



Participación escolar y corresponsabilidad familiar





Sumario

- 4 EDITORIAL**
- 10 ESPACIOS DE SENTIDO COMPARTIDO: PARTICIPACIÓN ESCOLAR Y CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR**
Eva Bretones Peregrina
- 22 FAMILIAS Y ESCUELAS, ESCUELAS Y FAMILIAS: UN MARCO GENERAL**
Jordi Collet Sabé
- 28 INTERVENCIÓN CON FAMILIAS GITANAS. LA DISTANCIA DEL TIEMPO DE UN EDUCADOR**
Lluís Vila Savall
- 38 LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA CON LAS FAMILIAS GITANAS Y SU PARTICIPACIÓN EN LA VIDA DEL CEIP IBARBURU**
Raúl Gómez Ferrete
- 46 FAMILIAS GITANAS Y ESCOLARIDAD: LOS MUTUOS CONDICIONANTES.**
José Eugenio Abajo Alcalde
- 52 EL CONTACTO CON LAS FAMILIAS GITANAS ES IMPRESCINDIBLE.**
Ricardo Borrull Navarro.
- 56 EL "TÍO EDUARDO"**
Eduardo Barrera Romero
- 60 EDUCAR ES COMPROMETERSE CON LA UTOPIA DE TRANSFORMAR LA REALIDAD**
Elisa Soler Reverté
- 64 ELEMENTOS CLAVE PARA RELACIONARME CON LAS FAMILIAS GITANAS.**
Avelina Zorrilla Torras
- 68 HASTA QUE NOS DEVUELVAN LA VISITA.**
Jesús Salinas Catalá
- 74 RESPETO, EXPECTATIVAS Y AFECTO.**
Amparo Martínez Fernández
- 76 LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN PASA POR LA COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS.**
Felisa Montejano Casas
- 80 LAS FAMILIAS DE MIS ALUMNOS: UN RECUERDO EMOCIONAL Y EMOCIONADO.**
Joan M. Girona Alaiza
- 84 ANTE LAS DIFERENCIAS NEGOCIAR.**
Julia Navarro Alegre
- 88 LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS PASA POR UNA MIRADA ABIERTA, FLEXIBLE Y COMPRENSIVA DEL PROCESO SOCIOEDUCATIVO.**
Julio Tomás Larrén
- 92 MI TRABAJO CON LAS FAMILIAS GITANAS.**
María J. Corral Carrillo
- 94 RELACIÓN CON LAS FAMILIAS GITANAS Y SU PARTICIPACIÓN EN LA VIDA ESCOLAR DE NUESTRO CENTRO EDUCATIVO.**
Mertxe Juan Bertomeu
- 98 CONCIERTO EN SOL SOSTENIDO.**
Paco Bailo Lampérez
- 102 MI TRABAJO CON LAS FAMILIAS GITANAS.**
Pedro Prior Martín
- 106 INCLUSIÓN, PARTICIPACIÓN, IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y ÉXITO ESCOLAR.**
Sergio Armario Poyato
- 108 MI EXPERIENCIA CON LAS FAMILIAS DE MIS ALUMNOS Y ALUMNAS GITAN@S.**
Valentina de la Torre Sánchez
- 112 CORRESPONSABILIDAD, EXIGENCIA, FLEXIBILIDAD, PARA ALCANZAR EL COMPROMISO Y LA SATISFACCIÓN DE SER COMO TODOS.**
M^a José Lasaos Trallero
- 116 CANDADOS Y Llaves.**
Inmaculada Gálvez Aguiló
- 118 UN CAFÉ DE PUCHERO. SOBRE LAS RELACIONES ENTRE ESCUELA Y FAMILIA GITANA.**
Xavier Lluch Balaguer
- 122 "FEELING" CON LAS FAMILIAS.**
José Manuel Pérez Folgueira
- 126 MI EXPERIENCIA EN LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS GITANAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.**
Maika Vaquero Molina
- 130 REALIDAD CONSCIENTE.**
Natalia Gómez Fidalgo
- 134 TRABAJO CON FAMILIAS GITANAS.**
Federico Pablos Cerqueira
- 142 EXPERIENCIA CONCRETA CON LAS FAMILIAS DE NIÑAS/OS Y JÓVENES GITANOS CON LOS QUE HE HECHO INTERVENCIÓN EXTRAESCOLAR.**
Rocío Díaz López
- 146 REFUERZO EDUCATIVO E INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS GITANAS.**
Carmen Alifa Sicilia
- 150 LA CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN CON LA FAMILIA.**
Miguel Ángel Franconetti Andrade
- 154 MIS INICIOS COMO GRANO DE ARENA.**
Miguel Jiménez Martínez
- 160 EL TIEMPO DE LOS INTENTOS.**
Asociación Socioeducativa Gusantina
- 164 GUÍA PARA TRABAJAR CON FAMILIAS GITANAS EL ÉXITO EDUCATIVO DE SUS HIJOS E HIJAS.**
Fundación Secretariado Gitano.
- 176 BIBLIOGRAFÍA.**
- EDITA:**
ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS
Sede social:
C/. Cleopatra, 23 bajo
28018 Madrid
- DIRECCIÓN POSTAL:**
Secretaría AECC
Vía Aurelia, 60 - 3º - 2º
08206 Sabadell (BCN)
- CONCEPCIÓN Y COORDINACIÓN:**
Jesús Salinas Catalá
- COORDINACIÓN TÉCNICA:**
Julio Tomás Larrén
- COLABORAN EN ESTE NÚMERO:**
1. Eva Bretones Peregrina
 2. Jordi Collet Sabé
 3. Lluís Vila Savall
 4. Raúl Gómez Ferrete
 5. José Eugenio Abajo Alcalde
 6. Ricardo Borrull Navarro
 7. Eduardo Barrera Romero
 8. Elisa Soler Reverté
 9. Avelina Zorrilla Torras
 10. Jesús Salinas Catalá
 11. Amparo Martínez Fernández
 12. Felisa Montejano Casas
 13. Joan M. Girona Alaiza
 14. Julia Navarro Alegre
 15. Julio Tomás Larrén
 16. María J. Corral Carrillo
 17. Mertxe Juan Bertomeu
 18. Paco Bailo Lampérez
 19. Pedro Prior Martín
 20. Sergio Armario Poyato
 21. Valentina de la Torre Sánchez
 22. M^a José Lasaos Trallero
 23. Inmaculada Gálvez Aguiló
 24. Xavier Lluch Balaguer
 25. José Manuel Pérez Folgueira.
 26. Maika Vaquero Molina
 27. Natalia Gómez Fidalgo
 28. Federico Pablos Cerqueira
 29. Rocío Díaz López
 30. Carmen Alifa Sicilia
 31. Miguel Ángel Franconetti Andrade
 32. Miguel Jiménez Martínez
 33. Asociación Socioeducativa Gusantina
 34. Fundación Secretariado Gitano
- FOTOGRAFÍAS:**
Jesús Salinas (Todas excepto)
Ricardo Compairé (página 6)
Eduardo Barrera (páginas 57, 58, 136, 138 y 141)
Lluís Vila (páginas 30, 31, 34 y 35)
CEIP Ibarburu (páginas 40, 42 y 45)
- ILUSTRACIONES:**
Paco Giménez (páginas 21 y 72)
El Roto (páginas 15, 33 y 50)
Forges (páginas 96 y 144)
Dan Perjovschi (páginas 24, 161)
- PATROCINA:**
MINISTERIO DE SANIDAD,
SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD
DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS SOCIALES
PARA LA FAMILIA Y LA INFANCIA
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE ONG
Y VOLUNTARIADO
- MAQUETACIÓN, DISEÑO E IMPRESIÓN:** AGSM
ISSN: 1130-5118
Depósito legal: M-42168-1990
- La revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos respeta las opiniones de los colaboradores, más no las comparte necesariamente.
Los textos de esta Revista pueden citarse o reproducirse parcialmente siempre que se mencione la autoría de los textos, así como número de la Revista y quien la edita. Si se quiere utilizar el texto íntegro necesita el permiso de su autor o autora.
Todas las fotografías e ilustraciones están protegidas por los derechos de propiedad intelectual de sus autores. Queda totalmente prohibida su reproducción total, parcial o modificada.

Editorial

Participación escolar y
corresponsabilidad familiar

PARTICIPACIÓN ESCOLAR Y CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR

SIN PADRES NO HAY ESCUELAS

No habrá niños lectores si los padres no leen.
No habrá niños sociables
si los padres nunca están disponibles.
No habrá niños amorosos
si sus padres no los tratan con amor.
No habrá niños generosos
si sus padres no les dedican tiempo.
No habrá niños que disientan
si en sus casas solo han visto sometimiento.
No habrá niños profundos
si en sus casas solo ven banalidades.
No habrá niños respetuosos
si en sus casas no saben lo que es el respeto.

No habrá niños alegres de padres tristes.
No habrá niños críticos de padres sumisos.
No habrá niños activos de padres pasivos.
No habrá niños motivados de padres desmotivados.
No habrá niños exigentes de padres mezquinos.
No habrá niños apasionados de padres reprimidos.
No habrá niños libres de padres esclavos.

No habrá humanidad en los niños
si en sus casas no los tratan como seres humanos.

No habrá escuelas pero sí aparcamientos de niños,
almacenes para adolescentes,
cárceles para jóvenes.

No habrá escuela
porque tampoco habrá habido padres.

Antonio Orihuela¹

¹ Del libro *El amor en los tiempos del despido libre*. Amargord Ediciones, Madrid 2014.

En la estela que nos ha ido dejando Teresa San Román cuando nos dice que *no se trata de elegir por ellos, se trata de andar juntos, cada uno a su manera, por el mismo camino*, van nuestras aportaciones y nuestra reflexión sobre cómo ha sido y cómo es nuestra relación con las familias gitanas. Una relación imprescindible desde la escuela y el instituto, pero también desde aquellas intervenciones educativas no formales donde se dan los refuerzos extraescolares, las mediaciones con la familia, etc.

Esta revista monográfica, dedicada al trabajo con las familias de nuestras alumnas y alumnos gitanos, quiere poner en valor la importancia vital de las familias en el paso por el sistema educativo de sus hijos e hijas.

Nos reconocemos en lo que dice nuestra maestra Teresa San Román: *No se trata en absoluto de abandonar lo que podemos ofrecer en cuanto a los conocimientos que impartimos, se trata de saberse vulnerable, es decir, como siempre, de buscar puntos de acuerdo que abran el saber, que permitan la consideración a otros saberes y el respeto a otros maestros*.²

Otros maestros, como el médico gitano Juan Manuel Montoya³, nos recuerda que: *En la vida del gitano todo gravita alrededor de su familia, unidad básica de organización social, económica y educativa. En la movilidad y precariedad de su situación, la familia es un elemento de pertenencia y estabilidad. El individuo no está jamás solo y no puede transformarse en un solitario individualista. Su familia es fuente inagotable de elementos afectivos intensos.*

La solidaridad se traduce en seguridad social y psicológica. En este contexto la educación del niño es colectiva. Él vive

² *La Diferencia inquietante. Nuevas y viejas estrategias culturales de los gitanos*. Edición ampliada. Siglo XXI, Madrid, 1997, pp. 249.

³ Publicado en *La escuela ante la inadaptación social*. Ed. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988





comúnmente entre tres o cuatro generaciones de suyos y su socialización se efectúa en un marco familiar que asegura coherencia, cohesión, continuidad y seguridad. Las generaciones no se separan ni se oponen unas a otras. Los niños y los adultos trabajan juntos, viven juntos, sufren juntos. Los niños aprenden por inmersión en la familia. La experiencia, la iniciativa, la responsabilidad son valores. Pero la libertad de iniciativa no significa ausencia de control. Y no es que existan miles de reglamentos a obedecer, puesto que el control es global, es del grupo y sus valores. Es una educación para el dejar hacer frívolo, en el marco de una comunidad que educa de modo permanente. En palabras pedagógicas: el gitano no concibe la existencia de "momentos" para aprender, para jugar o trabajar (linealidad conceptual del tiempo payo). Para nosotros se trata de "aprender jugando en el trabajo" (tiempo multilíneal o múltiples tiempos simultáneos).

Como todo niño, el gitano es iniciado en los procesos de socialización a través de su madre. Esta inicia el proceso a partir de sus valores étnicos y culturales, no sólo con la fuerte impregnación cosmogónica de ser gitana, sino también con la asunción consciente de un importante rol que le asigna su comunidad, cual es el de transmitir y defender desde el inicio de la vida del niño lo esencial "de lo gitano" en general y de su familia en particular.

Desde estos condicionantes, los padres gitanos siguen desconfiando de la institución escolar, dada su función "educativa" y

no sólo "formativa". Ello induce a una valoración muy alta de la importancia de las influencias educativas que amenazan y que pueden ser destructivas de la cultura gitana.

Han pasado casi 30 años desde estas consideraciones de Juan Manuel Montoya y algunas cuestiones han cambiado mucho en la realidad de las familias gitanas y también en el sistema educativo. Fuimos unos años progresando en la relación familia-colegio, ahora llevamos unos años en los que se están produciendo algunas regresiones. Pero nada de esto cuestiona la importancia y la convicción del necesario apoyo que las familias deben dar a sus hijos e hijas para consolidar su paso por el sistema educativo. No un paso furtivo, sino un paso de éxito. Como dice Miguel Ángel Santos: *Los alumnos tienen derecho a la educación pero, sobre todo, tienen derecho a tener éxito en la educación.*

Hemos dado cabida en esta publicación a reflexiones teóricas desde la universidad. También a personales y sinceras reflexiones de la práctica a ras de tierra, desde la educación social y su difícil día a día en la calle. La visión de la relación con las familias gitanas desde el proyecto educativo de un colegio. Veintinueve breves relatos desde la experiencia de maestras, maestros, educadoras y educadores que han trabajado largos años con alumnado gitano y con sus familias. El resumen de un material metodológico de intervención con familias gitanas. Y, finalmente, una especializada bibliografía sobre el tema.

Buenas lecturas, mejores reflexiones.



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS



Artículo

Espacios de *sentido compartido*:
Participación escolar y
corresponsabilidad familiar

Espacios de *sentido compartido*: Participación escolar y corresponsabilidad familiar

Eva Bretones Peregrina

Prof. de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya

Las personas (gitanas y no gitanas) somos producto de construcciones sociales y culturales, esto es, el resultado de juicios, creencias, experiencias y memorias de un pasado. Un recorrido que inevitablemente nos condiciona pero ante el que nos posicionamos y afrontamos *subjetivamente*. Y es que *transmitir* y *aprender* a formar parte de nuestras culturas es un proceso de adquisición y de reproducción social y cultural, pero es también un proceso de creación y de invención personal que nace, crece y a veces muere entre personas que se comunican.

Aproximarse a los procesos y a los mecanismos de *aprendizaje* y *transmisión* que el *mundo adulto escolar* y *las comunidades gitanas* construyen, en relación, es un reto profesional. Un reto, el mío, cuyo sentido último es seguir *problematizando* en torno a los por qué y a los cómo de la participación escolar de las comunidades que transitan por la institución escolar (gitanas y no gitanas). Un acto de responsabilidad profesional que me permite seguir cuestionando, buscando e inventando en qué condiciones la posibilidad al pleno derecho tiene un lugar.

Una pretensión que me ataño como profesional vinculada a la acción socioeducativa en tanto que responsables de, en y para la participación escolar. Una responsabilidad que incorpora el tránsito *obligatorio* por la institución escolar como una oportunidad (no la única, evidentemente) para el aprendizaje significativo y la participación. Una participación que asumo en términos de identificación, de pertenencia y de corresponsabilidad frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una asunción esta que inevitablemente incorpora al alumnado, pero también a las familias, a los y las profesionales que los acompañamos, y a todos aquellos que, explícitamente o implícitamente, deciden y permiten estructuras y contenidos (pedagógicos, pero también económicos, sociales, políticos...).

Aproximarse a las reglas del juego nos avoca inexorablemente a las prácticas concretas, a la escena singular del quehacer escolar, a las tramas diversas de convivencia que se tejen en ella. Tramas que dan lugar a prácticas y procesos educativos concretos. Entenderlos impone visibilizar los contextos que las explican. Esto es, salir de las aulas, de las instituciones y reconocer los diferentes enclaves en los que toman forma las prácticas educativas de las que somos portadoras. Sin olvidar, eso sí, que nos ubicamos en la escuela, una institución con clara vocación *política*.

1. Un lugar para la escolarización

Problematizar en torno a la escolarización del alumnado gitano nos empuja a poner sobre la mesa algunas de las aportaciones realizadas por la investigación en estos últimos 50 años. Una puesta en escena de nuestra historia reciente que nos permita analizar, reflexionar y cuestionar colegiadamente discursos académicos y sociales en torno al papel de los diferentes actores en la escolarización del alumnado gitano, y sus consecuencias en el desarrollo de contenidos, procesos y prácticas socioeducativas¹.

¹ Los autores que se presentan apuntan tendencias en el campo de la investigación y de las prácticas socioeducativas actuales. No están todos los que son. La clasificación realizada responde a criterios subjetivos. Sería interesante poderla discutir (su configuración, sus contenidos) junto a los autores expuestos (y los omitidos). También junto a los diferentes actores implicados.



Cuantificar condiciones

En ocasiones cuando las profesionales y/o las académicas “nos (pre)ocupamos” de las dificultades de participación escolar de las comunidades gitanas lo hacemos equiparando la parte con el todo. Un equívoco que explica, por ejemplo, por qué los datos que tenemos sobre la escolarización del alumnado gitano (aunque no solo) no siempre son fiables: y no lo son, primero porque no existen ningún censo o padrón que registre la condición de gitano y, segundo, porque algunos datos solo “registran” a aquellos gitanos que presentan dificultades, en este caso, escolares.

Si nos aproximamos a los datos con cautela, esto es, si aceptamos ser cautelosas con las fuentes, eso sí, y asumimos que ningún análisis estadístico documenta cuestiones particulares en torno a la participación y la continuidad escolar del alumnado gitano², se observan dos hechos significativamente relevantes: por un lado, que las reformas educativas desarrolladas desde mediados de los años 80 en el Estado Español han satisfecho el precepto constitucional de acceso a la educación obligatoria (Abajo Alcalde, 1997; Fernández Enguita, 1996; FSG, 1994,

2001, 2005, 2006, 2010, 2013; Garriga y Carrasco, 2002, 2003; Giménez Adelantado, 2003; Laparra, 2011). La escolaridad primaria obligatoria de los 6 a los 12 años es *universal*³ en el estado español para todos los colectivos y comunidades, gitanas y no gitanas.

Y por otro, que la *universalización* de la escuela primaria se ha traducido en nuevas dificultades para las comunidades gitanas españolas (FSG 2005, 2010, 2013; Gamella, 2012; Garriga y Carrasco 2000, 2003; Giménez Adelantado, 2003; Laparra, 2011). La aplicación de la LOGSE, y con ella la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años como mecanismo para evitar la segregación temprana cuantifica nuevas dificultades de participación escolar entre las comunidades gitanas, en general, y entre las adolescentes gitanas en particular, principalmente en el tránsito y en la continuidad en la secundaria obligatoria⁴. En la actualidad entre un 60% y un 80% del alumnado gitano entre 6 y 16 años no tiene garantizada su continuidad escolar.

² Las cifras no visibilizan ni los procesos a través de los cuales las alumnas y los alumnos escogen, toman decisiones y optan en el ámbito escolar; ni el papel de las familias y las y los profesionales en su participación y continuidad educativa.

³ Una universalidad no absente de matices: si para el conjunto de la población la tasa de escolarización a los 12 años es del 99.2%, para la población gitana es del 98.6% (FSG, 2013).

⁴ Según datos publicados en 2013 por la Fundación Secretariado Gitano sólo el 26.5% del alumnado de 14 años matriculado lo está en el curso que le corresponde.



Las múltiples caras del déficit

Francisc Botey (1970), Alfonso Iniesta (1981) o José Bueno Aguilar (1993) son ejemplo de como algunos estudios (y discursos) se centraron y se centran en las condiciones sociales y económicas, y en la falta de tradición académica familiar, a la hora de explicar el origen de las dificultades en el éxito y la participación educativa del alumnado gitano. Una tendencia en la argumentación que ha justificado el diseño y la aplicación, por parte de la Administración Española y de algunas asociaciones y entidades, de recursos, servicios y programas educativos y escolares específicos para alumnado gitano.

Al considerarse las dificultades educativas de la comunidad gitana un problema técnico, sus soluciones en el ámbito escolar se han formulado en términos metodológicos y mecanicistas, desligados de las realidades contextuales que los configuran. Las medidas educativas surgidas desde esta perspectiva son tan conocidas como su fracaso ⁵.

⁵ (Garrido y Torres, 1994) Las escuelas puente son el primer ejemplo conocido. Regidas por el Secretariado Gitano en convenio con el Ministerio de Educación (1978), tenían por objeto proporcionar a las niñas y niños gitanos las competencias educativas necesarias para su posterior incorporación en las escuelas ordinarias públicas. Algunas investigaciones muestran (San Román, 1980) como lejos de alcanzarse el objetivo, se perpetuaron y profundizaron procesos de marginación y de exclusión entre las comunidades gitanas y no gitanas.

En este sentido, el trabajo de Liégeois (1987, 1998) es de especial interés por su análisis comparativo de las estrategias desarrolladas en la escolarización del alumnado gitano, en un intento por mostrar el modo de incorporar la diferencia étnica en los discursos y en las prácticas educativas, en pro de una igualdad de oportunidades. En opinión del autor las claves para una escolarización positiva de la comunidad gitana están en la acogida, en la variabilidad y en la flexibilidad. Si bien comparto la opinión del autor de que unas buenas relaciones interétnicas favorecen las experiencias educativas positivas, cabe ser prudentes: como bien señalan Abajo y Carrasco (2004) las relaciones afectivas interpersonales por sí solas, ni mejoran la comprensión de las especificidades culturales ni implican una necesaria transformación de las ideas educativas respecto a la escolarización por parte de las diferentes comunidades.

En referencia a la flexibilidad y la variabilidad apuntadas por el autor como mecanismos clave de adaptación del sistema a las características del alumnado gitano, una duda: si bien el autor defiende una escuela de y para todas, y describe con eficacia los indicadores que muestran las dificultades de la institución frente a la escolarización del alumnado gitano, ¿Por qué no se cuestiona la organización de la institución escolar en su conjunto? La insistencia del autor en centrar la atención en el alumnado gitano como grupo y en las características que

parecen impedir su progreso lleva a definirlos en función de aquellas características que obstaculizan su aprendizaje, alejando nuestra atención de cuestiones relacionadas con la mejora de la escolaridad en su conjunto. Centrar los criterios de acción educativa sólo en factores externos obvia no solo al resto de grupos sino también las características individuales de sus miembros, limitando los procesos de análisis de la escuela en su conjunto y para todas las personas que participan de ella. Este tipo de estudios al no cuestionar ni la organización educativa ni el currículum escolar en general, se contradicen al mostrar su pertinencia para el resto del alumnado.

En este sentido, si bien autores como Fernández Enguita (1996, 1999) siguen insistiendo, como explicación a las dificultades, en la distancia insalvable entre la cultura gitana y la cultura escolar, cabe ser prudentes y admitir (de una vez por todas) la existencia de diferentes grados de reflexión dentro de las comunidades gitanas, de diversas estrategias de socialización familiar y de grados diversos de permeabilidad entre las comunidades gitanas, que ponen de manifiesto heterogeneidades en términos de cambio inter e intra géneros, inter e intrageneracional, inter e intracomunidad (Abajo Alcalde, 1997,2005; Bretones, 2009; Casa-Nova, 2002, 2008; Garriga y Carrasco, 2000, 2003; García Pastor, 2009, 2011; San Román, 1980, 1990).

El bajo rendimiento escolar de la comunidad gitana es explicado también, como bien ejemplifica CREA⁶, por su posición en la estructura social y por la función reproductora de la desigualdad social de la institución escolar. Desde esta perspectiva las dificultades escolares de la comunidad gitana son explicadas en relación con un desajuste entre las características del alumnado y las medidas de organización, curriculares, o ambas, desarrolladas para los centros educativos. Se parte de la consideración de que el alumnado gitano debe considerarse en un contexto determinado. El progreso de cada persona solo puede entenderse en función de ciertas circunstancias, tareas y conjunto de relaciones.

La hipótesis sobre la que trabaja este tipo de investigaciones parte de la idea de que la escuela tradicional privilegia unos perfiles determinados que reproducen la exclusión social derivada de la pertenencia a un grupo cultural minoritario frente a otro que es hegemónico. Sin embargo, centrados en la premisa de que el bajo rendimiento de la comunidad gitana, en general, y de las alumnas gitanas, en particular, se debe a su ubicación en el sistema de estratificación social, intergrupo e intragrupo, y a la función de la educación escolar como reproductora del mismo, no dan respuesta a ciertas cuestiones. Si bien es cierto, tal y como muestran los estudios de San Román (1980, 1990) o Liégeois (1990), que la situación económica desfavorecida, la poca experiencia escolar y las condiciones de la vivienda pueden contribuir al fracaso escolar, ¿por qué las niñas y adolescentes gitanas, en general, promocionan menos en la escuela que sus homólogos varones a pesar de sus mismas condiciones económicas y su escasa experiencia académica familiar?, ¿por



qué estas niñas, en general, promocionan menos que sus homólogas no gitanas en las mismas condiciones?, y ¿por qué las comunidades gitanas, en general, promocionan menos en la escuela que las comunidades no gitanas?

Las culturas del compromiso

Frente a la tendencia a comparar la población gitana con la población mayoritaria no gitana en general, Teresa San Román (1980, 1990) ya plantea, en la década de los 70 y desde el barrio de la Celsa, en su estudio sobre las dificultades escolares de la población gitana, un análisis en el que se comparan valores, actitudes y opiniones de familias gitanas y no gitanas, con respecto a la escuela, situadas en un mismo estrato social y en un mismo hábitat urbano. San Román muestra cómo gitanas y no gitanas comparten respecto a la escuela posiciones similares en situaciones de marginalidad.

La interrelación entre lo que las familias, gitanas y no gitanas, piensan que la educación escolar puede aportar a sus hijos e hijas y lo que su realidad les confiere, tiene como clara consecuencia dos resultados para la autora: satisfacción en el mundo de las ideas y frustración en la realidad (San Román, 1980). Y es que la escuela sirve, entre gitanos y no gitanos, para saber más cosas, para ampliar conocimientos. Ahora bien, quienes más alejados están del macro nivel político, económico y social menos motivos tienen para esperar de la escuela lo que a este nivel la escuela no garantiza: la movilidad social. Y en este caso más entre las familias gitanas que entre las no gitanas, más

⁶ Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de las desigualdades



entre las y los escolares del barrio que entre los de otros territorios (San Román, 1980).

Como bien analizará Abajo (1997), *el ghetto es el símbolo de la exclusión, la derrota de la simetría en las relaciones humanas*. En contextos urbanísticos y escolares segregados los mensajes son paradójicos cuando se transmite desconfianza en las posibilidades de la hija y/o en las posibilidades de la alumna; cuando se habla estereotipadamente de las payas/docentes y/o de las gitanas/comunidad; cuando falta constancia en la asistencia a la escuela y/o la escuela penaliza la falta de asistencia; cuando no hay esfuerzo decidido de adaptación a las exigencias escolares y/o la escuela no se adapta a las exigencias familiares. *Mensajes contradictorios que distorsionan la implicación educativa* (1996).

Un buen ejemplo de ello es el que Giménez Adelantado (1997) muestra al analizar hasta qué punto la actitud del profesorado puede motivar y/o reforzar actitudes absentistas entre el alumnado gitano.

Sin embargo, algunos estudios más recientes si constaran discontinuidades y singularidades culturales en el caso de las comunidades gitanas. Es el caso de Casa-Nova (2002, 20099). La autora muestra como las transformaciones globales explican cambios estructurales en el ámbito local de la comunidad gitana. Estos cambios se producen a través de procesos de socialización diferenciados realizados por algunas familias, principalmente en relación con sus formas de entender la escuela, en función del género y de las posibilidades de cambio en el estatus. Y esto a

través de nuevas oportunidades de inserción laboral, potenciadas por niveles educativos más elevados.

Casa-Nova analiza cómo las relaciones de diferencia, en este caso entre género y etnia, se articulan de forma compleja y diversa en función de las diferentes situaciones y contextos. El



resultado de esta articulación es el desarrollo de un *habitus de etnia*. Este *habitus* se superpone al *habitus* de clase, y se articula a su vez a lo que denomina *cultura de compromiso de las mujeres gitanas*. Siendo esta cultura de compromiso la que genera y explica el espacio de lucha en el que se desarrollan los conceptos de etnia y género. Según la autora, la cultura de compromiso tiene su origen y se desarrolla en niñas y adolescentes pertenecientes a familias y comunidades étnicamente minoritarias y es el que permite en el cotidiano conciliar modos de vida diferentes, los de la comunidad de origen y los de la de acogida.

Estudios como el de Abajo y Carrasco (2004) García Pastor (2009) y Bretones (2009) así lo constatan al visibilizar *cómo las generaciones más jóvenes adoptan una actitud pro-académica como parte de los elementos que seleccionan para acomodarse sin conflictos a requisitos básicos de la sociedad mayoritaria al tiempo que evitan las discontinuidades en relación con su espacio familiar y comunitario de referencia*.

El espacio de encuentro es la institución escolar. Y son las acciones de quienes la significan las que, al promocionar la cultura de origen, posibilitan entre el alumnado gitano el acceso al dominio de los códigos culturales socialmente valorizados.

2. Espacios de sentido compartido

Es un hecho. Sabemos poco sobre los procesos a través de los cuales las mujeres y los hombres (gitanos y no gitanos) escogen, toman decisiones y optan dentro y fuera del contexto escolar. Los modos en que sus experiencias y sus relaciones influyen en sus aspiraciones y en sus oportunidades escolares. Y sabemos poco porque aproximarse a la realidad de la participación escolar es una tarea compleja en la que prima examinar contextos de interacción concretos, y entender cómo los sujetos ponen cuerpo a las reglas en el escenario escolar.

De los discursos legislados a la acción socioeducativa

En España y hasta el año 2006 la legislación (en materia educativa) no establece ninguna directriz específica en la escolarización de las comunidades gitanas, a excepción de las escuelas segregadas para gitanos. Ahora bien, el Real Decreto 1174/1983 sobre educación compensatoria o algunas leyes (cómo la LODE y la LOGSE), sin estar pensadas explícitamente para las comunidades gitanas, si han hecho referencia a ellas al hablar de alumnado con dificultades escolares por razones sociales y económicas o al hacer alusión a la lucha contra la discriminación y la desigualdad por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión. Evidentemente, todo ello ha condicionado la participación y la continuidad escolar de personas y colectivos.

Las diferentes propuestas educativas desarrolladas desde el año 2006 han manifestado, a través de sus principios, la necesidad por transformar las escuelas en escuelas democráticas, integradoras de la diferencia personal, cultural y social, impulsando diversos (y desiguales) mecanismos para hacer frente a la igualdad y a la atención a la diversidad. En este sentido, la atención a la diversidad que tenía por objeto un tratamiento individualizado como garante de una mayor igualdad de oportunidades no siempre se ha aplicado a todos los grupos, y en algunos casos su énfasis en el tratamiento individualizado de la diferencia a esencializado a algunas comunidades.

Y es que los cambios que introducía la LODE y la LOGSE, en la década de los 80 y 90, a favor de una igualdad de oportunidades en el acceso y la participación escolar de la ciudadanía, como respuesta a los preceptos constitucionales, se han redefinido (y/o desvirtuado), a lo largo de estos últimos 30 años, en función de no pocas variables, entre ellas nuevas propuestas legislativas (la LOE, la LOMCE). Propuestas que han mostrado su polifonía ideológica al hablar de libertad, calidad, igualdad o atención a la diversidad. Propuestas que han otorgado significados contrapuestos a la participación escolar y al papel que juegan en ella los diferentes agentes implicados.

Las y los profesionales, portadores de un bagaje cultural y social concreto, reaccionamos de formas diversas ante el alumnado y su aprendizaje, también acogemos de forma diferencial los principios legislativos del momento. Los cambios son procesos complejos, sobre todo cuando vienen impuestos desde el exterior, y en ningún caso podemos reducirlos al binomio aceptación y/o resistencia. Cambiar es un proceso complejo que oscila entre un reconocer el estado actual de la situación y un proyectar el estado deseable. Un cuestionar situaciones pasadas y presentes. Las consecuencias resultantes son diversas y diferentes, y todas pasan por las personas que toman decisiones. Conocerlas (las decisiones, las consecuencias) nos exige, una vez más, aproximarnos a la realidad. Esto es, conocer las culturas (profesionales, familiares y territoriales), las trayectorias (del alumnado, de sus familias y de las y los profesionales que las acompañan) y los márgenes (políticos e institucionales) por los que transitan todas aquellas que de ella participan (Bretones, 2014).

Participación y corresponsabilidad

(Es bien sabido y aceptado que) en la participación escolar la familia y su modelo educativo son elementos que influyen claramente en las aspiraciones y en las estrategias escolares del alumnado (gitano y no gitano). (Lo que no siempre es compartido es que) en el cómo procesa esta influencia el alumnado (gitano y no gitano) las prácticas de quienes los acompañan en sus aprendizajes escolares, dentro y fuera de la escuela, también son relevantes (Bretones 2012). Y me explico.

Cuando se observa y se interactúa con alumnas y alumnos gitanos en espacios de relación escolar en los que se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje fascina constatar cómo,



todos, deciden sobre sus itinerarios escolares. Todos ellos desarrollan sus propias estrategias frente a los requerimientos de sus comunidades (familiares y escolares). La heterogeneidad en las estrategias visibiliza su diversidad como colectivo pero también su capacidad para tomar decisiones (e introducir cambios) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso escolares, de los que participan.

Diversidades y capacidades que aunque obvias quisiera subrayar por aquello de recordar cómo la construcción de quienes somos y/o seremos no es únicamente responsabilidad de un *otro* (llamémosle cultura, familia, o profesional).

Cuando estas alumnas y alumnos, además, son capaces de *reconocer* los procesos (sociales, culturales, familiares, escolares...) que los condicionan (por razones económicas y/o de género y/o de origen y/o...) son capaces de desarrollar estrategias de negociación entre sus universos familiares/comunitarios y escolares que posibilitan la continuidad escolar.

En todos los casos, quien posibilita el *reconocimiento* es un *otro*. Muchas veces una maestra, una educadora, un profesional, que las y los reconoce como sujetos culturales, y que además les permite serlo. Esto es, que las y los incorpora como personas con sus propias realidades y los asume como personas capaces.

Esta asunción de la infancia y de la adolescencia, que practican algunas y algunos profesionales, y que rompe con visiones adultocéntricas, generocéntricas y etnocéntricas, incorpora necesariamente a los padres y a las madres, a las familias. También como sujetos con sus propias realidades. También como sujetos capaces. Y lo hace desde una perspectiva que *acoge*, porque las y los conoce, e *incorpora*, porque las y los reconoce, sus competencias educativas. Esto es, porque entiende cómo (y por qué) conceptualizan la educación de sus hijos e hijas los padres y las madres, las familias. Y cómo ejercen sus funciones (los padres y las madres) en la transmisión de lo que les corresponde hacer a estas niñas y niños.

Acoger las competencias educativas de los padres y las madres, de las familias, genera confianza y respeto mutuo. Dos elementos clave que entre algunos y algunas maestras y educadoras, genera, con mucho esfuerzo, el reconocimiento (algunos hablarían de la autoridad) necesario para ejercer sus funciones profesionales. Y es este un elemento central, el de la autoridad, en la participación escolar del alumnado gitano (aunque no solo). Clave porque, como ya señalábamos, unas buenas relaciones interétnicas son necesarias pero no suficientes cuando hablamos de participación escolar. El vínculo con las madres y los padres gitanos en una variable fundamental en la participación y continuidad escolar de sus hijas e hijos. Y lo es siempre que



se fundamente en el reconocimiento de las y los profesionales como personas capaces de ejercer su función. Esto es, siempre que los padres y las madres autoricen a las y los profesionales a ello (que no a todo).

Cuando las y los profesionales *acogen* las competencias educativas de las familias, transmiten reconocimiento entre sus alumnas y alumnos. Y es el respeto mutuo (entre profesionales, familias y alumnado) y su interacción (desde la doble perspectiva que apuntábamos) la que posibilita la creación de *espacios de sentido compartido*. Espacios escolares de aprendizaje que permiten el acceso de todas y todos al dominio de los códigos culturales socialmente valorizados (mayoritarios y minoritarios).

En la creación de estos *espacios de sentido compartido escolares* los profesionales, como señalábamos, son un elemento clave. Hablamos de mujeres y hombres que han asumido su propia exposición a las dificultades a lo largo de sus trayectorias vitales y se saben frágiles. Un saberse frágiles que les permite entender que las dificultades que tienen *los otros* no son únicamente el resultado de una historia personal singular. Son consecuencia también de las acciones que todos utilizamos en nombre de lo social y lo educativo.

Hablamos de profesionales que se vinculan al alumnado y a sus familias desde este reconocimiento de la propia vulnerabilidad. Un reconocimiento que les permite re conceptualizar legitimidades, reconocer criterios y establecer elementos de equivalencia. Esto es, que les permite tejer lazos entre sujetos diversos para convertirlos en mutuamente comprensibles.

Hablamos de profesionales que ejercitan la desnaturalización, que son quiebra a la quietud. Profesionales que reflexionan y cuestionan los procesos que salpican a la desigualdad escolar y social. Profesionales que se responsabilizan socialmente y que son capaces de cuestionar un sistema educativo injusto y muchas veces *violento* con quienes presentan dificultades de participación social. Profesionales que creen en la escuela como espacio de participación y corresponsabilidad.

La acción social y educativa que ponen en juego se aleja así de las intervenciones estéticas que tanto conocemos y que buscan transformar la naturaleza de los gitanos. Críticos, muy críticos, con la buena voluntad o la beneficencia que naturaliza los fenómenos de la desigualdad entre las comunidades gitanas, revientan cualquier proceso de normalización y disciplina, de generalización y de no existencia.

Hablamos de hombres y mujeres que permiten la existencia, el interés y la significación de la diversidad como lazo a la comprensión de los otros y de ellos mismos. Una comprensión que los transforma a todos. También a las instituciones que significan dibujando un proyecto común, *un espacio de sentido compartido que transgrede porque posibilita el aprendizaje colectivo en el escenario escolar*. ¿Estamos dispuestos?

BIBLIOGRAFÍA

- Abajo, J.E. (1997). *La escolarización de los niños y niñas gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- (1996) La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos. *Aula de innovación educativa*. N° 47, 67-77
- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Colección Mujeres en la Educación. N° 4. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE.
- Botey, F. (1970). *El gitano: una cultura folk a casa nostra*. Barcelona: Nova Terra.
- Bretones, E. (2014) *Un viaje a las Trobriand*. En Pié, A. y Solé, J. (coords.) Escenas de educación social. Barcelona UOC.
- (2012) (Coord.) Familias y educación social: un encuentro necesario. Barcelona: UOC
- Bueno Aguilar, J. J. (1993). *El lenguaje de los niños gitanos: una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú.
- Casa-Nova, M.J. (2008) Familia, etnicidad, trabajo y educación. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana del norte de Portugal. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada
- (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidades cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- CREA. (2011) Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- (2001-2004). *WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge Base.
- (2000-2003). *Brudila Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas*. Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer, Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Dpt. Teoria i Història de l'Educació.

(1999-2001). *ARSCALÓ. Vocational training for woman of minority groups. Tools for the recuperation and transmission of traditional occupations.* Leonardo da Vinci Programme. DG XXII. European Commission.

Fernández Eguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo.* Barcelona: Editorial Ariel.

