



IJITOEKIN DABITZAN IRAKASLEEN 34. JARDUNALDIAK
34 XORNAES D'ENSENANTES CON XITANOS - 34 DIVUSE E LILVARNE SAT KALE
34 XORNADAS DE ENSINANTES CON XITANOS - 34 JORNADES D'ENSENYANTS AMB GITANOS

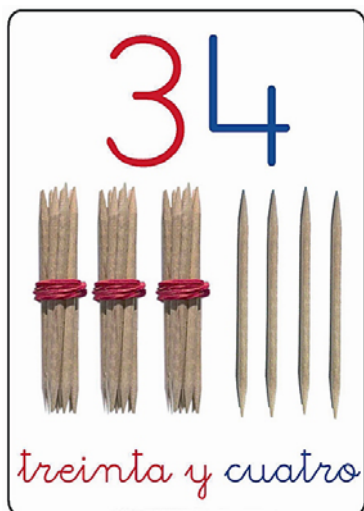
Dossier de las

34^{as} JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Documentos de interés y
cuaderno de anotaciones

Sevilla, 5,6 y 7 de Septiembre de 2014

B i e n v e n i d a



Treinta y cuatro años madrugando nada más empezar septiembre para encontrarnos y compartir un nuevo curso donde todo está por hacer.

Renovar esfuerzos e ilusiones, desempolvar lo obvio: "La cultura neoliberal mantiene el relativismo mortal que justifica el <<vale todo>> para acceder al dinero, al poder o a la fama. Sin embargo, la educación tiene como presupuesto básico la vivencia de los valores.

Si la escuela quiere que las personas tengan éxito en la sociedad, es probable que tengan que poner en cuestión la esfera de los valores. Si quiere que los alumnos respeten la esfera de los valores, es probable que éstos tengan dificultades para triunfar en la sociedad.

Ese contexto problemático es, a la vez, estimulante. Si todo fuera fácil, si todo fuera obvio y sencillo, sería la menos provocadora de las ilusiones. Los buenos profesionales convierten las dificultades en retos y estímulos. Los malos profesionales las convierten en maldiciones. La escuela tiene que ser una institución contrahegemónica, una institución que vaya contracorriente. Esa dificultad tiene un peculiar atractivo. **La corriente sólo arrastra a los peces muertos**¹.

Los peces han evolucionado para adquirir una forma aerodinámica donde la resistencia a la corriente del agua sea la menor posible, ahorrar energía es el principio básico de la vida animal, vegetal y, debería ser, para la humana, por eso, al igual que los peces, para ir contracorriente tendremos que adoptar la forma de menor roce y mayor propulsión.

Hoy más que nunca tenemos que llenar de vida, de valores, de análisis, de miradas diversas, de motivaciones, de ganas de seguir nadando contra las desigualdades, contra el colonialismo del dinero y sus señores, para podernos mirar a la cara como personas y como seres que debemos dejar un futuro de libertades e igualdades a nuestros hijos e hijas.

¹ Miguel Ángel Santos. *La pedagogía contra Frankenstein*. Ed. Graó. Barcelona, 2008.

Viviremos mucho más serenos y serenas si somos capaces de decir lo que pensamos y sentimos, y de lo mucho que dudamos y del derecho a equivocarnos y reconocerlo sin complejos, tal como escribía el ingenioso Mark Twain: "*En caso de duda, cuenta la verdad*". En caso de dudas, bienvenidos y bienvenidas a compartirlas en estas jornadas.

¡ Osunche ka Serva !

¡ Bienvenidos a Sevilla !

¡ Ongietorriak Sevilla!

¡ Benvidos a Sevilla !

¡ Benvinguts a Sevilla !

Bienvenidas y bien llegados a las jornadas, buen trabajo y feliz recreo.

5, 6 y 7 de septiembre de 2014.



Aviso para Jornalistas

- ✘ El comedor para el desayuno y la comida está en la planta baja de la Residencia Universitaria. Tal y como se entra por la puerta principal, en el pasillo de la izquierda. Solo es para los alojados y alojadas.

El horario es:

- Desayuno de 8,00 a 9,30
- Comida de 14,00 a 15,00 horas

- ✘ El ticket del desayuno o de la comida debe entregarse cada día en el comedor. Lo tendréis en vuestras carpetas.
- ✘ Las personas no alojadas y que quieran quedarse a comer deben adquirir el ticket, a primera hora de la mañana, en la secretaría de jornadas.
- ✘ Hay una zona de cafetería abierta todo el día con máquinas expendedoras de café, refrescos, etc. Planta baja
- ✘ Hay una sala con ordenadores conectados a Internet disponibles todo el día.
- ✘ La Residencia Universitaria está abierta las 24 horas. La puerta está siempre cerrada y deberemos llamar a través del portero electrónico a la persona de recepción o al vigilante de la noche.
- ✘ Es importante la puntualidad, ya que la entrada al Salón de Actos es por la parte delantera e interrumpirá el desarrollo de las Jornadas.
- ✘ El día 05 de septiembre, por la tarde, las jornadas se trasladan al CEIP Manuel Giménez Fernández, saldremos de la Residencia en autobús a las 15:45 horas, para empezar puntualmente a las 16.00 horas
- ✘ El día 06 de septiembre, a las 19.30 horas saldrá el autobús de la residencia con destino a la visita cultural y a la Cena de Jornadas. La vuelta será sobre las 01.30 horas.
- ✘ APAGAR LOS MÓVILES en el Salón de Actos.
- ✘ Las preguntas a las y los ponentes, deberán ser concisas para dejar la posibilidad de formular preguntas a otras y otros participantes.
- ✘ Son necesarias las críticas positivas con sugerencias de mejoras. En la carpeta de jornadas tienes un documento de valoración. Necesitamos tus opiniones para mejorar las Jornadas y con ello nuestra formación. No se te olvide rellenarlo y dejarlo en la secretaría de Jornadas el último día.

Índice

• EVALUACIÓN SIN DISCRIMINACIÓN. RELACIÓN FAMILIAS ESCUELA. MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA	5
• UN DISCURSO "DIALÓGICO": GÉNERO EN LA COMUNIDAD GITANA. UNA VISIÓN DOBLEMENTE REFLEXIVA. M ^a PAZ PEÑA GARCÍA	18
• EXPERIENCIAS: PLAN EDUCATIVO DEL POLÍGONO SUR. M ^a DEL MAR GONZÁLEZ	22
• EXPERIENCIAS: EDUCACIÓN Y TEATRO EN EL I.E.S. ROMERO MURUBE. MATILDE LÓPEZ MUÑOZ Y "CÍA. 'LOS SHESPIRS'	28
• SEGREGACIÓN ESCOLAR Y PARÁLISIS POLÍTICA: CONSECUENCIAS SOBRE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS. XAVIER BONAL I SARRÓ	43
• LA CONSTRUCCIÓN ETNOPOLÍTICA DEL EVANGELISMO GITANO. MANUELA CANTÓN DELGADO	73
• MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GITANOS. JOAN M. OLEAQUE MORENO	96
• EXPERIENCIAS: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL CEIP IBARBURU (DOS HERMANAS). RAÚL GÓMEZ FERRETE	100
• MESA: EL CANTE GITANO ANDALUZ. ANTONIO CARMONA FERNÁNDEZ	112
• MESA: LA DESGITANIZACIÓN DEL FLAMENCO. RICARDO PACHÓN CAPITÁN	122
• MESA DE POETAS GITANOS. HELIOS F. GARCÉS E ISAAC MOTOS PÉREZ.	125
• NOTAS	129
• Recordatorio a Federico García Lorca	143

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



PONENCIA

EVALUACIÓN SIN DISCRIMINACIÓN. RELACIÓN FAMILIAS ESCUELA.

Miguel Ángel Santos Guerra. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga.

(ARTÍCULO ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA)

LAS MIL CARAS DE LA VIOLENCIA CONTRA EL NIÑO Y LA NIÑA

Miguel Ángel Santos Guerra.
Universidad de Málaga

El respeto a la dignidad del niño y de la niña es el indicador más claro, a mi juicio, del desarrollo moral de la sociedad. La lucha por la dignidad (Marina y De la Válgona, 2000) es el empresa más importante de la humanidad. Y en esa lucha, todavía inconclusa, resulta decisiva la preocupación por la dignidad de la infancia. Se han hecho progresos indudables, pero todavía queda mucho camino por recorrer.

Existen muchas formas de ejercer la violencia contra los niños y las niñas. Unas más visibles, otras más ocultas; unas más brutales, otras más sutiles; unas más espectaculares, otras más insidiosas; unas más prolongadas, otras más ocasionales.

El problema de la violencia en el mundo es cada día más inquietante. "Nuestras formas culturales han venido a convertirse en una cultura de la agresión" (Mitscherlich, 1971). La cita tiene casi medio siglo, pero no hemos mejorado sensiblemente. Es más, han aparecido nuevos campos de violencia a través de las herramienta digitales.

Me pregunto una y otra vez por las causas de este mal que nos hace duros, crueles, obstinados en el ejercicio de las formas de violencia. Me duele pensar que nuestros niños y niñas, traídos al mundo sin consulta, son luego maltratados de manera persistente y cruel.

Las formas de violencia ya no son catalogables. El progreso se ha convertido, a veces, en un modo de multiplicarlas, camuflarlas y hacerlas más sutiles. Recuerdo aquel ingenioso poema en el que se cuenta que unos simios contemplan desde las copas de unos árboles los comportamientos crueles de los humanos y comentan entre sí el desdoro que supondría para su especie el hecho de que aquellos seres bípedos, cefalocaudales como ellos, fueran descendientes de su árbol genealógico.

El placer es inventivo. También el placer de la tortura. Por eso me refiero a la crueldad como ese suplemento de agresión que afina la pulsión destructiva. Parece claro que ha aumentado el "quantum" del sufrimiento de las personas a manos de otras personas. Y el "modus" que supone la diversificación, la sofisticación y la profundización de las formas de agresión.

El niño y la niña no son precisamente los menos agredidos, a pesar de que en las Declaraciones de Derechos, los discursos políticos, las homilias eclesíásticas, los libros de pedagogía y las manifestaciones familiares, sean los mejor tratados.

Nuestra cultura ha estado marcada por planteamientos inmolatorios de la infancia. Los niños y las niñas han sido considerados como propiedad de los padres/madres para Dios, la patria, la producción, la sociedad, el cielo... El sacrificio de la prole al dios de turno (especialmente de los primogénitos) para aplacar su ira, evitar catástrofes o conseguir favores, ha sido una constante en la historia humana.

La filosofía griega presenta frecuentes acontecimientos filicidas. Urano y Cronos mataban a sus hijos al nacer. Tántalo ofrecía a los dioses en banquete la carne de su hijo. Edipo, condenado a morir por sus padres, que lo han

abandonado, descendía de una estirpe familiar que se caracterizaba por el asesinato de los hijos.

En Roma, la "patria potestas" significaba el poder absoluto, legalmente reconocido, del padre en relación de la vida de los hijos. Hasta el año 318 no se consideraba un crimen la muerte del hijo ocasionada por el padre. Y hasta el año 374 no se consideró homicidio su muerte provocada.

La Historia Sagrada nos ofrece también ejemplos al respecto. Moisés abandonado en las aguas del Nilo, Abraham que entrega a su hijo al sacrificio, el abandono de Ismael en el desierto...

En la Historia de España nos encontramos entre otros con dos ejemplos que todos hemos visto presentar como paradigma del buen comportamiento paternal: Guzmán el Bueno (¿el Bueno?) en Tarifa y el General Moscardó en Toledo haciendo entrega de sus hijos por la patria.

La guerra ha sido un altar inmolatorio para la humanidad. Muchos padres han entregado con orgullo y satisfacción sus hijos a la patria. Qué decir de todos los horrores que las guerras han causado a los niños y a las niñas. Recuerdo con especial intensidad dos relatos que abren el libro ya citado de Marina y De la Válgoma. En Sierra Leona los guerrilleros cortan la mano derecha de los habitantes de una aldea antes de retirarse. Una niña, que está muy contenta porque ha aprendido a escribir, pide que le corten la izquierda para poder seguir haciéndolo. En respuesta, un guerrillero le amputa las dos. En Bosnia, unos soldados detienen a una muchacha con su hijo. La llevan al centro de un salón. La ordenan que se desnude. Pone el bebé en el suelo a su lado. Cuatro chetniks la violan. Ella mira en silencio a su hijo, que llora. Cuando termina la violación, la joven pregunta si puede amamantar al bebé. Entonces, un chetnick decapita al niño con un cuchillo y da la cabeza ensangrentada a la madre. ¿Por qué tanta crueldad?

No voy a tratar en este texto de las formas evidentemente brutales de violencia contra los niños y las niñas: la mortalidad infantil, las vejaciones, la pedofilia, la enfermedad, la prostitución, la soledad, el hambre, la explotación, el trabajo infantil, los niños que combaten, la mendicidad de los niños, la tortura física, la privación de derechos... Voy a centrarme en formas de violencia que frecuentemente no son tan claramente detectables.

1. La violencia contra la infancia en la familia

Decía más arriba que no me iba a centrar en formas burdas de agresión, fácilmente detectables, sino en otras más sutiles que las propias víctimas pueden considerar razonables o, incluso, deseables. Hay que luchar para hacer desaparecer las primeras y hay que tratar de descubrir las otras para defender a los niños y a las niñas de ellas.

- *La utilización del bien del hijo/a como recurso opresor*

El bien del hijo/a ha dado lugar a los mayores atropellos, a una violencia que ha permitido a los adultos cometer las agresiones psicológicas más detestables. Véase la postura de esta madre que convierte a sus hijas en víctimas

de una tortura psicológica inaudita: las somete a una presión tremenda para que sean las primeras en sus clases y en sus actividades. O son primeras o son fracasadas. Lo cuenta en el libro "Battle Hymn of the Tiger Mother" (Chua, 2011), todavía no traducido al castellano. Para mí esa madre es una torturadora.

"Existe un riesgo de que el poder de los padres sea represivo; es un poder, por lo tanto, está vinculado con los otros poderes y, en este sentido, forma parte de esa vasta empresa en la que la explotación del hombre por el hombre no está ausente" (Snyders, 1982).

El título del libro de Snyders no puede ser más significativo: "No es fácil amar a los hijos". El amor está lleno de trampas. Y esas trampas muchas veces son dañinas para quienes no tienen otro camino que la obediencia.

- *Imposición de una jerarquía protegida por el afecto*

Existe el riesgo de que el niño o la niña vivan la jerarquía familiar como indiscutible porque se sitúa en la esfera del afecto. Pero el amor, como decía, está lleno de falacias.

"El niño se habitúa a rendir tributo a una autoridad que no tiene que justificarse. La sobreprotección que impide el ni dar razones; así se empezó cuando era bebé. Y es fuerte la tentación de continuar sobre el mismo camino" (Snyders, 1081).

Es más fácil rebelarse contra la tiranía que se impone por la fuerza que contra el afecto que establece lazos difícilmente detectables.

- *La sobreprotección que impide el crecimiento del niño y la niña*

No basta con amar a los hijos, hay que amarlos bien. Hay padres y madres que llegan a rodear a sus hijos e hijas de una amor tan envolvente, tan opresivo que les impide llegar a crecer. La sobreprotección ahogará su autonomía personal, su capacidad de decisión, su independencia. No es que los hijos necesiten "ese" amor de los padres que los aplasta, son los padres quienes necesitan compulsivamente amar así a los hijos.

Dice Holderlin que los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes: retirándose. Lo que dice el hijo a los padres es lo siguiente: "Ayúdame a hacerlo solo". Es decir, ayúdame a ser yo mismo, ayúdame a crecer.

- *Los hijos como campo de batalla de los padres*

Es violencia convertir a los hijos e hijas en la palestra en la que los padres dirimen sus disputas. El hijo es convertido en un arma arrojada con la que se agreden los cónyuges. Y, tirando de él por una y otra aparte, acaban por descoyuntarlo psicológicamente.

Hijos e hijas que se engendran sin amor, solo para garantizar la estabilidad de la pareja, prácticas obsesivas de educación opresora, exhibición del hijo como trofeo, mimos que pretenden ganar tramposamente la partida frente al otro... Mucha violencia contra la infancia.

- *Trampas psicológicas en el ámbito doméstico*

Existen formas de violencia difícilmente desenmascarables: chantajes afectivos, proyección en los niños y niñas de las propias tensiones y frustraciones, imposición sutil o descarada de criterios para la elección de carrera, concepción dinástica de los valores, régimen arbitrario de premios y castigos, aceptación indiscriminada de tópicos, prácticas y mitos sociales encarnados en la institución familiar...

Todo ello puede ponerse en práctica de forma inconsciente y recibirse como si se tratase de unos comportamientos "naturales". Lo cual no hace más que agravar los riesgos. Porque ante una bofetada es más fácil rebelarse que ante una caricia insidiosa.

"La mayoría de nosotros hace todo lo que puede; muchas veces, por desgracia, eso no significa otra cosa que dar vueltas y vueltas sobre las mismas equivocaciones" (Corkille Biggs, 1981).

Poner en tela de juicio las prácticas educativas es muy saludable. Dudar. Ya sé que la duda es un estado incómodo, pero la certeza es un estado intelectual ridículo y peligroso.

- *La imposición del egoísmo colectivo familiar*

La familia actúa como una cadena de transmisión no solo de bienes económicos sino de valores culturales. Mediante ella las estructuras sociales y culturales tienden a perpetuarse.

La familia se articula sobre la propiedad privada no solo de los bienes. También de las personas. Estos son "mis" hijos", decimos. Los demás niños no son "míos". El planteamiento favorece un "egoísmo colectivo", que produce violencia contra los demás.

2. La violencia contra la infancia en la escuela

La escuela, para empezar, es una institución de reclutamiento forzoso. A ella tienen que acudir los niños y las niñas quieran o no. Es preciso preguntarse si la escuela es hoy un instrumento de liberación o de sometimiento.

- *Imposición indiscutida e indiscutible de normas, objetivos, metodología y evaluación*

Poco es lo que deciden los alumnos y alumnas en la escuela. Por no decir que nada. Le oí decir en cierta ocasión a Francesco Tonucci que la escuela es una institución ilegal porque quebranta sistemáticamente la ley que exige que los niños y niñas sean consultados sobre aquellas cuestiones que les conciernen. Y la escuela les concierne. Pero no les consulta. Y concluía Tonucci con cierta

contundencia: como son ilegales habría que cerrarlas. Yo no voy tan lejos porque creo que la escuela puede ser un camino hacia la libertad a través del conocimiento y de la convivencia.

Casi todo es impuesto en la escuela. Violenta o sutilmente impuesto. El alumno del que se dice que es "protagonista" del proceso educativo no interviene en ninguna de las decisiones esenciales de la institución.

- *La comparación como eje del rendimiento*

Las calificaciones se suelen establecer través de unos baremos taxonomizados. El "más que tú", "menos que tú" se convertirán en referencias decisivas. Y no considerará el punto de partida y las condiciones personales, familiares y sociales. Alguna vez he dicho que la gallina no es un águila defectuosa, pero la escuela sigue siendo una institución homogeneizadora y competitiva.

El fracaso escolar se convierte en una lacra del sistema educativo. El porcentaje de abandonos y de sujetos que siguen pagando tributos superiores a los logros es cada día mayor. Y hasta se puede pensar que es precisamente ese nivel de fracaso el éxito institucionalizado del sistema.

- *La transmisión de mitos sociales*

La escuela ha sido considerada durante mucho tiempo como la transmisora de los bienes culturales. El mito del progreso, el mito de la igualdad de oportunidades, el mito de la libertad, el mito del bien común...

No se trata de aprender por cuenta propia sino de ser enseñado. Los niños y niñas aprenden que lo que se enseña es lo que vale la pena y, paralelamente, que si hay algo que importa debe haber alguna escuela que lo enseñe.

- *Imposición de castigos irracionales e injustos*

Se han impuesto desde el poder institucional muchos castigos arbitrarios. Porque se ha confundido autoridad con poder. La palabra autoridad proviene del verbo latino auctor, augere, que significa hacer crecer.

El poder controla, silencia, castiga, humilla y aplasta. Quien tiene autoridad educativa, por el contra, ayuda a crecer (Santos Guerra, 2013).

- *Un curriculum oculto potente y pernicioso*

A través curriculum no explícito, que actúa de forma persistente, omnímoda y subrepticia la escuela enseña muchas cosas mientras enseña: que hay que repetir, que hay que estar sentados, que hay que callarse, que hay que obedecer, que no se puede decir lo que se piensa, que solo se estudia cuando hay examen, que solo se estudia lo que entra en el examen...

Muchos de estos aprendizajes son más importantes que los que adquieren en el curriculum reglado de la escuela.

3. La violencia contra la infancia en la calle

La calle es ese espacio ilimitado donde transcurre la vida del niño y de la niña. Me refiero especialmente al niño o a la niña nacido en la “jungla de asfalto” de las ciudades. Hay muchas formas de violencia contra el niño y la niña en la calle.

- *La urbanización del hábitat*

Las ciudades no son un marco adecuado para el desarrollo emocional de los niños y las niñas. Las ciudades no están construidas, como dice Tonucci, bajo el parámetro del niño.

La ciudad fue primero fábrica, luego almacén y luego cárcel (puertas blindadas, agentes de seguridad, encasillamientos rígidos...). La ciudad se ha vuelto un lugar peligroso, ruidoso, caro, violento... Hace poco le oí decir a un niño, cuando le preguntaba, cómo quería que fuese su ciudad: Quiero jugar gratis.

- *La proliferación de estímulos inalcanzables*

Se le ofrecen a los niños estímulos constantes, llamadas apremiantes. Pero no tiene dinero, no tiene tiempo, no tiene seguridad para atenderlas. El niño y la niña se convierten en protagonistas de la frustración.

Los escaparates están llenos de objetos atractivos, pero en casi todos el niño y la niña se dan cuenta de que hay un cartel que le advierte: “No son para ti”.

- *Los acontecimientos y las imágenes violentas*

La realidad es violenta. Las imágenes que se nos ofrecen de ella son violentas. Los niños y las niñas están sometidos a un bombardeo constante de hechos agresivos.

Y se sabe que el ejemplo es importante para el aprendizaje. Lo decía Bandura cuando hablaba del aprendizaje vicario. No hay forma más bella y más eficaz e autoridad que el ejemplo. Y el ejemplo es nefasto. El ruido de lo que somos y hacemos llega a los oídos de los niños y niñas con tanta fuerza que les impide oír lo que decimos.

- *La conciencia de nada*

¿Qué significado en este mundo enorme?, ¿qué pinto en este caos? En una ciudad gigantesca, el niño tiene conciencia de estar perdido, de ser insignificante, de no ser nada.

Recuerdo haber visitado una gran muestra de ocio dirigida (teóricamente) a los niños y a los jóvenes. Al entrar te encontrabas con magníficos yates, con coches lujosos... Todo prohibido para los niños y las niñas. Alguien me decía al salir: “No se puede ser bueno en un mundo donde todo está tan caro”.

4. La violencia contra la infancia en los medios de comunicación

Vivimos en una iconosfera. El asedio de las imágenes es verdaderamente espectacular. Existe un poder centralizado que produce imágenes cargadas de significados. Y la mayoría somos analfabetos en el lenguaje de las imágenes. Este enorme caudal de mensajes contiene muchas agresiones contra la infancia. Mencionaré algunas.

- *Difuminación de fronteras entre la realidad y la ficción*

La separación entre la violencia real y la ficticia no es muy clara. No se sabe, al encender la televisión, si el disparo que mata a una persona está en una película o está tomada de la realidad.

Para el niño puede ser más "real" un personaje de la televisión que su abuela que vive en el otro extremo de la ciudad.

- *La distancia como abstracción de la realidad*

Hay gente que sufre, que muere de hambre, que es violada, que está secuestrada, que padece enfermedades, sumida en la ignorancia... Pero la distancia genera un filtro de abstracción en los medios.

Un piloto de guerra puede apretar el botón de una bomba que causará la muerte de miles de personas, pero acaso no es capaz de golpear a un niño con sus puños. La distancia hace que la destrucción que provoca no le parezca tan real.

- *Hipertrofia de lo sensitivo*

La imagen recorre un camino que llega antes a la sensibilidad que a la cabeza. La preponderancia de estímulos visuales provoca en el niño de hoy una excrecencia sensitiva, una hipertrofia de la sensibilidad.

"El ciego aprende mediante el tacto, el hombre sensitivo aprenderá por medio de toda la violencia y la conmoción física y afectiva. Conocerá por medio del efecto que producen en su cuerpo los anuncios luminosos, los escaparates publicitarios, los slogans verbales y musicales de la radio y la televisión" (Luhán, 1981).

En el año 1984 (Santos Guerra, 1984) escribí un libro titulado Imagen y educación. Un libro en el que trataba de llevar a la consideración de mis lectores y lectoras las exigencias educativas de la nueva cultura de la imagen. Hoy seguimos sin resolver muchos de aquellos problemas que yo apuntaba.

- *Desarrollo de la pasividad*

Antiguamente, para el explorar el mundo, una persona debía abandonar su hogar, emprender un largo y arriesgado camino, arrastrar penalidades y resolver situaciones difíciles... Hoy basta apretar el botón de la televisión y el

mundo “implota” por esa pequeña pantalla. Mientras tanto, el espectador se queda adormecido en un cómodo sillón.

Los estímulos recibidos del exterior son tan numerosos que apenas si podemos clasificarlos para dirigir nuestra atención. Somos seres comunicacionalmente pasivos. Desde los medios se dirigen constantemente e nosotros, pero nosotros no decimos nada.

- *El alquiler de los ojos*

Los medios audiovisuales no son solo algo que vemos sino algo con lo que vemos. Se han convertido en una extensión, en una ampliación de nuestros sentidos. Ahora bien, una vez creado un sentido, tenemos la necesidad de ejercitarlo.

Este sentido ampliado o engrandecido está en manos de otras personas. Y así el niño o la niña ven lo que otros quieren y como otros quieren. La realidad que presentan está filtrada por la óptica de sus intenciones y de sus intereses.

- *La filosofía de la vida*

A través de los medios se genera una filosofía de la vida muy particular: tener es más importante que ser, consumir es mejor que renunciar, ganar es preferible a perder, hacer es mejor que pensar, aparentar es más importante que ser, lo urgente vale más que lo importante, la cantidad es más importante que la cualidad...

Téngase en cuenta que, incluso técnicamente, es más fácil filmar la guerra que la paz, la superficialidad que la profundidad, la cantidad que la calidad, la apariencia que la realidad...

- *Creación de necesidades artificiales*

Habría que precisar que “necesidades artificiales” es una expresión similar a “nieve frita”. Pero la expresión puede ayudarnos a entendernos. La televisión a través de la publicidad crea unos deseos que nos vemos impulsados a satisfacer.

La presentación de esas falsas necesidades, a las que se vincula toda o parte de la felicidad, es más violenta para el niño o la niña, ya que se encuentra más indefenso ante las manipulaciones de la televisión. Eso es violencia.

5. La violencia contra la infancia en la red

Cuando hablo de los peligros de la red, no quiero decir que no existan múltiples posibilidades de aprovechamiento y de formación en ella. Por supuesto que existen. Decir que hay que tener cuidado con los cuchillos para no cortarse no quiere decir que no sean útiles.

- *Conocimientos adulterados*

Antes, los conocimientos que recibía el niño y la niña procedían de la escuela y de la familia. Hoy el conocimiento se presenta en múltiples lugares de la red. Pero, muchas veces es un conocimiento adulterado por intereses comerciales, políticos o religiosos...

Hay muchos engaños que se convierten en violencia para la mente y la forma de entender la vida de los niños y las niñas.

- *Invitaciones seductoras*

A través de la red se producen invitaciones seductoras que llevan al gasto de dinero, al consumo de drogas, a la participación en actividades ilegales...

Muchas de estas invitaciones se convierten en trampas para quien llega sin una precavida actitud crítica.

- *Relaciones falsificadas*

Muchas de las relaciones que se producen a través de la red tienen lugar a través de la máscara de personalidades falsificadas...

Quizá la mayor violencia que ejercen contra los niños y las niñas es la dependencia que su uso puede generar en ellos, haciéndolos dependientes ...

- *Ciberacoso*

Qué decir de las múltiples formas de acoso que se producen en la red y que tienen como víctimas a los niños y a las niñas... Su ingenuidad, su impotencia y su ignorancia les hacen víctimas fáciles de la perversidad de personas o grupos.

6. La violencia contra la infancia en la sociedad

"Hace falta un pueblo entero para educar a un niño", reza un proverbio africano cargado de razón. Hace falta un buen pueblo para educar bien a un niño.

- *Los ejemplos de la perversión*

Existen muchos ejemplos perversos en la realidad. Basta ver la portada de los periódicos y la cabera de los telediarios. Un papá le dice a la mamá: "Dale la vuelta al periódico que viene el niño". La noticia es la maldad.

- *Cultura neoliberal*

La cultura neoliberal en la que nos encontramos inmersos, contradice casi todos los presupuestos de la educación: individualismo exacerbado, competitividad extrema, obsesión por la eficacia, olvido de los desfavorecidos, relativismo moral, privatización de bienes y servicios, hipertrofia de la imagen, capitalismo salvaje...

En una cultura de este tipo hay que avanzar contracorriente y eso supone una violencia para quien no tiene mucha fuerza para hacerlo.

- *Contraposición de modelos*

Al niño y a la niña se le proponen modelos en la familia y en la escuela por la vía de la argumentación, pero la sociedad le ofrece otros modelos por la vía de la seducción...

No es fácil guiarse por criterios exigentes y rigurosos cuando se tienden trampas seductoramente estudiadas.

7. La violencia contra las niñas

Las niñas son víctimas especializadas en la violencia. Hay muchas mujeres muertas a manos de sus parejas y muchas otras enterradas en vida.

Cuando se han escolarizado en las mismas condiciones los niños y las niñas, éstas han conseguido mejores resultados. Pero luego se las traga la falla del sexismo.

- *Lenguaje sexista*

El lenguaje sigue siendo sexista, esconde a la mujer. Lo que no se nombra, no existe. Existen muchas palabras cargadas de connotaciones negativas por su género femenino.

El lenguaje sobre la mujer y el lenguaje de la mujer han cultivado una discriminación que luego se extiende a las facetas de la vida.

- *Religiones androcéntricas*

Las religiones siguen practicando un sexismo aberrante.

Dios es Padre, el Salvador es un hombre, el modelo de mujer es un virgen recatada y humilde, las mujeres no puede acceder al poder ni al sacerdocio...

- *Expectativas recortadas*

Hay menores expectativas de las familias respecto al porvenir de las niñas.

Las oportunidades de las mujeres se recortan porque se formulan sobre ellas muchas profecías de autocumplimiento.

- *Dificultades añadidas*

En muchas culturas, las niñas tienen muchas más dificultades para alcanzar el éxito en la sociedad.

Y una vez que consiguen trabajo (de menor categoría casi siempre que el de los varones) cobran menos que ellos por las mismas ocupaciones.

8. La violencia contra la infancia gitana

Hay una clase de violencia que afecta especialmente a algunos grupos o etnias minoritarios. Pienso en los niños gitanos y en las niñas gitanas. Y que está presente en todos ámbitos que he recorrido en este breve texto. Mencionaré algunas formas de agresión:

- *La exclusión social*

La exclusión se produce a veces de forma explícita, otras de forma sutil. Una de ellas es la autoexclusión. No hay forma más grande de opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

El desconocimiento y desprecio de la cultura minoritaria y la falta de espíritu crítico sobre la propia provocan una dinámica de exclusión que lleva a la guetización o a la asimilación, pero no al respeto y al desarrollo de la interculturalidad.

- *Profecías de autocumplimiento*

En la sociedad, en la familia y en la escuela se hacen profecías que, como dice Watlawick, acaban por autocumplirse. Cuando se le dice a alguien que no puede llegar a tener éxito, acaba por no tenerlo.

Esas profecías se realizan con mayor frecuencia sobre niños y niñas de etnias minoritarias, como es la etnia gitana.

- *Aplicación de estereotipos y prejuicios injustos y crueles*

No los voy a reproducir aquí para no hacerlos todavía más visibles. Nada hay más injusto que estas generalizaciones que se aplican como si se tratase de leyes inexorables.

Los destinatarios de estos comportamientos acaban pensando que hagan lo que hagan van a ser cargados con los estereotipos que se han ido acrisolando a lo largo del tiempo.

- *Transmisión de una visión agresiva sobre el mundo payo*

La cultura de la etnia minoritaria también crea y transmite estereotipos sobre sus miembros, especialmente sobre los niños y niñas.

La cultura transmite de generación en generación una visión dicotómica, enfrentada y agresiva sobre las mayorías (algunas veces opresoras).

- *Transmisión de patrones sexistas sobre las niñas en las familias*

También aquí las niñas sufren una doble violencia. La de ser gitanas y la de ser niñas. Todavía pesan muchos mitos y muchos errores sobre las mujeres que condicionan la vida de las personas.

- *Naturalización y justificación del odio y de la violencia*

A través de la cultura se gesta una dinámica de rechazo y de violencia sobre los colectivos hegemónicos, sin tener en cuenta que la violencia engendra violencia.

- *Reducción de expectativas*

Como si existiera un determinismo sociológico y psicológico sobre los niños y niñas de la etnia gitana se piensa que sus expectativas han de ser menores que las de los payos.

- *Desigualdad de oportunidades*

No es cierto que la escuela sea igual para todos y para todas. Porque no se parte de las misma situación y no se cuenta con las mismas condiciones económicas, culturales y sociales. Dice Bernstein que el ritmo del aprendizaje que se exige hoy en las escuelas es tan acelerado, que hace falta una segunda escuela en la casa para seguirlo. Y, ¿quién no la tiene?

Epílogo

Me hubiera gustado dedicar al menos el mismo número de páginas que he destinado a poner el dedo en estas llagas, a pensar en cómo prevenirlas y curarlas. No dispongo de más espacio. Será en otro momento.

Avivar el espíritu crítico, desenmascarar la falsedad, comprometerse con los más desfavorecidos, combinar políticas eficaces de distribución y de reconocimiento, potenciar la verdadera educación que ayuda a pensar y a convivir, movilizarse para salvar la infancia de la violencia... Ese es el camino. Pues nada, a caminar.

Referencias bibliográficas:

- ✘ CASTRO SANTANDER, A. (2013): *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- ✘ CHUA, A. (2011): *Battle Hymn of The Tiger Mather*. Penguin Group. USA.
- ✘ CORKILLE BRIGS, D. (19081): *El niño feliz*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- ✘ LUHAN, M. (1981): *Pour comprendre les media*. Ed. Mame Seuil. París.
- ✘ MARINA, J.A. y DE LA VÁLGOMA, M. (2000): *La lucha por la dignidad*. Ed. Anagrama. Madrid.
- ✘ SANTOS GUERRA, M.A. (2010): *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
 - -- -- (1984): *Imagen y educación*. Ed. Anaya. Madrid.
 - -- -- (2013): *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
 - -- -- (2014): *El Arca de Noé. La escuela salva del diluvio*. Ed. ITESO-Universidad de Guadalajara. México.
- ✘ SNYDERS, G. (1982): *No es fácil amar a los hijos*. Ed. Gedisa. Barcelona.

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



PONENCIA

UN DISCURSO "DIALÓGICO": GÉNERO EN LA COMUNIDAD GITANA. UNA VISIÓN DOBLEMENTE REFLEXIVA.

**M^a Paz Peña García. Licenciada en Pedagogía.
Realizando el Doctorado en Antropología.**

En la última década, el quehacer antropológico, sociológico, pedagógico (...) se ha topado con una paradoja aún incomprendida: hacia dentro de las disciplinas se perciben las consecuencias conceptuales y metodológicas de la llamada "crisis del referente etnográfico" iniciada en los años ochenta del siglo pasado, hacia fuera de la misma se distingue también desde entonces una exitosa y casi excesiva proliferación tanto de su bagaje conceptual—la "culturalización" y posterior "multi"— e "interculturalización" de las ciencias sociales y humanas —como de su núcleo metodológico disciplinar—la "etnografización" de las metodologías cualitativas y participativas de investigación.

Para quienes trabajamos en los márgenes de la disciplina antropológica en estrecho intercambio con otras ciencias sociales y educativas, como en el caso del emergente campo de los estudios interculturales, esta paradoja se vuelve aún más acuciante, dado que la "migración" de conceptos como cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad [Mateos Cortés, 2009], y en consecuencia, el concepto de mujer gitana, mujeres gitanas, desde la antropología, hacia otras disciplinas, a menudo los reifica y esencializa hasta tal grado, que se vuelven abiertamente contraproducentes, tanto para el análisis académico, como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.

Esta intervención se centra en la idea de reflexionar sobre la comunidad gitana, desde la perspectiva de género, teniendo en cuenta a las y los propios protagonistas. Por ello, la idea central, y sobre todo, desde una perspectiva metodológica, parte de mi experiencia de análisis de caso etnográfico-dialógico en relación a hombre y mujeres (gitanos/as y no gitanos/as) activistas cuya base metodológica procura combinar los principios de la "antropología activista" desarrollada por Hale [2006a, 2008] y Speed [2006] con una "etnografía doblemente reflexiva" [Dietz, 2009].

Esta idea de trabajo, analiza cómo en el proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas, así como nuevos discursos que redefinen conceptos y visibilizan otras opciones; y cómo estas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica, así como la propia idea de cultura, de mujer gitana- en este caso-, hacia el exterior.

Comprender las relaciones interculturales en una situación práctica, supone comprender la cultura de los mundos en contacto. Si definimos a la cultura como la malla de significados o sentidos, que dan sentido a la vida cotidiana (Weber) en la forma de "programas" computacionales (Geertz) que en la práctica se convierten en sistemas de valores y normas que rigen la acción (Giddens), la comunicación intercultural se realiza donde hay contacto entre dos o más de esas mallas de significados y sentidos.

Luego, la interculturalidad se da cuando un grupo comienza a entender (con la idea de asumir) el sentido que tienen las cosas y objetos para los "otros". Cuáles son los espacios de creación de identidad, de interrelación culturales, atendiendo al concepto de etnicidad como al de cultura (Dietz, 2000: 26), ambos claves en la antropología social.

No debemos caer en el primordialismo étnico-cultural defendido por Barth, y delimitar y observar la construcción de los conceptos culturales como si fueran esencias inmutables. Mientras que la etnicidad sirve para la delimitación externa

del grupo, la cultura constituye la "forma de organización de la diversidad" del grupo (García, 1998).

Como muchos otros autores (García Canclini, Colom, Moreno), Castells afirma que en este contexto la construcción de nuevas identidades o la reafirmación de las ya existentes, cobran fuerza, como respuesta a las tendencias individualizadoras y homogeneizadoras de la economía global y a sus efectos negativos sobre los sectores sociales más alejados de los centros de decisión y poder económicos.

Junto con la revolución tecnológica, la transformación del capitalismo y la desaparición del estatismo, en el último cuarto de siglo hemos experimentado una marejada de vigorosas expresiones de identidad colectiva que desafían la globalización y el cosmopolitismo en nombre de la singularidad cultural y del control de la gente sobre sus vidas y entornos. (Castells, 1999: 24).

En una de sus fábulas, Jean de la Fontaine cuenta lo siguiente:

A la orilla de un río había un roble, y a sus pies crecía una caña. A menudo, el árbol miraba a la caña y le espetaba: "Mira que pequeña y débil que eres. Hasta un simple pajarillo es para ti un grave peso; la brisa más ligera, que riza la superficie del agua, te hace bajar la cabeza. En cambio, mírame, mi frente detiene los rayos del sol, desafía también a la tempestad.

"No te apures-le respondía la caña. Lo vientos no son tan terribles para mí como para ti. Me indino y me doblo, pero no me quiebro". Un día llegó una gran tormenta. La caña se dobló a un lado y a otro...mientras que el roble trató con todas sus fuerzas de mantenerse erguido. No obstante, el viento lo arrancó de cuajo.

A pesar de la heterogeneidad de las situaciones en el seno de la comunidad gitana, si los parámetros de exclusión social están estrechamente relacionados con las oportunidades de participación en la sociedad, podríamos deducir que el ser mujer gitana hoy en día entraña un riesgo potencial de exclusión social.

Como se viene detectando, la discriminación múltiple de las mujeres gitanas viene dada por su pertenencia al género femenino y a una etnia excluida socialmente. Es lo que se conoce como interseccionalidad, la mezcla de diferentes variables produce una nueva realidad en la que el total es mayor a la suma de las partes.

Las mujeres gitanas deben sobrevivir en medio de tres frentes:

- La discriminación que sufren por pertenecer a la etnia gitana por parte de la sociedad mayoritaria.
- La discriminación que sufren por ser mujeres por parte de la sociedad mayoritaria.

Las mujeres gitanas, hoy en día, en la sociedad española, como grupo étnico-cultural, padecen una situación diferente con respecto a los hombres, viéndose afectadas por una multidiscriminación: por ser mujeres en una sociedad

patriarcal y por pertenecer a una minoría étnica, que según los estudios sobre prejuicios sociales, recibe la peor valoración social.

La especificidad de género y cultural supone tener en cuenta aquellas características que provocan que las oportunidades de las mujeres gitanas se vean disminuidas con respecto a la población en general y a los varones de su comunidad. La sociedad debe poner en marcha una serie de garantías para atender a las problemáticas específicas, comprendiendo que el punto de partida no es idéntico para todas las mujeres y por tanto, el camino a recorrer puede y debe estar adaptado. Y ahí es donde los referentes gitanos y pro-gitanos, desde sus discursos y activismo, cobran importancia hacia esos nuevos discursos que redefinen conceptos y visibilizan otras opciones; y cómo estas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica, así como la propia idea de cultura, de mujer gitana, hacia el exterior.

