

# La escolarización del colectivo gitano en Lleida: de la exclusión a la inclusión

*Nuria Llevot*

*Universitat de Lleida*

---

## Resumen

Este artículo pretende analizar la situación actual de la escolarización de la población escolar gitana en Cataluña, así como de las actuaciones que se han realizado en la última década para su integración en las instituciones escolares de Lleida. Además, propone una reflexión sobre la reubicación de la problemática avenida Tarradellas y la distribución de niños; los programas y servicios que la Administración educativa ofrece para atender a las minorías étnicas; la contratación de un mediador intercultural, y el control del absentismo. Y por último, se centra en los programas europeos y los intentos de conversión de centros-gheto en comunidades de aprendizaje como apuestas de futuro en una sociedad que, al vivir en continuo proceso de transformación, exige la responsabilidad activa de los actores y agentes sociales para dar respuesta a los interrogantes sociales y educativos que se plantean.

**Palabras clave:** gitanos, segregación, exclusión, compensatoria, integración, intervención.

## Abstract

This article pretends to make a current analysis of the gypsy school population in Catalonia, and the performances that have been carried out in the last decade for their integration in the school institutions of Lleida. It also suggest a reflection about the relocation of the problematic Tarradellas Avenue and the distribution of children, the programs and services of the educational Administration for the attention of the ethnic minorities, the recruiting of a mediator intercultural and the control of the absenteeism. Finally, it emphasises in the paper of the European programs and the intents of centre-ghetto conversion in learning communities. In a society, in continuous transformation process, it demands the active responsibility of the actors and social agents to give answers to the social and educational you ask that formulate.

**Key words:** gypsies, segregation, exclusion, compensatory, integration, intervention.

## 1. Introducción

De un tiempo a esta parte, Lleida se ha convertido en una sociedad más pluricultural. La presencia de inmigrantes de origen dispar, ya sean subsaharianos, magrebíes, latinoamericanos o de otros orígenes, ha revitalizado el funcionamiento de determinadas organizaciones no gubernamentales y ha propiciado, paralelamente, la aparición de grupos de trabajo de carácter intercultural (por ejemplo, la coordinadora intercultural<sup>1</sup>). No debemos olvidar tampoco que existe una minoría étnica asentada desde hace tiempo<sup>2</sup> en la ciudad, cuya presencia sigue considerándose conflictiva. Nos estamos refiriendo al colectivo gitano.

El pueblo gitano no constituye un todo compacto y homogéneo (San Román, 1994; 1996). Las diferencias internas vienen producidas por su lugar de origen y su situación de clase. De esta manera, encontramos en Lleida cierta heterogeneidad entre los gitanos. El factor más destacable es el tiempo de estancia en la ciudad (cuya duración, generalmente, se relaciona con la posición social) que distingue: por una parte, los gitanos asentados en la ciudad durante muchas generaciones y que se autodenominan *lleidatans* y, por otra, los gitanos que han ido llegan-

do en los últimos años. Los primeros han conseguido, después de mucho esfuerzo, enraizarse en Lleida: viviendas estables, trabajo, escolarización de sus hijos (aunque con algunas reticencias compartidas por el conjunto de los gitanos), etc. Son lo que algunos políticos denominan “gitanos integrados”, un término, sin embargo, con fuertes connotaciones etnocéntricas y asimilacionistas. Los segundos proceden, a menudo, de otros núcleos urbanos, como Madrid, Zaragoza, Navarra, Andalucía, etc. y constituyen el grupo con más dificultades para la supervivencia. Estos últimos serán el principal objeto de este artículo.

La escolarización del colectivo gitano ha sido y es, por el volumen, la situación de exclusión social, la estigmatización étnica de muchos de sus miembros y por los frecuentes problemas educativos (absentismo escolar, repetición de curso, retrasos en su nivel educativo, conflictos de disciplina, abandono precoz de la institución escolar, etc.), una de las cuestiones pendientes, que consideramos de más difícil resolución. En este sentido, no deja de ser paradójica la distinta valoración (mediática, administrativa, académica...) que suscitan los nuevos inmigrantes frente a la relativa

1 Se trata de una plataforma promovida por ONG desde 1994 que agrupa diferentes representantes de asociaciones, colectivos y particulares interesados en prevenir y resolver conflictos interculturales así como proporcionar actividades interculturales, por ejemplo, uno de sus últimos trabajos fue la Feria Intercultural para la ciudad.

2 Según Feixa (1994), la llegada de los primeros gitanos a Lleida coincide con la marcha de los judíos. Hacia 1475 llegan los primeros grupos nómadas llamados *bohemians*, que hablan en un lenguaje propio. En principio no se les permite la entrada en la ciudad, pero a principios del siglo XVI ya vemos algunas familias de gitanos cristianos establecidos en los albergues abandonados de la antigua judería. Muchos de ellos se dedicaban al comercio de paños y de animales.

invisibilidad en la que durante años se encuentran sumidos los alumnos gitanos (Samper, Llevot, Garreta y Chastenay, 2000). Desde el punto de vista *payo*<sup>3</sup>, la escolarización obligatoria protege a los niños contra la explotación laboral, les permite el acceso a la cultura y les ofrece oportunidades de vida. Desde la perspectiva gitana nada de esto es necesariamente cierto (Fernández Enguita, 1996): plantear a los niños gitanos que deberían ser protegidos contra la explotación, porque empiezan a trabajar con sus padres desde temprana edad, no sólo es desconocer que ésta es su cultura y su modo de vida, sino también ignorar que su trabajo está sujeto a una economía de subsistencia y es una actividad que nada tiene que ver con el trabajo asalariado, para el cual se legisló la edad laboral mínima. El acceso a la cultura es, en este caso, un acceso a otra cultura, la de los *payos*, y, desde ese punto de vista, incorporarse a ésta es un genocidio cultural. Las “oportunidades de vida”, en este estado de cosas, suponen romper con el propio medio familiar y social para insertarse en el que, guste o no, sigue siendo un medio extraño y en gran parte hostil para ellos.

En nuestro artículo, vamos a repasar las diferentes iniciativas que se han realizado en la última década para la integración de este colectivo marginado en las instituciones escolares de Lleida: las experiencias de integración escolar. Posteriormente, haremos hincapié en la reubicación de la problemática avenida Tarradellas y el consecuente reparto de niños, los programas y servicios de la Administración educativa destinados a la

atención de las minorías étnicas; el control del absentismo; la contratación de un mediador intercultural; el papel de los programas europeos y los intentos de conversión de centros-gueto en comunidades de aprendizaje.

## 2. Las experiencias de integración escolar de los gitanos en España y en Cataluña

En lo referente al tratamiento escolar de la diversidad cultural, las actuaciones educativas llevadas a cabo en España y, más específicamente, respecto a la enseñanza obligatoria desde los años setenta hasta casi la actualidad, se han movido entre la segregación y la asimilación. En concreto, en relación con el colectivo gitano se pueden diferenciar cuatro tipos de experiencias escolares (Garrido y Torres, 1986; reproducido en Samper, Llevot, Garreta y Chastenay, 2000):

1. La primera de ellas hace referencia a escuelas (totalmente segregadas del resto de población) para alumnado, específicamente, gitano. El ejemplo más representativo son las llamadas “Escuelas-puente” regidas por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia de 1978, que pretendían ofrecer al alumnado gitano el nivel de aprendizaje necesario para su incorporación a las escuelas públicas ordinarias o “normales”. La Escuela-puente quería ser un primer contacto con el mundo educativo que permitiera la adquisición de unos hábitos de escolaridad mínimos (regidos desde el punto de vista *payo*)

3 En España, los gitanos denominan *payos* a todos los que no son de su mismo colectivo.

que facilitasen la incorporación del alumnado escolarizado en un ámbito educativo normalizado. En Lleida, la experiencia fue cuestionada por el profesorado por lo que significaba de segregación. En todo caso suponía un aprendizaje personal y profesional muy valioso del sector más *lumpen*<sup>4</sup> del pueblo gitano (Bonet, 2000), llamado por ellos mismos *peluos*<sup>5</sup>. Como efecto no deseado, dicha escolarización al eliminar la socialización interétnica perpetuaba la marginación como forma de vida característica de los gitanos.