(1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano.* Madrid: CIDE.

FSG. (2013) El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. Madrid: MECD

(2010) Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la etapa de Educación Primaria. Madrid: Instituto de la Mujer

(2006). La educación, un proyecto compartido: claves y estrategias para la inclusión educativa de jóvenes gitanos. *Cuadernos Técnicos.* Nº 36.

(2005). *El acceso de la población infantil gitana a la enseñanza secundaria. Resultado y avance de primeras conclusiones.* Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.

(2001). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. *Gitanos, Pensamiento y Cultura.* Nº11.

(1994). *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica.* Madrid: CIDE.

Gamella, J.F. (2012) Historias de éxito: modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría Técnica.

García Pastor (2011) *Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela.* *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación.* Vol. 4, núm. 3, p. 392-410

(2009) "Ser gitano" Fuera y dentro de la escuela: Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Madrid: Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares, CSIC.

Garriga, C. y Carrasco, S. (2003). *Els gitanos de Badalona, una aproximació sociològica.* Barcelona: Diputació de Barcelona.

(2000). *Els gitanos de Barcelona, una aproximació sociològica.* Barcelona: Diputació de Barcelona.

Giménez Adelantado, A. (2003). *Opre Roma o La Educación de la infancia gitana en Europa.* Bruselas: Dirección General de Investigación DG XII de la Comisión Europea.

Giménez Adelantado, A Martínez Sancho, M. Y Alfageme Chao, A. (1997 septiembre) *La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo.* Comunicación presentada en el VII Congreso Español de Sociología. Salamanca

Iniesta, A. (1981). *Los gitanos, problemas Socioeducativos.* Madrid: Narcea.

Laparra, (2011). Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Madrid: Ministerio de Sanidad, política social e igualdad

Liégeois, JP. (1998). *Minoría y escolaridad. El paradigma gitano.* Madrid: Presencia Gitana.

-(1992). *La Escolarización de los niños gitanos e itinerantes: investigación-acción y coordinación.* Madrid: Presencia Gitana.

-(1987). *Gitanos e itinerantes.* Madrid: Presencia Gitana.

-(1987). *La escolarización de los niños gitanos y viajeros: informe de síntesis.* Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las comunidades Europeas.

San Román, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad.* Barcelona: Servei de publicacions de la UAB.

(1980). La Celsa y la escuela del barrio. En Knipmeyer, M et al. *Escuelas, pueblos y barrios.* Madrid: Akal.



Artículo

Familias y escuelas, escuelas
y familias: Un marco general

Familias y escuelas, escuelas y familias: Un marco general

Jordi Collet Sabé

Prof. Sociología de la Educación (FETCH)
Universidad de Vic - UCC (Barcelona)

1. INTRODUCCIÓN

Cuenta Antonio Viñao, en un precioso texto sobre "Acción social, participación y corresponsabilidad: tres modelos de relaciones escuela-familia (España, siglos XX-XXI)"¹, que hubo un tiempo en el que la escuela se parecía bastante a un (buen) centro cívico actual. El objetivo estaba claro: la cultura era algo que había que acercar al pueblo y para hacerlo, se utilizaban todos los espacios, tiempos y relaciones disponibles. Los maestros, alumnos, familias en un sentido extenso y la comunidad en general, tenían en la escuela un recurso de culturización que estaba abierto toda la semana, mañanas y tardes y comprendía la escolaridad en un sentido estricto, así como múltiples cursos, audiciones, debates, obras de teatro, lectura públicas... Era una "escuela" de acción social y cultural en el sentido más amplio del término, con un objetivo muy claro: acercar la alfabetización y la cultura en un sentido muy amplio a toda la población para, en un segundo momento, devenir también un foco de producción cultural, política y científica. Durante decenios, y normalmente ubicadas en ambientes de clase trabajadora, las escuelas de acción social y cultural o "escuela centro cívico" promovió el interés por la cultura, su difusión y su producción por parte de los sectores más populares de la sociedad española del primer tercio del siglo XX. En esta escuela, las relaciones entre los docentes y las familias era cotidiana y no se circunscribía a "lo académico", sino que tenía que ver con toda la variedad de actividades que se desarrollaban y promovían en o por parte de la escuela en ateneos, centros, parroquias, etc. A pesar de las claras diferencias de estatus social y académico entre unas

familias a menudo analfabetas y unos maestros con autoridad, parecía evidente que la culturización de niñas, niños y adultos era un objetivo compartido por todos y esa visión amplia de la educación entendida como herramienta a su servicio, construyó una proximidad basada en la idea de una escuela al servicio del pueblo.

Pero llegó la larga noche del franquismo, con sus pretensiones adoctrinadoras y su aversión a los conocimientos, la libertad y la cultura. Sin duda, fueron decenios de premeditado trabajo en contra de las pretensiones de los movimientos de las clases trabajadoras a favor de una cultura abierta y emancipadora. Las escuelas se cerraron y se centraron en lo académico en un sentido muy estricto, bajo el paraguas justificador de una supuesta neutralidad y universalidad del conocimiento impartido, que lo hacía indiferente a los diferentes y desiguales contextos de recepción. Pero sabemos de sobra que no hay neutralidad ni universalidad en el mundo social y educativo, y que ese modelo de "escuela - monasterio" llena de silencio, orden, contenidos abstractos y descontextualizados y mucha disciplina que parecía salida de los análisis de Michel Foucault de la escuela del siglo XVII y XVIII², respondía a un modelo de sociedad y de persona muy concreto. Así, las puertas de las escuelas se cerraron (desde dentro), y las familias pasaron de ser parte integrante de las mismas de una manera bastante "natural" y cotidiana, a devenir un elemento externo, problemático, extra-ordinario y casi artificial con el que los y las docentes tenían que lidiar. El objetivo ya no era la culturalización general de la población median-

¹ <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/555.pdf> Página 100 (en catalán).

² Foucault, M. (1990) *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.



te la educación, sino que la escuela devenía un instrumento del poder para disciplinar cuerpos y almas a través de los espacios, los tiempos, los castigos y los contenidos cuidadosamente recortados, escogidos y manipulados en función de los intereses del régimen, aunque presentados como neutrales y universales. Las familias en ese menester eran sobreras y sólo cabía esperar que acatasen dicho modelo, lo apoyaran de manera acrítica desde casa (deberes, notas, castigos...) y se mantuvieran al margen de la escuela en la medida de lo posible.

A pesar de las múltiples experiencias de innovación pedagógica en escuelas desde la década de los 60 (cooperativas de progenitores, escuelas religiosas progresistas, etc.), no es menos cierto que las escuelas "nacionales" continuaron en buena medida siguiendo el modelo de "escuela monasterio" del franquismo hasta bien entrados los ochenta. Fue entonces cuando se quiso repensar la escuela como "comunidad educativa", especialmente en el marco de las leyes promovidas durante esa década. La generalización de las APAs, la entrada de las familias en el Consejo Escolar, actividades compartidas entre docentes y madres y padres... todo parecía indicar que las escuelas querrían y podrían volver a ser un espacio de encuentro, culturalización para niñas, niños y adultos, abiertas a los progenitores y a la comunidad. Pero como dicen Tyack y Cuban en su interesante análisis de los (no) cambios y las (no) innovaciones en la escuela pública de los Estados Unidos³, no es suficiente agitar la superficie de las aguas para que su fondo se transforme. Y en el Estado Español pasó algo parecido. Como sigue analizan-

³ Tyack, David; Cuban, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

do Viñao, con promulgar leyes en la buena dirección no basta. Así, encontramos un panorama claramente desigual durante y después de la LODE (1985), la LOGSE (1990) y la LOPEGDC (1995): por un lado, a nivel formal, las familias y la perspectiva de la escuela como comunidad educativa han devenido parte de la misma. Sin duda, la mejoría respecto a la escuela del franquismo es evidente en las relaciones entre docentes y familias, pero a la vez, la sensación que a uno le queda al leer los análisis de Rafael Feito⁴, Mariano Fernández Enguita⁵ o el mismo Antonio Viñao en relación a estas dos décadas es, por lo menos, ambivalente. Así, en algunos casos, el APA, el Consejo escolar, etc. no fueron más que cáscaras cargadas de buenas intenciones pero con poco contenido; mientras que en otras, fueron instrumentos eficaces al servicio de unas más intentas y mejores relaciones entre docentes y familias a muchos niveles. En términos generales, la sensación fue que el intento de trasladar la lógica de la democracia representativa basada en estatutos a la escuela (docentes, familias y alumnado) no terminó de ser un modelo útil para construir, en muchos contextos, una auténtica comunidad educativa.

2. RELACIONES DE PODER E IDENTIDAD DOCENTE

Los motivos de esas barreras ante la construcción de más y mejores relaciones entre docentes y todas las familias fueron diversos. Pero me gustaría destacar dos que encajan con el análisis de los últimos años que empiezo a continuación. Por un lado, encontramos las relaciones de poder dentro de la escuela. Sin duda, a unos maestros que, durante el franquismo, se les otorgó todo el poder escolar no les debió hacer mucha gracia tener que compartirlo con las familias, el alumnado y la comunidad, aunque fuera a nivel formal. Así, mientras algunas direcciones y docentes promovieron unas APAs fuertes y unos consejos escolares realmente participativos, en otros casos, los consejos escolares se fueron convirtiendo en un monólogo docente con asentimiento de las familias y las APAs poco más que los espacios para preparar el carnaval y la fiesta de final de curso. Por el otro, tenemos el siempre relevante debate sobre la identidad docente. Así, cada modelo de escuela en relación a las familias, tiene como bases una determinada arquitectura de relaciones de poder y a la vez un modelo de identidad docente, es decir, una respuesta a la pregunta ¿qué (no) es y qué (no) hace un maestro/a profesor/a?. Sobre este último tema, si durante el franquismo y promovido por una ideología nacional-católica, se construyó una identidad docente muy restringida, es decir, con un modelo de docente fundamentalmente vinculado al currículo y los contenidos, durante los 70, 80 y 90 ese modelo estuvo en debate. Según mi parecer, en determinados centros, la identidad docente siguió (únicamente) ligada a las materias,

⁴ Feito, R. (2011) *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid, Morata.

⁵ Fernández Enguita, M. (2008). «Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad» A: Garreta (2008) *La relación familia - escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida. Lleida.



los libros y la transmisión de contenidos, pero en otros, sin duda, se abrió a lo que podemos llamar una "identidad docente ampliada". En esos debates, la pregunta de base siempre es: ¿la relación con las familias es algo que "le toca" al docente, que forma parte de su trabajo o por el contrario es una tarea sobrevenida que en realidad, no es de su incumbencia? Creo que durante esas décadas, el debate tuvo múltiples respuestas, algunas de ellas con un gran valor teórico y práctico, pero todavía sin un posicionamiento claro y unánime de la profesión en educación primaria y menos en secundaria, a favor de incluir el trabajo por más y mejores relaciones con todas las familias, como algo habitual y cotidiano dentro de los inexcusables quehaceres docentes.

Ese argumento me lleva a nuestros días. A distintos niveles, por ejemplo en relación con las últimas leyes si exceptuamos la LOMCE⁶; a nivel de las prácticas docentes en relación a reuniones, entrevistas, tutorías, etc.; o a nivel de las facultades de educación en las que estudian los futuros maestros/as y profesores/as, parece evidente que las relaciones con las familias ya han pasado a ser un aspecto normalizado y cotidiano de la tarea de maestros/as y profesores/as y algo normalizado en su identidad docente. Pero cuando hacemos investigación y ha-

blamos de estos temas con los docentes⁷, la evidencia se pone en duda y deja paso a la ambigüedad. Así, por un lado, parece claro que el tema de las familias "les toca", pero a la vez se sigue viviendo en muchos claustros como una realidad a la que no tendrían que dedicar tanto tiempo o esfuerzos, especialmente cuando las familias son lejanas a la normalidad escolar de clase media, blanca y autóctona. Así, creo que a pesar del claro avance, todavía hoy seguimos encontrando dudas, reticencias, incomodidades, distancias... en el tema de las relaciones con las familias en las escuelas, por parte de los docentes, y de una manera mucho más acusada en secundaria. Así, parece que los dilemas y las reticencias que ese tema suscita en relación a las relaciones de poder y a la identidad docente, no están del todo claros y cerrados en todos los centros.

Respecto a lo primero, parece evidente que las innovaciones en la escuela que ponen en duda el control de la misma por parte de los docentes, son recibidas con cautela. Así, las propuestas de construir escuelas más democráticas⁸, más contextualizadas y relacionadas con el entorno⁹, con más y mejores relaciones

⁶ Por ejemplo en Cataluña con el decreto 101/2010 sobre escuelas infantiles o la Ley de Educación de Cataluña (LEC) de 2009.

⁷ Collet, J., Tort, A. (2011) *Escola, famílies i èxit*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona. <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/555.pdf>

⁸ Apple, M.; Beane, J. (1997) *Escuelas democráticas*. Morata, Madrid.

⁹ Subirats, J. (dir) *Educación y gobierno local*. CEAC, Barcelona.

con todas las familias¹⁰, etc. creo que a menudo no se analizan desde el punto de vista de los docentes y desde la dimensión de las relaciones de poder. Así, "desde fuera", nos parece evidente que las escuelas serían mejores si fueran más abiertas, permeables al entorno, con un trabajo en red y una corresponsabilidad con la comunidad, más democráticas, etc. Pero a veces olvidamos que, detrás de esas propuestas, los docentes pierden control, poder y capacidad de decisión, y las comparten con las familias y la comunidad. A pesar de eso, creo sinceramente que las oportunidades que brinda tener más y mejores relaciones con todas las familias para mejorar la escuela, sus procesos y sus resultados, cuando se pasa de un modelo de poder docente a uno de corresponsabilidad con familias y comunidad, son inmensas. Es más, creo firmemente que sin familias y comunidad integradas en un rol activo en el centro, no se puede construir hoy en día una buena escuela o instituto en ningún territorio.

Respecto a lo segundo, las tensiones también son obvias. Por un lado están los resultados de las pruebas diagnósticas que "invitan" a los docentes, a menudo sin explicitarlo, a centrar su actividad y su identidad en las materias, los libros y los currículos... y las competencias (o una versión bastante restringida de ellas). Por el otro, está el gran cambio social que estamos viviendo que impide poder plantear lo escolar sin las familias y la comunidad. Y en ese dilema, encontramos por un lado el modelo de identidad docente "restringido": escuela en sentido estricto, currículo universal, estrategias instrumentales en relación a los resultados, centralidad del conocimiento y de los expertos, rol periférico de las familias centrado en escoger escuela y cumplir en casa los mandatos de la escuela: deberes, etc.; y por el otro, una identidad docente "ampliada"¹¹, en la que se parte de la necesidad de relaciones de poder más horizontales, contextualización del currículo aprovechando el trabajo de las competencias, un rol clave de las familias en una relación de corresponsabilidad y proyecto compartido con los docentes, etc.

3. CONCLUSIONES

A la luz de la investigación, podemos decir que para todas las escuelas, pero especialmente para aquellas que trabajan con colectivos vulnerables, las relaciones con las familias y la comunidad son una gran oportunidad para mejorar su realidad, su experiencia cotidiana, sus procesos y sus resultados¹². De algún modo, creo que estamos hablando de volver a construir "escuelas centro cívico" o escuelas de acción social y cultural en pleno siglo XXI con entradas y salidas habituales de familias y comunidad, utilización de los espacios para múltiples menesteres, la culturización como objetivo fundamental partiendo de los saberes, los valores e identidades de cada territorio pero conociendo otros, produciendo materiales y posicionamientos específicos en relación al currículum, etc. En ese planteamiento escolar, tal vez el único viable en determinados contextos, las familias no forman parte de los problemas de la escuela (aunque lo pueda parecer), sino más bien son un actor imprescindible para la construcción de una buena escuela (solución). Así, me gustaría invitar a todas las/los docentes a preguntarse por el lugar físico y simbólico que las familias ocupan (y el que deberían ocupar) en su escuela o instituto en relación al modelo de escuela que practican y que querrían/deberían practicar. Y a ver cómo, a través de más y mejores vínculos con las familias¹³, la "experiencia escolar" de docentes, alumnos y progenitores, puede ser mejor con creces para todos¹⁴. Pero para hacerlo, creo que habrá que hacerse también, y de manera honesta, las preguntas por el tipo de relaciones de poder y de identidad docente que ese modelo de escuela de acción educativa, social y cultural requiere.

¹⁰ Collet, J.; Tort, A. (2014) Millors vincles, millor resultats? Fundació Jaume Bofill, Barcelona. <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/603.pdf>

¹¹ Os invito a ver el magnífico documental "Juntos y a la par" que mi amiga, la Prof. Analía Inés Meo (Universidad de Buenos Aires - CONICET), ha llevado a término en una "escuela de reintegro" y en el que se debate, de una manera muy interesante, sobre la "identidad docente ampliada" y sus implicaciones sobre el Instituto "de segundas oportunidades" dónde fue filmado. <https://www.youtube.com/watch?v=QcdF7IXFGBs>

¹² Collet, J.; Tort, A. (2014) Millors vincles, millor resultats? Fundació Jaume Bofill, Barcelona. <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/603.pdf>

¹³ Collet, J. (2013) ¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar. Barcelona, Icaria.

¹⁴ Besalú, X. (coord.) (2007) Educar en sociedades pluriculturales. Wolters Kluwer España, Barcelona



Artículo

Intervención con familias gitanas.
La distancia del tiempo de un educador.

Intervención con familias gitanas. La distancia del tiempo de un educador.

Lluís Vila Savall

Educador Social

"La leyenda del tiempo" (1979) es una obra clave de la principal figura del Flamenco; además de leyenda para Camarón, el tiempo también supone distancia, pausa, y en mi caso, la posibilidad de revisar desde afuera mi experiencia profesional y personal con familias gitanas.

Hace más de 2 años que no trabajo en la Fundación Secretariado Gitano, en cierta manera pensaba que me había separado o alejado de los gitanos, este tiempo y esta distancia ha posibilitado un proceso íntimo y personal para resituar muchas cosas y volver a pensar todo lo vivido y aprendido en una tarea profesional en la que se ha mezclado la pasión por la utopía, las contradicciones y la frustración... todo ello desde una aproximación intensa y honesta que ha durado unos siete años. La invitación de Jesús Salinas a participar en la Revista de la Asociación Enseñantes con Gitanos debo reconocer que me ha generado emociones encontradas y por qué no, también contradictorias. Existe una parte de vanidad que quiero



pensar todo el mundo tiene en mayor o menor medida, siempre es agradable saber que alguien piensa o se acuerda de uno más allá de la distancia y el tiempo. Por otro lado la propuesta de escribir algo sobre el tema me ha generado un vértigo y temor añadido al habitual e inevitable ante cualquier afrontamiento de rellenar una página en blanco, -"¿qué puedo decir yo sobre gitanos si ya me retiré?" ... en un momento dónde todo es de consumo rápido e inmediato, efímero y actual, ¿qué interés puede tener mi experiencia pasada si ya no estoy a "la última tendencia"? Desde mi primer contacto y a lo largo de estos más de 7 años de intervención profesional con familias gitanas siempre he contado con la maestría y saber de Carmen Méndez y de Jesús Salinas, una vez más me someto a su juicio y criterio confiando en que a alguien puedan interesar mis aportaciones.

Creo que es compatible poder cuestionar la idoneidad del autor (yo mismo) desde la prudencia, con la estructuración de unas reflexiones que en cierta medida son el resultado de una relación de amor y odio de mi vinculación y contacto con familias gitanas y que desde la más absoluta modestia entiendo pueden tener algún valor. A menudo a las educadoras y educadores sociales nos asignan, y nos autoimponemos erróneamente, un rol esencialmente en la praxis, la intervención y la acción socioeducativa y no somos suficientemente activos en la dimensión reflexiva y escritora de la profesión, así pues, una invitación a escribir sobre la acción profesional, aparte de asustar un poco, posibilita reflexionar y crecer, también como profesión.

Gracias a la libertad en la propuesta del artículo es que escribo una aportación eminentemente vivencial sin ninguna pretensión académica, y asumo que se trata de una vivencia personal con un sesgo muy considerable consecuencia de un acercamiento profesional a población gitana mayoritariamente, y casi siempre, en condiciones de exclusión severa y/o marginalidad.

En una primera parte del artículo intento poner orden a una miscelánea de elementos técnicos, ideológicos, emocionales y humanos que me han acompañado durante esta etapa de mi vida y que ya forman parte de mí para siempre... desde los

inicios hasta el diván, desde dentro de la chabolas hasta los dos años de distancia más o menos lejos de los gitanos.

En la segunda parte del artículo he decidido realizar el ejercicio de identificar "la distancia del tiempo", es decir, mirar de nuevo algunos textos y orientaciones metodológicas que escribí entonces desde dentro, en la trinchera y en el fragor de una batalla que a veces no sabes cómo se inició ni eres capaz de identificar adecuadamente. Ver la huella del tiempo y volver a reflexionar sobre la vigencia, pertinencia, contaminación e incluso indicios de síndrome de Estocolmo en propuestas y redacciones pretéritas creo que puede ser una modesta contribución a complementar la gama cromática que supera el binomio blanco o negro que casi nunca se corresponde con la realidad humana, tampoco en la intervención socioeducativa. Con familias gitanas no tienen cabida posiciones de blanco o negro... seguramente ahí está la magia y también la complejidad y la locura.

Pobre gente, qué "marcianos", compañeros y amigos...

Mi relación anterior con familias gitanas a los contextos profesionales era nula y mi conocimiento sobre "los gitanos" seguramente sería equivalente al que puede tener hoy un espectador medio de "Callejeros" que nunca ha hablado con una persona gitana más allá de relaciones comerciales esporádicas o ambulantes. A finales de 2004 cómo educador responsable del Centro de Día de Justicia Juvenil recibí el encargo de atender el

cumplimiento de medidas judiciales a chicas gitanas de nacionalidad Rumana que llevaban ya unos años circulando por el centro de Barcelona.

Desde ese encargo profesional hasta la rescisión de mi contrato laboral en la FSG hubo una evolución de miradas, visiones y creencias sobre los gitanos que culminó con la sensación de la "decepción de un sueño", tomando prestado el título del libro de Manel Capdevila (2001) sobre los menores no acompañados. Desde la distancia del tiempo de que ahora dispongo puedo decir que toda esta experiencia me ha supuesto dos grandes aprendizajes: Aprender a gestionar la decepción y aprender a reformular o calibrar los sueños; un necesario equilibrio entre la utopía y la salud mental a partir del ajuste de expectativas y la fundamentación técnica en la toma de decisiones.

Mi primera mirada hacia "la gitaneidad", o lo gitano de aquellas chicas, era una mezcla de estereotipos y contraste con lo escrito y conocido sobre gitanos de por aquí..., deseos de inclusión social sin saber nada sobre sus propios deseos, había fascinación por lo desconocido además de motivación por lo que suponía de innovación en el sector social "atender a ese colectivo" tan raro y nuevo. Descubrí situaciones de pobreza severa, sentí compasión por ellas y por sus bebés que tanto me gustaba coger y entretener, creí empatizar tanto por sus pesares (o lo que yo creía que eran sus necesidades) que asumí el reto de hacer propuestas metodológicas promocionadoras, inclusivas y que generaran cambios reales en el bienestar de esas chicas.... Así solemos mostrarnos los educadores sociales que creemos que un mundo mejor es posible, aunque algunas veces, la utopía se mezcle con dosis de arrogancia o ingenuidad.





Una mirada racional y científica en ese momento hizo que titulara la atención a las chicas *Roma* algo así como "la superposición de categorías"; entonces en la educación social se hablaba más que ahora de ámbitos de intervención, y en ese proyecto se congregaban más de dos y de tres ámbitos: Infancia en riesgo, justicia juvenil, educación de adultos, inserción laboral, violencia de género, intervención familiar.... seguramente he olvidado algunos ámbitos más con los que poder relacionarlas o "tratarlas". Tanta complejidad generaba una mirada compasiva (bienintencionada) junto a un intento de atención y trato excelentes: cercanía, honestidad, con límites claros, mucha humanidad y capacidad de diálogo, más teniendo en cuenta que ellas no nos habían pedido nada sino que era el juez quién las mandaba allí, en régimen totalmente abierto pero, bajo la presión de los mecanismos formales de control social. A pesar de una asistencia al centro muy por debajo de lo que cualquier proyecto socioeducativo podría aceptar y sostener fuimos avanzando poco a poco, descubrimos que eran madres y también niñas aún, intuimos que funcionaba reducir exigencia y expectativas "reparadoras" y formativas para ofrecerles un espacio amable en que pudieran disfrutar durante algunas horas de una niñez que les había pasado volando y que habían olvidado seguramente el día siguiente de su boda.

El siguiente reto metodológico, racional y crítico, fue entender que ellas eran judicialmente culpables y responsables de actos ilícitos (el sistema penal responsabiliza a nivel individual, y

seguramente ellas debían de responder de sus conductas), pero a la vez que culpables eran víctimas de un sistema familiar que les asigna unos roles muy determinados, asumidos y generalmente aceptados, junto a que eran víctimas también ante la desprotección de unas instituciones que no han sabido protegerlas pidiendo responsabilidades a padres, suegros y maridos. No siento vergüenza en reconocer aquí y ahora la primera vez que fui a pedir asesoramiento a Carmen Méndez y Jesús Salinas con propuestas algo más que ingenuas pero que en aquellos momentos llegamos a plantear en serio.... -Y si nos llevábamos las chicas de colonias para consolidar el vínculo y la relación de ayuda que hemos creado desde el Centro de Día?..... la educación y respeto de ellos supongo les permitió aguantarse la risa ante semejante propuesta fuera de lugar. Una vez más emerge el educador todopoderoso (y a menudo ridículo) que llevamos dentro algunos, y desde el convencimiento que sin acceder a las familias de las chicas jamás podríamos alcanzar los objetivos previstos y el encargo recibido. Nos rompimos el coco pensando en cómo avanzar en ese sentido pero no lo conseguimos, aquella institución en ese momento, la lógica del proyecto y encargo formal con la exclusiva responsabilidad individual ante las sentencias judiciales suponían un contexto idóneo para las evasivas de padres, suegros y maridos a quién deseábamos acceder y con quién no conseguimos trabajar.

Poco más de un año después del primer contacto con familias gitanas dejé el trabajo contrariado y con necesidad de hacer

un receso que duró menos de lo esperado; un par de meses después de mi abandono Carmen Méndez me ofrece la posibilidad de incorporarme a la Fundación Secretariado Gitano para desplegar acciones con las familias gitanas inmigrantes después de una primera etapa etnográfica que ya habían realizado. Supongo que algo de la vanidad que me acompaña, y del súper educador que suele ir conmigo a todas partes hizo que no dudara en aceptar ya que me ofrecían el encargo más abierto de lo que jamás volveré a tener como profesional, a la vez que tenía la oportunidad de poder demostrar aquello que no se pudo afrontar desde el Centro de Día de Justicia Juvenil.

Durante casi 6 años de trabajo en la FSG con familias gitanas, casi siempre inmigrantes de Rumania, en situaciones de extrema vulnerabilidad y marginalidad he pasado por diferentes estados racionales y emocionales que han mediatizado mi labor profesional. Los inicios fueron complejos y apasionantes, el reto personal y profesional era mayúsculo y la libertad de acción casi total (aunque inicialmente en solitario), el acceso a las familias gitanas rumanas a través del trabajo de calle en su barrio fue duro, yo no era un payo más de los que se les acercaba o los controlaba y era potencialmente peligroso sino que yo era un agente de control social conocido.... Para ellos era el payo de la fiscalía que ahora los controlaba más de cerca y les podía poner en un centro cerrado. La ilusión y tenacidad en aquella época para demostrar que no era así tuvo algunos frutos aunque muchas personas aún seguirán pensando lo contrario 8 años después.

Al final de esta etapa en la FSG llegamos a crear un equipo de 4 personas con dedicación exclusiva al Programa Gitanos del Este, trabajamos con familias gitanas de distintas zonas de Rumania y con diferentes prácticas identitarias y culturales, todo un descubrimiento lo de la heterogeneidad del pueblo gitano así cómo lo de los mecanismos de diferenciación entre grupos gitanos que les ayudan a autoafirmar el propio grupo a la vez que establece las jerarquías de poder entre familias.



En toda esta etapa hay innumerables momentos, experiencia y aprendizajes, éxitos y fracasos... seguramente de lo que más satisfecho me puedo sentir es de haber podido acercar a la escuela (con mayor o menor impacto) a más de 200 menores roma inmigrantes. Siempre recordaré las palabras de la directora de una de las escuelas de Badalona cuando me dijo: "no s'estima el que no es coneix"! (no se ama lo que no se conoce), siento que es una buena metáfora de casi toda esta etapa profesional ya que en ella queda recogido el valor de la educación y de la promoción social que la escuela representa, la atención a los más vulnerables de la comunidad (los niños y niñas) y el acto de amar al otro, al conciudadano, desde la conciencia y el respeto de la sociedad mayoritaria, que mayoritariamente (y valga la redundancia), ha dado la espalda a las familias gitanas sean éstas inmigrantes o no.

No todo fue tan bonito y romántico ya que el conocimiento con cierta profundidad generó también desilusión, frustración y desencanto... es a partir del conocimiento y los logros socioeducativos que se va gestando la decepción del sueño. El mismo espíritu crítico hacia las estructuras del sistema dominante es necesario aplicar hacia las familias gitanas por muy de acuerdo y asumido que tengamos una de tantas guías intelectuales aportadas por Teresa San Román: "*La responsabilidad aumenta con el poder*"; aunque se parta de situaciones de dominación o sometimiento las familias gitanas tienen también la responsabilidad a la hora de decidir el camino de sus vidas, ante las dificultades siempre pueden encontrar personas a quién acudir sean payas o gitanas, eso no debería ser lo importante pero suele serlo a menudo. Lamentablemente existen demasiadas tensiones y complejidades que generan dinámicas de autoexclusión que por muchos payos facilitadores, o por muchos educadores abnegados que se arrimen, jamás se podrán solucionar si no es desde el afrontamiento consciente y decidido de las propias familias gitanas como actores y protagonistas de su propio destino hacia la inclusión social y la tan predicada "libertad de los gitanos".

Las tensiones, poderes y contradicciones que operan en las dinámicas multiculturales entre payos y gitanos (y en los submundos marginales), después de estos años de trabajo llegaron a colapsar mi rol profesional, mi posicionamiento ideológico y mi interior psicológico y personal, naturalmente tuve que alejarme cuando todo me parecía "marciano", perdí el criterio ante lo legítimamente reclamable y el relativismo cultural, entre lo que era una causa justa y lo que era un abuso, no sabía si había explotación o legítima subsistencia, tampoco identificaba con precisión si había racismo en la sociedad mayoritaria o se trataba de consecuencias lógicas e inevitables absolutamente previsibles y comprensibles. Supongo que la distancia del tiempo me ha ayudado a saber que probablemente hubiera un poco de todo y seguramente debe ser así; he aprendido también que jamás un educador ni una institución podrán cambiar el ritmo del tiempo ni acelerar suficientemente los procesos de aculturación ni las dinámicas interculturales más puras y efectivas que se puedan soñar, por lo cual, la vida con toda su complejidad

debe transcurrir sin tener explicación para todo y mucho menos desear la utopía para mañana mismo.

Otra dimensión de mi vínculo con familias gitanas se gesta en las relaciones profesionales con el equipo de la FSG de Cataluña especialmente, y del resto del Estado en menor medida así como con gitanas y gitanos del mundo de las asociaciones y entidades del tercer sector. Compañeros y amigos gitanos que me han ayudado de manera decisiva en poder entender algunas cosas sobre gitanos y sobre el mundo en general. Afortunadamente estas gitanas y gitanos no se encuentran en situación tan vulnerable como las familias inmigrantes que atendíamos; la relaciones profesionales sin el elemento educativo como nexo y motor relacional posibilitan un compartir la vida y el trabajo de manera esencialmente intercultural, creo, ésta es una de las principales fortalezas de la FSG, las relaciones existentes en un equipo de trabajo verdaderamente intercultural suelen ser ricas y novedosas, pero también complejas. Quizás una de las vertientes más ilusionantes de las relaciones interculturales es la capacidad de construir nuevas formas de relación y negociación de subjetividades, existe el riesgo que la permanente negociación y revisión de las miradas y significados que damos a las conductas, valores y patrones culturales puede llegar a confundir y desorientar por la ausencia o fragilidad de referentes sólidos donde construir esas nuevas miradas, al final todo parece relativo y eso confunde y desorienta. Un mundo de infinitas posibilidades y miradas para entender al otro y al mundo nos acerca peligrosamente a un relativismo cultural que suele condenar a la inacción o lo que es peor, pensar que no hay nada que hacer.

En las relaciones interculturales debe existir una negociación intersubjetiva de significados honesta, creo que por ahí se puede llevar a término otra de las frases maestras de Teresa San Román: "...andar por el mismo camino cada uno a su manera..."; para mí es necesario, en ese caminar, construir una mirada de consenso sobre características básicas del camino por el que se transita. En este momento de reflexión, y con la inestimable colaboración de la distancia del tiempo, asumo que es relativamente fácil decir o teorizar al respecto, pero no lo es tanto llevarlo a la práctica. En mi caso llovió sobre mojado... en una etapa personal convulsa y de desorientación perdí la capacidad de ser interculturalmente competente incluso con compañeros y amigos gitanos, no quiero aburrir al lector con un ejercicio egocéntrico, simplemente me sirve para poner en valor la competencia intercultural de mis compañeras gitanas que no pueden salir (cómo hice yo) de un camino ineludiblemente intercultural, su vida, como miembros de una cultura minoritaria. Las tensiones, contradicciones y presiones de diferente naturaleza que han de afrontar diariamente estas compañeras y compañeros (especialmente ellas), merece toda mi admiración y respeto ya que esa negociación de significados permanente, cuestionados por todas partes no les pone nada fácil poder construir procesos personales libres, no es nada fácil vivir en la duda constante y sin poder salir de ella.



Sin convicciones claras no es posible la negociación de significados que posibiliten relaciones interculturales, ese andar por el mismo camino cada uno a su manera.... Las convicciones se modulan y transforman durante el camino en un proceso dialógico, dinámico y en el que debe haber reciprocidad. Valores como la equidad, la justicia social, los derechos de la infancia, la igualdad de género, etc. pueden ser esos pilares sobre los cuales iniciar el camino, la negociación y la construcción de nuevas miradas compartidas, para ello, para esa competencia intercultural solo se me ocurre una norma fundamental: la honestidad. Si no se es honesto no puede haber negociación intersubjetiva de significados interculturalmente eficaz sino que se convierte en estrategia, utilitarismo, paternalismo, clientelismo.... La honestidad resulta también indispensable a la hora de identificar los límites que cada uno pone, no todo vale, y en nombre de la cultura tampoco, dejar claros y de manera explícita esos límites equivale a señalar los precipicios que siguen el camino intercultural.

Poder decidir con quién se puede y/o se quiere hacer el trayecto intercultural, como ya he dicho anteriormente, es un privilegio que no todo el mundo tiene, los gitanos no pueden evitar afrontar el tránsito por el mismo camino de la cultura mayoritaria y dominante paya. La competencia intercultural, como cualquier competencia, es individual y se aprende; todos podemos aprender, payos y gitanos, grandes y pequeños, maestros y alumnos... de la misma manera que jamás podré ser gitano, estoy en condiciones de afirmar que seguramente tampoco seré seguidor de los postulados económicos liberales, aun así, si existen límites claros fundamentados en convicciones y una relación honesta porqué me debo de cerrar la posibilidad de compartir viajes con personas aunque no sean de mi misma cultura?, no se trata de convencer a nadie, cada uno a su manera por el mismo camino.



Revisión metodológica desde la distancia del tiempo

Después de un relato y ejercicio introspectivo, en parte resultado de un proceso de crecimiento personal, he decidido realizar un ejercicio que pueda contribuir también al propio crecimiento profesional, quién sabe si alguien más puede sacar provecho de éste ejercicio.

La más completa aportación escrita sobre la intervención socioeducativa con la familias gitanas inmigrantes que realicé se publicó como apartado de un capítulo del libro: *Bretones, E. (coord.) (2012) Familias y educación social un encuentro necesario. Editorial UOC*. Más de dos años después, una lectura crítica de ese artículo espero pueda ayudar en alguna medida al crecimiento de algún profesional de la educación o de la intervención social. El simple hecho de la reflexión y cuestionamiento de la praxis profesional implica generar debate, interrogantes y conflictos de conocimiento previos a cualquier aprendizaje, con lo que confío en que alguna utilidad puedan tener mis apuntes.

Quiero insistir una vez más en el sesgo que supone una mirada personal hacia las familias gitanas mayoritariamente en situaciones de altísima vulnerabilidad, exclusión y marginalidad. La revisión de los aspectos metodológicos que expongo a continuación intentan compensar de alguna manera este punto de

partida aunque no sea fácil, una vez más, encontrar el justo equilibrio que reconozca la heterogeneidad de situaciones y familias sin contribuir a una estigmatización habitual al mismo tiempo que es necesario dar voz y visibilidad a realidades muy duras socialmente inaceptables que siguen permaneciendo en nuestro entorno más o menos cercano.

El peso de la familia en la intervención socioeducativa

No tengo la capacidad ni conocimiento suficiente para fundamentar teóricamente el peso que tiene la familia en todo aquello que tiene que ver y afecta a cada uno de los gitanos y gitanas que puedas conocer, desde la antropología, la psicología, la sociología y demás disciplinas se debe seguir trabajando y aportando luces al respecto, esta edición de la revista de la Asociación Enseñantes con Gitanos es una buena manera de seguir construyendo conocimiento; desde la praxis socioeducativa no tengo ninguna duda que es imperativo incorporar la perspectiva familiar a pesar de las contradicciones o limitaciones que ello pueda suponer, hay que asumirlo y afrontarlo, ningún maestro o educador puede acompañar educativamente a un alumno y llegar a acuerdos que tengan en cuenta únicamente la individualidad ya que, la responsabilidad individual en los gitanos, y lo que cada sujeto puede asumir está casi siempre en

relación a lo que pueda realizar la familia (y el grupo). Desde una perspectiva "técnico-paya" habitual, más o menos explícitamente se parte de la creencia, el valor y respeto a la libertad del individuo, cuando un sujeto, "el otro" (sea educando o no) identifica su libertad en relación a una identidad y a un grupo de personas (la familia) está claro que se producen desajustes en la relación y la comunicación ya que no se comparten códigos ni el lenguaje no verbal.

Así pues mantengo buena parte de lo que en su día escribí. Incorporar la perspectiva familiar en la intervención socioeducativa con personas o familias gitanas permite:

- Ajustar las propuestas y planes de trabajo en la comprensión y capacidad de negociación real de la persona que atendemos.
- Evaluar la viabilidad de los planes de trabajo individuales.
- Incrementar la eficacia y la eficiencia de las intervenciones.
- Ganar confianza y potencial autoridad (en sentido de valor o prestigio y no de autoritarismo) ante la persona que atendemos. Convertirse en agentes significativos y no únicamente "útiles".

Sin esta perspectiva incorporada a la tarea profesional creo firmemente que se incrementa la distancia existente entre ambos agentes o personas elevando el distanciamiento y discursos etnicistas de categorías culturales opuestas e "irreconciliables", se cronifica la dependencia y la exclusión fruto de una relación construida asimétricamente desde la incompreensión mutua: profesional (autoridad, ahora sí en sentido autoritario) - usuario (sumiso o abusivo). Una mirada individualista puede servir para los profesionales que atienden todo tipo de personas, si se trata de atender a población gitana, una mirada individual queda definitivamente coja y nada eficaz.