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



EXPERIENCIA

PLAN EDUCATIVO DEL POLÍGONO SUR.

M^a del Mar González Rodríguez. Comisionada para el Polígono Sur de Sevilla

El Plan Educativo del Polígono Sur de Sevilla: una apuesta por el futuro

El Polígono Sur de Sevilla es un conjunto de seis barriadas en las que viven en la actualidad algo más de 30.000 personas censadas y algunos miles más sin censar. Nacido como espacio destinado a viviendas sociales para realojo, son 140 hectáreas con un urbanismo singularmente diseñado para segregarnos del resto de la ciudad, configurando un fondo de saco cercado por barreras de diversa índole. Es un barrio muy diverso internamente, en el que pueden encontrarse zonas en las que la vida se asemeja a la que se desarrolla en muchas otras barriadas obreras de la ciudad, al tiempo que se hallan otras en las que históricamente se han ido sumando condiciones de exclusión. También es un barrio multicultural en el que, desde sus inicios, ha convivido población gitana y paya, sin que haya cifras fiables de su proporción.

Polígono Sur ha sido a lo largo de su historia un barrio comprometido y luchador, con un fuerte y trabado movimiento vecinal que ha venido reclamando de modo incansable el acceso a todos los derechos asociados a la ciudadanía plena. A esta vocación reivindicativa del barrio, es imprescindible añadir su solidaridad, su generosidad para compartir lo que se tiene, si se quiere hacer inventario de las fortalezas que le han caracterizado y le hacen singular.

Esta cara luminosa del barrio contrasta vivamente con otra que está igualmente presente. Algunas de las zonas de Polígono Sur se han visto caracterizadas a lo largo de demasiado tiempo por el deterioro urbanístico, la degradación de las viviendas o los déficits en equipamientos públicos. También han estado tradicionalmente presentes en el barrio altos índices de absentismo y fracaso escolar, tasas de desempleo que doblan las del resto de la ciudad, indicadores de importantes desigualdades en salud, así como condiciones de insalubridad en viviendas y espacio público. Desde hace décadas, además, se ha visto atravesado y condicionado por la venta de drogas, ligada a altos índices de inseguridad ciudadana y alteraciones graves de la convivencia. Este barrio, asimismo, ha debido convivir con los constantes realojos de grupos de población muy marginales del resto de la ciudad, que a su vez han ido atrayendo a redes familiares en parecida situación, con lo que se ha mermado progresivamente su capacidad socializadora.

Todas estas circunstancias han contribuido a que en determinadas zonas del barrio se hayan multiplicado durante décadas los factores de exclusión. Por ello, desde la década de los ochenta las administraciones públicas pusieron en marcha en Polígono Sur planes y estrategias que fracasaron en lo sustancial, puesto que no consiguieron regenerar el barrio en sus diversos planos. Polígono Sur ha sido, por tanto, la historia de un doloroso fracaso de las distintas administraciones, del que era difícil encontrar un solo responsable, dada su envergadura. La conciencia de este fracaso colectivo y la impotencia para enfrentar los problemas por separado,

condujo a buscar para él una figura excepcional en 2003, la del Comisionado para el Polígono Sur, fruto de la voluntad de colaboración entre la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Sevilla y el Gobierno Español. Se inicia entonces un proceso de diagnóstico ampliamente participado que permitió a este barrio castigado acariciar la esperanza en su transformación. En 2005 las tres administraciones aprueban el Plan Integral para Polígono Sur, en el que se reflejaban los sueños y las necesidades de un barrio que quería salir de la marginalidad y olvido en que se había visto envuelto durante décadas.

La realidad educativa de Polígono Sur fue uno de los elementos sustanciales del análisis que se efectuó en el marco del diagnóstico en el que se apoyó el Plan Integral. Ya en ese análisis aparecen recogidas las circunstancias que caracterizaban educativamente el barrio y que pueden sintetizarse así:

- ✘ Niveles de absentismo del 40% de media, que llegaban al 60% en los centros escolares de las zonas socialmente más deprimidas.
- ✘ Una muy débil escolarización en la etapa de educación infantil.
- ✘ Pérdida de alumnado en el tránsito a educación secundaria, particularmente acusado en el caso de las alumnas gitanas,
- ✘ Un elevado abandono y fracaso escolar, con índices muy bajos de titulación en educación secundaria y pérdida de itinerarios formativos.
- ✘ Una población adulta con elevados índices de analfabetismo, que en algunos barrios llegaba al 26%, según algunas estimaciones que podrían ser benevolentes.

Es sencillo imaginar la relación que había entre estos datos y la baja cualificación profesional de la población de Polígono Sur, que revertía en un alto índice de desempleo, empleos precarios y desarrollo de la economía sumergida.

Junto a todo esto, al inicio del Plan Integral también podían observarse una serie de carencias o inadecuaciones en los modelos de intervención socioeducativa que se desarrollaban en algunos centros educativos de la zona:

- ✘ Existía una alta rotación de las plantillas, dado que no era un destino deseado por el profesorado, lo que no favorecía la continuidad de los proyectos de centro.
- ✘ Los perfiles profesionales de buena parte del profesorado no se adecuaban a las necesidades de la zona, que reclamaban esfuerzos de innovación

educativa, trabajo en equipo, apertura a la comunidad, prácticas inclusivas, etc.

- ✘ Las prácticas educativas no se ajustaban a la realidad multicultural de la zona, con un porcentaje de población gitana superior al 60% en varios de los centros educativos.
- ✘ Inexistencia de un plan de formación específico para el profesorado y las direcciones de los centros, que permitiera crear una cultura común de trabajo adaptada a las peculiaridades de la zona.
- ✘ Se carecía de experiencia de coordinación con otros servicios del barrio (servicios sociales, de salud o empleo) y, por tanto, de intervención intersectorial con las familias en situación de exclusión, que favoreciese la escolarización de niños y niñas y su éxito escolar.

Con el conocimiento de estos factores, desde el inicio del Plan Integral de Polígono Sur se contempló, entre sus ejes estratégicos, la elaboración y desarrollo de un Plan Educativo de Zona (PEZ), que permitiera construir un modelo educativo global, participado y comunitario, adaptado al barrio, para dar respuesta a las necesidades de Polígono Sur en el ámbito socioeducativo. Este plan educativo se construyó de modo participado por parte de la comunidad educativa, que hizo oír su voz a través de grupos de discusión, talleres compartidos, mesas de trabajo conjuntas o entrevistas semiestructuradas a distintas personas representantes de la comunidad educativa o de entidades que trabajan con ella.

Este Plan fue finalmente aprobado por el Consejo de Gobierno Andaluz en 2012, adquiriendo así un carácter de norma que amparaba jurídicamente la actuación excepcional que en materia educativa se estaba impulsando y que establecía actuaciones en torno a cuatro ejes o programas:

1. Desarrollo de procesos y procedimientos para disminuir el fracaso escolar y erradicar el absentismo. Al amparo de este programa se impulsaron medidas de distinta índole, desde actuaciones comunitarias particularmente dirigidas a la escolarización en educación infantil, a la creación de comisiones de absentismo, pasando por la financiación de entidades que colaboran con los centros educativos en las tareas de propiciar el compromiso de las familias con la escolarización de sus hijos e hijas. Asimismo, este programa ha alentado el desarrollo de un programa formativo específico de zona, para mejorar la práctica docente y hacerla más adaptada a la realidad multicultural de la zona.
2. Organización de la escolarización y de las enseñanzas de los centros educativos. En virtud de las actuaciones previstas en este eje, se ha propiciado la revisión anual de los recursos existentes en la zona, así como su redistribución y planificación para atender las necesidades educativas. Asimismo, se ha reorganizado la zonificación de Polígono Sur y las adscripciones de los centros, de manera que se promueva una

escuela inclusiva que acoja en su seno a alumnos y alumnas de todos los colectivos. En este mismo marco se ha propiciado la reducción de la ratio en los centros educativos de la zona.

3. Optimización, dotación, mejora y mantenimiento de infraestructuras y equipamiento de los centros educativos. Este eje ha permitido no sólo ir mejorando las infraestructuras de los centros y alentar su apertura al barrio, sino que también ha propiciado que pueda efectuarse una oferta de puestos docentes específicos para Polígono Sur, así como la selección de esos docentes en función del ajuste de su perfil a las necesidades educativas de la zona y de la calidad del proyecto educativo planteado. A esta iniciativa ha ido emparejada la garantía de continuidad en los puestos docentes y por tanto la estabilidad de las plantillas.
4. Potenciación de la educación permanente. Las actuaciones en este eje han estado orientadas a diversificar y adaptar la oferta de enseñanzas destinadas a jóvenes y personas adultas. Así, se ha amparado la colaboración entre el Centro de Personas adultas de Polígono Sur con los diversos dispositivos de formación para el empleo, que ha permitido ofertar itinerarios formativos-laborales. Asimismo, se han desarrollado iniciativas de alfabetización en espacios comunitarios más cercanos a la población excluida o se han impulsado iniciativas innovadoras de Educación Vial en colaboración con la Dirección General de Tráfico, o actividades de alfabetización digital.

Estos ejes o programas se han visto complementados por un Modelo de Gestión singular, diseñado con distintos niveles de participación y compromiso desde el más político e institucional, la Comisión Mixta, en la que participan responsables autonómicos y municipales de las administraciones educativas, junto con la Oficina de la Comisionada hasta el Equipo de trabajo de Zona, integrado por las direcciones de los centros, la inspección, dirección del Equipo de Orientación Educativa y referente del Centro de Profesorado. El sentido que tiene esta organización es disponer de respaldo político y técnico para llevar adelante las reformas imprescindibles, así como asegurar que los procesos de cambio educativo imprescindibles se llevan a cabo de modo participado.

El Plan Educativo de Zona ha comenzado a dar resultados y sería excesivamente prolijo recoger en estas páginas el conjunto de iniciativas novedosas que ha impulsado (alguna de las cuales se presentará en esta mismas jornadas). Baste como ejemplo recoger que, desde el inicio del Plan Integral a la actualidad, el absentismo escolar ha disminuido desde aquel 40% de media al 15% del último curso escolar, si bien de una manera claramente descompensada: mucho mayor en secundaria que en otras etapas educativas, mayor también en chicas que en chicos.

Sin embargo, los índices de éxito escolar no han mejorado en paralelo: sólo se titula un 30% de quienes inician la secundaria, un porcentaje ciertamente alejado de la media autonómica (73%), que ya es baja. A pesar de ello, quienes se reenganchan al sistema educativo a través de la colaboración del Centro de Personas Adultas con los dispositivos de formación para el empleo acaban consiguiendo su título de ESA en un 90% de los casos, realidad que nos sugiere por dónde deberían ir algunos de los cambios a impulsar en el sistema educativo.

En este momento, por tanto, nos enfrentamos a retos que en parte guardan ecos de los iniciales y en parte marcan nuevos horizontes:

1. Consolidar el Modelo de gestión del Plan Educativo de Zona.
2. Reducir el absentismo escolar y consolidar la escolarización.
3. Promover el éxito escolar en todas las etapas educativas, con especial incidencia en la etapa infantil.
4. Mejorar la convivencia pacífica en los centros escolares y en la comunidad.
5. Impulsar la participación de las familias en los centros educativos
6. Potenciar la educación permanente, así como los itinerarios formativos para jóvenes y personas adultas.

Cada uno de estos retos abre la puerta a un conjunto de actuaciones que esperamos poder impulsar en los próximos años, sentando así bases imprescindibles para la transformación integral del barrio, que no dependerá sólo de la educación, pero no será posible sin ella.

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



EXPERIENCIA

EDUCACIÓN Y TEATRO EN EL I.E.S. ROMERO MURUBE.

Matilde López Muñoz. Docente en el IES y "Cía. 'Los Shespirs'.

EDUCAR ACTUANDO... EL TEATRO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA CON ALUMNOS/AS DE POBLACIÓN GITANA

Matilde López²

Pienso que no solo debemos ser profesores, sino educadores y tener en cuenta que el verdadero aprendizaje, es el que se realiza a través de la experiencia, sólo después de haber pasado por ella, de haberla sentido e interiorizado nosotros mismos, podemos transmitirla. (Matilde López Muñoz).

Cuando alguien me pregunta por qué hago lo que hago siempre respondo: "Por ellos". En este caso, llevo tiempo ya intentando transmitir a otros docentes la necesidad de un cambio en la escuela de hoy; para ello propongo un método. Un método que no es sino la unión de tres disciplinas específicas que por circunstancias del destino me ha tocado aprender a dominar. Éstas, la didáctica, la logopedia y la dramatización confluyen en sí mismas y dan a mi metodología un carácter muy particular. Reconozco que resulta muy sorprendente por los resultados que se obtiene; alumnos/as que no saben leer acaban recitando a Shakespeare en un curso escolar, pero esta *rapidez* no siempre fue así.

La primera vez que me tuve que enfrentar a la noble tarea de la enseñanza, contaba con 23 años, ninguna experiencia y mucho miedo. La vida me llevó a un centro con alumnos con enfermedades mentales graves. Me ví a mí misma teniendo que enseñar inglés a alumnos/as que entre la medicación y sus propias enfermedades los convertían en unos grupos cuanto menos peculiares. Ese año representé con ellos *Romeo y Julieta* en inglés. Fueron mis primeros *conejillos de indias* y salió bien. Tenía tres opciones: quedarme impasible y ver cómo perdían el año, darme de baja o prepararme, y buscar alguna alternativa al *currículum* oficial, ya que este por sí mismo no ofrecía soluciones. Desde ese año los distintos caminos de la enseñanza pública me fueron llevando, una y otra vez a distintos centros con más problemáticas cada vez. Pero no fue hasta hace doce años cuando llegué al centro, en el cuál aún trabajo, dónde pude realmente, comprobar que los resultados podían llegar a ser sorprendentes si se ampliaban en el tiempo.

Como profesora de lengua y lengua inglesa la dramatización ha sido siempre un recurso imprescindible para mí dentro de mi metodología, que resulta no solo útil sino muy amplia ya que los objetivos que se consiguen son muchísimos. Para poder utilizarlo correctamente los alumnos necesitan tener unas herramientas mínimas para que sea realmente adecuado y explotado; pero, ¿cómo pueden los alumnos con problemas lecto-escritores acercarse a la literatura clásica, si su comprensión lectora es mínima? ¿Cómo entender autores como Shakespeare, Zorrilla o Poncela? Si apenas se les entiende al hablar, ¿cómo van a recitar y dónde queda la sensibilidad literaria? Con tantos problemas de disciplina, ¿cómo levantarlos y trabajar de una forma todavía más desordenada? Y en centros con absentismo, una disciplina como el teatro, que requiere presencia, ¿resultará motivadora para estos alumnos/as?

² matilopez75@hotmail.com.

No voy a negar que todas estas cuestiones me las planteé en un principio al llegar a un centro de las tres mil viviendas. En el polígono sur me encontré una realidad, que clama por sí misma. Se trata de un centro situado en uno de los barrios más marginales y problemáticos de Sevilla y, aunque al principio nunca dudé en llevar la literatura a clase de esta manera, reconozco que, dadas las circunstancias del alumnado, tuve mis recelos. Son alumnos/as que viven rodeados de problemas como la drogadicción, el alcoholismo, presidio de familiares, racismo,... Los alumnos llegan a la secundaria sin tener adquirido el hábito de la lectura y los niveles de absentismo son considerables. Pero, ¿por qué no utilizar la dramatización como un recurso para paliar todas estas carencias y conseguir convertir un alumnado desmotivado en alumnos que amen la literatura? Pues así fue como, una vez planteado, decidí ponerlo en práctica con no pocas dudas pero con una ilusión tremenda.

A menudo nuestros alumnos/as se ven acosados ante el cambio que supone pasar de leer fragmentos de cuentos a trabajar textos literarios cuando llegan a la secundaria. Si a esto unimos la dificultad que para el profesorado supone introducir la literatura en la programación, debido a la cantidad de contenidos que hay que trabajar, hace que a menudo la materia literaria sea relegada a un segundo término. La literatura, mis alumnos la conocen a través de la dramatización. En la escuela encontramos temas sin atractivo y en general no responden a los intereses de los alumnos/as, la consecuencia es que las energías se desaprovechan y no se despiertan inquietudes.

El teatro-espectáculo tiene como finalidad la representación. En el juego teatral el acento se pone en el proceso, que puede terminar o no con la representación. No se trata de subir a un escenario a unos chicos asustados en el que los más hábiles o menos introvertidos son usados para recitar de memoria y a chicos tensos para ser observados por padres orgullosos de lo *mono* que le quedó el disfraz. Con estas actitudes antipedagógicas el chico actúa sin jugar sin estar dentro del proceso, en definitiva sin crecer. La función del profesor no es formar actores sino utilizar el drama como vehículo de crecimiento grupal. Debe ser utilizado como un recurso didáctico más. Elegimos una obra, la adaptamos a su nivel y la *disecionamos* hasta poder representarla.

Hoy en nuestro centro se representa una media de tres obras al año. Los alumnos aprenden a leer de la mano de autores clásicos; es un recurso altamente motivador, el absentismo ha bajado considerablemente y los problemas de disciplina entre los alumnos de los grupos que *hacen teatro* brillan por su ausencia. Como objetivos, nos plantearemos los siguientes:

- Adquisición de las cuatro destrezas básicas.
- Introducirse en la literatura de una manera motivadora y divertida.
- Adquisición de la lectura (expresión y comprensión lectora)
- Fomentar el gusto por la lectura.
- Respetar las diferencias individuales.
- Trabajar la expresión corporal como medio de comunicación.
- Desarrollar aptitudes de confianza, comunicación y cooperación propia de un grupo en proceso de socialización continuo.
- Reconocer las posibilidades, personales y colectivas, de expresión y de movimiento, tras un proceso de concentración e interiorización basado

- en técnicas de relajación.
- Desarrollar la capacidad inventiva y creadora.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo, cohesionando el grupo y propiciando la socialización.
- Crear actitudes de respeto y disciplina hacia los demás.
- Potenciar el aprendizaje autónomo.
- Desarrollar aptitudes de comunicación, socialización y expresión tanto a nivel individual como colectivo.
- Desarrollar un método que pretenda ser válido a la hora de enfrentarse a un texto.
- Desarrollar la desinhibición personal de cada uno de los miembros ante el grupo.
- Estimular la creatividad.
- Desarrollar capacidad de análisis y crítica.

De igual manera los contenidos propuestos serán:

1. CONCEPTUALES

- Conocer la biografía y obra del autor así como el marco histórico en el que vivieron.
- Adquirir la lectura de forma comprensiva.
- Aprender a comentar un texto escrito.
- Perder el miedo a leer una obra literaria.
- Aprender a recitar.
- Descubrir las historias que encierran estos libros.
- Practicar la ortología, técnicas de expresión oral, dicción, control de la risa etc.

2. PROCEDIMENTALES

- ✓ Uso de las diferentes técnicas de lectura.
- ✓ Uso de una diferente técnica de aprendizaje, la dramatización.
- ✓ Comprensión de determinados aspectos socioculturales.
- ✓ Práctica de diferentes técnicas de *pre*-dramatización.
- ✓ Desarrollo de la imaginación y la espontaneidad.
- ✓ Entrenamiento de la memoria. Técnicas de memorización.

3. ACTITUDINALES

- Interés por la lectura.
- Valoración de la lengua como instrumento de comunicación
- Respetar las diferencias individuales.
- Aprender diferentes técnicas de relajación. Memoria sensitiva.
- Perder conciencia de la realidad individual.

La metodología general, que entiendo como una particular estrategia de actuación, incluye los puntos siguientes:

1. *Método activo*. Pretende que el alumno construya su propio aprendizaje por descubrimiento donde reflexiona a través de la observación. El alumno sentirá la necesidad de aprender a leer y recitar correctamente, es tal fácil como tener que saber las reglas de un juego para poder jugar.
2. *Principio de atención individualizada*. Respeta las características individuales de cada alumno. Para ello nos valdremos de actividades individuales o bien flexibles que admiten distintos grados de ejecución, aunque la mayoría sean grupales. El nivel de lectura de los alumnos/as no siempre es el mismo, deberemos respetarlos.
3. *Contextualizar la experiencia del niño/a*. Los alumnos a estas edades no tienen ninguna necesidad subjetiva con respecto a la lengua. Será importante trabajar la asociación con determinadas áreas curriculares, no estrictamente lingüística sino plástica, musical... que permiten partir de un entorno conocido. Todo lo que ellos puedan hacer van a hacerlo, desde los decorados hasta los vestuarios así como la selección de música, etc.
4. *Carácter significativo*. Posibilidad de establecer relaciones entre lo que ya conocen y lo que progresivamente vayan asimilando.
5. *Tratamiento metodológico variado*. Tiene en mente distintos aspectos de la comunicación y el uso de recursos que dan lugar a un alijo de actividades y tareas.
6. *Trabajo interdisciplinar y globalizado*. Permite establecer relación con otras áreas del currículo, siempre utilizando la lengua como vehículo.
7. *Proceso centrado en el alumno*. Debe ser el sujeto activo del aprendizaje.
8. *Carácter formativo*. En esta etapa el alumno pasa del egocentrismo a una comprensión más completa de la realidad. La lectura para propiciar el conocimiento de otra forma de expresarse, el uso de textos clásicos colabora en gran medida en que este desarrollo tenga lugar. En este sentido tienen una relevancia especial los contenidos de tipo actitudinal que han de crear en los alumnos una conciencia moral y crítica fundamental.

Esta metodología, parte de la teoría constructivista del aprendizaje, la cual pretende conseguir una educación personalizada en los alumnos, de manera que cada alumno/a pueda ir avanzando según sus propias necesidades y partiendo de sus conocimientos previos (Vygotsky, L. S. *Teoría de la zona de desarrollo próximo, desarrollada en su libro "Pensamiento y lenguaje". Buenos Aires. La Pléyade, 1977*). En cuanto a la organización temporal, en primer lugar seremos flexibles y ampliaremos en caso necesario, para no supeditar el trabajo de nuestros alumnos/as a un tiempo preestablecido. Le dedico una hora semanal, dentro del horario lectivo, ya que este enfoque metodológico está dentro del curriculum oficial, el cuál al ser abierto y flexible permite y propicia la investigación en la acción dentro del aula. Además se trata de una metodología basada en la actual

legislación española, adecuada dentro del marco de la LOGSE y de la LOE. En las últimas semanas el taller de dramatización pasó a ser un taller de tarde.

El criterio que seguiremos para seleccionar los recursos responde a un criterio de disponibilidad, espacio, tiempo y condiciones económicas. Y, lo más importante, las actividades necesarias para trabajar todo esto que desarrollaremos a lo largo del curso. Sería muy difícil y largo exponer todas estas actividades de forma práctica, por lo que pasaré a exponer un resumen de éstas, enmarcándolas según el objetivo que pretenden conseguir. (Estas actividades están desarrolladas en mi libro *Arriba el telón: el teatro como herramienta de aprendizaje y convivencia* de la editorial Mandocohete. Sevilla, 2007: Actividades didácticas. adquisición de la lectura, vocalización, recitado, obra y autor).

La educación artística debe ser un instrumento pedagógico que posibilite al ser humano su desarrollo integral. De manera específica, la expresión dramática incide en el mejoramiento de las relaciones sociales, potenciando habilidades gestuales, orales y corporales, favoreciendo la desinhibición, todo lo cual posibilita una efectiva comunicación. Para este desarrollo integral no solo son importantes las destrezas orales sino también las escritas, es por ello muy importante que nuestros alumnos/as adquieran la expresión y la comprensión lectora. En muchos centros de nuestras ciudades podemos encontrarnos alumnos/as que llegan a la secundaria, sin tener adquirida la lectura. Es fundamental, por tanto que usemos la dramatización como instrumento para conseguir en nuestros alumnos/as unos lectores audaces, propiciando y mejorando el rendimiento escolar de los mismos. Pero, ¿cómo trabajar la lectura dentro del marco teatral?, los alumnos necesitan, primero una excusa, un motivo por qué leer, es una tarea difícil y pesada y la motivación debe ser enorme para que se pongan a ello. Además el libro es aburrido a priori, por lo que hay que cambiar todas estas premisas.

El teatro mismo crea la necesidad. Para interpretar un texto debes entenderlo; para representar un personaje debes hablar como él, sentir como él; para salir a escena debes vocalizar y leer correctamente. El siguiente reto es tratar de crear una serie de ejercicios que les ayuden en la adquisición de una lectura fluida y comprensible y por supuesto, de la forma más lúdica y motivadora posible. A continuación les propongo el método que yo sigo para conseguir esto mismo. He visto cómo alumnos/as que apenas leían mecánicamente acababan recitando a Shakespeare e incluso interiorizando su vocabulario en su vida corriente. Se trata de un proceso sencillo, basado en ejercicios logopédicos y pre-dramáticos, que sigue el ritmo del ser humano cuando empieza a configurar su pensamiento. Estos ejercicios no se realizan de forma aislada sino que se intercalan con los otros de manera que no se aburran y les cansen demasiado.

Debemos utilizar los textos de la obra que vamos a trabajar. En cada sesión haremos con el mismo fragmento de la obra todos los ejercicios propuestos, de esta manera en la primera sesión práctica haríamos un par de ejercicios de vocalización, un par de recitado y un par de ejercicios de diccionario. Cuando llevemos unas cuantas sesiones empezaremos a trabajar con el autor y con la adaptación de la obra. Trabajamos la vocalización. Es importantísimo que nuestros alumnos entiendan lo que son los signos de puntuación. Las pausas son importantes a la hora de vocalizar, así como de *saborear cada letra*. Los alumnos de etnia gitana, tienen muchos problemas de vocalización, a veces no se les entienden cuando hablan. Esto es debido primero a la utilización de vocablos del *caló*,

segundo a la gran carencia de vocabulario y por último a la mezcla de ritmo y entonación que difieren de nuestra lengua madre. Para empezar a corregir esto, trabajo con diferentes ejercicios logopédicos, referidos la mayoría a una correcta apertura vocal y nasal. También para una correcta vocalización es importante una buena entonación. La entonación de un grupo fónico depende de la última palabra anterior a la pausa, (al verso si es una poesía). Es importante trabajar con nuestros alumnos/as la cadencia, anticadencia, suspensión y semicadencia. Esto en prosa lo marcamos con una barra /. A menudo los alumnos/as intentan leer muy rápido y se atorán, deben respetar las barras. Con estos ejercicios ya empezarán a leer mejor.

EL USO DE LA POESÍA

El primer contacto del niño con la literatura se produce a través de la poesía. La brevedad de sus textos, su ritmo y su tendencia al juego la convierten en género imprescindible en las primeras edades infantiles. En la secundaria es interesante rescatarla, ya que en general a los alumnos les gustan, son fáciles de recordar, se sigue trabajando la vocalización y su ritmo y sonoridad así como su simpleza en cuanto a comprensión las hacen muy idóneas para trabajar la lectura en un primer estadio.

Aunque los cambios sociales, económicos y tecnológicos han provocado un paulatino abandono de esta transmisión en el ámbito familiar, que parece haber quedado relegada a las etapas de infantil y primaria con la pérdida del componente afectivo que ello supone y el corto espacio de tiempo a que se queda reducido. Esto no ocurre, sin embargo en el pueblo gitano. Ellos siguen manteniendo firme sus costumbres, es usual que los ancianos narren cuentos a los niños/as para enseñar, o transmitir su propia cultura. Este contacto del alumno/a con el mundo poético que le es familiar y que ha ido adquiriendo de forma lúdica y a través de la experiencia y los sentidos en la edad infantil, debería encontrar una continuidad en la enseñanza secundaria, de carácter más formal y donde el texto escrito represente un soporte fundamental. No importa cuáles se usen. Yo trabajo mucho con Bécquer, Lorca y Alberti pero también uso sus propias poesías, nanas o adivinanzas. Lo importante es lo que se haga con ellas. Cuando los alumnos tengan el ritmo poético adquirido empezamos con los ejercicios específicos de recitado, utilizando también el texto de la obra que vayamos a trabajar.

En la recitación de poemas o cuentos por parte de un solo alumno/a, se debe marcar la diferencia entre el narrador, presente en el texto, y la intervención de los distintos personajes. Esto es un excelente ejercicio de declamación, puesto que sólo con la ayuda de la entonación y la imitación de timbres se puede conseguir una perfecta caracterización. Podemos utilizarlo para trabajar y modificar nuestros ejercicios de recitado y vocalización.

De igual manera los efectos vocales como el grito, el llanto, los gemidos, las voces desgarradas, la risa, la carcajada, etc..., nos dan una ejercitación de expresividad vocal a la vez que trabajamos todos los aspectos lectores.

ACTIVIDADES REFERIDAS AL TEATRO. TÉCNICAS PRE-DRAMÁTICAS

Las técnicas pre-dramáticas son aquellas utilizadas en el teatro, son ejercicios para dotar a los actores y actrices de las herramientas necesarias para enfrentarse después a la representación. Se diferencian de las técnicas dramáticas propiamente dichas, en que no solo trabajan habilidades o destrezas teatrales sino aquellas que nos son de gran utilidad para la completa educación del alumnado, aunque sean o provengan del teatro. Éstas no dejan de surgir y cada vez más, sobre todo gracias a los numerosos laboratorios teatrales se están dotando de más y más importancia. Del mismo modo y debido a su gran efectividad dentro del mundo educativo ha quedado desdibujado el límite de pertenencia a la disciplina teatral, integrándose muchas de sus técnicas en el mundo de la educación de manera definitiva.

Algunas de las que uso más comúnmente son:

- Relajación
- Ritmo vocal
- Creatividad y desarrollo de la imaginación
- Expresión corporal
- Control de la risa
- Autoestima
- Cohesión grupal
- Disciplina y respeto

Las sesiones de relajación son muy importantes para la escuela de hoy. Hay muchas formas o caminos para conseguir la relajación en nuestros alumnos/as, pero yo entresacaría dos especialmente: la relajación respiratoria y la relajación por visualización. La primera destaca por su rapidez de ejecución, muy idónea para cuando no tenemos mucho tiempo para dedicarle o estamos frente a un alumnado desmotivado hacia el tema. Al ser una relajación muscular, física, el alumno/a logrará un grado de relajación (en mayor o menor medida según su disposición) pero siempre conseguiremos relajarlos ya que el cuerpo de forma autónoma los obliga a ello. Los ejercicios de relajación son muy importantes para un alumnado como el mío. Estos niños tienen grandes niveles de ansiedad, que normalmente canalizan hacia reacciones violentas, además les cuesta mucho concentrarse. Por su propia naturaleza (la raza gitana es una raza dinámica, de hábitos nómadas y acciones constantes), no están acostumbrados a estar mucho tiempo realizando una tarea específica, por lo que la relajación es fundamental para ellos/as.

Al principio, y esto se sigue repitiendo cada comienzo de curso con los primeros, les cuesta estar sentados los cuarenta y cinco minutos que dura una clase. Si no logramos cambiar esto, el impartir una clase se convierte en algo imposible. Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza; personas amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana. Además, educar en la creatividad es ofrecer herramientas para la innovación. La creatividad se puede desarrollar por medio del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antonio Basauri (2007) dijo:

Estoy convencido que la creatividad profunda es la forma como debemos abordar las problemáticas sociales. Desde esa realidad, dura, difícil y a veces angustiada,

complicada de resolver, si aplicamos la creatividad profunda, aquella que está en el fondo de cada uno, podremos salir adelante de la situación. La creatividad profunda nos aporta una mirada más positiva que nos permitirá descubrir nuestras potencialidades en las cuatro fases del hombre: cuerpo, mente, corazón y alma.

Aunque aparezca como una locura, un impensado, creo que el alma también puede ser creativa, y por supuesto el corazón. Ejemplos hay muchos. Los que quizás tengo más presente, sean el de Jesús, Gandhi, la madre Teresa y, el más reciente, Muhammad Yunus. Por lo tanto debemos desarrollar más las cuatro creatividades del hombre y no sólo limitarnos a la creatividad mental.

Y estoy de acuerdo. Por otro lado, este educar en la creatividad implica el amor por el cambio. Es necesario propiciar, por medio de una atmósfera de libertad psicológica y un profundo humanismo que se manifieste la creatividad de los alumnos/as, al menos el sentido de ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta. Además hay que enseñar a no temer el cambio, sino que más bien, el cambio puede provocar gusto y disfrute. Podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que una educación creativa es una educación para el desarrollo y la auto-realización. En ésta no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, sino también el *des-aprendizaje* de una serie de actitudes que en determinados momentos nos llenan de candados psicológicos para ser creativos o para permitir que otros lo sean.

Las personas de etnia gitana temen el cambio, de hecho se manifiestan continuamente en contra de él, para ellos el mantener es lo que les aporta la seguridad y la identidad. El cambio es precisamente lo que más problemas les traen a mis alumnos/as. Cuando una alumna decide no casarse para continuar estudiando, empieza a ser considerada como un problema dentro de la comunidad, llegando muchas veces a una reclusión por parte de sus vecinos y amigos, empieza a ser *un bicho raro* que se está *empayizando*. Aún así creo firmemente en las técnicas creativas para el desarrollo integral no solo de estos niños, sino de cualquier persona.

La expresión corporal está al servicio de la expresión lingüística en teatro y esto es precisamente lo que la hace para nosotros/as una aliada indispensable. En las escuelas los alumnos ven pasar, casi paralizados de la cintura para abajo, las mejores horas del día. Muy poco o casi nada se enseña acerca de cómo percibir el cuerpo y cómo percibir a través del cuerpo y cómo expresarse con él más allá del nivel primario y natural.

En todo esto la desviación es más acentuada para los adultos, de quienes se espera más rigidez y más convencionalismo. En muchos la espontaneidad parece muerta. Nuestra búsqueda de creatividad y capacidad innovadora incluye un reencuentro con nuestro cuerpo y con nuestra biología. Es necesario recuperar la espontaneidad, el sentido lúdico, la vivencia somática plena en el *aquí y ahora*. Podemos agradecer a Freud el que nos haya convencido de la indisoluble unión de lo biológico con lo psicológico, y que haya conquistado para las ciencias la unidad radical del ser humano: "Quien no acepta su propia corporeidad difícilmente podrá aceptarse en profundidad" (Mauro Rodríguez Estrada, Revista Recre@rte N°5 Junio 2006 ISSN: 1699-1834). Para los chicos y chicas gitanos la expresión corporal es un lenguaje por sí misma desde sus primeros días de vida. El baile y el cante les confieren de un desarrollo expresivo, que muchos quisieran para sí. Aprovechémoslo.

Hay veces que conviene aprender a reír, o a recordar cómo se reía. A nuestros alumnos/as no hay que recordarles nada, ellos simplemente ríen constantemente, a veces como una forma de defensa, otras por miedo o nerviosismo y otras simplemente porque algo les hace gracia. La risa no debe ser inhibida en su generalidad; al contrario, puede resultar muy terapéutica en momentos puntuales, está demostrado que cuanto más reímos mejor salud tenemos. Pero sí debemos enseñar a controlarla, no sólo por la necesidad de control, inherente a estar encima de un escenario, sino porque les puede causar malas jugadas en según qué momento. Los ejercicios de control de la risa resultan muy divertidos y también ayudan a conseguir una adecuada cohesión grupal, una autoestima positiva y un espacio terapéutico relajado, donde poder reírse, muchas veces de su propia realidad, realidad que en la mayoría de los casos no hace ninguna gracia. No podemos olvidar, por tanto, que la risa nos acompañará en todo el proceso, ya que siendo como es la expresión física de la felicidad, será una de las formas de evaluación del proceso ya que estaremos viendo cumplido uno de nuestros objetivos más importante, aprender de forma lúdica. Y en el caso concreto de alumnos con carencias afectivas o inmersos en sociedades problemáticas es una oportunidad única para que desarrollen y experimenten la risa como medio de evasión y expresión.

La dramatización por sí misma es una potenciadora de la autoestima, ya que en el fondo se busca el reconocimiento de un público, reconocimiento que además se obtiene. Debemos ser muy respetuosos a la hora de trabajar todo esto con nuestros alumnos/as y dejarlos crecer libremente, valorando todo riesgo asumido o todo objetivo conseguido. Todos somos imprescindibles, si falta uno el telón no se puede abrir, la sensación de sentirse imprescindible los encamina hacia una autoestima positiva y empieza a dotar al grupo de fuerza, se empiezan a establecer vínculos afectivos y se sienten valorados por sus compañeros, por el profesor/a y por ellos mismos. No hay unos ejercicios específicos para trabajar la autoestima, ésta simplemente va apareciendo dotando al alumno/a de una fuerza de expresión y de toma de decisiones importantísima para su vida futura. Teniendo en cuenta que mis alumnos/as viven en ambientes sociales desfavorecidos, estos sufren en mayor medida una falta total de autoestima, unida a una carencia afectiva importante les hace convertir su potencial en ira. Si nuestros alumnos/as van teniendo autoconfianza, se vuelven emprendedores, la ira se convierte en paz consigo mismo y con el medio que le rodea. Sentir el ámbito escolar como un espacio relajado donde poder expresarse y desarrollarse les cambia de forma eficaz su visión del mundo, y por ende su visión de lo que la escuela como institución significa.

Como orientaciones, propongo al profesorado siempre refuerzos positivos, palabras amables, valoraciones a la alza o simplemente darles un abrazo cuando llegan o se van, irán variando la visión que tienen de ellos mismo, del resto el teatro se encarga de forma espontánea. Cuando hacemos teatro y debido a la cantidad de sensaciones y de sentimientos que se exponen (aunque no olvidemos que se trata de un espacio protegido) debemos ser especialmente cuidadosos con todo esto. Proponer abrazos colectivos o aplausos espontáneos es muy satisfactorio. Por último todos estos cambios en la relación profesor-alumno potencia la creación de lazos afectivos más fuertes, el alumno/a confiará plenamente en el profesor y los problemas de disciplina van desapareciendo progresivamente.

Para que haya disciplina en una institución educativa, tanto el profesor como el alumnado deben respetar la libertad del otro y por lo tanto entre los dos debe haber un mutuo respeto. Trabajar con este método, no sólo propicia esa libertad sino que la potencia. Teniendo en cuenta los lazos afectivos que se crean y que son determinantes para un respeto adecuado y por ende una clase disciplinada, unidos éstos a la disciplina propia del teatro, la disciplina y el respeto se van adquiriendo progresivamente. Muchas veces, pensamos que el levantar una clase y realizar ejercicios dinámicos va a propiciar la indisciplina, pero es todo lo contrario. En mi experiencia, he podido comprobar que no es así. Aunque sólo dedico una sesión a la dramatización, no suelo tener problemas de disciplina, mis alumnos/as están tranquilos, y les gustan mis clases. A veces cuando un alumno/a comete una infracción está esperando ser sancionado por ello con gritos, castigos o expulsiones,... Sin embargo, si lo abrazas y le preguntas qué le pasa o le recuerdas que tú lo tratas con respeto y no mereces eso, lo dejas descolocado.

El diálogo es fundamental. Busquemos alternativas, ningún alumno/a actúa porque sí, investiguemos la raíz del problema. Ellos notan cuando te preocupas por ellos, la intención. Y por último, empecemos a respetarlos como pueblo, respetar sus ritos. Sus costumbres y su cultura te predisponen positivamente no sólo hacia ellos sino también hacia sus familias.

ACTIVIDADES DRAMÁTICAS

Las técnicas dramáticas constituyen una metodología interdisciplinar, se utilizan en los diferentes niveles educativos y en educación no formal e informal proporcionan oportunidades para realizar actividades que implican aspectos motrices, cognitivos, sociales y afectivos, producen respuestas totales, actúan como puente entre las diversas disciplinas, incrementan la motivación, son herramientas inapreciables para la enseñanza de los valores, crean situaciones que precisan de la comunicación y la relación grupal y provocan un clima distendido y creativo. Las técnicas dramáticas, en síntesis, son un poderoso instrumento para el desarrollo personal, grupal y de las habilidades creativas.

Torrance (1965) (tomado de: *The Ideal Pupil as Perceived by Nigerian (Igbo) Teachers and Torrance's Creative Personality*, by Nancy M. Ohuche © 1986), máxima autoridad en el campo de la conducta creativa, afirma que la dramatización en sus distintas formas puede ser útil para desarrollar la fluidez y la intuición. La validez de los procedimientos dramáticos como estimuladores de la creatividad está avalada por la investigación. Kariot (1970) constató que ciertas habilidades puestas en juego en la dramatización son las mismas que se manifiestan cuando se administran los test de creatividad de Torrance, a saber, flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración. Para Poveda (1973) los talleres de expresión dramática son un buen medio motivador y proporcionan un excelente clima creativo. Díez, Mateos y Mechén (1980) sostienen que las dramatizaciones escolares son, tal vez, la forma más completa de expresión creadora. Oberlé (1989) comprobó experimentalmente que los juegos dramáticos desarrollan la creatividad. Las actividades dramáticas utilizadas en la clase de Lengua y Literatura con alumnos de Secundaria favorecen la expresión oral y escrita en el sentido que desarrollan la fluidez, la elaboración, la implicación personal y el lenguaje metafórico (Motos, 1993). Por su parte, Tejerina (1994) afirma que la actividad de la dramatización es el primer escalón en el impulso de la creatividad en la escuela. No es casualidad que tantos autores y estudiosos del ámbito educativo hayan

aportado su opinión respecto a los beneficios de la dramatización como herramienta educativa. Por algo será. Debemos por tanto, tenerlas en cuenta como una eficaz herramienta educativa.