2. Posteriormente, las aulas segregadas para gitanos en escuelas interétnicas. Tampoco supusieron una respuesta integradora ya que restringían el contacto con el resto de los alumnos según diversas fórmulas: horarios (de entrada y salida, recreos y comedor) diferentes, horarios comunes pero aprendizajes separados (los alumnos gitanos junto a otros alumnos problemáticos o con dificultades cognitivas...) con lo que la etnicidad se equiparaba con un "handicap" cultural que debía compensarse. La clase especializada aparece como una clase adaptada y al mismo tiempo como una clase que favorece la adaptación a la escuela.
3. Más adelante, las escuelas en barrios de población exclusivamente gitana. En este caso la segregación escolar refleja y refuerza la ya previa segregación residencial. Obviamente la insti-

tución escolar se muestra insuficiente para transformar la dinámica urbana de guetización y es necesario implementar otras políticas de integración social.

4. Actualmente se incorpora el alumnado gitano en escuelas públicas. Esta incorporación individualizada a la escuela ordinaria, aunque supone un progreso respecto a las anteriores modalidades de escolarización, no está exenta de dificultades. Por ejemplo, se ha tendido a distribuir a tales alumnos por los distintos niveles educativos más en función de sus conocimientos que de su edad, provocando con ello problemas de adaptación y aprendizaje, en vez de resolverlos; al igual que se ha producido una masiva concentración de niños gitanos (con la consecuente "huida" de otros alumnos), que ha comportado la guetización y consiguiente estigmatización de algunos centros públicos.

El ejemplo de los gitanos ilustra, en nuestra opinión, la contradicción entre las necesidades de escolarización de unos colectivos históricamente excluidos de la institucionalización educativa y las dificultades reales para llevar adelante dicho proceso en centros ordinarios (Llevot, 2000). En este contexto de inclusión  $\frac{3}{4}$ dejando atrás la exclusión y la reclusión que han vivido los gitanos (Liégeois, 1987) $\frac{3}{4}$ , de acuerdo con las instrucciones para el curso 2000/2001 del *Departament*

4 Término empleado por Marx para designar las capas más pobres de la población urbana, formadas por individuos no integrados en el proceso de producción, con falta de conciencia política y muy heterogéneos como estrato social.

5 De esta forma se denomina a los gitanos más pobres (San Román, 1994) y así son llamados los gitanos que vivían en la mencionada avenida Tarradellas.

d'Ensenyament, existen dos actuaciones específicas para el alumnado en riesgo de marginación social y cultural: el Programa de Educación Compensatoria y el Programa de Incorporación Tardía del Servicio de Enseñanza del Catalán.

Es en la década de los ochenta cuando se desarrollan los primeros programas de educación compensatoria. En España la educación compensatoria se inicia formalmente en 1983 (Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de marzo) con la creación de un programa específico que beneficie a *“aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente”* (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación 1992: 227). Los objetivos y actuaciones que debía realizar dicho programa eran principalmente: creación de un servicio de refuerzo escolar, incentivación del profesorado destinado a zonas poco atractivas, organización de cursos de formación profesional para jóvenes no escolarizados de catorce a quince años, erradicación del analfabetismo, creación de becas o ayudas para el estudio, etc. El 19 de diciembre de 1990 se firma el convenio de colaboración por el cual el Gobierno Autónomo de Cataluña asume la ejecución de las actuaciones objeto de dicho programa (Boletín Oficial del Estado del 2-II-91). Para no entretenernos en todos los cambios de orientación y en la constante duda de su continuidad como programa nos referiremos a la situación actual. La Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa que proporciona las instrucciones sobre la organización y el funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria para

el curso 2000/2001 define como objetivos del programa el proporcionar refuerzo a la tarea docente con la finalidad de ofrecer una adecuada atención educativa en centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria  $\frac{3}{4}$  tanto públicos como concertados  $\frac{3}{4}$  al alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y al alumnado que pertenece a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja. Los profesionales (67 maestros y 5 asistentes sociales) en Cataluña del Programa tienen como misión: orientar en el seguimiento y la evaluación de los alumnos con necesidades de compensación educativa; impulsar la educación intercultural en el proyecto educativo y en el proyecto curricular del centro educativo; colaborar en el diseño y la ejecución de metodologías que favorezcan una escuela efectiva para todo el alumnado y la implementación de modelos organizativos flexibles y adaptables a la diversidad de necesidades educativas del alumnado en el centro, y colaborar en el desarrollo, conjuntamente con el profesorado del centro, de la atención educativa del alumnado con necesidades de compensación educativa.

Por otro lado, el Programa de Incorporación Tardía del Servicio de Enseñanza del Catalán aparece el curso 1989/1990 para atender la demanda de los centros, reforzar el aprendizaje del catalán y en catalán de los alumnos recién llegados (generalmente procedentes de fuera de España). Debemos precisar que se entiende por alumnos de Incorporación Tardía (IT) el grupo de estudiantes que se incorporan más tarde al sistema educativo, a partir de los 8 años, y que descono-

cen la lengua de relación y de aprendizaje<sup>6</sup>. Este alumnado puede proceder del resto de las comunidades autónomas así como de otros países; de modo que se trata de un grupo heterogéneo que se incorpora, generalmente, iniciado del curso (Cladelles, García y Rancé, 1998). Con el mencionado cometido, la sección técnico-pedagógica del Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC) asesora a los equipos de maestros tanto en los criterios de atención de alumnado recién llegado como en cuanto a las implicaciones pedagógicas y didácticas que ello comporta (elaboración de propuestas didácticas, búsqueda de recursos y estrategias, etc.) (Cladelles, García y Rancé, 1998). En concreto, los mismos autores resumen los tres tipos de acciones (dirigidos a la formación y asesoramiento del profesorado y a la atención del alumnado): asesoramientos puntuales<sup>7</sup>, que se pueden realizar a lo largo de todo el curso, con el objetivo de compartir con los asistentes los criterios de acogida y proporcionar orientaciones didácticas y organizativas;

seminarios de asesoramiento en la institución escolar<sup>8</sup>, en dos modalidades: ofrecer criterios generales (reflexión sobre las implicaciones didácticas que supone este alumnado para la escuela) y diseñar actividades comunicativas (conocimiento del nivel mínimo suficiente para la elaboración de actividades comunicativas); seminarios temáticos de enseñanza y aprendizaje del catalán<sup>9</sup>, para los docentes de diferentes escuelas de la misma zona, que pretenden dar a conocer los criterios, recursos y estrategias para el aula y para el refuerzo de la lengua a partir de un enfoque comunicativo.