La familia se convierte en el eje vertebrador de la existencia subjetiva y social de los individuos gitanos, es a partir del grupo familiar y comunitario que se construye el significado de las cosas, por lo tanto, casi en todas las decisiones que toma un/a



gitano/a se incorpora en este proceso el significado familiar sobre ello como elemento fundamental para construir el propio significado. Nuestra perspectiva técnico-profesional de los itinerarios educativos, los procesos de inclusión social, los proyectos migratorios, las actividades económicas... tienden a poner el énfasis en el individuo y no en el grupo, por lo tanto, la eficacia de los procesos acostumbra a ser muy débil. Ante una expectativa de una oportunidad económica la familia al completo se moviliza, el valor es la oportunidad (más o menos sólida) en vez de alcanzar una presunta estabilidad que suele ser también poco sólida y bastante paga, por lo tanto, itinerarios formativos, escolaridad de los niños, empleo etc... se pueden llegar a interrumpir en esta movilización familiar, igualmente sucede ante una enfermedad, una fiesta, un matrimonio o una defunción; la familia al completo se moviliza dejando en un segundo (o tercer) nivel de prioridad lo que para la sociedad mayoritaria, y los técnicos de la intervención social, consideramos (e incluso nos atrevemos asegurar) que es prioritario.

Lógicamente, los valores no son siempre absolutos ni se manifiestan en el mismo grado en cada una de las familias gitanas, la heterogeneidad es real, por lo que los matices en la diversidad dentro de la categoría gitana son también importantes y necesarios de identificar. El Grupo de pertenencia, las expectativas y dinámicas laborales y de subsistencia, la singularidad y características individuales de cada sujeto son variables clave a las que debemos atender también.

Proximidad activa

Acompañar significa estar al lado de... no tiene sentido estar al lado del otro exclusivamente en un determinado y único lugar, léase la escuela, el despacho de los servicios sociales o de las tutorías... en esos casos prefiero hablar de atender a..., en lugar de acompañar a... Las personas, las gitanas también, transitamos por múltiples espacios, círculos y contextos; la calle y el barrio son espacios indispensables para establecer vínculos de confianza y conocimiento mutuo. Abrir los servicios educativos y sociales al barrio contribuye decisivamente a construir relaciones profesionales y de acompañamiento más cercanas, transparentes y honestas en un territorio y una comunidad más o menos compleja en las que existen múltiples roles, expectativas, dificultades y dinámicas a partir de las cuales se retroalimenta y construye la relación de ayuda o el desarrollo comunitario; ignorar o prescindir de todo ello incapacita a los profesionales para un trabajo eficiente y eficaz. Para los que creemos en lo del aprendizaje significativo no tengo ninguna duda en que lo significativo para el otro no siempre es el rol profesional, ni las condiciones laborales, ni los indicadores de los proyectos o encargos profesionales... lo significativo debemos introducirlo en el aula en la medida que la competencia docente y la didáctica nos lo permitan pero no debemos creer que nuestra labor es intrínsecamente significativa cuando, a veces, no lo es ni para nosotros mismos. Construir un marco en la relación profesional (exista o no de demanda explícita por parte de la familia) debe

situarse en el contexto y la comunidad de la que se parte y, ésta relación o marco será significativo en la medida que seamos capaces de identificar algo potencialmente compartido, el barrio y lo comunitario lo es, aunque a menudo no le otorguemos ese potencial en tanto que elemento significativo y compartido.

Orientaciones metodológicas

Los títulos de las orientaciones metodológicas que más o menos expuse y desarrollé en la publicación del artículo eran los siguientes:

- Mediación como estrategia central
- Contrarrestar las dificultades de comunicación
- Planificación a largo término aunque con medidas y acciones evaluables a medio plazo
- Servicios adaptados pero no segregados
- Flexibilidad i adaptación de servicios normalizados
- Acciones afirmativas
- Atención integral
- Garantizar una intervención intensiva
- "Aceptación incondicional"
- Perspectiva de género

Hoy, con la mirada que me ha posibilitado la distancia del tiempo, creo que mantengo buena parte (por no decir casi todo) de lo que en su día dije; entiendo que aquel artículo tenía una pretensión algo académica y esencialmente divulgativa, los ejemplos centrados en la atención a las familias gitanas inmigrantes respondían al propio encargo del artículo y a la necesidad de visibilizar lo que entendíamos era una buena labor aunque con la sensación de soledad y falta de repercusión de tanto esfuerzo realizado. Identificar elementos técnicos clave y escribir sobre ellos en clave de orientaciones metodológicas creo que sigue siendo un ejercicio útil desgraciadamente poco común en la práctica profesional de los educadores y las educadoras sociales.

Los dilemas y contradicciones necesarias e inevitables que acompañan cualquier praxis en el ámbito socioeducativo, y con gitanos más si cabe, siguen presentes en buena medida. Afortunadamente tengo la capacidad para relativizar, desdramatizar y analizar las cosas de manera más serena y sana sin sentir la angustia ni la presión de tener que dar respuesta inmediata a cosas que seguramente jamás la encontraré, si es que existe esa respuesta.

Entiendo que para no aburrir demasiado a los lectores y lectoras no se trata de repetir o matizar aquellas aportaciones sino partir de ellas e intentar plasmar esa nueva mirada serena y creo que más modesta y simple. Todo aquello hoy creo poder agruparlo en dos reflexiones sobre categorías de distinta naturaleza: el estilo en la relación educativa i la competencia profesional y, en segundo lugar, los modelos de intervención social



Estilo en la relación educativa i competencia profesional

En la primera parte del texto me he referido ya a la interculturalidad. La competencia intercultural y en mediación intercultural, la negociación de significados desde la honestidad en las relaciones educativas y favorecer el aprendizaje significativo entiendo son las competencias profesionales clave para poder pensar o pronosticar que el trabajo socioeducativo será fructífero, lógicamente ésta competencia profesional no es un valor exclusivo para intervenir con familias gitanas, entiendo es competencia de perfil profesional en sentido amplio del término; el debate sobre la especificidad de la intervención con gitanos es otro debate de enorme magnitud sobre el que debemos seguir trabajando, me limito únicamente a identificar éstas competencias profesionales cómo esenciales e imprescindibles para una intervención con familias gitanas que pueda llegar a obtener frutos e impactos positivos.

La relación educativa puede ser (y debe ser) además de honesta lo más cercana y horizontal posible, el reconocimiento del otro desde la igualdad aunque también desde la diferencia de roles y de identidad cultural inicialmente puede llegar a incomodar por poco habitual, pero, personalmente, me ha ayudado en alguna



medida a no construir relaciones clientelares o utilitaristas y demasiado asimétricas a las que tanto nos hemos acostumbrado gitanos y "payos sociales" que suelen resultar un "juego de roles" en lugar de una relación de acompañamiento o de intervención profesional. En este juego perverso, desde la distancia del tiempo, otorgo igual responsabilidad a técnicos y gitanos a la hora de cambiar las miradas que superen por un lado la prioridad de la zona de confort profesional (en los profesionales), y en el otro frente la construcción de la identidad por oposición a la sociedad paya (en los gitanos y gitanas) que acaba construyendo territorios con dinámicas de coexistencia con implícitos "pactos de no agresión" mientras cada cuál mantenga su statu quo, en cierto modo se perpetua "el no hay nada que hacer....", o el "más vale malo conocido que bueno por conocer...." cronificando así las situaciones de desigualdad y exclusión social.

Modelos de intervención social

Así como apelo a la responsabilidad de las familias gitanas para romper con determinadas ataduras y mecanismos de autoexclusión, la responsabilidad política de mantener bolsas de pobreza y exclusión durante demasiadas generaciones de gitanos está fundamentalmente en los poderes públicos que no

han sido capaces ni suficientemente valientes para desplegar propuestas, planes y programas verdaderamente interculturales. La segregación más o menos explícita y/o el asimilacionismo igualmente camuflado y políticamente correcto han estado los paradigmas desde los cuáles se han diseñado todas las políticas sociales que afectan especialmente a la población gitana, con lo que resulta a todas luces inaceptable que persistan aún acumulaciones de población gitana que vive de manera absolutamente indigna. Una vez más debo recorrer a la sabiduría de Teresa San Román y recordar de nuevo que la responsabilidad aumenta con el poder. La crisis económica global, y el impetuoso avance del liberalismo económico está dejando cada vez a más ciudadanos del mundo en el camino, para muchos de los gitanos del mundo el margen por el que se les permite transitar cada vez está más lejos del camino.

El poder público es quién diseña y financia (salvo entidades con autonomía financiera) los modelos de intervención social, el debate sobre la especificidad de la intervención social con gitanos sigue de actualidad, mientras no existen conclusiones claras ni consensos se debe actuar y es responsabilidad de las administraciones públicas ser interculturalmente competentes a la vez que eficientes en la gestión de dinero público; eficiencia e interculturalidad son dos características que han de poder ser compatibles y complementarias en los servicios públicos siempre que exista voluntad política y dotación presupuestaria para ello la cual cosa no suele ser lo más habitual que se produzca sobre la inclusión social de la población gitana en Europa.

La perspectiva de género

Incorporar la perspectiva de género en la intervención social con familias gitanas se trata de competencia profesional y de modelo de intervención, además no quiero finalizar este texto sin recordar y destacar una vez más la importancia de incorporar la perspectiva de género como toma de atención a las desigualdades habituales per cuestión de género, los roles, funciones y responsabilidades y los costes psicológicos, físicos y emocionales que suele conllevar todo ello es necesario identificarlo y tenerlo presente en la relación educativa. Incorporar todo ello permite, entre otras cosas, empoderar a las mujeres para fomentar su autonomía y toma de decisiones en libertad. Sin duda se trata de un principio valioso y necesario pero que conlleva también algunos riesgos si se incorpora de manera radical, acompañar a las mujeres hacia mayores cuotas de libertad y autonomía no significa llevarlas hacia un precipicio con consecuencias más negativas de las que se pretenden evitar, y sobretodo, acompañar no significa empujar, en todo momento deben ser las propias mujeres las que tomen las decisiones sobre hasta dónde quieren, pueden o se atreven a llegar. En muchos textos se pone en valor la "revolución de la mujer gitana" como motor de cambio de la comunidad gitana, solo las gitanas pueden decidir hasta dónde, cuándo y cómo lo hacen.

Artículo

La pedagogía de la escucha con las familias
gitanas y su participación en la vida
del CEIP Ibarburu

La pedagogía de la escucha con las familias gitanas y su participación en la vida del CEIP Ibarburu

Raúl Gómez Ferrete

El CEIP Ibarburu de Dos Hermanas, Sevilla, tuvo la oportunidad de presentar en las "34^a Jornadas de Enseñantes con Gitanos", el trabajo que desarrolla desde hace años con familias gitanas. En el documento escrito que acompañó a la ponencia se describía la historia, el contexto y las grandes líneas de actuación del centro educativo, aunque sin detallar los aspectos relativos a la relación con las familias y las vías de participación de éstas en el colegio. Profundizar algo más en ambos asuntos es el objetivo de este trabajo. Pero lo hacemos con la humildad de quien sabe que es mejorable, huyendo además de mediocres autocomplacencias tan dañinas en cualquier ámbito de conocimiento. Seguimos pues aprendiendo para ofrecer la mejor escuela posible.

Para contextualizar lo que a continuación se expone, añadimos que el centro ofrece Infantil, Primaria y Primer Ciclo de ESO y que prácticamente la totalidad de nuestro alumnado es de etnia gitana que vive en la marginalidad.

1. RELACIONES MARCADAS POR LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA.

La cordialidad que los profesionales del centro mantienen con la mayoría de las familias es consecuencia de un conjunto de acciones y de actitudes difíciles de estructurar. Lo que a continuación se expone es una descripción de las mismas. En el primer apartado exponemos lo que se hizo para procurar

encuentros con las familias gitanas. En el segundo, nos detendremos en el detalle de qué actitudes se adoptan durante estos encuentros o entrevistas.

1.1. Cómo procurar los encuentros con las familias: una tutoría, un maestro.

En 2001 se tomó una medida que sentó las bases para llegar a mantener una buena sintonía entre familias y escuela: se eliminó la figura de los maestros especialistas de Música y Educación Física en Primaria. Los tutores asumieron estas áreas para garantizar una dedicación completa a su grupo. La única ocupación y preocupación de cada tutor volvería a ser atender en lo académico y en lo personal las necesidades de los menores de su curso y las de sus familiares. Los tutores se convirtieron así en el referente claro que necesitaban estas familias y sus hijos. Se eliminó el desbarajuste que suponía para familias alejadas de la escuela y de la cultura académica tratar con varios maestros -el tutor más los diferentes especialistas- que atendían a los niños. Las familias empezaron a identificar y a conocer al maestro de cada uno de sus hijos que, al estar casi todo el horario lectivo con sus alumnos sería además, el responsable de cada menor en la escuela. De este modo se empezaron a personalizar las relaciones. Este diálogo entre iguales -familias y maestros- ayudó a crear empatía, confianza y respeto mutuo. También aumentó la autoridad de los docentes ya que en la cultura gitana, la familiaridad lleva a respetar más a las personas

cercanas, conocidas, a las que inspiran confianza, seguridad, a las que son admiradas o sentidas como próximas a la familia. También lleva a rechazar, por miedo y desconfianza, a los desconocidos o quienes se perciben como ajenos a la propia familia. Se sigue observando y comprobando que los niños admiten mejor la autoridad moral de los maestros cuando estos son aceptados por sus familiares, lo que solo ocurre cuando son conocidos y la relación es de mutua confianza. De ahí la insistencia hacia los maestros recién llegados para que conozcan a los familiares y se establezca cuanto antes un vínculo con ellos.

Antes de esta medida, el Colegio ya había rechazado la posibilidad de que mediadores interculturales ejercieran su función entre las familias y la escuela. No podía haber mediación porque

era precisamente la confianza lo que se pretendía desarrollar, algo alcanzable exclusivamente a través del diálogo directo. Fue así como se empezaron a visitar las viviendas de los niños con cualquier excusa: el niño que se encuentra enfermo, el que tiene algún percance en la escuela, el que se ausenta, el que no respeta a los demás,... Y se extendió a visitar a familiares, a regalar enhorabuenas por los nacimientos o bodas -y algunos pésames-, a interesarse por el empleo... Incluso se llegaron a realizar actos académicos como Actos de Lectura en las propias viviendas. También se realizaron visitas al hospital, al cementerio, a la fiscalía, a la cárcel, etc. Y hoy, después de tantos años, es frecuente que lleven a los recién nacidos para que los maestros los conozcan. Y no dejan de verlos hasta que entran ya como alumnos el septiembre de los tres años.



1.2. Actitud durante los encuentros: la Pedagogía de la escucha.

"Cuando se traen a un primer plano las relaciones y la comunicación, se genera también una "pedagogía del escuchar", un "enfoque basado en el acto de escucha más que del habla" (Rinaldi, 1993, p. 104). Esto supone escuchar las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños, y esforzarse por dar sentido a lo que se dice, sin ideas preconcebidas de lo que es correcto o válido."

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao. (páginas:100-101).

Este párrafo sobre la **pedagogía de la escucha** define y hace referencia a una de las prácticas más importantes que se desarrollan en las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia en Italia, el mejor referente internacional de la educación infantil según la UNESCO. Allí, la pedagogía de la escucha se practica con todos los menores desde que nacen. Pero en el CEIP Ibarburu, la pedagogía de la escucha se comenzó a utilizar durante aquellos primeros encuentros con las familias gitanas. Lo que en Reggio Emilia se hace con la infancia, en Ibarburu se empezó a hacer con las familias. La pedagogía de la escucha se tradujo en crear un clima acogedor y amable en cada entrevista, intentando comprender sus motivos sin juzgar ni prejuzgar desde posiciones profesionales o personales. Los maestros se ofrecían para ayudar a solucionar problemas en aquello que estuviera a su alcance, sin interrumpir sus relatos llenos de calamidades, respetando sus sentimientos, ideas y emociones, solidarizándose con sus situaciones...y escuchando... y escuchando sus palabras pero leyendo también sus gestos y pensamientos, demostrando atención e interés por lo que contaban y entendiendo lo que decían; devolviéndoles a veces sus relatos estructurados y sintetizados para estar seguros de lo que pretendían decir, pero también para mostrar la importancia que se da a su discurso, atentos a sus palabras y siempre intentando ponerse en el papel de personas que con frecuencia están sobradas de desgracias. También evitando distraerlos mientras hablan... y escuchando sin interrumpir ni rechazar sus argumentos en espacios donde se sientan cómodos para hablar en libertad. Tratándolos en resumen con la **"dignidad"** que merece toda persona en cualquier lugar del mundo.

Cuando se habla con estas personas, se tiene en mente la cantidad de problemas y necesidades diarias que sufren. Por eso se huye del consejo experto y sabio, del lenguaje que utiliza tecnicismos que producen alejamiento, y del que habla desde posiciones cómodas o aburguesadas que pueden provocar que se sientan incomprendidos, menospreciados. Así, cuando se incorporan aportaciones al diálogo se hace relativizando lo que se dice, "desde nuestra humilde opinión...". Ofreciendo consejos sin imponerlos, utilizando un lenguaje cercano, evitando la prepotencia... escuchando... y escuchando.

Pero no basta con las buenas intenciones, los profesionales también son conscientes de que el apoyo, la confianza y las

altas expectativas hacia los familiares y hacia los niños hay que verbalizarlos:

"Lo que decimos en el contexto escolar no son emisiones neutras. Las palabras están cargadas de las intenciones y compromisos de las personas que realizan esas emisiones lingüísticas, de forma que las palabras que se dicen, el tono con el que se dicen y los gestos que las acompañan tienen unos efectos que crean relaciones educativas que mejoran el clima de aprendizaje, la convivencia, y la participación, o bien crean relaciones que coaccionan y obstaculizan estos procesos"

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia. (páginas 137 y 138).

El profesorado busca siempre aspectos positivos para exponerlos en cualquier encuentro. Más aún cuando el motivo del encuentro ha sido un problema con alguno de sus hijos. No se cita a las familias solo para hablar mal de un hijo. Esto humilla y agota a cualquier persona. Todo niño rebosa cualidades que es necesario alabar a sus familiares.

Antes de terminar la entrevista, si no se ha producido antes, los maestros suelen mostrar interés por los estudios de los otros hijos o sobrinos que ya pasaron al IES, o por los noviazgos y bodas de los mayorcitos, o por el familiar preso o enfermo, o por el bebé que traen en brazos o de la mano. Y siempre, siempre, se valora el esfuerzo que hacen por la educación de sus hijos, animando a que sigan haciéndolo, mostrando las dificultades que también tienen los propios maestros con sus hijos. Y por supuesto, se les agradece la visita.

Estos actos y actitudes, entre otros muchos que es imposible describir en este espacio, han ido tejiendo con las familias una red de confianza y seguridad que ahora permite al profesorado sentirse cercano a las familias, y a estas sentir al centro como algo propio. Y es que siempre se creyó que la desconfianza y la lejanía no se solucionan usando el poder para "colocar a cada uno en su sitio". Esta escuela está al servicio de niños y familias para junto a ellos, transformar el centro y el entorno.

2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA VIDA DEL CENTRO.

"Las personas adultas, con su guía, crean puentes entre contextos centrales para el aprendizaje infantil, el centro educativo, y el mundo real de la vida comunitaria, dando a menudo "contexto" a los aprendizajes escolares"

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia. (páginas 137 y 138).

Comunidades de Aprendizaje y el Proyecto Marco Inclued de la Unión Europea demuestran cómo la participación de las familias mejora los aprendizajes del alumnado, el clima de

convivencia, y las relaciones de las familias con los profesionales de la educación. De hecho, los centros que inician el proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje destacan como logro la mejora de relaciones con las familias. Pero ese no ha sido el caso de Ibarburu que, como se ha descrito, empezó a trabajar la relación con las familias antes de conocer los trabajos de Comunidades. Así que lo que para otros centros es una meta del Proyecto de Comunidades, para Ibarburu es un logro consolidado aunque objeto de una profunda revisión y mejora porque es **"la participación de las familias"**, y no exclusivamente la buena relación con ellas, la que multiplica las posibilidades de aprendizaje de los niños, mejora el clima de convivencia, y potencia la transformación social y cultural del centro y del entorno.

Hay que añadir también, que mientras las relaciones con las familias se trabajan en Ibarburu desde hace muchos años, la participación se ha empezado a implementar más recientemente, por lo que es un trabajo que posee aún un enorme potencial de desarrollo.

Una característica de todos los mecanismos de participación múltiple que a continuación se describen es que se pretende que funcionen adoptando acuerdos por consenso, utilizando los argumentos y el diálogo igualitario para convencer a las demás personas. Evitando así llegar a votaciones que pueden utilizarse para imponer decisiones e intereses de un sector determinado, o que simplemente provocan enfrentamientos evitables cuando se dialoga y se explican los motivos.

Seguidamente aparecen los mecanismos puestos en marcha para que la participación de familiares trascienda lo anecdótico hasta convertirse en determinante, decisorio, y sea el resorte para ayudar a estas personas a empoderarse de su vida y su futuro.

2.1. Asambleas de Comunidad

Al menos una vez año, a principios de curso, se convoca una Asamblea de Comunidad a la que asisten todos los profesionales del centro, todo el alumnado, las familias, y los voluntarios que colaboran en el colegio. En esta asamblea, cada persona escribe su sueño para el colegio, un aspecto a mejorar para que la escuela que se está formando y transformando sea obra de cada una de las voluntades que forman la comunidad. Vale igual el sueño de un maestro que el de una madre o una niña de cuatro años. *"I have a dream"* decía Martin Luther King cuando soñaba un futuro donde blancos y negros coexistieran en igualdad. Estos sueños, deseos o anhelos son recogidos y gestionados por una **Comisión de Sueños**. En las asambleas también se deciden asuntos relativos a las Normas de la Comunidad, y se valora la propia marcha del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Las asambleas se realizan a primera hora de la mañana que es habitualmente el momento de mayor afluencia de familiares al centro, facilitando así la mayor participación posible. Siempre se termina con un desayuno de convivencia entre todos los asistentes.

2.2. Asambleas de Tutoría

En Ibarburu se ha comprobado que la participación familiar es mayor cuando la Asamblea de Comunidad tiene primero un espacio de debate en cada tutoría, donde la privilegiada relación que mantienen familiares y tutores permite una mayor desinhibición y participación. Por tanto se recurre a la Asamblea de tutoría para provocar una mayor intervención de familias, con interacciones y diálogos más cercanos y mucho más ricos. Es cuando terminan estas asambleas de tutoría cuando se reagrupan todas las personas en la Asamblea de Comunidad para exponer allí los acuerdos adoptados. También se celebran Asambleas de Tutoría cuando surgen problemas que es preciso resolver con la participación de todos o cuando se pretende alcanzar la mayor divulgación posible de cualquier asunto convirtiéndose, es ese caso, en una especie de fórum donde la opinión de todos y el diálogo participativo deciden sobre asuntos de diversa índole.



2.3. Comisión de Sueños

Está compuesta exclusivamente por madres voluntarias coordinadas por la Educadora Social del centro y una colaboradora de la entidad gitana FAKALI. Esta comisión se responsabiliza de leer todos los sueños, categorizarlos por temáticas y comunicar a la Comisión Gestora las distintas comisiones mixtas que habrán de formarse para conseguir el milagro de ir cumpliendo los sueños soñados. Aunque en Ibarburu la relación con las familias había alcanzado un desarrollo formidable, la participación y la cogestión de los asuntos dejaban mucho que desear. Temiendo que las familias asumieran el papel pasivo que mostraban en el Consejo Escolar donde prácticamente se limitaban a asentir lo que el profesorado exponía, se decidió proponer en la primera Asamblea de Comunidad que la Comisión de Sueños estuviera formada solo por familiares, para ayudarles a entender que su voz es tan importante que lo que decidan, será lo

que se haga en el colegio. Así, después de agrupar los sueños por temáticas, ellas mismas deciden qué comisiones mixtas tienen que formarse para conseguir materializar los sueños. La utilidad que sienten estas madres cuando indican al resto del colegio cómo ha de organizarse es un rico mecanismo de empoderamiento comunitario.

2.4. Comisiones Mixtas

Son comisiones compuestas por personas de todos los sectores de la comunidad. La plantilla docente participa al completo: cada maestro se adhiere a una comisión en función de sus propios intereses, junto a los familiares, niños y voluntarios que desean participar en la gestión de los sueños. Las Comisiones varían de un curso a otro pero hay cuatro que se forman anualmente porque es lo que mayoritariamente preocupa: convivencia, aprendizaje, mejoras del centro y participación.

2.5. Consejo de Familias

Aunque está compuesto por un representante de los familiares de cada curso, en la práctica no es exactamente así. Hay familiares que no asisten cuando lo hacen sus parientes -aprovechan para vender en el mercado, coger chatarra, etc.-, y hay personas que se acuden con otros familiares que formalmente no han sido elegidos por nadie. En cualquier caso, quienes asisten ya sea previa convocatoria o por iniciativa comunitaria, son bienvenidos y forman algo así como una asamblea de familias para exponer asuntos varios al Equipo Directivo o buscar soluciones a algún problema. A veces el núcleo principal de estas madres, con algunas variaciones, es el mismo que forma la Comisión de Sueños.

2.6. Grupos Interactivos

Suponen la actuación estrella en nuestro centro porque es el momento en que más tiempo escolar se dedica a tareas académicas sin interrupciones por problemas de convivencia -los cursos se dividen en grupos de cuatro niños con un dinamizador adulto cada uno, por lo que son necesarias muchas personas adultas para atender a todo el centro-. La mayoría de los colaboradores son estudiantes de la Universidad y del IES, pero también una veintena de familiares y vecinos que colaboran en esta actuación de éxito que mejora rendimientos escolares y convivencia. Pero los familiares que colaboran además aumentan su autoestima, sienten la importancia de su labor, y mejora su propia formación académica que después redonda en el apoyo que pueden ofrecer a sus hijos en la realización de tareas escolares.



2.7. Formación de Familias

La formación académica de los familiares es uno de los aspectos cruciales para hacer que entiendan lo importantes que son en la educación de sus hijos, pero la mayoría de ellos carece de formación académica. Esta formación es también una de las demandas de los vecinos así que, este curso 14/15 se ha puesto en marcha la Formación de Familias con el apoyo inicial de la Universidad Loyola Andalucía y de la Educadora Social. Recientemente también se ha dispuesto que el Programa de Acompañamiento Escolar, desarrollado para niños que necesitan horas extra en las áreas instrumentales por las tardes, acoga a familiares que desean aprender. De esta forma, durante tres tardes y dos mañanas a la semana, algunos familiares acuden al centro a formarse en tres niveles: Neolectores, preparación para obtener el Permiso de Conducción y, titulación en GES.

2.8. Tertulias Dialógicas

Las tertulias se desarrollan en cada tutoría. Cada curso tiene un día a la semana donde se comentan páginas o capítulos de joyas literarias que son leídas por todos los niños, los maestros y, en algunos cursos también familiares. Las tertulias en torno a estas obras son entre otras cosas, el más potente instrumento para adquirir un vocabulario rico y variado que resulta fundamental para entender el que utilizan los textos académicos. Lecturas y tertulias de obras universales son además, por las temáticas que abordan, un importante punto de partida para analizar críticamente sus propias vidas y ayudar al empoderamiento de familias, niños y maestros.

Para concluir y no agotar más al paciente lector, solo añadir que aunque ya funcionan estos mecanismos y las familias participan en ellos, aún no tienen la acogida masiva que el centro espera conseguir durante los próximos años. Queda pues mucho por hacer para seguir transformando social y culturalmente el centro y el entorno.



3. BIBLIOGRAFÍA

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., RACIONERO, S. (2008). *"Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información"*. Barcelona: Hipatia Editorial.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. (2005). *"Más allá de la calidad en educación infantil"*. Barcelona: Grao.

GÓMEZ, J. (2004). *"El amor en la sociedad del riesgo"*. Barcelona: El Roure Ciencia.

RACIONERO, S; ORTEGA, S; GARCÍA, R; FLECHA, R. (2012). *"Aprendiendo contigo"*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Página web: Comunidades de Aprendizaje: <http://utopiadream.info/ca/>

Revista: Cuadernos de Pedagogía nº 429. Diciembre de 2012. *"Claves para conseguir el éxito educativo"*. Monográfico que aborda todos los aspectos del Programa Marco de la Unión Europea INCLUD-ED y las bases de Comunidades de Aprendizaje.

Artículo: GÓMEZ, R. (2014). *"Propuesta de intervención en el CEIP Ibarburu de Dos Hermanas"*. 34ª Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Sevilla 5, 6 y 7 de septiembre de 2014. 8

DÍA DEL GITANO
ANDALUZ
CEIP. IBARBURU



Artículo

Familias gitanas y escolaridad:
los mutuos condicionantes

Familias gitanas y escolaridad: los mutuos condicionantes

José Eugenio Abajo

"Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo."

(J. Ortega y Gasset)

"La realidad está siempre necesitada de nosotros."

(G. Martín Garzo).

La relación entre las familias gitanas y la escolaridad – como cualquier realidad, y más, si es social- solo puede entenderse debidamente desde un análisis sistémico, es decir, percibida dentro de un contexto.

La realidad son **vivencias y datos**: en las últimas décadas en España se ha producido una *expansión educativa* (estudia mucha más gente y durante bastantes más años¹); y, *sin embargo, la desigualdad de oportunidades educativas se ha reducido poco* (las tasas de fracaso y no titulación son muchísimo más elevadas entre el alumnado cuyos padres tienen menos estudios y viven en barrios marginales).

Pero la realidad es también **nuestro posicionamiento** ante ella. La frase de Ortega con la que encabezó este artículo viene a decirnos que las circunstancias en las que cualquiera está inmerso condicionan mucho su vida y que, por ello, hay que comprender las decisiones que toman los demás a la luz de sus condicionantes (lo cual nos debe llevar a ser más empáticos y a ponernos en el lugar del otro, y a ser prudentes en la conceptualización de los demás). Pero no es solo esto. Indica, además, que si bien es cierto que cada quien está condicionado por lo que vive, también lo

está por lo que piensa, por cómo interpreta su realidad. Ortega no propugna que nos contentemos con asumir resignadamente nuestra realidad y sus limitaciones, sino que plantea también la necesidad de nuestra acción, es decir, que afrontemos la tarea de transformar nuestro entorno. "La circunstancia" nos conforma y condiciona, pero también nosotros podemos incidir sobre ella². Nuestras interpretaciones y posicionamiento redefinen la realidad, la configuran con un matiz distinto. Las circunstancias nos vienen dadas y cada cual depende de lo que le rodea, sí; pero también depende de él/ella mismo/a, de su apuesta personal para reinterpretar y modificar su situación. Vivir empoderándose de la propia vida supone hacerse cargo y tomar conciencia de mi coexistencia con el mundo o circunstancia e intentar transformar esa realidad, recrearla. Ahora bien, esta tarea es más difícil, obviamente, tanto en cuanto las condiciones son más adversas; pero siempre existe un margen para nuestra acción, y en la medida en que encontremos algún apoyo esa apuesta se verá más viable. Somos seres condicionados, pero también condicionantes de nuestro entorno o recreadores de condiciones. Desde ese necesario perspectivismo, cabe reseñar algunos aspectos claves en la relación entre escolaridad y familias gitanas:

1) El fracaso escolar no es fenómeno puramente individual ni tampoco meramente familiar (ni, por lo mismo, solo imputable al centro escolar ni solamente producto de la administración educativa). Es preciso analizar las desigualdades de resultado a la luz de las desigualdades de partida y contemplar esta realidad "a nivel múltiple" (John Ogbu), pues en

¹ Hay que hacer constar que en las cuatro últimas décadas el avance en la situación escolar de la minoría étnica gitana en España ha sido enorme, hasta el punto de que ahora mismo el niño o niña gitana que no es matriculado en Educación Infantil a los 3 años es la excepción, y la escolarización en Educación Primaria es del 100% (desde finales de la década de los 80), y los/as adolescentes gitanos/as están entrando en los institutos, y hay ya algún centenar de gitanos/as titulados/as universitarios/as y estudiando en la Universidad, y por otra parte, un número relevante de jóvenes gitanos retoman los estudios varios años después de abandonar el sistema educativo obligatorio y reglado (Abajo y Carrasco (Ed.) (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Ed. Ministerio de Educación; y Fundación Secretariado Gitano (2013): *El alumnado gitano en Secundaria: un estudio comparado*. Ed. Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/MujeresenEducacion/docs/4_Exitos_escolar_gitanas.pdf).

² El mismo Ortega señala: "No somos disparados a la existencia como una bala de fusil cuya trayectoria está absolutamente determinada. Es falso decir que lo que nos determina son las circunstancias. Al contrario, las circunstancias son el dilema ante el cual tenemos que decidimos. Pero el que decide es nuestro carácter."

la (re)producción de circunstancias de la desigualdad socio-educativa pueden estar incidiendo distintos niveles, y otro tanto en su reducción y transformación.

2) **La desigualdad ante la educación** y el abultado fracaso escolar de las clases populares y, de un modo más acusado aún, en concreto en la minoría étnica gitana **es evidente todavía hoy**. Y esto contrasta con la sangrante ausencia de este tema tanto en la agenda política como en el debate educativo y en las investigaciones.

3) **El grado de equidad del sistema socio-económico es clave** para la respuesta educativa y sus logros: la desigualdad educativa tiende a aminorarse cuando las desigualdades sociales disminuyen. De modo que una política general a favor de una mayor igualdad en la sociedad (políticas de empleo, urbanismo y planes de vivienda integradores, etc.) constituye la mejor política de lucha a favor de la igualdad de oportunidades en la escuela.

4) **Una política educativa inclusiva** (*comprensividad*, becas, estudio asistido, plazas suficientes de escuelas infantiles, etc.) **también favorece** en alguna medida **la reducción de las desigualdades** ante la educación. Bien entendido que si las políticas educativas no se plasman en una implementación rigurosa y continuamente evaluada, nos llevarán a falsas expectativas y a normalizar la brecha entre discursos transformadores y prácticas conservadoras y, en definitiva, al escepticismo respecto a cualquier posibilidad de transformación (Bereményi y Mirga, 2013).³

5) **El papel de la propia familia gitana es clave**: La familia es el primer agente educativo y, por tanto, las expectativas, actitudes y decisiones del padre y de la madre (y, en ocasiones, de otros familiares) son decisivas.

Lo anterior es indudable. Pero es preciso situarlo en contexto, pues la implicación familiar no es un factor aislado, sino que tiende a aumentar cuando la familia posee un mayor grado de inserción socio-laboral y urbanístico, y también cuando percibe una valoración positiva de sus hijas e hijos por parte de su profesorado y de sus compañeros y compañeras.

Del igual manera, las expectativas del profesorado sobre el alumnado gitano tampoco son un fenómeno independiente, sino que se van perfilando en el día a día y en contacto con los escolares y sus familias.

³ La retórica progresista sin coherencia en la práctica es peligrosa, pues frustra la esperanza de reducir las desigualdades educativas. Pero no lo es menos el modelo neoliberal y mercantil de la educación, que - por su propia concepción - tiende a profundizar dichas desigualdades. En este sentido, causa estupor que la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) haya abrazado explícita y acríticamente la bandera de la calidad educativa entendida como un asunto meramente "técnico", medible a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, cuyo *leitmotiv* es la productividad en condiciones de marcado individualismo y competitividad, y que se vertebra en torno a las mediciones y a un deseo de "orden" y de recetas y metodologías simples/ desproblematizadas y de aparente relumbrón (*excelencia, esfuerzo, orden, respeto, reválidas, bilingüismo, atención especial a los superdotados...*) Este enfoque de la enseñanza y evaluación entraña selección elitista de los más favorecidos, clasificación y establecimiento de un "ranking" público de los centros docentes, y, en consecuencia, olvido del contexto, relegación de los que se encuentren en una situación más vulnerable, incremento de la segregación y la *guetización* y de la desigualdad.





Es cierto, como señala P. Freire, que «somos seres condicionados, pero no determinados». Y es obvio que si las familias gitanas (y/o el profesorado) no se *con-forman* con/*re-signan* a una escolarización precaria de la infancia y adolescencia gitana, sino que les transmiten un mensaje claro de competencia y de continuidad ante los estudios y de confianza en las instituciones educativas será más probable el éxito y la permanencia escolar de aquellos/as. Pero, puestas así las cosas, hoy en España persiste la pregunta que hace ya 40 años se hiciera el antropólogo John Ogbu: ¿Por qué entre muchos de los estudiantes y de las familias de las minorías étnicas autóctonas - como los afroamericanos en EE.UU. (y los gitanos en España, añadimos nosotros) - a menudo es mayor el desaliento ante los estudios? ¿Por qué no son más militantes ante la formación académica como vía de promoción? Y la respuesta que Ogbu encontró, tras décadas de investigación, es en resumen: porque en las minorías étnicas autóctonas el peso del estigma y del "techo limitado de empleo" (aun cuando tengan estudios, les será más difícil que a otros encontrar empleo) es sustancialmente mayor que en los demás grupos sociales y ello - esa dificultad de ser considerados y de tener un lugar digno en el seno de las instituciones sociales -, a su vez, genera, como reacción, "respuestas culturales secundarias", que presionan en el seno de su comunidad hacia la reclusión en el propio grupo.

6) Muchas familias gitanas se hallan en la encrucijada (Abajo y Carrasco, op. cit.), en un «dilema ante el cual tienen que decidir», dudan, se debaten, y su apuesta, en alguna medida, será más o menos decidida en función de factores contextuales, tales como la propia economía y, sobre todo, el grado de inserción urbanístico y socio-laboral de la familia, los resultados escolares que vayan obteniendo sus hijos e hijas, las expectativas que los docentes viertan sobre ellos, los apoyos económicos y académicos extraescolares con los que cuenten, el grupo de iguales, etc.

7) La continuidad educativa supone una situación de encrucijada también para las y los estudiantes gitanos y a sus grupos familiares **en lo relativo a las concepciones y relaciones de género** (Abajo y Carrasco, op. cit.): «apostar por la igualdad de las personas de ambos sexos o, por el contrario, preconizar como legítimo, "cultural" e idiosincrásico (incluso como "motivo de orgullo") la subordinación de las oportunidades y de las decisiones de las mujeres». Con dos precisiones:

a) La continuidad escolar de las jóvenes gitanas supone cierta transformación cultural, pero la literatura sobre género y educación en grupos subalternos⁴ ha mostrado que a veces las concesiones de esas jóvenes deben ser muy elevadas (estudiar al tiempo que se trabaja fuera de casa y

en la casa, sin relaciones interétnicas fuera del ámbito académico...), con lo que su enorme esfuerzo y esa "conciliación" de exigencias pueden constituir nuevas formas de acomodación a una estratificación no muy distinta.

b) Estas encrucijadas de las familias y jóvenes gitanos/as no tienen lugar en el vacío o sólo dentro de los propios grupos y comunidades, ni son unidireccionales [...] las decisiones de las familias y de las y los estudiantes gitanos les incumben a cada uno/a de ellos ineludiblemente (en cuanto siempre se cuenta con un margen de acción y en circunstancias similares algunos jóvenes y algunas familias optan por la continuidad escolar de sus hijos e hijas, y otras no), aunque sus opciones por unos u otros caminos se hallan condicionadas por el contexto socio-económico y laboral, urbanístico y vecinal, y, lógicamente, por el propio contexto escolar en el que se desenvuelven sus vidas» (id.); es decir, por la mayor o menor posibilidad de de una *aculturación aditiva* o de *acomodación sin asimilación* (Margaret Gibson).