El aporte al método lo hago a través de mi experiencia como actriz. No debemos pensar que sólo las utilizaremos en el caso de querer representar una obra. Aunque evidentemente estas técnicas son usadas por los profesionales de la dramaturgia, a la hora de montar una obra, para nosotros son útiles, por su uso en sí mismas, educativamente hablando. Es decir, trabando la creación del personaje, por ejemplo, estaremos creando ese espacio protegido, del que he hablado antes, dónde el alumno/a podrá expresar sus sentimientos y emociones, e incluso esconderlas detrás de un personaje.

Hay muchas maneras de crear los personajes, creo que tantas como directores de teatro.

En mi caso, la creación del personaje es una de las partes más importantes del proceso, ya que es dónde se desarrolla de forma plena el uso del teatro como terapia. Teniendo en cuenta, el colectivo de alumnos/as con el que yo trabajo, debía ser una manera de aflorar esos sentimientos a veces tan escondidos, otros incluso desconocidos que tenían mis chicos/as. Así mis alumnos/as crean los distintos personajes a partir de un sentimiento. Quiere la *casualidad* que el sentimiento elegido (cada uno elige voluntariamente con cuál quiere trabajar) siempre coincide con algún sentimiento que necesita ser trabajado. A nosotros nos es indiferente el sentimiento que elijan, un Romeo por ejemplo, puede partir de la tristeza, de la ira o de la alegría, pero para ellos es importante por alguna razón trabajar ese y no otro sentimiento.

El pasado curso, trabajando con la obra de Lorca, *Yerma* (de una Yerma gitana), la alumna que iba a interpretar dicho personaje decidió partir de la frustración o del *agobio* como ella lo llamaba, teniendo en cuenta que se trata de una alumna obligada a dejar los estudios para ocuparse de su casa resulta altamente llamativa la elección. El año pasado, el alumno que interpretó a Bernarda (de *La casa de Bernarda Alba*) decidió partir de la rabia, un alumno cuya único referente afectivo y legal es su abuela, la cual se encuentra postrada en una cama, teniendo él que ocuparse de su alimentación y cuidado; o, por ejemplo, el caso de otra alumna que interpretó a una dulce Beatriz (de *Mucho ruido y pocas nueces*, de Shakespeare) partió del odio—se trataba de una niña abusada—. Podría mencionar muchísimos casos en los que el sentimiento elegido tenía relación directa con la vida del alumno/a pero no lo creo necesario; tan solo lo refiero para que pongan mucho cuidado en no cohibir a sus alumnos/as en la elección del sentimiento, que les ayuden a ponerle nombre (soberbia por ejemplo es un sentimiento muy usual aunque no saben nombrarlo hasta que se lo dices) y justo ése será nuestro punto de partida.

A partir de ese sentimiento iremos construyendo el personaje, dotándolo de una mirada, una expresión, un cuerpo y una voz. Serán ellos los que en definitiva construyan el personaje, nuestra labor será la de guiarlos para dar consistencia al mismo. Trabajaremos con improvisaciones guiadas y libres y propondremos diferentes situaciones para desarrollar el personaje en su totalidad. He representado muchas veces la misma obra con diferentes grupos, ninguna ha sido igual. Esto es precisamente por los distintos Romeos, Tenorios o Yermas con los que

he tenido el gusto de trabajar. Seamos pacientes con esta parte del proceso, dejemos que el personaje vaya creciendo paulatinamente y sin prisas, de esta manera éste pasará a formar parte de ellos mismos y nunca lo olvidarán. Dejemos que se pongan la máscara y jueguen, los resultados son sorprendentes.

El alumno/a debe trabajar con alegría y para esto debe estar interesado por la actividad. El tiempo que pasan en nuestros centros para que no sea perdido debe ser un tiempo compartido. El taller de dramatización ha sido como viene siendo años anteriores, un refugio para nuestros alumnos, en el que no solo estaban envueltos en la cultura literaria sino que se ha convertido en una burbuja muy significativa, dónde—y a través del teatro—han encontrado un escape y un consuelo. Tanto los padres como el centro escolar están ampliamente satisfechos con la actividad. Para los primeros se trata de una actividad que mantiene a sus hijos en un ambiente de cultura y mejora personal muy idóneo y esto lo ven reflejado en la evolución de sus hijos, mejor expediente académico, motivación hacia el centro etc. Para el Centro el teatro se ha convertido desde hace ya unos años en una actividad central del mismo en el que todos participan y apoyan.

Y ¿qué opinan los protagonistas?, todos los años al final de curso, los alumnos escriben en nuestro cuaderno de experiencias dramáticas, casi todos escriben una carilla pero me parece interesante reproducir aquí algunas de sus opiniones:

R. Heredia: "Ha roto la rutina, me da miedo que no aplaudan, paso mucha vergüenza pero a la vez es divertidísimo".

J. S. Feria: "Los protagonistas lo hacen estupendamente... Y yo también".

J.A. Puntivero: "Estamos impacientes por que llegue el día".

C. Marín: "Con el rollo de aprender el papel leo mucho mejor que antes".

M.A. Luque: "Es tan romántico...".

A. Jiménez: "Es un subidón increíble, para entenderlo hay que vivirlo le recomiendo a todo el mundo que lo haga".

A. Carmona: "He aprendido a relajarme solo tiene una pega: debería haber más días de teatro".

A. Cano: "La relajación es importante para los nervios...pero yo subo al escenario y me vuelven...".

J. Campillo: "¡Qué fuerte mi madre y mi abuela van a venir a verme!".

J. Durán: "En la vida me hubiera leído semejante libro si no hubiera sido por la obra... Ahora me encanta".

La dramatización es un recurso imprescindible en la escuela de hoy. Si en un centro como el mío se ha conseguido apaliar tantas carencias y resolver tantos conflictos qué no hará en centros más *normalizados*.

Desde aquí hago una invitación a todos aquellos docentes que, partiendo de una metodología activa y centrada en el alumno/a, quieran atreverse a cambiar

algo de su práctica docente para recoger al final—y no sin muchos sofocones—algo que está faltando hoy en día en nuestra profesión: la buscada sensación del trabajo bien hecho. Si desde nuestras aulas no investigamos y buscamos soluciones a la problemática actual de nuestro sistema educativo y a esta nueva sociedad que nos aplasta, nunca nos sentiremos libres y lo que es peor nuestros alumnos/as nunca se sentirán libres, teniendo que enfrentarse a un mundo para el que no están preparados. Si seguimos aferrados a la enseñanza tradicional, sin preocuparnos por seguir preparándonos, sin atrevernos a innovar y sin compartir nuestras experiencias, seguiremos anclados; y el absentismo, el fracaso escolar y la desmotivación habrán ganado la partida.

El teatro es sólo un recurso más, del que hoy y después de cuatro años de trabajo puedo afirmar que funciona. Un dramaturgo dijo un día que si al finalizar la función el público no dejaba un rastro de sangre en la sala al salir, la función no había tenido sentido. Pues bien, si al salir nuestros alumnos no dejan un eco de risas, lágrimas, sudores y melancolía en nuestras aulas, nuestra función tampoco habrá tenido ningún sentido. Joan Brossa, reconocido poeta dijo: “Si un día el teatro muriera, nacería al día siguiente cuando un niño, en un desván, se vistiera con ropajes antiguos, jugando a convertirse en otro personaje”.

Abramos el telón y que simplemente empiece la función.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLÁN, J. *La representación teatral---* Editorial Edicions 62.
- ÁLVAREZ NOVOA, Carlos. *Dramatización. Teatro en el aula.* Barcelona. Editorial Octaedro.1995
- BRIKMAN,D. *El lenguaje del movimiento corporal.* Editorial Paidós 1995
- BROSSA, Joan. *Calç i rajoles.* Poesia escènica. Pròleg de Pere Gimferrer. Edicions 62. El Galliner, 11. Barcelona, 1971.
- CAÑAS TORREGOSA, José .*Didáctica de la Expresión dramática.* Granada. Ediciones Octaedro.1992
- CAÑAS TORREGOSA, José .*Actuar para ser.* Granada . Editorial Recursos.1984
- CERVERA, Juan. *Iniciación al teatro.* Madrid. Editorial Nueva Escuela.1996
- EINES, Jorge y MANTOVANI, Alfredo. *Teoría del juego dramático.* Málaga. Editorial Incie.1980
- LÓPEZ MUÑOZ, Matilde .*Arriba el telón.* Sevilla. Editorial Mandocohete.2008
- LÓPEZ MUÑOZ, Matilde .*Colección clásicos teatrales .* Sevilla. Mandocohete.2007

- MINISTRY OF EDUCATION (1999). **Drama 8 to 10. Integrated Resource Package.** Province of British Columbia Ministry of Education.
- MOTOS, T. Y OTROS (2001). **Taller de Teatro.** Barcelona: Octaedro.
- MOTOS, T (1993). "Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y la Literatura" en *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de didáctica*, nº 10-11, 75-92.
- MOTOS, T (1997). Instrumentos para la evaluación creativa en Dramatización/Teatro. *Terbolí*, nº 4, 17-23.
- NANCY M. OHUCHE © 1986. **The Ideal Pupil as Perceived by Nigerian (Igbo) Teachers and Torrance's Creative Personality.**
- NAVARRO, R. (2005). **Valor pedagógico de la Dramatización. Su importancia en la Formación Inicial del Profesorado.** Tesis doctoral. Universidad de Sevilla
- *VARIOS. Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas, Siglo XXI*, México D.F. y Madrid, 1994. 347 págs. ISBN: 84-323-0832-3
- VARIOS . **El Taller de teatro.** Madrid. Editorial Octaedro.2001
- VARIOS .**Técnicas de relajación.** Dossier Psicodeia.1987
- VEGA, Roberto. **El teatro en la Educación.** Buenos Aires. Editorial Plus Ultra1997
- VYGOSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires. La Pléyade, 1977
- Urubú Teatro para jóvenes--- <http://www.recursosweb.com>
- Como hacer trabajos con títeres--- <http://www.tiza.net>
- Aficionar a la lectura--- <http://www.anep.edu.uy>
- Panorámica teatro escolar--- <http://www.parnaseo.uv.es/Ars/teatresco>
- El teatro en la escuela--- <http://www.maestras.com>
- Enlaces de teatro--- <http://www.remiendoteatro.com>
- Recursos educativos para profesores Clic en dramatización--- <http://www.redenlaces.cl>
- Sitio del ministerio Adventista de dramatización--- <http://www.tagnet.org/dramatización/>
- matilopez75@hotmail.com

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



PONENCIA

SEGREGACIÓN ESCOLAR Y PARÁLISIS POLÍTICA: CONSECUENCIAS SOBRE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS.

Xavier Bonal i Sarró. Licenciado en C.C. Económicas y Doctor en Sociología por la UAB. Profesor del Departamento de Sociología de la UAB.

(DOCUMENTO ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA- ACOTACIÓN DE SUS CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS)

LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN CATALUÑA

INFORME EXTRAORDINARIO MAYO 2008

Síndic de Greuges de Catalunya.
El defensor de las personas.

7. CONCLUSIONES

7.1. ELEVADA COMPLEJIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO CON BAJA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN

Cataluña es una de las comunidades autónomas y uno de los países europeos con uno de los sistemas educativos más complejos de gestionar. El capítulo 2, correspondiente al contexto de la segregación escolar en nuestro país, pone el acento en tres complejidades básicas.

La primera tiene que ver con la evolución de la demanda escolar. En este sentido, y desde una perspectiva comparada, el sistema educativo catalán se sitúa en posiciones pioneras, tanto en cuanto al crecimiento de la demanda escolar como en lo que concierne a su diversificación. El impacto del factor migratorio ha contribuido a incrementar la demanda de plazas, la presencia de necesidades educativas específicas y, consecuentemente también, los requisitos relacionados con las políticas de planificación educativa y de gestión de la escolarización de la población escolar recién llegada.

La segunda, y como consecuencia precisamente de carencias acumuladas relacionadas con la planificación educativa, tiene que ver con la equidad educativa. Si tomamos la referencia del alumnado de origen inmigrado, los datos estadísticos sitúan el sistema educativo catalán en posiciones últimas en cuanto a los niveles de equidad educativa. En concreto, Cataluña se sitúa lejos del promedio estatal, tanto en lo que concierne a la equidad en la distribución del alumnado extranjero por sectores de titularidad como en cuanto a la normalización del acceso de este alumnado en las etapas educativas de acceso no universal (educación infantil de primer ciclo y enseñanzas posobligatorias). Estas desigualdades educativas no contribuyen a combatir la segregación escolar.

Y la tercera hace referencia a los recursos disponibles para la gestión de las complejidades mencionadas anteriormente. En este sentido, los datos también demuestran que Cataluña se sitúa, en cuanto a los niveles de gasto público en educación (sobre el PIB y unitaria), lejos aún del promedio estatal y europeo. Ello significa que, pese a tener planteados retos educativos más complejos, el sistema educativo dispone de una menor proporción de recursos para hacerles frente. El déficit de inversión pública, naturalmente, tampoco representa un factor favorable para la lucha contra la segregación escolar.

7.2. CONSOLIDACIÓN DEL FENÓMENO DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

El análisis estadístico de los fenómenos de la segregación y concentración escolares en Cataluña, expuesto en el capítulo 3, constata una cierta consolidación de esta realidad en nuestro sistema educativo.

Por una parte, en los tres últimos años analizados, y después de un periodo de mejora de los índices de segregación, explicable básicamente por el aumento de la presencia de alumnado extranjero en el conjunto de la red escolar, la evolución del fenómeno de la segregación escolar se ha estancado(a la baja): los índices no aumentan, pero tampoco disminuyen significativamente.

Y por otra parte, paralelamente, en este periodo de tiempo, el fenómeno de la concentración escolar aumenta, como consecuencia del incremento de los flujos migratorios y de la incorporación creciente de alumnado extranjero al sistema educativo. De esta manera, los centros que ya tenían años atrás una elevada presencia de alumnado extranjero, aún han homogeneizado más su composición social.

El resultado más preocupante de estos procesos es la guetización creciente experimentada por determinados centros. Los datos de la evolución del alumnado extranjero en los centros catalanes con una presencia más hegemónica de este grupo social demuestran el aumento progresivo de la homogeneidad interna de estos centros gueto.

El análisis estadístico se refiere básicamente al origen extranjero del alumnado. Otros estudios recientes, expuestos también en el marco de este informe, demuestran que los procesos de segregación se producen también, y a menudo de forma aún más notoria, en función de otras variables sociales, como por ejemplo el nivel de instrucción de los progenitores o de la clase social (Benito y González, 2007)⁵¹. El abordaje de estos procesos requiere, pues, miradas más transversales.

7.3. MAYOR SEGREGACIÓN DENTRO DE LOS BARRIOS QUE ENTRE BARRIOS DE UN MISMO MUNICIPIO, Y MAYOR SEGREGACIÓN DENTRO DE LOS SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO QUE ENTRE SECTORES DE TITULARIDAD

El análisis estadístico mencionado, expuesto en el capítulo 3, contribuye a desmentir algunos tópicos formulados en torno al fenómeno, tópicos que se utilizan a menudo para justificar ciertas actitudes displicentes o derrotistas ante las posibilidades de que dispone la política educativa para combatir la segregación.

Uno de estos tópicos hace referencia a que la segregación escolar es provocada por la segregación residencial. Es cierto que la distribución desigual de los grupos sociales en la estructura urbana de los municipios genera diferencias en la composición social de los centros escolares, y que éste es uno de los factores más determinantes a la hora de explicar el fenómeno. Sin embargo, los datos también demuestran que la segregación escolar es superior a la segregación urbana, y esta circunstancia constata las posibilidades de actuación existentes desde el ámbito de la política educativa. Es especialmente ilustrativa la situación de la ciudad de Barcelona: pese a las diferencias en la composición social de los distritos, la segregación escolar en el conjunto de la ciudad se explica en un 76,9% por las desigualdades internas de los distritos (menos contaminadas por la segregación urbana), y en un 23,1% por las desigualdades existentes entre distritos (claramente causadas por la segregación urbana).

Y otro de los tópicos, también desmentido en este informe, es que la segregación escolar se reduce básicamente a la dualización de la doble red escolar en nuestro país. Los datos demuestran, en efecto, que la segregación entre sectores de

titularidad existe, y que el sector público escolariza más de tres veces más a alumnado extranjero que el sector privado. Estas diferencias en la composición social, además, no sólo responden al origen inmigrado, sino también al nivel de instrucción o a la clase social. Ahora bien, dicho eso, los datos también demuestran que en la mayoría de municipios la segregación dentro de los sectores de titularidad es superior a la segregación entre sectores; en otras palabras, que las desigualdades entre escuelas públicas son mayores que entre éstas y las escuelas privadas, y lo mismo sucede entre escuelas privadas y entre éstas y el sector público. Si nos fijamos en la ciudad de Barcelona, por ejemplo, la magnitud de la segregación existente se explica en un 39,3% por las desigualdades entre sectores, y un 60,7% por las desigualdades dentro de los sectores. No hace falta decir, pues, que cuando hablamos de dualización escolar, hay que tener presente que también hay escuelas concertadas notablemente implicadas en la escolarización del alumnado inmigrado, al igual que hay escuelas públicas escasamente implicadas en ello.

7.4. DESIGUALDADES IMPORTANTES ENTRE MUNICIPIOS, MUY CONDICIONADAS A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESARROLLADAS

Otro tópico puesto en cuestión es que la segregación escolar tenga que ver principalmente con el impacto del factor migratorio en un determinado territorio. Municipios como por ejemplo Cerdanyola del Vallès (con una proporción aproximada del 6%), Lleida (10%), L'Hospitalet de Llobregat (20%) o Salt (40%) divergen claramente en la presencia de población extranjera, pero convergen, en cambio, en la elevada segregación escolar.

De hecho, el análisis estadístico del fenómeno, expuesto en el capítulo 3, también demuestra las importantes diferencias entre municipios en cuanto a los niveles de segregación escolar. Los índices utilizados constatan la elevada segregación escolar existente en la mayor parte de los municipios de las comarcas del Barcelonès y del Baix Llobregat y en los principales municipios del Camp de Tarragona y del área del Vallès Occidental y Oriental, además de otros como Salt o Lleida. Aparte de este último, tanto en primaria como en secundaria, destacan también en negativo municipios como por ejemplo Sant Feliu de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Sabadell, L'Hospitalet de Llobregat, Badalona y Cerdanyola del Vallès. Éstos son los municipios con más desequilibrios entre centros en la escolarización del alumnado extranjero.

En esta misma línea, por ejemplo, municipios como por ejemplo L'Hospitalet de Llobregat y Salt se caracterizan por tener los centros catalanes con mayor presencia de alumnado extranjero (respecto del peso de este grupo social en el municipio) y también los centros catalanes con menor presencia.

En sentido positivo, conviene destacar municipios que, pese al fuerte impacto recibido del factor migratorio, presentan índices de segregación claramente más favorables. Es el caso, por ejemplo, de Olot, Vic o Mataró, municipios emblemáticos por las políticas activas de distribución del alumnado recién llegado desarrolladas desde hace años. La menor segregación escolar de estos municipios, pese al impacto del factor migratorio, constata de nuevo el margen de actuación existente para la política educativa.

7.5. MARCO LEGAL FAVORABLE PARA LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR MEDIANTE UN DESPLIEGUE DE MEDIDAS NORMATIVAS POCO DESARROLLADO

En el capítulo 4, que contiene el análisis del marco normativo, destaca en positivo la importancia que adopta la equidad como principio orientador de la actuación de los poderes públicos, especialmente en cuanto a la distribución del alumnado con necesidades educativas específicas, tanto en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 como en el Decreto de admisión 75/2007. Este tratamiento preferencial de la equidad en la normativa vigente conforma un escenario propicio para el desarrollo de políticas públicas que combatan la segregación escolar.

Otra cosa es que las medidas normativas específicas desarrolladas en el Decreto de admisión 75/2007 sean suficientes y suficientemente efectivas para combatir el fenómeno. Es cierto que eliminar la segregación escolar no pasa únicamente por medidas de carácter legal, aparte que la normativa no tiene que pretender regular cualquier tipo de política relacionada con esta cuestión. Es más, como hemos comentado anteriormente, el marco normativo da posibilidades importantes de actuación a la Administración educativa a la hora de definir políticas que combatan el fenómeno, y esta condición ya representa una aportación positiva.

Ahora bien, sin embargo, también es cierto que la batería de medidas específicas desplegadas en el decreto mencionado es limitada y no incorpora cambios sustanciales en cuanto a la lucha contra la segregación escolar respecto al que establecía el anterior Decreto 252/2004 y a las modificaciones —de aplicación directa— que establece la Ley Orgánica de Educación 2/2006. Es destacable, por ejemplo, que el Decreto no incorpore una medida suficientemente significativa prevista en la LOE, de aplicación no directa en Cataluña, consistente en la previsión de proporciones de alumnos con necesidades educativas específicas por centro.

7.6. POLÍTICAS PARA COMBATIR LA SEGREGACIÓN ESCOLAR, CLARAMENTE INSUFICIENTES PARA ELIMINAR LA GUETIZACIÓN DE LOS CENTROS SEGREGADOS

Tal y como ya hemos comentado, desde una perspectiva evolutiva, el análisis estadístico contenido en el capítulo 3 concluye que el fenómeno de la segregación escolar está estancado en nuestro país y que la concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros aumenta. En el último quinquenio analizado, los centros catalanes con una mayor presencia de alumnado extranjero han mostrado una tendencia a la homogeneización creciente de su composición social.

Esta sensación es compartida también por familias y profesionales de determinados centros segregados que han presentado queja al Síndic de Greuges sobre la percepción de una falta de mejora sustancial de la situación de concentración escolar de determinados grupos sociales.

Éstas son evidencias empíricas de que las políticas posadas en práctica actualmente para combatir el fenómeno, si bien son necesarias y positivas, no son suficientes. Incluso los municipios que hemos destacado por sus buenas prácticas presentan una cierta segregación de la red escolar.

De alguna forma, parece como si las políticas desarrolladas por el Departamento de Educación, descritas en el apartado 4.2, tuviesen una fuerte carga compensatoria, pero fuesen menos decididas a la hora de asegurar la distribución realmente equitativa de la demanda escolar. Podríamos decir que son planteamientos positivos porque tienden a hacer más soportables los efectos del fenómeno, porque se ocupan de mejorar las condiciones en las que los centros segregados gestionan la escolarización del alumnado (con más profesionales, mediante aulas de acogida, una vinculación más fuerte con el entorno, etc.), pero son insuficientes para combatir frontalmente, a corto plazo, la raíz de la segregación.

Las políticas más decididas pasan por complementar las medidas compensatorias, absolutamente necesarias, con políticas de planificación educativa que permitan orientar más la demanda escolar. Ello también requiere, tal y como constata el Síndic de Greuges en las quejas recibidas en la institución, gestionar posibles conflictos con familias que vean condicionadas sus posibilidades de elección de escuela. En cualquier caso, los poderes públicos tienen que tener presente que no conviene privilegiar los criterios de gobernabilidad por encima de los de equidad, como a menudo pasa.

7.7. LA REPRODUCCIÓN DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS POLÍTICAS DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA Y LA GESTIÓN DE LA MATRÍCULA VIVA

No cabe insistir mucho (pues ya es sobradamente conocido) que la segregación escolar se explica, en parte, por la gestión que la Administración educativa ha realizado durante años de la matrícula viva. En esta línea, los análisis precedentes, correspondientes a los capítulos 5 y 6, demuestran que los casos de guetización se explican por la concentración de vacantes en determinadas escuelas, las menos deseadas por las familias en el proceso de admisión, que después sirven para escolarizar la matrícula viva. La elevada presencia de alumnado recién llegado de origen inmigrado aún alimenta más el rechazo de las familias hacia estos centros, y así se reproduce un círculo vicioso de disponibilidad de vacantes y de acumulación de la matrícula viva. Pese a que estos procesos son conocidos por las autoridades educativas, aún hoy hay centros segregados que continúan “especializándose” en escolarizar a la matrícula viva. Cabe decir que la saturación de la oferta escolar, fruto del crecimiento de la demanda educativa, no favorece la dispersión de vacantes entre centros en el proceso de admisión.

En esta línea, los análisis de los capítulos 5 y 6 también constatan que las políticas de planificación educativa desarrolladas en determinados municipios han acabado reproduciendo la segregación de su red escolar. Para ilustrar esta situación, hemos hecho referencia, por ejemplo, a la aplicación de ampliaciones de ratio o de aperturas de grupo en determinados centros cuando aún había suficientes plazas vacantes en otros centros de la misma zona. Éste es un ejemplo de política educativa que contribuye a consolidar la infraocupación de determinados centros, escenario propicio para la reproducción de la segregación escolar.

A veces, la reproducción de la segregación escolar se realiza por acción, y en otros, por omisión de políticas educativas. En este sentido, cabe destacar que en determinados municipios se produce una cierta infrautilización de los instrumentos de política educativa. La poca aplicación de las reducciones de ratio para los centros segregados, el poco aprovechamiento de las reservas de plazas para la

distribución efectiva del alumnado con necesidades educativas específicas o el poco uso de las adscripciones de centros para revalorizar determinadas escuelas y combatir el fenómeno de la segregación son ejemplos claros.

7.8. LA IMPORTANCIA DE LA ZONIFICACIÓN ESCOLAR

En estos capítulos precedentes también hemos destacado la importancia de otros instrumentos de planificación educativa, como el de la zonificación escolar, a la hora de favorecer la heterogeneidad interna en la composición social de los centros. Estudios recientes constatan empíricamente el impacto positivo que pueden tener estos instrumentos (Benito y González, 2007)⁵², como también lo demuestra el estudio de las quejas recibidas en el Síndic de Greuges relacionadas con esta cuestión. Pese a que no es una condición suficiente, y aunque tenga que ser complementada con otras medidas más intensivas de fomento de la equidad en la distribución del alumnado entre centros, es un recurso que cabe tener en cuenta para combatir la segregación escolar.

En este capítulo, nos interesa enfatizar la importancia de la zonificación escolar por dos motivos principales:

El primero es que, como sucede con otros instrumentos de planificación educativa, se trata de un recurso no siempre utilizado para combatir el fenómeno. En algunos casos, la lógica estrictamente de la proximidad condiciona más el modelo de zonificación adoptado que la lógica de la equidad.

Y el segundo es que, en la línea propuesta por estas mismos estudios (Benito y González, 2007)⁵³, son instrumentos que pueden incidir en la distribución equitativa del alumnado no sólo en función del origen inmigrado, sino también en función de otras categorías sociales (nivel instructivo, nivel económico, etc.). Esto es pertinente si tenemos presente que estos mismos trabajos constatan, por ejemplo, que en muchos municipios el nivel de segregación del alumnado procedente de familias con nivel de instrucción elevado es superior que el nivel de segregación del alumnado de origen inmigrado.

7.9. CARENCIAS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA Y EN LA HOMOLOGACIÓN DE LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES DE LOS CENTROS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS

Las desigualdades entre centros no sólo atañen a su composición social y hacen más atractivas unas escuelas que otras, sino que hay otras condiciones que inciden en la calidad de su oferta. De hecho, los aspectos que inciden negativamente en la calidad de su oferta acostumbra a favorecer la segregación escolar porque estimulan las estrategias de evitación y huida por parte de las familias y la distribución desigual de la demanda y de las vacantes.

En esta línea, en el capítulo 5, correspondiente al análisis de las quejas recibidas en el Síndic de Greuges, hemos destacado en negativo el aumento de aularios prefabricados experimentado en los últimos cursos, lo que muestra una cierta falta de previsión sobre la evolución de la oferta y el impacto negativo que esta situación puede tener sobre la calidad de la oferta y, consecuentemente, sobre el

comportamiento de la demanda. El retraso en la construcción definitiva de algunos de los centros ubicados de manera provisional en aulas prefabricados acentúa aún más estas desigualdades.

Medidas como por ejemplo la aplicación de la sexta hora, contenida en el Pacto Nacional para la Educación, han sido fundamentales para homogeneizar estas condiciones estructurales de la oferta entre centros públicos y concertados.

El análisis de las quejas, precisamente, constata que aún existen carencias remarcables en lo que concierne a la homologación de la oferta. Es especialmente destacable la falta de gratuidad real de la escolarización en numerosos centros concertados. Esta situación incorpora desigualdades de acceso que generan, a su vez, desigualdades en la distribución del alumnado socialmente desfavorecido. El impulso aún insuficiente de los contratos-programa previstos en el Pacto Nacional para la Educación, que pretenden garantizar la financiación necesaria a los titulares de los centros, no ayuda a promover la gratuidad real ni la implicación de las escuelas concertadas en la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas.

7.10. ESCASA CAPACIDAD DE CONTROL DE LOS FRAUDES

Uno de los mecanismos que algunas familias ponen en marcha para evitar la escolarización de sus hijos en escuelas no deseadas es el falseamiento de datos presentados ante el centro o la Administración educativa. Es conocido el recurso del falso empadronamiento como mecanismo para facilitar el acceso a determinados centros que no son próximos al domicilio familiar. También lo es la presentación de certificados médicos falsos que alegan trastornos del sistema digestivo, aspecto que otorga puntos complementarios en el proceso de baremación de las solicitudes.

Los mecanismos de que dispone la Administración educativa para realizar controles efectivos de estos fraudes son muy débiles. En el caso de los presuntos falsos empadronamientos, debe producirse alguna denuncia particular de la situación, normalmente proveniente de una familia afectada que se ha quedado fuera del centro solicitado en primera opción. Es más, incluso en el caso de denuncia, es preciso la actuación del ayuntamiento para comprobar la veracidad de los datos. La experiencia reciente nos muestra que la actuación de algunos ayuntamientos ha mejorado en el control de los empadronamientos y que a veces se han llegado a retirar plazas escolares concedidas en algunos municipios como consecuencia de la comprobación de los datos.

Sin embargo, la actividad del Síndic de Greuges también constata que el grado de celeridad y de comprobación del domicilio habitual de los alumnos por parte de los ayuntamientos es muy variable y que el uso que se hace posteriormente de los resultados de estas comprobaciones también es desigual. El empadronamiento en un domicilio diferente al de residencia no siempre es identificado por los ayuntamientos como situación irregular (por ejemplo, cuando es en casa de los abuelos), de forma que la detección de estas situaciones no siempre acaba con la tramitación de la baja del padrón de habitantes.

Además, los ayuntamientos que optan por dar de baja las situaciones irregulares chocan, a menudo también, con un procedimiento que no facilita la celeridad. De hecho, en caso de disconformidad de las personas interesadas, la Administración local necesita el informe favorable del Consejo de Empadronamiento, organismo de ámbito estatal, trámite que no puede ser resuelto fácilmente antes de que se inicie el curso escolar.

Incluso, en los casos en que la Administración local ha dado de baja de oficio del padrón a alumnado ya admitido, el Departamento de Educación dilata aún más la resolución de las irregularidades al poner en marcha un procedimiento de revisión de oficio declarativo de la nulidad de las listas de admitidos, cuando este procedimiento, en opinión de esta institución, no es necesario (este procedimiento sólo se aplica cuando se produce un cambio de criterio de la Administración por motivos de legalidad o de oportunidad, y no cuando se revisan unos actos administrativos debido a la aportación de documentación fraudulenta por parte de los interesados, que es el supuesto que nos ocupa). Este procedimiento también provoca que el trámite de resolución de las irregularidades se demore después de haber comenzado el curso.

La aplicación de las medidas correctoras una vez iniciado el curso escolar, o incluso previamente, una vez realizada la matrícula, resulta más compleja y el Departamento de Educación no siempre la ejecuta. Estas complejidades, de hecho, también contribuyen a menudo a que el propio Departamento de Educación ni controle ni presione a los ayuntamientos para resolver el procedimiento de forma más acelerada.

Finalmente, cabe decir que a veces estas irregularidades son protagonizadas por los propios centros escolares. En el capítulo 5, correspondiente al análisis de las quejas recibidas en el Síndic, se describen casos en que los propios centros han pasado deliberadamente por alto el control sobre el falseamiento de los datos de residencia, han realizado incorrectamente la baremación de las listas o han incurrido en otras prácticas irregulares. Cabe decir que éstas son estrategias para la selección encubierta del alumnado admitido en el centro.

7.11. CARENCIAS EN LOS PROCESOS DE INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS

El análisis de las quejas, contenido en el capítulo 5, también constata cinco carencias principales relacionadas con la información de que disponen las familias.

El primero hace referencia a las desigualdades sociales existentes en el acceso a la información, que provocan diferencias en los niveles de conocimiento del sistema educativo y de la oferta escolar y que, en último término, condicionan los criterios en la elección de escuela. Estas desigualdades sociales relacionadas con la información revierten negativamente sobre la equidad del sistema, entre otras cosas, porque refuerzan estrategias de elección de centro diferenciadas en función de la clase social.

El segundo tiene que ver con la existencia de prejuicios sociales sobre la oferta escolar que contribuyen a consolidar la segregación escolar. Los prejuicios existentes sobre la calidad de los diferentes centros escolares, muchas veces

erróneamente fundamentados, también condicionan la elección de escuela de las familias.

El tercero hace referencia al déficit de información relacionado con los derechos de las familias vinculados a la escolarización de sus hijos. La percepción social, erróneamente fundamentada, que la libertad de elección de centro obliga a la Administración a asignar plaza en el centro deseado por la familia, sea cual sea la disponibilidad de plazas, genera tensión en los procesos de preinscripción y matrícula, y dificulta la labor de la Administración a la hora de fomentar políticas de equidad.

De hecho, en cuarto lugar, cabe mencionar el déficit de información relacionado con el procedimiento de preinscripción y matrícula. El desconocimiento sobre los criterios y procedimientos de admisión, y sobre los principios generales que orientan las políticas de admisión que desarrolla el Departamento de Educación también incorpora mucha tensión en el proceso.

Y finalmente, en quinto lugar, conviene hacer referencia a las carencias relacionadas con la atención prestada en algunas oficinas municipales de escolarización. A pesar de que los protocolos formales de atención son adecuados, estos servicios no siempre disponen de la información adecuada, suficientemente actualizada, para cumplir correctamente su labor informadora. El déficit de coordinación y de integración de los sistemas de información entre Administración local y Departamento de Educación existentes en determinados municipios condiciona negativamente la calidad de la prestación del servicio a las familias usuarias.

Conviene recordar que la calidad de la información es fundamental a la hora de promover que las familias comprendan cómo funciona la admisión de alumnado en el sistema educativo, qué limitaciones tiene y qué criterios guían las políticas de la Administración educativa.

7.12. LA FALTA DE PAUTAS CLARAS EN LA GESTIÓN DE LAS RECLAMACIONES

En contextos de segregación escolar y de elevada población escolarizable es habitual que se concentre un gran número de reclamaciones una vez cerrado el periodo de preinscripción. A esta institución, como es lógico, llegan un elevado número de quejas que manifiestan la insatisfacción con la escuela asignada y expresan la voluntad de que la Administración educativa otorgue una plaza escolar en un centro escogido por la familia. En la medida en que el sistema de asignación de plazas solicitadas comporta un elevado riesgo de elección en la primera opción, en muchos casos es la comisión de escolarización quien asigna de oficio la plaza escolar, plaza que muy a menudo es rechazada por la familia afectada por motivos de distancia o de percepción de calidad del centro.

El Síndic de Greuges constata que la gestión de las quejas y las reclamaciones de las familias afectadas son gestionadas de manera desigual por la Administración educativa. Ante la solicitud de aumentos excepcionales de ratio, por ejemplo, aunque mayoritariamente se deniegan, no siempre hay un criterio claro sobre las condiciones de concesión. Ante reclamaciones especialmente insistentes, a veces, el Departamento responde con mayor flexibilidad que en casos menos beligerantes.

La distribución social desigual de la capacidad de queja conlleva que muchas familias puedan evitar determinados centros, cuestión que lógicamente acentúa los problemas de segregación escolar.

8. UNA POLÍTICA EDUCATIVA PARA COMBATIR LA SEGREGACIÓN: SUGERENCIAS DEL SÍNDIC DE GREUGES

8.1. PRINCIPIOS ORIENTADORES

PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Del informe se desprende que una buena política educativa orientada a combatir la segregación escolar debe partir de una planificación adecuada de la oferta. En efecto, hemos visto que la distribución espacial de los grupos sociales tiene efectos sobre la segregación escolar, pero que no es en ningún caso un factor decisivo. Sí que lo es, en cambio, desarrollar una planificación educativa cuidadosa. La realización de mapas escolares equilibrados, el establecimiento de zonas educativas que favorezcan la heterogeneidad social, la apertura de centros y líneas para compensar las desigualdades o el uso de los instrumentos de las ratios o las reservas de plaza son herramientas al alcance de la Administración educativa que pueden ayudar a combatir la segregación escolar.

Disponemos de ejemplos de buenas prácticas locales que han conseguido la implicación de diferentes administraciones y de los propios centros para combatir la concentración del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje en determinados centros. Son prácticas que deben estudiarse y adaptarse a otros contextos locales para avanzar hacia una planificación educativa que vele por la igualdad de oportunidades.

SERVICIO PÚBLICO EDUCATIVO

La política educativa dirigida a luchar contra la segregación debe realizar los máximos esfuerzos para hacer efectivo el servicio público educativo. La firma del Pacto Nacional para la Educación ha sentado las bases y ha marcado el camino para que todos los centros sufragados con fondos públicos se impliquen en la labor de satisfacer las necesidades educativas. El instrumento planteado para hacerlo efectivo es el contrato-programa entre centros concertados y Administración educativa, que se ha ido aplicando de manera casi experimental y a un ritmo más lento de lo que sería deseable.

Este informe, sin embargo, demuestra que el concepto de servicio público educativo debe tener un sentido más amplio de lo que se deriva exclusivamente de la implicación de los centros concertados de alumnado con necesidades educativas específicas. Hemos podido constatar que los procesos de segregación y de concentración escolares son más acentuados dentro de los territorios que entre los territorios y, en general, más acentuados dentro de cada sector que entre sectores. Dicho de otro modo, hay muchos centros públicos también que, de manera voluntaria o involuntaria, se alejan del concepto de servicio público educativo. En contextos de segregación y diferenciación social crecientes, es fácil entender que los centros que atienden a una población socialmente más homogénea se resistan a

perder unas condiciones óptimas para la labor educativa. Por lo tanto, deben crearse los mecanismos necesarios para conseguir la máxima implicación de todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos y hacerles corresponsables del objetivo de evitar los procesos de segregación y concentración escolares. Una vez más, hay prácticas locales que nos recuerdan que eso es posible.

CORRESPONSABILIDAD ENTRE EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y LOS AYUNTAMIENTOS

Pese a que está suficientemente claro que determinados aspectos de la planificación educativa deben corresponder a un ámbito de decisión supralocal, con capacidad de disponer de una visión de conjunto de las necesidades y alejado de determinadas presiones más presentes en entornos de proximidad, existe un amplio abanico de decisiones de política educativa "cotidiana" que necesitan el protagonismo del ámbito local para asegurar medidas de equidad y cohesión adecuadas.

La primera razón radica en el conocimiento que otorga la proximidad y la inmersión en el territorio. El carácter específico de las diferentes necesidades sólo puede garantizarse mediante criterios "sobre el terreno", que, lógicamente, los pueden abordar mejor las administraciones locales. Decisiones sobre cómo y por qué aumentar las ratios de un centro, cómo distribuir el alumnado de incorporación tardía, o cómo delimitar las zonas escolares son aspectos sobre los que se puede decidir mejor informados desde la proximidad.

Las oficinas municipales de escolarización (OME) tienen que ser el instrumento por excelencia para alcanzar este objetivo. Su puesta en marcha hace tres años, pese a los tropiezos legales y las lógicas necesidades de rodaje de un organismo nuevo, ha supuesto, sin duda, una participación mayor de los ayuntamientos en el ámbito educativo. Una participación que se ha hecho evidente sobre todo en el ámbito de la información a la ciudadanía sobre la oferta educativa de los municipios, sobre sus derechos de acceso y goce de los servicios y, parcialmente, sobre la observación del cumplimiento de la legalidad y la igualdad de oportunidades en los procesos de escolarización.

De forma complementaria, nuevos instrumentos puestos en marcha, como por ejemplo las mesas mixtas de planificación o los planes educativos de entorno, ofrecen nuevas oportunidades para desarrollar una verdadera gestión de proximidad. Por una parte, tienen que permitir incorporar el conocimiento de los factores urbanísticos, sociales y culturales a la hora de decidir la planificación de centros y las líneas escolares. Por otra parte, los planes educativos de entorno tienen que ser la herramienta de referencia para permitir la relación de la escuela en el territorio e inversamente. Los planes educativos de entorno escenifican el reconocimiento de que la escuela no puede ser una institución aislada y que es necesaria la colaboración de los agentes del territorio para dotar el sistema de mayor equidad.

Los pasos hacia el protagonismo del ámbito local deben ser confirmados por una auténtica voluntad de cogestión del Departamento de Educación, o sea, por un verdadero proceso de descentralización, y no simplemente de desconcentración o delegación de responsabilidades. De lo contrario, capacitar a los ayuntamientos

para ser protagonistas de la gestión, sin otorgarles capacidad ejecutiva real, puede comportar alterar las ventajas de la proximidad. Cargar sobre la gestión educativa de los ayuntamientos la responsabilidad de las medidas que observa el ciudadano, pero sin dotarlos de instrumentos de ejecución, presenta a la Administración local como la responsable de determinadas decisiones impopulares, mientras que la desprovveen de las ventajas de disponer de instrumentos que favorezcan la equidad o la cohesión social. Es necesario, pues, que la descentralización educativa que otorgue competencias reales a nivel local se haga efectiva dotando a los ayuntamientos de capacidad real de gestión y garantizando siempre la presencia de la Administración educativa central en las funciones de supervisión y acompañamiento.

8.2. ORIENTACIONES PARA LA ACCIÓN POLÍTICA

Los casos de segregación escolar analizados en este informe y las limitaciones de las políticas puestas en marcha para hacerle frente ponen de relieve la necesidad de plantear un conjunto de cambios o de introducir nuevas medidas encaminadas a combatir los riesgos crecientes de fragmentación escolar y social que experimentan algunos barrios de algunos municipios catalanes.

Las propuestas presentadas se enuncian como mecanismos de política educativa útiles para afrontar este problema. Al respecto, cabe formular dos precisiones. Por una parte, hay que insistir en la necesaria transversalidad de políticas que deben activarse para combatir los problemas de creación de guetos urbanos y, por lo tanto, para hacer frente a las raíces estructurales del problema. En segundo lugar, las propuestas presentadas, si bien tienen grados de concreción desiguales, requieren concreción política y técnica, labor que corresponde llevar a cabo a las administraciones responsables.

8.2.1. SOBRE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

A. CONSIDERACIÓN DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA TOMA DE DECISIONES SOBRE LA UBICACIÓN DE CENTROS Y LÍNEAS

Una de las medidas para conseguir mayor mezcla social en las escuelas pasa por la creación de mapas escolares equilibrados desde un punto de vista territorial y social. La decisión de dónde ubicar una nueva escuela o de dónde abrir nuevas líneas no puede ser exclusivamente una decisión determinada por el espacio disponible. Ésta es una cuestión fundamental que actualmente tropieza con visibles obstáculos como consecuencia de la falta de suelo en espacios adecuados o de la falta de presupuestos. En los municipios con niveles elevados de matrícula viva este problema puede agravarse por la concentración de la población en determinados barrios y por el hecho de tener centros con más espacio físico (centros de una línea que disponen de espacio para tener una segunda línea).

En este sentido, es necesario que los criterios sociodemográficos pesen tanto o más que los criterios urbanísticos a la hora de planificar la ubicación de nuevos centros o la apertura de nuevas líneas. El instrumento político para tomar estas decisiones ya se ha creado: las mesas mixtas de planificación, en las que participan el municipio y el propio Departamento de Educación. Con todo, más allá de los

cálculos de prospectiva poblacional, no parece que otros análisis de la estructura social del municipio y de posibles problemas de concentración de población escolar en situación de riesgo se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones de planificación. Los peligros o la existencia de segregación escolar en el municipio deberían ser aspectos fundamentales a la hora de tomar decisiones de planificación educativa, tanto en lo que concierne a la apertura como, incluso, al posible cierre de líneas y centros.

En esta consideración de la estructura social del municipio, hay que tener en cuenta no sólo las posibles concentraciones de población de origen inmigrado en determinados barrios, sino analizar los diferentes procesos de segregación social, tanto desde un punto de vista del capital económico como del capital educativo. Como ya hemos comentado anteriormente, las políticas relacionadas con la planificación educativa que aplique la Administración no sólo deben fomentar la redistribución equitativa del alumnado con necesidades educativas específicas, sino del conjunto de grupos sociales.

B. HOMOGENEIZACIÓN DE LA OFERTA ESCOLAR

A lo largo de este informe, hemos insistido en la necesidad de avanzar aún más en la homogeneización de las condiciones estructurales de la oferta escolar, como estrategia indirecta de promoción de la distribución equitativa de las preferencias de las familias. En este sentido, hemos destacado especialmente dos líneas de actuación clave.

En primer lugar, hay que garantizar la gratuidad real del conjunto de centros sufragados con fondos públicos, que actualmente aún no existe. Más adelante abordamos la necesidad de impulsar la medida de los contratos-programa, prevista en el Pacto Nacional para la Educación. Aquí queremos dejar constancia de que la mejora de las condiciones de accesibilidad tiene que favorecer la equidad en la distribución de la demanda escolar en función del nivel socioeconómico.

Y en segundo lugar, deben asegurarse unas condiciones materiales de calidad para el conjunto de centros sufragados con fondos públicos. Aún hoy existen centros ubicados en instalaciones que requieren mejoras sustanciales y que resultan poco atractivas para las familias.

En esta línea, también hemos destacado la necesidad de evitar la proliferación de centros ubicados en aularios prefabricados provisionales, que llegan a los 800 al inicio de este curso escolar, porque estas circunstancias perjudican la calidad de la oferta escolar y, en último término, pueden reforzar estrategias de huida por parte de las familias. Ya hemos indicado que ésta puede ser una de las causas de la segregación escolar.

Por este motivo, y mientras duran las obras de construcción, es necesario controlar el impacto que esta situación de aularios prefabricados puede generar sobre la atracción de la demanda y sobre la disponibilidad de plazas vacantes en el periodo de matrícula viva.

Asimismo, el Departamento de Educación tiene que promover la mejora de las metodologías y de los instrumentos de investigación social utilizados para la

previsión de la evolución y del comportamiento de la demanda escolar. El informe destaca que las políticas de provisión de la oferta escolar en algunos municipios arrastran un déficit de planificación a medio plazo.

Finalmente, especialmente en aquellos territorios más afectados por la saturación de la red escolar y por las carencias de planificación de la oferta, esta institución insiste en la necesidad de acelerar los procesos de construcción de los nuevos centros. A través del análisis de las quejas, el informe expone problemas en algunos municipios relacionados con la disponibilidad de solares y con retrasos en la ejecución de las obras. En estos territorios saturados, tanto los ayuntamientos como el Departamento de Educación, individualmente y de manera coordinada a través las mesas mixtas de planificación, deben realizar esfuerzos para garantizar el equilibrio de oferta y demanda en condiciones de calidad.

C. IMPULSO DE MODELOS DE ZONIFICACIÓN ESCOLAR QUE FAVOREZCAN LA HETEROGENEIDAD EN LA COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS CENTROS

Paralelamente a la lógica que debe guiar la planificación de centros y líneas, aspectos fundamentales de la oferta educativa, existe otro instrumento de planificación que puede incidir sobre el comportamiento de la demanda escolar. Su eficacia como instrumento de planificación incorpora más componentes de incertidumbre, porque no determina en última instancia que las personas de un determinado territorio accedan a las escuelas de proximidad. Sin embargo, el peso del factor territorial en la equidad en el acceso a los centros sostenidos con fondos públicos es suficientemente importante para convertir el instrumento de la zonificación escolar en una herramienta con incidencia sobre la planificación educativa.

En este sentido, esta institución propone a las administraciones competentes revisar los modelos de zonificación imperantes para combatir la segregación escolar. Al respecto, más allá de su eficacia, cabe destacar la inexistencia de sistemas mejores o peores de zonificación escolar. La razón es simple: las diferencias en las estructuras sociales de los municipios y en la distribución espacial de los grupos sociales puede explicar que determinados sistemas de zonificación en un municipio sean efectivos para conseguir escuelas con mayor mezcla social y en otro sean ineficaces o, incluso, contraproducentes. Dicho de otra manera, en algún municipio, para evitar la segregación escolar, puede ser más eficaz eliminar las zonas escolares (y romper, por lo tanto, la correspondencia geográfica entre marginalidad social y escolarización), mientras que en otro puede ser más operativo aumentar el número de zonas (más reducidas espacialmente), pero asegurando un cierto grado de heterogeneidad social.

La nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) introduce en el artículo 86 el requisito de la zonificación equivalente para escuelas públicas y concertadas (o sea, la imposibilidad de zonificación alternativa de la escuela concertada, situación que se producía en muchos municipios catalanes). En términos generales, esta medida es positiva desde la perspectiva de la equidad en el acceso, y refuerza la idea de que los centros concertados sean efectivamente centros de interés público.

La lógica que debe orientar los sistemas de zonificación tiene que preservar los valores positivos del factor de proximidad (para fortalecer las relaciones entre

escuela y entorno), junto con criterios que rompan un determinismo excesivo entre barrio y escuela, especialmente cuando se trata de barrios que concentran una serie de problemáticas sociales.

Obviamente, el análisis de la zonificación escolar debe llevarse a cabo no sólo para el acceso a la educación infantil de segundo ciclo y primaria, sino también para las enseñanzas secundarias y especialmente también para las escuelas infantiles. Actualmente, las escuelas infantiles privadas subvencionadas por el Departamento de Educación no responden a la misma zonificación que las escuelas infantiles públicas. Incluso, y a modo ilustrativo, en el capítulo 6 destacábamos el problema que comportaba no integrar y unificar las lógicas de planificación entre guarderías municipales y de la Generalitat, como ilustraba el caso de la escuela infantil de Santa Eugènia.

D. IMPULSO Y USO DEL CONTRATOPROGRAMA COMO MECANISMO DE LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN

Este informe ha puesto de relieve que la segregación escolar no es un problema exclusivamente de dualización entre sectores de titularidad. La aparición de guetos escolares en determinados barrios supone que a menudo exista una mayor distancia de escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas entre centros públicos de una misma ciudad que entre públicos y concertados de los barrios afectados. Con todo, los trabajos recientes sobre desigualdades educativas han destacado que, en términos agregados, la dualización educativa existe en Cataluña y que éste es un proceso que se ha acentuado a medida que ha aumentado el alumnado inmigrado del sistema. Aparte de la mayor o menor disposición de los diferentes centros concertados, hemos señalado repetidamente que la insuficiencia del concierto es un obstáculo para conseguir una mayor implicación de los centros concertados en la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas.

El instrumento del contrato-programa, recogido en el Pacto Nacional para la Educación, es el mecanismo que tiene que compensar estas dificultades. En la línea fijada en el Pacto, el Gobierno de la Generalitat ha resuelto la firma de más de veinte contratos-programa con centros privados. En un plazo de cinco años más se prevé que todos los centros concertados dispongan de este sistema de financiación por objetivos. Lo importante es que hay que maximizar la oportunidad que ofrece la firma de estos contratos-programa para combatir la segregación escolar. Por ello, deben incluirse, entre sus objetivos e indicadores, medidas explícitas encaminadas a combatir la segregación escolar, medidas que impliquen un compromiso efectivo de corresponsabilidad en la escolarización de la población en situación de riesgo educativo y social.

8.2.2. GESTIÓN DEL ACCESO

A. CIERRE DE LOS CENTROS SEGREGADOS A LA MATRÍCULA VIVA Y APOYO A LAS COMISIONES DE ESCOLARIZACIÓN

Un primer aspecto relacionado con el acceso, fundamental también en la lógica de la planificación educativa, es el de la distribución de la llamada *matrícula viva*.

Este informe constata que hay una tendencia a la concentración del alumnado que se incorpora fuera de plazo en las escuelas con niveles más bajos de preinscripción. Los factores subyacentes de esta concentración son la disponibilidad de vacantes en algunos centros y la simultánea saturación de otros centros del barrio. Este mecanismo acentúa la concentración de población de origen inmigrado en determinados centros, que las acaba generalizando como escuelas de acogida de la población recién llegada. Es necesario un esfuerzo decidido de las administraciones para poner freno a la solución fácil de ubicar a la población recién llegada en determinados centros. Y más específicamente, debe evitarse escolarizar matrícula viva en los centros segregados, independientemente de las plazas vacantes disponibles.

Las comisiones de escolarización de los municipios son a menudo los organismos clave a la hora de formular propuestas de escolarización. Por ello, el Departamento de Educación debe dar instrucciones a las comisiones de escolarización sobre las estrategias a utilizar para evitar reforzar la segregación en el proceso de asignación de plaza.

Sin embargo, tanto por su composición como por las limitaciones en su capacidad de intervención, las comisiones de escolarización representan un organismo que difícilmente puede garantizar, por sí solo, la equidad en la distribución de la matrícula viva. El Departamento de Educación debe buscar un consenso a nivel local entre los centros sufragados con fondos públicos sobre las estrategias a seguir para evitar la creciente guetización de los centros con vacantes una vez se ha cerrado el proceso ordinario de preinscripción.

Por ello, cabe destacar también la existencia de limitaciones en la capacidad de escolarización de alumnado recién llegado de algunos centros concertados. La insuficiencia del concierto hace evidente que estos centros no puedan implicarse igual que los centros públicos en la escolarización de un alumnado incapaz de contribuir económicamente al centro, por lo que tienen un techo de escolarización de alumnado inmigrado muy por debajo del que pueden tener centros públicos del mismo barrio. En este sentido, los contratos-programa que contiene el Pacto Nacional para la Educación deben aplicarse de manera prioritaria en territorios con mayor segregación escolar, de forma que los centros concertados dispuestos a ser de interés público puedan facilitar una mejor distribución del alumnado recién llegado. No faltan propuestas de algunos centros concertados a ser decididamente activos en este sentido, como lo demuestra la iniciativa de la Fundació Joan XXIII de Bellvitge, a través un proyecto que plantea aumentar el porcentaje de alumnado inmigrado en sus centros por encima de la proporción de alumnado inmigrado en el municipio.

Y paralelamente a estas estrategias de implicación del conjunto de centros, el Departamento de Educación debe poner a disposición de las comisiones de escolarización las medidas normativas necesarias para poder evitar efectivamente estos procesos de concentración de la matrícula fuera de plazo. Por ello, en epígrafes sucesivos sugerimos mecanismos de política educativa relacionados con las reservas de plazas, con las ratios escolares, con los porcentajes máximos de escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas por centro, etc.

B. LAS AMPLIACIONES Y REDUCCIONES DE RATIOS Y DE GRUPOS, Y LAS ADSCRIPCIONES DE CENTROS COMO INSTRUMENTOS PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA

Los procesos de escolarización tienen que poder ordenarse mediante dos instrumentos que dotan a la Administración pública de la flexibilidad necesaria para adaptarse a unas circunstancias cambiantes y a movimientos inesperados de la demanda educativa. La posibilidad de administrar las ratios de una manera flexible, tanto en la dirección de aumento como en la de reducción, puede dotar a la Administración de una medida eficaz, tanto para la distribución del alumnado de incorporación tardía al sistema como para luchar contra la concentración de alumnado en situación de riesgo en determinadas escuelas.

Esta flexibilidad necesaria, aun así, no puede contravenir o perjudicar la equidad del sistema o reproducir la segregación escolar. De hecho, el uso que hasta ahora se da a este instrumento es no sólo limitado, sino que es excesivamente discrecional y no responde a un criterio claro de actuación. Así, no hay argumentaciones precisas que justifiquen en algunos casos determinados aumentos de ratio o de grupos ante la insistencia de algunos ciudadanos de acceder a ciertos centros (o sobre todo de evitar otros), o no se usa la posible reducción de ratios o de grupos en centros que tienen niveles bajos de preinscripción y que reciben posteriormente la mayor parte de la matrícula fuera de plazo.

En este sentido, esta institución propone, en primer lugar, evitar conceder ampliaciones de ratio o de grupos mientras otros centros con una demanda más débil aún tengan vacantes disponibles. En segundo lugar, sugiere aplicar la reducción de ratio en los centros segregados, a fin de reducir el número de vacantes disponibles y la complejidad educativa que tiene que gestionar el centro, en la línea expuesta en el epígrafe anterior. Y en tercer lugar, el Síndic de Greuges también propone limitar las ampliaciones de ratio al fomento de la distribución equitativa del alumnado con necesidades educativas específicas.

Tanto los aumentos como las reducciones de ratio y de grupo tienen que ser un instrumento útil para gestionar el exceso de concentración de riesgos sociales en determinados centros. A pesar de que el uso de esta medida puede ser a veces impopular, una reducción de ratio puede evitar un exceso de concentración de población escolar en riesgo y a la vez facilitar notablemente la labor pedagógica en este tipo de entornos. Las decisiones respecto a esta cuestión deben poderse tomar conjuntamente entre el ámbito local y el propio Departamento de Educación. Finalmente, deberían utilizarse las adscripciones de centros como recurso para combatir la segregación escolar. La adscripción de centros segregados entre ellos reproduce el fenómeno. En cambio, la adscripción de centros de primaria segregados con otros de secundaria prestigia socialmente y revaloriza la imagen que tiene la demanda escolar de los primeros. Y la adscripción de centros de primaria no segregados con centros de secundaria segregados contribuye a orientar hacia estos últimos una demanda más heterogénea socialmente.

C. PROLONGACIÓN DE LA RESERVA DE PLAZAS UNA VEZ TERMINADO EL PROCESO DE PREINSCRIPCIÓN E IMPULSO DE POLÍTICAS ACTIVAS PARA OPTIMIZAR EL USO DE ESTA MEDIDA

Tal y como comentábamos para las ampliaciones y reducciones de ratios y grupos, la reserva de plazas por aula de alumnado con necesidades educativas específicas también representa un instrumento que puede utilizarse con mayor flexibilidad, tanto

desde un punto de vista cuantitativo como desde el punto de vista de su distribución según el territorio y las circunstancias de las escuelas. La experiencia local nos muestra que en diversos municipios catalanes se ha llegado a acuerdos entre los centros para aumentar la reserva de plazas. Sin embargo, éste es un tema que no debería dejarse en manos exclusivamente de la voluntariedad y de los pactos a nivel local, sino que debería tener una cierta regulación e impulso por parte del Departamento de Educación.

En el capítulo 5 de este informe, precisamente, vemos que esta medida no se aplica en todos los territorios y que, incluso cuando se aplica, no siempre genera efectos positivos sobre la equidad en la distribución del alumnado con necesidades educativas específicas. Precisamente, constatamos que, sin una actuación intensiva de la oficina municipal de escolarización, y sin unos límites máximos de admisión de alumnado con necesidades educativas específicas por grupo, esta medida es poco efectiva. Por este motivo, proponemos que los ayuntamientos, conjuntamente con el Departamento de Educación, prevean las estrategias de actuación y de acompañamiento necesarias para distribuir efectivamente al alumnado con necesidades educativas específicas entre centros, de forma que preferentemente todos los centros cubran esta reserva de plazas.

Mientras haya plazas reservadas no cubiertas en otros centros, ninguna escuela segregada tendría que asumir alumnado con necesidades educativas específicas por encima del número de plazas reservadas, aunque la propia familia interesada solicitase plaza en el mismo centro segregado.

Asimismo, el Departamento de Educación debería posibilitar que esta reserva de plazas pudiese extenderse más allá del periodo de preinscripción y, en aquellos municipios en los que se sabe que habrá incorporación tardía, incluso más allá del periodo de matriculación. El hecho de que la reserva de plazas sólo se prevea a lo largo del periodo de preinscripción provoca que algunos centros, en caso de no tener esta demanda específica, cubran estas plazas inmediatamente una vez cerrado el periodo de preinscripción.

D. LA PREVISIÓN DE UN MÁXIMO DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS POR CENTRO

Al igual que se fijan los mínimos a través de la reserva de plazas, un instrumento fundamental para evitar la segregación escolar sería la previsión de un máximo de alumnado con necesidades educativas específicas por centro. Es fácil deducir la cantidad de dificultades que puede tener un centro por tener que trabajar con elevadas proporciones de alumnado con necesidades educativas específicas.

En este sentido, se sugiere que el Departamento de Educación fije este límite máximo por centro. Cabe recordar que esta medida ya se establece en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 —sin ser de aplicación directa en Cataluña— y que no ha sido recogida en el Decreto de admisión 75/2007.

La definición de este límite máximo podría ser flexible, ya sea en la cantidad prevista o en el tiempo y campo de aplicación. De hecho, si se quiere, podría limitarse a determinados centros o áreas de proximidad o al proceso de matrícula fuera de plazo, y en cuanto a la cantidad, podría ser variable y estar condicionado al peso de este grupo social en la zona de proximidad. Sea cual sea la opción, en mayor o en menor medida, favorecería claramente la distribución equitativa del alumnado con necesidades educativas específicas y reduciría, sin duda, el riesgo de segregación de algunos centros.

E. LOS EFECTOS DE AUMENTAR LA DISCRIMINACIÓN ENTRE DIFERENTES SITUACIONES SOCIALES EN EL SISTEMA DE BAREMACIÓN

El capítulo 5 aborda diferentes dilemas relacionados con la idoneidad o no de los criterios de baremación de solicitudes en caso de exceso de demanda en el proceso de admisión. La experiencia nos ha mostrado que los decretos que han definido y desarrollado estos criterios han tendido a reducir el peso del factor renta (que, por otra parte, se incorpora en la baremación a partir de umbrales excesivamente bajos) en favor de la proximidad, el número de hermanos y otros criterios complementarios. El sistema actual provoca un gran número de situaciones de empate que se resuelven por sorteo. Por ello, está claro que habría un margen amplio para la reducción de la aleatoriedad si se otorgase un peso más importante a factores sociales y se discriminase más entre situaciones familiares. El margen para la puntuación del criterio de renta es más amplio, así como lo es el margen para flexibilizar los umbrales de renta. Parece poco razonable que, en un contexto reconocido de riesgo de pobreza en hogares monoparentales, éste no pueda ser un criterio incluido en un decreto de admisión.

También es cierto que la reducción de este margen de aleatoriedad es claramente beneficiosa para la equidad en el acceso, especialmente en aquellas etapas educativas de provisión no universal (específicamente la educación infantil de primer ciclo). Este punto ya fue expuesto en profundidad en el informe *La escolarización de 0 a 3 años en Cataluña*, presentado en 2007.

Dicho esto, en cambio, hay más dudas sobre qué impacto podría tener un peso mayor en la renta sobre la equidad en el acceso en las etapas de provisión universal, específicamente en P3 y 1º de ESO. Las diferencias entre clases sociales en las lógicas de elección podrían no necesariamente favorecer que el alumnado con necesidades educativas específicas optase por escoger centros con una baja concentración de dicho tipo de alumnado. O a la inversa, dar prioridad de acceso a las familias con pocos recursos podría reforzar patrones de concentración.

En cualquier caso, el Departamento de Educación tendría que estudiar si hay posibilidades de combatir la segregación mediante cambios en los propios criterios de acceso.

F. VALORACIÓN DE CAMBIOS EN LA LÓGICA DE LA PRIMERA OPCIÓN EN EL ACCESO A LOS CENTROS

Para comprender los efectos de las diferentes políticas educativas sobre el mapa escolar de los municipios es imprescindible tener en cuenta la lógica del sistema de baremación en la elección de escuelas. El sistema de puntuación se rige por un principio de pragmatismo que podría considerarse injusto: se barema sólo la primera opción escolar escogida por las familias, y la puntuación que se obtiene es la que marca la situación que las familias tienen no sólo respecto de aquella primera opción, sino también respecto a todo el resto. Así, si un alumno puntúa muy bajo en la primera opción, tendrá esta puntuación igualmente baja en los centros escogidos en segunda opción, tercera opción, etc., incluso en el caso de que su puntuación real en estas opciones hubiese sido mayor si se hubiesen colocado como primera opción. Además, todos los alumnos tienen prioridad de acceso a los centros que han puesto en primera opción respecto a los alumnos que han colocado aquellos centros en otras opciones, incluso en el caso de que estos alumnos en primera opción tengan una puntuación inferior a los que han situado el centro en segunda opción.

Éste es un sistema que asegura que un porcentaje elevado de familias acceda al centro escogido en primera opción (entre otros motivos, porque obliga a las familias a realizar elecciones estratégicas, ya que el riesgo de no entrar en primera opción es alto). Contrariamente, es un sistema que deja particularmente insatisfechas a las familias que no acceden al centro escogido en primera opción, porque en muchos casos pierden toda posibilidad de elección y les es asignado un centro de oficio por la comisión de escolarización.

En este sentido, es un sistema que genera un efecto no deseado en la gestión de las políticas educativas tanto por parte de los ayuntamientos como de la delegación territorial: incrementa la necesidad de pensar las intervenciones desde un criterio de gobernabilidad municipal, y no de equidad, para compensar las insatisfacciones que genera un sistema que no acaba de respetar las preferencias escolares de las familias (y no porque otras familias pasen por delante porque tienen más puntos por su situación existencial objetiva) y que, en el caso de los municipios con una zonificación escolar de una escuela por centro público, prácticamente anula esta posibilidad de elección de centro.

Si bien los efectos que puede tener un cambio de este sistema sobre la segregación escolar son inciertos, hipotéticamente puede pensarse que una ordenación de solicitudes que priorice el acceso según puntuaciones en las baremaciones (especialmente si se da más peso a los factores sociales), y no según las opciones de preferencia, puede conducir a una distribución de la demanda más equilibrada entre escuelas. El resultado previsible es que habría menos familias que entrarían en la escuela situada en primera opción, menos insatisfacción porque normalmente se accedería a alguna de las escuelas listadas en el orden de preferencias y más opciones para diversificar la demanda de las familias con menores recursos y reducir así la probabilidad de generar guetos escolares.

Así, pues, podría haber un cierto margen de mejora en este aspecto, simplemente asignando escuela por puntuación no por opción. Éste es un sistema que ya

funciona en otros ámbitos de la gestión pública, como por ejemplo en el acceso a los diferentes tipos de estudios universitarios.

G. COMPROMISO POLÍTICO SOBRE EL CONTROL DE LAS IRREGULARIDADES EN EL PROCESO DE ADMISIÓN

El capítulo 5, correspondiente al análisis de quejas, pone de manifiesto numerosos problemas relacionados con el control de las irregularidades en el proceso de admisión.

Sobre los falsos empadronamientos, en primer lugar, el análisis demuestra que el grado de comprobación del domicilio habitual de los alumnos por los ayuntamientos respectivos no siempre es adecuado. En este sentido, los ayuntamientos que hayan recibido denuncias sobre falsos empadronamientos deben investigar adecuadamente las presuntas irregularidades, incluso cuando las denuncias no aporten informaciones precisas sobre las familias presuntamente infractoras.

En segundo lugar, y cuando se detectan irregularidades, no siempre hay la voluntad política de los ayuntamientos de iniciar los trámites para dar de baja de oficio del padrón de habitantes a las familias que han falseado la información. En este sentido, los ayuntamientos tienen que tramitar la baja del padrón de habitantes, según los procedimientos previstos por ley, de las personas que hayan falseado el domicilio de residencia. Igualmente, es necesaria una mayor supervisión y coordinación del Departamento de Educación con los ayuntamientos para garantizar la ejecución de estos procedimientos con tiempo suficiente para alterar mínimamente el funcionamiento de la matrícula.

Precisamente, y en tercer lugar, la celeridad con que actúan las diferentes administraciones implicadas, el Departamento de Educación y sobre todo los ayuntamientos no siempre es suficiente para resolver a tiempo las denuncias presentadas. Es preciso que las diferentes administraciones implicadas inviertan los esfuerzos necesarios para intentar resolver los casos sobre presuntas irregularidades antes de iniciar el curso escolar.

Es preciso reconocer que el trámite establecido para dar de baja de oficio del padrón de habitantes, cuando no se tenga la conformidad de las familias afectadas, puede alargarse más allá del inicio del curso escolar, porque exige una resolución del Consejo de Empadronamiento, de rango estatal. Por este motivo, es preciso que el Departamento de Educación prevea en las instrucciones que desarrollan el Decreto de admisión un tratamiento excepcional para los casos en que los ayuntamientos aportan informes sobre irregularidades en el empadronamiento, aunque no se haya agotado el trámite de dar de baja del padrón. Eso podría pasar, por ejemplo, por la necesidad de complementar la acreditación de la residencia (sólo a los efectos del acceso al sistema educativo y para los casos en que el ayuntamiento informase de irregularidades la Administración educativa) a través de otros mecanismos complementarios, además del empadronamiento.

Y sobre las falsas enfermedades, el Departamento de Educación también debería investigar —incluso de oficio cuando haya escuelas con una proporción alta de alumnos que alegan enfermedades digestivas crónicas— las denuncias sobre presuntas irregularidades. Por ello, y para garantizar el control sobre estas

presuntas irregularidades, es necesario que los informes médicos de contraste sean emitidos por el sistema sanitario público.

Finalmente, cabe destacar que las quejas demuestran que también hay centros que cometen irregularidades. En general, pues, el Síndic insta al Departamento de Educación a actuar con rigor tanto con las familias como con los centros que cometen irregularidades, ya sea mediante cambios de escuela a las familias infractoras o con sanciones a los centros infractores. A veces, una vez más, la Administración educativa a menudo demuestra priorizar más la gobernabilidad que la equidad y la justicia sociales. Este rigor en el cumplimiento de la normativa es fundamental para prevenir estas prácticas en el futuro.

8.2.3. OPTIMIZACIÓN DEL MARCO NORMATIVO

A. INCORPORACIÓN DE NUEVAS MEDIDAS ESPECÍFICAS EN EL DECRETO DE ADMISIÓN

A lo largo de este capítulo se han destacado diversas medidas que tienen un fuerte componente normativo. Las mejoras sugeridas sobre el alargamiento de la reserva de plazas para el alumnado con necesidades educativas específicas más allá del proceso ordinario de admisión, la previsión del porcentaje máximo de alumnado con necesidades educativas específicas por centro, la no asignación de matrícula viva a los centros segregados, etc. son medidas que debería contemplar específicamente la normativa.

Precisamente, el capítulo 4, correspondiente al análisis de la normativa, destaca que el Decreto de admisión vigente no agota, ni mucho menos, las posibilidades de combatir el fenómeno desde el marco legal. La institución insta al Departamento de Educación a maximizar la lucha contra la segregación escolar desde el ámbito normativo.

La adecuación de la normativa, además, tiene una cierta relevancia en un contexto de creciente descentralización de las políticas educativas. Ésta es la manera que tiene el Departamento de Educación de orientar las actuaciones de los agentes locales hacia la equidad, principio que, como Administración educativa, debe garantizar para el conjunto del sistema. Adicionalmente, también es la manera de dotar a estos agentes locales, responsables de gestionar el procedimiento de admisión, de instrumentos y herramientas para poder hacer efectiva esta equidad.

B. AMPLIACIÓN DE LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS A LAS COMISIONES DE ESCOLARIZACIÓN

Un incremento de las funciones asignadas a las comisiones de escolarización con una participación más activa en los procesos de baremación y de asignación de plazas escolares facilitaría la introducción de mejoras en la distribución del alumnado inmigrado y la evitación de fraudes cometidos como mecanismo de huida de determinados centros.

En este sentido, la atribución de funciones de asignación de plaza escolar a las solicitudes presentadas una vez finalizado el proceso de preinscripción que recogía

el Decreto 252/2004, y que resultó inaplicada en cumplimiento de una resolución del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, puede constituir un buen instrumento para incluir en una futura ley de educación de Cataluña, y sin perjuicio de la resolución definitiva que recaiga en este procedimiento judicial, para evitar la concentración de la matrícula viva en determinados centros.

Igualmente, la atribución a todos los efectos de funciones relacionadas con la baremación de solicitudes a las comisiones de escolarización podría reducir buena parte de las irregularidades y prácticas fraudulentas de determinadas familias y centros que se han descrito en los procesos de admisión.

Hay que tener en cuenta, en este sentido, que una sentencia del Tribunal Supremo, de 28 de mayo de 2007, en un recurso contra el decreto que regulaba la admisión de alumnado en la comunidad de Castilla-La Mancha del año 2004, señala que el derecho a la dirección del centro por parte de los directores de centros docentes privados no incluye necesariamente la facultad de decidir sobre la admisión del alumnado, y que esta facultad tampoco resulta indispensable para garantizar el respeto al carácter propio del centro.

C. LA LEY CATALANA DE EDUCACIÓN COMO OPORTUNIDAD PARA AVANZAR EN LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

En general, más allá de las disposiciones de la normativa básica estatal, para la configuración de un modelo educativo propio, la ley de educación de Cataluña debería fijar como prioridad la lucha contra los procesos de segregación y debería prever los instrumentos jurídicos necesarios para agotar las posibilidades de actuación en este ámbito y hacerla más efectiva.

En este sentido, la inclusión de la lucha contra la segregación y de los instrumentos para combatirla dentro de una norma con rango de ley, en tanto que norma aprobada por el Parlamento con la participación de todos los grupos parlamentarios y con los debates que pueda generar, dotaría a estas actuaciones de mayor legitimidad, fuerza y estabilidad.

Algunas de las medidas posibles ya han sido mencionadas a lo largo de este informe, como podrían ser la previsión de porcentajes máximos de alumnado con necesidades educativas específicas por unidad entre los centros de determinadas zonas, la previsión de criterios para la zonificación escolar y para la programación de centros, el incremento de funciones de las comisiones de escolarización sobre la regulación de los procesos de admisión y sobre la planificación educativa, etc. Como ya hemos señalado, un anexo al final de este informe incorpora algunas valoraciones del Síndic en este sentido.

8.2.4. POLÍTICAS DE INFORMACIÓN

A. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES DE ACCESO A LA INFORMACIÓN

Tal y como expone el capítulo 5, correspondiente al análisis de las quejas recibidas en la institución, uno de los aspectos más visibles en la reproducción de los procesos de segregación escolar es el acceso desigual de los grupos sociales al

conocimiento relativo a la oferta escolar y a los procesos de admisión. Si bien la extensión de las OME ha mejorado sensiblemente la información que llega a los ciudadanos, son muchas las familias que desconocen las características de la oferta educativa en su territorio y los criterios que regulan el procedimiento de acceso. Uno de los ejemplos más claros de ello se hace visible en el desconocimiento del procedimiento de las preasignaciones de plazas a partir del criterio ya descrito de la lógica de la primera opción. Las quejas que llegan al Síndic de Greuges hacen evidente que la falta de conocimiento preciso sobre estas cuestiones repercute en las estrategias de elección de muchas familias. A la prioridad desigual que los diferentes grupos sociales otorgan a la inversión educativa se añade, pues, una desinformación que a menudo facilita procesos de segregación escolar, tanto de grupos sociales más favorecidos como de los más desfavorecidos. El Departamento de Educación, pues, tendría que articular una política activa de información a las familias que compensara las desigualdades sociales a la hora de acceder a la información.

B. PROMOCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LOS DERECHOS DE ELECCIÓN DE CENTRO Y PEDAGOGÍA DE LAS DECISIONES POLÍTICAS

En la misma línea, el Departamento de Educación debería reforzar también el conocimiento de las familias respecto a los derechos de elección de centro. Por ello, se podrían incorporar referencias a los diferentes instrumentos de que dispone la Administración educativa para la gestión de la información, como por ejemplo la hoja de preinscripción o la página web.

El Síndic constituye un buen observatorio de los malentendidos de muchos ciudadanos respecto a los derechos de elección escolar. Desgraciadamente, la desinformación es un elemento generador de tensiones y conflictos entre los ciudadanos y la Administración educativa, conflictos que finalmente perjudican las posibilidades de esta última de llevar a cabo adecuadamente políticas de equidad en el acceso. Muchas familias entienden la asignación de plaza escolar de oficio como una vulneración de su derecho de elección de la escuela deseada. A menudo, el resultado es la reivindicación de la aplicación de medidas excepcionales, que sólo están previstas como medidas compensatorias (los aumentos de ratio, por ejemplo), y en todo caso, la resistencia a aceptar acudir a escuelas guetizadas.

Más allá de la información, el Departamento de Educación también debe mejorar la pedagogía de las decisiones de planificación educativa. El marco normativo otorga a la Administración la obligación de satisfacer las necesidades educativas de los más desfavorecidos en el proceso de escolarización, y éste es un aspecto no explicado lo suficiente cuando se toman decisiones que afectan a las opciones individuales de elección escolar.

C. OPTIMIZACIÓN DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN DE LAS VACANTES Y DE LAS BAJAS DURANTE EL CURSO ESCOLAR

También en este apartado hay margen para la mejora de los sistemas de información de las vacantes disponibles y de las bajas durante el curso escolar. El Departamento de Educación dispone de un programa informático que debería

permitir conocer en tiempo real las altas y bajas del alumnado en cada centro escolar. En la práctica, éste es un aspecto difícil de asegurar.

Las oficinas municipales de escolarización no tienen un acceso preciso a unos datos que son fundamentales para la información, para la distribución de la matrícula fuera de plazo y, en general, para la reserva de plazas de alumnado con necesidades educativas específicas. Son conocidas las prácticas de algunos centros de retener la información sobre bajas o, en general, de ser poco transparentes sobre la cantidad y el perfil socioeducativo del alumnado. El Departamento de Educación, pues, debe optimizar la información de los flujos de escolarización, un aspecto fundamental para garantizar el equilibrio en la distribución del alumnado.

8.2.5. MEDIDAS COMPENSATORIAS

Las medidas de planificación educativa, de gestión del acceso o de información, por ejemplo, si bien son fundamentales, no pueden por sí mismas resolver el problema de la segregación escolar. Esta limitación es especialmente plausible en barrios con un elevado nivel de estigma social, los cuales, a pesar de las mejoras visibles en equipamientos, profesorado de refuerzo o políticas de becas y ayudas para diferentes aspectos de la escolarización, continúan experimentando una demanda muy baja y una predisposición a la huida de los centros y de los barrios. Dicho de otra manera, a partir de ciertos niveles de concentración de situaciones de exclusión, se hacen evidentes las dificultades para que los mecanismos que puedan incidir en el comportamiento de la demanda sean eficaces para eliminar los guetos escolares.

Esta circunstancia nos avisa de los peligros de que se consoliden procesos de segregación escolar que son ahora incipientes, pero que, en el caso de que se consoliden, son difícilmente reversibles. Y para evitar estos riesgos, es necesario introducir simultáneamente cambios en las medidas de planificación educativa y en los procedimientos de admisión en los centros sostenidos con fondos públicos y adoptar medidas compensatorias imaginativas y atrevidas que revaloricen los centros más estigmatizados y menos deseados por las familias. El capital de experiencias pedagógicas en nuestro país es extenso, y la capacidad de los profesionales para buscar iniciativas compensatorias de las desigualdades puede constatarse con las nuevas estrategias organizativas, curriculares y pedagógicas que se desarrollan en algunas escuelas e institutos socialmente más problemáticos. Queremos señalar aquí simplemente algunas medidas de política educativa en contextos de segregación que pueden tener específicamente un efecto compensador de la marginalidad de algunos centros.

A. ORIENTACIÓN DE LOS PLANES EDUCATIVOS DE ENTORNO HACIA LA VINCULACIÓN DE LOS CENTROS SEGREGADOS EN EL TERRITORIO

Uno de los aspectos que acompaña a menudo los procesos de segregación escolar es el aislamiento progresivo de los centros afectados. La baja demanda del centro o la tipología de familias que asisten dificultan dinámicas de participación y de colaboración entre familia y escuela. De la misma forma, el aislamiento se proyecta también hacia el exterior. Son centros con pocas actividades de salidas,

con escasa oferta de actividades extraescolares, con pocos proyectos de colaboración con otras escuelas y, en definitiva, con menores posibilidades de diversificación de fuentes de aprendizaje.

Las administraciones tienen la responsabilidad de generar las condiciones para romper el aislamiento de estas escuelas. Ofrecer posibilidades de más salidas formativas, impulsar actividades extraescolares subvencionadas en los centros o facilitar el intercambio con otras comunidades educativas de otras escuelas del barrio y del municipio son ejemplos del tipo de actuaciones que pueden contribuir a romper el aislamiento de estos centros.

La política desarrollada por el Departamento de Educación a través de los planes educativos de entorno afronta este reto y tiene una incidencia positiva sobre la vinculación de los centros con el territorio. Sobre este aspecto, es necesario que el Departamento de Educación acabe de desplegar los planes educativos de entorno, de forma que todas las escuelas guetizadas de Cataluña puedan contar con este apoyo e incorporar, como prioridad de acción de estos planes, la revalorización social de estos centros.

B. INVERSIÓN EN PROFESIONALES E INCENTIVOS Y ATRACCIÓN DEL PROFESORADO MEJOR PREPARADO

Diferentes análisis sobre las reformas educativas han mostrado la importancia del factor de la calidad y la motivación del profesorado para entender el grado de éxito del cambio educativo. Contar con un profesorado convencido de las posibilidades de su labor, bien preparado profesionalmente y con motivación y capacidad para trabajar en entornos socialmente difíciles es el factor más importante para el éxito educativo. La política que ha seguido el Departamento de Educación sobre esta cuestión, hasta ahora, ha sido básicamente facilitar profesorado de refuerzo a determinadas escuelas y, ocasionalmente, otorgar comisiones de servicios a profesorado dispuesto a trabajar en entornos socialmente difíciles. Sobre este punto, precisamente, el Departamento de Educación debe garantizar que la provisión de profesionales de los centros segregados sea consecuente con el nivel de complejidad que gestionan, lo que no siempre es así.

Ahora bien, estas medidas, que son necesarias y positivas, pueden resultar limitadas para garantizar un profesorado de calidad elevada a los centros segregados. En este sentido, el Departamento de Educación tiene que buscar los mecanismos de incentivación necesarios para atraer al mejor profesorado a los centros más problemáticos. Los incentivos pueden y tienen que ser económicos, los cuales tienen que complementar otros incentivos curriculares válidos para la carrera docente y deben ir acompañados de los mecanismos de selección necesarios para asegurar la excelencia profesional del profesorado que tiene que trabajar en entornos de segregación.

Igualmente, y para reforzar aún más la calidad en la dotación de los profesionales, el Departamento de Educación tiene que proporcionar al profesorado de los centros segregados el acceso preferente a formación específica sobre la gestión de procesos de escolarización en entornos educativos complejos.

C. DESARROLLO DE POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD

Tan o más importante que las medidas señaladas es el impulso de una lógica de actuación de la Administración educativa poco extendida, sobre cuya necesidad social crece el consenso. Se trata de buscar formas de intervención versátiles y flexibles que superen las limitaciones de las reformas institucionales con el objetivo de conseguir el éxito educativo.

Las diferentes casuísticas de la exclusión social y las diferentes maneras de experimentar la experiencia escolar cuestionan la validez universal de determinadas medidas de reforma e invitan, en cambio, a adaptar los instrumentos organizativos, curriculares y pedagógicos a las diferentes circunstancias individuales.