En Cataluña, siguiendo a Castella (1999), hay una gran diversidad de alumnos de incorporación tardía: alumnos no escolarizados en su país de origen, de procedencia rural o urbana, ya sea por no existir una escolarización obligatoria, o bien, por no haber suficientes plazas vacantes; alumnos que han estado escolarizados en centros con currículos muy heterogéneos; alumnos escolarizados en centros parecidos

6 Según las Orientaciones para el desarrollo del Currículum del *Departament d'Ensenyament* (1992) de la Generalitat sobre el tratamiento de las lenguas en la educación primaria, se debe velar para que en el momento del ingreso en el centro de un alumno con lengua familiar diferente de la catalana se sienta acogido, estableciendo estrategias que le faciliten una rápida comunicación en lengua catalana con tal de favorecer su participación activa en la dinámica del centro. Así mismo, los alumnos de Incorporación Tardía se encuentran con la presencia, en el currículum, de la lengua catalana, de la lengua castellana y de la lengua extranjera. En un primer momento, tanto para seguir las orientaciones anteriores como también por otras razones didácticas, conviene priorizar la lengua catalana (como vehicular y de aprendizaje del centro) para que el alumno se pueda adaptar a su nueva situación escolar.

7 Que tienen una duración de entre una y cuatro sesiones, para primaria y secundaria.

8 La duración de este tipo de seminarios es de seis sesiones (de 10 horas) dirigido sólo a primaria.

9 Presenta una duración de 20 sesiones (que implica unas 30 horas) para primaria y secundaria.

pero que se han incorporado más tarde, dentro de este grupo se pueden establecer tres subclases: los que desconocen las dos lenguas oficiales de Cataluña y cuya lengua materna es muy diferente; los que las desconocen también pero conocen otras lenguas más próximas a la nuestra (el caso del francés u otras lenguas románicas) y los que conocen al menos una, que es, a menudo, el castellano.

Estos programas, según los docentes entrevistados<sup>10</sup>, aún dejan mucho que desear para alcanzar la denominada educación intercultural, que es la orientación que parece tomarse, al menos a nivel discursivo, como lo prueba el texto *Eix Intercultural* del *Departament d'Ensenyament* (1996) aunque la Administración educativa ha incrementado los recursos materiales y humanos del Programa de Educación Compensatoria (por ejemplo, en Lleida para el curso 2000/2001 se han ampliado dos plazas más de maestros) y desde el Servicio de Enseñanza del Catalán se han creado los Talleres de Adaptación Escolar y de aprendizajes instrumentales básicos (TAE) con el objetivo de proporcionar a los centros docentes un refuerzo específico en relación con la incorporación tardía de alumnos al sistema educativo.

Como hemos mencionado tímidamente, Lleida también cuenta con estos

programas y talleres, además de alguna que otra actuación en la que, a continuación, nos iremos deteniendo.

### 3. La evaluación de las actuaciones de reubicación y escolarización de los gitanos en Lleida.

En la ciudad de Lleida<sup>11</sup>, se encuentra el barrio de Cappont, con una población aproximada de 9.000 habitantes, que actualmente está experimentando una expansión demográfica y urbanística debido a su proximidad al centro, la oferta de viviendas más ajustadas de precio, la mejora de los accesos y la canalización del río Segre, conjuntamente con la ampliación de las zonas verdes y la previsión de la ubicación de varias facultades de la Universidad de Lleida (Boixadera y Domínguez, 1999). En la margen izquierda del Segre se haya ubicada la avenida del Presidente Josep Tarradellas: vía aislada por barreras naturales tanto del centro como del resto de barrios. Las obras de canalización del río iniciadas en 1990 supusieron para la avenida una etapa de expropiaciones de casas afectadas y la reubicación de todos sus residentes. Una de sus consecuencias  $\frac{3}{4}$ lo que algunos han denominado el "gran despiste"  $\frac{3}{4}$  fue dejar casas vacías en condiciones de habitabilidad sin ver que, a pocos metros,

10 En total se realizaron doce entrevistas en profundidad a directores, coordinadores de ciclo y maestros de escuelas de atención preferente de Lleida durante el curso 1998-1999.

11 Los últimos datos de que disponemos sobre el número de la población gitana en Lleida estiman que hay más de 5.000 gitanos; según una reciente entrevista con el presidente de la Asociación Cultural Gitana de Lleida, ese número actualmente se ha incrementado bastante.

acampaban familias enteras a la espera<sup>12</sup> de ser desalojadas por el avance de las máquinas. Vivían en barracas de autoconstrucción sin las condiciones mínimas de salubridad (de agua y luz). En verano de dicho año se dieron una serie de circunstancias que potenciaron la ocupación ilegal de pisos y de torres de propiedad municipal: canalización del río y vaciado de las viviendas, estado de ruina de diversas casas del barrio y desplazamiento de familias, imitación de otras familias, etc. que produjeron situaciones de amontonamiento, concentración en una zona determinada de la ciudad de grupos de familias con carencias y problemáticas graves, inicio de unas relaciones de vecindad que fortalecieron la identidad del colectivo como grupo homogéneo reivindicativo y aparición de expectativas de obtener una vivienda, con la promesa de los responsables del Ayuntamiento de que, más adelante, dispondrían de unas viviendas en mejores condiciones. Como contrapartida, los gitanos debían ocuparse de que sus hijos asistieran a la escuela. El objetivo de la escolarización de los niños gitanos se consiguió en gran parte, pero la nueva y más digna ubicación se convirtió en un auténtico “culebrón”, cuyos protagonistas eran el Ayuntamiento y la delegación de *Benestar Social*, mientras que las asociaciones de vecinos y los mismos afectados no dejaban de ser meros actores secundarios (Romero, 1994).

Después de varios años en los que este conjunto de viviendas estaba siendo objeto de denuncia de los medios de comunicación y motivo de continuas protestas por parte de los vecinos, la actuación principal del *Departament Municipal de Serveis Socials* de la *Paeria* (Ayuntamiento de Lleida) fue la de ponerse en contacto con las personas que formaban parte del grupo para valorar las posibilidades de intervención. La elaboración de un censo de familias que formaban parte del colectivo permitió acotar la población sobre lo que había de intervenir y evitar de paso nuevos asentamientos con la expectativa de obtener una vivienda o cualquier otro beneficio social. El diagnóstico de la situación de los grupos familiares confirmó la necesidad de una pronta intervención: falta de escolarización de los menores, analfabetismo al 100% de adultos y jóvenes, inexistencia de hábitos relacionados con la vivienda de procedencia, actividades laborales marginales y de subsistencia. A partir de la valoración de la situación inicial, el *Departament Municipal de Serveis Socials* empezó un programa intensivo de actuación con diferentes la colaboración de diversas entidades<sup>3/4</sup> *Direcció General de Serveis Comunitaris de la Generalitat, Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya, Creu Roja, Associació Cultural Gitana de Lleida, Associació de Voluntariat Pallars*, etc.<sup>3/4</sup> con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de este colectivo e integrarlos a la

12 Desde el año 1997 se detectaron a lo largo del río Segre grupos de familias de etnia gitana, separadas entre ellas y con una organización social estructurada, principalmente en torno a una persona de referencia, con autoridad para asumir la representación y gestión ante las administraciones, decidir el traslado, dar el visto bueno para las situaciones planteadas y adoptar una posición de defensor y protector de las diferentes familias del grupo.



ciudad (Boixadera y Domínguez, 1999). Las principales fases del Programa<sup>13</sup> de realojamiento, en síntesis, fueron (Boixadera y Domínguez, 1999): derrumbamiento de las casas, tanto por amenaza de ruina como por falta de condiciones mínimas de habitabilidad; habilitación del espacio para la instalación de módulos prefabricados que alojasen a las familias de manera provisional (luz, servicios comunitarios de WC., espacios comunitarios con mobiliario urbano, etc.); firma de contratos de alquiler de los módulos por parte de las familias (el precio establecido de alquiler y mantenimiento de los servicios comunes, pago de la luz); traspaso a los módulos (espacio en relación con el número de miembros de la unidad familiar); y preparación y puesta en marcha de los talleres educativos, turnos para la obtención de una nueva vivienda e integración en los diferentes barrios de la ciudad de Lleida.