8) El papel del profesorado es clave.- Leo en algún artículo divulgativo sobre "física cuántica" que no existe una realidad independiente de su observación, ya que el acto de observar puede interferir en los resultados de un experimento, pues al medir y analizar un fenómeno el observador afecta lo observado y, además, la ciencia proyecta sus presupuestos en ese fenómeno. Esta es una diferencia muy grande con la física de Newton en la cual sólo éramos testigos de un fenómeno causa-efecto donde nosotros no teníamos mayor incidencia en las cosas que nos sucedían, y con respecto al paradigma clásico de la ciencia, que presupone la existencia de una



⁴ Vid.: Ponferrada, M. (2008): «Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona». *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/31.htm>. Y: Bertrán, M., Ponferrada, M. & Pàmies, J. (2014): «Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain». *Race, Ethnicity and Education*, pp.37-41.

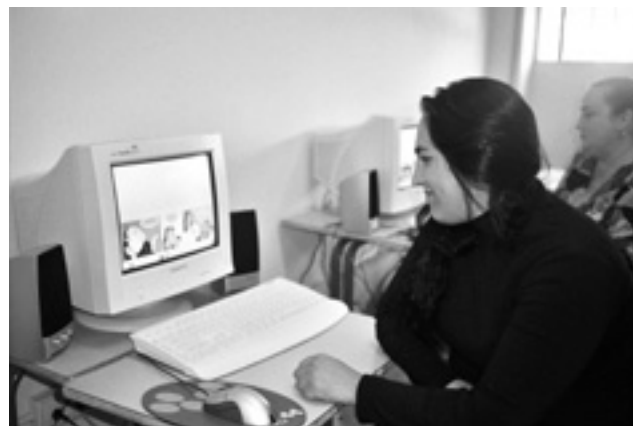
realidad objetiva, lineal, inmutable. Pues bien, tanto más se puede decir de nuestros planteamientos pedagógicos: el modo de concebir la educación y las desigualdades ante la misma y la mirada que proyectamos sobre la diversidad de nuestro alumnado configuran y redefinen la realidad escolar en un sentido u otro bien distintos.

9) **Familias y profesorado se condicionan mutuamente y ambos son condicionados, además, por el contexto social global;** con todo, **cada cual tiene su propio margen de maniobra**, su capacidad de actuación, de apuesta transformadora... y ese posicionamiento, de alguna manera, incide también en el otro agente educativo. Todas las personas estamos condicionadas y, a la vez, somos condicionantes y, en alguna medida, podemos sentirnos superados por el medio o, por el contrario, tratar de empoderarnos de la situación (si bien, es indudable que las circunstancias son desiguales y es más fácil conducirse en un contexto que en otro).

Por todo lo expuesto, considero que resulta ineludible seguir reivindicando una sociedad más justa y unas políticas que propicien la equidad (un entorno con oportunidades vitales y de inserción reales para todos/as); pero, mientras tanto, los agentes educativos (principalmente las propias familias y el profesorado, pero también de alguna manera los trabajadores del ámbito socio-educativo y el grupo de iguales y las familias de éstos) deben realizar su propia apuesta, porque, a pesar de todos los pesares, su gran poder está también en ellos/as mismos/as.

Recientemente una Consejera de Educación hizo un llamamiento a las familias gitanas a tener <<expectativas de éxito>> sobre sus hijos, pues <<todos somos inteligentes, pero se debe poner esfuerzo>>. Mensaje, ciertamente, interesante en lo que tiene de acicate para las propias familias y sus hijos/as... pero que también puede encubrir o cobijar la creencia de que si los gitanos no progresan más en el sistema educativo es, única o principalmente, por su culpa - por su desidia - y, de paso, abdicar del compromiso institucional de propiciar la igualdad de oportunidades... De modo similar, el último estudio de la FSG (2013, op. cit.), mide y analiza detalladamente los resultados de los/las alumnos gitanos y las expectativas de sus padres, pero mantiene un silencio absoluto sobre la escuela y los docentes: no menciona las expectativas de los enseñantes, las prácticas de agrupamiento, el grado de conocimiento del profesorado sobre las desigualdades históricas de las minorías en España (o del barrio en concreto), ni las dinámicas de segregación entre escuelas y dentro de las escuelas, las trayectorias "alternativas" (dispositivos especiales, aulas de compensatoria...), etc. Este documento (una referencia obligada, ya que son los únicos que producen datos representativos) refuerza la idea que el cambio tenemos que buscarlo, exclusivamente, en los niños y niñas gitanos y en sus familias.

En esta tesitura nos movemos, y en el reparto de responsabilidades y potencialidades el reto que se nos plantea es no caer en una actitud fóbica y culpabilizadora hacia los otros/otras y depresiva hacia nuestras propias posibilidades. En efecto, ante



las adversidades, cualquier persona puede creerse y dar lo mejor de sí (empoderarse de su entorno, "salvar su circunstancia") e influir, así, positiva y empáticamente sobre los otros actores; o adoptar, por el contrario, una actitud derrotista, de resignación, de indefensión aprendida (*No se puede hacer nada*) y de polarización de las causas o responsabilidades, culpabilizando a otros agentes (las circunstancias ajenas a uno mismo, como losa insalvable). La postura derrotista contribuye a que el resto de los agentes educativos se contamine también de desaliento y a que, entre todos, transmitamos al alumno/a mensajes mixtos, cargados de ambigüedad: *Sería maravilloso que estudiaras... pero lo veo muy improbable, dadas las circunstancias* ("techo limitado de empleo", segregación urbanística, estereotipos latentes, familia y entorno sin tradición académica, etc.). Y cuando llegan los malos resultados o los problemas, "confirmarán" los mutuos escepticismos. Por el contrario, las expectativas positivas de alguno de los agentes educativos⁵ (*Tú vales, tú puedes, tú vas a seguir estudiando*) y su empeño en llevarlas a cabo en la práctica, así como los buenos resultados académicos del alumno/a(s) gitano/a(s) concreto/a(s) suponen "salvar mi circunstancia", cambiar los condicionantes, salir del círculo vicioso que conforman el estereotipo antigitano y el victimismo del que se siente infamado, y, en definitiva, ir construyendo una nueva realidad y alimentar la esperanza. Porque el futuro de los niños y niñas gitanos no está escrito en ningún sitio, y siempre algo está en nuestras manos.

⁵ Recientemente en la revista *Nevipens Romani* apareció una crónica en la que se daba cuenta de que algún alumnado inmigrante gitano en Gran Bretaña está obteniendo resultados escolares mucho mejores que en sus países de origen. Explica que en sus países de origen eran objeto de un estigma infravalorante (como "negados" para los estudios, por ser gitanos; con el consiguiente círculo vicioso de desconfianza mutua y falta de implicación en los distintos agentes educativos y de pésimo rendimiento en el alumnado gitano), mientras que en esos centros de Gran Bretaña a los que se hace referencia se tiene expectativas sobre ellos no lastradas por el estereotipo... con el consiguiente círculo virtuoso (en la línea de lo investigado por J. Ogbu y su equipo). (María Husova (2014): <<Los niños *romà* que estudian en escuelas extranjeras obtienen excelentes resultados: Un ejemplo de buenas prácticas es la escuela Babington, en Reino Unido>>, *Nevipens Romani*, revista de la Unión Romani, nº 556, septiembre de 2014).

Artículo

El contacto con las familias
gitanas es imprescindible

El contacto con las familias gitanas es imprescindible

Ricardo Borrull Navarro

Cuando algunos compañeros/as nos pedía información o incluso ayuda para atender adecuadamente a sus alumnado gitano a quienes teníamos una cierta experiencia, recuerdo que cuando hablábamos de la relación con las familias, siempre decíamos lo mismo: "Si el contacto con las familias de los alumnos y alumnas payas es necesaria, el contacto con las familias gitanas es imprescindible".

Además les dábamos algunas pistas:

- Llamar a las familias al Centro.

Generalmente, los compañeros/as nos decían que los llamaban, pero que en la mayoría de ocasiones, no acudían. (hay que contextualizar, estos Centros por lo general estaban ubicados en zonas o barrios de acción preferente, barrios muy marginales).

- Visitar a las familias.

Cuando nos presentaban esa situación, les aconsejábamos que visitaran ellos a las familias, acompañados de los propios alumnos/as o con los mediadores del barrio si los había. La visita debería ser para positivar a sus hijos/as, diciéndoles lo bien que iban, lo bien que dibujaban... cualquier cosa para que vieran que la visita no se producía para incordiar a la familia o para relatarle algún aspecto negativo de sus hijos/as. Todo lo contrario, tenían que ver que el maestro/a quería a sus hijos/as, los respetaba y se preocupaba por ellos.

Si eso lo hacían con una cierta sistematización, caían muchos prejuicios que la familia podía tener hacia la escuela y

los maestros/as entendería mucho mejor la situación familiar, seguro que caían muchos muros. En poco tiempo se habrían ganado la confianza de la familia y ganarían muchísimo en su relación con los alumnos/as gitanos/as, la conflictividad en el aula seguro que disminuía. A partir de ese momento ya podrían citar a las familias al Centro y habrían desaparecido los miedos y recelos.

Hago esta pequeña introducción porque así era como funcionábamos en la década de los 80 en el Centro escolar en el que trabajábamos, un Centro de concentración escolar en el que la práctica totalidad del alumnado era gitano y que venían de distintos barrios de Valencia.

La confianza de los padres con nosotros era total, éramos maestros y maestras muy sensibilizados con el tema, pero además éramos los cuidadores de los autobuses que los llevaban al cole, y los camareros en el comedor y quienes les curábamos cualquier herida que se habían hecho, quienes los llevábamos a vacunar... todo, la confianza llegaba al extremo de llevarnos a los chicos y a las chicas 15 días de campamento. Tiempo aquel agotador pero enormemente gratificante.

Podría pensarse que por mi condición gitana, las familias tendrían que estar más confiadas, no lo voy a negar, pero eso ocurría solo al principio, el primer mes o la primera semana de curso, después no hacía distinción entre mis compañeros y yo porque la dinámica era la misma.

Hoy 30 ó 35 años después y desde mi destino en un Instituto normalizado y totalmente heterogéneo, la situación ha

cambiado mucho. Las familias son conscientes de la necesidad de la formación de sus hijos e hijas y aunque los resultados académicos todavía no son los deseables, la relación conmigo y con el resto de compañeros/as, es totalmente respetuosa.

Mi situación actual es muy específica, dado que conozco a todas las familias gitanas que vienen al Instituto ya que vivo muy cerca y los padres cuando me visitan o los cito, algunos de ellos me llaman "tío" con todo lo que ello significa, en ocasiones hemos coincidido en algún acontecimiento familiar, bodas, pedimientos, bautizos... y nos hemos tomado alguna copita juntos con los padres de mis alumnos o con algún antiguo alumno ya mozo.

Después de tantos años de docencia, creo poder afirmar que tanto en una situación marginal como en otra más normalizada, lo verdaderamente importante es el respeto, la actitud que el maestro o maestra adopte desde el primer día de clase en su relación con las familias.

Cuando en las entrevistas se habla al padre o a la madre de tu a tu, desde una posición de igualdad, sin jerarquías maestro-familia, sin ese posicionamiento "yo soy el profesional, el que sabe y tu de esto tienes mucho que aprender", sino como adultos, responsables y que miran el bien para ese chico o esa chica, las relaciones funcionan.





Artículo

Artículo

El "Tío Eduardo"

EI "TÍO EDUARDO"

Eduardo Barrera

Antes de tener contacto con los gitanos, en cursos de formación sobre "interculturalidad", protestaba que se refirieran siempre a inmigrantes, me quejaba: "¿por qué no hablar de interculturalidad en el caso de los gitanos que teníamos más cerca?". Me miraban como bicho raro!

Después de siete cursos coordinando una experiencia de integración de psíquicos en Formación Profesional, llegué a mi centro situado en el Polígono Sur de Sevilla, el colegio Andalucía. Profesionalmente fue como pasar de Suecia a cualquier país

del Magreb. Miseria y subdesarrollo. Nunca, estando tan cerca, había pasado por el "gueto".

Llegué al colegio como logopeda y durante los primeros siete años trabajé con mis alumnos sordos – gitanos. Fueron años duros, en los que además de maestro, ejercía funciones de asistente social. Llevar a los niños al otorrino, al audioprotesista, promover búsqueda de vivienda para mis alumnos sordos, tres de los cuales, hermanos, vivían en una semichabola con las consiguientes bronquitis, otitis...



Los teníamos segregados de las clases la mayor parte del tiempo.

Fue mi primer contacto con sus familias. El tener que recoger a sus hijos/as, llevarlos a las consultas y volver, en invierno, ya de noche, a "Las Vegas", me hacía tener seguridad, a pesar de lo peligroso que decían que era. La relación afectiva con la familia llegó a tanto que me propusieron fuese el padrino de su cuarto hijo.

No practico ninguna religión, - puse como escusa-

¿Me dio miedo?

La violencia verbal que las familias tenían contra el colegio y el profesorado, siempre pensé, se debía a la imposición de la cultura hegemónica a la que las sometíamos. Mantenerlas fuera del colegio, cerrando a cal y canto la entrada, agudizaba la situación.

Cursos de formación – información que sobre los gitanos hicimos durante tres cursos consecutivos transformaron mis sentimientos, y el paternalismo pasó a indignación frente a las injusticias que la sociedad paya cometió con los gitanos en la historia, y ahora con estas familias, encerrándolas en el gueto con las fronteras bien delimitadas, payos y gitanos marginados y excluidos.

Cuatro años como Jefe de Estudios, sirvieron para ampliar el contacto con más familias. Dos agresiones físicas que sufrí en ese periodo me sirvieron para plantear a los agresores el **diálogo** como forma de resolución de los conflictos. El acercamiento a estas familias fue sólido. Más tarde trajeron un pliego de firmas para solicitar la no excarcelación del asesino de uno de la familia, el segundo que me agredió. El pliego se devolvió firmado por todos los componentes del claustro.

Ya de director, pudo hacerse posible el abrir puertas para que entraran en lo que era suyo, les pertenecía. Como claustro,



aclaremos muchos de nuestros prejuicios. El admitir que eran poseedores de cultura, sobredimensionábamos nuestra cultura o inteligencia académica, y no veíamos otras formas de **cultura y de inteligencia cultural**. Aprendimos a valorarlos lo que nos llevó a plantear en nuestras relaciones con las familias un diálogo igualitario, libre de la superioridad que dan los títulos universitarios.

La tarea profesional adquirió otro sentido. Nos convencimos, frente al prejuicio que no les interesaba la escuela, que a nuestro alumnado, en su mayoría gitano, y con las diferencias que ello implica, teníamos que llevarlos a los máximos, a lo que podrían ser los niveles de cualquier centro público de nuestra ciudad para así favorecer la lucha contra la exclusión social.

Abrir el colegio significó la participación de las familias. Soñamos todos con el centro ideal que queríamos construir. De las agresiones las familias pasaron a soñar que "las maestras/os no se fueran nunca". Participan en las aulas, en asambleas en las que se redactaban las normas para la convivencia con presencia de personas mayores de respeto (tíos y tías), en la gestión del centro en comisiones mixtas de trabajo.

Con el convencimiento de que para mejorar los resultados del alumnado, era necesario la formación de familiares, comenzamos a darles formación en aquello que nos solicitaban. Así varias mujeres obtuvieron el carnet de conducir, alguna de analfabeta pasó a escribir cuentos para los niños y hemos realizado tertulias literarias con un grupo de mujeres.

De las dificultades encontradas, muchas Institucionales. Desde la Delegación Provincial de Educación, no se comprendía, lo suficiente, la situación en la que se encuentran los centros educativos del Polígono Sur. De las dificultades con las familias, la más dolorosa, es la división "clasista" de las familias. Divididas en castas, si las unas participan, no participan las otras, con lo que la unidad para reivindicar derechos queda anulada. Aún así se dio ante la administración educativa algún movimiento para pedir una profesora que faltaba, consiguiendo el éxito.

Una última dificultad es la homogeneidad. Al ser un centro gueto en un barrio gueto, el alumnado tiene pocas posibilidades de interactuar con alumnado que vive otras realidades, no siendo suficiente las interacciones variadas que tienen con otros adultos que intervienen en el proyecto del centro.

El honor más grande recibido ha sido cuando hablando en la dirección con una madre con un niño de dos o tres años y éste tocaba las cosas de la mesa, la madre lo reprime para que no tocara las cosas del "tío Eduardo".

El honor más grande recibido ha sido cuando hablando en la dirección con una madre con un niño de dos o tres años y éste tocaba las cosas de la mesa, la madre lo reprime para que no tocara las cosas del "tío Eduardo".

Artículo

Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad

Educación es comprometerse con la utopía de transformar la realidad

Elisa Soler

Educación es comprometerse con la utopía de transformar la realidad. Hay que aprender a leer la realidad para escribir su historia.
(P. Freire)

Empecé mi trabajo como maestra en la escuela pública, en un barrio totalmente de población gitana, El Campo de la Bota (Barcelona) de los finales de los 70, estando allí hasta el 89. Para transmitir mi experiencia debo mirar de una manera lúcida el camino recorrido.

No fue fácil, pronto me di cuenta que era un mundo desconocido para mí y que sin conocer la realidad que vivían los niños/as no podía educarlos y no quería en ningún momento transmitir sólo conocimientos, que bien difícil era.

Me acerqué a las familias, de igual a igual, intenté ser la maestra-compañera, e hice que sintieran la escuela suya, invitándoles a diversas actividades, a tomar un café en la misma escuela esperando la salida de sus hijos, teniendo tertulias sobre temas que ellos conocían más que yo.

Transmitir confianza, no juzgar, escuchar y dedicar tiempo a las familias, fueron elementos claves para obtener buena convivencia y mejores resultados en el comportamiento de los alumnos/as.

No soy competitiva, intenté excluir "el primero" "la ganadora", a los alumnos que no aprendían casi nada, valoraba su esfuerzo y

les premiaba, con un cuento, un boli... a los demás les decía que el premio era "su buena nota", no entendían nada en aquel momento, ahora, ya padres y madres de otros niños me recuerdan este hecho con una sonrisa.

Los resultados académicos no solían ser buenos, era muy difícil en el ambiente que vivían tener espacios para hacer deberes, estudiar, estar sosegados, pero, poco a poco crecía el interés por todo lo relacionado con la escuela y la participación de los padres y más de las madres fue creciendo.

Un padre, entrenador de fútbol, unas madres ayudantes en la cocina, con ellas hacíamos los menús. Los hijos que ya no eran de edad escolar colaboraban en fiestas, colonias y salidas.

Este bagaje me sirvió todos los años que trabajé en distintos centros (9 años) o en compensatoria (8 años), tenía ya una experiencia que me ayudó a poder afrontar las dificultades que se presentaban, con las herramientas que ellos mismos me habían proporcionado.

Las mayores dificultades venían de la incompreensión de muchos compañeros/as de los claustros, de la falta de recursos para cubrir necesidades escolares (libros, dinero para

salidas), de crear barreras entre la escuela y el barrio, de citar a los padres y madres a través de notas escritas, que muchas veces no entendían.

Yo lo hacía a mi manera, les buscaba, me iba a tomar un café con ellos, me interesaba por sus alegrías o problemas, compartía con ellos espacios de mi vida, la salud, enfermedad de algún familiar, etc. y la respuesta era totalmente distinta, aunque no todas las familias respondían igual, debo decir que en un 80% era positiva.

Conocer tan de cerca la pobreza en que vivían muchos de ellos, los recursos que tenían para salir adelante, la alegría que transmitían a pesar de las dificultades, me dio fuerzas para seguir buscando alternativas educativas y sociales que llevaran a un cambio de sociedad, una sociedad más justa, más igualitaria, donde la persona sea el valor máspreciado.

Aprendí con ellos, a sacar fuerzas de la flaqueza, a no dar importancia sólo al rendimiento y eficacia, aumentó mi grado de humanidad, cambié la mirada a la vida y experimenté que la actitud ante las realidades de la vida es más importante que los hechos mismos, todo esto y más aprendí sin saberlo ellos.





Artículo

Elementos clave para relacionarme con las familias gitanas

Elementos clave para relacionarme con las familias gitanas

Avelina Zorrilla

Cuando empecé a trabajar en el barrio de la CELSA de población mayoritariamente gitana (1978) venía de estar trabajando en una escuela unitaria rural tres años y otros tres en el pueblo más cercano (1971-77).

Ese comienzo como maestra, en el campo, me marcó en todo pero especialmente porque me di cuenta como me ayudaba en mi trabajo con los niños y niñas el pasar muchos ratos en sus casas tomando, café, pucheros...

Conocía que pensaban los padres de sus hijos, como era su posición en la familia, entre sus hermanos, su estilo de vida (entre las vacas, los toros bravos, los conejos, los faisanes y la naturaleza como horizonte...) y por otra parte la valoración que tenían de esa escuela... como les importaba y como hacían caso a todo lo que les proponía.

Cuando se incorporaron a escuelas de pueblos cercanos, yo me incorpore a una escuela de uno de los pueblos.

Y otra vez el contacto con las familias, formaba parte del día a día; los maestros eran apreciados como los médicos, los veterinarios... Y eso reforzaba el trabajo con sus hijos e hijas, era como un espaldarazo que ellos daban a las personas que sus hijos tenían como profes.

Y de ahí a un poblado marginal.

Y seguía teniendo muy claro que sin los padres creyendo en lo que hacía, sin conocer a las familias del alumnado que iba a tener y sin su colaboración el trabajo se quedaría en mucho menos.

Qué elementos han sido claves...

Parto de la base que no distingo en la importancia de trabajar con las familias sean de la cultura, del nivel económico que sean...

Creo que la diferencia en la forma de acercarte a ellas depende de su grado de integración en la sociedad, dentro, fuera, en una esquina...

Conocer cómo viven, cuáles son sus intereses, que expectativas tienen para sus hijos e hijas, que conocimientos tienen, cómo les afectan las cosas (unas y no otras) dependiendo en que familia vivan, para empezar desde ahí con ellos, para no extrañar reacciones...

En algunos centro educativos por falta de tiempo, de interés porque no se considera fundamental, el aportar todo lo que se conoce y vive con esas familias del alumnado a toda la comunidad educativa es algo que a veces falta por hacer y que los profesores que lo tienen claro lo pueden aportar.

En el trabajo en un poblado marginal era mucho más fácil relacionarnos con ellas y además en los años 78.... Muchas familias venían de los pueblos y "confiaban en los maestros a tope" y eran todas gitanas.

En el trabajo en barrios en altura donde estaban entre otras muchas familias y eran los años 2001... la relación era más costosa, se necesitaba más tiempo para concertar visitas, a veces extrañaba que un profe fuera a una casa.

Qué nos motivaba a conocer, apoyar, estar cerca de las familias:

- Ir en la misma dirección con relación al despertar a la vida de sus hijos (dependiendo de las etapas en que se encontraran), a los conocimientos, a la afectividad...
- Aportar sabiduría a la forma que las familias tenían al actuar con sus hijos, porque el sentido común te ayuda a educar, pero si sabes un poco más sobre "ese educar" vas con más seguridad y eso es una ayuda grande para las madres, los padres, los abuelos. "Es que nunca nadie nos ha enseñado a educar"... nos dijo una vez un padre que creía en lo que hacíamos en la escuela.

En el caso de las familias que están fuera de las fronteras de la sociedad:

- Darles a conocer y acompañarles a pasar, si lo desean o ven posible, por algún hueco que puedan traspasar sino ellos en ese momento sus hijas e hijos en un futuro.
- Informarles y facilitarles recursos que puedan compensar situaciones difíciles como centros de salud para informaciones básicas, sobre salud, sexualidad... mediadores/as entre familia e instituciones, trabajadores/as sociales...

Buscar personas que pudieran ser un referente para ellos...

En la comunidad educativa aportar estas experiencias en las reuniones de los profesionales y no las conocen porque consideran que no forma parte de su quehacer como tales: profesorado, asociaciones de padres, equipos y a la comunidad educativa en general incluyendo alumnado.

Dificultades

- Pocas expectativas de la comunidad educativa en cuanto a los beneficios de trabajar codo a codo con las familias.
- Desconfianza de los padres.

Estrategias

Llamar a los padres, nada más empezar, (sin que haya surgido nada especial por lo que haya que llamarles) para: conocerles, hablarles de lo positivo que hemos visto en sus hijos (negativo nada, ya nos lo dirán ellos que los conocen más y cuando quieren), contarles lo que ellos pueden hacer para apoyar el trabajo de la escuela, informarles de las distintas actividades en las que pueden participar...

En las reuniones con el profesorado, conserjes, asociación de padres, secretaria, equipo directivo, alumnado que participa en proyectos y comunidad educativa en general, exponer cuando llegue el caso lo que se conoce de las situaciones familiares que pueda ayudar a la mejor situación del alumno en su vida en el centro educativo.



Artículo

Hasta que nos devuelvan la visita

Hasta que nos devuelvan la visita

Jesús Salinas Catalá

EN AQUELLA MAGNA ASAMBLEA

de altas instituciones presidida,
pedí amor
para los marginados
y fueron risas.

Desde el banco del gobierno
me interpellaron,
aludiendo mi lejanía
de la realidad.

Con la venia – intervine de nuevo -:
Sr. Presidente del gobierno,
le molestaría a usted
censarme los piojos?

Jesús Salinas , 1988

A principios de los 80 empecé a trabajar en una escuela puente que se llamaba Centro de Escolarización Gitana. La Facultad de Farmacia de Valencia nos pedía alguna vez que les proporcionáramos piojos para las sesiones prácticas con sus estudiantes. De piojos teníamos sobrerrepresentación en la cabeza de nuestros chavorrillos y chavorrillas y, algunas veces, en la de las maestras y maestros. Era una época en que el chabolismo poblaba los alrededores de la ciudad de Valencia y la mayoría de sus ocupantes eran familias gitanas. Nuestros alumnos y alumnas venían transportados en autobuses que cubrían cuatro rutas por los suburbios de la ciudad. Llegaban en una situación física deplorable debido a que su hábitat suponía dormir en colchones en el suelo, sin cuartos de baño ni agua potable, calor y olor de hogueras, alrededores llenos de chatarras, suciedades y sus correspondientes roedores.

De la mano de nuestros alumnos y alumnas entrabamos en aquellos asentamientos y visitábamos a las familias en sus chabolas. Instantánea inmersión en sus espacios de vida y juegos, en sus familias, en su entorno marginal y excluido de la ciudad. Nada que ocultar, todo a la vista. Poco o nada podíamos ofrecer a aquellas familias además del afecto por sus hijos e hijas y el ganar su confianza para que los dejaran venir a la escuela. Allí podían desayunar y comer, ducharse y aprender a leer y a escribir ("leer y escribir y los números, a ser gitanos ya les enseñamos nosotros").





Era una relación necesariamente física y de acercarse a sus chabolas, ya que las familias tenían pocas posibilidades de venir al colegio, por la lejanía, por el transporte, porque alguien tenía que quedarse con los niños pequeños. Así que las maestras y maestros íbamos una vez al mes o como mínimo una vez cada trimestre, y nos sentábamos a tomar un café, a contar como progresaban sus hijos e hijas, a que valorarían y no rompieran los trabajos y libros que traían del colegio, que los dejaran venir a excursiones o al campamento de final de curso.

Era una relación necesariamente de empatía, de ponerse en el lugar del otro, de establecer confianzas. La familia veía nuestro interés y estima por sus hijos e hijas, y nosotros recibíamos la autoridad que delante de ellos nos trasladaban. Pero saber su situación no siempre nos llevaba a saber lo que sentían, cuando había un verdadero problema ni ellos ni sus hijos tenían la menor duda hacia donde decantarse. El mundo se dividía en payos y gitanos, y cada uno sabía qué lado de este mundo ocupaba.

La interculturalidad no ha pasado de ser un concepto utópico en la sociedad mayoritaria y su sistema educativo, tampoco ha germinado en las familias gitanas ni en el movimiento asociativo gitano. El intercambio cultural necesita de igualdad de condiciones, pero no las hay. Las pocas veces que se dan tampoco tienen los resultados esperados. El mundo sigue dividido entre payos y gitanos. Lo enseñaba hace muchos años Teresa San Román: *"El pluralismo democrático tendrá que trascender las fronteras, todavía superficiales, de la ideología política, para extenderse a todos los planos de la convivencia social y de la cultura. Es más fácil aceptar igualdad de oportunidades entre la izquierda y la derecha que admitir igualdad para gitanos y payos"*.¹

Con los años el chabolismo se realojó en barrios de protección oficial y el hábitat cambió, la mayoría de las veces a mejor, pero otras veces continuó el chabolismo esta vez en vertical, en pisos.

Cambiamos de ubicación y el colegio pasó de un desvencijado edificio de colonias veraniegas a 15 kilómetros de la ciudad, con un patio enorme que era una frondosa pinada, a un antiguo colegio público algo menos desvencijado en un barrio periférico de la ciudad, con un patio reducido y hormigonado. El paso del campo a la ciudad. Estos colegios amurallados, para que nadie entre, para que nadie salga. Pero el cambio más importante vino del profesorado. Al estar en la ciudad interesaba a funcionarias y funcionarios que entraban en comisión de servicios y así evitaban irse a su lejana plaza. Aquellas maestras y maestros ejemplares y vocacionales fueron desapareciendo y dejando paso a otro tipo, desgraciadamente más generalizable, de profesorado.

Así como en la primera época nadie del claustro tenía la menor duda que había que ir a las chabolas o las casas de nuestro alumnado, fue cambiando bajo la justificación de la

¹ Teresa San Román. *Entre la marginación y el racismo: Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Compiladora y coautora, Alianza Universidad, 1987. pp. 239.

profesionalidad, de que no era una tarea del profesorado y mucho menos una obligación, relegando la relación de las familias a los términos habituales en los colegios públicos. Tutorías en días concretos a horas concretas para hablar con el profesorado, cuando el tutor o la tutora citaba a los padres.

Alejado hace unos años de la docencia en la escuela, pero siempre trabajando con claustros y colegios con alumnado gitano, que demandan formación e información y el reunirme con las madres y los padres para animarles y motivarles en la escolarización de sus hijas e hijos, encuentro que las dificultades siguen siendo las mismas. Muchas familias gitanas siguen sin acudir al colegio, y aún más al instituto, si no encuentran una relación de igualdad, de respeto, de aprecio por sus hijos e hijas. Y la igualdad significa (se puede entender) que la misma distancia hay de las casas al colegio como del instituto a las casas. Si no vienen al Centro educativo hay que hacer un primer paso

de acercamiento e ir a las casas de los alumnos y alumnas, recordemos que la responsabilidad de la culpa aumenta proporcionalmente con el poder ². Cuando la confianza se establezca las madres y los padres también acudirán al Centro educativo. Irán a las fiestas donde actúen sus hijos e hijas y luego pueden aproximarse a colaborar en alguna actividad en la que puedan aportar algo. Ir a hablar con la maestra o maestro será devolverles la visita.

El sociólogo de la educación Basil Bernstein decía 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. ¿Cuántas familias pueden ofrecer esta segunda escuela si no creen ni utilizan la primera? Que importantísimo es contar con las madres y los padres para tener un horizonte de permanencia en el sistema educativo de sus hijos e hijas y de su éxito escolar.

Nada fácil, nada imposible.

² Teresa San Román. *Entre la marginación y el racismo: Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Compiladora y coautora, Alianza Universidad, 1987. pp.194.





Artículo

Respeto, expectativas y afecto

Respeto, expectativas y afecto

Amparo Martínez Fernández

Mi experiencia educativa con niños y niñas gitanas, comenzó hace ya más de treinta años en una población cercana a Barcelona. Sant Boi de Llobregat. Estaba situada en el principio de mi andadura profesional como maestra y el bagaje personal dentro del mundo de la educación, carecía de la solidez suficiente, para enfrentarme al reto que había decidido asumir.

Lo cierto es que me encontré delante de una situación laboral, absolutamente desconocida para mí y no andaba sobrada de estrategias pedagógicas que me ayudaran a salir adelante. Pero bueno, la realidad era la que era y el quince de septiembre era tutora de un grupo de veinte niños y niñas con un alto porcentaje de etnia gitana.

Sinceramente los comienzos no fueron nada fáciles, pero tuve la gran suerte de encontrar entre mis compañeros de claustro, un

grupo al que rápidamente identifiqué como claro referente que me ayudaría a comprender aquella realidad y en consecuencia a aprender a funcionar en ámbitos educativos para los cuales nadie me había preparado.

La primera pregunta que desde la coordinación de la revista se me ha formulado, es la siguiente: ¿Cuáles han sido los elementos claves para relacionarte y para tener una intervención positiva con las familias gitanas? La respuesta es muy sencilla para mí y se fundamenta en tres pilares esenciales:

EL RESPETO personal y sincero, aquel que te hace transmitir que la relación que tú planteas establecer con ellos, es de entre iguales. Estamos todos colocados a la misma altura.

Hacerles partícipes de las EXPECTATIVAS que sobre sus hijos tienes, tanto en aspectos relacionados con los aprendizajes escolares, como en otros que permitan un crecimiento global como persona. Al mismo tiempo, creo que es una buena manera para incentivar las propias que ellos como padres ya tienen ... a partir de aquí estaríamos marcando una vía hacia el éxito escolar.

Pero sin duda alguna, el instrumento con el que mejores resultados he obtenido, es el del AFECTO. Este funciona casi solo, diría que mágicamente. No hay familia, ni persona que no sucumba a un trato afectuoso... a la construcción de vínculos que te permitan acercarte a ellos haciendo juntos el mismo camino y buscando siempre el gran objetivo, que no es otro que colocar a sus hijos a través de la formación, en una situación de igualdad de oportunidades.

Respecto a la segunda pregunta ¿Cuáles son las dificultades actuales que te encuentras o que te encuentras en tu experiencia?

Como ya he comentado, las dificultades propias de tener que manejarte en un contexto del que desconoces casi todo. Esta situación se da lógicamente al principio del proceso. Pero la verdad es que el trabajo con las familias gitanas ha sido desde el principio muy agradable para mí.

A ellas les ha llegado, que realmente me importan sus vidas y las de sus hijos y, a cambio, me han devuelto respeto personal y profesional como ningún otro estamento ni de dentro, ni de fuera de la profesión me ha hecho llegar hasta ahora.

Trabajar con ellos y para ellos ha sido el mejor estímulo de proyección profesional y personal que he tenido.



Artículo

La mejora de la educación
pasa por la colaboración
con las familias

La mejora de la educación pasa por la colaboración con las familias

Felisa Montejano

Llevo diez años trabajando como maestra de primaria en el CEIP Pío XII, de Huesca, un centro en el que el porcentaje de alumnado gitano crece cada año, en la actualidad ronda el 35%. Hay que tener en cuenta que del resto del alumnado el 50% pertenecen a familias de procedencia extranjera y el 15% es alumnado blanco autóctono, no perteneciente a ninguna minoría. Otro aspecto importante es que la población gitana con la que trabajo procede de un nivel socio-económico bajo y marginal. Muchas de nuestras familias tienen una valoración muy baja de la escuela, una gran desconfianza de las personas que allí trabajan (profesorado, monitoras de comedor, etc.) y mucho miedo a perder sus rasgos de identidad, a "apayarse", como ellos dicen cuando un alumno o alumna sale estudioso. También es cierto que, a lo largo de este periodo, cada vez más familias escolarizan a sus hijos e hijas a los 3 años, siendo un hecho que las familias de infantil son las que más colaboran con el colegio.

La participación de las familias gitanas es muy escasa, ya que no se sienten comunidad educativa. No suelen venir a casi ninguna de las reuniones generales que se convocan y cuesta también que acudan a tutorías. Pero cuando una familia viene a tutoría y se da cuenta de que sabes cómo se llaman los padres, que conoces detalles de su familia, de sus costumbres o anécdotas que no suelen trascender el ámbito familiar, cuando les preguntas sobre sus preocupaciones, sobre cómo ven a su hijo/a, es decir, cuando se produce un acercamiento personal previo al académico se vuelven receptivos porque se sienten tenidos en cuenta, "importantes", se relajan y no tienen que ponerse a la defensiva.

Como he dicho es difícil que se acerquen al aula, aunque los hayas citado, por eso, en gran medida, la relación se forja en las horas de entrada y salida del colegio, en la puerta. Sales, los buscas, los saludas y les transmites tus necesidades. Todo ello no garantiza que la próxima vez cambie la cosa. Pero con estas situaciones se va tejiendo una confianza que puede verse aumentada en función de lo que los niños y niñas les cuentan.

Un hecho que valoran mucho es que los llames por teléfono cuando el niño se siente mal o que los acompañes a la salida, cuando termina la jornada escolar, para comunicarles cualquier incidencia que haya podido ocurrir. Es importantísimo anticiparse para que tengan la sensación de que sus hijos e hijas están bien cuidados, si no lo que has ganado a lo largo del tiempo se desvanece en un abrir y cerrar de ojos. Cuesta mucho ganar su confianza pero perderla es cuestión de segundos. Por otra parte suelen valorar más el testimonio de sus hijos que el del profesorado. "Mi hijo nunca miente" es una frase que se oye con demasiada frecuencia.

Según mi experiencia hay dos aspectos que dificultan el avance en la relación con las familias: la inconsistencia y el doble mensaje.

Con el primero quiero decir que mientras están hablando contigo parece que se corresponsabilizan y asumen unos compromisos de mejora compartidos con la escuela. En ese momento están convencidos y tienen verdadera intención de realizarlos, mejor dicho están convencidas porque la mayoría de las tutorías se realizan con las madres. Pero con frecuencia no cuentan

con el apoyo en casa de los padres/consortes, por eso les resulta muy difícil mantenerlos. Empiezan y enseguida abandonan.

El doble mensaje se refiere a que delante del docente expresan unos propósitos que verdaderamente no tienen ninguna intención de poner en práctica.

A pesar de los obstáculos, entiendo que en todos los casos la llave para la mejora de la educación pasa por la colaboración con las familias, por lo que ha de ser un tema prioritario, que no hay que desanimarse ni abandonar.





Artículo

Las familias de mis alumnos:
un recuerdo emocional
y emocionado

Las familias de mis alumnos: un recuerdo emocional y emocionado

Joan M. Girona Alaiza

Érase una vez, hace más de 40 años, aún coleaba el general dictador, en un barrio recién construido, un numeroso grupo de maestros y maestras empezaba a trabajar con ilusión. Una ilusión compartida por una parte importante de las familias gitanas. Por primera vez sus niños y niñas pisaban una escuela, a tocar de sus viviendas, aunque algunos rozaban los catorce años. *Mi niño viene con su silla por si no hay plaza para él*, con esta frase se acercó una mamá a la puerta de la escuela.

Era un barrio de barraquismo vertical donde se habían alojado los habitantes de las barracas de Barcelona. Miles de personas obligadas a cambiar su vivienda por otra de mejor calidad pero de peor habitabilidad: desde el piso (bloques de hasta once pisos de altura) no se veían las estrellas, no se podía hablar con los vecinos alrededor del fuego, no se podía tener la mula que ayudaba a recoger...

Las maestras y los maestros tratábamos a todas las familias de manera parecida. No había discriminaciones, la situación socioeconómica y los problemas de una convivencia impuesta las igualaban. Queríamos conocer y hablar con los familiares que no podían acercarse a la escuela. Éramos conscientes que sin su colaboración y participación los niños y niñas no avanzarían. Íbamos a las casas de nuestros alumnos para comentar con los padres los progresos de sus hijos e hijas. Nos acogían con cariño, nos invitaban... había que programar pocas visitas el mismo día si no, podíamos volver a la escuela dando esos.

Así conseguimos crear un clima de confianza, en séptimo de EGB (11-12 años) todos los niños y niñas participaron de las

colonias, pasaron tres noches fuera de casa... el trabajo realizado desde la escuela a lo largo de siete cursos había servido para que las familias confiaran en aquellos payos que ayudaban a sus niños a aprender y a crecer.

A la vez el paternalismo de las administraciones se hizo patente y algunas familias se acostumbraron a depender de los servicios sociales municipales, y dejaron de avanzar por su cuenta, dejaron de ayudar a sus hijos, no les animaban a asistir cada día al colegio. Con el tiempo las políticas erróneas (reagrupar a nuevas familias ex-barraquistas en el mismo barrio) empeoraron la situación de convivencia y empezamos a ver familias que llevaban a sus niños a escuelas fuera del barrio donde había menos gitanos...

También sufrimos al escuchar a padres y madres que nos decían que no animásemos a sus hijas a estudiar, que si lo hacían se quedarían solteras.

Han pasado 20 años, me encuentro en otro barrio, en un instituto, con adolescentes. Había cambiado la situación social y política.

Las familias estaban más distanciadas: era un instituto, los profesores no íbamos a las casas, algunos lo hacíamos pero ya no era una práctica habitual, pedíamos que vinieran ellas a hablar con nosotros. A pesar de todo, mientras el instituto fue un reflejo del barrio, payos y gitanos juntos, funcionó. Chicas llegaron a las puertas de la universidad o, como mínimo, cursaban cursos de enfermería. Más adelante cuando las políticas

gubernamentales favorecieron a las escuelas privadas, el centro se convirtió en un gueto de gitanos y otras familias en situación económica precaria. Aumentaron las dificultades de relación; los avances en los estudios se acabaron. Se había generalizado la influencia del culto... el pastor no animaba a las adolescentes a asistir al instituto. El abandono escolar prematuro aumentó... el trabajo de inclusión se borró.

Las familias no confiaban en el instituto como en la escuela, la obligatoriedad hasta los 16 años hizo retroceder la escolarización de las niñas y niños gitanos: el éxito escolar, medido en aprobados de la ESO, había disminuido.

Entre ambos recuerdos dirigí el Programa de Compensatoria (1986-1992) que incluía educadores sociales, porque consideraba que había que contar con las familias para paliar el absentismo, que había que acercarse a sus casas, conocer su situación, ganarse su confianza muy deteriorada a causa de

las situaciones que el retroceso del mercado laboral había provocado.

Otra vez la falta de confianza retraía a las familias a colaborar y por ende volvía a aumentar la dependencia de los servicios sociales. Algunas políticas un tanto paternalistas coadyuvaban a la percepción de los gitanos de las intenciones de los payos y de sus administraciones.

Moraleja: 40 años de historia (1973-2013); 40 años de altibajos. De la ilusión y progresos de los últimos años de la dictadura y primeros de la democracia a una sensación de desánimo y decepciones en los años anteriores y posteriores a los juegos olímpicos de 1992. Después una cierta recuperación que la crisis trampa que nos han impuesto ha vuelto a frenar. Payos y gitanos estamos juntos; los vaivenes sociales y políticos nos afectan; la escuela está inmersa en ellos. La salida nos compete a todos y todas: solamente juntos, codo a codo, conseguiremos mejorar.





Artículo

Ante las diferencias negociar

Ante las diferencias negociar

Julia Navarro Alegre

Recapitulo sobre algunos elementos claves para relacionarme y para tener una intervención positiva con las familias gitanas, como maestra de Primaria en una escuela de un barrio construido para la erradicación del barroquismo en Barcelona: La Mina.

Recuerdo dos momentos que me ayudaron a reflexionar y encontrar caminos interesantes en mi relación como maestra, con las familias de los alumnos:

1. Un alumno que tenía en 1er. curso de Primaria que se portaba bien y aprendía con facilidad, mis compañeras me comentaron que en preescolar era un niño distraído y con falta de interés. Cuando conocí a su padre pude comprobar que había sido alumno mío en el Ciclo Superior. El padre me conocía y le transmitió confianza en mí a su hijo.
2. La situación de una alumna en Ciclo Superior, que le costaba centrarse y llegaba tarde a la clase. Me propuse hablar con su familia aspecto difícil por su actividad laboral. Una tarde fui al encuentro de la vuelta del trabajo de la madre y fue posible varias entrevistas más. A partir de aquí la muchacha mejoró tanto su aprendizaje como su actitud. Hablando con ella de éste cambio me comentó: -"Mi madre me insiste en que te haga caso porque te preocupas de mí".

Estas situaciones me facilitaron algunos aspectos fundamentales en la relación con las familias de mis alumnos gitanos:

- Es importante conocer a las familias de nuestros alumnos gitanos evitando el prejuicio que tenemos muy arraigado. de cuestionarlas y culpabilizarlas, aspecto que conlleva a una actitud defensiva por parte de las familias. Conocer sus aspectos culturales nos ayuda a comprender algunas de sus actuaciones que son a veces diferentes, conocer sus temores respecto a la escuela.
- Fundamental que las familias nos conozcan, que escuchen los aspectos positivos de sus hijos, que perciban que los valoramos y comprendemos.
- Escuchando a las familias de algunos de mis alumnos/as, comprendí que en muchos momentos la entrevista es para desahogarnos nosotras las maestras, en lugar de ser un encuentro de conocimiento y planteamientos positivos.
- Participar en sus actos culturales, que nos sea posible y facilitarlos en la escuela, también facilita el conocimiento y la confianza.
- Llegar a comprender a través del contacto, la diversidad de situaciones que existen dentro de su grupo. En barrios considerados en riesgo de marginación no es cierto que todos sus habitantes estén en la misma situación. No podemos generalizar los aspectos negativos.

Situación que nos ayuda a superar las palabras de nuestra querida compañera Carmen Garriga:

"Vivir aceptando la diferencia, y a veces, luchar para que sea enriquecedora y no destructiva, es un reto que sólo se puede enfocar desde una opción ideológica clara de querer transformar el mundo".

- Fue muy sugerente y de mucha ayuda el Seminario que realizamos en la escuela, fruto del Curso de Interculturalidad que el Departamento de Ensenyament llevó a cabo con Teresa San Román, Carmen Méndez y varias compañeras de la universidad: **"La relación escuela-familias"**. Nos ayudó a percibir y valorar la realidad que vivíamos comprendiéndola y mejorándola. Nos supuso cuestionarnos el modo de comunicación con las familias así como tener una percepción más comprensiva y menos cuestionable hacia ellas:
 - buscando puntos de encuentro,
 - revisando nuestras actitudes, estereotipos e ideas preconcebidas que tenemos respecto a los grupos culturales diferentes,
 - en la práctica pedagógica facilitar la incorporación de los conocimientos y vivencias de la diversidad del alumnado,
 - buscar soluciones a partir del análisis, reflexión y negociación,
 - tener en cuenta las experiencias positivas y no generalizar las negativas.

¿Cuáles son las dificultades que me encontré en mi experiencia escolar?

- La percepción negativa de la sociedad mayoritaria y por lo tanto de nosotras, las maestras, respecto a su diferente manera de actuar en ciertos momentos. Era habitual el comentario ante situaciones difíciles con una alumna o alumno decirnos: "Claro de ésta familia ¿qué podemos esperar?", en lugar de pensar en cambios de estrategias pedagógicas o curriculares.
- Una falta de conocimiento de sus aspectos culturales y forma de vida que nos llevaba a culpabilizarles llamándoles habitualmente para quejarnos de sus hijos y plantearles problemas. Como consecuencia la distancia aumentaba.
- Tener la seguridad de que la escuela con sus valores, disciplina, criterios, de la sociedad mayoritaria son los que las maestras hemos de transmitir e imponer. Esto me impedía escucharles, conocer su manera de vivir, sus criterios y percepciones.
- El rechazo de las escuelas del barrio contiguo a los alumnos de familias gitanas de nuestro barrio y por

consiguiente una percepción negativa hacia la escuela en general de éstas familias.

- Permitir la Administración Educativa la formación de guetos admitiendo la selección de alumnos en algunas escuelas.
- Algunos errores cometimos por falta de conocimiento de la cultura gitana, como facilitar la ducha después de gimnasia a los niños y niñas en vestuarios separados pero colindantes.
- Dificultades de llegar a acuerdos entre nosotras las maestras, a veces por falta de Formación Intercultural.

Y como nos dijo Teresa San Román:

"Porque somos diferentes tenemos muchas cosas para compartir y en la medida que compartimos nos aceptamos a nosotros y aceptamos a los demás."

"La escuela tiene un papel importante en las relaciones interétnicas. Los niños interiorizan, a estas edades, lo que ven en su casa, en la escuela, en la sociedad; aprenden los modelos de relación. Ofrecer modelos alternativos a los que la sociedad presenta es un objetivo de la escuela. Y desde luego no es el rechazo. Pero si la escuela traslada a su interior modelos de exclusión exterior (expulsiones, grupos altos y bajos, ...) fracasa. Cualquier cultura puede pasarse, puede atentar contra la igualdad, pero quienes más nos pasamos somos los que más posibilidad de poder tenemos."

ANTE LAS DIFERENCIAS NEGOCIAR.



Artículo

La relación con las familias en el futuro
pasa por una mirada abierta, flexible y
comprensiva del proceso socioeducativo

La relación con las familias en el futuro pasa por una mirada abierta, flexible y comprensiva del proceso socioeducativo

Julio Tomás Larrén

Cuando me llegó la invitación para participar en la revista, pensé en responder sencillamente: "no creo que pueda aportar mucho a este campo dado que hace tiempo que en mi día a día educativo no trabajo directamente con la comunidad gitana". Pero según lo pensaba, venían a mi cabeza muchos recuerdos de mis principios en esta profesión, donde tuve la suerte de caminar junto a muchos niñas y niños gitanos, así como al lado de grandes profesionales que marcaron mi ética profesional y mi formación dentro del mundo educativo.

La Celsa, Madrid, principio del curso de 1987.

Escribirte desde el pasado me da pie a contarte que estoy metido en un plan de trabajo que me emociona. No te lo creerás pero estoy preparando un programa de escolarización de niñas y niños gitanos y colaboro en un plan de actividades deportivas en un cole de Madrid, en la Celsa. El centro está situado en un barrio de chabolas donde todas las familias son gitanas. Estamos intentando que los niños y niñas asistan a este cole, pero para ello tenemos que cuadrar un plan de actividades que no sólo sean matemáticas, lengua, etc. Deben ser más vivenciales y aportar herramientas necesarias para su vida. No entiendo muy bien muchas de las cuestiones que se plantean, pero estoy con los ojos bien abiertos y con ganas de hacer. Todo esto te lo cuento desde el sofá de casa, pues llegar cansado es poco.

Hablar de la relación con las familias gitanas, para mí, es volver a los conceptos educativos que fueron aflorando en mi formación inicial. Decir que, en estos primeros pasos, era ajeno a ciertos conceptos básicos educativos, donde se entremezclaba lo social y lo educativo. Yo no era consciente de ese planteamiento de actuación, pero estaba muy claro que interactuar con las familias daba pie a poder trabajar con sus hijos en un clima de confianza mutuo.

Ayer estuve con los niños en la piscina. La verdad es que iba un poco tenso, pues llevamos medio curso planificando esta actividad. Qué bien me han venido las visitas a las casas de las familias, comer de su puchero y tomarme un cafecito al lado de los revoltosos niños, encantados de que su profe estuviera por allí. Vaya caras y miedos al agua, todo ello mezclado con una complicidad que conllevaba ir consiguiendo objetivos poco a poco. Mañana seguro que viene algún padre asustado....

Dentro de una escuela comprensiva la igualdad de oportunidades es fundamental. La apertura a los diferentes niveles educativos hace que los prejuicios hacia los niños de clases desfavorecidas o de otras culturas vayan desapareciendo. Es fundamental tener un concepto abierto e intercultural de la educación y no sólo plasmar tu relación con los niños como algo unilateral, sino con todo su entorno como una relación multilateral y de ida y vuelta, donde todos participan.

Qué lache tenía la madre de un niño de clase cuando ha entrado al cole a contar cuentos a los niños pequeños. Qué chula la actividad, qué atentos los pequeños y qué bien nos ha venido que la mamá estuviera en el colegio haciendo este cuentacuentos. Al término de la misma, hemos ido a la clase de su hijo y les ha saludado y contado qué estaba haciendo en el cole. Seguiremos realizando talleres con padres y madres, sobre sus oficios, costumbres, historias y mucho más.

Es muy importante entender que un proyecto educativo debe ser socioeducativo, independientemente de dónde se desarrolle o de quién lo lleve a cabo. Esta premisa es un pilar importante en la relación con las familias... No existen departamentos estancos ni relaciones embalse. Todo fluye y esto, llevado a la práctica, hace que las familias no vean a la escuela como algo ajeno, sino como parte de una globalidad que hace que la relación sea más acorde.





El día a día es un duro, pero me motiva mucho ver cómo mis compañeros trabajan dentro y fuera de sus aulas. Reflexionan sobre la práctica educativa, evalúan los objetivos, planifican las actividades... Qué bueno es trabajar en equipo y con gente tan implicada. Muchas de las actividades que hacemos: talleres, excursiones, actividades deportivas... son compartidas con las familias en algún momento del curso.

Un punto importante es planificar la acción tutorial, tener en cuenta la diversidad de cada individuo y del grupo. Adaptarse a la realidad de los niños abre las puertas a sus familias como parte de esa relación tutorial con los alumnos. El factor cultural, su conocimiento y vivencia hará que entendamos sus valores, su forma de organización familiar, su manera del ver el mundo, en definitiva acercarnos a la vida de nuestros alumnos.

Me despido sin saber que se mezcla del pasado y del presente. Pero con la seguridad de que la relación con las familias en el futuro pasa por una mirada abierta, flexible y comprensiva del proceso socioeducativo.

Deseando que lo vivamos intensamente.

Artículo

Mi trabajo con las familias gitanas

Mi trabajo con las familias gitanas

María J. Corral Carrillo

Desde hace 14 años estoy desarrollando mi labor como maestra de Religión Evangélica en el Colegio Fray Bartolomé de las Casas, un Centro ubicado en el Polígono Sur de Sevilla, de etnia gitana mayoritariamente, desde hace dos años también estoy en el CEIP Manuel Altolaguirre, compartiendo el resto de la jornada, este último se encuentra en una zona de mayor dificultad, ya que se encuentra en la barriada Murillo, también llamada "Las Vegas". En años anteriores también en la zona, he estado en el IES Antonio Domínguez Ortiz, de las mismas características.

Llegué al colegio debido a la alta demanda que había de petición de cursar Religión Evangélica, desde el principio tanto el alumnado como familias me recibieron muy bien aunque sentía que provocaba cierta desconfianza, por no saber exactamente que era ser maestra de Religión Evangélica.

Nunca olvidaré el contacto con mi primera familia, era una familia portuguesa, con pautas culturales de comportamientos arraigados en el chabolismo, con todo lo que esto conlleva, condiciones de vida deficitarias, y carencias en muchos sentidos, los motivos de mi acercamiento fueron la preocupación por una alumna, adolescente que yo sentía en riesgo. En mi poca experiencia en este contexto, hice lo que hubiese hecho en otro contexto, salir a las dos y hablar con la familia que la venía a recoger, qué obtuve, atención a mis preocupaciones y promesas de actuación, que por cierto se llevaron a la práctica, ya que la alumna me dijo posteriormente "...qué le dijiste a mi abuela, que no me deja hacer nada y me habla de muchas cosas...", no siempre las actuaciones han sido de éxito, en ocasiones me

he encontrado con dificultades relacionadas con la presión social de la comunidad que prepondera por encima de lo que se desea y es justo, en este caso relacionado con conflictos entre familias, casamientos jóvenes, entre otros.

Desde el primer momento detecté la necesidad de conocer profundamente las características de la Cultura Gitana, era necesario hacer una intervención apreciativa desde el construccionismo social. Estos han sido los **elementos claves para la relación e intervención positiva**, el discurso, la comunicación tenía que surgir desde la interacción que juntos pudiésemos construir la realidad de la que hablábamos entendiendo los mismos significados, esto supuso tiempo e interés. Otro elemento, sin duda ha sido el establecimiento de espacios de confianza mutuos, en el sentido de espacios físicos, a veces las mismas plazoletas fuera del horario escolar, los cultos o las casas. Sin entrar en el asistencialismo si me parece importante actuar directamente en las dificultades y necesidades que estas familias presentan, debido a esta preocupación buscar el asesoramiento y acompañamiento para la gestión de recursos que por uno u otro motivo no alcanzan a encontrar y es precisamente ahí cuando detectan que las necesidades no son escuchadas retóricamente, es decir, sin respuesta, cuando crece la confianza y cercanía. Sobre todo el desarrollo del talento para el diálogo comunicándonos y entendiéndonos.

Las dificultades actuales vienen marcadas por carecer de una buena red de apoyo para las familias, es preciso atender aspectos vitales y de primera necesidad, por otro lado la inexistencia de Asociaciones de madres y padres fuertes, en el sentido más amplio de su palabra.



Artículo

Relación con las familias gitanas y su participación en la vida escolar de nuestro centro educativo

Relación con las familias gitanas y su participación en la vida escolar de nuestro centro educativo

Mertxe Juan Bertomeu

A lo largo de mi trabajo en el ámbito social y educativo he observado con alegría que en estos últimos años ha habido grandes avances en la escolarización del alumnado gitano en Asturias y sobre todo en Educación Secundaria. Los índices de escolarización son altos en la Educación Infantil, se ha alcanzado casi la plena escolarización en la Educación Primaria y poco a poco se van incorporando a la Educación Secundaria, situación que los jóvenes gitanos y gitanas viven con más dificultad en las zonas rurales.

En nuestra Comunidad como en otras podemos ver que no todos los niños y niñas supera con éxito la Educación Primaria, que existe un alto porcentaje de abandona en la Educación Secundaria antes de los 16 años, muy pocos finalizan la Educación Secundaria con el Título de Graduado en ESO y que un número muy pequeño sigue estudios post-obligatorios.

Desde la comunidad educativa, son muchos los institutos que se plantean la línea de trabajo con las familias como acción positiva, que puede facilitar la superación de barreras y dificultades que encuentran las familias gitanas y los docentes para crear un punto de encuentro y colaboración que permita que el alumnado gitano avance con éxito a lo largo de todas las etapas educativa.

Para obtener buenos resultados es muy importante contar con la participación del profesorado, en ocasiones vemos que es toda la comunidad educativa la que se implica en estas acciones, pero por lo general son solo algunos profesores o profesoras.

Desde mi experiencia como Profesora de Servicios a la Comunidad, junto a mis compañeras y compañeros entendemos que para mejorar la escolarización del alumnado gitano de nuestro centro, tenemos que trabajar para transformar la relación con las familias, cambiar la dinámica de "decirles lo que tienen que hacer" en un dialogo buscando el entendimiento mutuo, logrando una fluida relación entre las familias y el profesorado. Por ello, sólo el diálogo en un plano de igualdad, el reconocimiento de la importancia de la educación académica para el futuro de los niños, niñas y jóvenes gitanos, la confianza mutua entre el centro educativo y familias, nos permite compartir unos objetivos comunes y fomentar una fluida relación.

En los centros educativos se desarrollan múltiples acciones enmarcadas dentro del Plan de Atención a la diversidad. Con este documento queremos compartir una de las acciones que tiene como objetivo conseguir una progresiva participación de las familias gitanas en la vida escolar.

Para diseñar esta acción partimos de la experiencia de que el Instituto es para muchos de estos niños, niñas y jóvenes gitanos un espacio de relación entre iguales, entendiendo lo que esto supone para la comunidad gitana (en esta etapa es en la que se preparan y aprenden para incorporarse a la vida adulta como gitanos y gitanas de bien).

En el **Taller de alumnado, familias y referentes positivos gitanos y gitanas**, hemos abierto una vía de participación de las familias en el Centro:

En el primer trimestre se crearon **grupos de charlas entre iguales**. Los jóvenes en este espacio han podido hablar de sus inquietudes, interés, temores, expectativas, dificultades... en el Instituto. Al mismo tiempo estas reuniones han permitido que ellos mismos regulen su participación en el Centro (asistencia, puntualidad, material escolar, éxito escolar, en algunos casos problemas de conducta...). Para ellos y ellas es importante mejorar la imagen que se tiene sobre los jóvenes gitanos, gitanas y su escolarización.

Tras una reunión con todas la familias y diversas entrevistas individuales, en 2º trimestre se incorporan a los grupos de **charlas entre iguales la participación de sus familiares**, como parte necesaria para unificar expectativas y preservar valores tan importantes para los mayores como es el respeto, la necesidad de que continuidad en los estudios, el valor que la educación tiene en sí misma, no sólo la que reciben en sus casas sino también la que pueden aprender en el centro educativo, que les permita normalizar su situación social y de trabajo en el futuro. A lo largo de estas sesiones están participando diversas madres, padres, abuelos...familiares de nuestro alumnado gitano como grupos multifamiliares. Para todos ellos, es una experiencia nueva e importante el ver que el centro educativo abre sus puertas como espacio de participación. Es importante para ellos expresar las dificultades que se encuentran en el transito de Primaria a Secundaria. El desconocimiento de la

organización y de las normas de los institutos dificulta mucho la relación entre familias y profesorado.

Esta experiencia se cierra con la **participación de referentes positivos** de su barrio o ciudad en las reuniones a lo largo del 3 er trimestre. Jóvenes que están estudiando o han terminado sus estudios con éxito. A nuestros alumnos y alumnas les cuesta relacionar expectativas laborales con los estudios, en Asturias son escasos los modelos de referencia en secundaria y menos todavía en estudios postobligatorios, por lo tanto es importante potenciar la colaboración de referentes gitanos en el Instituto.

Para finalizar la acción nos gustaría incorporar en el plan de transición de primaria a secundaria referentes positivos (antiguos alumnos y alumnas, alumnado de 3º y 4º de la ESO, ciclos, bachillerato). En las visitas estos jóvenes nos ayudaría a realizar la acogida y explicar el funcionamiento del instituto.

Los grupos de charlas se desarrollan en horario escolar y se pretenden que forme parte del Plan de Acción Tutorial para que sea compartida por todo el profesorado y la comunidad educativa en general.

A modo de conclusión, comentar que es importante para el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes gitanos estar atentos a todas aquellas aportaciones que las familias gitanas nos facilitan sobre la educación de sus hijos e hijas. Por eso nos parece fundamental la presencia de personas adultas gitanas en el Centro Educativo. Por ello es necesario la participación activa e igualitaria de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias.





Artículo

Concierto en sol sostenido

Concierto en sol sostenido

Paco Bailo Lampérez

VV.AA.: Pedro, Perrín, Ana, el Nene, el Pompi, Chelo, el Pica, Miguel, Paco, ...

Duración: veinte años



Allegro

Me crie en el casco viejo de Zaragoza. Compartí las calles del barrio de la Magdalena con el vecindario gitano. Una valla invisible entretejida de tópicos y prejuicios separaba nuestros juegos aunque nos miráramos mutuamente preguntándonos qué bullía dentro de la piel del otro.

Tras la mili fui a trabajar de maestro a Caspe donde me encontré con un cuartucho donde metían a las niñas y niños gitanos y a un director que me dijo: Haz lo que puedas. Y pudimos contar historias, leer cuentos, poner a Camarón en el cassette, hacer pajaritas de papel y hasta revelar las fotos de nuestras salidas en aquél mismo cuarto oscuro .

De vuelta provisionalmente a Zaragoza caí en el barrio de La Jota donde pude reírme, entre otros, con Antonio cada vez que debía rellenar en los papeles los nombres de sus once hermanos (había perdido el tabique de la nariz porque le germinó un grano de maíz que se había metido y asustaba a las compañeras aplastándosela con regocijo)

Yo me seguía preguntando sobre lo que bullía en aquellos cerebros de rápidos reflejos. Mientras tanto me iba enterando de su historia, de sus vivencias como casta, de su apreciar el presente, de su actitud recicladora, de su pérdida de capacidad visual conforme más acudían a la escuela, de su ausencia de juego simbólico como facilitador del salto al pensamiento abstracto, de su menor esperanza de vida, de Django Reinhart, de Birelli Lagrenne, de "Los violines dejaron de sonar", de sus destierros, de su floración sin raíces,...



Ya en Fraga fueron decisivos el encuentro con África, voluntaria en el centro de adultos de Huesca, que me desveló algunas obviedades y el encuentro en Zaragoza de Enseñantes con gitanos en el que oí por primera vez la palabra "interculturalidad" y conocí a gente increíble, de esa que como no saben que es imposible lo van haciendo. A partir de ese momento el horizonte se hace inmenso (sus experiencias, sus apuestas, Leblon, San Román, Liégeois, Adarra, Enguita, Gastón, Lluch, Salinas, Lasaosa,...)

Andante

En Fraga, colegio del casco viejo, trabajo en compensatoria. Voy al entierro del padre de unos alumnos gitanos, acudo invitado al culto, me paro en la puerta a ver qué tal va el abuelo, me paso por el mercadillo del martes a saludar a algún padre o a preguntar por algún encarcelado, el Richar me invita a su boda. Lo mismo que suelo hacer con cualquier vecino.

Tras tanto debate en movimientos de renovación y sindicato, tras buscar las rendijas de la normativa, tras agarrarme a la posibilidad de evaluar los procedimientos y las actitudes del alumnado gitano tanto como los contenidos, tras ir a afearle algunos silencios a la inspección, percibo que para quien corta el bacalao lo gitano no es relevante más que cada cuatro años, como lo de cualquier vecino. Y que de la piel para adentro mando yo.

Presto

Con una ayuda del ministerio de Trabajo puedo acceder a un mediador que convierto en dos exalumnos gitanos con los que las tardes de cada jueves me siento a revisar la marcha del alumnado del centro. Ahí comienza el verdadero cambio. Ellos hacen su labor donde, cuando y con quien lo ven posible y cada semana compartimos las dificultades y los avances, las meteduras de pata y las sorpresas. Las familias comienzan a participar de las celebraciones del centro, adecuamos los horarios para vernos en las tutorías, desciende el absentismo, facilitamos el paso al instituto, engañamos a algún abuelo cuando les llega la regla, conseguimos que acudan a las salidas, colaboran en las jornadas interculturales del pueblo, se matriculan en tres años, incluso algunas madres votan para el consejo escolar.

No hay ninguna estrategia formal ni protocolo ni elaborados planes. Sólo la mínima burocracia imprescindible para que la ayuda que nos permite la mediación se prolongue unos cuantos cursos. Se agradece la complicidad de alguna trabajadora social, del equipo directivo, del AMPA, del pastor del culto. Tras años de desierto la sensibilización y la formación voluntaria de las y los compañeros y monitores sobre estos temas va llegando al resto de la comunidad escolar.

Finale

A la par va llegando el alumnado de origen extranjero, magrebíes y subsaharianos, y se restablece la valla invisible entretejida de tópicos y prejuicios que separaba nuestros juegos. Se guetifica aún más el centro, como tantos otros de tantos cascos viejos, y nos empeñamos en mantener el pábilo vacilante sintiendo que ahora no nos miramos mutuamente preguntándonos qué bulle dentro de la piel del otro.

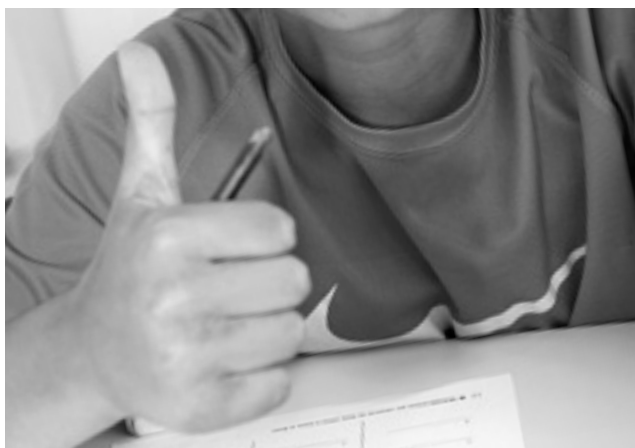
Vuelvo a Zaragoza, ahora trabajo con payos en paro, gitanos y extranjeros, y desayuno todos los jueves en Gusantina con algunas familias gitanas (pero esto es otra historia que os contarán ellas).

Artículo

Mi trabajo con las familias gitanas

Mi trabajo con las familias gitanas

Pedro Prior Martín



Soy maestro desde hace 33 años. Todo mi trabajo en este tiempo se ha desarrollado dentro de las aulas, dando clase a alumnos de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. De estos 33 años, 31 transcurren en colegios con presencia significativa de alumnado gitano. Han sido cuatro centros distintos con periodos de tiempo muy desiguales en cada uno de ellos. En el que estoy destinado actualmente llevo ya 25 años. Todos estos centros están situados en pequeñas ciudades en las que es posible coincidir con el alumnado y con sus familias en diferentes espacios más allá de los meramente escolares (actividades cotidianas, zonas de ocio, festividades...) Los centros escolares son también pequeños: de una sola línea y con menos de 200 alumnos. Es decir, nos conocemos todos.

Cuando vuelvo la vista atrás y me interrogo sobre cuáles son los factores que me han permitido mantener una relación positiva con las familias gitanas y con el resto de las familias de la comunidad escolar, prácticamente sólo veo un elemento clave: **mantener primero una buena relación con los alumnos**. Esta buena relación se transmite de manera natural a las familias. Si te ganas al alumno, te ganas a la familia.

Siempre he procurado establecer un vínculo emocional con los alumnos que me permitiera llegar a ellos, desarrollar un clima de confianza y seguridad que me facilitara el trabajo. Cuando, en algún caso extremo, no he logrado conectarme con algún chaval, la cosa no ha funcionado y se produce una barrera que dificulta el aprendizaje, produciéndose también dificultades en la relación con las familias.

Encuentro también un segundo factor clave: la **continuidad en el tiempo de esas relaciones con el alumnado y sus familias**. Como he dicho, llevo 25 cursos escolares en el centro de mi destino actual. Al repasar todos estos años veo que, cuando empecé, la relación entre la edad de los padres de mis alumnos y la mía era muy desigual: era más joven que los padres de mis alumnos. Luego esa relación se igualó: los padres de mis alumnos y yo teníamos prácticamente la misma edad. Esta etapa coincidió también con mi época de padre de alumna del centro, pues mi hija fue también alumna de colegio durante

"¿Y qué he hecho yo para crear, fomentar y mantener esta buena relación con las familias? En realidad nada especial, las mismas actividades que realizan mis compañeros y compañeras del centro dentro de la función tutorial con alumnos y familias. También he procurado cuidar los contactos y relaciones más informales que se dan en la calle, a las entradas y salidas del colegio, etc."

nueve años. Durante esta etapa vital creo que las relaciones con las familias fueron más completas y de más confianza. Nos relacionábamos "de padre a padre" Teníamos preocupaciones parecidas, tanto en el día a día del colegio como en situaciones más comprometidas como, por ejemplo, en el incierto paso de la Primaria a la Secundaria.

Ahora estoy en otra fase: soy mayor que los padres de mis alumnos. Y de algunos, mucho más mayor. Puedo decirlo así: estoy dando clase a la "generación de mis nietos" Chicos y chicas que compartieron aula y colegio con mi hija son actualmente padres y madres de bastantes de mis alumnos actuales.

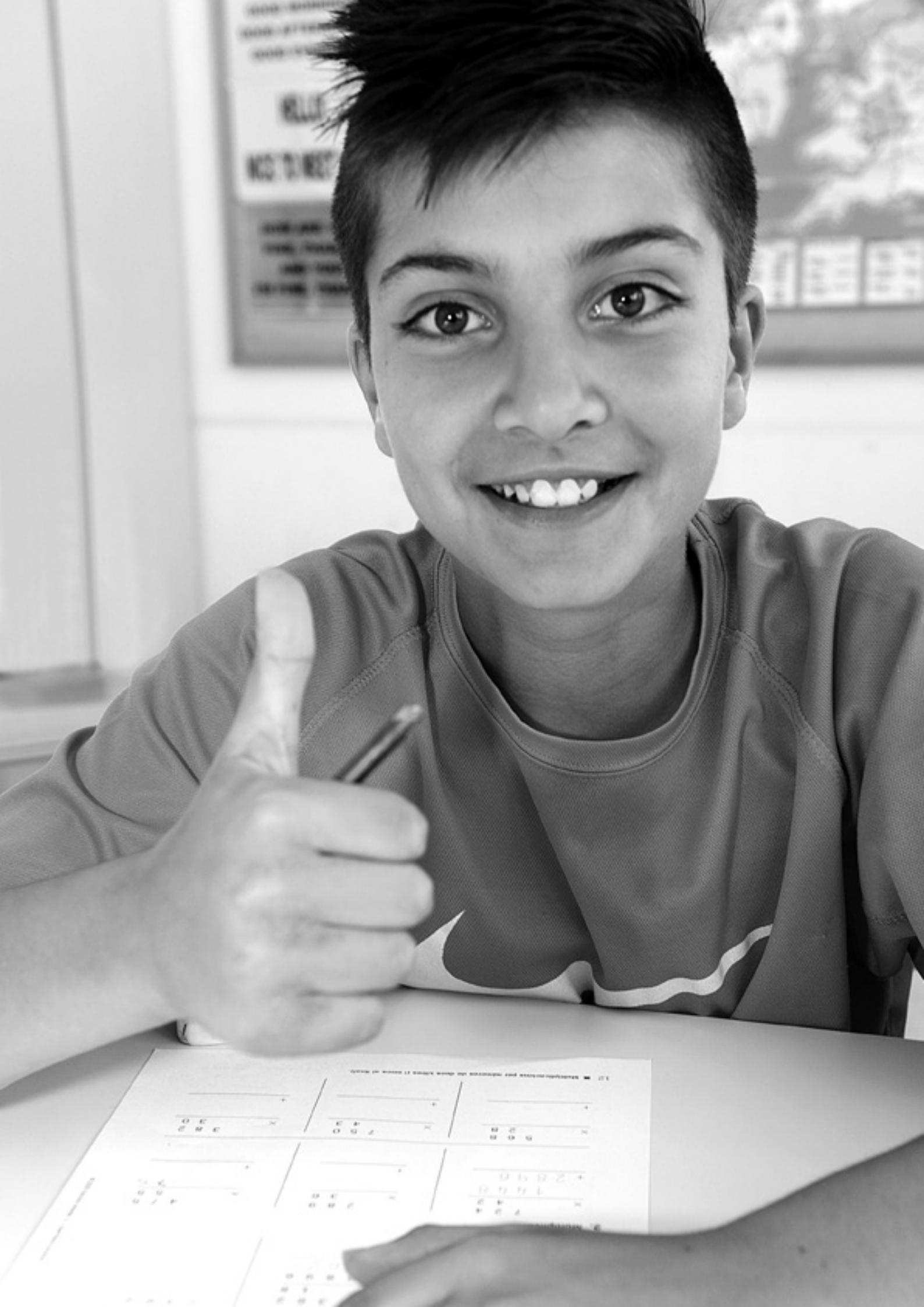
Tengo también muchos alumnos que son hijos de antiguos alumnos, lo que refuerza el afecto y la confianza. Afortunadamente, muchos de esos padres de hoy tienen buenos recuerdos de su etapa como alumnos míos y esos buenos recuerdos se los transmiten de manera natural, consciente o inconscientemente, a sus hijos.

¿Y qué he hecho yo para crear, fomentar y mantener esta buena relación con las familias? En realidad nada especial, las mismas actividades que realizan mis compañeros y compañeras del centro dentro de la función tutorial con alumnos y familias. También he procurado cuidar los contactos y relaciones más informales que se dan en la calle, a las entradas y salidas del colegio, etc.

Volviendo de nuevo la vista atrás, veo que sólo he realizado y participado en "actuaciones especiales" en los casos de menores desescolarizados y de absentismo escolar grave. En mi primera época como maestro de Educación Compensatoria, afortunadamente ya lejana, eran muy frecuentes las visitas continuadas a los domicilios de las familias gitanas para hablar con los padres y madres, y con los abuelos y las abuelas, y convencerles de la importancia de la permanencia y de la asistencia regular a la escuela de los niños y niñas a partir de los tres años. Esos contactos me permitieron conocer y acercarme a la realidad cotidiana de muchas familias gitanas y en muchos casos se creó ese vínculo de confianza y de buena relación que se mantuvo durante toda la etapa escolar de sus hijos e hijas.

En la actualidad, todas estas relaciones de las que hablo están más regladas e institucionalizadas. Y eso es bueno. Se ha conseguido la normalización de las relaciones de las familias gitanas con la escuela. Esas relaciones son muy similares, en general, a las que mantienen el resto de familias de la comunidad escolar. El acceso, la presencia y la continuidad escolar del alumnado gitano ya no dependen de "intermediarios", como lo fuimos en su tiempo los profesores de Educación Compensatoria. Todas esas labores de compensación externa dependen ahora de otros profesionales y de otras instituciones distintas de la escuela.

Siguen existiendo problemas y dificultades. Unos nuevos y otros viejos, que parecen querer volver. Pero creo que esto es asunto que deberemos tratar en otro lugar.



NO TALKING
NO RUNNING
NO EATING
NO DRINKING
NO LOUING
NO MESSING

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

NAME: _____

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

Artículo

Inclusión, participación, igualdad de oportunidades y éxito escolar

Inclusión, participación, igualdad de oportunidades y éxito escolar

Sergio Armario Poyato

PROGRESO

Formar parte de un proyecto de transformación social, ha marcado mi labor como maestro en los últimos nueve años. Un periodo de continuo progreso personal y profesional vinculado al de las familias y al de un barrio, que evoluciona y avanza hacia la normalización y la igualdad de oportunidades.

En el curso 2006/2007, me incorporé como maestro al CEIP Manuel Giménez Fernández, en el Polígono Sur, en Sevilla. Desde entonces, mi relación e intervención con las familias y el barrio, ha sido continuo y diverso al pasar de ser tutor, jefe de estudios y en la actualidad a Director del centro. Un centro, con mayoría de alumnado y familias gitanas y con un alto número de ellas en riesgo de exclusión.

Nuestro colegio ha evolucionado hasta convertirnos en un centro participativo, con gran implicación de las familias en los procesos de aprendizaje, un lugar seguro que presta ayuda, apoyo y asesoramiento a familiares, donde padres y madres colaboran en aulas y en actividades complementarias y extraescolares, con representación de familias en el Consejo Escolar y con una nueva Asociación de madres y padres de alumnos "Sueños de futuro", que por primera vez ha iniciado un taller de "Escuelas de familias" propuestas por ellas mismas.

PASANDO TIEMPO JUNTOS

En el proceso de análisis de cuales serían claves para la mejora de las relaciones y la intervención con familias gitanas, es inevitable tener presentes recuerdos y actuaciones realizadas en todos estos años. De forma general, serían aquellas que favorecen el acercamiento de las familias al colegio y han supuesto un aumento de la confianza de las familias en nuestro centro y en el profesorado.

- **Un centro importante para las familias.** Nuestro centro educativo está formado por un equipo de maestros y maestras que apoyan y ayudan ante dificultades. Defendemos la idea de ofrecer un centro seguro, cercano y útil para los niños y familias, donde todas son

siempre bien recibidas, con un horario permanente de atención a familiares, favoreciendo en todo momento el diálogo, la coordinación y el asesoramiento, así como el reconocimiento y necesidad mutua para enfrentarnos a nuevas situaciones.

- **La importancia de la continuidad del profesorado.** El transcurso de los años, nos ha permitido estar en momentos importantes de las familias: nacimientos, bodas,... Hemos sido maestros y maestras de muchos niños y niñas, sobrinos, sobrinas, primos... tratando en todo momento de ser personas cercanas, accesibles, justas, capaces de mostrarles nuestra preocupación y apoyo ante dificultades creando lazos y vínculos afectivos entre el maestro o maestra y las familias.
- **El barrio necesita de nuestra participación.** Con el fomento de la participación del profesorado en el entorno, realizando visitas a domicilio, participando en eventos y actividades familiares y vecinales, fuera de nuestro horario lectivo y en periodos vacacionales,... Transmitimos, nuestro compromiso con el barrio y con la superación de la exclusión y la participación comunitaria con vecinos, entidades, organizaciones y servicios.
- **La participación de las familias.** La creación de espacios en el centro donde las familias realizan propuestas de mejora, se atienden sus inquietudes e intereses, se les tiene en cuenta y son escuchadas ha contribuido a que sientan que son una pieza importante en el colegio, y por tanto aumente la participación en el centro y aula, tanto en actividades como en el Consejo Escolar y AMPA.

Indudablemente, el esfuerzo y el trabajo realizado en todos estos años por los maestros y maestras del centro es inmenso, han sido muchos años tratando de buscar un camino que nos una. Las mejoras nos animan a seguir pasando tiempo juntos, a compartir ideas y vivencias y caminar juntos en el sendero de la inclusión, la participación, la igualdad de oportunidades y el éxito, necesario para la evolución del barrio, los niños y niñas, las familias, nuestro colegio y por supuesto nuestro propio progreso profesional y personal.

Artículo

Mi experiencia con las familias
de mis alumnos y alumnas gitan@s

Mi experiencia con las familias de mis alumnos y alumnas gitan@s

Valentina de la Torre Sánchez

Dicen que hay gente con suerte. Yo soy una de esas personas a la que solo mi buena estrella me llevó a encontrarme con otras realidades que se desarrollaban a pocas decenas de metros de mi casa.

¡Y qué mundos tan distintos y tan próximos!

Recuerdo aquel comienzo del curso 91 como maestra de compensatoria en un centro de Salamanca. Una de mis tareas encomendadas se llamaba "Seguimiento". Para ello, el centro debía poner en marcha cuantas acciones fueran necesarias para conseguir tanto la escolarización como la asistencia regular de los alumnos y alumnas gitan@s.

El colegio se encuentra en una intersección de barrios y, aunque la mayoría de las familias se concentraban en uno, también había que acercarse a otros barrios colindantes para visitar a otras familias. Así que cumplir con la tarea era "irme al barrio". Parte de la población llegó al barrio a finales de los 80 como consecuencia de la construcción y adjudicación de más de 100 viviendas sociales o de protección oficial. Varias familias gitanas se trasladaron desde otros barrios, pero otras vivían allí desde su creación. En el 2014 celebramos el 50 aniversario de su creación.

Si además, añadimos, que durante el primer año, no tuvimos teléfono en el centro y que la mayoría de las familias tampoco tenían, pues había pocas opciones posibles.





¿Y cómo se presenta una maestra en casa de una familia gitana?

Una tarde de septiembre quedé en el barrio con una de las maestras del programa de compensatoria. Ella me presentó a varias de las madres con las que ya había trabajado en otro cole y en otro barrio de la ciudad. A partir de ese momento tuve las puertas abiertas de las familia a las que periódicamente visitaba; porque la confianza y el respeto, que son objetivos indispensables en cualquier relación, no se regalan, se alcanzan con el tiempo con la coherencia de cada elemento de la comunicación.

Y aprovechando ya el viaje, me pasé por todas las casas anunciando la fecha de comienzos del curso. Así que cuando comenzaron las clases, todo el mundo conocía la fecha de comienzo del curso y el horario de asistencia.

Cómo era el modelo de intervención:

1. Establecer que yo era un puente entre las familias y la escuela: tenía que informar a ambas partes de las necesidades y obligaciones de cada una.
2. Programar una doble visita al barrio: una el lunes y otra el miércoles. El lunes para averiguar las razones de la ausencia y animar a una vuelta rápida. El miércoles, para evitar que un hecho puntual se convirtiera en toda una semana de absentismo.
3. Escuchar y recoger todo lo que las madres, principalmente, y los padres planteaban como dificultades para garantizar la asistencia: inquietudes; curiosidades; quejas; desacuerdos; miedos; recelos;...
4. Informar de la casuística particular de cada hijo y/o hija (también en plural) y las demandas de la escuela, además de la asistencia: puntualidad, materiales, actitud y comportamiento, rendimiento, expectativas, colaboración,...
5. Mi lema: "si definimos bien el problema, será más fácil buscar la solución".
6. Una vez a la semana, reunión con el equipo formado por los y las representantes de las distintas instituciones y asociaciones que trabajaban en el barrio. De ahí salen propuestas no solo de intervención con los alumnos y alumnas, sino de diseño de planes integrales y globales: alfabetización de adultos; talleres de costura y manualidades para las madres; cursos de formación, orientación y empleo; talleres de salud; apoyo; etc. Cada participante asumía o se responsabilizaba de una serie de proyectos o programas, teniendo en cuenta no duplicar ofertas y no interferir en los horarios.

7. Después de la implementación de los distintos proyectos, había que analizar, evaluar, proponer y diseñar nuevos proyectos y acciones.

¿Cuáles han sido esos elementos claves?

- Defender el derecho a la educación y, por tanto, actuar para que todos los niños y niñas puedan disfrutarlo. (Derecho y deber incuestionables).
- Basar la relación en premisas de respeto e igualdad, bases de la relación: exponer, argumentar, proponer y responder dentro de estos principios.
- Garantizar la confidencialidad de la información personal y privada.
- Acercar la vida escolar a la familia, incorporando los valores y orientaciones de la escuela a la vida familiar, para lo cual es necesario intervenir directamente con las familias.
- Acercar la vida familiar a la escuela para que sus objetivos, contenidos y actividades tengan en cuenta los aspectos de la realidad física, social y cultural de los alumn@s.
- Participar en las reuniones de coordinación de las instituciones y asociaciones que trabajan en el barrio.
- Y por último y no menos importante: la permanencia de l@s profesionales en el programa: formar equipos, pero equipos estables y profesionales. Trabajar con personas exige el compromiso de permanencia y de formación constante: l@s mejores profesionales para la población más necesitada.

Como conclusión: es imprescindible la planificación de objetivos a largo plazo que incluyan la evaluación periódica de los distintos programas; trabajar más en la prevención que en intentar paliar las consecuencias que provoca el fracaso; y difundir la apuesta que están haciendo las familias gitanas por la educación.

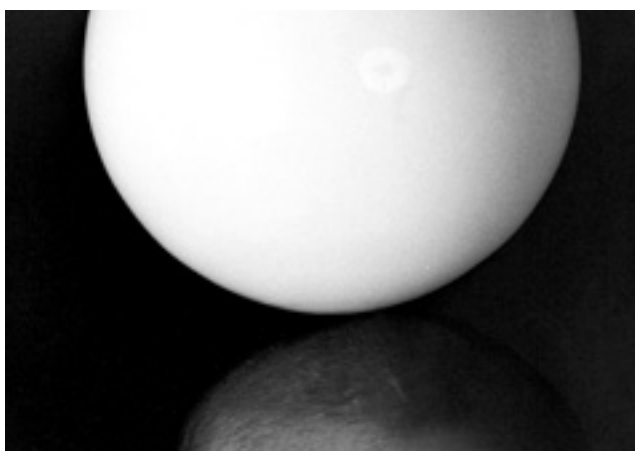
La experiencia siempre la he desarrollado en un cole: CEIP Ntra. Sra. de la Asunción y, principalmente, en un barrio: Puente Ladrillo.

Artículo

Corresponsabilidad, exigencia, flexibilidad,
para alcanzar el compromiso y la
satisfacción de ser como todos

Corresponsabilidad, exigencia, flexibilidad, para alcanzar el compromiso y la satisfacción de ser como todos

M^a José Lasasa Trallero



Mi relación con el pueblo gitano tiene su origen cuando yo contaba con 6 añitos: de las 56 familias que vivíamos en la nueva calle a la que me trasladé, tres eran gitanas. Y con los hijos de una de ellas compartíamos cole público. La normalidad en las relaciones quedó en mi historia personal de la infancia.

Ya con 26 años, y durante cuatro, trabajé en educación de personas adultas gitanas, con una compañera gitana como educadora. Aprendí, de ella y con ella, que lo que la boca dice ha de ir acompañado de lo que la cabeza piensa y el corazón siente. Por eso me quitaba las gafas de sol cuando me paraba con alguien por la calle. Huí del exotismo y de querer conocer al otro como "lo diferente", y busqué, buscamos, el encuentro interpersonal. La amistad nació y creció entre nosotras, y se hizo extensible a algunas de las chicas que venían al centro. Nos sabíamos iguales, nos encontrábamos iguales al compartir nuestras vidas, pensamientos, sentimientos, sueños. Aunque no fueran idénticos.

En nuestro planteamiento educativo un objetivo clave era que las mujeres, las chicas y los chicos participaran en acciones mixtas: en lugar de montar una actividad de natación, por ejemplo, facilitábamos que participaran en los cursos del patronato municipal de deportes con personas no gitanas, con el fin de romper estereotipos y poner nombre a los prejuicios.

Desde hace 10 años trabajo en un colegio con un 35% de niñas y niños gitanos. El resto son, en la actualidad, blancos autóctonos (15%) y de origen extranjero (50%).

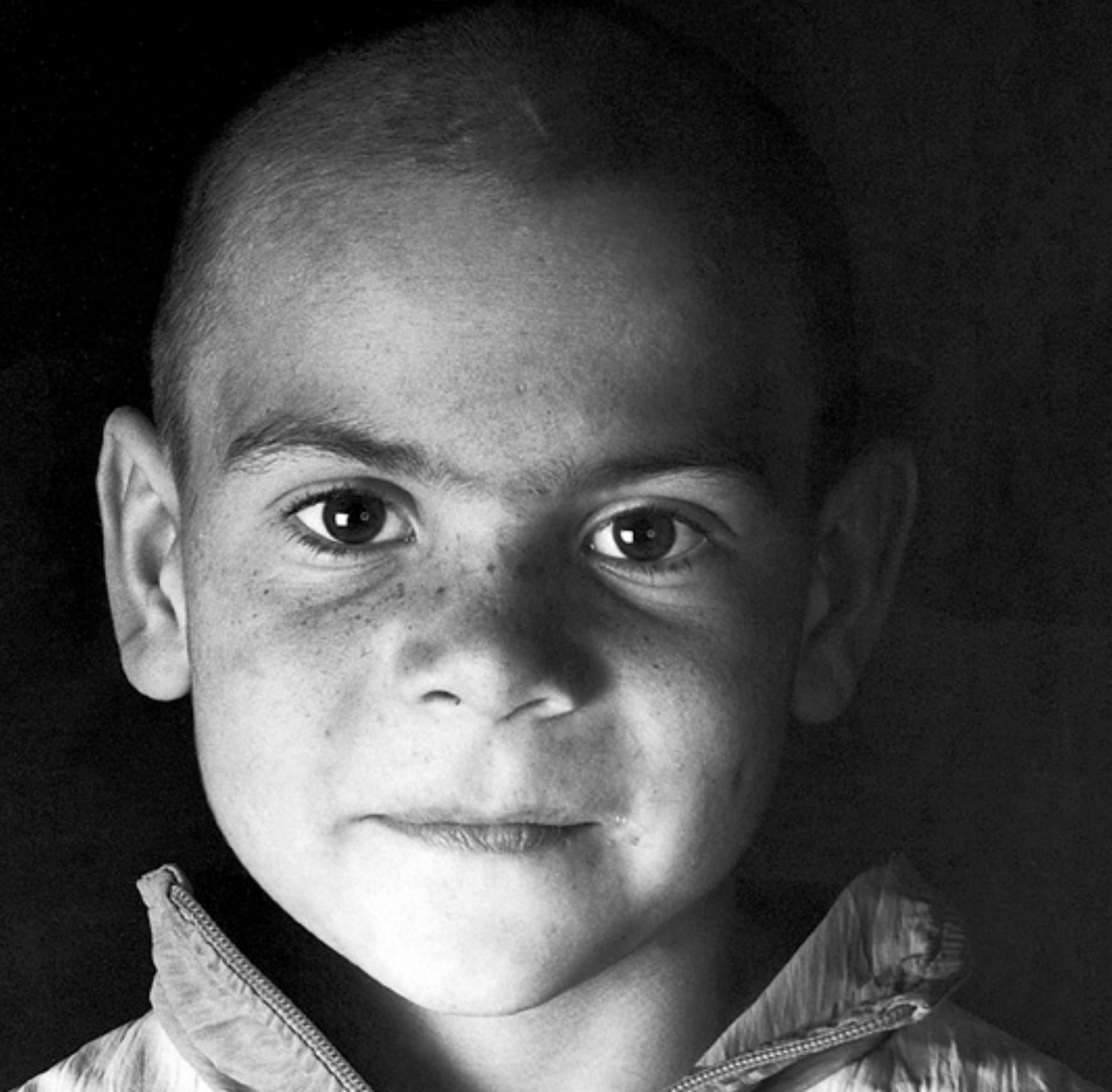
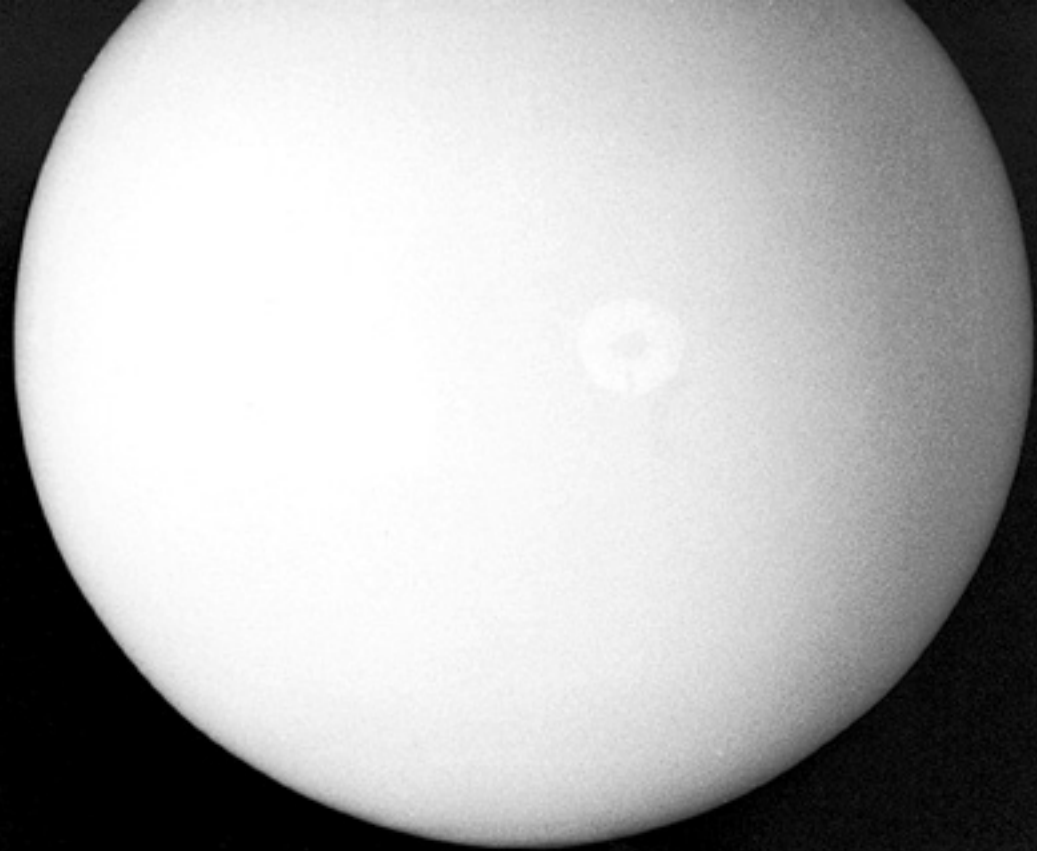
La participación de las familias es, en infantil, algo fundamental. Venir a clase en la semana en que su hijo/a es protagonista (traer objetos significativos, fotos, venir a contarnos cosas de su hijo o un cuento o cantarnos una nana...), apuntarse a los talleres con familias (de dramatización, de manualidades, de juegos, de cocina), junto con otras madres, padres e incluso abuelas. Poder "entrar" en el colegio, en el "aula", ver cómo está y actúa su hijo, y los demás, les tranquiliza y da confianza. Cualquier excusa sirve para crear espacios de relación entre diferentes.

Mantener conversaciones formales (tutoría "al uso") o informales ante cualquier incidente, positivo o negativo, entablando un diálogo inmediato para intercambiarnos la información y plantearnos conjuntamente cómo intervenir. Llamar y hablar no sólo para los "marrones", va construyendo puentes de entendimiento basados en el respeto y la sinceridad.

Avanzar en corresponsabilidad y en exigencia (traer el dinero para el material, la autorización para una excursión, materiales para la realización del proyecto), permitiendo cierta flexibilidad (por ejemplo, aportar el dinero en plazos), permite poder alcanzar el compromiso y la satisfacción de ser como todos.

De entre las dificultades actuales nombraría: La estructura estable que reclama la escuela choca con la inestabilidad en que viven parte de las familias. El miedo a que les pase algo a sus hijos, materializado en la sobreprotección, dificulta que los niños asuman su responsabilidad y crezcan en la autonomía necesaria. Y la resistencia a mezclarse, en unos casos, y las dificultades económicas, en otros, para participar en actividades extraescolares con otros, hace que la identidad se construya por medio de la afirmación excluyente de lo propio frente a los otros, y que el grupo de pertenencia se convierta en el único referente.

De entre las dificultades actuales nombraría: La estructura estable que reclama la escuela choca con la inestabilidad en que viven parte de las familias. El miedo a que les pase algo a sus hijos, materializado en la sobreprotección, dificulta que los niños asuman su responsabilidad y crezcan en la autonomía necesaria. Y la resistencia a mezclarse, en unos casos, y las dificultades económicas, en otros, para participar en actividades extraescolares con otros, hace que la identidad se construya por medio de la afirmación excluyente de lo propio frente a los otros, y que el grupo de pertenencia se convierta en el único referente.



Artículo

Candados y llaves

Candados y llaves

Inmaculada Gálvez Aguiló

I.

Miedo. Del que no se reconoce abiertamente; del que ni siquiera se lo reconoce una misma. Porque yo tenía 25 años y una gran seguridad que me lanzaba a comerme el mundo. El Programa del Ministerio, que se llamaba Minorías Étnicas, me había seducido solo con su nombre; pero yo no sabía nada acerca de los gitanos. Terrible miedo.

Confusión. Leía, escuchaba, preguntaba... para prepararme antes de haber conseguido la plaza. Pero eran lecturas y conversaciones sin selección. Tabús, actitudes prohibidas en la cultura gitana... Yo no estaba segura de lo que podía y no podía hacer ante ellos. El responsable del Programa, en la entrevista personal en la que defendí mi proyecto optando a la plaza, me dijo circunspecto: "¿Usted sabe, por ejemplo, que no puede nombrar la palabra 'caballo' ante un gitano, pues es un animal sagrado?". Yo palidecí. No, no lo sabía. ¿Cuántas cosas más no sabía y debería saber antes de tocar un timbre gitano? Poco después, en mi búsqueda, encontraría a Enseñantes con Gitanos, que acabarían con mis candados. Ignorante confusión.

Vergüenza. Sabía perfectamente que los payos llamábamos a las puertas gitanas ofreciendo educación formal en las escuelas, pero exigiendo que aceptaran la oferta. Dicotomía en mí, relativismo cultural, sentimiento de invasión con las armas sociales. ¿Les regalaba derechos o deberes? Después de tanto abandono, yo obligaba puerta a puerta a una escolaridad sin pedir perdón por el olvido de siglos. Legítima vergüenza.

Estos eran mis candados al empezar a trabajar con familias gitanas; los que me dificultaron la labor. Hace más de 25 años. Los gitanos de Talavera de la Reina acababan de abandonar las "casas negras", chabolas sin agua ni luz. La mayoría había sido reubicada en pisos de calidad media y baja, como muchas otras familias de la zona.

II.

Las puertas se van abriendo. Los chavorrillos salen descalzos, ríen sin motivo, solo de mirarme. Las mujeres sienten poco a poco una ambivalencia: desconfían y necesitan confiar. Los hombres no están en casa; los que están, ceden la función de escucharme a sus mujeres; solo alguno quiere saber qué está pasando.

Cercanía. Siento empatía hacia ellos. Debo cumplir mi papel de funcionaria, pero quiero algo más. Y se lo doy. Mucho tiempo fuera del tiempo, mucho trabajo fuera del trabajo, muchos asuntos fuera del asunto del Programa. Ellos lo sienten. Estoy con ellos. Cálida cercanía.

Preocupación. Sufro con ellos, lloro con ellos; también reímos. Saben que todo es cierto. Me llevo a los niños si veo que hay violencia, hambre o falta de jabón. Me los dejan. Meriendan con mis hijas, se bañan en mi bañera con mis hijas, juegan con ellas y garabatean sus tareas juntos. Familiar preocupación.

Honradez. No les miento. No les prometo nada. Saben lo que puedo y lo que no puedo hacer; lo que está en mi mano y lo que está en otras. Pero intentarlo siempre es posible. Las primeras manifestaciones gitanas frente al Ayuntamiento me pillan tras la pancarta. Es un orgullo ver a los gitanos en movimiento, iniciando asociaciones. Hasta donde sabemos, hasta donde podemos, hasta donde nos dejan. Íntegra honradez.

Cada candado tuvo su llave que desbloqueó el problema. Y las puertas se abrieron para siempre, porque ha pasado mucho tiempo -ya ni siquiera vivo en esa ciudad-; pero sé que me recuerdan con el mismo cariño que yo a ellos.



Artículo

Un café de puchero.
Sobre las relaciones entre
escuela y familia gitana.

Un café de puchero

Sobre las relaciones entre escuela y familia gitana

Xavier Lluch

No me gusta el café sólo. Si alguna vez lo tomo, con hielo, o cortado, es en aquellas situaciones en que compartes sobremesa, o tertulia, o ambas cosas, y no quieres dejar las manos libres o desairar a quien te invita.

Así que, de entrada, puede resultar extraño que ahora recuerde con tanto cariño aquel café de puchero de un ya lejano 1988. Pero no lo es: aquel café me lo ofrecía *la Marelu*, madre de mi alumno Antonio, *el Pelao*.

Cualquiera que haya trabajado con familias gitanas (vaya, con familias) sabe que charlar sobre sus hijos alrededor de un café puede alargarse más de la cuenta. Charlar por charlar, porque sí, porque compartir mesa se convierte en un fin en sí mismo, porque no se mira el reloj, porque crea vínculo, porque ayuda. Porque *nos* ayuda.

Cuando *la Marelu* me invitó a entrar a su chabola yo no había previsto una reunión "de tutoría". Afortunadamente. No tenía ningún asunto particular que tratar, no había una tarea que

reclamar, un conflicto que resolver, una beca que solicitar. *La Marelu* y yo nos conocíamos ya de un largo curso de reuniones, tutorías, escuela de padres/madres, incluso alguna fiesta.

Pero aquella tarde fue distinto. La casualidad quiso que yo recogiera mi coche en un lugar no acostumbrado y que *el Pelao*, al acabar el colegio, me acompañara hasta el mismo. *El Pelao* siempre te cogía de la mano y yo quiero pensar que su madre nos vio llegar componiendo una imagen triste y tierna al mismo tiempo: un adulto y un niño cogidos de la mano, caminando entre los escombros de aquel descampado desolador que componía el barrio de Sant Josep de Xirivella.

Disculpen la obviedad: aquel café fue mi puerta, mi escalera para comprender lo que tantas veces había discutido con colegas. Ser educador y apreciar los elementos clave para relacionarse con las familias gitanas necesita de un café de puchero. Estoy seguro de que me entenderán quienes disfrutan de este oficio porque cada cual tendrá un recuerdo que convertir en metáfora.





A mí me vale la lucidez de aquel café para componer esta lista y evitar que me parezca retórica:

- Conocer el contexto para saber interpretar demandas, entender actitudes, *comprender*.
- Comprender las relaciones entre cultura (gitana) y contexto (economía, familia, trabajo...) para poder relativizar lo cultural o darle la dimensión adecuada.
- Tener la intención sincera de empatizar, esto es, querer sinceramente mirar desde su lugar, desde sus necesidades, dar importancia a sus demandas, comprender sus argumentos...
- Buscar una conexión afectiva. Reconocerse, buscar espacios de relación más allá de lo escolar para hacerse creíble, para generar confianza. Valorar el contacto no formalizado como canal de comunicación.
- Hacer posible la participación de la familia en actividades del centro, valorar su contribución como instrumento de reconocimiento y de empoderamiento.
- Organizar la participación de profesorado y familias en actividades comunes para poder situarse en plano de



igualdad, para poder cambiar los roles "experto-aprendiz", para acreditar el valor de lo escolar también desde su perspectiva.

- Mantener presente el compromiso ideológico. A menudo el sostén ideológico te permite soportar errores, frustraciones, equivocaciones. A pesar del descrédito oportunista, la ideología es una fuerza poderosa y salvadora: creer en lo que haces trascendiendo la anécdota del día a día ayuda a redimensionar los problemas, los fracasos inevitables.

Sé que una aportación tan breve puede resultar simplificada, quizás empobrecedora. Por eso quiero confiar en la fuerza evocadora de un recuerdo en el que tal vez muchos y muchas colegas puedan reconocerse.

Ya he dicho que no suelo tomar café. Quizás porque jamás ninguno supera el recuerdo de aquel café de puchero.

Artículo

“Feeling” con las familias

“Feeling” con las familias

José Manuel Pérez Folgueira

Con el título de este artículo queda clarificada la gran importancia que a mi modo de ver tienen las relaciones que se deben de dar entre maestro y familia.

Mi historia comienza en el año 2000, en el Poblado de “O Carqueixo” en Lugo, donde comienzo a trabajar en la Asociación “Promoción e Integración Gitana”, al lado de los dos buques insignia del trabajo con gitanos en Lugo (Manuel Vila López y Emilia Fernández Salgado).

Nuestro trabajo por aquella época se puede resumir en “todo en uno y uno en todo”, atendiendo la vía educativa, la social, la laboral, la infancia,.. en fin un trabajo que asumíamos y que lo veíamos necesario en un contexto muy precario y con muy pocos agentes sociales (dos personas atendían a la guardería y otras dos al trabajo socioeducativo), para alrededor de 600 personas. Dada esta situación no nos quedaba otra que atender a todo lo que podíamos y claro está, no era fácil.

Mi trabajo como Coordinador de la Escolarización Gitana para la Consellería de Educación, no quedaba sólo en el campo educativo, porque sería claramente efímero.

Con todo este panorama, el trabajo de tú a tú con las familias lo concebíamos como fundamental y así era un día normal en nuestro trabajo:

“Por la mañana acudía al Poblado, nos reuníamos en la Guardería y allí empezaba nuestra primera toma de contacto con las familias, que nos presentaban cualquier clase de

problemas que les aparecían, y desde allí íbamos a las chabolas y nos adentrábamos poco a poco en una forma de vida muy novedosa para mí”. Imaginaos hacer esto sin tener al lado una persona que conociese perfectamente a los miembros de cada familia, que te presentase, que te acompañase, en definitiva que te hiciese una persona de confianza para los usuarios; sin esa figura todo esto sería un caos.

“Después reuníamos la documentación que necesitásemos: para empadronar, para matricular, para solicitar un empleo, para solicitar vivienda,... y luego el trabajo burocrático” Todo esto puede parecer una locura, pero por aquel entonces era vital para conseguir nuestros objetivos de eliminar el gueto físico, pero también los guetos educativos, culturales y sociales en lo que vivían estas familias.

Poco a poco, día tras día, la situación fue cambiando, a medida que estas familias iban normalizándose (accediendo a una vivienda, a un colegio normalizado, a un puesto de trabajo,...), nuestra manera de trabajar iba desarrollándose paralelamente: aparecieron los acompañamientos familiares. Los acompañamientos familiares se producían sobre todo a las guarderías y colegios, éstos fueron pieza clave para entablar unas relaciones que necesariamente deberían partir de la confianza mutua, entre el técnico educativo y el usuario; cuántas veces nos trasladábamos en un mismo coche, o quedábamos en un domicilio, o nos reuníamos tomando un café...; y quien dice en el ámbito educativo en el social también: convencer a las mujeres gitanas para que obtuviesen el permiso de conducir, poner en marcha

el equipo de fútbol sala,... tantas y tantas reuniones que se fraguaban en las relaciones diarias y que al cabo de un tiempo comenzaban a ser lo que yo las llamo "relaciones con sentimiento", ese *feeling* necesario para que los objetivos se concreten y se intenten conseguir.

En mi última etapa de trabajo con el colectivo gitano, la metodología de trabajo también fue cambiando: aunque se realizaban los acompañamientos, el objetivo era conseguir que las propias familias fuesen autónomas y realizaran todas las acciones ellas mismas, solamente con el apoyo técnico nuestro. Nuestra Asociación consigue tener un local adecuado a las necesidades del colectivo, donde además, se podían realizar en el mismo, esto propició el cambio fundamental: ellos acudían a nosotros y actuaban más autónomamente.

Con esta resumidísima visión de una década de trabajo en Lugo con el colectivo gitano, quiero poner en evidencia que aunque usemos distintas metodologías de trabajo, hay dos puntos claves que debemos tener en cuenta siempre: uno es arroparse de compañeros con una trayectoria dentro del colectivo gitano que te enseñen el camino de acercamiento y de trabajo; y otra es que debemos conseguir la confianza de las familias; sin ello nuestro trabajo no sería fructífero.

Pero también existe un peligro para los que trabajamos en este ámbito, seamos maestros, educadores, trabajadores sociales, ...: nunca debemos confundir entablar relaciones de confianza en nuestro trabajo, con los amiguismos (entendido este último término como la confusión que lleva a algunos usuarios/as a pensar que nosotros los técnicos podemos conseguir cualquier cosa si nos la proponemos).

Por último quiero destacar, que conseguir la confianza de nuestro colectivo siempre será favorecedora para ellos (los usuarios), pero también para nosotros los maestros. Nunca me cansaré de decir lo mucho que he aprendido del colectivo gitano, no sólo para mi profesión, sino para la VIDA.

“Lo peor es educar por métodos basados en el temor, la fuerza, la autoridad, porque se destruye la sinceridad y la confianza, y sólo se consigue una falsa sumisión”.

Albert Einsten



Artículo

Mi experiencia en la relación con familias gitanas en el ámbito educativo

Mi experiencia en la relación con familias gitanas en el ámbito educativo

Maika Vaquero Molina



A modo de introducción

Me crie y eduque en un barrio donde mi relación con gitanos y gitanas ha sido de vecindad, compañerismo y amistad. He compartido la misma realidad y las dificultades de un entorno difícil.

Des del inicio de mi carrera profesional, hace casi 30 años, me hacen demandas de acercamiento a las familias, por mi conocimiento de la realidad donde se contextualiza mi acción docente. Al mismo tiempo algunas familias me hacen demandas en relación a la escuela. Comienzo a trabajar en el barrio donde he vivido siempre, y en el que he tenido relaciones naturales de amistad con los gitanos y gitanas. Conozco de cerca los prejuicios mutuos que nos separan, ya que los he vivido en primera persona en mi entorno familiar. Así como sé que la escuela puede tener actuaciones prejuiciosas que dificultan el acercamiento de las familias.

En las siguientes líneas intento hacer un análisis de mi experiencia en los últimos 17 años. He tenido la suerte de trabajar como técnico educativo, durante ocho años, en un programa de promoción educativa, el Siklavipen Savorença, para la Fundación Pere Closa, en el mismo barrio, La Mina, en el municipio de Sant Adrià de Besòs de Barcelona, donde a lo largo de los últimos nueve años, ejerzo de tutora en el centro de infantil y primaria, en la Escuela Mediterrània.

A continuación hago un intento de análisis de mi experiencia, pero huyendo de las recetas, me gustaría que pudiera servir para que cada profesional encuentre su propio camino.

1. Elementos clave para mí, con los que iniciar una intervención positiva

- Tener capacidad de análisis y conocimiento de la realidad del entorno donde se desarrolla la función docente. Puntos fuertes y débiles a nivel social. Conocer los recursos que ofrece el entorno y otros posibles.
- Conocer la situación social y cultural de las familias gitanas de nuestro centro, que no siempre es la de la mayoría del barrio.
- Establecer vínculos de confianza con un objetivo común, el desarrollo integral y el bienestar de sus hijos, nuestros alumnos. La necesidad de que aprenda cuánto más

mejor. Poner el acento en los aprendizajes. Respetar, compartir y consensuar objetivos.

- Flexibilizar la gestión de la relación. No con todas las familias puedes establecer el mismo nivel de compromisos, pero con todas se ha de intervenir y llegar a acuerdos. (las hay colaboradoras, reticentes y ausentes).
- Establecer una escucha activa, saber que piensan, quieren y esperan del paso de sus hijos por la escuela. Tener amplitud de miras y acercarse rompiendo "los muros del desencuentro". Conocer las claves sociales y culturales que determinan los miedos al sistema y su poca utilidad.



- Transmitir y tener expectativas altas, en relación al paso de sus hijos por la escuela. A pesar de las dificultades, poner el acento en las posibilidades y capacidades, nunca en el déficit.
- No olvidar los prejuicios mutuos que existen entre gitanos y no gitanos. Buscar siempre un acercamiento respetuoso, pero sin olvidar que hay dificultades que hay que trabajar para que desaparezcan.
- Buscar espacios de encuentro, cuando no funcionan los formales, buscar los informales: la calle, una fiesta,... ayuda a acercar posturas y a establecer relaciones de proximidad y confianza.
- Acompañar a cada familia según sus necesidades, no todas están al mismo nivel, ni todas necesitan el mismo nivel de intervención.
- Adecuar nuestro vocabulario para hacer inteligible nuestros objetivos, huir de la excesiva profesionalidad.
- No olvidar que pequeños logros pueden provocar grandes cambios.

2. Dificultades que sigo encontrando en la actualidad

- El trabajo de campo no está bien visto. No todos los profesores ven necesario conocer la realidad social y cultural de los alumnos. A menudo se conoce lo anecdótico, pero se huye del conocimiento de la realidad. La mayoría de los profesionales desconocen las situaciones y dificultades tan duras que viven algunos de sus alumnos.
- La administración pone el acento en la asimilación y la normalización de los objetivos sin compensar las dificultades. Estamos muy lejos de la equidad. Los profesionales no ven necesario formarse en unas particularidades que les ayuden a entender el "por qué" de determinadas actuaciones de sus alumnos.
- Las familias culpan a los profesionales de las dificultades de sus hijos en el paso por la escuela, y los maestros hacemos lo mismo.
- La relación muy a menudo se establece desde el conflicto, antes de haber establecido un vínculo de confianza.
- A menudo se evita la relación, con la excusa que las familias no utilizan los canales normalizados del centro. Poco sentido crítico de nuestro papel privilegiado en la relación.
- Los prejuicios mutuos persisten y se desconoce la necesidad de romper con ellos y el papel prioritario de poder que tiene el maestro.
- La profesionalidad del maestro está circunscrita a los muros de la escuela: la calle, hacer visitas a domicilio, visitar las entidades del ámbito socioeducativo, acompañar y asesorar en el paso al instituto no está bien visto, ni se ve como parte de nuestro trabajo.

- Muchos profesionales interviniendo por parcelas. Se sigue sin hacer un trabajo coordinado, comunitario y por lo tanto poco efectivo. A menudo son las entidades del ámbito socioeducativo las que hacen un mayor esfuerzo de coordinación. Los servicios no siempre estamos a la altura.

A modo de conclusión

La relación con las familias es necesaria y posible. Superar los miedos mutuos requiere de imaginación y de determinación. La corresponsabilidad en la educación de nuestros alumnos, tiene un protagonista clave, las familias. Caminar juntos, unificar criterios, crear vínculos de confianza nos ayudará a superar parte de los grandes retos que supone trabajar en entornos tan difíciles. El desconocimiento y la ignorancia pueden llegar a ser valiente, pero no ayudará a la comunicación con nuestros alumnos y sus familias. En momentos como el actual, tenemos que hacer un gran esfuerzo por mejorar la relación con las familias, siempre con el objetivo claro de la promoción educativa de nuestros alumnos.

"La relación con las familias es necesaria y posible. Superar los miedos mutuos requiere de imaginación y de determinación."

Artículo

“Realidad consciente”

“Realidad consciente”

Natalia Gómez Fidalgo

Me gustaría empezar diciendo que, mi mediación empieza a edades muy tempranas cuando siendo niña, tendría unos once años, acude a la peluquería de mi madre una chica con su hijo para cortarle el pelo. Por sus rasgos estereotipados entendí que eran gitanos/as.

Recuerdo, como si fuese ahora mismo que, lo primero que le preguntó a mi madre era cuánto le iba a cobrar por el corte de pelo. La respuesta de mi madre fue: “500 ptas”. La chica le respondió que luego vendría.

Mi pensamiento había sido que, era mucho dinero por cortarle el pelo a un niño pequeño y que no iba a poder costearlo. Lo más seguro era que no volviese. Mi madre se quedó tan tranquila y siguió trabajando sin darle más importancia sin embargo, en mi cabeza de niña las ideas que asomaban eran que, seguramente aquella madre quería cortarle el pelo a su hijo y había ido a la peluquería más cara, la de mi madre, y yo me sentía fatal, quería que mi madre cediera un poco y pudiera rebajarle el precio y ¿por qué no? hacérselo gratis.

Mi sorpresa fue cuando la madre apareció de nuevo con el niño para cortarle el pelo.

En aquella época me encantaba estar con mi madre y ayudarle así que me dispuse a colocarle el mandil, mojarle el pelo y peinárselo antes de que mi madre se lo cortara.



No sé por qué, no pude dejar de prestar atención a aquel chiquillo, el cual tendría unos dos años. Estuve pendiente de que se sintiera tranquilo y cómodo. El niño no levantaba la cabeza por miedo, por "lache" o por lo que fuere. Gracias a OBSERVAR al pequeño me di cuenta que estaba llorando, lo cual me angustió mucho, nadie se daba cuenta porque estaba cabizbajo y el pelo le cubría la cara. Alerté a mi madre y, finalmente conseguimos que se calmara hasta terminar la tarea. La chica pagó a mi madre lo acordado y se fue dando las gracias.

Aquella situación me dejó marcada hasta el día de hoy, será por eso que mi camino se ha centrado en el trabajo con niños/as y, especialmente con niños y niñas gitanos y gitanas y sus familias de ahí mi agradecimiento a estas dos personas.

Mi primera experiencia profesional comienza haciendo prácticas en un Programa de Ocio y Tiempo Libre, enmarcado en el Programa de Promoción del Pueblo Gitano. Aquella había sido una experiencia y toma de contacto real con la comunidad gitana. Era una realidad que quería descubrir y conocer, desde adentro, desde su propia verdad y no desde lo que la población mayoritaria hablaba sin conocerles, desde el juicio.

A raíz de ahí no he dejado de tener más y más vivencias. La que sin duda ha marcado mi experiencia vital y profesional fue la intervención social realizada en un programa de realojo en un poblado chabolista.

Antes de empezar a trabajar en aquel proyecto algunas personas y compañeros/as me preguntaban *si sabía dónde me iba a meter, si conocía lo que allí pasaba*. Desconocía por completo aquella realidad y, no me importaba que así fuera, el único pensamiento que tenía era que, si son personas al igual que yo tendrían sentimientos, ilusiones, ganas de hacer cosas nuevas... para mí era suficiente para COMPARTIR el día a día.

"Una de las herramientas que más me ha ayudado fue la ESCUCHA, una escucha ACTIVA, INTERESADA, DESDE EL RESPETO AL OTRO, DESDE EL NO JUICIO y, si a esto le añadimos un tiempo de dedicación y motivación reales, obtenemos una combinación de elementos perfecta para poder ponerse al servicio para con el otro."

Una de las herramientas que más me ha ayudado fue la ESCUCHA, una escucha ACTIVA, INTERESADA, DESDE EL RESPETO AL OTRO, DESDE EL NO JUICIO y, si a esto le añadimos un tiempo de dedicación y motivación reales, obtenemos una combinación de elementos perfecta para poder ponerse al servicio para con el otro.

Recuerdo que, una gran persona y mejor amiga me aconsejaba que a todas las personas y en especial a las personas gitanas y gitanos les gustaba que les hablasen desde el corazón y no desde la cabeza, mostrando un interés real. Esta motivación, aparentemente oculta, se acabaría proyectando en el otro provocando un efecto *búmeran*.

Las familias agradecían las intervenciones realizadas por el tema de vivienda en cuestión y, sobre todo por las actividades llevadas a cabo para con sus hijos e hijas. Tenían un espacio en el que aprender, compartir, sonreír y lo más importante, disfrutar y pasárselo bien. Este hecho repercutía en los adultos mostrando mayor interés por hacer cosas comunitarias.

Una de las imágenes más bellas grabadas en mi memoria fue una avalancha de unos veinticinco niños y niñas corriendo hacia mí por la cuesta del poblado, gritando mi nombre y fundiéndose en un abrazo eterno.

Aunque esta realidad haya pasado hace años y, por más que las leyes cambien y las normas se endurezcan todas las personas siguen siendo sensibles, con sentimientos, con sus defectos y virtudes...por mucho que la ciencia y la sociedad se empeñen en hacer robots y máquinas, desde nuestra "parcela", la educación, la educación social, la pedagogía social... debemos seguir trabajando para que las personas tomen conciencia de su realidad y para que las niñas y niños puedan ejercer su derecho a la educación, a la diversión, al juego...

Bien es cierto que, las dificultades están latentes en tanto en cuanto la realidad es dual y es por ello que no existe la noche sin el día ni lo bueno sin lo malo.

La experiencia profesional que me ha tocado vivir me confirma que tanto las cuestiones a nivel político como la falta de interés real por subsanar cuestiones que atañen directamente a las personas como la vivienda, la salud, educación, etc...hacen que las intervenciones sean pobres en cuanto a la consecución real de los objetivos por intereses poco o nada relacionados con las personas implicadas aunque no, en el desarrollo del proceso donde, habitualmente, se tiene una visión más holística del problema o la realidad del momento y los intereses y la implicación corresponde a niveles más humanos.

A pesar de los *pequeños contratiempos* mi experiencia no queda ensombrecida por unas pocas nubes ya que los destellos de luz son más intensos y brilla con mucha más fuerza.

Mi gratitud a todas las personas que han compartido conmigo esta vivencia sin ellas, no sería posible.



Artículo

Trabajo con familias gitanas

Trabajo con familias gitanas

Federico Pablos Cerqueira

*Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.*

Extracto del Poema de Gabriel Celaya "Educar"

Son casi 20 años (allá por el año 1996) de trabajo desarrollado y de conocimiento adquirido-compartido de forma intermitente con familias gitanas en su globalidad: un trabajo desde las actividades extraescolares, grupo scouts, proyectos en horario escolar, campamentos, escuelas de verano, talleres, formación al profesorado, talleres en centros penitenciarios, acompañamiento familiar al realojo, intervención familiar, instrucción de capacidades básicas, alfabetización, estudios de campo, refuerzo escolar, debates, festividades, etc. Dejar tantas reflexiones, hipótesis y creencias erróneas en unos cuantos párrafos es algo bastante difícil..., pero debemos aprovechar estas oportunidades de recapitación para realizar unos pilares básicos o síntesis y conseguir que otras personas lo critiquen.

Uno de los aspectos que me gustaría mencionar y recalcar, es que la gran mayoría de las ocasiones ha sido con aquellas "familias gitanas visibles para el resto de la sociedad", familias que vivían y/o viven en marginalidad, pobreza, exclusión; personas que muchas veces no distinguen su propia cultura de la cultura de la pobreza. Menciono lo de "visible", porque por desgracia, aún en el siglo en el que nos encontramos, existen unos estereotipos y prejuicios muy arraigados de la sociedad mayoritaria hacia esta minoría. Estos estereotipos son por su apariencia, color de piel, dónde viven, formas de vestir, costumbres, etc. Con el resto de gitanos y gitanas que he tenido la ocasión de compartir y disfrutar de su amistad



("la gran mayoría de ellos, son gitanos y gitanas no visibles para la sociedad mayoritaria"), he aprendido, recordado y he reflexionado sobre una serie de costumbres y aspectos culturales, que como sevillano con descendencia extremeña y gallego-portuguesa he vivido en más de una ocasión en mi propia familia. Creo necesario esta primera consideración, ya que uno de los problemas es la generalización. Nunca he intervenido con mi compañero de carrera, nunca he intervenido con mi compañera de trabajo, nunca he intervenido con mis amigos y amigas; el trabajo con familias gitanas ha sido con familias en riesgo de exclusión social.

Una segunda consideración general sería mencionar que "he aprendido casi igual de dichas familias visibles como de las invisibles para la sociedad", en cuanto a su cultura, costumbres, etc. Por lo que al tener la suerte de interrelacionarme con distintas esferas sociales dentro del mismo grupo, veo cada vez

más claro que la evolución de la cultura no supone la pérdida de esta, sino todo lo contrario, seguir dándole vida.

Una vez, recalcado estos puntos anteriores, queda claro, que la respuesta a las siguientes preguntas se refiere al trabajo desarrollado con "familias gitanas en riesgo de exclusión social o incluso en exclusión social". Otro aspecto sobre el que debemos teorizar de forma transversal para esa "varita mágica" que siempre preguntan en las sesiones de formación es que: *"Ante todo estamos trabajando con personas y debemos dirigirnos a ellas, de la misma forma que nos gustaría que se dirigieran a nosotros"*. Esta afirmación, que para muchos lectores y lectoras pueda parecer obvio... ¡A día de hoy os puedo asegurar que no lo es!. Muchas veces la "Comunicación No Verbal" expresa un abanico de cosas mayor que la "Comunicación Verbal" y como se suele decir: "se huele el miedo... se huelen los estereotipos... se ven las miradas y palabras de desconfianza... se observa el verdadero currículo oculto".



¿Cuáles han sido los elementos claves para relacionarte y para tener una intervención positiva con las familias gitanas?

A continuación voy a ir desgranando los elementos que a mi juicio han sido claves y siguen siéndolo para dicha intervención:

- **Empatía:** Es algo fundamental en el trabajo social, en el trabajo con personas. Además estaría muy relacionado con los posteriores puntos, porque de lo contrario no llegaríamos a comprenderla. Un ejemplo del proyecto actual en el que estoy inmerso: Pregunta a un padre: ¿Por qué ha abandonado tu hijo la Formación Profesional Básica?. Respuesta: ¡Maestro!, es que mi hijo lo metieron en un curso de Peluquería-Esteticista, y eran todas niñas... Contestación: Lo comprendo, no creo que conociendo el centro de interés de tu hijo, la edad y el contexto, fuera lo más adecuado. Aunque en otros espacios, esta reflexión pueda parecer que estamos inmersos en un nuevo bucle machista... creo que hubiera pasado lo mismo si ponemos un perfil determinado de "moza" en curso similar de la especialidad de Electricista, donde todos fueran chavales. Lo importante es buscar una solución adecuada y que la orientación sea la más oportuna.
- **Conocimiento de su cultura:** El desconocimiento de las culturas, hace que fluyan los estereotipos, los prejuicios, los malos entendidos, la desconfianza, el no comprender las cosas, el no ver su escala de prioridades, etc. Es fundamental conocer la verdadera cultura gitana, y esa cultura cómo se desarrolla en el contexto de intervención, diferenciando claramente lo que es cultura, costumbres de una zona, cultura de la marginalidad o de la pobreza. Ejemplo: *Viaje a un proyecto Comenius a otro país Europeo: ¡Ah... español y sevillano!... ¿después nos cantamos unas sevillanas y bailamos?... Lo siento, no hay moscas que espantar, hay muchos sevillanos que es mejor que no cantemos ni bailamos...* En todos los lugares de este mundo existen los estereotipos y lo malo de ello es la generalización. El ser humano tiende a generalizar. No tiene nada que ver los gitanos del Polígono Sur, a los gitanos del Asentamiento Chabolista de El Vacie; y no tiene nada que ver el propio gitano de "las Vegas", dentro del Polígono Sur al de "la Oliva", y no tiene nada que ver unos gitanos con otros gitanos dentro de su propia familia, existirán unas líneas, pero no todos tienen porque llevarlas a cabo o considerarlas importantes. Por lo tanto, es de suma importancia el conocimiento de la cultura gitana, evitando la generalización de sus pilares y el desarrollo de sus costumbres.
- **Persona de confianza:** Llegar a conseguir que te consideren una persona de confianza, una persona de fiar, uno de los suyos. *¡Fede, es que tú no eres payo, tú eres de los nuestros!*. Conseguir expresiones similares es fundamental, pero esto no se consigue de un día a otro, no se consigue sin los puntos anteriores y sin las reflexiones iniciales. Y claro está, no se consigue en un horario de 9.00 a 14.00 horas, no se consigue sin visitar sus casas, no se consigue sin moverse por su barrio, no se consigue sin pararse a hablar en sus plazuelas, sin tomar un cafelito... Este reconocimiento es aún mayor, si se consigue dentro de los distintos círculos concéntricos de su linaje y sobre todo por las personas de respeto. Para ser una persona de respeto se debe tener prestigio, palabra y honor, siendo fundamental en uno mismo.
- **Centros de interés y Motivación:** Otro punto básico, que además se desarrolla en el currículo, pero que después se nos olvida en otros estamentos. Para enganchar a las familias, debemos ir viendo qué necesitan, que le gustan, sus tiempos para colaborar, su escala de prioridades, etc.
- **Escuela, familia, comunidad:** Es fundamental las interrelaciones entre estos tres contextos; una sociedad de puertas abiertas es fundamental. Las comunidades de aprendizaje están llevando a cabo proyectos muy interesantes en estas líneas, donde se desarrollan relaciones de confianza entre unos y otros al mismo nivel. La etapa de sueño y el desarrollo de este sueño son fundamentales para conseguir esa igualdad, sentir el contexto suyo...
- **Despertar la conciencia:** pero despertarla en todas sus acepciones. No es solo el hecho de despertarla, sino darle también las pautas para que poco a poco reflexione sobre los siguientes pasos a dar. En este caso, debemos olvidarnos de aspectos asistencialistas; sino aprovechar las pautas básicas de orientación o coaching: dibujar con ellos los diferentes caminos a seguir, qué es necesario para mejorar las situaciones, cómo se pueden mejorar, hacerles ver otras realidades; pero que sean ellos los que tomen las decisiones.
- **Cercanía:** En el sentido de ser una persona cercana, accesible, donde no tiene horarios, con la que se puede hablar, intercambiar problemas, etc. Ejemplo: "¿oye, yo puedo echar esa ayuda nueva?. Perdona, debes coger cita y se te atenderá dentro de 10 días; disculpa para información es la otra ventanilla; lo siento, pero eso no es aquí". La necesidad de respuesta inmediata es algo fundamental en cualquier contexto, y con ellos muchas veces aún más. Este aspecto iría relacionado con "**el fuera de horario, debemos saber de todo**". Si una familia nos pregunta algo, es esencial darle una respuesta fructífera en ese momento, no debemos perder la oportunidad, porque de lo contrario no volverá a aparecer dicha ocasión.
- **Empoderamiento:** Fundamental y que por lo general sólo se utiliza en determinadas ocasiones, aunque poco a poco es un vocablo que cada día se intenta tener más en cuenta. Para conseguirlo, es necesario un sinfín de

acciones a lo largo del tiempo de forma continuada y que muchas de ellas están expresadas en este artículo y en el que desarrollan el resto de compañeros y compañeras sobre la misma temática en esta revista.

- **La palabra:** Concepto clave y bidireccional. Aunque en ocasiones, atendiendo a la escala de prioridades de cada uno, puede que ellos no la lleven a cabo, pero nosotros nunca debemos prometer algo que no se puede ofrecer. En el caso de ellos hacia nosotros, muchas veces, el no llevarlo a cabo es por perder una serie de costumbres o no darle la importancia que ese hecho tiene dentro de su propia familia. Si mañana quedamos en hacer algo, es necesario hacerlo porque se ha dado la palabra. El faltar la palabra puede sugerir perder la condición de persona de confianza, persona cercana, persona empática, etc.
- **Conocimiento del contexto:** No solo es necesario conocer la cultura, sino el lugar donde esta se desarrolla. Este conocimiento no se consigue solo con las horas de trabajo o de voluntariado; se consigue participando en las actividades del barrio, en las invitaciones de ellos y ellas, en desayunar fuera del círculo del trabajo, en visionar los mercadillos del barrio, en visitar las tiendas de la zona, etc. No se conseguirá nada si aparcamos nuestro coche en el lugar de trabajo, termino y me voy por la salida más rápida del barrio. De esta forma no estamos viendo una visión globalizada del contexto, no estamos consiguiendo la cercanía, no estamos consiguiendo los peldaños para ser una persona de confianza, no conocemos la problemática familiar.

Existen muchos más elementos claves a desarrollar en este punto, pero creo que presentar este decálogo y conseguirlo ya es suficiente para que la persona que lo intente descubra otros aspectos fundamentales, teniendo una ardua tarea por delante

¿Cuáles son las dificultades actuales que te encuentras o que te encontraste en tu experiencia?

Como se suele decir "todo no va a ser de color rosa...", también existen dificultades; pero si tenemos en cuenta muchas claves anteriores, estas dificultades; se convertirán en oportunidades, debemos realizar nuestro propio análisis DAFO para que sean **retos** en nuestras intervenciones y reflexiones, cavilando sobre los objetivos o finalidades que nos marcamos. Algunas de las dificultades-retos a mejorar que me he encontrado han sido:

- **La conceptualización de Tiempo:** Es algo que aún hoy día se debe ir trabajando. En muy distintos contextos *la puntualidad, la actividad dura hasta esta hora, hemos quedado a tal hora...*, etc., es un hecho en el que no debemos caer en depresión. Yo al menos, he conseguido transformarlo en algunos casos en reto: ¡existen



personas que me avisan si van a llegar tarde!, ¡otras dan un razonamiento a tener que irse antes!, etc.

- **Prioridades:** Nunca nos podemos olvidar que sus prioridades no deben ser las mismas que las nuestras. Nuestra pirámide de Maslow es muy diferente a la de ellos y por lo tanto, no nos debemos olvidar de la empatía, de las circunstancias del contexto y de otras claves en relación a este aspecto. Su escala de necesidades fundamentales es diferente. Es muy importante crear la conciencia para que se den cuenta del concepto de prioridades. Ejemplo: "¡Hoy no puedo asistir porque debo entregar la reserva de matrícula para mi niño, sino se queda sin cole!... Contestación: "De acuerdo, pero debes tener en cuenta que el proceso de escolarización dura un mes y hoy es el primer día, no se va a quedar en la calle". Pero no podemos incidir más en esta ocasión, porque este ejemplo iría relacionado con la dificultad anterior. Es a través de modelos y otras posibilidades, como poco a



poco van priorizando de forma adecuada y organizándose de forma diferente.

- **Organización:** Es otro aspecto similar a los anteriores. Las formas de organización pueden ser muy diferentes a las nuestras, inadecuadas o pensar que no existen. Pero introducirse en aspectos tan íntimos son temas a tratar de forma transversal por modelaje. Enseñando que existen otras alternativas, pero nunca imponiendo.
- **Hábitos, rutinas, continuidad:** Aun teniendo el centro de interés "atado", la "motivación", la "palabra", nos podemos encontrar con una serie de falta de hábitos y rutinas que muchas veces afectan a la continuidad en muchas actividades. Lo importante es que se vaya visualizando pequeñas mejorías o que este objetivo se encuentra en desarrollo.
- **¡Dios proveerá!:** Muy relacionado con las anteriores. *No existe problemas si tengo para comer hoy, mañana*

Dios proveerá. Ese aspecto no solo me lo he encontrado en familias en riesgo de exclusión social, sino en otros estratos sociales y por supuesto no solo en la comunidad gitana. El problema es cuando choca con nuestros aspectos organizativos y la necesidad que tiene la sociedad mayoritaria de visualización de futuro. Al igual que en otras claves, lo fundamental es dar a conocer otras posibilidades para salir de ese círculo vicioso de inestabilidad organizativa o no.

- **Pérdida de aspectos fundamentales de su cultura:** Cada día me encuentro más aspectos de pérdida en pilares claves de su cultura. Por ejemplo: "*Falta de respeto a las personas mayores*". Existe un deterioro mezclado muchas veces por la marginalidad, la falta de los verdaderos TIOS, de referentes. Este hecho, se está empezando a dar en otros aspectos claves de su cultura.
- **Multiculturalidad versus interculturalidad:** Ya en los diferentes estudios universitarios me hablaban de estos conceptos, además de otra palabra aún más bonita, "*inclusión*". A día de hoy, en muchos contextos marginales lo único que se da es la multiculturalidad, los otros términos no se han desarrollado y quedarán muchas décadas para su desarrollo. Cuando el contexto está guetizado este hecho es una panacea.
- **Evolución cultural:** No sentirse ni payo ni gitano, considerarse una persona incomprendida, solitaria. "*vas asumiendo poco a poco un complejo de inferioridad de ser gitano en el mundo payo y un complejo de ser universitario en el mundo gitano*". Desde las propias zonas marginales y desde las experiencias de compañeros y compañeras, el miedo a sentirse "*en un mundo de nadie*", ronda y sufre en las carnes de muchos de ellos y de ellas. Además de otras expresiones como: "te estas apañando", "eso no es de gitano", etc. Es una lucha interna, externa y transversal que cada día es más visual, pero a la vez importante para la evolución de cualquier cultura.
- **Tipo de colegio, ¿yo escolarizaría a mi hijo o hija en dicho centro?:** He tenido la suerte de conocer, compartir y trabajar con grandes profesionales de la escuela pública en estos contextos. Grandes maestros, maestras, profesores, profesoras que se dejan la piel por intentar; hace un tiempo escolarizar a estos niños y niñas; y ahora mantener esa escolarización y conseguir la adquisición de competencias claves o básicas. ¡Ojala mis hijas tuvieran ese tipo de profesionales en sus clases!. Pero seamos realistas, iyo no escolarizaría a mis hijas en esos colegios!. Y lo que no deseo para mí no lo deseo para los demás; el problema radica ahora en la descontextualización por sacarlo de la zona o no tener los mismos derechos que si hubiera nacido y criado en otro barrio. Cuando estas personas se hagan dicha reflexión habremos alcanzado un gran salto cualitativo, aunque eso sí, dichos centros serán aún más guetos. Perdón, ya hay muchos que se lo preguntan, pero no son familias en exclusión social, sino familias en riesgo de exclusión social

que han sacado a sus hijos del contexto al conocer y probar otras realidades... y se sorprenden. Pero para eso, deben tener unas rutinas, hábitos, prioridades (que se convierta la educación en una de ellas), confianza en el sistema..., etc. Y una cosa importante... dichas familias no son menos gitanas ni están "apayadas".

- **Pasar del absentismo a la escolarización y titulación:** Las tasas de absentismo han descendido de un 50 % a menos de un 15% en algunas zonas en una década. Este hecho sustancial, no significa que esté todo el trabajo conseguido. Existen graves problemas de abandono prematuro, fracaso escolar, no titulación o no conseguir los objetivos básicos de etapa, no pensar en seguir con una formación o especialización en alguna profesión. Este hecho está aún muy lejos de conseguir por falta de confianza en dichas instituciones públicas. Esa relación íntima que se consigue en los colegios no se da en los Institutos, esa complicidad no existe y muchas veces es bidireccional. Se debe conseguir esa apertura y confianza familiar en dicho tipo de instituciones, pero se deben subir aún muchos peldaños o años para conseguir este reto.

La idea del presente artículo, ha sido exponer un decálogo de mis pensamientos tanto desde la vertiente de aspectos que he considerado claves, como de otro decálogo para los retos o dificultades que nos quedan por conseguir; pero para eso, **debemos caminar juntos, unos al lado de los otros.** Nunca nosotros delante, pero ellos sí; nunca imponiendo, sino ofreciendo una batería de posibilidades, realidades y haciéndoles ver lo que es "normal" y lo que "se da en su contexto que no es normal".





Artículo

Experiencia concreta con las familias de niñas/os y jóvenes gitanos con los que he hecho intervención extraescolar

Experiencia concreta con las familias de niñas/os y jóvenes gitanos con los que he hecho intervención extraescolar

Rocío Díaz López

CONTEXTUALIZACIÓN

En 2008 fue mi primer contacto con familias de etnia gitana, mediante un grupo de jóvenes gitanas, hasta 2013 siempre he trabajado con mujeres, madres o mocitas de etnia gitana, en proyectos de inclusión social específicos, subvencionados por diferentes administraciones pero dirigidos por entidades sin ánimo de lucro. A partir de 2013 trabajo con menores de ambos sexos en un proyecto de intervención extraescolar específico.

Es necesario contextualizar que el entorno en el que he trabajado con familias gitanas ha sido siempre contextos empobrecidos, con una fuerte exclusión social y con unas características propias y comunes con familias no gitanas en el mismo contexto, como bajos niveles de alfabetización, escasas habilidades sociales, precariedad laboral y pocos espacios de interacción social. Si es cierto que, en el caso de las mujeres, las de etnia gitana además están dedicadas a tiempo completo al cuidado de los/as hijos/as y marido, con escasas actividades más allá del núcleo familiar. Y que mí día a día en el trabajo con la familia casi siempre se ha enfocado en evitar situaciones de exclusión social y trabajar problemáticas en las familias como situaciones de menores sin escolarizar, aislamiento en el hogar, entre otros.

¿Cuáles han sido los elementos claves para relacionarte y para tener una intervención positiva con las familias gitanas?

Sin duda alguna la cercanía. El contacto con las familias fuera de lo estrictamente marcado es fundamental, crear un vínculo con una cultura en la que la unión es la base, te abre puertas, ayuda y mejora cualquier intervención que se vaya a realizar. De no ser así te encuentras el efecto contrario de hermetismo, efecto a mi parecer derivado del miedo a lo desconocido, a cualquier elemento que venga de fuera, son muy conscientes que son vistos como diferentes, y no positivamente, por lo que están siempre a la defensiva.

La no jerarquización de estatus o figuras creo que también es importante, va muy unido a lo anterior pero implicarles en su proceso y el de sus hijos/as es fundamental. Desde mi intervención cuando las digo que yo no estoy para hacer nada por ellas sino con ellas, su implicación y su respeto aumenta.

La cercanía a la familia habla también de no sólo contactar con las familias para darles mensajes negativos sobre sus hijos/as, no reconocer lo bueno que hacen aleja y distancia,

particularmente pienso que no podemos olvidar que han sido perseguidos durante años y seguimos en la dinámica de decirles que hacen mal por lo que siempre les será más fácil defenderse apartándose que demostrar.

La figura de la mediadora gitana también ha facilitado el acercamiento a las familias, escuchan más a alguien que sientan como igual y puede ayudar a reforzar lo que queramos transmitir a las familias.

La figura de la mediadora gitana también ha facilitado el acercamiento a las familias, escuchan más a alguien que sientan como igual y puede ayudar a reforzar lo que queramos transmitir a las familias.

¿Cuáles son las dificultades actuales que te encuentras o que te encontraste en tu experiencia?

La desmotivación hacia lo formativo, la escasez de límites en los menores, la pronta madurez que se les otorga y la constante amenaza de las ayudas económicas dificultan muchísimo cualquier inclusión, son factores que van muy unidos y en muchos casos ayudan a perpetuar condiciones de pobreza. La escasa motivación hacia lo formativo se ve reforzada por el desnivel de los menores, en muchos casos producto de las familias y en otros del sistema educativo, en el caso de las familias no poner límites en cuanto a lo escolar es un problema, les otorgan la madurez de decidir sobre sus estudios en plena adolescencia con consecuencias claras, por otro lado la constante amenaza de perder las ayudas sociales hace que las familias prefieran que salgan a los dieciséis años. Últimamente el encarecimiento tanto del comedor como de los materiales también ha empeorado la implicación de las familias sin recursos, la falta de figuras de referencia y los actuales recortes en apoyos personalizados en los centros educativo han creado escuelas desbordadas e insistentes a que menores que podrían titular sean motivados a PCPIs por carecer de recursos de apoyo.





Artículo

Refuerzo educativo e intervención
con las familias gitanas

Refuerzo educativo e intervención con las familias gitanas

Carmen Alifa Sicilia

Desde el año 2012 trabajo en intervención socioeducativa en el barrio de Can Puiggener de Sabadell. Es una actividad desarrollada por la Fundación Secretariado Gitano y financiada por el programa Proinfancia de La Caixa. La intervención consiste en ofrecer refuerzo educativo, dentro del aula ordinaria, a estudiantes gitanos de sexto curso de Primaria y primero y segundo de ESO, así como apoyo y orientación durante el proceso a sus familias.

Los centros educativos son la escuela Alcalde Marcet y el INS Agustí Serra i Fontanet. Ambos centros acogen alumnado del barrio de Can Puiggener, uno de los barrios socioeconómicamente más desfavorecidos y con mayor porcentaje de población inmigrante y gitana de la ciudad.

La escuela Alcalde Marcet cuenta con un 90% de alumnado gitano. Podemos hablar perfectamente de gueto. El instituto acoge alumnado de diferentes barrios de la ciudad y de diversas culturas pero, como centro de referencia de la escuela Alcalde Marcet, un 15% del alumnado es gitano.

En ambos centros, el absentismo supone la principal dificultad en el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas gitanas; más en secundaria, donde la asistencia irregular se instaura en el 95% de los alumnos de la ESO.

La situación socioeconómica en las familias de los alumnos con los que trabajo es, en un porcentaje u otro, de: vivienda ocupada o vivienda en familia extensa, trabajo esporádico en la chatarra, venta ambulante (no regularizado), subsidio por prestaciones, o sin prestaciones. Un porcentaje mínimo tiene vivienda propia o/y trabajo estable.

Elementos clave para una intervención positiva con las familias:

- Establecer un **vínculo** de confianza para facilitar la comunicación con la familia y el trabajo con el niño o niña.
- Este vínculo sólo se alcanza con **tiempo**. El tiempo es fundamental. En mi experiencia, trabajando sobre programas de intervención sujetos a horarios y temporizaciones, ha sido inevitable e imprescindible la flexibilización de estos horarios, adaptándome, en muchas ocasiones, al momento y/o las circunstancias y al ritmo marcado por las familias.
- El **espacio**. Estar en el territorio y conocer el entorno real de las familias para posibilitar espacios, situaciones y encuentros, que contribuyan a fomentar y aumentar la comunicación con ellas y con los chicos y chicas, al margen de los espacios ordinarios de intervención (centros educativos).
- Lograr una **conexión**, tanto con los alumnos como con la familia, a través de aspectos de su interés y de su entorno cultural y social. Y siempre manteniendo una actitud empática, libre, en lo posible, de juicios y prejuicios, pero asertiva.
- Buena **coordinación con docentes y otros agentes** que intervienen en el proceso de educación: profesores y personal no docente de los centros (Psicopedagogo/a, Integrador/a Social...) y otros especialistas y técnicos de la administración (inspectores educativos, EAP) y



agentes que trabajan en el territorio (educadores, trabajadores sociales...).

La coordinación y el trabajo directo con la TIS del centro y los educadores de los Servicios Sociales del territorio, ha sido fundamental para el rendimiento de mi intervención con las familias, en lo que se refiere a compartir informaciones sobre la situación y circunstancias de estas, para poder hacer, en muchos casos, un buen acompañamiento i/o intermediación en las relaciones entre estos agentes y la familia.

Dificultades en la intervención:

- La organización de los centros, inmersos en el engranaje de un *sistema educativo*, el cual, en la práctica, no contempla la diversidad ni la individualidad, siendo homogeneizador, excluyente y selectivo, no facilita, en muchas ocasiones, una óptima relación escuela • familia, no teniendo en cuenta las particularidades de las familias gitanas y dificultando también mi intervención.
- Igualmente, y unido al punto anterior, la actitud de parte del *profesorado* (a causa de las propias condiciones laborales, la falta de formación, de motivación y, en general, la *falta de recursos*) inciden negativamente en el proceso educativo de los alumnos y alumnas y, en consecuencia, en mi intervención y relación con la



familia, la cual, en ocasiones, pierde la confianza en el proyecto. El profesor con pocas habilidades y recursos, desencadena en el aula actitudes disruptivas, conflictos, expulsiones que generan desmotivación en el alumno e, incluso, facilitan el abandono. Estas situaciones me dejan sin argumentos para poder restablecer la, ya poca, confianza de la familia en el sistema educativo y, por extensión, en el programa de intervención.

- La **presión cultural y del entorno** en la **familia**. En mi experiencia, algunas de las familias que, a priori, parecían más concienciadas o "normalizadas" en cuanto a la educación de los hijos y se mostraban receptivas a mi intervención, han sucumbido a dinámicas familiares o aspectos culturales que han incidido negativamente

en el proceso: períodos de absentismo injustificados, dinámicas familiares que interfieren el ritmo escolar, incumplimiento de pactos o acuerdos, e incluso, abandono por "pedimiento" o "casamiento". La presión del entorno en cuanto al mantenimiento de algunas "costumbres" y el **escepticismo sobre el "sistema payo"** son palpables y suponen aspectos de gran dificultad y difícil abordaje desde mi intervención.

- En relación con lo anterior, el **trabajo social** de manera más rigurosa con la familia sería, en general, la más importante de las dificultades. En mi opinión, este aspecto debiera ser tratado, en coordinación con el programa educativo, a través de la implementación de programas específicos, para lograr, así, mejores resultados.

Artículo

La construcción de la relación
con la familia

La construcción de la relación con la familia

Miguel Ángel Franconetti Andrade

¿Cuáles han sido los elementos claves para relacionarte y para tener una intervención positiva con las familias gitanas?

Intentando reflexionar sobre las cuestiones planteadas, me he dado cuenta que no podía destacar ningún aspecto, ni ninguna metodología, por encima de otra.

Podríamos mencionar grandes pensadores y pedagogos (Vygotsky, Habermas, Freire, Merrieu,...) pero considero que no hay elementos exclusivos para intervenir con las familias diferentes a las que cualquier profesional debería de aplicar en cualquiera de los contextos en los que hubiera de intervenir (gitanos y no gitanos, vulnerables o ben estantes).

Muchos profesionales se empeñan en ver a las familias, especialmente a las gitanas, como "sistemas complejos" con ciertas propiedades emergentes que no llevan a ningún otro sitios que al fracaso de su intervención.

La construcción del vínculo educativo, para mi intervención es algo más que una cuestión teórica o técnica vinculada a la integración o inclusión social de las familias.

Personalmente considero que es algo afectivo, de respeto, con una carga importante de confianza sobre la construcción de la relación y de un elevado trato de confidencialidad e implicación por parte de los profesionales que configuran la comunidad educativa.

Con esto no quiero decir que maestros y profesores no se implican en la construcción del vínculo educativo con sus alumnos/as y familias. No es algo exclusivo, ni de responsabilidad única vinculada al centro educativo.

Quiero hacer ver la necesidad de construir una relación diaria, cotidiana, que ha de ser alimentada, con el único fin de llegar a ser una referencia, a sabiendas que en muchos casos se fracasara y no se llegara a consolidar en los 9 años, aproximadamente, que un alumno o alumna puede estar escolarizado/a. Es necesario entender que las intervenciones vinculadas a las familias dentro del contexto escolar necesitan de múltiples y/o diferentes profesionales que hagan posible que el vínculo se construya y se traspase de forma efectiva para que la intervención sea productiva.

Desde esta perspectiva, personalmente, considero que la intervención realizada en los diferentes contextos en los que he trabajado, no ha sido una cuestión vinculada al reconocimiento de mi gitanidad para tener cierto éxito.

He intentado siempre que las familias se sientan atendidas, escuchadas y acompañadas en sus miedos, en sus problemas y en la resolución de sus dificultades desde el ejercicio de mi profesionalidad y de aquellos y aquellas compañeras que me han acompañado.

No soy maestro, ni pedagogo. Soy Educador Social, y como tal, mi propósito siempre ha sido intentar que aquellas familias que podían mejorar sus condiciones de vida, fueran conscientes de ello, intentando dar valor al proceso de escolarización de sus hijos e hijas.

Por ello, cuando algunos/as Directores de centros escolares me preguntan cómo empezar a construir esa relación les pido que analicen si serían capaces de recibir a sus alumnos y alumnas en la puerta de las escuela cada día, de conocer y construir una relación con sus mayores fuera de los muros del centro escolar, de saber ver e interpretar y respetar los cambios evolutivos, y



preparar su proyecto educativo de centro, en base a una proyección de estos alumnos y alumnas.

Las posibles resistencias de los profesionales a las propuestas realizadas deben de ser respetadas y tratadas con respeto, pero les argumento que mi humilde aportación se fundamenta en mi experiencia y en la de un centenar de profesionales que encaminaron un proyecto en esa dirección.

En el curso 2006-2007, en los centros educativos del barrio de Sant Cosme se educaba para la convivencia apoyada en una metodología alternativa que provocó una nueva mirada a los centros educativos y sus metodologías por parte de las familias, destacando las resistencias inmediatas, así como, asumiendo que los conflictos eran un espacio determinante para las relaciones humanas, entre profesores, alumnos y familias, proponiéndose desde esa posición, un trabajo educativo que generó un cambio sobre el valor de la escolarización y sobre la responsabilidad de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Ocho cursos después, se sigue trabajando desde la innovación educativa pero con la firmeza y el convencimiento que la construcción del vínculo educativo y su desarrollo son fundamentales para sustentar los avances obtenidos en el día a día de todos estos años

¿Cuáles son las dificultades actuales que te encuentras o que te encontraste en tu experiencia?

A veces, en ciertos entornos me piden opinión sobre los planes de convivencia, especialmente centros de Secundaria, y sobre los planes de acogida para alumnos/as y familias absentistas en centros de Primaria a lo que se me hace difícil responder.

Como profesional, considero que la planificación de la participación de las familias es igual de importante que las cuestiones

anteriores, pero nunca recibo propuestas de análisis, por lo que considero que la participación de las familias no supone ningún problema para los centros educativos que me piden opinión.

Entrando en la reflexión, observo que las familias participan de aquello que el centro quiere o propone y cuando esta participación no se da o no sucede, los comentarios de aspecto negativo sobre las mismas, es preocupante, pues se hace evidente que no hay planificación a largo plazo de lo que se quiere conseguir de las familias.

La participación es educable, y para ello necesita de una serie de procedimientos en los que casualmente nuestras familias no encuentran su posición y debemos de ayudar a los centros educativos a encontrarla y a ofrecérsela.

Como ya he comentado en la pregunta anterior, el proceso de escolarización de un alumno/a puede tener un periodo de 9 años aproximadamente de duración en el caso de Primaria. Es importante entender que en el transcurso de esos años es necesario poder plantear una reflexión sobre qué participación queremos de las familias, para qué la necesitamos y reflejar

que utilidad tiene la misma para el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Desde mi humilde experiencia en procesos de formación para la mejora de las competencias parentales, los centros educativos deberían de abrirse a la colaboración de agentes sociales para desarrollar un enfoque más proactivo en el trabajo con familias.

Considero necesario hacer entender e interpretar ese "currículo del hogar" que a veces queda oculto o mal interpretado y que etiqueta a las familias.

Es necesario establecer espacios para la formación, prevención y promoción de las competencias en las familias promoviendo el protagonismo y colaboración de las mismas, potenciando e implicando a las comunidades para proporcionar las redes de apoyo formal e informal que se necesiten, y por encima de todo, mejorar los servicios y recursos específicos que ayuden a promover espacios de construcción y análisis de la intervención, desarrollo y optimización de los mismos en pro de dar y mejorar el valor del proceso de escolarización.



Artículo

Mis inicios como grano de arena

Mis inicios como grano de arena

Miguel Jiménez Martínez

Antes de hacer esta redacción hice otra mucho más técnica y objetiva, pero cuando la finalicé la volví a leer y me di cuenta que le faltaba algo, le faltaba el alma, el sentimiento, mis pensamientos del momento. Por eso decidí modificarla para reflejar estos contenidos que en la otra estaban ausentes y que pienso que son importantes para entender la intervención.

En mi época de estudiante, justamente cuando cursaba bachillerato, me surgió la duda como a muchos jóvenes, sobre qué estudiar. Tenía claro que quería algo que tuviese relación con el contacto con la gente, pero tenía un revuelto de emociones en el cuerpo, que a veces pueden confundirte y hacer muy complicado cualquier decisión. Aunque había un aspecto en mí que sobresalía entre los otros, que era mi espíritu crítico y el sentido de la justicia social, dos condiciones que creo que son indispensables para adentrarte en el mundo de lo social. Así que finalmente escogí el camino del campo social. Como muchos jóvenes que se inclinan por este ámbito, yo tenía una idea de lo social bastante típica, que quedaba reflejada cuando te hacían la típica pregunta *"¿por qué quieres estudiar esto?"* a lo que respondía *"porque me gusta ayudar a las personas"*, o bien *"quiero cambiar el mundo"*. Pero cuando finalicé los estudios me di cuenta que esto no es del todo así.

Mientras estudiaba Trabajo Social, tuve la gran suerte de poder iniciar mi aventura laboral en el mundo social, que me permitió poder relacionar mejor los contenidos de la diplomatura con el trabajo que estaba realizando.

Con el primer trabajo entablé mis primeros contactos profesionales con familias, y con ello, la intervención familiar. El trabajo de técnico de intervención social, consistía sobretodo, en la intervención con alumnos/as que presentaban absentismo escolar y la prevención de este. Aún recuerdo mi primera



intervención: dos chicas, primas entre ellas, que acababan de llegar de Asturias a Terrassa, estaban cursando ESO (una 1^º y otra 2^º). La familia pedía instituto para las dos, aunque pedían uno en concreto, el instituto al que iban sus primas de Terrassa, el cual contaba con transporte escolar gratuito para los alumnos/as de este, cosa que a la familia le iba muy bien por la situación que tenían en el momento. Yo les acompañé a la Oficina Municipal de Escolarización (OME) para que les otorgasen un centro, como primera opción pusieron el centro que querían, y como segunda opción uno que aunque no iban

sus primas estaba cerca de casa (aunque fue un tema a mediar con la familia ya que para ellas era muy importante ir con sus primas, pero les dije que tenían que poner una segunda opción y escogieron el más cercano). Las niñas tenían ganas de empezar el instituto, las dos tenían ilusión por finalizar la ESO, y luego hacer un ciclo formativo, lo tenían bastante claro, o eso me pareció, la familia también apoyaba a las jóvenes en su intención de estudiar. Hasta aquí parecía todo idóneo para que estas jóvenes pudiesen graduarse y conseguir las metas que se habían propuesto, pero todo se torció cuando les dijeron en la



OME, que ningún centro que habían escogido había sido el que les iban a dar. Les otorgaron un instituto lejos de su casa, el cual no tenía transporte escolar, esto a las niñas y a la familia no les pareció bien. Yo como técnico de intervención social, realice una carta a la OME con el apoyo del educador social de la zona, dando argumentos para que estas niñas pudiesen ir al instituto que habían elegido (recién llegadas, facilidad de transporte, motivación de las alumnas...), finalmente no se pudo conseguir. Entonces empezó la intervención con la familia, yo sabía que iba a ser una tarea difícil, no por la familia si no por las niñas.

Al final lleguemos a un acuerdo de probar el año siguiente el cambio al otro instituto pero que ese año tenían que ir al instituto que les había tocado. Yo creía, y confiaba, en que para el año siguiente ya habrían hecho amigos en el instituto que estaban y que serían ellas mismas las que dirían que querían quedarse. Estuvieron en el instituto 3 meses y abandonaron. Hablé con las niñas, ellas decían que no estaban bien en ese centro. La familia me comentó la dificultad para poder desplazarse hasta el centro y la desmotivación de las niñas, y que no sabían que hacer para que fueran. Me comentaron que el año siguiente se apuntarían al otro instituto, pero yo me veía venir que si estaban tanto tiempo sin ir sería mucho más difícil que se reincorporaran al proceso educativo. Mis miedos se hicieron realidad cuando en la época de preinscripción me puse en contacto con la familia y me dijeron que harían la preinscripción en para el centro que habían pedido anteriormente, pero algo había cambiado, las niñas ya no tenían ganas de estudiar y si se apuntaban era porque era obligatorio, el tiempo sin estar en el instituto les perjudicó y la motivación que si parecía que tenían al principio había desaparecido. Finalmente no les dieron el centro que pedían, y consiguientemente dejaron ya por finalizado su proceso educativo abandonando las metas que se habían planteado hacia tan solo unos meses. Recuerdo que para mí fue una desilusión, y no solo por mí, sino mayormente para las niñas, que habían dejado atrás un camino que le habría abierto más puertas que el que escogieron.

Mi primera intervención no esperaba que hubiese tenido este desenlace, es más, al principio parecía que estaba todo muy encaminado a que iba a ser un éxito. La sensación de impotencia y de incertidumbre de no saber si había hecho todo lo posible para evitar el abandono me perturbaba; no dejaba de preguntarme que había pasado, quería saber dónde estaba el error para que no sucediese en un futuro. En ese momento no sabía que este mismo esquema se iba a repetir más de lo que yo esperaba.

Tras esta intervención tuve otra semejante, un niño que había abandonado la ESO en 1º, y después de muchas intervenciones por parte del educador social y del centro educativo, dejaron por caso perdido al joven, yo llevaba muy poquito tiempo trabajando, y desde el centro educativo me pasaron los alumnos/as que no estaban asistiendo al instituto, entre ellos el joven de la anécdota, en aquel tiempo él tendría que estar por edad en 3º de la ESO. Pues bien, llamé al joven, y estuve hablando con él, que había cambiado mucho desde que abandonó 1º. Él tenía claro que quería cambiar su situación, y estaba decidido en hacerlo posible. Así que le ofrecí la posibilidad de volver al instituto, y le pareció bien. Así que nos pusimos manos a la obra: primero hablemos con el educador de la zona, y con la familia del joven, explicando el paso que iba hacer el joven y el soporte que iba a necesitar, y tanto el educador como su familia dieron el visto bueno en participar en este cambio. El siguiente paso fue hablar con el centro educativo, que aunque no asistía al instituto la plaza aún la tenía guardada, así que solo había que preparar la reincorporación del joven. Lleguemos a un pacto con el instituto; que durante los primeros 2 meses no

hiciese todas las horas lectivas para no agobiar al joven, de no hacer nada a tener 6 horas de clase. El joven empezó a ir, yo cada semana le llamaba preguntando como iba, le ofrecía mi ayuda para ponerse al nivel educativo de los demás, también cada semana iba al centro a reunirme con su tutor para saber cómo estaba progresando. Después de los dos meses empezó a ir todas las horas como todos los alumnos/as. Su progreso estaba siendo muy positivo, todos los profesores valoraban su esfuerzo, tanto a la hora de en poco tiempo ponerse casi al nivel de los demás alumnos/as, como por su motivación por ir al instituto. El joven terminó 3º de la ESO, y el curso siguiente continuó en 4; aunque ahora era un chico mucho más autónomo que el curso anterior, yo le seguía la pista no muy de lejos. Y sí, el joven se graduó en ESO. Quedé con él y su familia para felicitarle por el logro que había conseguido. La cara del joven reflejaba satisfacción; lo que se había propuesto lo había conseguido. Después quiso seguir estudiando un ciclo formativo de administrativo, como ya finalizó un primo suyo al cual le sirvió para encontrar trabajo en una oficina.

Yo en ese momento sentía la misma alegría que cuando me gradué yo, era como vivirlo de nuevo, (a parte de la satisfacción que sentía por el joven, porque tuve una historia educativa bastante similar). Esto es una de las cosas buenas que tiene el campo social, que aunque algunas cosas no salgan como a ti como profesional te gustaría, cuándo puedes ver la cara de satisfacción de la persona por haber conseguido su meta, que él sabe que ha sido él con su esfuerzo que lo ha conseguido, cuando puedes ver eso, todas las otras cosas que te han salido mal, ya pierden valor y vuelves con más ganas de seguir luchando y dando todo de ti para crear estos pequeños cambios.

Luego de esté trabajo tuve otros similares, y actualmente trabajo en la Fundación Secretariado Gitano, en el Programa educativo Promociona, porque pienso que la educación y la formación son los pilares básicos para cambiar realidades.

En resumen, respondiendo a las preguntas que se nos hacía para hacer este artículo, creo que son muchas las variables y aspectos que se han de trabajar con familias (presión de grupo, entorno de amigos, administraciones públicas, centros educativos, sistema educativo, etc.), pero para mí los más importantes que durante mi corta experiencia he podido experimentar son: la creación del vínculo con la familia, las expectativas de esta, y la motivación del alumno respecto su proceso educativo. Creo que para la intervención estos son aspectos claves a tener en cuenta y que pueden facilitar o dificultar esta.

Y la pregunta sobre dificultades; durante mi experiencia me he encontrado con no pocas dificultades, desde familias que no son receptivas a la intervención, como centros educativos y administraciones públicas que tampoco han sido muy receptivos y un poco reticentes en las intervenciones a realizar con las familias o el alumno/a. Aunque las dificultades son



varias, me voy a centrar en una que durante mi experiencia se ha repetido varias veces, que es importante en el desarrollo de la intervención y que es un punto clave a trabajar con familias: el poder de decisión que se les da a los menores.

El poder de decisión que les dan algunas familias a los menores respecto algunos temas, como por ejemplo, en nuestra intervención, en la educación, es decir, darle opción a niños/as a que sean ellos los que elijan si seguir estudiando o no estando en etapa obligatoria (que eso no quiere decir que no se les haya de tener en cuenta a los niños/as, pero se ha de reconducir la situación y que el abandono escolar no sea una opción). Yo mismo, en mi adolescencia, tuve este poder de decisión, sin reprochar la buena intención de mis padres, ya que ellos siempre han querido que estudie y pueda ejercer



alguna profesión que me haga feliz en la vida; pero aún recuerdo que hasta que no me pregunté yo mismo que iba hacer en un futuro, y darme cuenta de que no quería cerrarme puertas, no me di cuenta de la importancia de estudiar. Antes no tomaba en serio el tema de la educación, la asistencia irregular... la desmotivación y la inmadurez eran algo normal en mí hasta antes de este cambio de mentalidad. Yo tomé la decisión de estudiar, y tuve el apoyo de mis padres, y de los profesores (aunque esto último fue algo más difícil por la falta de confianza de algunos docentes en mí, y tuve que ganarlos día a día). Esto los estáis leyendo gracias a que decidí coger este camino, pero habría podido no escogerlo como ya hizo mi hermana mayor cuando le tocó a ella (2º de la ESO) y abandonó para disgusto de mis padres.

Para finalizar, quiero volver al principio de mi historia. Antes de iniciarme en el mundo social, quería estudiar por dos motivos: uno era para ayudar a la gente, y me di cuenta que no es ayudar, es dar el empujón o las herramientas para que ellas mismas potencien su autonomía y puedan conseguir sus objetivos, el llamado *empowerment*; y la otra era *para cambiar el mundo*, enseguida que sales de la carrera te das cuenta que eso no es así, pero sí que puedes colaborar para cambiar pequeñas realidades concretas. Para acabar: un granito de arena solo no hace nada, pero muchos granitos juntos crean un desierto.

Mil gracias a todos/as por vuestra colaboración en crear este desierto.

Artículo

El tiempo de los intentos

El tiempo de los intentos

Asociación Socioeducativa Gusantina de Zaragoza

Seguimos junto a la torre mudéjar de la Madalena escuchando con atención el murmullo de un barrio diverso y único. Ahora suenan otras músicas pero la percusión, el flamenco y las palmas, se mantienen. Estamos a pie de calle y nos encanta, lo necesitamos: Jugar en las plazas, pararse junto al banco donde las madres esperan a sus hijos rodeadas de carros, cargadas de responsabilidades, de vez en cuando, de sueños y, casi siempre, sonriendo. Saludar a aquella familia que prácticamente "vivía" en la Gusantina, y se fueron a vivir un poco lejos y, a veces, vuelven y recuerdan y nos cuentan. "¿Ya has parido? ¡*Tampoco es cuestión de que tu sola nos llenes la ludoteca, maña!*..." Aquella niña, hoy es madre y aquella madre, abuela. A veces corres el riesgo de pensar que todo sigue igual, que nada cambia.

Es momento de coger aire, de ampliar la mirada y, como si subiéramos a la veleta de la torre, junto a nuestro gallo, echamos un vistazo al conjunto, a "todo el bosque". Son ya 25 años de trabajo comunitario en el barrio, tocará pronto hacer balance, ordenarlo todo, para seguir aprendiendo de lo vivido. Pero estábamos oxigenándonos, viendo más allá, recordando (volviendo a pasar por el corazón) multitud de pequeños guijarros positivos, en familia: grupos de cocina, cafés formativos, excursiones a la playa, cuentacuentos...Espacios de encuentro que han hecho posible la mezcla, el reconocimiento de aquello que nos une. Y también aparecen en ese paisaje los fracasos que huelen a muerte, a droga, a cárcel, a riñas, a dolor de mujer maltratada...Y eso forma parte de ese aire que nos mantiene vivos, en medio de la realidad, soñando una inclusión que aparece en excelentes papeles y discursos pedagógicos pero que, para algunas personas, tiene el sabor agri dulce de la vida, y también de la esperanza (¡curioso que sea del género femenino! ¿Será casualidad?)

¡Qué fácil es volver al suelo! Estábamos con la mirada puesta en el horizonte. Nos ponemos a tejer, a entrelazar realidades y construimos nuevos proyectos. Y "Mimbres" se hace realidad: jóvenes mujeres, gitanas y payas, de aquí y de allá, con pañuelo o sin él, pedidas, solteras, algunas ya casadas, que comparten la construcción de un delicado e imaginario "cesto" con el que proteger a los más pequeños. Se forman para cuidar y también se cuidan para poder hacerlo bien. Y de nuevo surge la magia, porque personas muy distintas ponen la mirada en un mismo tesoro, presente en todas y cada una de las culturas: los niños y las niñas, la infancia, nuestro eje vertebrador, la guía frágil de un tejer paciente, constante y compartido. Y quedamos a



desayunar para compartir ideas, vida, noticias...con gentes del barrio, y *tecleamos* en informática y seguimos *aprendiendo juntas*... Estamos de nuevo en la calle, en el barrio.

Y descubrimos en este viaje de ver "árboles" y "bosque", rostros y proyectos, que lo que caracteriza nuestro hacer cotidiano es que amamos apasionadamente el **tiempo de los intentos**. ¿Recordáis a Silvio Rodríguez y su canción de "Sólo el amor"?

Debes amar la arcilla que va en tus manos.

Debes amar su arena hasta la locura.

Y si no, no la emprendas que será en vano:

sólo el amor alumbra lo que perdura,

sólo el amor convierte en milagro el barro.

Debes amar el tiempo de los intentos.

Debes amar la hora que nunca brilla.

Y si no, no pretendas tocar lo cierto:

sólo el amor engendra la maravilla,

sólo el amor consigue encender lo muerto.

Igual tendríamos que hablar de planes estratégicos, de proyectos innovadores, de acciones de éxito, de... Pero nos engañaríamos un poco. Lo que estamos construyendo, lo que a veces desaprendemos, nuestros pequeños éxitos educativos, la mezcla o no que conseguimos en nuestras actividades, van de otra cosa. Tienen que ver con las emociones, con aportar claves para el encuentro, con devolver (devolvernos) posibilidades, con abrir puertas que parecen imposibles, con vencer nuestros propios miedos... Tiene mucho que ver con creer que es posible otra manera de "estar", con haberlo experimentado y saber que merece la pena, que hay que seguir intentándolo una y otra vez... una y otra vez...

Pero eso sí, no vale ir solo o sola, ni pensando que siempre seguirán las cosas igual, ni con la convicción de que nunca lo conseguiremos...

Hay que hablar en plural, arremangarse y cargarse de esperanza.

¡Ah! y tendremos que pedirle al joven equipo educativo gusantiner, que piense otra canción de referencia, más actual, para los próximos... ¿25 años?





Documento

Guía para trabajar con familias gitanas
el éxito educativo de sus hijos e hijas

Guía para trabajar con familias gitanas el éxito educativo de sus hijos e hijas

Fundación Secretariado Gitano

Esta guía es una **propuesta metodológica** fruto de la implementación del proyecto europeo *“Las Familias Gitanas se implican: metodología transnacional para trabajar con familias gitanas para el éxito educativo de sus hijos/as”*, que se ha llevado a cabo con el apoyo financiero del programa Aprendizaje a lo largo de la Vida de la Unión Europea, a través de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) durante los años 2012-2013, junto a cofinanciadores nacionales. Las siguientes organizaciones públicas y privadas de Bulgaria, España, Hungría, Rumanía han participado como socios:

- Fundación Secretariado Gitano, España (coordinadora del proyecto)
- Roma Education Fund (Fondo para la Educación de los Gitanos), Suiza
- Roma Oktatási Alap (Fondo para la Educación de los Gitanos), Hungría
- Fundatia Roma Education Fund (Fundación Fondo para la Educación de los Gitanos), Rumanía
- Fundatia Secretariatul Romilor, Rumanía
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España
- Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia / Centro para la Integración Educativa de la Infancia y Estudiantes de Minorías Étnicas (COIDUEM), Bulgaria
- Ministerio de Educación Nacional, Rumanía.
- Ayuntamiento de Ács, Hungría.

La implicación de la familia en la educación de los hijos es crucial para su éxito educativo. Habida cuenta del rol particularmente importante de la familia y la comunidad en el contexto gitano, es esencial aumentar la toma de conciencia de las familias gitanas sobre las consecuencias que un abandono escolar temprano tiene en sus hijos/as, en términos de desarrollo personal y futura inclusión social y económica.

Es especialmente importante trabajar con las familias gitanas la permanencia en el sistema educativo de las niñas, las más afectadas por las altas tasas de abandono escolar temprano.

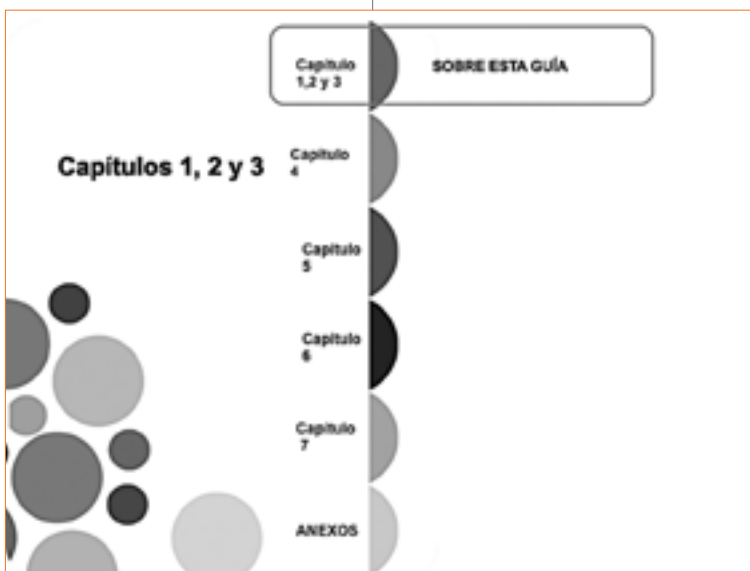
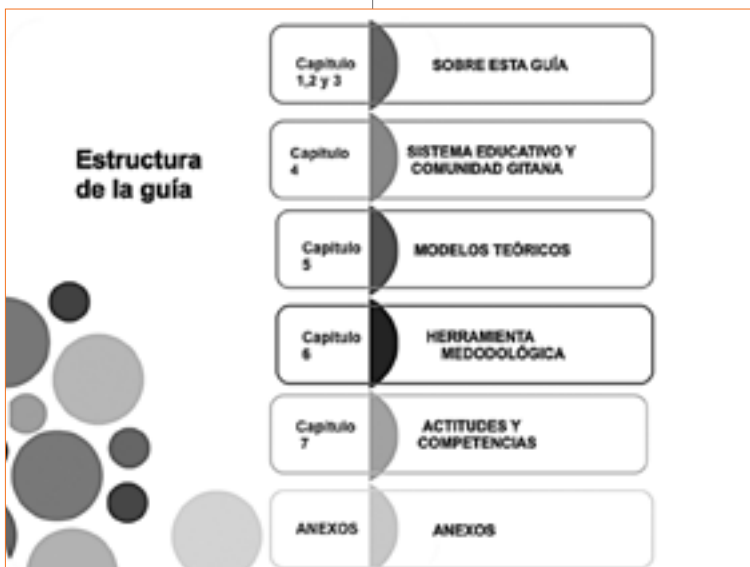
Esta guía pretende contribuir a mejorar la situación educativa de los gitanos y gitanas de toda Europa a través del fomento de una mayor implicación de los padres y madres gitanos. A tal fin, el proyecto ha creado desde una perspectiva transnacional, una guía metodológica de carácter práctico para ayudar a los profesionales que trabajan sobre el terreno a implicar a las familias gitanas en los procesos educativos de sus hijos.

Tal y como se describe posteriormente, la metodología de trabajo utilizada para realizar esta guía ha sido muy efectiva y capaz de aunar material práctico procedente de diferentes entornos. Queremos mostrar nuestro agradecimiento a los expertos y colaboradores que han participado en los diferentes encuentros y seminarios organizados para el desarrollo de esta guía.

Esperamos que esta guía sea de utilidad para los profesionales que trabajan en el ámbito educativo.

Esta guía está disponible en búlgaro, español, húngaro, inglés, y rumano y puede encontrarse en:

https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/98181.html.es



SOB
RE
ESTA
GUÍA

OBJETIVOS DE LA GUÍA METODOLÓGICA

OBJETIVO GENERAL

Facilitar el trabajo de los profesionales que intervienen con familias gitanas con el objetivo de reducir el abandono escolar y aumentar el éxito académico de sus hijos e hijas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- § Ofrecer a los profesionales un modelo de intervención flexible y adaptable.
- § Orientar a los profesionales en las tareas principales del proceso de intervención.
- § Alertar de los aspectos a evitar durante la intervención, y señalar aquellas actuaciones consideradas como "buenas prácticas".
- § Orientar sobre las competencias y capacidades que han de tener los profesionales.

SOB
RE
ESTA
GUÍA

DESTINATARIOS

Esta guía metodológica va dirigida a los equipos técnicos y profesionales que trabajan en la intervención con población gitana con el objetivo de ofrecer pautas de actuación y orientaciones, así como de establecer unos criterios comunes de intervención en el marco de la educación.



Capítulo 4

Capítulo
1,2 y 3

Capítulo
4

SISTEMA EDUCATIVO Y
COMUNIDAD GITANA

Capítulo
5

Capítulo
6

Capítulo
7

ANEXOS

SISTEMA EDUCATIVO Y COMUNIDAD GITANA

FACTORES RELEVANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LA COMUNIDAD GITANA

La población gitana en Europa presenta importantes dificultades para el acceso y la integración en el sistema educativo, y para el éxito escolar.

Mayor analfabetismo, menor grado de escolarización, mayores niveles de absentismo, menor rendimiento escolar, mayor abandono escolar, y menor presencia en educación post-obligatoria que el resto de la población.

Factores socio-económicos	Socio-culturales	Sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> •Desempleo e subempleo •Pobreza •Migraciones • Situación de irregularidad •Segregación geográfica 	<ul style="list-style-type: none"> •Falta de referentes educativos. •Desconocimiento del sistema educativo. Desconfianza. •Falta de motivación hacia la educación: bajas expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Segregación escolar "colegios gueto". Prejuicios. •Falta de recursos para la atención a las necesidades educativas especiales. •Falta de formación del profesorado para atención a la diversidad / educación Intercultural

Capítulo 5

Capítulo 1,2 y 3	
Capítulo 4	
Capítulo 5	MODELOS TEÓRICOS
Capítulo 6	
Capítulo 7	
ANEXOS	



Capítulo 6

- Capítulo 1,2 y 3
- Capítulo 4
- Capítulo 5
- Capítulo 6 HERRAMIENTA METODOLÓGICA**
- Capítulo 7
- ANEXOS



Ejemplo: ¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?

6.1. Primera fase: Análisis de la realidad y difusión del programa

¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?

Un trabajo previo al contacto con las familias es conocer el contexto en el que los profesionales van a intervenir. Los condicionantes sociales en los que viven las familias como condicionantes estructurales porque son el marco en el que se plantean los demás condicionantes de dificultad y necesidad de las familias. Se trata de obtener esa información para poder comprender y comprenderse en el momento de la intervención y, por tanto, el diseño y desarrollo del programa que viene de las familias y, por tanto, el diseño y desarrollo del programa.

Este trabajo previo permite abordar la educación, el aprendizaje y el trabajo que se va a desarrollar con las familias, a la realidad educativa. Además, sirve de base para el posicionamiento sobre la intervención prioritaria y los cambios necesarios a nivel de objetivos de los espacios educativos.

El especialmente relevante en el análisis, detectar los condicionantes que en primer lugar son un contexto de vulnerabilidad social, al que se le suma el contexto de aislamiento de la familia con respecto al entorno en el que se va a desarrollar e intervenir, como puede ser el caso de algunas familias del programa.

Los actores más importantes en este primer etapa son en primer lugar las familias, después de la comunidad en la que se encuentran, además de los contextos educativos y los profesionales públicos y privados que actúan en el territorio en el que se va a desarrollar la intervención.

Para hacer el análisis de la realidad se propone recoger y sistematizar información sobre los actores más importantes, sobre el entorno más inmediato, sobre la información sobre el contexto de la familia en la que se va a intervenir y sobre los recursos públicos y privados disponibles, a continuación se sugieren algunas de las variables sobre las que es importante recoger información.

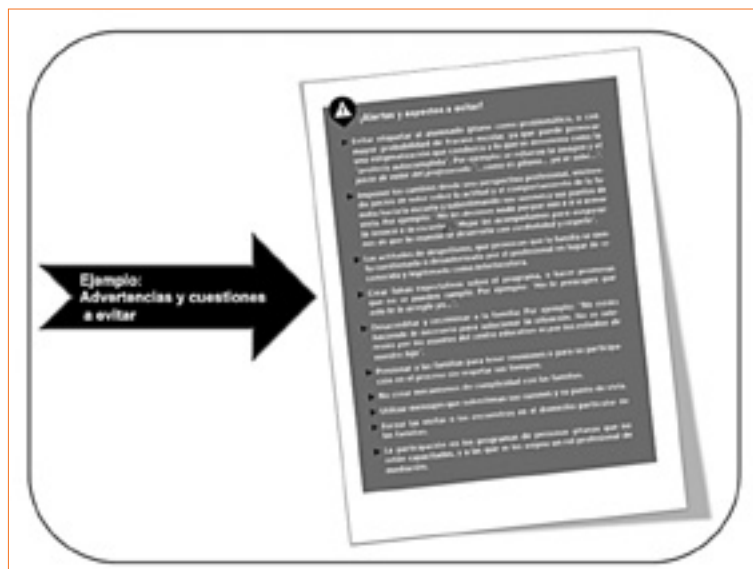
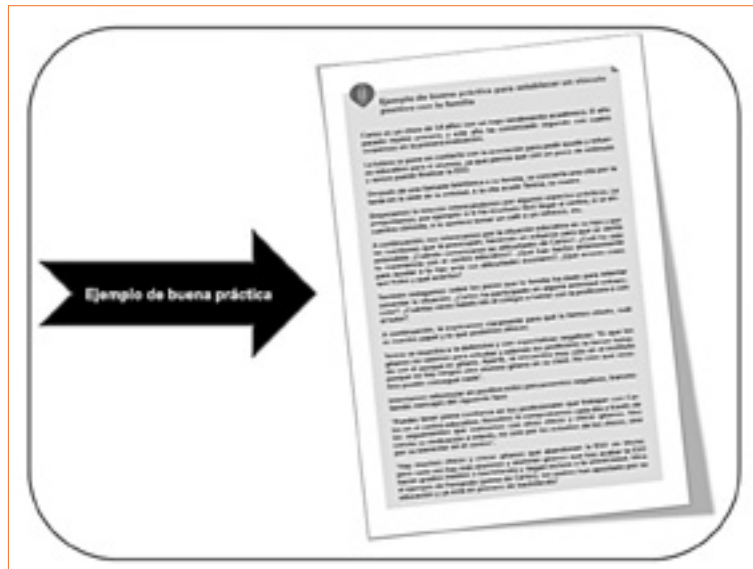
Ejemplo: ¿Cuáles son las estrategias que pueden ayudarnos a superar las dificultades?

ACCIONES PROPUESTAS	DESCRIPCIONES MÁS CONCRETAS
<p>Realizar un diagnóstico previo de las familias y de las necesidades educativas que existen en el área de intervención para poder diseñar estrategias de intervención que sean más pertinentes y adecuadas. Se trata de tener un conocimiento de las necesidades educativas de la población objetivo, para lo que se va a intervenir, sobre las familias y el entorno de las mismas.</p>	<p>La población objeto de esta intervención. Algunas familias pueden estar en riesgo de exclusión educativa y otras pueden tener dificultades de aprendizaje que pueden afectar a su intervención.</p>
<p>Establecer un contacto previo formal con las familias que intervienen en el territorio. Se pretende generar confianza y establecer una relación de colaboración y de intercambio de información.</p>	<p>Acciones de las partes implicadas de los territorios que deben ser compatibles y tener en cuenta la diversidad y complejidad.</p>
<p>Realizar una buena organización del proceso de intervención sobre la realidad de la comunidad educativa en el territorio de la intervención, utilizando todos los recursos disponibles y estableciendo una buena relación con los actores que participan en ella.</p>	<p>Fase de implicación de algunas familias en el territorio. Se pretende promover el compromiso de las familias en algunas acciones educativas.</p>

Ejemplo: Mensajes e Ideas clave

Mensajes e Ideas clave

- Entender la realidad de la familia y su perspectiva, reconociendo que primero los actores sociales de la intervención. Se trata de entender las particularidades, tratando de ser comprensivos con las necesidades educativas que existen en el territorio de la intervención y hacer los posicionamientos que participan en ella.
- Conocer los aprendizajes, dificultades y desafíos de los estudiantes sobre la escuela y sobre la familia, así como la propia de cada familia.
- Buscar formas de comunicación adecuadas para las familias y colaborar en forma integrada y conjunta, evitando tener una visión por separado.
- Es fundamental evaluar los mensajes de la intervención. Responder también en los territorios que se puede apoyar al aprendizaje de las familias y establecer los acuerdos de la familia de formación.
- Hay que destacar la colaboración del alumnado y la participación.
- Las relaciones e ideas clave que se van a desarrollar en el proceso educativo de los hijos e hijas han de tener en cuenta que no son únicamente sobre la identidad, sino que han de tener en cuenta también los aspectos de la intervención. Es importante asegurarse de cómo perciben la familia sobre la intervención, y la propia comunidad educativa, a la familia formada como referencia.



HERRAMIENTA METODOLÓGICA

FASE 1: ANÁLISIS DE LA REALIDAD Y DIFUSIÓN DEL PROGRAMA

Se trata de aterrizar en el entorno para recabar información sobre aspectos clave del contexto socioeconómico y comunitario en el que viven las familias, y paralelamente dar a conocer el programa.

¿Qué información con relación al entorno conviene conocer?

- Sobre las familias.
- Sobre el contexto social de la zona en la que se va a intervenir.
- Sobre los recursos públicos y privados de la zona

Métodos y técnicas de recogida de información

- Fuentes secundarias.
- Recogida de información directamente en la comunidad.



FASE 2: CAPTACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LOS INVOLUCRADOS

Establecer contacto y vínculo con las familias seleccionadas y profundizar en el conocimiento del programa por parte de los agentes involucrados: los centros educativos, las familias gitanas, el alumnado y otros agentes sociales del entorno.

¿Cómo se puede acceder a la población destinataria?

- Derivación interna.
- Derivación externa.
- Captación directa.



FASE 3: ESTABLECIMIENTO DEL VÍNCULO

En este momento concreto de la intervención se pretende:

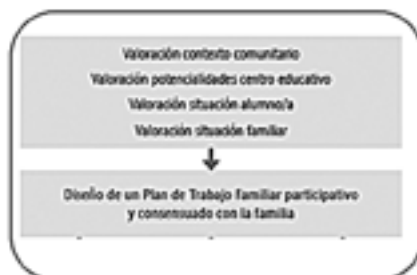
- Conseguir que la familia legitime la intervención.
- Generar una relación de confianza y un clima positivo de trabajo.
- Definir el papel del profesional.
- Promover la implicación de los centros educativos.

¿Qué espacios resultan más eficaces para lograr el acercamiento y la vinculación con las familias.



FASE 4: VALORACIÓN INICIAL

Consiste en hacer una valoración individual en profundidad de cada familia para establecer posteriormente un Plan de Trabajo Familiar adaptado.





FASE 5: DISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO FAMILIAR (PTF)

Diseñar un Plan de Trabajo Familiar (PTF) con cada una de las familias, en el que participen los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo del menor.



El PTF ha de establecer objetivos ajustados a la realidad de cada familia en función de la valoración inicial, las acciones a realizar, los agentes implicados y los plazos.

Instrumento de trabajo dinámico sometido a revisiones y reajustes



FASE 6: IMPLANTACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO FAMILIAR

Se trata de poner en marcha las acciones previstas para lograr el cambio en la familia, así como su seguimiento y revisión.



FASE 7: SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En esta fase se pretende realizar una recogida sistemática de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que permitan emitir un juicio de valor sobre la intervención realizada en cuanto a:

- Adecuación de del proceso de implementación.
- El grado de cumplimiento de los objetivos previstos.
- La pertinencia y eficiencia del programa.

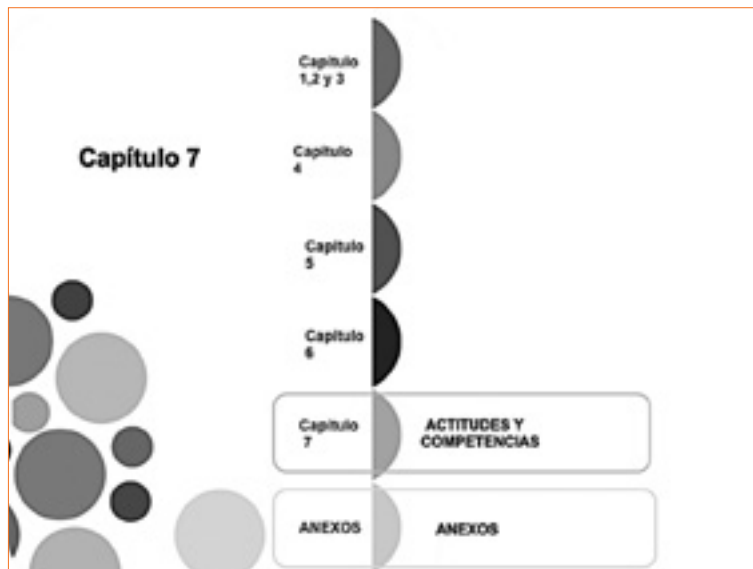
Criterios para la evaluación del proceso :

Eficacia, cobertura y desempeño

Criterios para el diseño de la evaluación de resultados:

Eficacia

En función de los criterios seleccionados se establecen se establecen una serie de preguntas clave sobre el desarrollo del programa, unos indicadores y unas herramientas y técnicas de recogida de información.



Capítulo 7

Capítulo 1,2 y 3

Capítulo 4

Capítulo 5

Capítulo 6

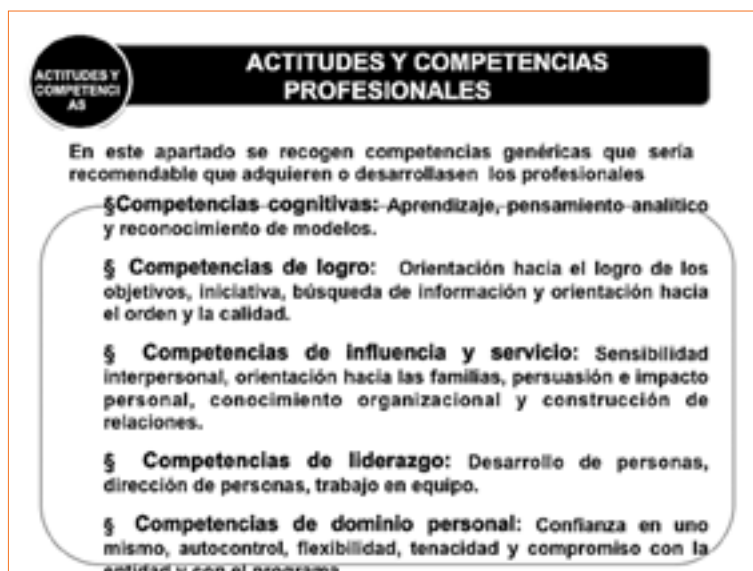
Capítulo 7

ACTITUDES Y COMPETENCIAS

ANEXOS

ANEXOS

Detailed description: This diagram shows a vertical list of chapters from 1,2 y 3 to 7. Chapter 7 is highlighted with a white box. To the right of this box is another white box containing the text 'ACTITUDES Y COMPETENCIAS'. Below both boxes is another white box containing the text 'ANEXOS'. The background features a pattern of grey circles of various sizes on the left side.



ACTITUDES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

En este apartado se recogen competencias genéricas que sería recomendable que adquieran o desarrollasen los profesionales

§ **Competencias cognitivas:** Aprendizaje, pensamiento-analítico y reconocimiento de modelos.

§ **Competencias de logro:** Orientación hacia el logro de los objetivos, iniciativa, búsqueda de información y orientación hacia el orden y la calidad.

§ **Competencias de influencia y servicio:** Sensibilidad interpersonal, orientación hacia las familias, persuasión e impacto personal, conocimiento organizacional y construcción de relaciones.

§ **Competencias de liderazgo:** Desarrollo de personas, dirección de personas, trabajo en equipo.

§ **Competencias de dominio personal:** Confianza en uno mismo, autocontrol, flexibilidad, tenacidad y compromiso con la entidad y con el programa.

Detailed description: This block contains the title 'ACTITUDES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES' in a black header. Below it is a paragraph of introductory text, followed by five bullet points, each starting with a paragraph symbol (§) and describing a specific competency area: cognitive, achievement, influence and service, leadership, and personal mastery. The background is white with a black header bar.



Capítulo 8

Capítulo 1,2 y 3

Capítulo 4

Capítulo 5

Capítulo 6

Capítulo 7

ANEXOS

ANEXOS

Detailed description: This diagram shows a vertical list of chapters from 1,2 y 3 to 7. Chapter 8 is highlighted with a white box. Below this box is another white box containing the text 'ANEXOS'. The background features a pattern of grey circles of various sizes on the left side.

ANEXOS

ANEXOS

En este apartado se recogen algunas herramientas prácticas y otros anexos.

§ Mapa del capital social

§ Registro de información familiar

§ Registro de información sobre el alumno/a

§ Registro de información sobre el centro educativo

§ Bibliografía

§ Referencias de instituciones y organizaciones



Bibliografía

Bibliografía

- APPLE M. W y BEANE J. A. (1997)** Escuelas democráticas. Morata. Madrid.
- BESALÚ, X. (2010)** Pedagogia sense complexos. CREC. València.
- BESALÚ, X. (coord.) (2007)** *Educación en sociedades pluriculturales*. Wolters Kluwer España, Barcelona
- COLLET, J.; TORT, A. (coords.) (2011)** Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. Fundació Jaume Bofill. Barcelona <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/555.pdf>
- COLLET, J. (2013)** ¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar. Barcelona, Icaria.
- COMAS, M. (dir.); ESCAPA, S.; ABELLÁN, C. (2014)**. Com participen pares i mares a l'escola? Barcelona: Fundació Jaume Bofill http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/IB_49.pdf
- COMELLAS, M.J. (2009)** Família i escola: compartir l'educació. Graó. Barcelona.
- CUNNINGHAM, C.; DAVIS, H. (1988)** Trabajar con padres. Marcos de colaboración. Madrid. Siglo XXI.
- FEITO, R. (2011)** *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007)**. "Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad." Pp. 13-32 en J. Garreta, ed., *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, [2007].
- GARRETA, J. (Edit.) (2007)**. *La relación familia-escuela*. Lleida. Universitat de Lleida.
- GARRETA, J. (2008)**. La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Madrid. CEAPA-CIDE. http://www.fundacion-sm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/2007%202008/publicaciones/La%20relacin%20familia_escuela.pdf
- SUBIRATS, J.; ALBAIGÉS, B. (2006)**. *Educació i Comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius (Finestra oberta)*. Barcelona. Fundació Bofill.
- ODCE (2011)**. PISA in focus: ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos? París: OCDE.
- TRAVESET, M (2007)** *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Graó. Barcelona.
- TORRUBIA, R (coord.) (2009)** Família i educació a Catalunya. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/496.pdf>
- UBIETO, J.R. (2009)** El trabajo en red. Gedisa. Barcelona.
- VILA, I. ; CASARES, R. (2009)** Educación y sociedad: una perspectiva sobre las relaciones entre escuela y entorno social. Barcelona : ICE, Universitat de Barcelona: Horsori.
- VIÑAO, A. (2002)** *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid. Morata.



Cuando los guardias currelan
a un caló de nacimiento
a quién le diría yo
lo que me pasa por dentro.

(del poemario Penar Ocono)

Mira que flamenco, prima,
mira que gitano soy,
pena el crayí que me naje*
yo con mi gente me estoy.

(de su obra Camelamos Naquerar)

** dice el rey que me vaya*

José Heredia Maya

*El tiempo tiene un gusto
apresurado de milenios.
También tiene un reloj en la chaqueta
del abuelo, un segundo alegre
de la estirpe y el beso originario
de las ancianas madres de la India.*

José Meredía Maya



COLECTIVOS DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

ASTURIAS

Colectivo de Enseñantes con Gitanos

Tfno.: 666 619 807

e-mail: colectivoasturias@yahoo.es

ARAGÓN

Colectivo de Enseñantes con Gitanos

Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

CASTILLA-LA MANCHA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos

TOLEDO

Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

e-mail: gira@pangea.org

CASTILLA-LEÓN

Asociación AMAL-AMALI

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Castilla-León

C/ Arado, 8, 2-A

47014 VALLADOLID

CATALUÑA

Associació MACAMA PRUCHA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Cataluña

Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

GALICIA

Asociación CSIKLOS-Aprendemos

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Galicia

Tfno.: Secretaría AECGIT 660 79 73 11

e-mail: enenantesgitanosgalicia@yahoo.es

MADRID

Colectivo de Enseñantes con Gitanos

C/ Cleopatra, 23

28018 MADRID

Tfno. y Fax: 91 778 74 32

e-mail: asociacionbarro@asociaciones.org

MURCIA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Murcia

Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

SEVILLA

Asociación CANDELA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Andalucía

CEIP Andalucía

c/ Luis Ortiz Muñoz, s/n

41013 SEVILLA

e-mail: 41008571.averroes@juntadeandalucia.es

VALENCIA

Asociación Alhora-Khetanes

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Valencia

Apartado de Correos N°.- 23

46540 EL PUIG (VALENCIA)

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

SEDE SOCIAL

C/. Cleopatra, 23 bajo

28018 MADRID

SECRETARÍA DE LA AECG

Vía Aurelia, 60 -3º -2ª

08206 - Sabadell (Barcelona)

e-mail: aecgit@pangea.org

Tfnos: 660 79 73 12 / 93 717 32 79



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

SUBVENCIONADO POR

