

REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2015
Fecha de revisión: 15 de octubre de 2015
Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2015

Llevot, N. & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>

La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia

Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Caveró

Universidad de Lleida

Resumen

Este artículo se centra en las relaciones entre escuela y familias gitanas durante las etapas de Educación Infantil y Primaria, concretamente en las experiencias de mediación gitana como una herramienta clave para facilitar la comunicación y la relación entre las dos instituciones, a veces ancladas en posiciones enfrentadas.

Después de repasar brevemente las políticas educativas aplicadas en la escolarización del alumnado gitano en España, se muestran los resultados de una etnografía escolar realizada en más de veinte centros de Educación Infantil y Primaria del Estado español. Se concluye con el análisis del recorrido de las iniciativas sobre mediación gitana impulsadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en la ciudad de Lleida, desde la creación, en el curso 1993-94, de la figura del mediador gitano, hasta la actualidad, en que se implanta el proyecto Promoción Escolar, con la voluntad de potenciar la igualdad de oportunidades, la equidad, la inclusión y la cohesión social.

Palabras clave

Mediación gitana; familias; escuelas; éxito escolar.

Gypsy mediation: performative tool of School and Gypsy families relationship

Abstract

This article focuses on School and Gypsy families relationship in the stages of Pre-school and Primary Education, specifically on the experiences of Gypsy mediation as a key tool to

facilitate the relationship and communication between the two institutions, sometimes rooted in conflicting positions.

After a brief review of education policies on the education of Gypsy students in Spain, the results of an ethnography conducted in over twenty schools of the Spanish State, are showed. To finish, we analyse the path of Gypsy mediation initiatives implemented by the Department of Education of the Autonomous Government of Catalonia in the city of Lleida, from the 1993-94 academic year, with the creation of the figure of the gypsy mediator, until now. It has implemented the new project “School Promotion”, with the aim of promoting equality of opportunity, equity, inclusion and social cohesion.

Key words

Gypsy mediation; families; schools; school success.

Introducción

Los gitanos llevan residiendo en el Estado español más de quinientos años y, a pesar de las políticas y las intervenciones asimilacionistas, se han mantenido en su diferencia cultural, su identidad diferenciada (de resistencia al cambio) y su forma de vida, aunque también es cierto que se han ido adaptando a los momentos históricos. Actualmente parecen reducirse los discursos asimilacionistas, aunque en menor medida las prácticas escolares, y cada vez se difunden más los discursos interculturales que promulgan la valoración de la diversidad cultural y el respeto a la heterogeneidad.

Desde los años sesenta hasta la actualidad, las actuaciones educativas realizadas en España, concretamente los referentes a la enseñanza obligatoria –hoy ya denominada Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria–, dirigidas a los gitanos se han movido entre la segregación y la asimilación. Así, diferentes autores (recientemente, Llevot y Garreta, 2013) distinguen cuatro etapas: escuelas segregadas para alumnado específicamente gitano, aulas segregadas para gitanos pero en escuelas interétnicas, escuelas en barrios de población exclusivamente gitana y alumnado gitano incorporado a escuelas públicas.

Sintetizando anteriores estudios (Garreta y Llevot, 2007), tres serían los factores que han contribuido a la escolarización del colectivo gitano: las políticas de realojo, el salario de integración y el cierre de las escuelas puente. El resultado es que la aproximación de este colectivo a la institución escolar se ha producido por la insistencia de las autoridades de vincular la escolarización al acceso a otros bienes, servicios y transferencias de servicio público. Pero a pesar de esta progresiva presencia de los gitanos en las aulas ordinarias —eso sí, de la escuela pública y concentrados en algunas (con lo que supone de huida de los payos y malestar docente)— afirmamos (como Llevot y Garreta, 2013) que no es cuestión del pasado sino del presente y aún es un tema muy candente.

La escuela y la familia continúan siendo hoy en día los principales contextos en que tiene lugar el desarrollo de los niños y niñas, desplegando funciones complementarias en su proceso educativo (Mérida, 2002). Pero aunque ambas instituciones se necesitan mutuamente, han tendido a marcar demasiadas diferencias entre ellas (Dubet, 1997), aunque por otro lado ciertos cambios sociales y culturales recientes han ido favoreciendo esta relación (Montandon y Perrenoud, 1994). Actualmente son numerosos los estudios que defienden la importancia de la implicación y participación de las familias en los centros escolares. Efectivamente, *“la implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el*

marco de una comunicación fluida y bidireccional” (Llevot y Bernad, 2015: 57) revierte positivamente sobre el alumnado, el centro y las propias familias (Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2015). Así, presenta efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de los menores (Deslandes, 2004) aumentando la probabilidad de que el alumno pueda progresar en sus aprendizajes y sus actitudes (Epstein 2004), y en su desarrollo social. Aumenta el capital social y cultural de las familias (Kherroubi, 2008), aprendiendo éstas a afirmarse y a desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de los hijos. Por otra parte, los docentes con actitud positiva respecto a la participación parental tienen un mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes (Garreta, 2003), incrementándose la sensación de eficacia y satisfacción personal así como la moral del profesorado. Y también comporta beneficios para el funcionamiento de la escuela, ya que, al ser expresión de democratización, enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Bolívar, 2006).

La investigación realizada en España también apunta que, entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar del alumnado, es importante la implicación de las familias en la escuela y en el proyecto educativo de sus hijos (Garreta, 2009; Llevot y Bernad, 2015). Trabajos recientes (Garreta, Llevot y Bernad, 2011; Garreta, 2014) indican que, de acuerdo con la opinión de los docentes, de los representantes de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y de los equipos directivos de los centros escolares, la implicación de las familias en la escuela, la relación fluida, así como la comunicación continua en ambos sentidos, son factores clave para conseguir el éxito escolar del alumnado. Eso sí, hay conflictos en esta implicación y relación (Dubet y Martucelli, 1996), así como barreras en la comunicación entre las familias y los profesionales de las escuelas (Kanouté y Llevot, 2008). Pero también es cierto que existe la convicción de que es necesario promover la comunicación con más experiencias y hacer un uso adecuado de los canales existentes (Garreta, 2015), más relevante todavía en el caso de las familias de minorías étnicas (Palaudàrias y Garreta, 2008)

En ello nos detendremos partiendo de la hipótesis de que los mediadores gitanos pueden ser eficaces canales de comunicación entre las familias gitanas y los centros escolares. Por eso, algunos de los objetivos que perseguimos son: detectar las experiencias en mediación intercultural que se están produciendo y realizar su análisis y seguimiento, fijándonos especialmente en una experiencia, de larga trayectoria, que se ha llevado a cabo en la ciudad de Lleida.

Algunos resultados de la etnografía escolar

La etnografía¹ realizada en el 2014, durante nueve meses, en veinte centros escolares —considerados referentes en la relación familia-escuela— de Educación Infantil y de Primaria, en las comunidades autónomas de La Rioja, Aragón, Cataluña y Baleares, nos ha permitido conocer lo que hacen los centros escolares para comunicarse y relacionarse con las familias minoritarias, especialmente con las gitanas.

Por ejemplo, en los centros observados, los canales de comunicación más utilizados en la comunicación escuela-familia acostumbran a ser: las reuniones colectivas (sobre todo las de inicio de curso) e individuales (las entrevistas o tutorías); la agenda escolar; los boletines y

¹ Proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad, en el cual participan las universidades de Lleida, Girona, Zaragoza, La Rioja e Islas Baleares.

cartas; los paneles de anuncios; las revistas y periódicos del centro; las intranet, la página web y el blog, las circulares (ya sea en papel o por medios digitales), etc., al igual que las comunicaciones más informales (contacto directo y personal, sobre todo en las entradas y salidas de los centros, por teléfono y correo electrónico). Comparando los resultados de este estudio con otros propios anteriores (Garreta, Llevot y Bernad, 2011; Garreta, 2015), se observa un incremento exponencial del uso de las nuevas tecnologías², lo cual no quiere decir que signifique una mayor aproximación entre las familias y las escuelas, a veces todo lo contrario.

También algunos docentes alertan del peligro de la llamada brecha digital en el caso de algunas familias de origen minoritario, sobre todo africano y gitano, por su desconocimiento de las nuevas tecnologías, por no tener equipamiento informático o internet en sus hogares o simplemente por ser excluidas en los grupos de whatsapp de las familias.

Respecto a las familias minoritarias, en nuestro caso las gitanas, destaca especialmente la importancia de los contactos personales aprovechando momentos en la entrada y la salida del centro e incluso en la calle, ya sea para hacer una consulta esporádica, dar una información o simplemente para hablar; y también las llamadas telefónicas, cuando urge contactar con la familia o se quiere citarla para una tutoría o reunión y el uso de otros medios como la agenda ha sido infructuoso, o para avisar de algún trámite o falta de documentación. También se suele seguir utilizando la agenda escolar para citar a los padres para la tutoría o dar avisos puntuales, como la no realización de los deberes, e incluso a los propios alumnos, sobre todo los más mayores. En algún caso, cuando todos los medios han sido utilizados en vano, se intenta contactar con la familia a través de otros familiares o conocidos y en última instancia a través de profesionales externos como los trabajadores sociales o los mediadores, aunque la Administración ha recortado ostensiblemente la contratación de mediadores culturales profesionales.

“La tutora sale al patio con sus alumnos y las madres aprovechan para preguntar dudas, para pedir información sobre su hijo o hija y también información general, como por ejemplo si han salido las becas de comedor” (madre, presidenta del AMPA de una escuela de Cataluña).

En los centros de Cataluña se señala que aunque se intenta promover el uso del catalán por parte de la escuela, en los contactos directos se prioriza mantener la comunicación y entonces se utiliza el catalán o el castellano, o incluso otras lenguas como el inglés o el francés con las familias que desconocen las dos lenguas oficiales.

Además, en la etnografía se refleja que estas familias suelen ser reticentes a acudir a la escuela cuando son citadas, puesto que creen que en demasiadas ocasiones se las ha llamado para darles “malas noticias”, para decirles que sus hijos han suspendido, que no van a la escuela, que van sucios, o bien que presentan problemas de disciplina.

En cuanto a los docentes y las familias consideradas “autóctonas”, se observa todavía la presencia de estereotipos y actitudes negativas respecto a las familias gitanas que dificultan el establecimiento de espirales positivas en la relación escuela-familia. Estas familias son percibidas, desde la escuela, como desconfiadas, exigentes y proteccionistas de sus hijos e hijas: “Los inmigrantes son educados, saben comportarse, ni vienen gritando, los más exigentes son los gitanos (...), los protegen demasiado” (directora de un centro de Cataluña). También las ven como fuente de conflictos y caracterizadas por su resistencia cultural versus la escuela ya que “la cultura escolar va en contra de sus cosas” (trabajadora social de

² Se puede ampliar y consultar este punto, en el artículo que se publica en este mismo número, en Macià (2016).

un centro de Aragón). Precisamente las barreras culturales son citadas frecuentemente a lo largo del trabajo, por lo que respecta a este colectivo, como también la presión social de la comunidad. Se percibe una cultura cerrada en sí misma poco abierta a incorporar cambios y a relacionarse con otros colectivos. Por ejemplo, en un centro de Aragón que colabora con el Secretariado Gitano, se indica que piden, sin resultados, a dicha asociación que abran las actividades que organizan a todos los niños y niñas del barrio, no sólo a los gitanos. Otro handicap citado es la falta de expectativas educativas y actitudes negativas por parte de las familias. “El universo escolar está totalmente alejado de su mundo”, nos cuenta una directora de un centro de Cataluña y añade: “es algo que les va muy grande”.

“Intentamos que vengan, decimos “venid, es por el bien de vuestros hijos” y dicen sí y luego a la hora de la verdad no aparecen y no se molestan ni en avisar, es así, luego cuando las ves dicen: “es que no he podido” (maestra de una escuela de Cataluña).

Y ejemplos como los anteriores son citados insistentemente por todo el territorio. También se atribuye a estas barreras el elevado índice de absentismo en algún centro y que las madres no les dejen ir de excursión o de colonias.

En pocos centros las familias de minorías gitanas participan en los órganos establecidos, se reitera que no muestran interés por la educación de sus hijos (al menos en los modos aceptados por la institución escolar) y alguna madre que participa aisladamente en comisiones o en las Asociaciones de Madres y Padres es acusada por su colectivo de “apayarse”. Podemos decir que la totalidad de los centros señalan que la participación de las familias es muy baja, por no decir nula.

Nos encontramos con una serie de dificultades que se convierten en problemas y generan conflictos entre escuela y familias sobre todo. Por ejemplo, el problema del absentismo escolar, gran escollo para la normalización de la escolarización de los niños y niñas de la minoría gitana, especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, influye de forma determinante sobre la marcha educativa de este alumnado, provocando su abandono de la escuela, sin perspectivas formativas que le permitan el acceso al mercado laboral.

En síntesis, la escuela y las familias de minorías gitanas, sin diálogo posible, se culpan mutuamente de la mala marcha del alumnado. Por un lado, la comunidad escolar, no ajena a los prejuicios sociales, duda realmente de que estas familias quieran el bien de sus hijos y no sabe cómo entablar un diálogo permanente y bidireccional con ellas para implicarlas de forma activa en la escolarización de sus hijos e hijas. Por el otro, las familias dudan del buen hacer de la escuela, piensan que sus hijos no están siendo bien atendidos por pertenecer a un grupo cultural minoritario y muestran su desconfianza. Los altos niveles de fracaso escolar entre el alumnado gitano van asociados a problemas de disciplina dentro de los centros escolares y fuera de ellos. Las familias de la mayoría dominante consideran también que la presencia de alumnos de otras minorías provoca una caída del nivel escolar y los culpan de ello en lugar de dirigir la atención a los recursos disponibles. Paulatinamente se van creando, en la relación escuela-familia y entre las propias familias, espirales negativas imparables.

Con la finalidad de romper estas dinámicas negativas y ofrecer las mismas oportunidades de equidad y éxito y también de justicia social a todo el alumnado, sin excepción, todos los centros del estudio han puesto en marcha algunas iniciativas. Las actuaciones que hemos visto, especialmente en Cataluña y Aragón, van en la línea de abrir “controladamente” el centro a las familias y dar a conocer sus espacios, la organización y el trabajo que se realiza en las aulas para conseguir la fidelización del alumnado al sistema educativo y que las familias se impliquen en su educación. Así, sobre todo en los que son comunidad de

aprendizaje pero también en otros, se ha optado por abrir las puertas a las familias y que el profesorado, no sólo los tutores, esté, en la medida de lo posible, disponible para hablar con éstas sin necesidad de concertar cita previa. También, aunque los resultados no sean lo que cabría esperar, se las invita a entrar en el aula, participando en grupos interactivos o en algunas actividades.

Por otra parte, al ser una cultura predominantemente oral, se prioriza la comunicación personal e inmediata, como ya hemos mencionado más arriba: se suelen aprovechar los momentos informales de entradas y salidas para transmitir a las familias alguna información importante o invitarlas a alguna actividad o concertar cita para una tutoría o reunión, que suelen hacerse en horario flexible. Incluso en algún centro con elevado porcentaje de alumnado gitano siempre hay alguien disponible para hablar con las familias, que suelen entrar en el centro a raíz de algún conflicto o problema o para pedir alguna información. Se señala que estas familias quieren una respuesta inmediata a sus problemas y se dirigen a la persona interpelada utilizando un lenguaje y gestos airados que pueden intimidar a profesores sin experiencia, y que el profesorado tiene que tener formación en comunicación para saber gestionar el asunto y no dejarse llevar por sus emociones o impulsos.

Estas iniciativas también despiertan ciertas reticencias en el profesorado, señalándose, por ejemplo, en un centro con alto porcentaje de alumnado gitano, que *“hay que tener mucho cuidado, no se puede dejar entrar alegremente ya que muchas de ellas (las familias) pueden robar fácilmente algunos objetos”*. Por otra parte, si bien, respecto a los colectivos de origen inmigrante, hay cierto interés por hacerles partícipes de la vida escolar e integrar elementos de su cultura ya sea en el currículo, en actividades diarias del aula o en celebraciones, no es así en el caso del colectivo gitano. Algunos docentes muestran resistencias y los motivos que aducen son el exceso de trabajo, la falta de personal... y sobre todo que su labor es estrictamente escolar y no social, delegando esta parte a otros profesionales (educador social, trabajador social, técnico de integración social (Técnico de integración social, mediador...)).

Se hace una doble distinción en la colaboración: con los trabajadores sociales para tramitar becas y ayudas, y con los mediadores gitanos para resolver problemas. Y se mencionan como buenas iniciativas para llegar a las familias pero siempre en un sentido unidireccional, de apagafuegos momentáneo. En algunos centros de Cataluña que cuentan con porcentajes considerables de alumnado minoritario encontramos la figura del técnico en integración social (TIS), a cargo del Departamento de Enseñanza, pero sus funciones no están bien delimitadas y su quehacer depende en cierta medida de las necesidades del centro: en todos lleva temas de absentismo laboral en colaboración con los trabajadores sociales, pero mientras en unos encontramos que realiza actuaciones con el alumnado en forma de dinámicas de educación emocional, por ejemplo, en otros desempeña tareas puramente administrativas y en muy pocos realmente es un puente de comunicación y relación con las familias.

También se buscan las sinergias con profesionales externos y entidades del entorno en aras de un trabajo colaborativo y en red, aunque en pocos casos hemos encontrado una colaboración sistemática con asociaciones y personas referentes del propio colectivo. La mayoría de estas iniciativas van en la línea de ofrecer refuerzos extraescolares, como el estudio asistido o la mediación para solucionar algún conflicto esporádico.

En Cataluña, algunos de los centros estudiados están dentro del proyecto Promoción Escolar, que será analizado en otro apartado. Sólo cabe decir ahora que dentro de este proyecto se ha creado la figura del “promotor escolar gitano”, que actúa coordinadamente

con los trabajadores sociales en un equipo multidisciplinar. Aunque este profesional no es bien conocido en algunos centros, en otros se indica que se ha pedido su ayuda en casos de absentismo, para contactar con alguna familia, para mediar en alguna situación conflictiva con familias o alumnos y también, aunque menos, para dar alguna charla al alumnado o a las familias.

Los recortes en educación han repercutido en una minoración de recursos para las escuelas. Así, por ejemplo, en los centros de Cataluña, se menciona que se ha recortado ostensiblemente el servicio de mediación profesional por parte de algunas Administraciones y se tiene que solicitar la ayuda, en ocasiones, de mediadores naturales como otras familias, *pastores evangélicos*, patriarcas de la comunidad, etc. Respecto a la figura del TIS, también se ha visto afectada, y en el mejor de los casos este profesional tiene que compartir su dedicación entre varios centros. También se ha restringido la implementación y dedicación de la figura del promotor escolar gitano.

Pero a pesar de estas limitaciones en la disponibilidad de recursos, una buena práctica a destacar en este punto es la incorporación de puentes de diálogo, de referentes positivos, de enlaces... como es la figura del mediador, procedente del mismo colectivo, entre familia e institución escolar.

Así, desde la práctica de la Mediación Intercultural, en los centros estudiados y en diferente grado, los mediadores desarrollan estas funciones: sensibilización de las familias gitanas acerca de la importancia de la escolarización de sus hijos; asesoramiento y apoyo personal a los profesionales de educación en los temas relacionados con las culturas del alumnado de las minorías; mediación en conflictos entre escuela y familias, entre alumnos de distintos grupos; apoyos a la escolarización del alumnado, seguimiento de la escolarización del alumnado para evitar situaciones de absentismo, entre otras iniciativas citadas.

Experiencias pioneras en Lleida sobre mediación gitana

El curso 1992-93, el Departamento de Educación de la *Generalitat* de Cataluña creó una nueva figura: el mediador gitano, una persona que debería jugar el rol de intermediario entre los alumnos gitanos, las familias y el medio escolar. La naturaleza y la urgencia por la que se creó dicha plaza procedía de la necesidad de introducir cambios dadas las necesidades y los retos a los que se debía enfrentar la institución escolar: una mejor adaptación del currículum a las necesidades de la clientela gitana (mayoritaria en algunos centros), favorecer las relaciones entre la escuela y la comunidad, sobre todo para prevenir los abandonos escolares de los adolescentes en el período de escolaridad obligatoria; estimular la participación de la familia en la vida escolar; mejorar la comunicación escuela-familia; ofrecer información y orientación; promover actitudes positivas para entender la cultura gitana, etc.

La persona escogida para esta tarea en Lleida formaba parte de la comunidad gitana como presidente de la “Asociación Futuro de Jóvenes” y además era el secretario de la “Asociación Cultural Gitana” de Lleida. El mediador, una persona muy respetada en su comunidad tal y como nos explica un patriarca de la ciudad, trabajó desde el primer momento conjuntamente con profesionales de Servicios Sociales, con la Inspección y

especialmente con los profesionales del Programa de Educación Compensatoria³. El territorio en el que desempeñaba sus funciones abarcaba sobre todo las escuelas e institutos de la ciudad de Lleida, principalmente los considerados gueto y, puntualmente, las instituciones escolares de las comarcas más próximas.

Como él mismo se define, la principal función que desempeñaba el mediador gitano era la de intervenir como “un apagafuegos” entre las familias y las escuelas. Así, cuando le preguntamos cuáles fueron las demandas que recibió durante los diez primeros años, nos responde: “Básicamente, eran de absentismo, también de resolución de conflictos y en menor medida de ayudas y asesoramiento (...) apagafuegos siempre de aquí para allí”. El mediador “se utilizaba más que nada como urgencia en situaciones de conflicto y también como correveidile por parte de la escuela, siempre en un sentido unidireccional”, señala también la persona que coordinaba el Programa de Educación Compensatoria”. Así la actuación más solicitada era la lucha contra el absentismo escolar, uno de los factores más determinantes en el fracaso escolar.

Desde la Administración educativa se recogían altísimos índices de absentismo (del 31,8% en Primaria) y de fracaso escolar (sólo dos de cada diez alumnos acababan la Secundaria) entre el alumnado de minorías gitanas, y ello suponía un freno más que importante para motivar a los jóvenes a la hora de abordar su futuro ligado a los estudios. Estos datos nos indican las dificultades para obtener una titulación mínima como puede ser el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, por lo tanto, el riesgo de exclusión social a que se ven abocadas las personas gitanas, sobre todo teniendo en cuenta las expectativas de la Unión Europea para los próximos años, que sitúan el nivel de bachillerato como básico para lograr la inclusión social en la Sociedad del Conocimiento y la Información.

Si además tenemos en cuenta el factor género, el riesgo de fracaso escolar se incrementa notablemente ya que como dicen los docentes y las trabajadoras sociales entrevistadas, las niñas abandonan el sistema educativo antes que los niños. En el mismo sentido, el mediador gitano también señala que las niñas abandonan su escolarización prematuramente, “abocándose a una triple discriminación de género, de etnia y de formación”. La edad para incorporarse al mercado laboral se sitúa en los dieciséis años y las leyes educativas recogen que hasta los dieciséis años la educación es obligatoria, estableciendo dos etapas educativas: la etapa de Educación Primaria (desde los seis hasta los doce años) y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (hasta los dieciséis). Quizás el hecho de que en los centros públicos se suela impartir la educación obligatoria en dos instituciones educativas diferentes, la Primaria en las escuelas y la Secundaria en los institutos, explica, de acuerdo con los entrevistados, que haya bajado el nivel de asistencia en la ESO respecto a la etapa de la EGB (Educación General Básica) del anterior sistema educativo, conjuntamente con el hecho de subir la edad hasta los dieciséis años. Recordemos que, en la EGB, la educación era sólo obligatoria hasta los catorce años y se impartía toda la etapa en las escuelas. De acuerdo con los entrevistados, los niños y niñas se mantenían escolarizados más tiempo.

Por otra parte, como señala una de las directoras de Primaria entrevistadas, un factor a

³ Para conocer el Programa de Educación Compensatoria, fruto de la política reformista de 1983 en el campo pedagógico, que se dedicaba a corregir las desigualdades sociales y alcanzar cuotas más elevadas de justicia social y conocer su transformación en el nuevo Plan para la Lengua y la Cohesión Social, en el que se promueve la consolidación de la lengua catalana como lengua vehicular de la enseñanza en un marco plurilingüe, se puede consultar: Llevot (2001; 2005).

tener en cuenta es la poca flexibilidad del sistema educativo, que no favorece la asistencia del alumnado gitano y por ende unos resultados académicos óptimos. En este sentido, los resultados de la etnografía también reflejan que la educación intercultural que se realiza en algunos centros no tiene en cuenta la diversidad real, sólo se centra en la de origen inmigrante, obviando la cultura gitana. A lo cual habría que añadir la pobreza de recursos del entorno cuando nos referimos a barrios degradados, donde frecuentemente vive este colectivo. Las posibilidades de éxito de los grupos socialmente desfavorecidos se van limitando al entrar en unas dinámicas y espirales de relación que pueden terminar cerrando el universo de cada persona.

Algo tan simple como el reconocimiento de los problemas sienta, al menos, la base para acabar con estadísticas tan demoledoras como la que refleja esta maestra de un centro educativo de Primaria al señalar que *“siete de cada diez estudiantes gitanos repiten curso y acaban por dejar la enseñanza obligatoria sin título al superar los 16 años antes de aprobar el último curso de Secundaria”*.

Pero para superar la hasta ahora casi insalvable barrera de la ESO, de acuerdo con el mediador gitano, *“hacen falta referentes positivos”*, y por eso añade que *“la campaña del Secretariado Gitano los ha buscado y encontrado en su propia comunidad”*. Ellos son la punta de lanza de esta iniciativa, tal como él cita: *“al tratarse de jóvenes gitanos que no sólo estudian, sino que sueñan por ser profesores, hosteleros o empresarios”*.

Más tarde, el Departamento de Educación, a partir del marco legal establecido y de acuerdo con el Plan integral del pueblo gitano 2009-2013 impulsado por el gobierno de la Generalitat de Cataluña, creó el proyecto Promoción Escolar con la voluntad de potenciar la igualdad de oportunidades, la equidad, la inclusión y la cohesión social.

El Departamento escogió la Fundación Privada Pere Closa como entidad colaboradora en el proyecto, que fue aprobado por el Parlamento de Cataluña, porque desde 1998 trabaja por la formación y promoción de niños y jóvenes gitanos mediante el refuerzo escolar y el estudio asistido dentro de la enseñanza obligatoria y postobligatoria.

Para esta experiencia se contrató una nueva figura, la de “promotor escolar”, optándose en el caso de Lleida por una mujer. Como objetivos generales del proyecto, citados por la promotora escolar de Lleida, destacaríamos: *“conseguir la escolarización plena del alumnado gitano en Cataluña en las diferentes etapas del sistema educativo mediante la prevención, el diagnóstico y la actuación preventiva para evitar el absentismo y el fracaso escolar; contribuir al éxito escolar y la promoción sociolaboral del alumnado gitano y potenciar la visibilidad y los valores de la cultura gitana en el currículo escolar y la vida del centro”* en una escuela inclusiva, acogedora y abierta, que esté vinculada a proyectos de mejora de estrategias metodológicas y organizativas dirigidas a facilitar la reincorporación del alumnado en el aula.

El proyecto promueve, además, actuaciones en tres ámbitos⁴: con los centros educativos (alumnado y profesorado), con las familias y con el entorno.

Como diferencia esencial respecto al anterior proyecto, la promotora social destaca el trabajo en equipo. Ya no trabaja sola, como el anterior mediador, sino que está insertada en

⁴ Se puede consultar el documento interno de la Fundación Pere Closa sobre este proyecto, en <http://www.fundaciopereclosa.org/es>

un equipo multidisciplinar coordinado desde el Programa LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión social), además recibe formación en mediación y gestión de conflictos interculturales.

Otra diferencia a destacar es el cambio de rol, que ya no es simplemente de apagafuegos individual en casos de conflicto o de correveidile entre la escuela y las familias. Ahora la promotora escolar considera su rol más complejo en el seno de un equipo multidisciplinar. Se han dado pasos importantes. La lucha contra el absentismo ya no se trata en casos individuales, sino que se aborda desde una perspectiva más comunitaria y global, intentando luchar contra algunas de sus causas estructurales e implicando a todos los agentes en juego: familias, docentes, profesionales externos, comunidad, etc.

A pesar de que no se trata de una tarea fácil, en algunos momentos plagada de dificultades, tal y como señala la promotora escolar, y que, como plasman los resultados de la etnografía, todavía queda un largo camino por recorrer, desde los inicios del Programa se han visto avances significativos, como por ejemplo el aumento paulatino de la presencia de alumnado gitano, especialmente niñas, en los cursos de la ESO.

El clima de centro no se puede desligar de la confianza mutua y del sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa (Hoover-Dempsey et al., 2005), porque para crear un vínculo real es necesario crear un vínculo afectivo fuerte y para ello la escuela no puede ignorar las necesidades sociales y económicas de las familias.

A modo de reflexiones abiertas

A pesar de las actuaciones por parte de los centros escolares para abrir la escuela a las familias y fomentar su participación e implicación, los resultados de la etnografía demuestran la pervivencia hoy en día de actitudes negativas, imágenes estereotipadas y prejuicios en la relación entre escuela y familias de minorías étnicas gitanas. También se refleja el papel que juegan en nuestros centros las micropolíticas y unas desiguales relaciones de poder. Falta quizás en las Facultades de formación de profesorado un trabajo específico sobre estos aspectos.

Un elemento importante para potenciar las relaciones familia-escuela y la participación es la existencia de una comunicación fluida entre ambos sentidos (Garreta, 2015). La comunicación que el profesorado mantiene con las familias de minorías gitanas puede generar incertidumbres e inseguridad en ambos lados, por el desconocimiento de la realidad escolar por parte de las familias y de la realidad familiar por parte del profesorado, y por posibles conflictos de valores, de roles y de contradicciones en juego, entre otros aspectos. En nuestros centros educativos existen ciertas resistencias por parte de los equipos directivos y docentes y también por parte de las familias, y se tienen que buscar las estrategias adecuadas para romper estas barreras y favorecer la participación y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, más allá de lo que establezca la normativa. Se tienen que buscar nuevas estrategias comunicativas para que el funcionamiento de la escuela sea inteligible. Es necesario trabajar activamente la comunicación real con las familias, saber escuchar y dar respuesta a sus inquietudes. Aun así, en el caso de las familias más alejadas de la escuela, no es suficiente la implementación de acciones simples de buena voluntad para mejorar la comunicación, sino que se necesitan

acciones estructurales para acercarlas al universo escolar (Périer, 2007). La incorporación de mediadores interculturales, con formación, puede comportar cambios en este sentido.

Valoramos explícitamente que las dos experiencias analizadas procedieran del propio colectivo gitano, es decir, las dos figuras propuestas (el mediador y la promotora escolar) pertenecían a esta cultura, con la dificultad que entraña el poder ser calificado como “apayado” y la de explicitar a su comunidad la “objetividad” de su trabajo, evitando “ser utilizado” por su pueblo como tan sólo un mediador de recursos entre el payo y el gitano.

Especialmente, creemos que el proyecto “Promoción Escolar del Pueblo Gitano” en Cataluña, en el que se está empezando a trabajar con buenos resultados, puede ser una de las claves para mejorar y performar la ansiada relación familia e institución escolar. Los cambios en un colectivo con procesos lentos requieren a veces del paso de varias generaciones, y este tiempo será mayor si no se produce esa interiorización intencionada, pues muchas veces conseguir estos cambios inmediatos son valorados por algunas instancias pero desaparecen rápidamente.

También esta iniciativa nos indica la importancia de un trabajo colaborativo en red. Aparte de la Administración educativa pertinente, hay que añadir otras instituciones, Organizaciones No Gubernamentales y organizaciones de iniciativa privada, que incluyen en sus componentes el abordaje y la intervención con comunidades gitanas, con las cuales habrá que construir nuevas vías de participación, colaboración y comunicación, a través de canales legales, conciertos, convenios u otras vías de programación conjunta.

Más allá del trabajo realizado en el medio propiamente escolar, se ha conseguido en gran medida acercar las familias a los servicios sociales y ayudarlas a mejorar su calidad de vida, fomentando el asociacionismo como recurso.

Referencias

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, p. 119- 146.
- Deslandes, R. (2004). *Observatoire Internationale de la réussite scolaire*. Laval: Université du Laval.
- Dubet, F. (1997). La laïcité dans les mutations de l'école. En M. Wieviorka (dir.). *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en début*. Paris: Ed. Le Découverte.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.
- Epstein, J. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Bolulder; Westvierw Press.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.

- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*. 171, 101-124.
- Garreta, J. (2015). “La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8, núm. 1, pp. 71-85.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007). “Los gitanos en España: mercado de trabajo y educación: crónica de un desencuentro”. *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 1, pp. 257-278.
- Garreta, J., Llevot, N. y Bernad, O. (2011). *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (mimeografiat).
- Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*. 106 (2), 105-130.
- Kanouté, F. y Llevot, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie*, 36 (1), 161-176.
- Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Llevot, N. (2001). “La mediación gitana: una respuesta al choque de culturas en las instituciones escolares”. *Mediación por 7*, pp. 287-297.
- Llevot, N. (2005). “Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social”. *Revista Papers*, 78, pp. 197-214.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8 (1), 57-70.
- Llevot, N. y Garreta, J. (2013). “Les familles gitanes et l'école en Espagne. De l'exclusion à l'inclusion”. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 352 (60), pp. 381-396
- Llevot, N. ; Garreta, J. (2013). “Les familles gitanes et l'école en Espagne. De l'exclusion à l'inclusion”. *Orientamenti pedagogici: rivisti internazionale di scienze dell'educazione*. Vol. 60, núm. 352, pàg. 381-396.
- Macià, M. (2016). “La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (artículo en prensa).
- Montandon, C; Perrenoud, P. (1994) (dir.). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible*. Berne: Lang.
- Paludàrias, J.M. y Garreta, J. (2008). la acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14 (2008), 49-78.
- Périer, P. (2007). École et familles populaires. *Dossier XYZep*, 26, març 2007 (INRP). Recuperado 10 octubre 2015, de http://18b-gouttedor.scola.ac-aris.fr/IMG/pdf/XYZep_dossier_ecole_famille.pdf

Autoras

Nuria Llevot Calvet

Licenciada en Pedagogía y doctora en Psicopedagogía. Docente e investigadora del área de Teoría de la Educación en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social desde 1996. Profesora Agregada (Programa Serra Hunter, Generalitat) y miembro del grupo de investigación GRA.SE de la Universidad de Lleida.

Ha realizado estancias de investigación (Quebec, Bosnia-Herzegovina, Francia, Senegal...) para colaborar en proyectos: mediación intercultural; minorías étnicas, cohesión social y cooperación Europa-África. Es autora de diversos libros, capítulos de libros y artículos. En los últimos años ha publicado en las siguientes revistas: Revista de Educación, El Guiniguada, Bordón, Papers. Sociología, Trabajo Social y Salud, Trabajo Social, Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Educación y Diversidad, Éducation et Francophonía, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, Archivos, Diálogos, Studi emigrazione, Orientamenti Pedagogici, Mascança.

Bernad Caveró, Olga

Licenciada en Psicopedagogía y doctora por la Universidad de Lleida. Actualmente, investigadora postdoctoral del Departamento de Geografía y Sociología, de la Universidad de Lleida, y miembro del grupo de investigación GRA.SE. Imparte docencia en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, en el grado de Educación Primaria y en la Doble titulación Infantil-Primaria.

Ha realizado estancias de investigación en centros extranjeros (Quebec y Senegal) para colaborar en diferentes proyectos (relación familia-escuela, minorías étnicas, cooperación interuniversitaria Europa-África). Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre relación familia-escuela, diversidad cultural y religiosa y migraciones. Es autora de diversos libros, capítulos de libro y artículos, sobre relación familia-escuela, diversidad cultural, educación y feminismos. En el último año ha publicado en las

siguientes revistas: Oxímora, Temas de Educación, Opción, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) y Mascança; y en las siguientes editoriales: Peter Lang, Mc Graw-Hill y Visión libros.