Referente al ámbito educativo, durante la primera fase, en la que las familias estaban asentados en Tarradellas, se concentró a los niños<sup>14</sup>, básicamente, en dos centros estigmatizados negativamente de Lleida. Luego, la reubicación de las familias comportó la distribución de los niños gitanos en los centros educativos del barrio en el que se les había facilitado la vivienda en régimen de alquiler (eso sí, contabilizando sólo los públicos, obviando siempre los privados y concertados).

El equipo del Ayuntamiento, en cuanto a la escolarización, priorizó la consecución de los siguientes objetivos (Boixadera y Domínguez, 1999): potenciar la asistencia a las instituciones escolares más cercanas a su domicilio; implicar a los padres en la adquisición del material escolar; establecer canales de comunicación escuela-padres; crear un grupo de padres como espacio de reflexión, y fomentar la alfabetización de los adultos. El programa que se diseñó y llevó a cabo se materializó en las siguientes actuaciones: matriculación de todos los menores en edad escolar; establecimiento de un calendario de reuniones con las instituciones escolares; realización de talleres de refuerzo para luchar contra el absentismo y el abandono escolares, e información y derivación de adultos a la escuela del barrio.

#### 4. El control del absentismo escolar

Dentro del Programa de Educación para el próximo cuatrienio 2000-2004 realizado por el *Departament d'Ensenyament* (2000) prevalecen una serie de acciones que obedecen, en su ejecución, al principio de atención prioritaria al alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas y culturales desfavorecidas. Se adoptan nuevos

13 Programa que contaba con un equipo de profesionales formado por: un responsable, dos asistentes sociales, un educador y una trabajadora familiar.

14 La Administración educativa, con el argumento de la falta de higiene, escolarizó a los niños en dos escuelas de atención educativa preferente que tenían instalaciones para poder ducharse, y desde el Ayuntamiento se proporcionó también una trabajadora familiar y becas de comedor y transporte, pero también influyó en esa actuación las protestas de padres *payos* que no querían que escolarizasen gitanos en otros centros donde estaban sus hijos.

conceptos dentro del discurso educativo que sustituyen a los de aparición más frecuente años atrás: el de la *equidad*, que supera el de la igualdad de oportunidades para todos, instituyendo el derecho de toda persona a las oportunidades en función de sus capacidades; el de la *cohesión*, que sustituye el de la tolerancia; y por último, el de la *integración*, que reemplaza la actuación compensatoria. Una de las actuaciones que se desea priorizar es el control y la disminución del absentismo, con la colaboración de los centros docentes y las administraciones locales, para su total erradicación. Su reflejo en Lleida puede verse, por ejemplo, a lo largo del curso escolar 1998/1999, en el que se desarrolló un plan de prevención del absentismo desde la Inspección, que contaba con la colaboración de los diferentes programas y servicios del *Departament d'Ensenyament* (principalmente del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico, del Mediador Gitano y del Programa de Educación Compensatoria), los Servicios del Ayuntamiento (Servicios Sociales de Base y Guardia Urbana) y la Dirección General de Atención a la Infancia de la ciudad de Lleida y de la comarca del Urgell. Esta experiencia, que en los siguientes cursos ha continuado y ampliado su zona de actuación, se dirigió a los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de la ciudad de Lleida, Balaguer, Mollerussa y la comarca del Urgell. Los objetivos que motivaron tal actuación pueden sintetizarse en: conocer los datos del absentismo en todo su alcance (tipos, causas, número

de alumnos afectados, distribución de los mismos por nivel y etapas educativas), intensificar las actuaciones de los centros desde los servicios de refuerzo externo de la Delegación y de los Ayuntamientos y mejorar la coordinación en las actuaciones. En la dirección de cubrir estos objetivos se realizó una sistemática recogida de datos a partir de una ficha individual y otra global de cada centro escolar. Esta se pasaba tres veces durante el curso (la primera semana lectiva de enero del primer trimestre, a finales de abril para el segundo trimestre y la última semana del mes de junio para el tercer trimestre). Para hacernos una idea de la situación en esta zona, presentamos en los siguientes cuadros los datos más recientes disponibles que recogen, por comarcas, la información referente al absentismo en Educación Primaria del primer trimestre del curso 1999/2000 de la Delegación Territorial de Enseñanza en Lleida.

Cuadro 1. Absentismo por comarcas en Educación Primaria en la Delegación Territorial de Lleida (primer trimestre del curso 1999/2000).

Noguera	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º	Total
Alumnos	90	84	85	75	77	85	496
Absentismo	8	3	8	5	4	0	28
Porcentaje	8,9	3,6	9,4	6,7	5,2	0,0	5,6

Pla d'Urgell	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º	Total
Alumnos	65	58	48	59	60	61	351
Absentismo	1	1	1	0	0	1	4
Porcentaje	1,5	1,7	2,1	0,0	0,0	1,6	1,1

Segrià	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º	Total
Alumnos	421	454	451	432	468	437	2.663
Absentismo	9	10	9	10	5	20	63
Porcentaje	2,1	2,2	2,0	2,3	1,1	4,6	2,4

Urgell	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º	Total
Alumnos	205	165	185	195	152	189	1.091
Absentismo	0	2	5	4	0	3	14
Porcentaje	0,0	1,2	2,7	2,1	0,0	1,6	1,3

TOTAL	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º	Total
Alumnos	781	761	769	761	757	772	4.601
Absentismo	18	16	23	19	9	24	109
Porcentaje	2,3	2,1	3,0	2,5	1,2	3,1	2,4

Antes de comentar esta estadística, reproducimos el cuadro que refleja los últimos datos disponibles, del absentis-

mo en esas comarcas pero esta vez en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante el mismo periodo.

**Cuadro 2. Absentismo por comarcas en Educación Secundaria Obligatoria en la Delegación Territorial de Lleida (primer trimestre del curso 1999/2000).**

Noguera	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	TOTAL
Alumnos	111	130	122	106	469
Absentismo	11	6	4	0	21
Porcentaje	9,9	4,6	3,3	0,0	4,5

Pla d'Urgell	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	TOTAL
Alumnos	56	58	34	52	200
Absentismo	1	2	0	0	3
Porcentaje	1,8	3,4	0,0	0,0	1,5

Segrià	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	TOTAL
Alumnos	788	842	930	957	3.517
Absentismo	8	7	4	3	22
Porcentaje	1,0	0,8	0,4	0,3	0,6

Urgell	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	TOTAL
Alumnos	1.163	1.248	1.322	1.404	5.137
Absentismo	23	19	13	15	70
Porcentaje	2,0	1,5	1,0	1,1	1,4

Del conjunto de datos procedentes de los anteriores centros de educación en el primer trimestre de Primaria y de Secundaria Obligatoria del curso 1999/2000, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- El absentismo que reflejan las estadísticas es del orden del 2,4% en la Educación Primaria y del 1,4% en la Educación Secundaria Obligatoria. Por lo tanto, es bastante moderado en su conjunto y más bajo en la Secundaria Obligatoria,

aunque no por ello se debe renunciar a luchar contra éste u otorgarle poca importancia.

- El absentismo se concentra en centros muy determinados que son, a menudo, los de atención educativa preferente y es muy bajo o casi inexistente en el resto. Un análisis que no tuviera en cuenta esas diferencias resultaría parcial ya que en algunos centros el absentismo es un problema con mayor importancia.
- El porcentaje del absentismo global (de toda la demarcación) sería inferior, ya

que aquí se recogen sólo datos de los centros que a priori presentan más problemas.

- Dentro del colectivo de alumnado absentista la gran mayoría pertenece a la etnia gitana, con lo que se debe intensificar y mejorar la coordinación de las actuaciones hacia este colectivo.