En el marco de este informe, hay que destacar dos líneas de actuación prioritarias:

En primer lugar, el Departamento de Educación y el resto de administraciones implicadas deben dar un mayor impulso a proyectos educativos que den sentido a la escolarización para chicos y chicas en circunstancias adversas, a fin de mejorar su adhesión a la institución escolar. El capital educativo de los profesionales en educación formal y no formal en Cataluña asegura una amplia diversidad de estrategias que pueden tener éxito y que no siempre se aprovechan en relación con los centros guetizados. Desde el punto de vista de la actuación de la Administración, sobre todo hay que facilitar las condiciones que posibiliten la aplicación de estas políticas y apoyar las iniciativas que se muestren eficaces.

En este sentido, las administraciones deben implicarse más, no sólo en apoyar la acogida del alumnado recién llegado al sistema educativo, que ya se hace, en mayor o menor medida, mediante las aulas de acogida, sino también la acogida de sus familias en sentido más amplio, en el entorno institucional escolar y en el conjunto del territorio.

Y en segundo lugar, es necesario que el Departamento de Educación y el resto de administraciones implicadas inviertan en políticas que combatan los prejuicios contruidos en torno al sistema educativo, prejuicios no siempre fundamentados, y las estrategias de huida de determinadas familias. Estas estrategias refuerzan, sin duda, la segregación del sistema. De hecho, las políticas de subjetividad deben promover la revalorización de los centros segregados y deben hacer perder el miedo a muchas familias sobre el impacto del factor migratorio en el ámbito educativo o sobre la calidad de la red escolar pública.

D. IMPULSO A LA INTEGRACIÓN DE ESCUELAS SEGREGADAS Y NO SEGREGADAS

Como ya hemos comentado, uno de los problemas a los que a menudo se enfrentan los centros segregados es el aislamiento. A la poca capacidad de atracción de demanda se añaden las dificultades de contar con la participación deseable de las familias en los centros y con la escasez de ofertas escolares y extraescolares complementarias atractivas.

La existencia de buenas prácticas a nivel local sobre dinámicas que facilitan la apertura de la escuela al territorio y la entrada del territorio en la escuela invitan

a pensar que el Departamento de Educación puede también desplegar mecanismos de integración entre centros escolares segregados y no segregados. El abanico de posibilidades va desde la realización de una oferta conjunta de actividades complementarias, hasta la posibilidad de estudiar puntualmente la movilidad del alumnado para la realización de determinadas tareas escolares. Las posibilidades podrían extenderse, incluso, a la realización, donde se considerase oportuno, de claustros escolares comunes (o intensamente relacionados) entre centros, en la línea de los sistemas de funcionamiento que rigen las zonas de escolarización rural.

E. PROMOCIÓN DE POLÍTICAS ACTIVAS DE ATRACCIÓN DE LA DEMANDA, COMO POR EJEMPLO EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS FAMILIAS HACIA LOS CENTROS GUETIZADOS

Otras medidas que generan impactos directos inmediatos sobre la segregación de determinados centros pueden tener que ver con el acompañamiento de familias procedentes de otros centros. La investigación sociológica demuestra que la composición social del centro es un elemento muy importante de elección, y que garantizar a grupos de familias la escolarización compartida de los hijos puede representar un elemento de confianza importante. De hecho, la opción colectiva puede compensar los temores que se derivan de la decisión individual aislada.

En este sentido, proponemos al Departamento de Educación que promueva acompañamientos de grupos de familias de determinadas escuelas infantiles en determinados centros segregados. Ésta es una labor a realizar a lo largo del curso escolar, no simplemente, aunque sea de forma más intensa, durante el periodo de admisión. Igualmente, este acompañamiento puede realizarse en el paso de primaria a secundaria obligatoria.

Finalmente, a pesar de que ésta es una labor que requiere un esfuerzo más continuado, el Departamento de Educación debería desplegar estas actuaciones en el caso de centros con sobredemanda en el proceso de admisión para garantizar a las familias que no puedan acceder al centro solicitado en primera opción poder optar conjuntamente por escuelas inicialmente descartadas.

Confiar en que los centros segregados, solos, realicen una labor de difusión del centro y de acompañamiento de las familias no es un planteamiento realista desde el punto de vista de los medios necesarios.

F. PROMOCIÓN DE OTRAS POLÍTICAS DE ATRACCIÓN DE LA DEMANDA

Uno de los aspectos que pesa más en los procesos de elección escolar es la valoración de las familias sobre el tipo de usuarios que acuden al centro. Esta valoración condiciona gran parte de las elecciones estratégicas en positivo o en negativo. El temor de las familias a escolarizar a sus hijos en un centro caracterizado por una población escolar en situación de riesgo actúa como mecanismo de exclusión escolar y, en caso necesario, como factor generador de presión sobre los servicios educativos territoriales a la hora de conseguir plazas escolares alternativas a los centros más estigmatizados. Gran parte de este temor, sin embargo, tiene un componente significativo de desconocimiento o de ignorancia sobre la situación educativa del centro. Asimismo, la percepción de aislamiento

ante la posible escolarización del hijo o hija en un centro estigmatizado actúa como elemento que agrava la voluntad de huida.

Para compensar estas circunstancias, pueden llevarse a cabo medidas dirigidas a atraer una demanda que, de otro modo, tendería a descartar el centro entre sus preferencias. Aquí podríamos señalar algunas de ellas.

Por una parte, el Departamento de Educación debe garantizar que los centros guetizados tengan una dotación de recursos superior a los niveles estándares previstos, no sólo humanos, sino también materiales y de infraestructura. Las condiciones de las instalaciones, el número de alumnos por ordenador, etc. son elementos clave para la atracción de la demanda. Y por otra parte, el Departamento de Educación debe garantizar que los centros guetizados tengan una provisión de servicios complementarios superior a los niveles estándares previstos.

La existencia

de buenas actividades educativas en horario no lectivo, la existencia de actividades escolares complementarias de prestigio (uso de determinados equipamientos deportivos o culturales del territorio también son clave para atraer la demanda.

En esta línea, iniciativas como incorporar un servicio de guardería en escuelas de primaria pueden actuar también como mecanismo de atracción. La presencia cotidiana de familias usuarias en la escuela y la interacción con el profesorado del centro puede ayudar, sin duda, a vencer determinados miedos sobre la situación de la escuela y descubrir así los activos que inviten a incluirla en las preferencias familiares a partir de P3.

G. DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN CONTINUADA DE LOS PLANES DE CHOQUES

Este capítulo describe una serie de medidas que pretenden combatir la segregación escolar. Como hemos podido constatar, éste es un fenómeno complejo que requiere múltiples líneas de actuación simultáneas para hacer efectivas las políticas. En el caso de los centros, esta necesidad de abordar el fenómeno desde planteamientos integrales se pone más claramente de manifiesto. Experiencias como las del CEIP La Sínia de Vic demuestran que, cuando las administraciones públicas desarrollan de forma decidida actuaciones para combatir la segregación escolar en todas sus diversas vertientes, los centros guetizados pueden recuperar progresivamente los niveles óptimos de demanda escolar.

Esta institución, precisamente, propone que el Departamento de Educación defina, para los centros guetizados, planes de choque que minimicen progresivamente su guetización. Estos planes pasan por desarrollar gran parte de las medidas descritas en los epígrafes anteriores.

Hay que diseñar planes de choque para garantizar la intensificación de medidas de lucha contra la segregación, pero también porque ello exige a la propia Administración definir objetivos claros y evaluar los resultados de las actuaciones llevadas a cabo. Finalmente, si la guetización escolar no se elimina en un periodo de tiempo prudencial, la Administración debería estar dispuesta, incluso, a cerrar los centros.

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



PONENCIA

LA CONSTRUCCIÓN ETNOPOLÍTICA DEL EVANGELISMO GITANO.

Manuela Cantón Delgado. Profesora Titular del Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla.

RESUMEN CONFERENCIA MANUELA CANTÓN

La conferencia abordará una reflexión sobre el rol de la Iglesia Evangélica Filadelfia que ha pasado, en medio siglo, del estigma social a la movilización política, de representar una amenaza a volverse cuestión de política étnica, de doctrina intrusa a nueva forma de poder interno que produce liderazgos con capacidad para trascender el espacio de las iglesias, de movimiento religioso a fenómeno asociativo y político. Se revisarán las relaciones entre religión, etnicidad y política, prestando finalmente atención al impacto del evangelismo sobre la educación, para lo cual se tomará el caso francés como referencia.

(ARTÍCULO ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA)



Etnopolíticas del evangelismo gitano y esfera pública. Transversalidad, poder, etnicidad³

Manuela CANTÓN. Universidad de Sevilla

1. Religión y esfera pública: apuntes para un debate.

En general los científicos sociales han mirado la religión como algo que tiene poco o nada que ver con nuestra vida intelectual y política o con nuestra experiencia cotidiana, como un ámbito de la vida y la cultura meramente privado, irracional y hasta coactivo, mientras la esfera pública se contraponía como espacio abierto de deliberación racional y pacífica. Una de las más recientes discusiones

³ Este texto recoge los primeros resultados del Proyecto trienal de Investigación Fundamental no orientada Ref. CSO2010-17962, aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Convocatoria 2010) y del que soy investigadora principal. Dicho Proyecto de I+D, que lleva por título *La construcción política del evangelismo gitano: Iglesias, federaciones y nuevos actores políticos*, cuenta con la participación formal de la Dra. Teresa San Román Espinosa, catedrática de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Resumen: La economía de la identidad gitana está hoy parcialmente en manos de los sectores más activistas e influyentes de las iglesias evangélicas a través de su brazo social, la Federación de Asociaciones Culturales Cristianas de Andalucía (FACCA). Los supuestos religiosos y los espacios rituales se han vuelto, también, cuestión de etnopolítica. Nuestro trato científico de la religión la ha vuelto un problema de difícil manejo en el espacio público; de hecho muchos pensadores contemporáneos sostienen que en la esfera pública debemos entendernos con el único lenguaje de la razón secular, que el lenguaje religioso funciona únicamente fuera de este mundo secular e introduce premisas inaceptables excepto para los creyentes. El caso analizado aquí revela que (1) los procesos contemporáneos de etnogénesis como el que se muestra son en gran medida procesos ligados al desarrollo de políticas públicas; (2) que las administraciones han de dialogar con esos nuevos sujetos políticos, en nuestro caso líderes religiosos y pastores gitanos, si aspiran a que las políticas públicas alcancen a las comunidades gitanas; (3) que los regímenes secularistas deberían ser capaces de dar respuestas razonables a toda la diversidad interna de las sociedades modernas, incluyendo la pluralidad de concepciones religiosas que coexisten en la esfera pública y que, en casos como el analizado aquí, se intersectan con demandas de reconocimiento político para salvaguardar derechos culturales de las minorías étnicas y garantizarse el acceso a recursos. Como argumenta Taylor, el secularismo (o el laicismo) no debe ser un asunto que enfrente únicamente al Estado y Religión. A lo que de verdad se refiere es a la relación del Estado democrático con toda la diversidad.

sobre el papel de la religión en la esfera pública, en la que confluyen a la vez la teoría crítica, el pragmatismo filosófico, el postestructuralismo, la teoría feminista, la fenomenología, la hermenéutica o la filosofía del lenguaje, ha reconsiderado el lugar de la religión en los debates sobre lo público, tomando como punto de partida la obra precursora de Jürgen Habermas *Historia y crítica de la opinión pública* (Mendieta y Vanantwerpen, 2011).

En esta obra Habermas postulaba que la esfera pública, surgida en el siglo XVIII, constituiría un espacio social, abierto y sin límites de deliberaciones racionales sobre el bien común de los ciudadanos, un ámbito de argumentación crítico-racional distinto del espacio del Estado (que detenta el monopolio de la coerción), la economía o la familia. La religión estaba ausente en esta radiografía del nacimiento de la esfera pública. Algunos autores lo atribuyeron a los prejuicios antirreligiosos de Habermas quien sostuvo, en aquella controvertida obra, que la concepción religiosa de lo político correspondía a un estadio ya superado de la evolución social y que lo político debía representar la imagen de la sociedad como un todo. Censurada como retrógrada y desmentida la idea según la sociedad puede ser entendida en manera alguna como un todo compacto, de algún modo desmantelada por sus excesos elitistas y reductores, esta primera concepción habermasiana ha dado paso, ya más recientemente, al reconocimiento unánime de que la modernización no ha puesto fin a las religiones. Habermas admite las críticas y asiente, pero insiste en que ello no es óbice para dejar de reconocer las diferencias primordiales entre fe y conocimiento, de hecho ahora se hace más necesario que nunca reivindicar una postura *postsecular* que reconozca la vitalidad de la religión, de las fuentes religiosas de sentido y su fuerza potencial para combatir las fuerzas del capitalismo global, su condición de aliada momentánea o eventual de la razón, pero sólo a condición de traducir a un "lenguaje universalmente accesible" los contenidos éticos de las tradiciones religiosas como único modo de incorporarlos a una perspectiva filosófica *postmetafísica*. La razón: Las ideas religiosas se expresan en un lenguaje inaccesible para quienes no participan de esas tradiciones concretas (Habermas, 2011: 24).

Esto representa una mínima muestra del debate que recientemente se ha producido entre pensadores como Charles Taylor, Cornel West, Judith Butler y el mismo Jürgen Habermas, recogido en el libro de ensayos titulado *El poder de la religión en la esfera pública* (2011). En este debate Taylor discute la "ruptura epistémica" entre razón secular y pensamiento religioso postulada en último extremo por Habermas, argumentando que el papel neutral del Estado secular ha de orientarse a la diversidad de posturas tanto religiosas como no religiosas, por lo que el punto de vista de la religión no debería ser considerado como una excepción sino situado al mismo nivel que los puntos de vista no religiosos del mundo. Puede que nuestra obsesión con la religión la haya vuelto un problema y, pese a ser un problema tan viejo como la misma Ilustración, muchos pensadores contemporáneos siguen apegados a la idea de que en la esfera pública debemos entendernos con el único lenguaje de la razón secular. Para ellos el lenguaje religioso es irracional, funciona únicamente fuera de este mundo secular e introduce premisas inaceptables excepto para los creyentes, lo que conduce a una disyuntiva perversa: Los supuestos religiosos son "mucho más frágiles desde el punto de vista epistémico; de hecho, no te convencerán a menos que ya los admitas. Por tanto la razón religiosa o bien llega a las mismas conclusiones que la secular, y entonces es

superflua, o bien llega a conclusiones contrarias, y entonces es peligrosa" (Taylor, 2011: 53)⁴.

Taylor reconoce que Habermas acierta al defender que el lenguaje oficial de las democracias pluralistas debe evitar ciertas referencias religiosas, pero la razón de evitarlas no es porque sean religiosas, sino porque no son compartidas: "Por ejemplo, en el preámbulo de una ley sería tan inaceptable invocar una filosofía atea como remitir a la autoridad de la Biblia" (Taylor, 2011:532). A la vez, Taylor discute la ruptura epistémica habermasiana entre razón secular y pensamiento religioso, y sostiene que los regímenes secularistas deberían ser capaces de dar respuestas razonables a la creciente diversidad interna de las sociedades modernas, a *toda* su diversidad interna, incluyendo la pluralidad de concepciones religiosas que coexisten en la esfera pública. Más allá, no hay razón alguna para sostener que una identidad política, que las metas que una sociedad se da, puedan ser un destilado único de "la sola razón" o de algún punto de vista independiente de la religión, puramente laico. La confusión, a juicio de Taylor, consiste en pensar el secularismo (o el laicismo) como un asunto que enfrenta únicamente al Estado y Religión, cuando a lo que de verdad se refiere es a la relación del Estado democrático con la diversidad. No hay razón para considerar a la religión como un caso aparte frente a los puntos de vista no seculares o ateos⁵: "El Estado (secular moderno, las democracias pluralistas) no puede ser ni cristiano, ni musulmán, ni judío. Pero por la misma razón, tampoco debe ser marxista, ni kantiano, ni utilitarista" (Taylor, 2011: 40-54).

Para Cornel West, desde una posición que combina el cristianismo profético afroamericano, el materialismo histórico y el pragmatismo filosófico norteamericano, "un control, secular puede ser tan arrogante y coercitivo como un control religioso", por lo que a su juicio las religiones han de ser incorporadas al debate sobre la esfera pública y el secularismo debería dejar de disfrazar posiciones dogmáticas y autoritarias que, a fin de cuentas, sólo persiguen someter a control la esfera pública aniquilando su desorden esencial: "La cultura de los miserables del mundo es profundamente religiosa. Estar en solidaridad con ellos requiere no sólo un reconocimiento de aquello a lo que se enfrentan, sino también un aprecio por su forma de enfrentarse a su situación" (West, 2011: 20).

El debate es sugerente y sus extensiones pueden ser múltiples, más de lo que podemos recoger en estas páginas. La diversidad religiosa en alza ha pasado a

⁴ Calhoun, en el mismo debate e invocando argumentos desarrollados por Richard John Neuhaus en su obra *The Naced Public Square* de 1984, plantea cómo en Estados Unidos la vida pública necesariamente implica una participación promovida por la religión y a veces muy fundamentada en ella, porque la esfera pública democrática debe estar abierta a todos los ciudadanos y en Estados Unidos la religión es muy importante para la mayoría de ellos. La negación de esta evidencia puede acabar en un efecto paradójico: El de ceder gran parte del impulso democrático en la esfera pública a grupos como la entonces (se refiere a la época de Reagan en el gobierno de los Estados Unidos) famosa Mayoría Moral del reverendo Jerry Falwell: "El peligro no está en que la Mayoría Moral fuera un movimiento conservador. Está en que quiere entrar en la arena política haciendo afirmaciones públicas basadas en verdades privadas (...) Las decisiones públicas se deben basar en argumentos que tengan un carácter público" (Calhoun, 2011: 117).

⁵ "Las dos corrientes filosóficas mundanas más extendidas en nuestro mundo contemporáneo, el utilitarismo y el kantismo, en sus diferentes versiones, tienen puntos en los que no logran convencer a personas honestas y de mente clara. Si tomamos los enunciados clave de nuestra moralidad política actual, como los que atribuyen derechos a los seres humanos por el mero hecho de serlo, por ejemplo el derecho a la vida, no veo por qué el que seamos seres que desean/disfrutan/sufren, o la percepción de que somos agentes racionales, habría de ser un fundamento más firme para este derecho que estar hechos a imagen y semejanza de Dios" (Taylor, 58)

ocupar un lugar cada vez más destacado en la agenda de los gobiernos europeos y algunos han propiciado la aparición de instituciones específicas, observatorios y fundaciones, destinadas a radiografiar el cambiante mapa de la pluralidad religiosa, dialogar con las religiones y *gestionar* su creciente diversificación desde una perspectiva laica y respetuosa. El caso del que me ocupo en este artículo, que sistematiza los resultados aún parciales de un Proyecto I+D que se inició en 2010 (y que finaliza a finales de 2014) sobre la construcción etnopolítica del evangelismo gitano, pero que es continuación de una investigación pionera iniciada a finales de los años noventa y que dio lugar al libro *Gitanos pentecostales. Una mirada antropológica a la Iglesia Filadelfia en Andalucía* (2004), es una muestra doblemente interesante. Y lo es porque combina variables étnicas, políticas, religiosas, ilustra los puentes que una minoría étnica puede tender con la esfera pública desde el anclaje religioso, y desvela una incipiente economía de la identidad en poblaciones de gitanos del sur de España.

2. Gitaneidad y etnónimos

En los textos académicos al uso y en los imaginarios históricamente contruidos, los gitanos han sido descritos de manera un tanto monótona como *un pueblo* al margen de las religiones y de la política. Esta simplificación denota que hemos venido asumiendo una concepción etnocéntrica y unilateral de la religión y del poder, en detrimento de un análisis crítico de lo que el poder y la religión representan de hecho para otros pueblos, en nuestro caso los diversos grupos *romaníes* en el siglo XXI (Marrushiakova y Popov, citados en Carrizo, 2011: 1). La confusión termino-lógica en el caso de los gitanos y los esfuerzos por describir su historia y su cultura es en sí una invitación a matizar la relevancia que concedemos a los etnónimos. Irreductibles en su diversidad, apenas podemos llamar *gitanos* a todos esos grupos diseminados por Europa, Asia y América que tienen un origen presumiblemente común, pero entre los que caben múltiples divisorias resultantes de trayectorias históricas diferentes, formas de movilidad, políticas étnicas, filiaciones religiosas o lengua. En España la gran mayoría se autodenominan *gitanos*, no *romaníes*, pero sólo en Francia encontramos al menos tres grupos bien diferenciados: Gitanos españoles de Francia, Roms y Manouches⁶

Pues bien, en España, Latinoamérica, Estados Unidos, Brasil y en casi toda Europa, estamos asistiendo a la aparición de organizaciones de liderazgo gitano con niveles muy diversos de articulación etnopolítica que rebasan o se entrecruzan con la organización tradicional en patrilinajes. Sean confesionales o no, muchas de estas entidades transversales a los grupos de parientes buscan intencionalmente promover e instrumentalizar una cierta concepción de la *gitaneidad*, así como procurar recursos económicos y definir demandas que los diversos procesos históricos de diáspora y persecución han venido negando a los romaníes. Aquí me ocuparé de analizar la expresión más reciente de la etnopolítica confesional gitana en España: La Federación de Asociaciones Culturales Cristianas de Andalucía (en adelante, FACCA), nacida en 2001 de la Iglesia Filadelfia, denominación evangélico-pentecostal que llega a España en los años sesenta del siglo XX procedente de Francia. La FACCA aglutina actualmente a unas 170 congregaciones, iglesias o "cultos" evangélicos que, en toda Andalucía, han ido fundando asociaciones

⁶ En Francia sólo se llama *gitanos* a los gitanos españoles

paralelas en los últimos diez años y las han registrado legalmente⁷. Más tarde lo veremos con detalle.

El movimiento pentecostal gitano constituye un verdadero desafío interpretativo y nos expone a numerosas *quiebras epistemológicas* (Agar, 1992: 123), porque el imaginario de la mayoría social, pero tengo la impresión de que una parte de la academia también, lo asocia de manera mecánica al fanatismo religioso, la alienación y el inmovilismo político, la pobreza estructural, el analfabetismo y la droga, en suma al tejido social propio de la cara más agria de la marginación⁸. Y poco más. Tratar con religiones sigue siendo perturbador para quienes no han adquirido suficiente "oído para la religión". Este tipo particular de razonamientos y de discursos que invocan el racionalismo científico cancelan la empatía y la imaginación necesarias para entender el poder de la religión, de las tradiciones religiosas y de su papel en la creación de nuestra memoria cultural o de nuestras utopías más profanas (West, 2011: 21). Distinto debería ser el caso de la antropología: lo que West define como el urgente "giro profético" que deberían dar los sociólogos es, para la etnografía, una condición inexcusable que permite comprender esa parte a veces opaca de la vida social, el mundo de las filiaciones y los imaginarios religiosos, desde una perspectiva seria, no complaciente y libre de etnocentrismos.

La Federación de Asociaciones Culturales Cristianas de Andalucía está dirigida y coordinada por miembros gitanos de las iglesias evangélicas andaluzas, las mismas que en los años sesenta del siglo XX solicitaron su registro institucional como misiones *gitanas*⁹. Sin embargo la FACCA ha evitado cuidadosamente el término *gitano* en un acrónimo que, de incluir el etnónimo, se volvería probablemente demasiado reductor. Parecen jugar ambiguamente con algo que saben, pero que quienes nos ocupamos de la cultura hemos tardado en ver: El etnónimo nombra y Seguimos llamando gitanos a los gitanos, y yo misma tuve que pensar bastante cuando uno de mis informantes me explicó que si él era en ante todo un *gitano* yo debía ser ante todo definida como *paya*, sin más, o que tal vez prefería que me llamaran *española*, también sin más. Podía elegir, lo que supondría que me definieran en adelante según mi pertenencia y excluyendo todo lo demás. Pero los etnónimos no son utilizados solamente por sociólogos y antropólogos para delimitar agrupaciones socioétnicas históricamente construidas y más o menos

⁷ En otro lugar hemos propuesto una extensa contextualización histórica y antropológica del pentecostalismo gitano en Andalucía Occidental, deteniéndonos en el análisis de los usos sociales, políticos, económicos, terapéuticos o simbólicos de las adhesiones locales a un sistema religioso plenamente globalizado (Cantón y otros, 2004).

⁸ Situado en la tradición interpretativa y fenomenológica, Agar propone, siguiendo a Giddens, que la etnografía es en su núcleo una "mediación de marcos de significado", de manera que su naturaleza dependerá de la naturaleza de las *tradiciones* que se pongan en contacto a lo largo del trabajo de campo. En ese encuentro entre diferentes tradiciones, la etnografía debe fijar su atención en las diferencias que aparecen, en el momento en el que se rompen las expectativas del observador, es decir, cuando los supuestos de coherencia saltan en pedazos. La diferencia, la ruptura de expectativas y la sorpresa son indicios que definen lo que es interesante estudiar. Lo que Agar ilustra es el rol central de la *quiebra* para poner de relieve problemas que requieren atención etnográfica. Discute en consecuencia la investigación lineal objetivista y defiende la naturaleza *emergente* del trabajo etnográfico (Agar, 1992: 122 y ss)

⁹ Balaguer (Lérida) y más tarde el resto de Cataluña, Castilla y en los años sesenta Andalucía, trazan la cartografía del evangelismo gitano en España. Cuando cobraron auge suficiente decidieron registrarse legalmente como Movimiento Evangélico Gitano Español primero, como Misión Gitana después (éste último era el nombre del movimiento en Francia, de donde provenían los primeros predicadores). Pero el Ministerio de Justicia rechazó estas propuestas "por considerar que en España los gitanos eran españoles" (Jiménez, 1981: 91).

estables, lo que conlleva una visión dura, dualista y estructural de los grupos humanos, más cómoda de tratar y someter a análisis que lo que el flujo y la mezcla, condiciones generalizadas de la interacción social, posibilitan. También las propias etnias los usan con propósitos que complican crecientemente las visiones esquemáticas de la etnicidad.

Me propongo, por tanto, referirme a gitanos sin invocar una *identidad gitana* a priori, porque en mi propia etnografía he comprobado muchas veces cómo el campo desmiente o se burla de esas nociones duras que apuntalan o sostienen nuestras observaciones. De otra manera, "¿cómo abordar, analíticamente, la identidad, cuando tus datos piden a voces una renuncia a esa categoría?" (Díaz de Rada, 2008: 193). Los evangélicos gitanos, irreductibles en su diversidad pese a todo, elaboran dinámicamente una concepción estratégica y situada del juego entre las filiaciones confesionales, las identificaciones socio-étnicas y de género, y el mismo diálogo con las instituciones. Por ello, al hablar de *gitanos* me referiré a una categoría relacional socio-étnica que es ella misma cambiante y se construye en la diversidad interna, en nuestro caso, de los grupos romaníes. Las elecciones terminológicas son relevantes porque dan cuenta de la distancia que media entre las categorías académicas que nos damos, las identidades que adjudicamos y la compleja experiencia cotidiana de los sujetos, hecha principalmente de negociaciones y vínculos inesperados. La antropología parece a veces mejor programada para reconocer diferencias y no mezclas. Designamos y objetivamos sirviéndonos de etnónimos para operar con más comodidad, al modo como los obstetras prefieren que las mujeres den a luz tendidas aunque con ello desafíen la ley de la gravedad.

Sabemos que identidad e identificación son nociones polisémicas y ambiguas. Manejadas con flexibilidad posponen esa forma no siempre analizada de ceder al esencialismo, a la nostalgia primordialista, y nos dejan examinar en su complejidad y con toda su riqueza paradójica las implicaciones organizativas, identitarias, simbólicas y políticas de un campo dado de relaciones sociales. Desde Barth esta advertencia se repite pero también se olvida con facilidad, de modo que no está de más recordar que las identidades han de ser analizadas siguiendo las *escalas de prácticas*, como noción que impugna el uso frecuentemente reificador de los etnónimos. Analizar la apelación al derecho a la identidad por parte de los actores sociales pasa así a depender de los *relatos de coherencia* y las *escalas de prácticas* que se forman en el juego social concreto de las interacciones cotidianas, por lo que la tarea consistiría más bien en examinar cómo se forman esos relatos, bajo qué circunstancias, y qué acciones desencadenan (Díaz de Rada, 2008). Desentenderse de las formas en las que las realidades sociales que analizamos se intersectan paradójicamente unas con otras, o se fragmentan y fisuran hasta volverse casi irreconocibles, empeñarnos en racionalizar esas paradojas en lugar de discernir sus implicaciones desde el relativismo (Wagner, 2010: 10), nos lleva a *producir* interesada y acríticamente a nuestros interlocutores.

Cuanto más complejos, *multisituados*, transversales y emergentes son los escenarios que observamos, más se nos aparece el científico social como alguien cuya práctica parece consistir principalmente en delimitar, recortar y con ello *producir* sus escenarios de investigación, lo que a la postre equivale a *producir* sus lugares de estudio y a *producir* a sus mismos interlocutores, al aislarlos

interesadamente de las condiciones prácticas en las que consiste vivir cotidianamente en su mundo.

Pero a la vez quienes nos hablan en el campo son actores inevitablemente producidos por el investigador en su práctica científica, siempre en alguna medida; y al mismo tiempo, son también actores que encarnan posiciones sociales históricamente constituidas, así como socialmente insertas en una densa red de relaciones y procesos. No son agentes individuales gobernados por su propia idiosincrasia. Vista así, la tarea de la etnografía consiste no sólo en la mediación de marcos de significados, como sostienen Giddens o Agar, sino en un trabajo analítico *situado* de las condiciones sociales de producción tanto de las prácticas de los actores sociales como del propio sujeto de la investigación (Bourdieu, 2003: 155 y ss). Etnicidad, género, nacionalidad, parentesco, vínculos biográficos, filiaciones religiosas, lazos laborales, clase social, ciudadanos que interactúan con las instituciones modernas y con *sistemas expertos* o forman eventualmente parte de ellas... Todo ello conforma el entramado de la multipertenencia efectiva (también entre gitanos) a mundos de sentido, de experiencias y de prácticas cotidianas que se intersectan hasta mostrarse sólo en los pliegues y los bordes de las viejas delimitaciones conceptuales, en los límites de las categorías convencionales y de las inercias académicas al uso.

3. La FACCA. Cuestiones de transversalidad y poder.

En España los estudios sociológicos y antropológicos que examinan la relación entre religión (evangélica)/ políticas (étnicas) en relación a la comunidad gitana son prácticamente inexistentes. Del mismo modo que están aún por explorar las redes transnacionales del evangelismo gitano, en Europa y América Latina por ejemplo, o por articular un estado de la cuestión sirviéndonos de las aportaciones más significativas de los todavía escasos especialistas en la materia (Teresa San Román, Paloma Gay y Blasco, Carmen Méndez, Magdalena Slavkova, Ruy Llera Blanes, Tomas Hrustic, David Thurfjell o Tatiana Podolinska, entre otros). Las razones son múltiples y muy diversas, pero en parte esta circunstancia se debe a la escasez de trabajos que se ocupen de analizar la presencia no sólo de iglesias protestantes históricas de notorio arraigo¹⁰, sino de organizaciones evangélicas de filiación pentecostal, cuyo mayor crecimiento en España se ha registrado a lo largo de los últimos veinte años principalmente a partir del flujo regular de inmigrantes latinoamericanos y, muy especialmente, entre la población gitana asentada en Cataluña, Levante y Andalucía (Cantón y otros, 2004).

Las primeras conversiones de gitanos evangelismo de las llamadas Asambleas de Dios tuvieron lugar en el occidente de Francia a mediados del siglo XX. De allí pasó a Cataluña y, ya en los años sesenta, los predicadores gitanos alcanzaron Andalucía occidental, organizándose las primeras reuniones evangélicas en pisos de

¹⁰ Las religiones musulmana, judía y cristiano-evangélica (protestante) fueron reconocidas en 1992 con el gobierno socialista presidido por Felipe González como religiones de *notorio arraigo*, cuya presencia es muy anterior a la Ley Orgánica de Libertad Religiosa, aprobada en 1980. En 2003 alcanzaron el estatus de *notorio arraigo* los mormones (Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días), en 2007 los Testigos de Jehová y posteriormente el budismo (reconocido su notorio arraigo el 28 de octubre de 2007).

los barrios obreros donde por entonces comenzaban a residir muchas familias gitanas. El pentecostalismo está doctrinalmente emparentado con las formas protestantes que resultaron de la evolución del cristianismo reformado en los Estados Unidos, caracterizadas por fusionar el ascetismo puritano de un lado y el sentimentalismo metodista, del otro. Como es ya sabido, en las últimas décadas el pentecostalismo de origen norteamericano se ha convertido en un exponente indiscutible de la globalización religiosa y cultural, con interesantes consecuencias políticas en un número creciente de países (Corten y Mary, 2001; Freston, 2001).

Entre los gitanos europeos, latinoamericanos y, en nuestro caso, españoles, se han producido apropiaciones particulares a partir de este pentecostalismo nacido en los Estados Unidos, dando lugar a variantes inéditas. Si bien se trata de un sistema religioso cuyos fundamentos teológicos, doctrinales, morales y rituales son siempre muy similares, cuando no simplemente idénticos, sin embargo las prácticas concretas se vinculan a la etnopolítica de maneras muy distintas dependiendo de contextos histórico-culturales, de las dinámicas de exclusión/exclusión étnicas y de condicionantes socioeconómicos y políticos locales. Por ejemplo, en comparación con los pentecostalismos latinoamericanos, en las organizaciones eclesiales y paraeclesiales gitanas españolas no ha cuajado el modelo característico de organización política descentralizada y acéfala, sino que se mantiene una estructura de autoridad piramidal con un presidente que es elegido anualmente, por voto directo, en una reunión que celebra la Asamblea Nacional de la Iglesia Filadelfia y que reúne a todos los pastores y candidatos en activo (actualmente hay más de cinco mil pastores gitanos en activo, según fuentes de la propia Iglesia Filadelfia). En cambio, sí encontramos la misma práctica corporal carismática, la sensualidad de los cultos extáticos, de posesión por el Espíritu Santo y liberación de demonios, de sanación por el Espíritu o de don de lenguas y profecía, muy extendidos en toda América latina y, en parte, explicables por la influencia histórica del Gospel y de las prácticas rituales afroamericanas.

A partir de la expansión del evangelismo entre las diversas poblaciones gitanas, éstas ya no pueden ser resumidas como sociedades históricamente reacias a organizarse siguiendo modelos socio-políticos o religiosos que trasciendan los grupos de parientes, refractarias a toda forma de centralidad e integración que vaya más allá de la lógica gerontocrática, los grupos domésticos y los linajes, en las que las relaciones políticas siempre se han articulado a partir de la lealtad a los vínculos de filiación. En el último medio siglo esta concepción acéfala de las relaciones políticas en las sociedades gitanas ha ido cambiando y desde los años sesenta del siglo XX, paralelamente a los procesos de sedentarización y urbanización de importantes sectores de la población gitana en España, han surgido otras formas de poder interno. El asociacionismo y el pentecostalismo gitanos son, desde hace varias décadas, sus dos grandes expresiones (San Román, 1997). Pero la evolución ha sido rápida: En la última década el pentecostalismo gitano se ha vuelto un movimiento religioso cada vez más orientado y estructurado políticamente, lo que ha ido conformando una aún modesta élite de líderes etnoreligiosos orientados a la acción política.

En 2001 nace la Federación de Asociaciones Cristianas de Andalucía (FACCA), a partir de la iniciativa de cuatro iglesias pentecostales de Linares (Jaén) convertidas en *asociaciones culturales cristianas*. Actualmente su sede central se localiza en Córdoba, en un edificio completamente nuevo que fue cedido por el

Ayuntamiento de Izquierda Unida y del que FACCA puede disponer al menos durante setenta y cinco años. En la sede de Córdoba se imparten cursos de Formación Profesional Ocupacional y talleres de empleo, lo que fue posible tras lograr la homologación de la Junta de Andalucía. A comienzos de 2010 la Federación ya agrupaba a más de ciento setenta asociaciones culturales cristianas a nivel estatal, aunque la mayoría de ellas se concentra en Jaén (Linares) y Córdoba. FACCA es por tanto la federación que agrupa a esas asociaciones, entidades al cabo subvencionables, que se han creado aproximadamente en un 20% de las iglesias protestantes gitanas de Andalucía. Las iglesias figuran en el Registro de Entidades Religiosas (RER) que depende del Ministerio de Justicia, mientras que las asociaciones culturales (cristianas o no) se registran en y dependen del Ministerio de Interior. Estas asociaciones federadas trabajan "para mejorar la proyección social y cultural de la comunidad gitana en general" y se definen a sí mismas como "acción social organizada" o "brazo social" de la Iglesia Filadelfia, lo que les ha llevado a desarrollar nuevas estrategias para favorecer la interlocución con las administraciones del Estado, así como a lograr recursos para financiar un extenso programa de actividades formativas y para impulsar la visibilidad política de la minoría gitana¹¹. Además, está logrando extender su modelo organizativo a otras autonomías¹². Son numerosos los proyectos puestos en marcha desde las agencias asociativas y federativas del pentecostalismo gitano: De carácter formativo (talleres), laboral (inserción en el mercado de trabajo), de lucha contra las drogodependencias (información y tratamiento en centros de desintoxicación del policonsumo), asistencial, religioso (formación teológica para líderes evangélicos) político y socio-comunicacional (presencia en los medios de comunicación, prensa y radio evangélicas, uso de las nuevas tecnologías de la información, la música), así como de intermediación ante las instituciones. En gran medida debido a esa amplia base social que supera los diez mil gitanos convertidos que se calcula hay actualmente en Andalucía, la FACCA fue en 2003 declarada Institución de Utilidad Pública. Esto se tradujo rápidamente en una mayor captación de recursos: En 2005 el presupuesto había pasado de los 9000 euros de 2001 a 427.000 euros; En 2010 la FACCA llegó a manejar dos millones de euros, si bien la actual crisis económica y la política de duros ajustes presupuestarios está comprometiendo sus actividades y provocando una creciente conflictividad interna. Es sabido que su proyección pública se vio impulsada en 2009 con el apoyo prestado por la FACCA en las campañas para esclarecer el asesinato de la niña gitana Mari Luz Cortés, un trágico caso ocurrido en Huelva y que tuvo una gran repercusión mediática. El padre de Mari Luz Cortés es gitano y pastor evangélico en activo.

La Federación depende principalmente de la negociación con los pastores de las congregaciones evangélicas locales para que accedan a crear gradualmente asociaciones paralelas en cada iglesia. Ello supone que las iglesias pasan a

¹¹ Entre los fines que FACCA destaca en su Memoria Anual se citan: «Potenciar el desarrollo cultural y social de los gitanos/gitanas; potenciar la creación de nuevas entidades de fines análogos a los de las asociaciones que constituyen esta Federación, y desarrollar y vertebrar la actuación conjunta de éstas; Informar de todas las posibilidades del mercado de trabajo, en materia cultural, formativa, a través de concursos, talleres, becas, información en general: mejorar la proyección y formación de todos/as los gitanos/as en materia socio-cultural; participación en materia cultural, para la promoción y el desarrollo de la Iglesia Evangélica Cristiana; como fin prioritario apoyo a los drogadictos y delincuentes para su reinserción social; cooperar con países del Tercer Mundo o en Vías de Desarrollo, con especial incidencia en Europa y Latinoamérica ».

¹² Y en 2010 contaba con *delegaciones* en Baleares, Canarias o Cataluña. Más aún, las iglesias pentecostales gitanas de Bulgaria han solicitado en 2010 apoyo institucional a la FACCA andaluza para seguir su modelo organizativo.

depender de FACCA en lo concerniente a la gestión de proyectos y recursos públicos a los que, sólo a partir de ese momento, podrán tener acceso. Entre sectores de las iglesias de Andalucía occidental (Cádiz, Huelva y Sevilla), estos procesos vienen generando mucha suspicacia y, de hecho, en estos años de investigación hemos sabido cómo numerosos pastores que accedieron a tramitar la creación de una asociación cultural vinculada a la iglesia lamentan con frecuencia el “abandono en que nos tiene la Federación”. En parte esta desafección se explica por el hecho de que la mayor concentración de asociaciones evangélicas se da efectivamente en la ciudad de Linares, donde nació FACCA coincidiendo con el derrumbe de la Federación de Asociaciones Romaníes de Andalucía (FARA). Los trabajadores sociales, mediadores, técnicos y maestros vinculados a FACCA, en su mayor parte mujeres que no son ni gitanas ni evangélicas, lo están con contratos temporales cada vez más precarios y son los únicos encargados de conducir las complejas negociaciones con los pastores de las distintas iglesias. El trabajo es muy lento y los contratos muy inestables; las trabajadoras sociales han de encarar con frecuencia situaciones conflictivas mediando entre los pastores, la administración y la misma dirección de FACCA. Por su parte la Federación, y el que hasta fines de 2011 fue su director técnico y principal activo, diseña y propone incansablemente a los ayuntamientos y organismos autonómicos proyectos sociales que tendrán su sede en las iglesias, negocia acuerdos o inaugura nuevos locales que servirán para realizar indistintamente cultos religiosos y desarrollar actividades sociales.

Este fue, para poner un ejemplo, el caso de la Iglesia Filadelfia de Marchena (Sevilla), donde el Ayuntamiento del Partido Popular cedió en marzo de 2011 un terreno con los restos de un colegio que fue restaurado para dar cabida a la iglesia gitana, que cuenta con más de veinte años de antigüedad en la localidad. A cambio FACCA se comprometía formalmente a presentar un programa de actividades de carácter social dirigido a toda la población gitana de Marchena: “fíjate que lo ceden a la FACCA, no a la Iglesia Filadelfia”, nos aclaraba un influyente miembro de FACCA presente en el evento. El acto de inauguración contó con una exposición sobre la historia y cultura del pueblo gitano que culminaba con la aparición de las iglesias evangélicas y posteriormente de la propia Federación, como buque insignia de la *evolución* del pueblo gitano hacia unas condiciones de vida mejores que las de sus antepasados. En esa exposición se mostraba, una vez más, cómo desde la Federación también se representa la *cultura gitana* al estilo de los viejos libros de divulgación, como un repertorio de *contenidos culturales*, de costumbres ancestrales objetivables (lengua, rituales de boda, gerontocracia, diáspora...), como marcadores de diferencia y diacríticos para el reconocimiento. Exhibidos como estandartes atemporales de la diferencia cultural y su puesta en valor, esa identidad escenificada en amplios paneles dentro del recinto resultaba en cierto modo contradictoria con los impulsos modernizadores que buscan combatir el absentismo escolar, prevenir las drogodependencias, difundir la necesidad de la vacunación, crear empleo o promover la igualdad de géneros. Pero no es más contradictorio que el difícil encaje entre la independencia que FACCA defiende ante las administraciones del Estado, entidades y organismos de los que obtienen ayudas, como entidad independiente de la Iglesia Filadelfia aunque sensible estatutariamente a los valores del cristianismo evangélico, y el hecho paradójico de que dependan de la obediencia a un consejo directivo formado exclusivamente por pastores evangélicos en activo. Para la *Fundación Pluralismo y Convivencia*, que gestiona el Observatorio del Pluralismo Religioso resultado de la iniciativa conjunta del Ministerio de Justicia, la Federación Española de Municipios y

Provincias y la propia Fundación Pluralismo y Convivencia, y que canaliza ayudas a las diversas entidades religiosas registradas en el RER, las cuales para el caso de la Iglesia Filadelfia son generalmente gestionadas por FACCA¹³, es un caso claro de conflicto de competencias entre Iglesia y Federación. Para los miembros de la FACCA no. Tal vez lo que sí hay son presupuestos escondidos en las operaciones con las que racionalizamos estas prácticas o con las que las pensamos como contradictorias.

“No representamos a la Iglesia Filadelfia”, aseguran los dirigentes y trabajadores sociales de la Federación, “porque ellos son muy fieles a sus principios; nosotros sólo estamos vinculados y trabajamos para ella”, porque “hemos logrado convencerlos de ser su brazo social, y nos fiscalizan, nos piden cuentas pero han de reconocer que todo lo que hacemos por la Iglesia es bueno”. Los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas a lo largo de la investigación, entre los años 2010 y 2013, son muy claros al respecto. No obstante, los recelos por parte de la vieja guardia evangélica no han cesado desde que se creó la Federación: “Hay quien ha querido cargarse la FACCA desde hace mucho” (el informante, perteneciente a FACCA, da nombres que no revelo aquí). Los pastores “nos exigen que se trabaje con transparencia y obediencia pero prohíben que se use el nombre de la Iglesia Filadelfia”, algunos de cuyos representantes, sin embargo, ocupan altos cargos en la FACCA y vigilan de cerca las actividades de la Federación, de las cuales la Iglesia se beneficia. Cabe pensar que lo que la Iglesia Filadelfia procura evitar es acabar implicada en posibles usos fraudulentos de los recursos y comprometer con ello en nombre de la Iglesia, pero sin renunciar al control. Pensemos que, además de la convención anual para la elección de cargos a nivel estatal, cada tres meses se reúne la dirección de la Iglesia Filadelfia en Madrid, con la presencia del presidente, secretario, tesorero y todos *responsables de zona*. Estas deliberaciones sirven también para “sancionar y disciplinar a quien obró mal”, y la importancia de la Federación es ya tal que quien es sancionado “no podrá en adelante ser obrero de la Iglesia Filadelfia, pero fíjate que tampoco representante de FACCA, porque en la Iglesia han cortado la cabeza a todo lo que no es bueno para su imagen, lo que pasa es que la Federación va ganando cada vez más credibilidad”, aseguran algunos cargos de la Federación.

La Federación dispone de *vocales* en cada provincia que son, a la vez, pastores evangélicos en activo con iglesias a su cargo: “Eso sí, procuramos que los vocales de FACCA sean altos cargos de la Iglesia y por esa razón a veces se dan solapamientos, por ejemplo reuniones en las que el *responsable de zona* de Málaga-Cádiz y al mismo tiempo vocal de FACCA por Huelva está junto al vocal de FACCA por Málaga que a su vez es pastor en una iglesia de Málaga”. La coordinación entre los delegados de FACCA en las diversas provincias es reconocidamente escasa, y las sedes de las delegaciones suelen ser sus propios domicilios, sólo provisionales, porque los contratos son temporales y además los pagos se hacen con mucho retraso, todo lo cual genera tensión y descontento. La situación, con la actual crisis

¹³ Sólo las entidades religiosas formalmente registradas en el Registro de Entidades Religiosas pueden presentar proyectos a la Fundación Pluralismo y Convivencia (FPYC), pero parece claro que FACCA gestiona la mayor parte de esas ayudas, colaborando en la definición de los proyectos que las iglesias presentan. FACCA no puede acceder directamente a las ayudas de la FPYC, de hecho en parte es la razón por la que el nombre de FACCA y el de la I.F. no deban aparecer juntos, desde luego no al menos en la tramitación de estas ayudas. Pero hemos constatado en los registros de la FPYC que, desde la fundación de FACCA, han sido las iglesias de Linares (Jaén) las que comparativamente más se han beneficiado de esas ayudas.

económica, no ha hecho sino empeorar dramáticamente. Hay una coordinadora de proyectos que permanece en la sede de Córdoba, pero la desconfianza y el descontento es el tema recurrente entre las trabajadoras sociales contratadas por la Junta de Andalucía, cuya función consiste en crear asociaciones, conseguir local para establecer la delegación provincial, buscar recursos en entidades públicas y privadas, y mantener las relaciones entre la administración y los presidentes de las asociaciones. Son las llamadas "IGSs", el programa de Interés General Social del Servicio Andaluz de Empleo (SAE), que es la entidad que adjudica técnicos a FACCA, generalmente con contratos renovables de nueve meses.

El procedimiento conlleva una burocracia complicada y es como sigue: FACCA depende de las subvenciones públicas¹⁴, no dispone de fondos propios, así que presentan proyectos que en el momento de su aprobación reciben el 75% del presupuesto, quedando el 25% para la entrega del informe final preceptivo. Los proyectos tienen un plazo de un año para su ejecución, pero ese 75% inicial se paga generalmente de manera muy irregular, así que para llevar a cabo un proyecto es preciso disponer de fondos propios para poder hacer frente a los gastos derivados, por ejemplo, del pago mensual a los técnicos. Esto que obliga a presentar previamente un informe de solvencia que demuestre que FACCA dispone de esos fondos para hacer frente a la ejecución del proyecto en el plazo estipulado. Pero FACCA de hecho no tienen fondos, por lo que los técnicos apenas cobran al final de su contrato o lo hacen con mucho retraso. Como expresa una trabajadora social contratada por FACCA a la que entrevisté, "trabajamos sin recursos y es justo lo que nos dicen al empezar, que hemos de estar dispuestos a trabajar sin recursos". Ni recursos propios ni recursos para financiar las actividades para las que se crean las asociaciones. Las trabajadoras sociales reciben al comienzo de su contrato un listado de iglesias para contactar en cada provincia, pero una vez que se forman las asociaciones, tras un trabajo muy lento con los pastores y los miembros de cada congregación, no hay recursos para hacer gran cosa: "El lema es hacer de cada culto una asociación", con la idea de "crear una red en cada provincia, pero el problema es que tardan mucho en crearse las delegaciones y no podemos funcionar porque los proyectos han de pedirse en nombre de una asociación y no de una iglesia, y las asociaciones a su vez deben funcionar en red y para eso debe existir una delegación provincial capaz de coordinarlas... Y convencer a los pastores no es fácil porque a los gitanos, creo que con razón, no les gustan los papeles" -en palabras de una de las delegadas de FACCA.

Es precisamente para poder disponer de fondos propios con los que hacer frente a esos informes de solvencia que en 2008 se crea FASIDIS, la empresa de inserción que, a la vez que como tal recibe ayudas públicas y por ello mismo está condenada a ser deficitaria, busca sin embargo generar beneficios a través de contrataciones con la empresa privada. Pero no es hasta 2011 que FASIDIS se registra como Empresa de Inserción en el Registro Mercantil. El trabajo consiste en localizar trabajadores con determinado perfil, no necesariamente gitanos, pero de

¹⁴ Entre otros del Observatorio Pluralismo y Convivencia, que se define como "una herramienta de transferencia de conocimiento para la gestión pública de la diversidad religiosa. Su objetivo principal es orientar a las administraciones públicas en la implementación de modelos de gestión ajustados a los principios constitucionales y al marco normativo que regula el ejercicio del Derecho de Libertad Religiosa en España". El Observatorio es además un portal de referencia para investigadores y, en general, para cualquier persona que quiera acercarse a las diferentes dimensiones del pluralismo religioso en España (www.pluralismoyconvivencia.es).

hecho primero los buscan entre los propios gitanos de las iglesias “y luego fuera si es preciso (...) Y suelen ser los propios pastores los que te buscan a la gente entre quienes asisten al culto, donde hay mucha necesidad, y son dados de alta para la construcción, la ayuda a domicilio o los servicios de limpieza”, explica una trabajadora social de FACCA en Sevilla. El problema, aunque no es el único, es que son los propios interesados quienes han de pagar todos los costes del alta en la Seguridad Social a cambio de un sueldo mensual que no está asegurado. FASIDIS, envuelta en una maraña de complejidades burocráticas sin final¹⁵ que empeoran con la quiebra constante de empresas en plena crisis económica, no genera aún la confianza necesaria para tramitar contrataciones, lo que permitiría generar fondos propios y dar con ello oxígeno a la maquinaria de FACCA en su gestión de las ayudas de la administración. En otro sentido, pero atendiendo al interés de la mayoría de los gitanos de las iglesias, se crea también en 2008 la Asociación de Vendedores Ambulantes Cristianos, AVAC. La definen como “una ONG federada a FACCA”, es decir, el ramal de FACCA que actúa en el sector de la venta ambulante, que ocupa mayoritariamente a los evangélicos gitanos. No nace, como FASIDIS, para generar beneficios, sino con fines puramente sociales. La Federación dispone actualmente de verdaderas *etnoempresas* de inserción como FASIDIS o de organizaciones sin ánimo de lucro como AVAC, pero también gestiona localmente proyectos que en general suponen un peaje político y pasan por la capacidad para sostener hábiles negociaciones con los representantes políticos locales de uno u otro partido, a los que se les presentan los resultados de la Federación en tan sólo diez años y, sobre todo, la enorme base social representada por la Iglesia Filadelfia. Votos, en último extremo. No extraña entonces la prudencia de la vieja guardia evangélica, de hecho la pésima experiencia de algunas asociaciones gitanas en lo referente a la dependencia de las subvenciones y la gestión de las ayudas públicas ha llevado a la Asamblea Nacional de la Iglesia Filadelfia a desmarcarse estratégicamente de FACCA en repetidas ocasiones a lo largo de la última década.

Pero la Federación no tiene elección, ha de cuidar forzosamente las relaciones con la Iglesia si quiere sobrevivir. Como explica una de las trabajadoras sociales de FACCA, “nosotros dependemos de la capacidad de movilización que tiene cada pastor con su iglesia, porque si cuentas con su apoyo lo tienes todo ganado.... ¿Qué haces si quieres dar una charla sobre hábitos de vida saludables porque la administración te la pide y tú la consideras razonable? Convencer al pastor de la iglesia para que lleve a su gente y, a ser posible, que generalmente lo

¹⁵ Entre otras complejidades la que resulta de los requisitos que ha de cumplir toda empresa de inserción que forme parte de la AEIA (Asociación de Empresas de Inserción de Andalucía, que depende de la Federación de Asociaciones de Empresas de Inserción, FAEDEI, a nivel estatal). Las empresas de inserción no son legalizadas por la Junta de Andalucía hasta finales de 2010 (mientras en Madrid o Barcelona llevan años funcionando). Entre esos requisitos figura el de atender a colectivos en riesgo de exclusión: rentas mínimas, mujeres maltratadas, inmigrantes, discapacitados, pero en ningún caso minorías étnicas. Los informes preceptivos han de ir acompañados con los datos que muestren la inclusión de los futuros beneficiarios de los contratos en un colectivo tipificado como en riesgo de exclusión. Esos informes los pueden hacer los ayuntamientos, los asistentes sociales de la Junta de Andalucía y las Diputaciones, lo que genera a su múltiples problemas de coordinación. Pero además esos informes exigen abrir un expediente de riesgo de exclusión, claro que muchas veces los afectados simplemente no han acudido a los Servicios Sociales, por lo que formalmente no consta que estén en situación de riesgo. Además “ahora piden que los solicitantes se adscriban a un colectivo en riesgo, pero a su vez los asistentes sociales encargados de los informes se niegan porque la ley de protección de datos les impide hacer pública esa información”, explica a finales de 2011, visiblemente desesperado, el encargado de tramitar las contrataciones de FASIDIS en la FACCA. Esta es una información que debe ser aún contrastada, de hecho la revisión de este texto para su publicación en Política y Sociedad incluía las dudas de uno de los dictaminadores, que se preguntaba cómo es posible que los trabajadores sociales de Servicios Sociales se nieguen a la petición de un informe social para derivación a un recurso especializado, como son las empresas de inserción, considerando que el titular de la información protegida es el propio usuario

es, que la actividad se haga en el propio local de la iglesia. Si no, no acude nadie. Su capacidad de movilizar a la gente es nuestro principal activo y las iglesias, cada iglesia, es un local de FACCA". Ello, argumentan con satisfacción, les asegura presencia en los lugares de intervención, puesto que las iglesias son el principal lugar de encuentro en muchos barrios gitanos, y diferencia a FACCA de cualquier otra asociación o federación de asociaciones gitanas no confesionales o confesionales (como la católica Fundación Secretariado Gitano). A su vez la administración sabe que FACCA es un instrumento muy cómodo para trabajar con la comunidad gitana, "somos mediadores entre la administración y las iglesias donde se concentra la mayoría de la población gitana (...) Sobre todo desde la desaparición de la FARA, cuando la administración quedó un poco huérfana porque FARA era muy fuerte en Andalucía" -explica una coordinadora de los técnicos. De ahí que en Linares la actividad de FACCA sea tan visible en relación a otros municipios andaluces, porque la población conversa entre los gitanos de Linares está entre las más altas de toda Andalucía, aproximadamente la mitad de la población gitana de Linares y el 70% de las familias gitanas del barrio de Arrayanes, donde se localiza la mayor Iglesia Filadelfia de toda Andalucía, son evangélicas (Solana, 2010).

La administración ha terminado por destinar más recursos allí donde hay más gitanos que pueden ser contactados a través de la Federación, la cual gestiona una parte creciente de las ayudas públicas que se destinan a la comunidad gitana. Pero FACCA trabaja exclusivamente con gitanos de las iglesias, con las que cuentan para difundir las campañas y ejecutar los programas, de modo que las ayudas públicas van a parar exclusivamente a los gitanos evangélicos: "Trabajamos con los gitanos de las iglesias, los otros no acuden", cierra tajantemente el tema la coordinadora. Los proyectos en salud, educación o empleo están, cabe esperar, parcialmente al servicio del ideario evangélico, dado que han de pasar el filtro del juicio que merecen a los pastores que componen la Junta y el de los pastores de las iglesias en cuyos espacios, en última instancia, se lleva a cabo la totalidad de las actividades.

4. Evangelismo gitano, etnopolítica y secularización.

La mayoría de las congregaciones y asociaciones religiosas gitanas arraigaron, desde su aparición en los años sesenta del pasado siglo, en el tejido social de los espacios urbanos marginales. Es decir, se hicieron visibles allí donde se concentra la población gitana de las ciudades, prosperaron en territorios de exclusión urbana y *guettos* donde las condiciones eran de pobreza eventualmente extrema, desempleo y ausencia de expectativas sociales. Estas barriadas marginales fueron el resultado del *desarrollismo* y de los consiguientes procesos de urbanización que tuvieron lugar en muchas ciudades españolas durante la década de los años sesenta del siglo XX, y ocasionaron los traslados forzosos y el realojo de muchas familias gitanas, lo que en muchos lugares provocó concentración, mezcla de linajes y desmembración del entramado organizativo gitano (San Román, 1999). Paralelamente a estos procesos de concentración urbana, segregación y desarraigo, las agrupaciones evangélicas, las agencias religiosas y los lugares de culto, se fueron multiplicando y propiciando con ello la paulatina aparición de nuevos espacios para el encuentro y el reconocimiento, impulsaron el trabajo asistencial en contextos de exclusión extrema y definieron nuevos vínculos de solidaridad

transversales que rebasaban los límites del parentesco y generaban estrategias insospechadas de movilización étnica. Con ello se favoreció la aparición de nuevas estructuras de autoridad, liderazgos y grupos de poder. En suma, pusieron en marcha la reconstrucción simbólica y efectiva de un nuevo *nosotros* y la resignificación misma de las que se venían asumiendo como *tradiciones gitanas*.

El movimiento religioso, asociativo y ahora político de las organizaciones gitanas evangélicas está motivando un desplazamiento de las fronteras étnicas (el evangelismo es pan-gitano) y una reversión de las relaciones interétnicas, un cambio de reglas en el juego con las instituciones de la administración del Estado, una relectura de los mitos fundadores¹⁶ y nuevas narrativas de coherencia. Todo lo cual invita a reconsiderar las teorías al uso sobre el funcionamiento de la etnicidad y sugieren una vez más tomar los procesos de etnogénesis como punto de partida, no de llegada; como proceso que inventa al grupo y que, por tanto, no es necesariamente precedido por la existencia previa de una etnia autocontenida. Imaginando de nuevo la *comunidad* desde la diáspora, sin aspiraciones territoriales que disputar al Estado, emerge la idea de una comunidad religiosa transnacional de *hermanos en la fe* que extiende los lazos de solidaridad más allá de los grupos de parientes, al tiempo que encaran y gestionan el estigma desde una etnicidad no conflictiva (Cantón y otros, 2004). De algún modo los gitanos de las iglesias, y en la última década su brazo social, FACCA, están tratando de revertir una historia de destitución, persecuciones y diáspora que ha desembocado en ese habitar territorios urbanos marginales, pero sin renunciar a su autonomía y multiplicando los espacios alternativos: iglesias, asociaciones, federaciones. Buscan financiarse para poder sobrevivir, pero también para producir autónomamente un cambio que los acerque a la condición de ciudadanos de pleno derecho que participan en el reparto de los recursos en condiciones de igualdad. Al mismo tiempo, proclaman la confianza en un modelo de *desarrollo* que no los diluya en la modernidad tardía, pero que tampoco los deje atrás invocando la coartada de la diferencia cultural, que les permita promover sus valores y transformarlos autónomamente, y es para ello que elaboran una etnopolítica específica.

A la vez sus congregaciones y asociaciones cristianas, en rápido crecimiento, desafían la ya vieja tesis de la secularización según la cual las religiones y el comunitarismo religioso encallarían en las sociedades postindustriales y tardomodernas, no otra cosa muestra la insistencia de los sociólogos en el *retorno de lo religioso* y la vuelta con fuerza de este *problema* a los debates públicos en Europa. Es un hecho que en los últimos años se ha extendido de nuevo el interés por la relevancia pública de la religión, lo que ha traído una cada vez más extensa muestra de propuestas que invitan a reconsiderar nuestras categorías de investigación y análisis. Mientras tanto el evangelismo pan-gitano abandera nuevas experiencias organizativas que articulan las dimensiones global y local, constituyendo sigilosamente redes transnacionales de gitanos, comunidades transnacionales de parientes y de creyentes. Los lugares de lo religioso se revelan

¹⁶ Uno de los aspectos más interesantes del análisis desarrollado en otro lugar, han sido los juegos con la tradición que hablan de gitanos en diáspora como el pueblo judío, la Biblia misma como Tierra Prometida ante la ausencia de aspiraciones territoriales y la ausencia de un Estado. Pero también con los viejos consensos, de modo que desde las iglesias se ha predicado el rechazo hacia algunas prácticas de carácter socio-familiar y económico que ellos mismos terminaron por asociar con *su* cultura, pero que según el nuevo código moral son ya inadmisibles, como el recurso a la violencia para resolver ofensas, la disposición a reconsiderar la subordinación de las mujeres (en este caso se mezcla con un claro oportunismo político) o el rechazo al robo y al engaño como estrategias de supervivencia.

una vez más como lugares sociales, políticos, simbólicos, terapéuticos e identitarios, así como lugares para el intercambio económico.

La extraordinaria tensión creativa y su naturaleza cambiante son un antídoto contra ese reduccionismo que consiste en explicar las conversiones religiosas entre gitanos por el desgaste de las estructuras tradicionales o por su eficacia en el combate a los estragos del consumo y tráfico de drogas¹⁷. Han dado la vuelta a las viejas profecías según las cuales el evangelismo impediría a los gitanos alcanzar formas eficientes de consenso o desencadenaría divisiones internas capaces de cancelar cualquier atisbo de respuesta política unitaria ante las situaciones de segregación, racismo y xenofobia (Cantón y otros, 2004: 325-333). Observándolos a ellos, aun-que desde luego no sólo a ellos, habría que matizar las previsiones según las cuales uno de los efectos de la secularización consistiría en el repliegue laicista de lo religioso a la esfera privada e incluso íntima, porque salta a la vista la articulación explícita y compleja de las representaciones y prácticas religiosas con otras esferas de la vida social, económica, política; de las representaciones del cuerpo al diálogo con las administraciones, del asociacionismo a la etnopolítica y hasta a la etnoempresa.

5. Más allá: cultura, mercado y patrimonialización.

Ahora que la práctica antropológica va desmintiendo una a una sus categorías-fetichismo en la investigación de la cultura, la etnicidad o la religión, cuando la antropología recela del valor heurístico, la pertinencia epistemológica y las implicaciones políticas de la noción de *cultura*, ahora que ya se ha abierto paso la convicción según la cual la vida social no puede ser captada partiendo de la existencia, contra toda evidencia, de conjuntos culturales y étnicos homogéneos, estables y provistos de una lógica interna que a menudo se sobreestima mientras se desatienden los flujos de la interacción entre las minorías y las sociedades nacionales, o entre ellas y el mercado económico y simbólico transnacional, es justo ahora que los grupos étnicos enarbolan la *cultura* entendida al modo de la vieja antropología anterior incluso a Barth¹⁸, como repertorio ordenado de costumbres ancestrales objetivables (lengua, rituales de boda, gerontocracia, diáspora), como marcadores de diferencia, diacríticos para el reconocimiento que exhiben como emblemas patrimonializados y estandartes de la diferencia cultural. Y les atribuyen -como antes hiciera la misma antropología- unos límites precisos capaces de contener una identidad primordial. Objetivando la cultura, lo que ha colocado a muchos a un paso de volverla mercancía, pasos que otros ya han dado (Comaroff, 2011).

¹⁷ Hay toda una trayectoria bien conocida desde la entrada en los barrios gitanos de las drogas intravenosas en los años ochenta del siglo XX, hasta las prácticas actuales de poli-consumo.

¹⁸ Fredrick Barth distinguió, a fines de los años sesenta, *cultura y grupo étnico*. Desde que tomó cuerpo esta distinción y se introdujo, por parte del mismo autor, una nueva definición de *frontera étnica*, la noción primordialista de cultura ha venido experimentando un serio desgaste. Para Barth las identidades grupales eran persistentes aun experimentando profundos cambios internos, lo cual se explica porque la continuidad de los grupos en términos de identidad étnica no se fundamenta en el contenido cultural como algo dado sino en la constante reinención de las delimitaciones intergrupales. Barth propuso así una definición de *frontera étnica* de carácter operacional y de *grupo étnico* desde criterios organizacionales, al tiempo que postulaba la *identidad* como un fenómeno contrastivo y dinámico. Las culturas constituyen entidades abiertas y sólo se construyen en la interacción (Barth, 1976).

Postular que eso ocurre justo en estos momentos porque la globalización cultural y el neoliberalismo económico han provocado la necesidad de reforzar los vínculos y los sentimientos étnicos puede ser tan imprudente como explicar el (falso) re-surgimiento de las religiones apelando a la crisis de los valores y la sed de espiritualidad en un mundo desagregado, individualista y volcado al consumo. Si se reivindica para determinados fines y *desde dentro* la *cultura* así entendida, en un momento en el que la antropología discute la noción, cuando se cuestionan las correspondencias mecánicas entre *lugar* y *cultura* para asignar a esa vieja relación el carácter *situado*, en construcción y cambiante, a que obligan los desplazamientos, intersecciones y entrecruzamientos de sentido contemporáneos, cuando las ciencias sociales han hecho surgir nociones como transnacionalismo, desterritorialización o deslocalización para dar cuenta de la transformación radical que la tardomodernidad ha impuesto a las relaciones sociales, a la centralidad y el arraigo de una cultura a un territorio, justo cuando nos percatamos de que el "lugar" ya no sería el sustrato morfológico en el que reposan las culturas sino el entrecruzamiento y la transversalidad en la que confluyen diferentes líneas de fuerza en el contexto de una *situación* determinada (Ortiz, 1996: 17)¹⁹, si se reivindica justamente ahora es porque la intención es otra, aunque la materia prima con la que se presenta la identidad como *marca* sea la de antes.

Los usos de la cultura por los actores sociales se han actualizado como lo han hecho las cartografías, lógicas y estrategias de las redes y organizaciones religiosas. No pueden entenderse estos cambios al margen de la lógica modernizadora que ha tirado de las demás transformaciones. Los gitanos evangélicos lo hacen sin menoscabo de que esos repertorios culturales ancestrales rescatados para visibilizarse como cultura diferenciada entren en contradicción con los ideales de la modernidad que se defienden en los proyectos concretos que presentan los técnicos de la FACCA para combatir el absentismo escolar, prevenir las drogodependencias, difundir la necesidad de la vacunación y la educación, defender la inserción en el trabajo, el ahorro o el derecho al consumo, crear empleo para los jóvenes o defender (muchas veces retóricamente) la igualdad de géneros. Como conjugan la independencia que FACCA proclama ante las administraciones del Estado, entidades y organismos de los que obtienen ayudas y el hecho, como hemos explicado anteriormente, de la obediencia debida a un consejo directivo formado exclusivamente por pastores evangélicos en activo. Saben que las ayudas dependen de la movilización de saberes cuya supervivencia ya no depende sólo de la oralidad, volviéndose de este modo cuestión de etnopolítica y de patrimonialización de la cultura y del pasado. La llegada del evangelio es presentada como la fase definitiva en la *evolución* del pueblo gitano, la que les redimirá no sólo de los pecados sino también de su misma historia. Al mismo tiempo los proyectos en salud, educación o empleo están parcialmente al servicio del ideario evangélico, aunque sólo sea porque han de ser aprobados por los pastores que componen la Junta y el de los pastores de las iglesias en las que, en última instancia, se llevan a cabo la totalidad de las actividades.

¹⁹ Ortiz habla de situación en un sentido fenomenológico. No obstante rehúsa compartir con el constructivismo y, más específicamente, con la etnometodología de Garfinkel la idea de que las relaciones sociales derivan únicamente de las *situaciones*, de la interacción concreta entre individuos, sin considerar la definición objetiva que de la *situación* hacen las fuerzas sociales como portadoras de legitimidades desiguales y constitutivas del marco dentro del cual actúan los individuos (Ortiz, 1996: 17).

Hay que preguntarse hasta qué punto deben ser revisadas las visiones clásicas de la diferencia cultural y la etnicidad cuando la etnopolítica pasa por la patrimonialización de la cultura y su conversión en mercancía (Comaroff, 2011); cuando se recopila y se usa intencionalmente la cultura por sus propios protagonistas en un proyecto étnico que genera recursos y que es liderado por élites que van ganando protagonismo en la selección de quiénes se benefician o no de los recursos públicos que sólo ellos gestionan. Élite que finalmente se deben a sus funciones, tanto más en la medida en la que se burocratizan las organizaciones que dirigen y cuaja su papel como interlocutores con las administraciones del Estado, lo que los acaba distanciando de las comunidades a las que representan y de la vida cotidiana, al punto de llamarles a defender un programa modernizador que no siempre encuentre ecos dentro y que pueda, desde luego, generar distancia, nuevas divisiones y desigualdades. Ese contacto con el cotidiano de sus representados está todavía asegurado en FACCA porque es una institución muy joven, porque la propia federación depende enteramente de la negociación de cada actividad con los pastores locales, uno a uno, y de los mismos espacios de las iglesias para su ejecución. Si el control de los recursos y su gestión cada vez más concentrada en pocas manos puede acabar en la fractura socio-étnica se verá en el momento en el que una mayoría de las iglesias haya aprobado la creación de asociaciones paralelas con un presidente que dependa ya no del pastor, sino de la Federación. Es decir, cuando los líderes políticos de las iglesias hayan ganado autonomía con respecto a los líderes religiosos en las distintas delegaciones territoriales de la Federación. Quiénes se beneficiarán de todo ello está por verse... "Está por verse si la etnoempresa aumentará *efectivamente* la prosperidad, el bienestar general de quienes la contemplan como una panacea, o si, en cambio, terminará por exacerbar o reinventar viejas formas de extracción y desigualdad" (Comaroff, 2011: 218).

Es cierto que, no sólo los gitanos de nuestro artículo sino también -por ejemplo- un buen número de poblaciones indígenas americanas, se sirven de esa vieja noción de cultura que la antropología va dejando atrás o mira con recelo. No nos cabe alarmarnos por la exacerbación estratégica de esa *gitaneidad* renovada en manos de los nuevos gestores de la etnopolítica gitana. Los gitanos convertidos al evangelismo exhiben llegado el caso y sin disimulos su condición de gitanos y, de hecho, no faltan las exposiciones como aquella inaugurada junto con la iglesia de Marchena, organizadas por ellos mismos y en las que se muestra e ilustra la historia del pueblo gitano tal y como es contada en los libros, viejas fotos, carrmatos, patriarcas, escenarios en los que se ennoblece a un pueblo para mostrar que no es sólo ése que se hacina en los poblados chabolistas o en las urbes degradadas del desarrollismo; relatos en los que se recrea intencionalmente una identidad histórica, el martirio de las leyes contra los gitanos, la persecución y los campos de exterminio, el arraigo irrenunciable de las costumbres, el desprecio a un pueblo "que inventó la acampada y el reciclaje" (como explicaba un pastor gitano de Sevilla) y emprendió muy recientemente el *camino de la modernización*, encarnado para ellos en la FACCA. Y se recrea una unidad a todas luces ilusoria, pero políticamente efectiva. Es un hecho que los gitanos evangélicos no dejan de reconocerse como gitanos y es esa condición la que impregna sus relatos de coherencia, mientras que la conversión al evangelismo ha sido mostrada en la literatura antropológica sobre el tema como garantía de desetnificación entre muchas etnias americanas.

Pero esa exaltación de la gitaneidad les vale en verdad de poco. Contrariamente al aprovechamiento simbólico para el consumo cultural que brindan, por ejemplo, los indios amazónicos (Calavia, 2007), no hay interés por los gitanos y su cultura en el imaginario de la mayoría social, ni desde luego atraen a los turistas (ni casi a los investigadores sociales), más bien habría que destacar la excelente salud de la que gozan los rancios estereotipos estigmatizantes contra ellos. Los gitanos siguen incrustados en ese margen, mirados de reojo en las salas de urgencias de los hospitales, en los juzgados y en los centros comerciales, con recelo cuando no con abierta hostilidad -y quién sabe si tal vez por ello siguen siendo en gran medida artífices de sus propios cambios. Están lejos de ver qué rendimientos podría suponerles la mercantilización de su *autenticidad*. Sus símbolos culturales son mirados con indiferencia y a veces con indisimulado desprecio²⁰, lo único que los redimía y ensalzaba en el imaginario de la mayoría social era su idealizado vínculo con el flamenco y los evangélicos han llegado para renegar de él, porque están convencidos de que el flamenco *no es cosa de Dios*, sino una trampa que *pertenece al mundo*.

Los Comaroff cierran su reflexión sobre la transformación mercantilista de la cultura en mercancía negándose a encomiar el incremento de poder que supone este proceso que, en el caso tratado en estas páginas, es todavía embrionario. Negándose también a aceptar la naturalización de la identidad cultural que conlleva o la ofensi-va que la etnicidad-empresa “plantea contra otros epistemes”, así como denuncian-do el deterioro paulatino de antiguos ideales de movilización y politización; al mismo tiempo reconocen que algo debe tener la transformación mercantilista de la cultura cuando tanto atrae, y que de esa atracción depende a fin de cuentas el impul-so que trae renovadas formas de autorrealización, nuevos sentimientos, derechos. Los costos y las contradicciones consisten en que estos procesos encarnan a la vez tanto la insurgencia como las nuevas formas de desigualdad o una profundización en las ya existentes, fomentan al tiempo que inhiben, alientan y a la vez aniquilan. Nos enfrentan a un nuevo “nexo contraintuitivo entre la empresa y la etnogénesis” (Comaroff, 2011: 216). Algunos de esos costos están inscritos en la hegemonía en alza del régimen global de propiedad intelectual o en la tendencia a reducir la cultura a algo que se posee y que, por tanto, puede convertirse en objeto de un *copyright natural*. En el caso analizado no se ha llegado aún, y es altamente improbable que se llegue algún día, a estos extremos que John y Jean Comaroff estiman, a fin de cuentas, indeseables. Pero, como los mismos autores reconocen, todos estos procesos difieren enormemente en la velocidad con la que se autoelaboran, en cuanto al papel

²⁰ Héctor I. Muskus narra las dificultades para encontrar quienes quisieran aventurarse con él en un trabajo sobre gitanos en Jalisco. Cuenta, al comienzo de un trabajo de investigación inédito que el autor amablemente me cedió, que los inicios de su trabajo de campo en la comunidad gitana de la colonia Mariano Otero, en la periferia sur de la ciudad de Guadalajara (Jalisco, México), fueron muy difíciles: “¿Ir a la comunidad gitana? ¡Ni pensarlo! -comentaron varios allegados al inicio de la investigación (...) en algún lugar de las afueras de Jalisco nos dejarían sin ropa y por medio de brujerías (...) terminaríamos dando el dinero, encantados por su hechizo”. El trabajo, interesante en tanto la bibliografía sobre gitanos evangélicos en México es inexistente, explica cómo los gitanos son percibidos como sujetos “dedicados a asuntos esotéricos, a robar a la gente y a vender cosas en mal estado”, por lo que ante tantos prejuicios los propios investigadores decidieron tomar medidas: “Nos vestimos con la ropa más vieja y desgastada que hubiera en nuestros clósets, dejamos crecer nuestra barba, no nos peinamos, dejamos en nuestras billeteras sólo el dinero necesario para una botella de agua y el boleto de un camión”. También se detiene en los cambios producidos tras la conversión al evangelismo, desde el abandono de prácticas estigmatizantes como “leer la mano, que es robar al hermano” hasta la reafirmación étnica que he constatado yo misma entre los pentecostales gitanos andaluces, y que contrasta con el rechazo a la etnicidad indígena entre autóctonos amerindios convertidos: “No porque cambies de religión”, le explica a Muskus un pastor gitano de Guadalajara, “dejas de ser gitano” (Muskus, 2008: 4-22).

desempeñado por las *externalidades* o en cuanto al punto en el que el proceso se llega a consumir, porque no siempre la diferencia se elabora hasta transformarse en una economía de la identidad plena en el mismo grado. Y es un proceso muy susceptible a la intervención del Estado que, por elección o por necesidad, acaba regulando la etnicidad-empresa, la identidad como persona jurídica o la transformación de la cultura en mercancía. Y en medio de todo ese remolino opera la pragmática de la vida cotidiana, las etnopolíticas del día a día. Entretanto se hacen dolorosamente patentes otros aspectos inapelables, como que “en muchas regiones del mundo pobres hasta la desesperación, la endeblez de otros modos de producir ingresos ha dejado como único medio viable de supervivencia la venta de productos culturales y los simulacros de individualidad etnicizada” (Comaroff, 2011: 215-217).

En parte estos profundos procesos de transformación cultural y los que afectan a la economía de la identidad gitana están, hoy, en manos de los sectores más activistas e influyentes de las iglesias evangélicas a través de su brazo social, la FACCA. Los supuestos religiosos y los espacios rituales se han vuelto también cuestión de etnopolítica y el sostén de demandas tal vez decisivas para el futuro inmediato de los gitanos, al menos de los que optaron por organizarse en las iglesias, asociarse y federarse, que no son todos pero son cada vez más. Decíamos al comienzo de estas páginas que nuestra obsesión con la religión la había vuelto un problema de difícil manejo; de hecho muchos pensadores contemporáneos siguen convencidos de que en la esfera pública debemos entendernos con el único lenguaje de la razón secular, de que el lenguaje religioso funciona únicamente fuera de este mundo secular e introduce premisas inaceptables excepto para los creyentes. Pero este género de convicciones y aquella disyuntiva perversa (la religión llega a lo obvio por caminos equivocados o es contraria al interés común de manera peligrosa), no debe velarnos la realidad de lo que quienes, agrupados desde hace más de medio siglo en torno un conjunto de supuestos religiosos y formas organizativas compartidas, están ahora demandando de las políticas públicas. O negar lo que revelan casos como el analizado aquí: Primero, que los procesos contemporáneos de etnogénesis, y el movimiento evangélico gitano junto con la FACCA, que encarnan bien una dinámica de estas características en la que emergen sujetos políticos diferenciados, son en gran medida procesos ligados al desarrollo de políticas públicas. Segundo, que las administraciones han de aprender a dialogar con esos nuevos sujetos políticos, líderes religiosos y pastores gitanos, si aspiran a que sus intereses alcancen a las comunidades gitanas. Y lo están haciendo. Tercero: Los regímenes secularistas deberían ser capaces de dar respuestas razonables a toda la diversidad interna de las sociedades modernas, incluyendo la pluralidad de concepciones religiosas que coexisten en la esfera pública y que, en casos como el analizado aquí, se intersectan con demandas de reconocimiento político para tratar de salvaguardar derechos culturales de las minorías étnicas y garantizarse el acceso a recursos. Porque seguramente el secularismo (o el laicismo) no debería ser, como argumenta Charles Taylor, un asunto que enfrente únicamente al Estado y Religión. A lo que de verdad se refiere es a la relación del Estado democrático con la diversidad. Toda la diversidad.

Referencias bibliográficas

- ✘ Agar, M. (1992) "Hacia un lenguaje etnográfico". En: C. Geertz, J. Clifford y otros, *El surgimiento de la antropología postmoderna*; pp. 117-137. Barcelona: Gedisa.
- ✘ Barth, F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: F.C.E.
- ✘ Bourdieu, P. (2003) *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Madrid: Anagrama.
- ✘ Calavia, O. (2007), "La postmodernidad indígena y sus disonancias. Los límites del multiculturalismo en Brasil". *Amérique Latine. Histoire & Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, nº 13.
- ✘ Calhoun, C. (2011) "Epílogo". En Mendieta, E. y J. Vanantwerpen, *El poder de la religión en la esfera pública*. Madrid: Trotta. Págs.111-124.
- ✘ Cantón, M. (2010) "Gypsy Pentecostalism, Ethnopolitical Uses and Construction of Belonging in the South of Spain". *Social Compass (International Review of Sociology of Religion)*, Vol. 57, nº 2, pp. 253-267.
- ✘ Cantón, M. (y otros) (2004) *Gitanos pentecostales. Una mirada antropológica a la Iglesia Filadelfia en Andalucía*. Sevilla: Signatura Ediciones.
- ✘ Carrizo, A. (2010) "The forgotten Children of Abraham: Iglesia Misionera Bíblica Rom of Buenos Aires" (inédito, cedido por la autora).
- ✘ Comaroff, J. L. y J. (2011) *Etnicidad*, S.A. Katz Eds.: Madrid.
- ✘ Corten, A. y Mary, A. (Eds.) (2001) *Between Babel and Pentecost. Transnacional Pentecostalism in Africa and Latin America*. Hurst, London.
- ✘ Díaz de Rada, Á. (2008) "¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* (CSIC), LXIII, nº1, pp. 187-235. Madrid.
- ✘ Freston, P. (2001) *Evangelicals and Politics in Asia, Africa and Latin America*. Cambridge University Press.
- ✘ Habermas, J. (2011) "Lo político: El sentido racional de una cuestionable herencia de la teología política". En Mendieta, E. y J. Vanantwerpen, *El poder de la religión en la esfera pública*. Madrid: Trotta. Págs. 23-38.
- ✘ Jiménez Ramírez, A. (1981) *Llamamiento de Dios al pueblo gitano*. Jerez de la Frontera: Talleres Gráficos de Anfra.
- ✘ Mendieta, E. y J. Vanantwerpen (2011) *El poder de la religión en la esfera pública*. Trotta: Madrid.
- ✘ Muskus, Héctor I. (2008) *Gitanos pentecostales. Cristianismo y cambio cultural*. ITESO (Universidad Jesuítas de Guadalajara). Trabajo inédito.
- ✘ Ortiz, R. (1996) "Otro territorio". *Antropología. Revista de pensamiento antropológico y estudios etnográficos*. Nº 12, pp. 5-22.

- ✘ Roosens, E. (1989) *Creating Ethnicity. The Process of Ethnogenesis*. London: Sage.
- ✘ San Román, T. (1997) *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
 - (1999) "El desarrollo de la conciencia política de los gitanos". En *Gitanos, pensamiento y cultura* (Secretariado General Gitano, Madrid). Nº 0, pp. 36-41.
 - (2006) « ¿Acaso es evitable? El impacto de la Antropología en las relaciones e imágenes sociales ». *Revista de Antropología Social*, 15; pp. 373-410. Universidad Complutense de Madrid.
- ✘ Solana, J.L. (2010) *La población gitana de Linares: Situación actual y evolución durante las dos últimas décadas (1989-2009)*. Granada: Editorial Comares.
- ✘ Taylor, C. (2011), "Por qué necesitamos una revisión radical de secularismo". En Mendieta, E. y J. Vanantwerpen (2011) *El poder de la religión en la esfera pública*. Madrid: Trotta. Págs. 39-60.
- ✘ Wagner, R. (2010) *A invenção da cultura*. São Paulo (Brasil): Cosac Naify.
- ✘ West, C. (2011) "Religión profética y futuro de la civilización capitalista". En Mendieta, E. y J. Vanantwerpen (2011) *El poder de la religión en la esfera pública*. Madrid: Trotta. Págs. 95-102.

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



PONENCIA

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GITANOS.

Joan M. Oleaque Moreno. Periodista y profesor del área de Periodismo de la Universitat Internacional Valenciana.

LÍNEAS DE LA PONENCIA BASADA EN UNA PRESENTACIÓN EN POWER POINT COMO RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

El título de mi charla es La Representación de los gitanos como grupo en medios de comunicación de referencia; se basa en un trabajo que analiza las estrategias narrativas y discursivas que algunos grandes diarios llevan adelante en informaciones que tienen como protagonistas a los gitanos como grupo social. Se tomará como ejemplo algunos casos derivados del año 2010, un momento clave para esa representación, por tratarse del momento en que Nicolás Sarkozy llevó adelante una tremebunda persecución de gitanos inmigrantes en Francia, algo que causó un gran impacto político europeo y una apabullante cobertura en la prensa española. Los resultados se basan en una serie de análisis de diferente complejidad, en los que no sólo la superficie de los textos es analizada, sino que se observan diferentes tácticas de elaboración de esa representación étnica que suele pasar desapercibida, y que ayudarán a entender otros ejemplos posteriores de esa misma representación .

[UN TEXTO ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA]

SOBRE LOS GITANOS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En nuestros días, todo el mundo entiende -o al menos, ha escuchado alguna vez- que los medios de comunicación definen el entorno en que vivimos. Desde ellos se nos indica cómo ha sido, cómo es y cómo debería ser nuestra vida social. Por encima del análisis histórico y más allá del estudio sociológico, la visión de los medios de comunicación transmite una imagen de la realidad que hoy es asumida, de modo inconsciente, por la inmensa parte del planeta. Los medios lo hacen más cada día, experimentan con más modos y maneras para ello.

En el momento en que la inmigración ilegal empezó a proliferar en España, quizás se podía pensar que la comunidad gitana iba a dejar de ser mediáticamente eso que Maruja Torres refirió una vez como "españoles en el cuarto trastero". No porque los medios, de pronto, fueran a convertirse en solidarios, sino, más bien porque los inmigrantes que llegaban estaban aún peor que los gitanos, iban a ser más débiles y desconocidos, y, por tanto, más susceptibles de ser maltratados socialmente y de que eso impregnara el lenguaje periodístico. Si, como podía pasar, los inmigrantes iban a ser maltratados en los medios, por fin se vería claro que los errores periodísticos españoles en relación al racismo no tenían tanto que ver con las características del grupo sobre el que se aplicaba, sino con la relación de superioridad con la que la sociedad mayoritaria puede llegar a contemplar y a contar su entorno. Sin embargo, no ha sido así: si bien hay abundantes casos de informaciones en nuestros días en que la xenofobia, en mayor o menor grado, impregna con su tufo lo escrito o emitido, en muchos casos prevalece una visión incluso más considerada para con los inmigrantes que con los gitanos. En realidad, con estos últimos, la mala imagen social y mediática parece que se ha recrudecido. La antropóloga Teresa San Román, en una conferencia pronunciada en Valencia en 2005, durante la conmemoración del 25 aniversario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, apuntó que, en el

siglo XXI, en España, como sucedía en los tiempos más oscuros, se está volviendo a identificar lo gitano sólo con lo miserable y con lo marginal.

El gitano, pues, que no pertenece a ese estrato social, o que sale de él para mejorar, deja de ser percibido por la sociedad mayoritaria -y a veces también por la gente de su entorno directo- como miembro del colectivo. La dependencia que ha marcado la política de muchas asociaciones, el anclaje en el analfabetismo, el desastroso estado escolar, la pérdida de tantos trenes de nuestro pueblo, la ausencia de referentes... Todo ello ha contribuido a que el pueblo gitano sea totalmente ajeno a los grupos de presión, algo que parecía vislumbrarse en los primeros y muy reivindicativos tiempos del llamado movimiento asociativo gitano. En consecuencia, el tratamiento mediático de los asuntos gitanos acostumbra a ser tan poco considerado como suele serlo con el resto de grupos sociales que ni protestan, ni transmiten una sensación de avance y de influencia.

El pueblo gitano, a veces sin conciencia de metas comunes, a veces sin capacidad de ver que es posible una batalla verdadera por cambiar su imagen, se ha convertido en objeto propicio para decir cualquier cosa de él, siempre en aras de lo pintoresco o espectacular. Ni se le considera una comunidad española ni inmigrante, sino otra cosa diferente, una gente que lleva una eternidad en tierra de nadie, y así, en repetidas ocasiones se le trata, favoreciendo el esperpento, dando voz a los que más encajan con esos erróneos conceptos. Por otra parte, cuando supuestos portavoces gitanos insisten en dar una imagen más bien idílica, paternalista y falsa, la cosa es casi peor. Sobre todo en noticias de sangre o droga, es algo que sólo empeora la imagen que desde fuera se tiene y se va a transmitir mediáticamente.

La proliferación de programas televisivos sensacionalistas que se venden como de servicio público -o como inofensivo entretenimiento- ha procurado que, en nuestros días, tras cada accidente, cada muerte, cada escándalo, aparezca alguien con un micrófono y con cara de ir a descubrir un nuevo *Watergate*.

La velocidad y la necesidad de material de emisión ha hecho, como ya vaticinó el periodista americano Mike Sager que la superchería y la lluvia sangrienta de naderías impactantes sustituya repetidas veces a los hechos, al rigor, a la originalidad, a los temas propios, a la profundidad de campo. Evidentemente, las radios y los medios escritos no han sido ajenos tampoco a esta deriva tan televisiva, de tal modo que a veces parece que el único periodismo posible hoy sea el más celérico, el exagerado, el que salpica, el que va unido a la opinión en vez de al análisis. »

Cuando esto, en una época de cambios y crisis como la actual, se aplica sobre las informaciones que atienden a un colectivo como el del pueblo gitano, con una imagen encajada en un tópico que atraviesa generaciones, y sin verdaderos grupos de presión a su favor, tenemos la sobrecogedora situación de ahora. Hoy, hablar informativamente mal del gitano se convierte en una rutina, en algo fácil que siempre se ha hecho, que no da problemas, que no tiene por qué variar. Pese a que destellan ciertos buenos casos de gran periodismo, la mayoría de las veces sólo se habla de lo gitano para afianzarlo en una visión estereotipada, ya que ésta se ha consolidado como la más

noticiable y reconocible. En este sentido las cosas no han mejorado con Internet, ya que algunos medios nacionales dejan hervir en sus foros digitales aquello que no se atreven a publicar: proclamas racistas, amenazas anónimas de asesinato, etcétera. Todo impunemente, sin pensar en cómo puede herir, escudándose en una libertad de expresión que esconde una tendencia anti-periodística al insulto y a la alarma.

Los medios, en su gran mayoría, no guían a la sociedad, ni aspiran a hacerlo, tan sólo la reflejan de modo grandilocuente. Por eso, muchas veces están impregnados de sus peores miedos y reflejos. Sin embargo, los mejores de ellos, suelen tener la grandeza de apostar -o por acabar apostando- por lo mejor de la misma, por lo que la hace avanzar. Para la representación de los gitanos, apostar por lo cultural, es la clave para alejar esa representación del estigma habitual de miseria y marginalidad. De este modo, los reportajes bienintencionados dejarían de ser habitualmente pirotécnicos y maniqueos, y las informaciones tendenciosas tendrían muchas menos facilidades para producirse y reproducirse. Desde la cultura, el concepto de *raza gitana* por fin se desharía en los medios, y se podría entender que lo marginal o lo folclórico son elementos que no emanan del hecho de ser gitano, sino que lo condicionan. Con el énfasis en la cultura -en su sentido más amplio, más social- puede por fin asumirse una representación sensata del grupo, en la que los comportamientos chirriantes de gitanos excluidos estarían, por fin, mucho más relacionados periodísticamente con las mafias urbanas de diferentes países que con gitanos que puedan estar leyendo este texto.

Joan M. Oleaque es periodista y profesor de periodismo en la Universidad Internacional Valenciana (VIU)

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



EXPERIENCIA

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL CEIP IBARBURU (DOS HERMANAS).

Raúl Gómez Ferrete. Director CEIP Ibarburu de Dos Hermanas -Sevilla-

1. RESEÑAS HISTÓRICAS Y CONTEXTO.

El CEIP Ibarburu de Dos Hermanas -Sevilla-, situado en el extremo Sur de la ciudad, escolariza niñas y niños de etnia gitana que viven en un gueto de marginalidad: Cerro Blanco. El centro los atiende hasta 2º de E.S.O.

El colegio Ibarburu se crea a mediados de los años 80 en terrenos que pertenecieron a una antigua hacienda olivarera del siglo XVI adquirida por una familia vasca en 1702. Ibarburu es también el nombre del barrio urbanizado más próximo al colegio que igualmente se encuentra en los viejos dominios de la hacienda agrícola. E Ibarburu sigue siendo el nombre del histórico edificio de la Hacienda que da nombre a toda la zona y que, a pesar de estar en semirruínas, puede visitarse a las afueras de Dos Hermanas, en la carretera que va hacia Los Palacios y Cádiz. Hoy, probablemente, aún sigan produciendo aceitunas algunos de los olivos centenarios que formaron parte de los primeros tiempos de la Hacienda. En los siglos XVI y posteriores, comprar tierras era una práctica que permitía a la burguesía "asemejarse" a la nobleza. No solo compraban terrenos agrícolas que reportarían sus beneficios económicos sino que adquirirían la característica que definía a la aristocracia -y al clero-: la posesión de la tierra. Era también una forma de inyectar "*dinero fresco procedente del comercio, al siempre descapitalizado mundo rural*"²¹. Fue así como la familia Ibarburu llegó a Dos Hermanas. Adquirieron -algo inaccesible para quienes trabajaban esa misma tierra- la Hacienda La Sarrezuela que, con el tiempo y a través de innumerables adquisiciones y concentraciones de tierras, pasó a ser conocida como Hacienda Ibarburu. La provincia de Sevilla era un territorio inmenso necesitado de inversión donde, desde tiempos romanos y musulmanes, abundaba el olivar y la producción de aceite de oliva.

Cuando el colegio comienza su actividad en el año 84/85 carece de edificio propio y lo hace en horario de tarde compartiendo espacio con el Colegio Fernán Caballero. El objetivo de Ibarburu fue empezar a escolarizar a una población mayoritariamente de etnia gitana que, hasta entonces no tenía acceso a la escuela. Desde esos mismos comienzos se torció el asunto porque el Colegio Fernán Caballero escolarizaba por la mañana a la mayoría paya, e Ibarburu por la tarde a la mayoría gitana, algo que sucedía después de hacer uso del servicio de Comedor Escolar, que actuaba como atractivo para que las familias enviaran a sus hijos a la escuela. Es decir, los niños y niñas gitanos acudían primero al Comedor y después, a las 16:00 entraban en clase hasta las 21:00 horas. Las Hermanas de la Caridad, lideradas por Sor Fátima y Sor Carmen, participaban en ésta y otras actividades cuyo fin era la escolarización de esta población. Despegaban a los niños de la cama y los apartaban de las calles para traerlos a la escuela, los aseaban, vestían, desparasitaban, alimentaban, sanaban, vacunaban, etc., además de tratar con alegría contagiosa a gitanos de cualquier edad.

Cuando se terminó de construir el edificio del CEIP Ibarburu, -1987/1988- todos los niños que asistían por la tarde al edificio del colegio Fernán Caballero - que eran los que hacían uso del Comedor Escolar, que eran también mayoritariamente los de etnia gitana-, pasaron al edificio del CEIP Ibarburu. Pero además el Colegio Fernán Caballero dejó de contar con el servicio de Comedor Escolar, situación que ayudó a la salida masiva de alumnado gitano hacia Ibarburu.

²¹ AGUILAR, M.C.; GAMERO, M.; PARIAS, M. (2001): "Las Haciendas del olivar de Dos Hermanas". Dos Hermanas, Excmo. Ayto. de Dos Hermanas.

Puede deducirse de esto que las cartas de la escolarización estuvieron "marcadas" desde el primer momento. Niños necesitados mayoritariamente de etnia gitana al CEIP Ibarburu que ofrecía comedor, y niños menos necesitados mayoritariamente payos al Fernán Caballero que carecía de Comedor. Esta circunstancia se mantiene hoy día: el CEIP Fernán Caballero sigue careciendo de servicio de Comedor Escolar. Escolariza una población más normalizada, mayoritariamente paya, con escaso absentismo, menos problemas de convivencia y mejores resultados académicos. Ibarburu, por el contrario, no solo ofrece comedor sino las tres comidas diarias que garantiza la Junta de Andalucía para niños en grave riesgo de exclusión escolar. Durante todo el verano, por segundo año consecutivo, el centro ha permanecido abierto a través de una escuela de verano que ha continuado suministrando las tres comidas diarias a los menores.

A pesar de todo, durante aquellos primeros años, el CEIP Ibarburu, con dos líneas completas desde Infantil a 8º de EGB, escolarizaba más de 530 alumnos, de los que sólo la mitad eran de etnia gitana. Esta circunstancia es la que hizo que desde los comienzos, Ibarburu fuera de compensatoria y contara con dos maestros de apoyo y dotación económica extraordinaria. El Excmo. Ayto de Dos Hermanas, consciente de la dificultad de la empresa, aportaba además otro maestro de apoyo. A finales de los años 80 comienza a aumentar la presión policial en Sevilla Capital como parte de los preparativos de la EXPO '92. Algunas familias gitanas de barrios hispalenses buscan lugares más seguros y es así como empiezan a llegar a Dos Hermanas familias dedicadas a asuntos oscuros. También familias de Dos Hermanas que llevaban toda la vida como jornaleros en el campo, buscan una vida algo más alejada de las penurias agrícolas y se empiezan a dedicar al tráfico de estupefacientes. Dinero rápido y fácil. Pero muchos vecinos cayeron presos. También muchos se convirtieron en drogodependientes, con el consiguiente aumento de la inseguridad en la zona. La mayoría de niños del colegio, antes o después han tenido a algún familiar en la cárcel. Con este panorama, a mediados de los años 90 estalla el conflicto entre las dos comunidades: la paya y la gitana. El resultado de aquello fue que la mayoría de familias payas abandona el centro en tiempo record. Algunas también abandonaron el barrio, y acabaron malvendiendo sus viviendas a vecinos gitanos.

Esto, coincidió en el tiempo con la salida de Ibarburu de compensatoria porque la Consejería de Educación redujo las zonas de compensatoria a capitales de provincia y localidades de más de 100.000 habitantes. Dos Hermanas tenía 98.000 personas censadas y el dato la excluyó de estos planes. Dejó de contar con privilegios y el centro es tratado como un centro ordinario. Así, desaparecen los dos maestros de apoyo y las asignaciones presupuestarias extraordinarias. También el Ayuntamiento retira a los trabajadores de Asuntos Sociales que hacían la llamada al centro por las mañanas -además matriculaban, controlaban el absentismo, hacían las inscripciones de comedor, etc. - Y desaparece del barrio la Orden de las Hermanas de la Caridad, que por distintos motivos dedica sus monjas a otras tareas de interés social. Pero lo más grave fue la marcha del alumnado payo que hasta entonces estaba mezclado y confundido con el alumnado gitano. Payos y gitanos estaban diseminados entre los dos grupos de cada curso pero al desaparecer la mitad paya, el centro se queda con 275 niños y niñas de etnia gitana que con la ratio 1/25 produce la transformación de un centro de dos líneas en un centro de una línea con E.S.O. El alumnado payo se reparte entre otros centros de la localidad que reciben como agua de mayo a familias normalizadas en un momento en que la menor población escolar hace temer el cierre de algunas de sus aulas.

Las aulas de Ibarburu, siempre difíciles hasta esos años, concentraron entonces al alumnado gitano marginal en el único grupo de cada curso, convirtiéndose en bombas imposibles de controlar. Entre 1995 y 2000 abandona el centro la plantilla docente definitiva que durante todos los años anteriores había luchado por normalizar a este alumnado. Pero las circunstancias mandan, y el abandono por parte de Educación era tan sentido como desesperante.

Una queja de Cáritas Diocesana al Defensor del Pueblo Andaluz a finales de 2000 alerta y denuncia a la sociedad el abandono que sufre el centro y la imposibilidad de normalizar a una población que recientemente se había escolarizado por primera vez en su historia, principal instrumento para la incorporación de esta población a la democracia de plenos derechos.

La queja y el informe del Defensor del Pueblo Andaluz saltaron a los medios de comunicación y llegaron al Parlamento de Andalucía. Ese fue el detonante que obligó a la Consejería de Educación a establecer una hoja de ruta para normalizar el centro y su entorno. La Delegación Provincial de Educación propone al recién llegado Equipo Directivo la elaboración de un Proyecto para superar la crisis. En 2002 se pone en marcha el Proyecto de Trabajo para Ibarburu. Ahora sí, como centro de difícil desempeño cobijado por la Resolución de 17 de abril de 2002 que incluía al CEIP Ibarburu y por extensión, a toda la Zona Sur de Dos Hermanas, en el Plan de Apoyo a centros CAEP del que absurdamente había quedado excluido unos años antes.

La Resolución permitió volver a contar con dos maestros de apoyo, dotación económica extra para atender a una población sin recursos, facilidad para que las familias sin documentos pudieran disfrutar de plazas becadas al 100% en el comedor escolar, mejoras en el edificio del centro... y lo más importante, la posibilidad de que aquellos maestros que habían llegado al centro por puro azar, solicitasen la continuidad -la mayoría eran jóvenes interinos- a través de diversas fórmulas legales según los sucesivos cursos.

2. EL PROYECTO PARA IBARBURU Y LOS PLANES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

El Proyecto puesto en marcha en 2002 contiene un crudo análisis de la realidad y una batería de medidas de choque que pretendían superar la situación de crisis y conseguir la progresiva normalización del centro y del entorno. Las medidas puestas en marcha en el Proyecto de 2002 fueron las que vertebraron los dos Planes de Compensación Educativa que en 2004 y 2008 aprobó la Consejería de Educación para Ibarburu aunque, ya en los años, 2009 y sobretodo 2010, se vivía cierto agotamiento de ideas y se perseguía sin acierto la formación en Comunidades de Aprendizaje.

No podemos tratar en este documento la totalidad de medidas adoptadas, pero sí algunas:

2.1. UN CURSO, UN MAESTRO.

La LOGSE pretendió un notable impulso igualitario en España al introducir Educación Física, Música e Idiomas impartidas por maestros especialistas en todos los centros de Primaria. La medida fue igualitaria porque era algo de lo que ya disfrutaban los niños de familias acomodadas. En cambio, los niños de familias más

humildes -la mayoría- carecían de posibilidades para asistir a clases vespertinas de deporte en las escuelas deportivas, de música en los conservatorios, o de inglés en las escuelas de idiomas.

Sin embargo, la medida de incluir distintos especialistas en los cursos de Primaria, dificultaba la situación en Ibarburu. Recordemos que el alumnado gitano había quedado concentrado en el mismo grupo de cada curso y las aulas eran imposibles de controlar por problemas de convivencia continuos -insultos y agresiones permanentes entre niños-, fruto del aprendizaje que los niños de este entorno desarrollan desde la cuna para sobrevivir en el gueto marginal. Quien no aprende a agredir es agredido, en una muestra constante por mantener la posición y defender a la familia.

La confección de horarios implicaba tener en cuenta que los tutores tenían que salir de clase para que entraran al menos cuatro docentes más: los especialistas de Educación Física, Música, Inglés y claro, el de Religión. Pero aún era más complicado si alguno de los especialistas tenía que asumir una tutoría porque en esos casos, tenía que estar más tiempo fuera de su tutoría, cuyo alumnado sufría un continuo ir y venir de docentes. Una locura para cualquier chaval de diez años, una salvajada para niños gitanos que viven en la marginalidad sin referentes claros en una escuela que no les ilusionaba en absoluto.

Lo primero que se hizo fue analizar los valores de la cultura gitana para intentar comprender lo que ocurría, al margen del discurso rancio y fácil de que las familias no se preocupan y de que nada les importa. Aprendimos que la familia es el todo que caracteriza y define a cualquier gitano. También que, precisamente por la familia, se acepta, valora, reconoce y se quiere a todo lo que venga de este "entorno seguro" pero también, se rechaza, teme, recela y desconfía de aquello que no tiene su origen en la familia. En el fondo puede que no sea más que miedo a lo desconocido. Si esto era así, a los maestros les quedaba un inmenso trabajo para acercarse y ser reconocidos por las familias. Imprescindible para ejercer como docentes y ayudar en sus aprendizajes.

La primera medida pues, fue la eliminación de los maestros especialistas y la permanencia de los tutores todo el horario lectivo con su grupo. Serían los tutores quienes asumirían las especialidades LOGSE como se hacía unos años antes. Pero priorizando siempre los aprendizajes que solo se adquieren en la escuela: lectura, escritura y matemáticas.

Los tutores serían responsables de todo cuanto ocurriera a sus alumnos, en lo académico y en lo personal. Sería cada uno de ellos quien se encargaría de contactar con la familia, visitar a abuelos, tíos y padres, preocuparse por su desarrollo integral, acercarse a la familia hasta ser conocidos y reconocidos como un referente claro por todos sus miembros, no sólo por los niños. Es decir, el tutor sería tutor en los aspectos académico y personal de los niños que tenía en su grupo. Este trabajo, con el tiempo, produjo un reconocimiento de la autoridad por toda la comunidad. Autoridad que no emanaba del status que ocupaba el maestro sino del reconocimiento que su persona inspiraba entre los vecinos.

También se ganaba profesorado, porque todos los maestros especialistas de Primaria pasaron a convertirse en apoyos que se integraron en cada uno de los ciclos. Así por ejemplo, cuando un maestro se ausentaba por cualquier motivo, era

el Apoyo a Ciclo quien se hacía cargo del curso. En ningún momento se repartían niños ni entraba un excesivo número de maestros en el curso afectado.

Aunque el Maestro de Apoyo al Ciclo comenzó siendo una figura que funcionaba fuera del aula sacando a los niños con más problemas en lectura y escritura, poco a poco fue evolucionando hacia un apoyo dentro del aula y hoy, es uno de los adultos que participan en los Grupos Interactivos y otras actuaciones siempre dentro del aula ordinaria, unas veces cerca de los chavales más retrasados en aprendizajes instrumentales y otras veces con chavales más adelantados en estos u otros aprendizajes.

El sistema también ayudó a reducir el absentismo escolar. La responsabilidad de cada maestro no quedaba diluida entre varios docentes que entraban en el curso. La responsabilidad era de un único maestro que al hablar con familiares iba consiguiendo que estas empezaran a dar importancia a la escuela. Hasta los años 2002, 2003 e incluso 2004 era frecuente que familias enteras marcharan a las campañas agrícolas como el verdeo, la recogida de fresas en Huelva, etc. El caso es que muchos niños dejaban de estar escolarizados varios meses. También era frecuente que durante las primaveras recorrieran las ferias de los pueblos de Sevilla para buscarse la vida. Algunos vendiendo claveles o ayudando a sus familias y otros mendigando. Esto ya no ocurre hoy. Todos los menores están escolarizados aunque los traslados por distintas circunstancias son habituales y el absentismo aún está en el 35%.

En definitiva, este sistema permitió una estabilidad imposible de conseguir hasta entonces cuando había aulas que eran un completo caos con tanto ir y venir de maestros. Estabilidad sí, pero quedaba todo por hacer.

2.2. PRIORIZAR LECTURA Y ESCRITURA.

La alfabetización de los niños, más que una preocupación era una emergencia. Había niños sin saber leer ni escribir en todos los cursos de Primaria y en los de Secundaria. Las intermitentes ausencias a la escuela, el absentismo de meses de algunos de los menores y, la alta tasa de discapacidad intelectual probablemente debido a la endogamia existente entre algunos familiares casados entre primos por enésima generación explicaban la situación pero, no la justificaban.

A lo largo de los diferentes proyectos que se pusieron en marcha desde 2002, siempre hubo una constante: los niños tienen que aprender en la escuela lo que no pueden aprender en sus casas. Es el derecho de los menores a vivir normalizados. El derecho a aprender lo que aprenden los niños de su misma edad en el resto de centros docentes. El derecho a incorporarse a una sociedad democrática que exige ciudadanos activos y participativos y, por lo tanto formados y críticos. Así pues, nada de "currículo de la felicidad" para entretener a niños que no esperan nada de la escuela. Nada de flamenco como gancho para hacerlos venir al colegio porque en flamenco son ya catedráticos, y los maestros unos ignorantes.

En este contexto se integran los esfuerzos, aprendizajes y disgustos del profesorado para que los niños aprendieran más y mejor. Con una consecuencia

lógica: lo primero que han de aprender los niños es a leer y a escribir porque sin estos conocimientos culturales no se puede hacer nada.

Fue así como se priorizaron lectura y escritura y, en no pocas aulas, se dedicaba gran parte de la jornada a estos aprendizajes. La situación actual es que, aunque en las pruebas estandarizadas que realiza la Consejería de Educación Ibarburu está en niveles muy bajos, ya no existen niños sin saber leer o escribir en cursos altos. Entre las dificultades que aún existen destaca que contamos con un 35% de absentismo y hay casi un 25% de discapacidad dictaminada por el E.O.E.

La línea de trabajo que se siguió en lectura y escritura fue la que marcó Emilia Ferreiro con las investigaciones que en los años 80 revolucionaron lo que hasta entonces se sabía sobre este conocimiento cultural, y que hasta bien entrados los años 90 no se sabía cómo articular en una propuesta didáctica estructurada. Hoy, esta línea está avalada por las Pruebas internacionales PISA que confecciona la OCDE y se refieren, en lectura y escritura, a textos de uso social que ha de dominar cualquier ciudadano de sociedades avanzadas para desenvolverse con normalidad en una cultura letrada.

Empezar a aplicar estos trabajos, sobre los que nos hacía un seguimiento la autora argentina Myriam Nemirovsky, nos permitió empezar a trabajar la lectura y escritura desde Infantil de 3 años, sin esperar a supuestas maduraciones. Es el trabajo lo que hace acelerar y desarrollar las estructuras intelectuales y no la maduración. Adelantar la edad de empezar a leer y escribir, priorizar estos aprendizajes en Primaria, y desarrollar proyectos de trabajo sobre textos de uso social provocaron una modificación importante en la importancia que las familias - abrumadoramente analfabetas- empezaron a dar a los aprendizajes escolares.

Durante la ponencia se profundizará en el trabajo sobre lectura y escritura. Y para no repetir información en este documento, les remitimos a los artículos específicos que sobre lectura y escritura han publicado al CEIP Ibarburu que se adjuntan como material de las Jornadas. El artículo titulado "*Los textos de uso social en el aula*" recoge en poco espacio la base teórica y el trabajo práctico que se desarrolla en Ibarburu. No obstante, también hemos evolucionado con respecto a lo que allí se expresa. Cuando se habla de "partir de los conocimientos previos de los niños" ahora lo que se hace es tenerlos en cuenta pero no siempre se parte de ellos sino que intentamos que las interacciones que los niños tienen con textos de uso social, y con personas alfabetizadas tengan en cuenta que los textos han de ser complejos desde el primer momento. Es esta posibilidad de "ser usuarios de textos escritos complejos" lo que permite acelerar los aprendizajes aunque los niños tengan ideas poco evolucionadas sobre esos textos o sobre el sistema de escritura. En realidad la propuesta es equivalente a lo que se hace con respecto al lenguaje oral cuando se defiende que la escuela ha de ofrecer a los niños desde el primer día un *lenguaje rico, variado y complejo*. El mismo criterio es aplicable a los textos de uso social y a muchos otros contenidos a trabajar.

En este documento solo añadiremos que es necesario trabajar el sistema de escritura desde mucho antes de lo que los métodos tradicionales permiten, y también es necesario trabajar los textos de uso social porque eso es lo que capacita a las personas para interpretar y producir los textos que la cultura donde vivimos exige a los ciudadanos libres que aspiran a participar en la sociedad. Pero además es necesario trabajarlo antes porque muchos niños disfrutaban de ambientes

alfabetizados desde que nacen, y tienen la oportunidad de interactuar con personas alfabetizadas. Es la interacción con textos de uso social a través de personas alfabetizadas, y el uso cotidiano de los textos lo que permite ir desarrollando la capacidad lectora y escritora. Si hay niños que tienen esta oportunidad desde la cuna, no se puede permitir que aquellos otros niños que proceden de ambientes iletrados sufran un retraso en estos aprendizajes porque ya parten con una desventaja considerable.

2.3. TALLERES EN SECUNDARIA

El horario del alumnado de ESO es de 8:00 a 14:30 horas. Se ha intentando siempre facilitar la tarea que asumen algunos hermanos mayores de llevarse a hermanos chicos para casa. Los mayores entran al comedor media hora más tarde pero comen mucho más deprisa, de forma que terminan más o menos al mismo tiempo.

También contamos con servicio de Aula Matinal que durante años permitió que los hermanos mayores de E.S.O. que traían a sus hermanos al colegio entraran a clase a las 8:00. Los menores se quedaban en el aula Matinal hasta las 9:00 horas.

Sin embargo, tener un horario continuado habiendo entrado tan pronto hacía que a partir de las 12:00, finalizado el recreo, no se pudiera hacer prácticamente nada académico en el aula. Tanto el primer Proyecto para Ibarburu como el primer Plan de Compensación Educativa contemplaban un horario de talleres para la franja horaria a partir de las 12:00 con los niños de E.S.O. Y aunque los objetivos y contenidos de los talleres podían ser calificados como curriculares, en la práctica esto era así. O por lo menos no era igual que en otros centros.

Los talleres se desarrollaron unos años si bien, comprobábamos que eran un fracaso porque ni se atendía a lo curricular con la profundidad necesaria, ni eran una panacea porque había incidentes continuamente. Más problemas que cuando lo que se hacía era puramente curricular o académico.

El modelo de talleres lo habíamos adoptado y adaptado del IES Polígono Sur de Sevilla pero con un hándicap importante: la carga horaria. En los IES hay horas disponibles que permiten una organización óptima de recursos humanos. En los centros SEMI-D no hay apenas horas disponibles. Ibarburu tenía las áreas curriculares repartidas en cuatro ámbitos de conocimiento hasta el recreo, y talleres a la vuelta del recreo. Cuando se terminó la experiencia de talleres, la tensión disminuyó algo a pesar de que trabajar después del recreo con estos niños es difícil porque son menores que habitualmente pasan el día haciendo a su antojo en las calles mientras que, en la escuela, y después de varias horas intentando aprovechar al máximo el tiempo, llega un momento en que no pueden más.

Y de la misma forma que en Primaria se prioriza lectura y escritura a primeras horas de la jornada escolar, en E.S.O se intenta aprovechar cada minuto de las primeras horas porque es difícil hacer después lo que no se ha hecho antes. Así pues, buscando siempre el objetivo de la normalización y del máximo aprovechamiento curricular, se terminó con la experiencia de talleres aunque, la franja horaria de 12 a 14:30 sigue siendo problemática y un asunto sin resolver.

El esfuerzo llevado a cabo por el Claustro de Ibarburu para poner en marcha estas y el resto de medidas recogidas en los proyectos iniciales y en los Planes de Compensación Educativa obtuvieron reconocimientos por parte de la Subdelegación del Gobierno de Sevilla en 2005, de la Consejería de Educación en 2006, y del Ministerio de Educación en 2007.

3. NUEVA ERA. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Poco a poco fue llegando información al centro sobre una alternativa seria que, frente a quienes pensaban que lo mejor es cerrar los centros educativos que se encuentran en zonas marginales y repartir a los niños en colegios normalizados, proponía mantener abiertos los centros educativos para que fueran el motor de la transformación social del barrio. En Dos Hermanas sería tener en cuenta que Ibarburu es el único instrumento que tienen los habitantes de este barrio nazareno para acceder a la cultura universal, y a través de ella a la normalización y a democracia real.

Las primeras ideas que llegaron al centro procedían del mundo de la Educación Infantil. En concreto de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia en Italia. Escuelas que Loris Malaguzzi había convertido en auténticos foros de participación ciudadana para así multiplicar las interacciones de todo tipo entre niños, familias, vecinos y profesionales de la educación. Interacciones y participación que multiplican las posibilidades de aprendizaje y el empoderamiento de las personas. Estas escuelas desarrollaron una idea de infancia potente, activa, participativa, frente a la tan extendida idea de niños de cero a seis años cargados de limitaciones como los definía la Psicología Evolutiva.

Pero también en los Encuentros de Educación Compensatoria conocimos las experiencias del IES Diamantino García de Sevilla explicadas por su director Manolo Gotor y, cómo no, del CEIP Andalucía del Polígono Sur de Sevilla, cuyo director, Eduardo Barrera hablaba con pasión contagiosa sobre la experiencia de un centro que, aunque no tenía E.S.O., era casi idéntico a Ibarburu.

Cuando se empezó a leer y a aprender sobre las propuestas concretas de Comunidades de Aprendizaje comprobamos que no partíamos de cero. Aunque también era cierto que quedaba un largo recorrido para llegar al nivel de sofisticación que habían desarrollado esos dos centros.

3.1. INICIATIVAS QUE TIENEN CONTINUIDAD EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

1. Un curso, un maestro.

Una de las razones por las que el tutor permanece la mayor cantidad de tiempo posible con su grupo es por hacerse con el control del grupo y responsabilizarse de la marcha de cada niño. En el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje aprobado por Consejería para el ciclo 2013/2017 aparece esta idea en primer lugar porque sigue vertebrando y dando sentido al aprendizaje de los niños. Esta medida facilitará la puesta en práctica de las actuaciones educativas de éxito porque, en Ibarburu, las familias siguen llevándose mal y los niños reflejan esto en el aula donde, los incidentes entre ellos siguen siendo -en algunas aulas- constantes.

No obstante, también esta medida va a ser modificada en parte. Ya se ha comentado que cuando empezamos a priorizar la lectura y escritura, había niños sin leer ni escribir en todos los cursos del colegio. Hoy, diez años después esto no existe y es lo que nos permite dar un paso más hacia la normalización. El área de Inglés había sido asumido -en Primaria- por los tutores o por alguno de los maestros de cada ciclo. No así en E.S.O. que siempre tuvo a su especialista. Pues bien, desde el próximo curso también en Primaria será el maestro especialista quien se encargue de ello, en principio junto al tutor.

2. Trabajo con lectura y escritura. Priorización de las instrumentales.

Priorizar las áreas instrumentales -lenguaje, matemáticas e inglés- sigue siendo en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje imprescindible para garantizar el éxito escolar. Efectivamente, en algunas ocasiones va en detrimento de otras áreas pero no hay tiempo para todo.

Otra cuestión es que creemos que Comunidades de Aprendizaje, al no entrar en la dialéctica sobre cómo afrontar la enseñanza de lectura y escritura está permitiendo validar prácticas muy arcaicas que ya podrían haberse modificado en la escuela del siglo XXI. Por ejemplo, hacer palotes o rayitas o circulitos sobre papel a modo de ejercicios motrices para aprender a escribir, es considerar que los niños de 3, 4, 5, o 6 años son incapaces de hacer cosas más interesantes como escribir. Es un insulto a la inteligencia de los niños. Es como no permitir que los niños caminen hasta que dominen todo el aparato locomotor implicado en el andar. Y es que son precisamente esos intentos de caminar los que permiten desarrollar los músculos. También a hablar se aprende hablando, y a escribir escribiendo, y a leer leyendo, sin ejercicios preparatorios.

3. Relación con las familias.

Como ya se ha explicado antes, siempre se consideró desde el colegio que la relación con las familias era fundamental para avanzar en los aprendizajes de los niños. Y se ha detallado el trabajo de cada tutor para trabajar lo más cerca posible de cada familia, afianzando vínculos afectivos con los mayores para, ganándose el respeto y reconocimiento de estos, conseguir el respeto de niños y dotarse de cierta autoridad moral.

No podemos decir que este trabajo sea producto de Comunidades de Aprendizaje pero sin duda, será de gran utilidad haber tenido durante los últimos años una excelente relación con las familias, que seguimos mimando cada día, para garantizar la puesta en marcha de las actuaciones educativas de éxito.

Entre las actuaciones que se han llevado a cabo con las familias para llegar a este grado de complicidad y ganarnos su consideración, respeto, y cariño personal se encuentran: preocuparnos por su salud y solicitar citas médicas; interceder en los problemas de vivienda; hablar con abogados y centros penitenciarios para solventar sus asuntos con la justicia, incluido facilitar el cumplimiento de condenas en el mismo colegio; entregar ropa nuestra a familias con necesidades extremas; pagar algunos desayunos de niños que carecen de medios para ello; acudir frecuentemente a sus viviendas para mantener contacto con la familia así como para abordar problemas o facilitar información; etc., etc.

3.2. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO.

No vamos a desarrollar en este capítulo las actuaciones educativas de éxito que describe comunidades de Aprendizaje y que pueden consultarse en la página oficial <http://utopiadream.info/ca/> , pero si vamos a señalar algunas consideraciones interesantes.

1. Grupos Interactivos.

Es quizás la actuación estrella de Comunidades de Aprendizaje. Es necesario resaltar que aunque no sea la panacea, es lo más parecido a ella que hemos encontrado. El tiempo real de aprendizaje en el aula siempre fue muy reducido en Ibarburu por las permanentes interrupciones de niños. La mayoría de las veces por problemas de convivencia entre ellos. Cuando se organizan los grupos Interactivos, dos veces por semana en cada curso en sesiones de hora y media, estos problemas desaparecen.

Los maestros noveles cuando llegan en septiembre al centro y observan el nivel de violencia que presentan los menores se quedan sin instrumentos para atajar lo que a vista de cualquiera es el principal problema porque, después vienen las familias a buscar a los tutores pidiendo explicaciones. Algunos de estos altercados han llegado a enfrentar a familias enteras con resultados nefastos. Pero cuando esos mismos maestros participan en los primeros Grupos Interactivos a finales de octubre -cuando se incorporan los estudiantes universitarios- y observan cómo funciona esta actuación de éxito, se quedan maravillados y solicitan voluntarios para Grupos interactivos cada día de la semana.

Es decir, al romper la estructura de grupo-clase y meter a varios adultos en el aula con tres o cuatro actividades simultáneas rotativas, los niños no sólo se centran en la tarea y se multiplica el tiempo de aprendizaje sino que los problemas de convivencia, prácticamente desaparecen.

Este curso ha participado una veintena de familiares en Grupos Interactivos si bien, no siempre de forma sistemática. Es uno de uno de los aspectos a mejorar porque algo podremos hacer para aumentar esta participación que, en definitiva, potencia la formación de familias y las posibilidades de transformación social del centro y del barrio.

2. Tertulias Literarias Dialógicas.

En los trabajos que Ibarburu había estado desarrollando los últimos años destacaba la importancia concedida a la lectura y la escritura. La lectura había tenido un tratamiento profundo y sistemático, por lo que la propuesta de Comunidades de Aprendizaje de leer joyas de la literatura universal no nos cogía de nuevo. Siempre se había considerado que demasiadas obras presentadas como aptas para lectores infantiles no merecían ser trabajadas en la escuela. La escuela debe ofrecer lo mejor de las artes, el conocimiento y la cultura.

El desarrollo de las tertulias ha demostrado que los niños son capaces de leer e interpretar obras literarias que, cuando son compartidas dialógicamente con otras personas en tertulias, multiplican su comprensión y desarrollan la sensibilización hacia situaciones cuya complejidad frecuentemente ha sido motivo para ser excluidas de la escuela.

En Ibarburu también desarrollamos, una vez al mes, Actos de Lectura colectivos donde participa todo el centro. En el artículo antes señalado *“Los textos de uso social en el aula”* se describe esta iniciativa sobre la que podremos ver un vídeo durante las jornadas.

3. Tertulias Pedagógicas Dialógicas.

Instrumento imprescindible para la formación del profesorado. Cada tres semanas se han realizado sesiones donde se han compartido impresiones, comentarios, dudas y reflexiones sobre lecturas relacionadas con Comunidades de Aprendizaje.

Estas sesiones han sido fundamentales para que la mitad de la plantilla, que había llegado nueva este curso, obtuviera las bases mínimas para poner en marcha las actuaciones educativas de éxito. También han servido para que el resto de los profesionales de la educación continuaran aprendiendo y profundizando en ellas.

4. Participación de Familias.

Una veintena de familiares en grupos interactivos no es mucho pero conocemos las dificultades por las que pasan las familias que obliga a la mayor parte de las personas a buscarse la vida en las calles.

Pero no solo aspiramos a aumentar su participación en Grupos Interactivos. El próximo curso, en colaboración con la Universidad Loyola se creará un grupo de formación de familiares, pilar de la transformación social. Y, a pesar de la participación de las familias en asambleas de aula y de comunidad, es necesario crear una asociación de familias, inexistente hasta ahora por los conflictos que existen entre las distintas familias.

5. Participación de Voluntarios.

Más de un centenar de voluntarios procedentes en su mayoría de un ciclo formativo del IES Vistazul y, de la Universidad de Sevilla han hecho posible el milagro de poner en marcha las actuaciones educativas de éxito. Nuestro agradecimiento a estas personas, a las entidades y a las familias que colaboran en la tarea de transformar social y culturalmente el barrio y el centro educativo.

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



MESA

EL CANTE GITANO ANDALUZ.

Antonio Carmona Fernández. Catedrático de Instituto. Presidente de la Fundación Antonio Mairena y de la Fundación Tagore.

EL CANTE GITANO ANDALUZ . Antonio Carmona Fernández.

No hay arte sin referencias, es decir, no hay arte sin tradición. La tradición es, como en cualquier arte, el activo del cante; y aunque no tiene por qué ser el objetivo del cante, sin embargo, a la tradición hay que referirse y a esa tradición, de algún modo, se puede aportar, ya que la misma no es algo estático, ni inmutable. Todo artista debiera perseguir, si aprecia y respeta su arte, a inscribir su huella en aquellas bases que lo vienen definiendo y sustentando a lo largo del tiempo. Son, los artistas, en este sentido, "intérpretes" más que "creadores" porque no persiguen la novedad original sino la pureza expresiva para engrandecer la tradición en donde se asienta el arte que detentan. La tradición en el cante es fundamental porque el cante es, ante todo, una música de repertorio, no de cualquier repertorio, y en esto consiste, y así proyecta su capacidad de interacción con el público y así configura su sello de calidad y su idiosincrasia como arte.

Sin duda la tradición más genuina, primordial y característicamente definitoria en el ámbito de lo que se ha venido denominando como "flamenco", para entendernos, es la tradición gitano-andaluza. El cante gitano-andaluz es la corriente más sustantiva y apreciablemente más notoria, aunque se opine que no sea la más valorada o que no sea la más asequible para el gran público entre las otras vertientes o de entre las otras tradiciones también distinguibles y notorias en el flamenco. Lo cual en absoluto significa que no haya entre ellas, entre las distintas tradiciones reconocibles, intercambios, "pasarelas" artísticas y hallazgos, incluso geniales, que abarquen varias de las modalidades, tradiciones o géneros flamencos. Pero, con todo, se mire por donde se mire, el cante flamenco, en su conjunto, sin los elementos constituyentes de esta ecuación: gitano y andaluz, sería ininteligible como arte.

Los géneros más representativos y nucleares de esta fórmula expresiva gitano-andaluza son el cante por toná, la seguiriya, el cante por soleá, los tangos..., cantes que si bien nunca fueron del gusto popular, aún menos todavía lo son en el día de hoy porque de suyo han venido formando parte de un repertorio expresivo particular de unas contadas estirpes gitanas andaluzas avecindadas en el triangulo atlántico de Andalucía la Baja, en el camino que va desde Sevilla hasta Cádiz, conservándose con gran entereza y ductilidad en este medio hogareño hasta los años setenta del pasado siglo, cuando empezó a enquistarse y a mermar ese caudal musical propio, en base a las consabidas circunstancias de homogeneización y de ahormamiento cultural que caracterizan al mundo de hoy, así como también a otra serie de circunstancias distinguibles, valorables y específicas del género artístico flamenco y de su desenvolvimiento comercial y mediático, en las que no vamos a abundar aquí pero que están en la mente de todos.

Estas son resumidamente los ejes de la práctica documentada y del devenir histórico de esta expresión artística, la del cante gitano-andaluz, como queda plasmado fehacientemente en el "corpus" documental, tanto de sus manifestaciones públicas como privadas, así como se atestigua en la ingente bibliografía que viene sucediéndose desde sus primeras manifestaciones. A todo ello, hay que superponer también la dimensión pública, comercial, de esta manifestación privada en escenarios de todo tipo y la de su proyección por medios diversos. En definitiva hay, pues, un corpus, un cuerpo documental, una realidad patentizada de este arte, que es un arte vivo y no es, como alguna vez se ha dicho,

un arte “misterioso” sino palpable. El conjunto de las obras y de las expresiones pertinentes y que integran su contorno artístico constituyen la referencia, su tradición artística y sin este corpus y sin atenerse a él, cualquier análisis o cualquier acercamiento al conocimiento y a la comprensión del mismo, este se falsea o se pervierte, convirtiendo el discurso que se produzca en pura habladería.

Considerado esto, empíricamente, el cante, acercándonos a su definición, es una música donde la voz es lo principal, que no es folklore, aunque como es lógico y, hasta la saciedad se viene repitiendo, se le supone un trasfondo anterior, porque no es anónima, ni es coral ni es colectiva, sino seleccionada o fraguada en el seno de un grupo marginal, casi en todos los sentidos. Un grupo perseguido y excluido que ocupaba desde el siglo XV un no-lugar, tan ni siquiera el más bajo, pues está prohibido hasta llamarlos por su nombre de gitanos. Cuando se ha querido investigar, conocer y valorar, como muchos lo han hecho, con sentido común, el arte que nos ocupa, remontándose en el pasado, sólo se ha encontrado entre aquellos que se reconocían a sí mismos como gitanos. La tradición familiar de esas contadas estirpe gitanas era de donde manaba el cante, era esta tradición la que modelaba y transmitía los estilos, sus modos y géneros característicos. El Cante es, en este sentido primero, la forma de expresarse o reconocerse de un grupo de oprimidos. Luego, para algunos de ellos, andando el tiempo, llegó a ser también un recurso para buscarse la vida. El cante ha sido y es todavía un arte emergido de la necesidad de identificarse, cumple con esa función primordial entre gitanos. Es un arte donde se cuenta y se canta a la vez. Su peculiaridad radica en la expresión de lo propio. Históricamente aparece porque se dan las condiciones adecuadas: los gitanos tienen algo que decir, pueden decirlo y necesitan un modo de comunicación y de reconocimiento.

El Cante no es, ni mucho menos, un fenómeno raro ni aislado de la Historia. Los gitanos no crearon el cante “ex nihilo” sino que forjaron de lo ya existente, la tradición latente, un ser inédito, peculiar y distinto a las otras formas expresivas, no mejor sino propio²², algo distinguible del folklore, un modo que en algunos casos se fue convirtiendo por la temática de algunas coplas (persecuciones y otras penalidades) y por su escasa relación estilística con otras formas poéticas tanto populares como cultas, en una manifestación lírica específicamente gitana, conformada ya con cierto grado de autonomía artística. De modo que la cultura gitana y su propia tradición musical fue la que permitió o hizo posible que surgiera un sistema musical diferente del folclore andaluz, donde ya latían de antiguo, por supuesto otras músicas como la árabe o la bizantina, la hebrea o la afroamericana²³. Pero fue el elemento gitano el detonante de la eclosión del cante.

De la observación de estos hechos podríamos concluir que el cante es, para esta gente, y lo fue mucho más hasta hace muy poco, un vehículo de comunicación y, a la vez, un vínculo, que hasta mediados del siglo XIX no tiene una proyección

²² CALLEALTA BARROSO, Pedro. “De Polos...” en MINA III, Revista del Conservatorio de Cádiz, nº 5, Diciembre 2011 pág. 11, dice: <<El fragmentismo por una parte y la contaminación por otra son generadoras de un fenómeno que va forjándose poco a poco, residualmente, y que desemboca en lo que se ha llamado, terminalmente, cante flamenco.

²³ Relacionado con esto veáse el magnífico artículo de María Jesús Castro en la Revista Cuadernos Gitanos, Madrid. 2011. Editada por el ICG del Ministerio de Cultura de España.

abierta al exterior, cuando las circunstancias lo permiten. Esto ocurre, como es sabido, a raíz del surgimiento de los "Cafés Cantantes" como el de Silverio Franconetti, en Sevilla en el último tercio de ese siglo. Y es a partir de este momento cuando ya es un arte abierto en su devenir y se empieza a distinguir una línea divisoria entre tradición privada, por un lado; y lo que se ofrecía al mercado con las variantes, mixtificaciones y transformaciones que, lógicamente, como todo arte, ha venido ampliando y conformándolo hasta hoy. Es a partir de los años sesenta cuando la cadena de la transmisión oral del cante se fue rompiendo y ya los cantes se fueron aprendiendo en los discos de entonces.

Y es también por la época de Silverio cuando generalmente se le empieza a conocer con el nombre de Cante Flamenco por algunos, mientras que para la mayoría social, hay que decirlo, despectivamente se le consideraba como una "cosa de gitanos", de "gente baja y pendenciera" o de borrachos. El cante gitano en verdad, hasta los años sesenta, con la reactualización y el impulso de la labor incansable y la rotundidad de la obra artística de Antonio Mairena, no gozó apenas de mucho aprecio general, aunque fuese un "marcador cultural" como les gusta decir ahora a algunos, de lo andaluz o de lo español, incluso. El cante gitano sólo es un arte minoritario, de transmisión oral y de públicos muy reducidos. Así parece casi poco menos que un discurso, prácticamente es un monólogo por lo que parece ser que no necesita "público", sino más bien "testigos". Y por esto lo que se ha universalizado no es precisamente el cante, sino el baile o la guitarra.

Desde que en 1881 don Antonio Machado y Álvarez publicara su Colección de Cantes flamencos,²⁴ libro considerado el inicio de los estudios sobre el flamenco, por constituir un trabajo de campo excepcional, horas y horas de conversación con Juanelo de Jerez y con Silverio, el cual declara que descubrió el cante gitano en una fragua de Morón y en las tabernas donde cantaba El Fillo, se han venido publicando algunos centenares de libros más. La mayoría tienen alguna utilidad, pero pocos hay imprescindibles²⁵. Bastantes son meras refundiciones de otros,

²⁴ MACHADO Y ALVAREZ Antonio. Colección de Cantes Flamencos. Sevilla 1881: Imprenta del Porvenir

²⁵ Citaremos, sobre todo, los siguientes:

- ALVAREZ CABALLERO Ángel. El Cante Flamenco. Madrid : Alianza, 1994
- CABALLERO BONALD José Manuel. Luces y Sombras del Flamenco. Barcelona : Lumen, 1975
- CARRILLO ALONSO, Antonio. La huella del romancero y del refranero en la lírica del flamenco. Granada: Don Quijote 1988
- GRANDE Félix: Memoria del Flamenco. Madrid : Espasa Calpe, 1979
- GRIMALDOS FEITO Alfredo. Historia Social del Flamenco: Península, 2010
- GUTIERREZ CARBAJO Francisco: La Copla Flamenca y la Lírica de Tipo Popular. Madrid : Cinterco, 1990
- LEBLON Bernard: El Cante Flamenco entre las Músicas Gitanas y las Tradiciones Andaluzas. Madrid: Cinterco, 1991
- LEFRANC Pierre: El Cante Jondo. Sevilla 2000, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla
- MOLINA Ricardo: Cante Flamenco. Madrid: Taurus, 1969
- MOLINA Ricardo: Misterios del Arte Flamenco. Sevilla: Editoriales Andaluzas Unidas, 1985
- MOLINA Ricardo y MAIRENA Antonio: Mundo y Formas del Cante Flamenco. Madrid: Revista de Occidente, 1963
- ROPERO NUÑEZ Miguel: El Léxico Caló en el Lenguaje del Cante Flamenco. Sevilla:Universidad, 1978
- ROPERO NUÑEZ Miguel: El Léxico Andaluz de las Coplas Flamencas. Sevilla: Alfar, 1984
- VVAA.: Conf. Internacional "Dos Siglos de Flamenco". Jerez de la Frontera: Fund. Andaluza de Flamenco, 1988
- VVAA.: Historia del Flamenco, (5 VOL). Sevilla: Editorial Tartessos, 1995

cuando no huecas teorizaciones particulares, asistemáticas y sin fundamento adecuado, ni en el “corpus” del cante, ni en documentos o datos que sean relevantes para el conocimiento del arte flamenco. Resulta así impresionante, y sorprendente, la cantidad de divagaciones absurdas e ingente la maraña de publicaciones que sobre el flamenco se amontona en las librerías, libros que se anuncian como guías básicas o tratados científicos y que, sin embargo, sólo están basados en elucubraciones o en, el mejor de los casos, en hipótesis sin base²⁶; o bien, son tendenciosos o incluso claramente instigadores de una polémica artificiosa, ya vieja y manida, y a todas luces infundada, sobre el origen del cante, la cual en síntesis se formula más o menos así: “los gitanos no tienen nada que ver con el flamenco, nunca han creado nada y son, todo lo más, “meros intérpretes” ”.

Como si, al menos, con ser tal que así, fuera poco esto en una expresión artística que, precisamente, consiste en la virtud comunicativa, en la interpretación de un repertorio, en la voz. La relación inmediata entre cante y gitanos que Machado ya mostró fehacientemente se viene poniendo, a partir de entonces, por algunos, en entredicho. De modo inexplicable, aprovechando el poso de animosidad que todavía persiste contra los gitanos, se lanzan este tipo de afirmaciones sin base probatoria alguna. Un sinsentido que se predica o se lanza trayendo a colación hipótesis tan peregrinas que sería imposible formularlas sin incomodarse. Sobre todo porque ni la práctica de este arte ni su desarrollo y evolución pueden corroborar ni de lejos tales hipótesis. Al contrario el cante es una referencia, es verdad, aunque sea inestable, que los gitanos de Sevilla-Cádiz debido a su alto nivel de integración social, modelaron artísticamente como expresión de su identidad, pero que es también un modelo de convivencia humana. Así el cante se fue desarrollando después acompasado en la participación de unos y otros. El cante siendo el único alimento y refugio de la identidad llegó a ser capaz de modelar la convivencia entre gitanos y no gitanos. Es más, dependiendo de esta, si era adecuada o no, se impulsó el desarrollo del cante. El cual, después de cumplir con las funciones identitarias se mercantilizó, más que se “popularizó”. Y así, el cante se ahormó al público general, mientras que en el seno familiar gitano se mantuvo como referencia específica: rito y comunión. Aunque en la actualidad parece ser que el cante gitano-andaluz le es cada vez más difícil mantenerse en ese medio por la disolución de la colectividad gitana, de la identidad gitana.

Ignorar o tergiversar el contexto histórico, social o cultural del territorio del cante ha sido usual en la bibliografía flamenca. Así, muchos de quienes se autoincluyen dentro de lo que llaman la “flamencología científica” mantienen la confusión entre método y teoría. Muy corrientemente el “método” trasladado analógicamente de otra ciencia alcanza el lugar de la teoría y su aplicación acaba por convertirse en un fin en sí. De este modo un elemento metodológico como puede ser la documentación nos lleva a deducir que los reflejos del Cante Flamenco en la prensa a lo largo del tiempo son su realidad totalizadora y nos olvidamos de que es eso, solo un reflejo. Olvidándose, ya que se pretende “documentar” adecuadamente el objeto de investigación de los testimonios

²⁶ CABALLERO BONALD, J.M., en el Prólogo al libro de Pierre Lefranc (op. cit.), dice a este propósito: “El muy copioso catálogo de estudios flamencos —intensificado de modo casi agobiante en las tres últimas décadas— suele dirimirse entre los enfoques temáticos divagatorios, los aventurados juicios de valor y la amena literatura.”

artísticos que lo manifiestan o de quienes lo atestiguan de primera mano, denigrándolos. Omitiendo, además, que un gran fragmento de esa realidad pervivía encerrado en el estrecho círculo familiar del hogar gitano.

El cante flamenco en su conjunto pudiera parecer, por tanto, aún hoy en día, un fenómeno inabarcable e ininteligible, ámbito artístico e incluso “industria cultural” en donde cualquier fórmula expresiva cabe. Lo mismo que cualquier teoría sirve, olvidándose que el cante es ante todo una práctica y no un concepto. Un arte extraño y raro, en suma, porque se sitúa en la estratosfera de la “cultura”, por considerarse una música popularizada, no culta, y porque se encuentra sometido a un pertinaz revisionismo, a sucesivas redefiniciones y cuestionado siempre en sus bases artísticas. Parece así como si cualquier interpretación de esta música valiera, sin más²⁷. Y se presume de ello con engolamiento y empaque. Se admite todo en el flamenco y con tan solo tomar prestados algunos caracteres superficiales: apariencia estética, unas cuantas modulaciones, actitudes, algunas síncopas, gesticulaciones e imposturas..., se acepta y se evalúa y se reputa como “flamenco”.

Y es que la total incorporación de lo flamenco al mercado de la música ha contraído su legado fundacional y, para hacerlo más accesible al gran público, se ha hecho más espectacular, tan factible en lo armónico y en la melodía, que se puede canturrear, eliminando el instrumento característico del cante. El mercado ha determinado la desaparición del carácter originario del cante el de ser una música que en muchos sentidos transcendía lo andaluz para cobrar un carácter artístico de música culta, como así lo vieron Falla y Lorca, por ejemplo. Sin embargo, presidida y gobernada por intereses infamantes y por la necesidad del éxito comercial se ha fundado y desarrollado así una nueva “historia” del flamenco a partir de la negación de la tradición y de la ruptura con las bases de este arte. Porque un cante por tonás o por seguiriyas, o por soleá, no se puede tararear, hay que decirlo, hay que ejecutarlo, hay que transparentarlo. Es un arte que exige un cultivo y una entrega.

El cante gitano-andaluz es un lenguaje artístico que necesita un cultivo esmerado y exige un amaestramiento y así poder dar ocasión para que se produzca el encuentro y sea posible la seducción, el conocimiento de sus claves arquitectónicas y de su dimensión moral. Porque el cante exige al artista tomarse el pulso a sí mismo, transparentar su conciencia para reflejarla en los que escuchan. Es un arte concentrado y complejo, de intensidad fija: ese momento en que lo exterior se oscurece y nuestro espíritu se ilumina. Es un arte de la desmesura, no hacia fuera sino hacia dentro. Los intérpretes y, a la par los oyentes deben vislumbrar y asumir los valores de un arte que por instantes desnuda las emociones y las sensaciones, las iluminaciones que nos dan ciertas contadas experiencias: la huella indeleble de los amores, las dudas, las cóleras, el fulgor de la alegría, la resignaciones, todos los actos y las omisiones de una conciencia a la intemperie. El arte gitano-andaluz, aunque de origen preciso, es sin embargo de

²⁷ VARGAS LLOSA, M., en el periódico El País (5-10-2008): “El arte moderno es un carnaval en el que todo anda revuelto, el talento y la pillería, lo genuino y lo falso, los creadores y los payasos. Y –esto es lo más grave– no hay manera de discriminar, de separar la escoria del puro metal. Porque todos los patrones tradicionales, los cánones o tablas de valor que existían a partir de ciertos consensos estéticos han ido siendo derribados por una beligerante vanguardia que, a la postre, ha sustituido aquello que consideraba añoso, académico, conformista, retrógrado y burgués por una amalgama confusa donde los extremos equivalen: todo vale y nada vale”.

dimensión universal porque no encubre las cosas sino que las descubre. Tal vez, por esto, no muchos aguanten o incluso les moleste su altísima luminosidad y, obligados a marcar las distancias, nos confundan con lo aparente del cante.

Desde luego y por supuesto, el cante será, como en cualquier arte, lo que los artistas que lo ejecutan o lo interpretan hagan de él. Pero hoy, como siempre, el mercado, aliado con la crítica flamencológica y con la práctica política están arrinconando sus valores intrínsecos, aquellos que lo han venido configurando como una auténtica revolución musical, identificable por una serie de pautas y elementos genuinos, y lo están llevando a la uniformidad artística en el marco del proceso imparable de globalización económica en el que estamos inmersos.

En cualquier caso, esta potencialidad del arte flamenco para transformarse, evidencia la calidad de ser un arte versátil al menos, prueba el alto valor y las fiables y sólidas raíces socioculturales del flamenco en la medida en que el cambio de la situación, la nueva, aunque no del todo normalizada relación del pueblo gitano con el conjunto de la sociedad española y, sobre todo, el valor mercantil del flamenco, hayan supuesto una ruptura, iniciada a mediados del siglo XIX en los cafés cantantes, y amasada luego a lo largo de las décadas por una sucesión de fenómenos sociales y tecnológicos²⁸. Fenómenos que van desde el interés de una minoría intelectual por el cante (Manuel de Falla y Lorca) a su condición de producto turístico, en el interior y en el exterior del país, pasando por todas las elaboraciones musicales, coreográficas y aun cupleteras, que se han alimentado, digna o indignamente de él, hasta llegar al apogeo del lenguaje audiovisual y de las técnicas de reproducción. Así se han desarrollado, podríamos constatar, dos tendencias estilísticas dentro del ámbito: una, gitano-andaluza y, otra, folclórica²⁹; y, aún otra, comercial y masiva, etiquetada como "flamenco" para el consumo. Digámoslo, todo esto sin menoscabo de ninguna.

Es lógico, hay que distinguir para definir, pues, en el devenir de todo arte se pueden considerar distintos momentos estéticos o distintas tendencias que pueden ser apreciadas o discutidas o seguidas por los que detentan este arte, o por los que lo degustan, y en esto debería haberse centrado la investigación o la crítica o la opinión. Pero no. Obsesivamente, la tendencia general de estos últimos años ha sido la de interpretar el cante desde posicionamientos teóricos cismáticos - conflictos no siempre exentos de racismo-, muchas veces asentados en la ignorancia misma del cante o en la mera incapacidad discernidora. La posición más combativa ha consistido en evacuar a los gitanos del flamenco, tachando de coloristas o de tópicos y colaterales sus aportaciones. Pero sin entrar en reivindicaciones étnicas, el término gitano-andaluz lo usamos aquí con un sentido descriptivo, globalizador del fenómeno expresivo del cante.

Porque para cualquiera que escuche atentamente el flamenco o considere el corpus lírico que lo constituye, aparecen de inmediato dos evidencias: una, la existencia de un núcleo de cantes y de formas que tienen como línea dominante un sentimiento de intimidad y dramatismo; otra, toda una serie de cantes que no participan de esa condición, aunque existan, entre unos y otros algunas afinidades

²⁸ MONLEÓN José (1967): Lo que sabemos del flamenco. Madrid, Gregorio del Toro Editor, pág. 16.

²⁹ LEBLON Bernard (2008): "Los gitanos y el flamenco: ¿una cuestión de estética musical?". En línea: <http://www.dromesqere.net/archivos/documentos/a15.pdf?drm=6039874bf1009f25d390ee9d800ea>

formales que pudieran explicar su vertebración en el mismo contorno estético, pero que son claramente diferenciables. Y, en última instancia se puede considerar otra, masiva, la que sin importar su procedencia, parece un solo bloque por el hecho de llegar a quienes la consumen a través de los mass-media. Cuando se establecen tendencias o corrientes estéticas en otras artes como en la pintura o en la literatura se pretende deslindar para apreciar analizar y valorar con rigor y, sin embargo en la crítica del flamenco cualquier aprecio o deslinde se toma como parcial y malintencionado. Para distinguir hay que definir porque no es lo mismo la soleá de Alcalá que los verdiales de Málaga, ni la función sociocultural es igual en un fandango popular que en un cante por seguiriya.

En la base de todo está que no se admite el cante gitanoandaluz, se niega porque no se aprecia convenientemente como tal arte. Por esta razón apenas, sólo unos pocos, han llegado más allá del estéril debate sobre su origen, remontándose a la noche de los tiempos, y de forma interesada y ramplona se ha fraguado un enigma sobre el cante con la intención, consciente o no, de humillar o de apartar a los que el sentido común admite como iniciadores y cultivadores. Lo escondido se explica por lo visible, sencillamente. Y así el flamenco, en sus formas y en sus ejecuciones más valoradas y apreciadas, ha estado asociado a los gitanos, que por supuesto no lo inventaron de la nada, sino que proviene de unas raíces que se apoyan en la tierra donde se crió y en todas las culturas que en esta tierra proliferaron. Y lograron un vehículo expresivo propio, diferenciado del folclore, que no hicieron en público de pronto y, al cabo se fue conociendo por tabernas y colmaos, empezando a ser apreciado por unos pocos ya no solamente gitanos y se comercializó en los "café cantantes". Así el flamenco se convirtió en una actividad más o menos rentable cuando dejó sus aspectos más íntimos y familiares y conectó con las situaciones ajenas.

Así, lo que no cabe duda es de que lo visible de este arte, su historia, y a donde es necesario encaminarse para observar sus fuentes, aún en la actualidad, es hacia los contados hogares de unas cuantas familias gitanas. Allí donde no se establecieron estas familias, han nacido cantaores o cantaoras de una forma muy singular y esporádica, la mayor parte de las veces sin unas raíces anteriores ni continuaciones posteriores. Sin alcanzar a formar un conjunto, una colectividad unida, además de por otras muchas costumbres, por la música que le legaron sus mayores, como tesoro intemporal. El cante representaba la defensa contra la asimilación forzosa y el vínculo del reconocimiento mutuo, la identidad. Pero también, al mismo tiempo, como se puede comprobar si escuchamos bien junto a la necesidad de mantener y de expresar la identidad también se encuentra la necesidad de propiciar la convivencia y las relaciones entre unos y otros. Si se escucha el cante se comprobará que es uno de los ejemplos más singulares de fraternidad humana, de los que se alegran o entristecen con lo mismo.

De ahí que se esa asociación, entre cante y gitanos, sea inmediata. Este hecho, incontestable, ha sido negado sin base alguna, con saña incluso por algunos, una minoría. Desde posiciones extraartísticas o ideológicas se han lanzado algunas "hipótesis" construidas en el vacío, y, por consiguiente incontrastables sobre el origen de este arte. Por ejemplo, se ha tratado de sustituir por influencias de músicas escritas el aporte de los gitanos, hablando de una "música preflamenca". ¿Acaso se puede llamar flamenco al sainete o a la tonadilla escénica o a los bailes de candil... Todo eso, ¿qué tiene que ver con una seguiriya o un cante por soleá?

¿Diversión y espectáculo público constituyen, acaso, el eje motivador del cante gitanoandaluz?

Se ha logrado así un empobrecimiento a ojos vistas de la integridad artística del cante, cuyo análisis debiera centrarse en su configuración interna, en sus formas y géneros, y en sus posibilidades semánticas propias, en su facultad artística. Porque el cante es una unidad de sentido y no sólo es una suma de "letra" y "música" o un pretexto para hablar de otros asuntos más o menos relacionados (historia, economía, costumbres..., y hasta de razas). Con todo, si se hace, si se toma el asunto para referirse a tales temas, no se pueden obviar los valores particulares del cante y de sus características ingénitas, como expresión artística autónoma, aunque de carácter tradicional y de resonancia en otras artes como el cine, la pintura, la literatura..., o en otras músicas. Propongo en suma, pues, que la investigación y la consideración del flamenco se centre sobre el análisis y valoración de sus parámetros artísticos: estéticos y éticos.

El arte gitano-andaluz no es algo misterioso e insondable, no encubre las cosas sino que las descubre. Es un arte culto, es verdad, exige un cultivo, una disposición y unas facultades, y entre ellas inteligencia y sensibilidad. Esto se puede encontrar en cualquier parte, por supuesto, y en cualquier persona y por eso es un arte abierto, en tanto que tiene una constitución, una arquitectura genérica, unas dimensiones expresivas, tiene en definitiva una estética y cada artista la recrea y establece, en base a ello, su interpretación de ese arte. Aquí es donde, salvando disquisiciones de cualquier tipo, incluso de nomenclatura, la tarea investigadora o la crítica y la labor artística debían reconocerse e implementarse.

Hoy día podemos afirmar que la bibliografía sobre el cante es extensa o muy extensa, según se mire. Pero los caminos que se han abierto y que sean practicables son pocos y así, a pesar del elevado número de textos "explicativos", casi todos tienden a incidir sobre aspectos que no son notables o, al menos no deben serlo, mientras otros, los más significativos permanecen silenciados o inéditos o se han tratado lateralmente. Mi opinión es que el análisis del flamenco o su investigación se ha basado insistentemente en unos cuantos aspectos irrelevantes, por evidentes, resultando en suma, que más que ofrecer bases sólidas para un conocimiento adecuado, han logrado tender una nebulosa sobre lo esencial para la comprensión y disfrute de este arte y, por consiguiente, para una adecuada valoración de sus potencialidades expresivas. Y esto es lo que resulta verdaderamente misterioso e inexplicable.

También se puede decir, por otra parte, que tampoco hace falta investigar ni analizar un arte que, si lo es, se basta por sí mismo para erigirse y afirmarse como vehículo expresivo. El arte ocurre y en cada momento histórico ofrece un rostro adecuado, el que tiene y no hacen falta más explicaciones. La crítica y el análisis de cualquier arte no alcanzan, en muchos casos, más que a entorpecer sus virtudes y su funcionalidad social o sus méritos y cualidades estéticas. ¿Para qué sirve la crítica o la investigación? Y es que, muchas veces, en cada crítico o en cada investigador no hay más que una personalidad acomplejada, imbuida de prejuicios, escéptica o enardecida ante el objeto de su análisis y tratamos siempre, aunque sea involuntariamente, de alumbrar nuestro despliegue metodológico, mientras ensombrecemos el objeto que analizamos. Quiero decir con esto que el investigador necesita una cierta formación, ciertas aptitudes y ciertos conocimientos previos y que no basta con que esgrima un bagaje metodológico más

o menos eficaz por su suficiencia científica. ¿Ante el deleite artístico de qué sirve el análisis?

Lo rebuscado y difícil es deshacer el tópico. Porque en efecto, el cante es un llanto. Aún en sus formas más rítmicas y de más colorista tono, el cante nos transmite un sentimiento de tristeza, dolor y frustración: una indeleble nostalgia. Lleva en sí una carga de pesimismo general, de quejumbrosa y desesperada inquietud, y está tan lleno de angustias y de acentos fatídicos, que donde se deja oír desvaría las conciencias más tranquilas y seguras, las penetra de sobresalto, de estremecimiento, y les otorga una momentánea y dolorosa actitud de tragedia. También, a veces, la alegría, como una exhalación de tanta pena, ocurre como lógico contrapunto de la añoranza.

Su rostro, el semblante del cante es pues, en gran medida, la expresión de la pena. Es una permanente referencia a la enormidad del drama humano, un redoble de conciencia que nos sitúa en la auténtica realidad del vivir: el aprendizaje de la soledad, la desolación infinita, la aceptación de la fatalidad. Un arte, en suma, emergido de lo más radical y hondo del ser. De ahí la validez universal, la significación excelsa de esta música, una de las expresiones humanas más bellas y profundas.

La esencia del cante, por tanto, no radica en la separación de unos valores, no es un arte autónomo, no es un objeto. El cante está ligado a un arquetipo, a un modelo configurador de la identidad gitano-andaluza. El cante, no es una floración misteriosa ni rara, es una expresión artística, pero asimismo, una moral y una filosofía. Es algo más que una estética: es una manera de pensar, de sentir y de vivir. Es fuente de la identidad y proyección de ella. El cante gitano-andaluz, supone, la única significación ideal de alcance y validez universal que ha forjado la cultura gitana. Es el único patrimonio que, si bien arraigado en la tierra que lo vio nacer, es el resultado de la labor de algunas familias e individuos gitanos que lograron un fenómeno expresivo de dimensiones humanas y artísticas fundado en el etnocentrismo gitano y en la necesaria convivencia. Y donde no hay ni un asomo de esa marginación... Hay pena, dolor... y su expresión: el llanto, pero no hay una queja social, ni una reivindicación, ni un planteamiento de liberación ante la opresión; no hay rebeldía tampoco... No hay héroes ni mártires que unifiquen los criterios o las actitudes colectivas. No hay nada que sacralizar. El cante nos exime del fanatismo y del odio. En este sentido, el cante es una arte vanguardista.

ANTONIO CARMONA FERNÁNDEZ
Presidente de la Fundación Antonio Mairena

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



MESA

LA DESGITANIZACIÓN DEL FLAMENCO.

Ricardo Pachón Capitán. Productor discográfico de Camarón. Licenciado en Derecho.

LA DESGITANIZACIÓN DEL FLAMENCO.

Ricardo Pachón Capitán.

LOS GITANOS llevan cinco siglos asentados en España, y perseguidos desde su llegada (Pragmática de Medina del Campo, de 1492) hasta las últimas leyes de vagos y maleantes del franquismo. Un pueblo nómada que se hizo sedentario en la Andalucía atlántica, ubicándose en una estrecha franja de terreno que corre paralela a la margen izquierda del río Guadalquivir, entre Sevilla y Cádiz. En ese pequeño territorio nació uno de los géneros musicales más rico de nuestro universo: el flamenco. Hablamos de las gitanerías de Triana (destruida en 1957), Alcalá, Utrera, Lebrija, Morón, Jerez, Arcos, Los Puertos y Cádiz. Hablamos de un género musical compuesto en un ritmo alterno de 12 tiempos, que combina compases binarios y ternarios: tonás, martinets, livianas, seguiriyas, corridos, soleares, cantiñas y bulerías. Y hablamos de la larga nómina de los creadores gitanos del flamenco, desde El Fillo a Camarón, pasando por Tomás El Nitri, Manuel Cagancho, Tío José de Paula, Enrique El Mellizo, Ramón Montoya, Manuel Torre, La Niña de los Peines, Fernanda de Utrera, Juan Talega, Antonio Mairena...

Los artistas gitanos han iniciado su particular 15-M, indignados contra la Administración cultural andaluza que los viene marginando desde que se arrogó, en el Estatuto de Autonomía, "la competencia exclusiva en materia de conocimiento del flamenco como elemento singular del patrimonio cultural andaluz" (artículo 68, punto número 1). Y no se trata solo de reivindicaciones laborales o económicas, como han interpretado algunos medios de información.

El problema es de más calado: la confusión entre el flamenco y el folclore andaluz que viene propiciando la Consejería de Cultura. En el formulario presentado ante la Unesco por las comunidades de Andalucía, Extremadura y Murcia se define el flamenco como "expresión popular", es decir, que el pueblo llano canta y baila por bulerías o soleares. En la página tres del formulario ya se atreven a enumerar las "formas musicales del flamenco" entre las que incluyen las sevillanas, los fandangos, los verdiales, etcétera, modalidades todas del folclore andaluz, en ritmoailable de 3x4, que nada tienen que ver con la compleja métrica del flamenco. Aquí radica la indignación de los artistas gitanos: que el estamento político haya decidido que todo el folclore andaluz sea considerado flamenco.

Para que no quepan dudas sobre sus competencias, la Junta de Andalucía, se dirige a la Unesco en los siguientes términos: "En estos momentos se encuentran en fase de tramitación para su inscripción, por parte de la Consejería de Cultura, diferentes manifestaciones flamencas como la escuela sevillana de baile, la escuela bolera, los verdiales, los trovos...". ¡Mande!

El problema de los gitanos indignados podría agravarse el próximo noviembre con motivo de la celebración del I Congreso Internacional de Flamenco, organizado por la Consejería de Cultura. (Extraño caso, ya que el I Congreso Internacional de Flamenco lo organizó la Unesco, en Madrid, los días 18, 19 y 20 de junio de 1969). Y digo que la situación puede empeorar porque el Comité Científico del congreso está formado por 81 miembros y, naturalmente, no hay un solo gitano. Al menos en los congresos de flamenco organizados por la Unesco se sentaron, junto a Fernando

Quiñones y Caballero Bonald, tres “cayos reales gitanos”: Antonio Mairena, Juan Talega y Melchor de Marchena.

La consideración del flamenco, por parte de la Unesco, como bien inmaterial de la humanidad, junto a la Patum de Berga, el silbo gomero, los castellets, la cetrería o la dieta mediterránea, solo manifiesta su peligro de extinción. Lo que es lamentable en los momentos actuales es que el flamenco no exista como “género musical” en los servidores y portales de Internet. Seguimos figurando como “latin music” o “world music”. Y es en Internet donde se va a desarrollar todo el futuro económico y comercial del arte flamenco. Y es ahí donde los profesionales del flamenco (artistas, críticos, investigadores, productores, etcétera) tienen que definir, de una vez por todas, lo que es y lo que no es flamenco.

Por otra parte, pueden coexistir, como ocurre con el blues o el rock, diversas denominaciones dentro del género musical. Por poner un ejemplo: flamenco (para las formas clásicas antes aludidas); *flamenco-folk* (para el folclore andaluz que se ha aflamencado) *latin flamenco* (para los estilos americanos, como la rumba); *flamenco-fusión* (para todas las experiencias recientes con el jazz, blues o rock...). Solo hay que ponerse a trabajar.

Ricardo Pachón es productor de discos de flamenco, entre ellos de Camarón de la Isla, Veneno y Pata Negra.

El País Babelia. 24-9-2011

Textos y reseñas de las Intervenciones y Experiencias



MESA POETAS GITANOS.

**Helios F. Garcés. Poeta, estudiante de Filosofía.
Isaac Motos Pérez. Poeta, Licenciado en Filosofía.**

Helios F. Garcés

No me pidas que te escriba un poema

No me pidas
que te escriba un poema
No me pidas que te construya un santuario
porque no sabrías, tu no sabrás morar en él
No querrás cuando descubras
que allá no hay cama, no hay techo, ni hay comida
No querrás cuando descubras
que allá no hay espejos, no hay cobijo, ni puertas abiertas

No me pidas
que te retrate en una historia
No me pidas que te sitúe en un altar
porque allá no tendrás privilegios, ni gozarás de status
No querrás cuando comprendas
que allá no hay futuro, no hay amparo, ni hay justicia
No querrás cuando comprendas
que allá no obtendrás calma, no obtendrás sueldo, ni reconocimiento

No me pidas
que te inmortalice en una página
No me pidas que te de alas para volar
porque te daré un disfraz de payaso y un escenario incómodo
No querrás ser poesía
cuando no encuentres tu cuerpo
tus melodías, ni palabras de aliento

No querrás ser poesía
No querrás ser poesía
cuando te dibuje en la cola del paro
o en un atasco hacia la frontera del país
No querrás ser poesía
cuando hables como un superviviente
a la catástrofe del desamor, de la familia, de la religión

No querrás ser poesía
Pídeme mejor
un punto de apoyo
desde el que mover el mundo
Una página amiga
desde la que reír ejércitos
de respuestas posibles
Porque aunque en eso
tampoco pueda complacerte
por lo menos habremos soñado juntos
algo hermoso

Los dichos del silencio

A veces
me pongo
a escribir un poema
No sé cómo
pero a veces lo hago
y cuando sucede, me descubro
Me descubro provocando
la misma canción de siempre

A veces
me pongo
a escribir el silencio
Pero al final
siempre me encuentro
Me encuentro fracasando
en la tarea de decir algo
más allá de este poema de siempre
Que me pongo
a escribir a veces
Con la esperanza
de arrancarme esta muerte colectiva
que crece incrustada en mis pulmones

Ser compartido

Nunca se sabe
tras qué palabra
nos encontraremos
Nunca se sabe
tras qué palabra
nos hundiremos
Y sin embargo
de ahí arrancan
los únicos versos dignos
de ser compartidos

¿A quién le importa la poesía?


Arreglemos el problema
Dejen de organizar veladas literarias
y convoquen a los poetas
a pleno sol, en los patios de vecinos
Convóquenlos en las plazas de los mercados
y en las tesorerías de la Seguridad Social
Convóquenlos en los asentamientos chabolistas
y a las puertas de los supermercados
Sáquenlos de sus universos
y convóquenlos en el mundo
Pero sobre todo
convóquenlos para decir algo
que siga siendo valioso al día siguiente

Helios F. Garcés nació el 12 de Septiembre de 1984 en la ciudad de Cádiz. Ha escrito tres poemarios: *Reclamo Milenario* (2005), *La muerte de la última luciérnaga* (2010) y *Luciernología o el batallón de las respuestas posibles* (2013), el cual será publicado en 2014 a través de la Colección ONCE de Poesía y Ensayo de la Editorial Amargord. Comparte porciones de su visión poética y ética desde el blog: "Más allá del Prólogo" <http://heliosgarces.wordpress.com/>. Colabora esporádicamente en medios de comunicación alternativos y ha participado en el poemario *Campamento Dignidad, poemas para la conciencia* (2013) Baladre/Zambra.

Isaac Motos Pérez

Licenciado en Filosofía, doctorando en la Universidad de Murcia, poeta, diplomado en Estudios Avanzados, asesor del Área de Historia del Instituto de Cultura Gitana y miembro del consejo de redacción de Cuadernos Gitanos. Coordinador el área de educación de la Federación Autonómica de la Comunidad Valenciana (FAGA), donde coordina el proyecto de Tutorización del Alumnado Gitana, EDUKALO. Ha publicado dos libros de poemas: : *Entre dos ventanas abiertas* (1995), y *Palabras de Agua* (2001) y diversos artículos sobre diversos aspectos de la cultura gitana.

Notas



No hay maestro que no pueda ser discípulo.

Baltasar Gracián. *El Criticón*

Es en el agua donde aprende uno a nadar.

Dicho Lowara (from norte Europa)

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social.



Medio pan y un libro

Locución de Federico García Lorca al Pueblo de Fuente de Vaqueros (Granada). Septiembre 1931, en la inauguración de la biblioteca del pueblo.

Lugar:

Residencia Rector Estanislao del Campo.
Universidad de Sevilla
Avenida de la Palmera s/n, esquina con
Ctra. De su Eminencia s/n.
41013 Sevilla

Información:

Secretaría de la Asociación de Enseñantes con Gitanos
www.pangea.org/aecgit
aecgit@pangea.org
660 79 73 12

Organizan:



Colaboran:

