

# NOTAS SOBRE LOS GITANOS Y LA FORMACIÓN DE ESCUELAS-GUETO EN ESPAÑA

NOTES ON THE GYPSIES AND THE FORMATION OF GHETTO SCHOOLS IN SPAIN



Alfredo Alfageme  
Chao<sup>1</sup>

Begoña García Pastor<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor en Sociología y  
Profesor Titular de Sociología  
de la Universidad de  
Jaume I de Castellón, España.

E-mail: [alfageme@uji.es](mailto:alfageme@uji.es)

<sup>2</sup> Doctora por la Universidad  
de Jaume I (UJI) de Castellón,  
España. Profesora Asociada  
de Sociología en la UJI desde  
2006 hasta 2014. Profesora  
tutora de la UNED, desde 2006,  
en el Centro Asociado "Cardenal  
Tarancón" de Vila-real (Castellón).

E-mail: [bgarcia@uji.es](mailto:bgarcia@uji.es)

## Resumen

Entendemos por escuelas-gueto aquéllas en las cuales, debido a procesos de marginación social y conflictos entre los distintos grupos de población, se da una presencia excepcionalmente elevada de alumnado de etnias minoritarias, como es el caso de niñas y niños gitanos en cientos de escuelas en España. Hemos podido observar que ciertas irregularidades en el proceso de formación de estas escuelas-gueto, resultan en el abandono masivo de niños no gitanos de estos centros ("éxodo escolar"), para incorporarse a otros. Algunas escuelas se consolidan como guetos, funcionando a pesar de todo. Son símbolos reales y vivos de exclusión social, que pueden ser analizados desde distintos puntos de vista o perspectivas teóricas. Existen alternativas que también pueden ser consideradas.

**Palabras-clave:** Escuela-gueto. Gitanos. Exclusión social. España.

## Abstract

*Ghetto schools are those in which, due to processes of social marginalization and conflicts between different population groups, an exceptionally high presence of students from minority ethnic groups is given, as is the case for Gypsies children in hundreds of schools in Spain. We have observed that certain irregularities in the process of formation of these ghetto schools, result in the massive abandonment of non-Gypsies children of these centers ("school exodus"), to join others. Some schools are consolidated as ghettos, operating despite everything. They are real and vivid symbols of social exclusion, which can be analyzed from different points of view or theoretical perspectives. Also, there are alternatives that can also be considered.*

**Palabras clave:** Ghetto-school. Gypsies. Social exclusion. Spain.

## Introducción: La población gitana y su escolarización en España

Este trabajo ha sido posible a partir del desarrollo del proyecto Opre Roma sobre la educación de la infancia gitana en Europa (V Programa Marco de la Unión Europea). Para aquella investigación, se seleccionó una muestra de centros españoles de enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria en los que hubiera alumnado gitano, siguiendo criterios aleatorios en la medida de lo posible (ALFAGEME, MARTÍNEZ, 2004; MARTÍNEZ, ALFAGEME, 2004), y se realizó también investigación etnográfica (García Pastor, 2008). Durante la fase de trabajo de campo relativo al desarrollo del mencionado proyecto en España, se acudió a diversos centros para la realización de observaciones, entrevistas y la administración de cuestionarios. Esto nos permitió reunir una serie de anotaciones interesantes, especialmente en el caso de los centros o escuelas en que la presencia de alumnado gitano era muy elevada o, incluso, mayoritaria. Nos referimos a éstas como “escuelas-gueto”, cuyo proceso de conformación no viene propiciado únicamente por la presencia de familias gitanas, sino también de otras minorías proclives a la marginación social (inmigrantes por motivos económicos principalmente). Los gitanos, sin embargo, son la minoría étnica en España sobre la que pesan históricamente los prejuicios y fobias más arraigadas entre la población mayoritaria. Entendemos que el gueto es uno de los más fieles reflejos de la existencia de un conflicto interétnico latente, que empieza por ser consecuencia pero, a la postre, es también causa de marginación y exclusión social. Encontramos, por tanto, razones cuantitativas y cualitativas de peso para analizar el fenómeno.

Hemos de tener en cuenta que partimos de una situación social muy clara de marginación de la población gitana, cuyo origen hay que buscarlo en la historia de este pueblo (LIÉGEOIS, 1994; SAN ROMÁN, 1997; SÁNCHEZ ORTEGA, 1997). La precariedad relativa de las condiciones de vida de la población gitana está bien ilustrada por sus características demográficas. Los gitanos presentan unas tasas de mortalidad y natalidad más elevadas, lo que se traduce en una estructura poblacional relativamente joven (GAMELLA, 1996; GARRIGA, 2000; ALFAGEME Y MARTÍNEZ, 2004).

En el campo de la escolarización, la información de que disponemos acerca de la infancia gitana en España y Europa sugiere que, hasta hace dos o tres décadas, los porcentajes de niños y niñas que acudían a la escuela eran mucho más bajos que los correspondientes a la infancia en general (CMDG, 1985). Hoy, en España, las tasas de escolaridad son, sin lugar a dudas, mucho más elevadas, entre otras razones porque la mayoría de la población gitana vive de forma sedentaria. Esto, sin embargo, no garantiza una integración satisfactoria en la escuela. De hecho, los niveles de absentismo son mucho mayores entre el alumnado gitano, mientras que su rendimiento escolar (en los términos convencionales propios de la cultura dominante) y la participación de las familias en el proceso educativo escolar son sensiblemente menores (ABAJO ALCALDE, 1997; GIMÉNEZ ADELANTADO, 2003; MARTÍNEZ Y ALFAGEME, 2004). El rechazo bidireccional en formas diversas es todavía un elemento dominante en las relaciones entre los gitanos y las sociedades mayoritarias. Las tensiones tienden a derivar en antagonis-

mos y conflictos.

Presentamos a continuación algunos datos cuantitativos que nos permiten completar el contexto. La tabla 1 recoge las cifras absolutas de niñas y niños gitanos escolarizados y su porcentaje sobre el total de niñas y niños escolarizados en España, durante el curso 2000-2001, en los distintos niveles de enseñanza hasta los 15 años de edad, según los datos de nuestra propia investigación. La cifra estimada de población gitana escolarizada asciende a algo más de 120.000 niños y niñas). El supuesto de escolarización plena de la infancia gitana sólo nos parece defendible en el caso de la etapa de enseñanza primaria (de 6 a 11 años de edad). Nótese que, si la escolarización infantil (anterior a los 6 años de edad) entre los gitanos fuese similar a la del resto de la población, su proporción sobre el total habría de ser mayor que entre los niveles de educación primaria, debido a la estructura de edades mucho más joven de la población gitana. Sin embargo, es ligeramente menor.

Tabla 1: Alumnado gitano escolarizado en España durante el curso 2000-2001 según niveles de enseñanza

Nivel de enseñanza	Alumnado gitano	
	Cifras absolutas	Porcentajes sobre el total del alumnado
Infantil (3 a 5 años)	27.998	2,57
Primaria (6 a 11 años)	69.263	2,82
ESO (12 a 15 años)	32.134	1,59
Total	120.395	2,43

Fuente: Alfageme y Martínez, 2004

La tabla 2 muestra que en la mitad de los centros españoles de enseñanza, aproximadamente, hay alumnado gitano, aunque sea en proporción muy pequeña. De hecho, en la mayoría de los centros en que hay alumnado gitano, éste se encuentra en franca minoría, mientras que en cerca de un 15 % de los centros estudiados hay bastantes o muchos gitanos. En una pequeña proporción de éstos (1'7 % sobre el total) los gitanos son mayoría. Extrapolando este dato, estimamos que podrían encontrarse en esta situación más de 300 centros españoles de enseñanza. Se trata seguramente, como veremos después, de centros que han sido progresivamente abandonados por las familias no gitanas, lo que es fiel reflejo de la existencia de prejuicios y situaciones de incomunicación.

Tabla 2: Escuelas españolas según nivel de enseñanza y presencia de alumnado gitano.

## Porcentajes horizontales

Nivel de enseñanza	Presencia de alumnos/as gitanos				
	ninguno	pocos (menos de 10)	bastantes (10 ó más)	la mayoría	(n)
Sólo infantil	77,1	18,6	2,9	1,4	(70)
Primaria (+ infantil)	39,5	39,8	17,2	3,6	(309)
Primaria y secundaria (+ infantil)	57,5	30,2	11,7	0,6	(325)
Sólo secundaria	47,6	43,7	8,7	-	(126)
Total	51,0	34,8	12,5	1,7	(830)

Fuente: Alfageme y Martínez, 2004

En función del nivel de enseñanza, los porcentajes de mayor presencia gitana corresponden, como era de esperar a los centros que imparten enseñanza primaria (de 6 a 11 años de edad). Por el contrario, en la mayor parte de los centros que sólo imparten enseñanza infantil (hasta 5 años de edad) no hay ningún niño gitano, quizá porque este nivel de enseñanza no es obligatorio, así como porque las familias gitanas no están dispuestas a dejar a sus pequeños en manos de desconocidos a quienes ven como diferentes a ellos y con los que mantienen frecuentemente una relación conflictiva. Por motivos distintos, relacionados en buena medida con el abandono escolar, la presencia de alumnado gitano se ve también reducida en los centros que sólo imparten enseñanza secundaria (de 12 a 16 años de edad), aunque no es una reducción excesiva (la escolarización es obligatoria hasta los 16 años). Lo que sí parece claro es que la formación de guetos tiene lugar preferentemente en los centros que imparten enseñanza primaria pero no secundaria.

La etapa de educación infantil (de 3 a 5 años de edad) viene presentando una tendencia clara a la universalización en España a lo largo de los últimos años. Por su parte, las familias gitanas son cada vez más conscientes de la necesidad de que los niños y niñas acudan a la escuela. Pero esta universalización de la educación infantil tarda más en llegar a la infancia gitana. Así, además del contraste intercultural, los prejuicios y los signos de exclusión con que se encuentran cuando acuden a la escuela, los niños y niñas gitanas suelen empezar ya con un "retraso" escolar notable con respecto a la mayoría del alumnado, que viene aprendiendo los rudimentos de escritura, lectura, cálculo, etc., desde uno, dos o hasta tres años atrás. Durante la etapa de enseñanza primaria, la escolarización oficial podría ser hoy casi plena en España, mientras que la etapa siguiente (enseñanza secundaria obligatoria) presenta tasas elevadas de abandono escolar por parte de la población gitana, hecho relacionado con la escasez de buenos resultados escolares y, seguramente, con una larga tradición cultural de participación familiar desde edades tempranas. Fernández Morate (2000, p. 254 y ss.), por ejemplo, lo expresa con claridad: Para los gitanos, la familia es lo más importante; los niños y niñas deben ir a la escuela, pero deben también ayudar en el hogar, contribuir al sustento familiar, participar en acontecimientos familiares y comunitarios, etc.

## Procesos de formación de escuelas-gueto

Los procesos que desembocan en la formación de escuelas-gueto deben inscribirse, por tanto, en una dinámica más amplia de distribución del alumnado gitano en las escuelas españolas. Hemos podido comprobar que esta dinámica sigue algunas pautas bastante claras. El alumnado gitano, por una parte, tiende a estar más presente en los cursos de enseñanza primaria, para ir abandonando la escuela más adelante, especialmente en el tránsito hacia la educación secundaria y a lo largo de esta etapa. Los resultados de la encuesta sociológica, por otra parte, muestran que el alumnado gitano tiende a concentrarse en aquellos centros que, o bien tienen la obligación legal de admitirlos (colegios públicos o subvencionados), o bien, merced acaso a su pertenencia religiosa, considerarían moralmente inaceptable su rechazo.

La distribución del alumnado gitano, como de otras minorías, en los centros de enseñanza refleja muy bien el contexto general de marginación social en el que nos estamos moviendo. La dinámica, no obstante, dista de ser sencilla. Parece haber una doble tendencia contradictoria, a la dispersión, por una parte, y a la concentración, por otra. La tendencia a la dispersión podría ser debida principalmente a la iniciativa de aquellas familias gitanas en situación menos desfavorecida que perciben y rechazan la segregación escolar y no desean el gueto, lo que les lleva a menudo a ocultar su condición étnica. La tendencia a la concentración es el resultado, a pesar de todo, de una larga historia social y escolar de marginación y rechazo. Las grandes ciudades, con sus procesos de estructuración urbana, parecen ser el entorno más favorable al fenómeno de la segregación social.

Las cosas no ocurren siempre de la misma manera. Más bien, casi nunca suelen hacerlo, especialmente si hablamos de procesos sociales complejos en los que, generalmente, intervienen una gran cantidad de factores. No obstante, a la vista de nuestras observaciones y la experiencia del equipo de investigación en España, podemos proponer una serie de fases ideales, más o menos duraderas, por las que pasarían generalmente las escuelas que terminan convirtiéndose en guetos. Así, gitanos y gitanas de corta edad acuden a una escuela a la que, hasta hace pocos años, sólo acudían los que ellos llaman “payos” (la mayoría de la población española, no gitana). Siguiendo esa mencionada tendencia de concentración que consideramos en parte resultado de su historia de marginación y rechazo, a la escuela que van unos pocos gitanos, es probable que pronto lo hagan más, aunque sólo sea porque allí se encuentran más acompañados, o comprueban que la situación socioeducativa, aunque difícil, es tolerable. Ante este fenómeno, la dirección de una escuela-gueto de una gran ciudad, que no asumía nada bien lo que estaba ocurriendo, utilizaba la expresión “sube la marea”, para referirse al aumento progresivo de la presencia gitana en la escuela o en cualquier lugar, dejando ver así un rechazo claro hacia el proceso y, sin duda, hacia los gitanos.

Durante una primera fase, el alumnado gitano no pasa de ser una minoría muy reducida. En algunas escuelas, el escaso alumnado gitano pasa desapercibido étnicamente. A veces, sólo algunas maestras o maestros saben que son gitanos. Éstos suelen pertenecer a familias

de posición económica relativamente alta que, a menudo, prefieren mantener oculta su identidad cultural, de la que obtendrían poco beneficio en el medio escolar. En otros centros, todos saben quiénes son los gitanos. En cualquier caso, el alumnado gitano, cuando es percibido como un pequeño porcentaje, puede continuar siendo minoría en el centro durante mucho tiempo o indefinidamente. De hecho, según los resultados de nuestra encuesta, en la mayoría de los centros españoles de enseñanza en los que hay alumnado gitano, como hemos visto, éste se encuentra en franca minoría. Factores diversos determinan el devenir de la escuela en este sentido (su ubicación urbana, la cercanía de familias gitanas, de barrios periféricos o marginales, las actitudes del profesorado y de las autoridades escolares, así como de los padres y madres de los niños y niñas no gitanos, etc.). El conflicto interétnico (entre gitanos y no gitanos) puede permanecer en estado de latencia y aflorar ante determinados sucesos (a menudo, peleas o riñas infantiles, distribución entre el alumnado de becas escolares y ayudas para el comedor, etc.). Estos sucesos carecerían de importancia en ausencia de estereotipos sociales dominantes, casi siempre negativos, sobre los gitanos. Si de alguna atención especial gozan las niñas y niños gitanos en el entorno escolar, ésta es una atención de tipo más bien vigilante, no tanto a favor de los propios gitanos como en defensa prejuiciosa de los intereses mayoritarios. A su vez, la cercanía de niñas o niños gitanos es vista por muchos padres y madres del resto del alumnado como algo perjudicial para éstos, como una especie de riesgo de contagio en el sentido, por ejemplo, de que podrían adquirir hábitos de comportamiento e higiene que no desean y que consideran característicos de los gitanos (falta de disciplina, portadores de piojos,...). También se teme, y esto puede llegar a ser más peligroso, por obsesivo, que el contacto con el alumnado gitano afecte negativamente al aprendizaje escolar convencional en la escuela, visión ésta, a juicio —esperamos— de cada vez más mentes cabales, bastante estrecha de la idea de aprendizaje, como si éste se redujera a una serie más o menos amplia de normas gramaticales y principios matemáticos. En el polo acaso extremo de los prejuicios negativos, se identifica a los gitanos con las drogas. La “voz de alerta”, en definitiva, puede aparecer ante los primeros indicios de presencia gitana. Hasta tal punto opera el prejuicio en los aspectos citados o en otros que, cuando se observa que los niños o niñas gitanas no se comportan de acuerdo con una serie de estereotipos, es corriente escuchar entre las y los docentes y el resto de la comunidad educativa expresiones del tipo “*no parecen gitanos*”, “*son gitanos pero se comportan de otra manera*” o “*son gitanitos, pero no se les nota*”.

Una segunda fase marcaría un punto de inflexión decisivo de cara a la formación de escuelas-gueto. Suele venir acompañada por la progresiva incorporación de niñas y niños gitanos y de otras minorías y grupos desfavorecidos pero, sobre todo, viene definida por un proceso paralelo de éxodo escolar (García Pastor, 2009: 256 y ss.) y finalmente abandono masivo de la escuela, para incorporarse a otra, por parte del resto del alumnado, casi siempre españoles no gitanos de clase media, o clase baja con aspiraciones de ascenso social. Éstos prefieren una escuela uniforme, unicultural y, en resumen, “uni-todo”, con todos los niños y niñas muy similares socioeconómicamente y trabajo fácil para el profesorado, que apenas tiene

que ocuparse de que se alcancen los objetivos curriculares que la ley establece para cada nivel de enseñanza. Debido a este proceso de abandono masivo, que puede resultar definitivo, por ejemplo, en el tránsito de un curso escolar a otro, muchas escuelas en proceso de transformación a gueto se quedan con un número relativamente reducido de niños y niñas (muy por debajo de la ratio alumno/aula establecida por la legislación), dependiendo sobre todo de la cantidad de población desfavorecida y marginal que permanezca en la zona y en la escuela.

Frente al éxodo escolar del alumnado perteneciente al grupo de población mayoritario, resultan muy reveladoras las estrategias de subsistencia que se pueden poner en marcha en determinadas comunidades educativas que, aunque sin demasiado éxito, lo que intentan es no convertirse en guetos. Por ejemplo, en territorios bilingües como la Comunidad Valenciana, durante el desarrollo del Proyecto Opre Roma, pudimos constatar cómo, frecuentemente, con el fin de salvaguardar el prestigio del colegio y evitar el abandono del alumnado autóctono mayoritario, se instrumentalizaba informalmente el Plan de Normalización Lingüística, consintiendo una separación palpable entre el alumnado considerado “bueno” y aquél considerado “malo”. Como resultado, en muchos colegios que visitamos, la línea de enseñanza en valenciano contaba con “los mejores” alumnos y alumnas a ojos de la comunidad escolar (docentes, familias y el propio alumnado), y la línea en castellano concentraba notoriamente a los considerados “peores”, que coincidían de hecho con la mayor parte del alumnado gitano e inmigrante, catalogado como alumnado de compensatoria y con necesidades educativas especiales (GARCÍA PASTOR, 2009, p. 287 y ss.).

La tercera fase podría definirse como la toma de conciencia por parte de los implicados en la nueva situación (familias e institución escolar) y sus consecuencias. La escuela-gueto puede consolidarse como tal o desaparecer, dependiendo de la política educativa del momento y del lugar, las actitudes y decisiones de las familias cuyos hijos e hijas permanecen en la escuela, y las actitudes e intereses del profesorado y autoridades de la misma, que pueden asumir o no su condición de gueto. Pudimos visitar varias escuelas cuyas autoridades, en general, no asumían la situación. Deseaban el cierre de la escuela, que en ocasiones iba a tener lugar, probablemente, al finalizar el curso escolar. También pudimos constatar situaciones en que la escuela no se cierra y, en consecuencia, se consolida como un gueto. En ocasiones, se trata de centros concertados de titularidad religiosa pero, sobre todo, son escuelas públicas en las cuales termina trabajando el profesorado de más reciente incorporación a la función pública o el que permanece en ese destino por decisión propia (una minoría, probablemente, de maestras, y sobre todo maestras, especialmente sensibles a la situación de marginación social que experimenta la infancia más desfavorecida). Nos detenemos un poco más en el análisis de este tipo de centros, que son el resultado final del proceso.

### La escuela-gueto consolidada. Un breve análisis sociológico

Algunas de estas escuelas continúan funcionando internamente de un modo aceptable a



pesar de todo. Otras terminan francamente degradadas. Cuando se consolidan, es probable que cumplan otras funciones sociales, además de las estrictamente educativas, relacionadas con las precarias condiciones de vida del alumnado (bañar a los niños y niñas, proporcionarles ropa y comida, etc.). Muchas de las escuelas-gueto suelen estar en contacto con ONG,s. o, en su caso, organizaciones religiosas, que les prestan ayuda de distintas formas (ropa y comida, y también personal de apoyo en las tareas educativas o para mantenimiento del orden, especialmente durante las horas en que no está el profesorado). Generalmente, el apoyo que recibían muchos de los centros que pudimos visitar no provenía de la Administración Pública, sino de voluntarios (organizaciones y personas). Era muy corriente, además, escuchar el comentario *"si las cosas funcionan no es gracias a la Administración"*.

La escuela-gueto, en fin, con independencia del proceso por el que se ha conformado, se consolida en el cumplimiento de una serie de fines que no están previstos ni obedecen a un proyecto formal previamente establecido. Esta situación resultante se puede analizar desde distintos puntos de vista. Los principales enfoques teóricos de la Sociología nos pueden servir para interpretar la realidad social de las escuelas-gueto de modos contrapuestos. Por una parte, la visión funcionalista, más bien centrada en el análisis de la realidad tal y como aparece a ojos del observador, buscando las funciones que cumplen los hechos sociales como explicaciones de su mantenimiento. Por otra parte, la perspectiva crítica, más interesada en el análisis histórico de la realidad social y, sobre todo, en las relaciones de poder que influyen sobre los procesos. No se trata tanto de optar por una perspectiva teórica como de descubrir qué aspectos de la realidad social quedan mejor recogidos o pueden ser explicados mejor desde cada una de ellas.

Desde un punto de vista funcionalista, la consolidación y mantenimiento de escuelas-gueto quedaría explicada –y, en cierto modo, justificada– por su funcionalidad manifiesta para muchos de los actores, si no para todos, que participan en la situación. La población mayoritaria vería cumplidas sus preferencias de una escuela uniforme y ajustada a los parámetros culturales de la mayoría. La minoría gitana, u otras, verían también satisfechas algunas de sus expectativas de aprendizaje para sus niños y niñas, a través de una serie de centros que, aunque no se reconozca oficialmente, en la práctica sí están destinados a ellos. Resultan obvios los paralelismos de esta perspectiva con ideologías de corte conservador, que prefieren el mantenimiento de las cosas como están, evitando los riesgos previsibles que conllevaría una intervención decidida a cambiarlas. Si las cosas están así –es el mensaje subyacente– será porque es la mejor manera posible. La idea de que estamos –los que estamos, cabría advertir– en “el mejor de los mundos posibles” es, para muchos, el argumento liberal de mayor calado en nuestro tiempo (DAHRENDORF, 1990, p. 68-69).

Desde una perspectiva crítica, por el contrario, se trataría de argumentar que el proceso de formación de guetos no es funcional para todos, sino sólo para aquéllos (quienes son mayoría, en nuestro caso, en España) que dominan política, económica y culturalmente sobre los otros (gitanos o, en su caso, otras minorías). Las cosas no ocurren de forma azarosa hasta conformarse del modo más beneficioso para todos, sino que vienen siendo promovidas, o



simplemente permitidas, por actores o instancias que tienen poder para ello. Así, la realidad social va tomando la forma que más conviene en cada caso a los grupos que detentan el poder. La formación de escuelas-gueto obedecería, ante todo, a los intereses de los grupos o clases dominantes. Los beneficios eventuales que las minorías extrajesen de estas escuelas serían encontrados más que buscados. A menudo, se cuestiona el apoyo a organizaciones solidarias y entidades benéficas puesto que, en definitiva, lo que se está consiguiendo es el mantenimiento de las cosas como están. De hecho, buena parte de las subvenciones que reciben las ONG,s. proviene de los gobiernos. El “buen” funcionamiento de las escuelas-gueto puede ser problematizado también en este sentido.

A nadie escapa que, efectivamente, las escuelas-gueto, cuando consiguen salir adelante, cumplen una serie de funciones que podemos considerar saludables. No sólo se constituyen espontáneamente en centros de atención a niñas y niños necesitados de higiene, vestido y alimentos sino que, incluso, esos niños y niñas aprenden cosas. Los resultados de nuestra encuesta no han revelado diferencias significativas en cuanto a integración socioeducativa en la escuela en función de la proporción de alumnado gitano presente en los centros y, más concretamente, entre los centros que pueden ser calificados como guetos y el resto (MARTÍNEZ Y ALFAGEME, 2004). Ocurre, por una parte, que los maestros y maestras, probablemente, han respondido a las preguntas de la encuesta que hacen referencia a los distintos parámetros de la integración socioeducativa de los niños y niñas (rendimiento académico, comportamiento escolar, regularidad en la asistencia a la escuela, frecuencia y cordialidad de las relaciones intra e interétnicas) tomando como referencia al resto de compañeros y compañeras del aula o del centro, algo que es bastante habitual, por ejemplo, a la hora de evaluar el rendimiento académico de cada alumno o alumna. Consecuencia de ello es que no aparecen diferencias significativas cuando se comparan resultados de diferentes centros, Pero, por otra parte, las consecuencias del gueto no tienen por qué ser negativas siempre ni en todos los aspectos. El gueto, en fin, es acaso el más fiel reflejo de un proceso de marginación social que trasciende los límites de la escuela, pero que no incide tanto en su funcionamiento interno, sobre todo cuando –hay que insistir– funciona más o menos bien a pesar de todo. Además, ya apuntábamos más arriba que, probablemente, aparece en los guetos, más que en otras escuelas, un perfil de maestra sensible, comprometida y paciente, como “caída del cielo” sobre los niños y niñas que allí se encuentran. Esta circunstancia puede constatarse en escuelas urbanas de barrios periféricos que sufren procesos de marginación. Aquí, los vínculos socioafectivos que se establecen con la escuela a través de las y los maestros adquieren una gran trascendencia (GARCÍA PASTOR, 2009, p.375 y ss.). Sin embargo, no quisiéramos exagerar el aspecto emocional de las relaciones socioafectivas, que consideramos intrínsecas al éxito escolar, ya que ello haría pasar por afortunados a unos niños y niñas que, en realidad, son las víctimas principales de un proceso claro de exclusión social, máxime cuando hay evidencias de que las prácticas segregadoras no conducen generalmente al éxito sino al fracaso escolar con los grupos que son apartados de los considerados “normales” (MACÍAS Y REDONDO, 2012, entre otros).

Funciones, por tanto, puede cumplir el gueto, pero este hecho no debe ocultar la realidad social más amplia que propicia su existencia, y en la cual se inscribe. Los niños y niñas del gueto lo tienen muy difícil para alcanzar posiciones altas o medias en la estructura social. La escuela así estructurada tiende a reproducir el sistema de clases sociales, en este caso, concretamente, las infraclases sociales. Este término se ha utilizado, sobre todo desde posiciones críticas, para recoger aquellos sectores que, más que encontrarse en la parte más baja de la estructura social pero dentro de ella, están al margen de la misma aunque por su parte inferior. El concepto de marginación social que propone San Román (1990, p.116) también recoge esta idea.

Desde una perspectiva crítica, inspirada por ejemplo en el análisis que Foucault (2002) propone sobre la delincuencia, la sociedad esconde sus vergüenzas tras los muros del gueto. Recluye y señala a quienes son diferentes, especificando un modo de desviación social con respecto a la mayoría o, lo que es lo mismo, presentando como correcto lo exterior al gueto. Esto encuentra reflejo empírico en el aspecto físico de algunas escuelas-gueto que hemos podido visitar. El edificio de una de ellas había albergado anteriormente una cárcel. El patio no debió retocarse mucho y daba a una carretera ancha desde cuya acera no se veía lo que ocurría dentro. Al otro lado del centro, una gran puerta de madera vieja y sin ventanas era la entrada al centro desde la calle de un barrio marginal. Una entrada muy similar encontramos en otra escuela, cuyo patio sí debió ser visible algún día desde la calle, pero la verja metálica estaba absolutamente cubierta por tabloncillos publicitarios. Nadie rondaba por allí a la misma hora en que, en otra escuela muy cercana, se veía y oía el bullicio de padres, madres, niños y niñas que salían para ir a comer a sus casas. Conformaciones de este tipo parecen corresponder especialmente a escuelas-gueto consolidadas, que llevan bastantes años funcionando como tales. Curiosamente, otras escuelas-gueto que no ofrecían un aspecto físico comparable iban a desaparecer muy pronto, según afirmaba la dirección de las mismas. No son más que ejemplos, que no llegan a ser representativos de lo que está ocurriendo en general. Pero el gueto nos parece objeto preferente de análisis cualitativo, más intensivo sobre un pequeño número de casos. Descubre realidades sociales, independientemente de su extensión y similitud formal.

### Conclusiones y propuestas

Así pues, tenemos razones para considerar la funcionalidad de la escuela-gueto, y buenas razones también para observar el gueto como expresión de un poder dominante. Por nuestra parte, consideramos más acertado el análisis del gueto como resultado de un proceso de exclusión social, de violencia estructural, permitida y promovida por los grupos dominantes, que no apuestan por el diálogo sino por la imposición. Frente a este modo de proceder y como proponen algunos trabajos (PUIGVERT, 2012), podemos apostar por el turno del diálogo, en lugar de la violencia, en la resolución de conflictos. Al diálogo corresponde el reconocimiento mutuo, el entendimiento en lugar de la segmentación.

En esta línea de reflexión, entendemos que la adopción de la perspectiva intercultural favorece que la escolarización, con respecto al más amplio fenómeno educativo de transmisión y adquisición cultural, represente sólo una forma particular de educación que tiene que

ser analizada dentro de los contextos sociales y culturales donde las escuelas se encuentran. Las investigaciones etnográficas desarrolladas en lugares donde hay diversidad cultural ponen en tela de juicio el presupuesto teórico del «déficit cultural» que, frecuentemente, sigue orientando de manera etnocéntrica y clasista la tarea docente convencional y los procesos de segregación escolar. Paralelamente, en las sociedades industriales actuales, la familia cede poco a poco su protagonismo a la institución escolar en la preparación de la infancia para el mundo del trabajo y de la responsabilidad social. Más allá de la necesidad de estudiar la escuela por sí misma, este hecho plantea también la necesidad de entenderla por sus relaciones con el resto de instituciones sociales, como una institución más que forma parte de entramados políticos, sociales y culturales complejos.

Como propuesta práctica más concreta, dialógica y atenta a la diversidad, nos permitimos destacar las estrategias que ponen en marcha las llamadas comunidades de aprendizaje, presentadas por ejemplo por Elboj y otros (2002), y fundadas desde el principio en el diálogo igualitario y la participación de todos los agentes (escuelas, familias y grupos sociales) implicados en el proceso educativo. Se trata de que todos perciban la escuela como algo suyo, y no como algo ajeno que les viene impuesto. Esta apertura es una cuestión de escucha atenta, unida a una predisposición a actuar en consecuencia. Más concretamente, es también una cuestión de flexibilidad en la organización del espacio y del tiempo, ampliando, por ejemplo, los horarios de apertura y trabajando a menudo, por razones diversas, más allá del espacio físico del centro escolar. Es estrictamente necesario implicar a las familias, asociaciones, etc. desde el principio, considerando decidida y significativamente sus opiniones, ideas y demandas. El trabajo citado argumenta muy bien, además, el modo en que las comunidades de aprendizaje, a través de propuestas dialógicas, contribuyen a la superación de las nuevas desigualdades características de la sociedad de la información.

Hay, por tanto, alternativas prácticas a la segregación y exclusión social, procesos inclusivos posibles y radicalmente distintos de aquéllos que conforman y, a menudo, consolidan el gueto, símbolo vivo de desigualdades sociales e injusticias que afectan, no lo olvidemos, a la infancia más desfavorecida. Hemos descrito aquí, a partir de nuestra experiencia investigadora, procesos reales de formación de escuelas-gueto con el ánimo, precisamente, de hacerlos visibles, para inspirar y promover el desarrollo de alternativas.

## Referencias

ABAJO ALCALDE, J. E. **La escolarización de los niños gitanos**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997.

ALFAGEME, A.; MARTÍNEZ, M. Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**. V.106, p.161-174, 2004.

CMDG. **La situation des Tsiganes (Roms e Sinti) in Europe**. Rapport adopté pas le CMDG (Comité Européen sur les migrations), 1985.

DAHRENDORF, R. **El conflicto social moderno**. Ensayo sobre la política de la libertad. Madrid: Mondadori, 1990.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje**. Transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

FERNÁNDEZ MORATE, S. **Las familias gitanas ante la educación**. Diputación de Palencia, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina, 2002.

GAMELLA, J. F. **La población gitana en Andalucía**. Junta de Andalucía, 1996.

GARCÍA PASTOR, B. La Etnografía de la educación, fuera y dentro de la escuela. **Cadernos de Educação**, n. 31. Universidade Federal de Pelotas: Faculdade de Educação. PPGE, 2008.

GARCÍA PASTOR, B. "Ser gitano" fuera y dentro de la escuela. **Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de valencia**. Colección Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares. Madrid. CSIC, 2009.

GARRIGA, C. **Els gitanos de Barcelona. Una aproximació sociològica**. Diputació de Barcelona, 2000.

GIMÉNEZ ADELANTADO, A. **La escolarización de la infancia gitana en 120 municipios de Andalucía**. Universitat Jaume I de Castelló, 2003.

LIÉGEOIS, J. P. **Roma, tsiganes, voyageurs**. Editions du Conseil de l'Europe. Collection Education, 1994.

MACÍAS, F.; REDONDO, G. Pueblo gitano, género y educación. Investigar para excluir o investigar para transformar. **Internacional Journal of sociology of Education**, 1(1), p. 71-92, 2012.

MARTÍNEZ, M.; ALFAGEME, A. Integración socioeducativa del alumnado gitano en la escuela española. **Revista española de Educación Comparada**. 10, p. 299-323, 2004.

PUIGVERT, L. The dialogic turn: dialogue or violence. **Internacional and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**. 1(1), p.78-90, 2012.

SAN ROMÁN, T. **Vejez y cultura**. Barcelona: Fundación Caja de Pensiones, 1990.

SAN ROMÁN, T. **La diferencia inquietante**. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos. Madrid: Siglo XXI, 1997.

SÁNCHEZ ORTEGA, M. H. **Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII**. Madrid: Editora Nacional, 1997.

Macías, F. y Redondo. G. (2012). **Pueblo gitano, género y educación**. Investigar para excluir o investigar para transformar. *Internacional Journal of sociology of Education*, 1(1), 71-92.

Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). **Integración socioeducativa del alumnado gitano en la escuela española**. *Revista española de Educación Comparada*, 10, 299-323.

Puigvert, L. (2012). **The dialogic turn: dialogue or violence**. *Internacional and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 1(1), 78-90.