Finalmente, debemos mencionar que los centros que no figuran en los datos recogidos por el *Departament d'Ensenyament* también trabajan el absentismo directamente.

## 5. La contratación de un mediador intercultural

Para responder a las necesidades específicas del colectivo gitano en Lleida, como se hace en otros lugares, así como para actuar contra el citado absentismo escolar (y también abandono) se contrató a un mediador intercultural. Esta persona tenía que servir de intermediario entre los alumnos y las familias gitanas y el medio escolar. El motivo y la urgencia por la que se creó dicha plaza en el curso 1994-1995 procedía de la necesidad de introducir cambios ante las necesidades y los retos a los que se debía enfrentar la institución escolar: mejorar la adaptación del currículum a las necesidades de la clientela gitana (mayoritaria en algunos centros), favorecer las relaciones entre la escuela y la comunidad  $\frac{3}{4}$  sobre todo para prevenir los abandonos escolares de los adolescentes en el período de escolaridad obligatoria  $\frac{3}{4}$ , estimular la participación de la familia en la vida escolar y la comunicación entre los padres, ofrecer información, orientación y promocionar las actitudes positivas en la dirección de entender la cultura gitana, etc. No hace falta

insistir en la importancia que tiene para los alumnos minoritarios el que sus familias tengan una buena relación con el centro educativo: el éxito académico, el autoconcepto positivo y la integración escolar dependen de ello (Jordán, 1998).

La persona escogida para esta tarea en Lleida forma parte de la comunidad gitana y es presidente de la Asociación Futuro de Jóvenes y secretario de la Asociación Cultural Gitana. Además trabaja codo con codo con los asistentes sociales de los equipos psicopedagógicos, con el Programa de Educación Compensatoria del *Departament d'Ensenyament*, con la Inspección de la Delegación Territorial de Lleida, etc. El mediador desempeña sus funciones en escuelas de la ciudad y también del resto de la provincia, aunque prioriza Lleida capital dada la mayor concentración de alumnos gitanos en algunos de sus centros. Respecto a estos centros educativos podemos hacer algunas reflexiones sobre la atención a la diversidad que justifican la creación y la presencia de esta figura: existencia de valores y comportamientos parentales susceptibles de entrar en conflicto con ciertos objetivos del sistema escolar o de la escuela; resistencia de los padres gitanos a ir a ver a los maestros e interesarse por la evolución de sus hijos; existencia de dificultades para que los padres puedan sostener económicamente y pedagógicamente a sus hijos; necesidad por parte de los profesores de comunicarse periódicamente con los padres; y necesidad, también por parte del profesorado, de obtener recursos humanos y presupuestos suplementarios. Estos déficits evidencian la necesidad de una aproximación e intercambio de opiniones y ex-

perencias entre la institución y el colectivo cultural. Y además nos indican que el profesorado tiene su propia “versión” de la situación cargando las “culpas” en los otros. Actualmente estamos desarrollando un trabajo empírico que pretende analizar esa otra “versión”.

La actuación más solicitada por los entrevistados va en la mencionada dirección de la lucha contra el absentismo escolar por la implicación que creen que tiene en el fracaso escolar. Aunque debemos aceptar los límites, la tolerancia respecto al absentismo refleja una menor preocupación respecto a la escolarización (o éxito escolar) en un sector de gitanos. En cambio, es un problema al que prestan especial atención tanto la Administración como las asociaciones del colectivo<sup>15</sup>. La situación laboral de los progenitores se convierte en una de las argumentaciones utilizadas para justificar la no asistencia a clase en determinados periodos del año en que el trabajo, en concreto el lugar donde lo encuentran, condiciona la vida de toda la familia. El papel de la situación laboral respecto al absentismo se complementará con otros factores explicativos. Un reciente estudio de Garreta (1999) indica como los más importantes: la necesidad de que las niñas asuman determinados trabajos en casa, cuiden de sus hermanos más pequeños, los potenciales problemas que puedan surgir relacionados con la pubertad femenina, los costes económicos y temporales de asistir a la escuela –costes de oportunidad–, así como la poca repercusión social y cultural de la

escolarización por su comunidad. Todos estos aspectos son importantes a la hora de conocer los motivos de esa mayor tolerancia al absentismo escolar, pero, a pesar de ello, la Administración ha conseguido, gracias a su insistencia y al convencimiento de parte del colectivo, que haya más concienciación de la necesidad de ir a la escuela. Pero esta insistencia, en el estudio de Garreta, algunos entrevistados la califican de “chantaje”, porque constatan que la distribución de determinados beneficios sociales está condicionada a la escolarización de los hijos.

La segunda demanda más frecuente es la constatación de que existen valores y comportamientos de ambas “partes” que pueden derivar, y a veces lo han hecho, en conflictos. Muchos de los entrevistados afirman que, profundizar en la resolución de esos conflictos (de relación, etc.) les despierta bastante interés creen que la figura de una persona intermediaria y neutral, que conoce los dos “mundos”, es muy útil y, en este sentido, se nota cierta falta de preparación y especialización en este campo por parte de toda la comunidad educativa. Aunque también es cierto que no siempre las dos partes ven esta figura como un interlocutor neutro: el profesorado (que a menudo pide que acerque los gitanos a la escuela y no al revés) cree que favorecerá a las familias gitanas y éstas, por el contrario, opinan que algunos de estos mediadores son “apayados”, porque, entre otras cosas, les paga la Administración. En un contexto así, de desconfianza, a pesar de

15 Por ejemplo, se trata de una dirección de trabajo prioritaria para la Asociación de Acción Social y Promoción Juvenil Futuro de Lleida (memoria de la Asociación Futuro del curso 1998-1999).

las ventajas que puede tener este “profesional”, no se puede decir que esté exento de problemas. En cuanto a las actuaciones llevadas a cabo, en el curso 1997-1998 la casi totalidad de las intervenciones se realizaban en la Educación Primaria, pero a partir de la generalización de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se añade y prioriza la atención a la Secundaria, como etapa de riesgo y donde se manifiesta un número creciente de conflictos (contexto urbano de segregación y marginación, poca tradición de coordinación entre centros de Primaria y Secundaria, de enseñanza activa, comprensiva y que atienda a la diversidad, alumnos con desfase curricular, escepticismo social, lucha de clases, etc.).

Siguiendo con las intervenciones realizadas por el mediador, no debemos olvidar que todos los centros educativos deberían tener un plan de acogida<sup>16</sup> para todo el alumnado, especialmente para los colectivos más desfavorecidos, que no siempre tienen. Con el objetivo de conseguir una verdadera integración escolar, dando importancia a la relación con las familias (estableciendo una comunicación fluida y estable), el mediador gitano ha asumido este papel para el enriquecimiento y la comprensión mutua de las diferentes culturas, con la intención de promocionar acciones y procesos educativos y sociales en condiciones de igualdad <sup>3</sup>aunque podemos afirmar que se observan cambios muy importantes, entre otras cosas por el

poco tiempo transcurrido y la desconfianza de los diferentes agentes<sup>3</sup>/<sub>4</sub>. Por otro lado, se han realizado asesoramientos y charlas, no sólo en centros en vías de segregación y guetización, sino como información y contrastación de experiencias entre educadores y hasta futuros educadores. Esta iniciativa se está desarrollando desde hace cuatro años en la Facultad de Ciencias de la Educación de Lleida (concretamente, desde el Departamento de Pedagogía) al incorporar, dentro de la formación de educadores sociales y maestros, sesiones sobre el conocimiento y tratamiento de las minorías culturales.

## **6. La apuesta de futuro de la Administración educativa: las comunidades de aprendizaje y los programas europeos**

Las últimas actuaciones del *Departament d'Ensenyament* para compensar a los centros-guetos existentes en Cataluña, y concretamente en Lleida, van en la línea de proporcionar más recursos (económicos y humanos) para adecuarse a la realidad escolar, entre otros destacaremos: la conversión y consecuente revalorización de centros guetizados en comunidades de aprendizaje y las posibilidades de cooperación con otros centros, de similares características, de la Unión Europea.

– En primer lugar, las comunidades de aprendizaje se basan en las posibilida-

<sup>16</sup> De hecho para el curso 2001/2002 el *Departament d'Ensenyament* envió en diciembre del 2000 una circular en la que se recoge la necesidad de confeccionar un plan de acogida, básicamente por la necesidad de tomar decisiones de forma colegiada respecto a las actuaciones que se deben realizar al incorporar alumnos de minorías étnicas a las actividades educativas ordinarias y facilitarles la integración escolar.

des de aprendizaje de todo alumno al amparo de la idea del profesor de Economía de la Educación Henry Levin y su equipo *Center of educational Research at Stanford University* (CERAS)<sup>17</sup> de “aprovechar la diversidad para lograr la igualdad educativa” como una estrategia educacional diseñada para incrementar substancialmente el ritmo global de aprendizaje, convirtiéndose en la respuesta educativa igualitaria a la actual transformación de la sociedad industrial en sociedad informacional<sup>18</sup> (Castells, 1998), así como del psiquiatra Lozanov y su método de la sugestología (más conocido como *Suggestive Accelerative Learning Technique*, SALT, técnica de aprendizaje sugestivo acelerado), que son los pilares teóricos de la filosofía de la aceleración. Este método consiste en incrementar al máximo la capacidad de aprendizaje de los estudiantes incidiendo sobre el terreno afectivo, es decir, apelando a la concienciación de los sujetos implicados en el aprendizaje (Feito, 2000). Las comunidades de aprendizaje, por lo tanto, son centros en los que la educación se orienta a conseguir la igualdad de oportunidades o de resultados entre los alumnos partiendo siempre del respeto a sus diferencias culturales.

La comunidad gitana ha participado de pleno en algunas de estas experiencias. Sus familias quieren que sus hijos e hijas acaben los cursos sabiendo leer y escribir, matemáticas, inglés, informática, etc. (Vargas y García, 2000). El mo-

delo de intervención de los centros de atención preferente asume que los alumnos no serán capaces de mantener un ritmo de enseñanza normal. Así, los niños se colocan dentro de planes de enseñanza menos exigentes, bien sacándolos de sus clases regulares o bien adaptando la clase normal a sus necesidades, para proveer servicios de enseñanza compensatorios. Este último enfoque, para Vargas y García, que es tanto racional como compasivo, tiene exactamente las consecuencias contrarias, ya que reduce las expectativas de aprendizaje tanto por parte de los alumnos como de los educadores dedicados a la enseñanza y estigmatiza a los grupos con una etiqueta de inferioridad. Tal estigma mina el apoyo social para la actividad, denota un bajo estatus social para los participantes y refleja imágenes negativas y perjudiciales de sí mismos. Las comunidades de aprendizaje se basan, pues, en los siguientes principios (Vargas y García, 2000): el proceso de transformación es fruto de una decisión de todo el claustro, los alumnos y los miembros de la comunidad escolar; los objetivos son compartidos y el proceso de aprendizaje se concreta fuera de clase; se parte de las posibilidades y las capacidades (obviando los handicaps) creando expectativas muy altas y un ambiente de aprendizaje muy positivo; se proporciona un aprendizaje igualitario a todo el alumnado; se basa en la prevención y resolución de conflictos a través de un diálogo igualitario y cooperativo; todo ello sin olvidar las

---

17 [http://www.stanford.edu/group/ASP/sel\\_pubs.html](http://www.stanford.edu/group/ASP/sel_pubs.html) ofrece bibliografía muy completa y actualizada sobre este movimiento.

18 La sociedad de la información genera dualidades sociales que pueden ser combatidas a través de experiencias educativas basadas en el enfoque transformador.



dimensiones más instrumentales del aprendizaje. Con éstos y otros objetivos, se pretende que a medida que haya más gitanos con estudios se produzca un efecto multiplicador al servir de referente para las nuevas generaciones, partiendo siempre del supuesto de que la formación académica y la titulación escolar son relevantes tanto para desarrollar capacidades, como para fomentar la integración<sup>19</sup> y reducir la exclusión social.

Ésta es la dinámica que impregna el funcionamiento de todas las comunidades de aprendizaje. En Euskadi se están llevando a cabo experiencias transformadoras al respecto en cuatro centros<sup>20</sup>, asesorados por el *Centre de Recerca Social i Educativa* (CREA) de la Universidad de Barcelona, y que se extrapolarán en los próximos cursos en algunos centros de Cataluña. Concretamente en Lleida (Llevot, 2000) hay dos centros que posiblemente estén en la fase de sensibilización<sup>21</sup>, el CEIP Àngel Guimerà<sup>22</sup> de Balaguer (Lleida) y el CEIP Ginesta<sup>23</sup> de Lleida, los dos centros públicos de aten-

ción educativa preferente que desean realizar un cambio en su práctica educativa y convertir sus ideales en permanentes utopías. Lo que ejemplifican las comunidades educativas es que los sueños resultan posibles y que se convierten en realidad.

– En segundo lugar, el programa Sócrates, definido de forma conjunta por el Parlamento Europeo y por el Consejo de Ministros de Educación el día 14 de marzo de 1995, dedicaba, por primera vez, un capítulo entero a la educación escolar: el capítulo Comenius. Concretamente, la Acción 2, dirigida a la educación de los hijos de trabajadores inmigrantes y de colectivos profesionales de gran movilidad (trabajadores de circo, ferias, etc.). Esta acción se fijó también en la educación intercultural en general, en la lucha contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo y en la violencia en las escuelas, violencia relacionada con los problemas de los barrios interiores de las ciudades o de los grupos numerosos de minorías étnicas. En este campo se han financiado 98 proyectos transnacionales durante 1997 en los cua-

19 La escuela constituye, o puede hacerlo, a pesar de los pesares, una vía privilegiada para la convivencia y el conocimiento mutuo.

20 Se puede consultar la orden por la que se autoriza la puesta en marcha de un proyecto de innovación singular denominado "Comunidades de aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco" y la experiencia descrita del CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz en Luna y Jaussi (1998).

21 El proceso de cambio contempla dos periodos diferenciados (Morgado, 2000): la puesta en marcha y la continuidad. El primero dura aproximadamente un curso académico y el segundo dos cursos más.

22 De hecho, se celebró en Lleida el día 6 de mayo del 2000 un seminario de trabajo, en el que participó gran parte del claustro de este centro, sobre interculturalidad, educación y lenguas en las comunidades de aprendizaje.

23 En este centro se ha realizado durante dos años (1996-1998) un seminario de trabajo desde el *Departament d'Ensenyament* sobre interculturalidad, según una reciente entrevista al director, actualmente están interesados por el tema de las comunidades de aprendizaje.

les participaron aproximadamente un millar de instituciones asociadas de toda Europa (Departament d'Ensenyament, 1999). Algunos de los centros de Lleida también han participado, por ejemplo, el CEIP Magí Morera de Lleida y el CEIP Santa Creu de Anglesola (Lleida), que cuentan con un número significativo<sup>24</sup> de escolares en riesgo de marginación social y/o cultural, considerados desde la Administración centros de atención educativa preferente. Esta iniciativa concreta se está llevando a cabo En otros centros de Cataluña<sup>25</sup>, del Estado español<sup>26</sup>, Italia<sup>27</sup>, Francia, Alemania y Suecia con el objetivo de facilitar la vida y la convivencia en una sociedad que se caracteriza por la diversidad lingüística y cultural, reforzando la competencia mutua y la solidaridad entre la Unión Europea, de manera que se pueda combatir el racismo y la xenofobia. El proyecto se ha llamado *Odyseus 2000 Identidad Personal y Convivencia Social* y desarrolla, principalmente, cinco sectores de intervención: tecnología y comunicaciones, formación integral de los profesores, actividades didácticas y extraescolares, investigación social y normativa y programas escolares. Tiene por finalidad el fomento de la coopera-

ción transnacional entre las instituciones educativas en el ámbito de la educación intercultural mediante programas de actuación, entre los que se han desarrollado dos cursos de formación para docentes y otros educadores sobre metodologías innovadoras (pedagogía a partir de proyectos, el papel del animador y la investigación-acción). También se están realizando análisis comparativos sobre los contextos locales y diferentes prácticas y legislación de los sistemas educativos. Está previsto también organizar actividades extraescolares en las que intervendrán familias y asociaciones de inmigrantes. Tiene subvención<sup>28</sup> desde el curso 1997/1998 hasta el 2000/2001, sujeta, siempre, a una revisión anual y a una valoración de los progresos efectuados. De momento, las dos directoras de los dos centros de Lleida destacan la incidencia favorable (en cuanto a experiencias, materiales, contactos, visitas, etc.) de este proyecto europeo en sus centros.

Dicho proyecto se inició cuando en el curso 1996/1997 la profesional del Programa de Educación Compensatoria y la directora de un centro público estaban realizando una evaluación sobre el papel de la institución escolar ante de la

---

24 Por ejemplo, el primero cuenta con una proporción importante de alumnado de inmigración interior (30%) y de etnia gitana (55%) y, en el segundo, desde hace varios años se vienen realizando actuaciones en la línea de promover la educación intercultural.

25 La Escuela Xavo-Xaví de Barcelona y el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico 02 de Lleida.

26 Centro Infantil Gusantina de Zaragoza.

27 La coordinación depende de la *Scuola Elementare Conti del Circolo Didattico* de Jesi (Italia).

28 Respecto a la financiación, la Comisión Europea destina 3.000 euros para el centro coordinador y 2.000 para los establecimientos escolares asociados que han servido para el intercambio de docentes y de materiales.

presencia de culturas minoritarias. Los dos cursos anteriores se había realizado desde Compensatoria un seminario para todo el claustro con la aportación de lecturas para el profesorado, el análisis del contexto social y cultural del centro, la participación en algunas sesiones de claustro de miembros de asociaciones gitanas, la remodelación del proyecto educativo y curricular del centro, unas jornadas sobre cultura gitana para el alumnado, un cambio en los planteamientos didácticos y un estudio de los materiales y de los libros escolares que se utilizaban. A partir de ahí se inició el diseño de un proyecto europeo que diese respuesta a las necesidades específicas de los alumnos, el reconocimiento y el respeto al otro en su diferencia, para dejar a un lado los prejuicios y la exclusión social, así como para compartir el trabajo realizado los cursos anteriores.

Las etapas de este proyecto las resumiríamos así (Llevot y Notario, 1999):

- El primer curso 1997/1998: presentación del proyecto (transnacional y multidisciplinario) a la Oficina de Cooperación Científica del *Departament d'Ensenyament*; aprobación del mismo (notificación, contrato, formulario de movilidad para el profesorado o las visitas de estudios de la dirección, así como incorporación de otros centros<sup>29</sup> interesados en trabajar la educación intercultural); visitas preparatorias con el resto de centros e instituciones implicadas: proporcionar la dimensión intercultural, como medio de lucha contra el racismo y la xenofobia así como

mejorar la calidad de la educación de los niños gitanos y de población migrante.

- El siguiente curso 1998/1999: visita, para su constitución, a Jesi (Italia), trabajo por comisiones y concentración en Barcelona con los representantes de los establecimientos escolares.
- El curso 1999/2000: estancia de evaluación en Goteborg (Suecia), encuentro de seguimiento en Munich (Alemania) y jornadas de formación en Lleida.
- El curso 2000/2001: producción de materiales metodológicos y educativos utilizando tanto los enfoques tradicionales como los más innovadores centrados en la educación a distancia, que posteriormente serán divulgados para extrapolarlos y adecuarlos a otras realidades para beneficio de toda la Comunidad Europea, y también está previsto desarrollar vínculos telemáticos entre las escuelas y otras organizaciones que intervienen en el proyecto.

Estos proyectos incorporan una clara apuesta por la comprensividad y por la participación de los padres gitanos en los centros así como una unión de afecto y altas expectativas de los maestros sobre los escolares gitanos que parece que están contribuyendo decisivamente en la plena y satisfactoria escolarización del colectivo gitano al que nos estamos refiriendo.

## 7. Conclusiones

En España los gitanos han sido simples objetos en las políticas educativas, que van de la simple exclusión a la integración en aulas ordinarias pasando por la segregación. Uno de los programas de

<sup>29</sup> En este momento se incorporó el centro Santa Creu de Anglesola (Lleida) y el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico 02 de Lleida.

apoyo a colectivos desfavorecidos, siguiendo el modelo de otros países, es el programa de educación compensatoria, que con el tiempo, en Cataluña, se ha ido centrando en las llamadas minorías étnicas. Las actuaciones que hasta ahora ha realizado, en general, no han dejado de ser un simple "parcheo". Por otro lado, con el repaso del poco tiempo transcurrido, podríamos decir que tampoco desde los TAE se ha garantizado una educación intercultural, puesto que siguen siendo una iniciativa marcada por la segregación y guetización en los institutos.

En Lleida, provincia en la que hemos centrado este artículo, desde hace años se detecta el interés por la integración escolar de los gitanos, especialmente de ciertos gitanos. Hay varios gitanos/as con titulación universitaria o con Enseñanzas Medias que intentan lograr su invisibilidad y que no han generado, como otros, problemas de absentismo, interrupción de los estudios obligatorios, etc. Pero no todos los gitanos responden a este perfil, al contrario, éstos serían la excepción. En este contexto y con la aplicación de la LOGSE, que obliga a todos los españoles a permanecer en el sistema educativo hasta al menos los 16 años, se plantea el reto de cómo lograr que continúen en Secundaria Obligatoria sin generar más frustración en la comunidad gitana y sin ser un factor más de desencuentro y marginación. De ahí que surja la necesidad de aplicar todos nuestros conocimientos y esfuerzos necesarios para el logro de dicho objetivo. La participación en la sociedad mayoritaria no tiene por qué significar un abandono de los valores

culturales y de la identidad del pueblo gitano. Todo lo largo de su historia la integración ha significado asimilación. Pero renovar los viejos valores no significa perderlos y dejar de lado la propia cultura. Al contrario, significa reforzarlos. Ambas partes, las instituciones educativas y el colectivo gitano, tienen que mostrarse abiertas al diálogo, al mutuo entendimiento, a la educación, a una asociación y cooperación sinceras.

Parece obvia la importancia que tiene para los alumnos en general y los minoritarios en particular el que las familias tengan una buena relación con el centro para conseguir el éxito académico, un autoconcepto positivo y la plena integración escolar. La mayoría acostumbra a tener una idea muy vaga de los objetivos, los contenidos, las actividades, el funcionamiento y hasta de la posible implicación y colaboración con la institución (Jordán y Castella, 1998). Por ello es conveniente favorecer la comunicación en las dos direcciones, con iniciativas como la que proponemos de estimular el intercambio y relación continuada entre el profesorado y las familias por medio de agentes socioeducativos que pueden realizar el papel de mediadores e intermediarios. En nuestro país, esta función la acostumbra a realizar la asistenta social, que pertenece al grupo mayoritario (con todo lo que esto representa), pero hay experiencias como la descrita en la que pueden colaborar con éxito representantes de colectivos desfavorecidos, principalmente, preparados adecuadamente para realizar esta tarea. El mediador permite lanzar una nueva luz sobre las relaciones de la escuela con la comunidad, su presencia crea un clima

de confianza y un punto de referencia, aunque no debe limitarse al contacto con los padres. El proyecto iniciado en el curso 1994/1995 ha ido tomando más forma a medida que ha ido avanzando. Aunque consideramos que esta experiencia es embrionaria y que no es una receta mágica, partimos del convencimiento de que si el pueblo gitano toma conciencia de que la educación de los niños no está reservada únicamente a los payos, los gitanos podrán salir del analfabetismo y lograremos una verdadera igualdad de oportunidades para que todos los niños lo consigan. Pero no es un reto de una sola de las partes, ya que la escuela debe también trabajar en esta línea de adaptación a la diversidad, que, por otra parte, como hemos visto se está realizando poco a poco. Este proyecto aún es bastante reciente y no podremos conocer lo que representará a corto plazo para toda la comunidad educativa, pero lo que sí es evidente es que esta figura se irá introduciendo de forma lenta y prudente en los próximos años. Finalmente, cabe preguntarse si permite una aproximación real entre la escuela y las familias. Por nuestra parte nos es difícil responder globalmente a esta cuestión, en gran medida porque el problema es a menudo cuestionado en términos de déficit de comunicación; más bien deberíamos preguntarnos si realmente nos aproximamos desde una postura etnocentrista o igualitaria a este colectivo. Lo que podemos decir es que es necesario trabajar con personas que intervienen en el mundo gitano y sacar provecho de este trabajo, abordando la creación de estrategias que favorezcan la colaboración entre escuela y familia, al igual que una mejor comprensión y aceptación del sistema escolar.

Existen además otras cuestiones a resolver, por ejemplo los llamados centros-gueto, que tienden a escolarizar al alumnado procedente de las familias con más bajas expectativas educativas, lo que favorece que se pierdan referentes culturales y escolares, y que se limite notablemente la perspectiva educativa y social. Ante estas situaciones se deben buscar nuevas formas de refuerzo, respuestas que cuenten con las familias y otros agentes socioeducativos, así como el impulso de políticas educativas que doten a las instituciones educativas de medios para impulsar estudios y alternativas que hagan viables propuestas como las comunidades de aprendizaje o los proyectos Comenius, que parecen ser, por el momento, las únicas soluciones. En Lleida, las conclusiones de nuestro provisional estudio apuntan a los citados cambios, que se deberán considerar para conseguir la plena escolarización e integración del colectivo gitano.

## Bibliografía

- ABAJO, J.E. (1997). *La escolarización de los niños y niñas gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- BOIXADERA, P. y DOMÍNGUEZ, O. Tarradellas: *Avaluació d'un procés. L'espai físic com a mitjà de convivència, un cas especial a Lleida. III Jornades Maria Rúbies de Recerca i Innovació Educativa. L'avaluació com a eina de millora en l'educació formal i no formal*. Lleida: Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Lleida, pp.111-120.

- BONET, A. (2000). *Fòrum. Revista d'educació Liceu*. Lleida: Institut Municipal d'Educació, pp. 10-19.
- CASTELLA, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En ESSOMBA, M.A. (coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Biblioteca de aula, núm. 41. Barcelona: Graó, pp. 153-162.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.
- CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION (1992). *El sistema educativo español*. Madrid: MEC.
- CLADELLES, LI. GARCIA, G. Y RANCE, LL. (1998). Alumnas d'incorporació tardana en escoles on s'aplica el programa d'immersió lingüística. En ARNAU, J. y ARTIGAL, J.M. (ed.) *Els programes d'immersió: una perspectiva europea*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 251-262.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Educació primària: Currículum*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular del Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1999). *Actes de les Jornades sobre els Projectes Educatius Europeus a Tarragona*. Barcelona: PAU/Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2000). Informe sobre l'escolarització d'alumnat immigrant. *Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya*.
- FEITO, R. (2000). Los retos de la escolaridad obligatoria. *Barcelona: Ariel*.
- FELXA, C. (1994). *Els altres lleidatans*. Revista de l'Ateneu Popular de Ponent Ressor de Ponent. Núm. 115. Lleida: Pagès, pp. 21-24.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- GARRETA, J. (1999). *La integració en l'estructura social de les minories ètniques. Gitanos i immigrants extracomunitaris a les províncies de Lleida i Ossa*. Col·lecció Espai/temps. Lleida: Universitat de Lleida.
- GARRIDO, M.J. y TORRES, J. (1986). El problema de la educación de la población gitana. En SANROMAN, T. (dir.). *Entre la marginación y el racismo*. Madrid: Alianza, pp. 129-140.
- GRUP FUS (1999). *Esborrany sobre l'educació intercultural a Catalunya*. Barcelona: Fundació FUS/Bofill.
- JORDÁN, J.A. (coord.) (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: UOC/Proa.
- JORDÁN, J.A. y CASTELLA, E. (1998). Criteris per a elaborar currículums interculturals. En JORDÁN, J.A. (coord.) (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: UOC/Proa, pp. 61-88.
- LIÉGEOIS, J.P. (1987). *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana.
- LIÉGEOIS, J.P. (1994). *Roma, tsiganes, voyageurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- LLEVOT, N. y GARRETA, J. (1998). La respuesta institucional a la diversidad cultural en Cataluña. En ZAMORA, E. y MAYA, P. (eds). *Relaciones interétnicas y Multiculturalidad en el Mediterráneo Occidental*. Melilla: V Centenario de Melilla, pp. 337-347.
- LLEVOT, N. y NOTARIO, G. (1999). Avallar un projecte europeu d'educació intercultural. *III Jornades Maria Rúbies*

- de Recerca i Innovació Educatives. *L'avaluació com a eina de millora en l'educació formal i no formal*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 229-233.
- LLEVOT, N. (2000). Familias gitanas y centros educativos de Cataluña (España): la necesidad de una negociación. *Rivista internazionale di scienze dell'educazione Orientamenti Pedagogici*. Anno XLVII. Núm. 6. Noviembre-Diciembre. Torino: Società Editrice Internazionale, pp. 1055-1075.
- LUNA, F. y JAUSSE, M. L. (1998). CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 270. Junio, pp. 36-44.
- MORGADO, M.J. (2000). Transformació educativa i organitzativa del centre en Comunitats d'Aprenentatge. *Seminari de Treball: Interculturalitat, educació i llengües. Comunitats d'Aprenentatge*. Lleida: UdL (documento policopiado).
- MUÑOZ SEDANO, A. (1989). La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX. *Seminario Europeo "Hacia una educación intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano"*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana.
- ROMERO, R. (1994). No som extraterrestres. *Revista de l'Ateneu Popular de Ponent Resson de Ponent*. Núm. 115. Lleida: Pagès, pp. 30-32.
- SAMPER, LL.; LLEVOT, N.; GARRETA, J. y CHASTENAY, M.H. (2000). L'éducation des élèves immigrés: le cas catalan. En MCANDREW, M. y GAGNON, F. (coord.) *L'éducation au sein des sociétés divisées*. Paris: L'Harmattan, pp. 201-221.
- SAN ROMAN, T. (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/ Editorial Alta Fulla.
- SAN ROMAN, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/Tecnos.
- VARGAS, J. y GARCIA, C. (2000). Comunidades de aprendizaje: la escuela de todos/as. *Revista Akobá Caló*. Any 7. Núm. 42. Setembre. Barcelona: Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya.