



## ESCUELA Y MINORÍAS. INMIGRANTES Y GITANOS ANTE EL MODELO EDUCATIVO ESPAÑOL

JORDI GARRETA I BOCHACA (\*)

### DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

#### DE LA SEGREGACIÓN A LA INTERCULTURALIDAD

La teoría asimilacionista, traducida al discurso educativo impulsó, el desarrollo de la educación monocultural —predominio de la mayoría o del grupo dominante. La escuela era considerada la institución más importante por la cual se intentaba conscientemente construir una identidad conformista y reunir a la población de diferentes nacionalidades en torno a un referente común (TROYNA 1992; ANTHIAS y YUVAL-DAVIS 1993; MacCARTHY 1994). Durante la primera mitad del siglo XX el modelo asimilacionista no se puso en duda en el campo educativo en los Estados Unidos, a excepción de algunos grupos de negros que se oponían —por ejemplo la United Negro Improvement Association, que defendía el separatismo y el pluralismo. Nathan Glazer y David Moynihan propusieron la sustitución de este modelo asimilacionista del curriculum americano con la introducción de la idea de la diversidad cultural. «Hacia los años cincuenta o sesenta, las políticas de asimilación habían perdido toda credibilidad entre muchos grupos minoritarios y se vieron sometidas a ataques

sin precedentes de los grupos negros de oposición y del movimiento a favor de los derechos civiles [...]. En este contexto de descontento radical negro respecto a la enseñanza norteamericana, los responsables de la política educativa y los intelectuales liberales forjaron el 'nuevo' discurso del multiculturalismo» (MacCARTHY 1994, p. 55). Para sintetizar nos es útil el discurso de Nathan Glazer (1992) que presenta tres soluciones implementadas en los Estados Unidos para resolver los problemas del alumnado de origen racial, cultural y lingüístico diferente:

- La desegregación que consiste en mezclar el alumnado. Atacaba la segregación por color con la intención de romper la dinámica de la educación inferior de los negros y, en consecuencia, la obtención de ocupaciones inferiores —se suponía que mejorando la ocupación y los ingresos, las condiciones de vida también lo harían, por ejemplo, la vivienda. La segregación de las minorías —negros en el sur, chinos y japoneses en el oeste, etc.— quiere evitarse a través de esta desegregación o integración. Los desplazamientos que debían hacer los alumnos para asistir a escuelas de «su color» desaparecieron con la creación de las zonas escolares basadas en la vecindad, pero esta zonificación no condujo a la pro-

(\*) Universidad de Lleida.

porcionalidad entre blancos y negros: la concentración en los barrios de uno de los colectivos reproducía la segregación en las escuelas<sup>1</sup>. El resultado es el fracaso de esta política, por la continuidad de la concentración de un determinado color en las escuelas, al cual contribuyó la decisión de una parte importante de padres blancos de desplazarse del sistema público al privado (GLAZER 1989).

- La enseñanza compensatoria para el alumnado pobre. Esta política resulta efectiva para los negros, puertorriqueños y americanos de origen mexicano, y es menos útil para otras categorías que no tienen una proporción tan importante de pobres (un ejemplo sería el programa de educación preescolar, Head Start, de los años sesenta dirigido a este alumnado).

- Los programas que tienen en cuenta la lengua y la cultura de las minorías. Se les conoce como 'programas bilingües'. Han perdido parte del apoyo político, a pesar de que se mantienen para introducir a los inmigrantes en la lengua inglesa.

Durante la década de los setenta, los reformadores e intelectuales políticos liberales consiguieron un consenso moral con el Estado para la mejora de las relaciones raciales en la educación y la sociedad. Estas actuaciones no tuvieron la misma repercusión en las diferentes minorías. Así

por ejemplo mientras que la clase media negra consigue beneficios sociales y económicos, otros segmentos o minorías no los obtienen. Un empeoramiento de su situación laboral, principalmente en los centros urbanos de los Estados Unidos, y los efectos diferenciales desiguales y asincrónicos hacen aparecer un nuevo movimiento conservador —neoconservador— respecto a las políticas educativas y sociales (MacCARTHY 1994; CARNOY 1994).

*Este discurso considera a los norteamericanos blancos, en especial a los varones, como las nuevas víctimas de la 'discriminación al revés' provocada por las erróneas políticas estatales que favorecen a las minorías.*

(MacCARTHY, 1994)

En el campo educativo se insiste en privilegiar el éxito académico y no la promoción de la equidad. Se inclinan por políticas «ciegas al color» y en contra de la porosidad de la cultura dominante. Se afirma que las políticas liberales anteriores provocaron el efecto perverso al desanimar los esfuerzos y reducir el aprovechamiento de los jóvenes minoritarios. Dentro de esta línea neoconservadora, los nuevos planes de educación de los noventa, en lo que se refiere a las relaciones raciales, se interesan por cuatro soluciones<sup>2</sup>:

---

(1) Los motivos de esta concentración, según N. GLAZER (1989), son tres: Las migraciones de negros de sur a norte y dentro del mismo sur comportaron concentración de negros en ciudades centrales-ciudades «viejas» que eran predominantemente de clase media blanca, por ejemplo Nueva York. Los negros y la población hispana eran desproporcionadamente jóvenes, con pocas familias con hijos en edad escolar; en cambio, la población blanca urbana era de mayor edad. Las escuelas privadas, sobre todo las católicas, captaron un elevado número de blancos.

(2) Muchos de estos argumentos neoconservadores se han incorporado ya a las propuestas políticas en los niveles federal, estatal y local de la Administración y de las decisiones educativas (MacCARTHY 1994, p. 115).

1ª.— Conclusión de las preferencias de las minorías, como por ejemplo la discriminación positiva.

2ª.— Conclusión de la suavización del currículum escolar introduciendo, por motivos políticos, materias como los estudios étnicos o la educación multicultural.

3ª.— Reintroducción de un núcleo curricular que enfatice valores estéticos, sociales, intelectuales y morales deseados.

4ª.— Introducción de programas exigiendo el trabajo de las minorías y no el aprovechamiento de las condiciones favorables (MacCARTHY, 1994).

A pesar de ello el debate interno, como hemos constatado, existe. Ante los que quieren la supresión de la acción afirmativa, hay colectivos e intelectuales que siguen los discursos compensatorios o reparadores de discriminaciones sufridas —justicia distributiva (OSHIGE 1996; HOLLINGER 1996; PATTERSON 1996). Para Miranda Oshige, no sólo es necesaria la continuidad de estas políticas, sino que es necesaria una mejor definición de los conceptos que se utilizan como criterios otorgadores, para nuestro interés: «raza» y etnia. Tomando como punto de partida que los dos conceptos son constructos sociales, la optimización de estas políticas pasa por la concreción y operativización de la diversidad existente dentro de las categorías utilizadas para distribuir beneficios sociales. En este sentido, conceptos o identidades panétnicas como *latino* —cada vez más utilizado en sustitución de *hispano*— y *africano* engloban un colectivo muy heterogéneo en procedencias y aspiraciones<sup>3</sup> que es necesario tener en cuenta políticamente. A la vez, la autora deja en-

trever que la acción afirmativa condiciona o puede condicionar las identidades —étnicas y no étnicas— expresadas según los criterios de distribución.

Para analizar otro ejemplo, las políticas educativas de Gran Bretaña dirigidas al tratamiento de la diversidad cultural se han diferenciado en cuatro etapas importantes: la asimilación, la integración, el multiculturalismo y el antirracismo<sup>4</sup> (TROYNA, 1992; ANTHIAS y YUBAL-DAVIS, 1993). En Gran Bretaña se suprimió la diversidad lingüística y cultural durante el decenio de los sesenta —en los centros se introduce el inglés como segunda lengua y se dispersa a los alumnos de color. A finales de este decenio se da un cambio que otorga importancia a la integración como finalidad educativa, política y social —integración que consiste en la igualdad de oportunidades, la aceptación de la diversidad cultural y la tolerancia. Pero la imagen negativa de las minorías y la resistencia de grupos de alumnos y de sus padres perpetuó el modelo anterior. Fue a mediados de los setenta cuando se rehizo la educación multicultural ante la evidencia de un mayor fracaso escolar y un retraso entre los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas. Troyna considera la educación multicultural como la última variante de la perspectiva asimilacionista. La última etapa, destacada por F. Anthias y N. Yubal-Davis en educación —y también fuera de ésta—, se preocupa especialmente por la discriminación y las desventajas de la población negra. Además del nivel pedagógico, este tipo de políticas se dirigió a ocupar profesorado de color y a excluir elementos racistas del currículum escolar. A finales de los ochenta, dos enfoques educativos han

(3) Para MIRANDA OSHIGE MCGOWAN (1996) es necesario tener en cuenta lo que quieren ser y cómo se identifican los colectivos objeto de estas políticas. A pesar de ello, las categorías siempre serán incorrectas para algunas personas, pero una mayor concreción y aproximación a la realidad comportará una mayor efectividad.

(4) FLOYA ANTHIAS y NIRA YUBAL-DAVIS (1993) consideran que la publicación del Informe MACDONALD (1989) anuncia, probablemente, una nueva etapa.

ido incrementando su influencia: el movimiento por la separación de los negros y las escuelas religiosas —especialmente entre los musulmanes (ANTHIAS y YUBAL-DAVIS, 1993). En Gran Bretaña, según John Rex (1988), el informe del Comité Swan pone especial énfasis, en el campo educativo, en: facilitar la comprensión del mundo y la interdependencia de los individuos, grupos y naciones; integrar en el currículum la variedad, riqueza, existente en la sociedad y que se identifique con todas las minorías étnicas; reevaluar el currículum existente —considerando todos los grupos étnicos presentes a partir de una descripción no etnocéntrica, e incluyendo comparaciones—; fomentar una visión positiva de la diversidad y frenar y analizar el racismo, y, además, proveer de lo necesario para conseguir una igualdad de oportunidades real, que incluya la educación política y tenga en cuenta el papel que pueden hacer como adultos el día de mañana.

Centrados en las soluciones dadas en España y en concreto en la enseñanza obligatoria —Enseñanza General Básica, hoy educación infantil, primaria y secundaria obligatoria—, M.J. Garrido y J. Torres (1986) agrupan las experiencias escolares orientadas al colectivo gitano —el que ha requerido respuesta desde hace años— en:

- Escuelas segregadas para gitanos —por ejemplo, las escuelas puente— regidas por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia de 1978. Se quiere dar al alumnado gitano el nivel de aprendizaje necesario para su incorporación en las escuelas públicas «(...) eliminan del proceso educativo un factor tan importante como el de la socialización interétnica y, en consecuencia, perpetúan la marginación como forma de vida

de los gitanos» (GARRIDO y TORRES 1986, pp. 133-134).

- Aulas segregadas para gitanos —diferente del anterior, pero no se puede presentar como una respuesta integradora.
- Escuelas en barrios de población exclusivamente gitana. En este caso es necesario modificar el contexto urbano si se pretende una incorporación social. La escuela proporciona algunos elementos de aprendizaje, pero resultan insuficientes.
- Alumnado gitano incorporado en escuelas públicas. *Se ha tendido a distribuirlos por los distintos niveles más por sus conocimientos que por su edad, provocando con ello problemas de adaptación y aprendizaje, en lugar de resolverlos (...). Con todo, hay colegios y, sobre todo, profesionales, que han entendido la necesidad de compaginar la incorporación social con la compensación, y los resultados están avalando sus esfuerzos.* (GARRIDO y TORRES, 1986, p. 135).

Según Garrido y Torres hay que contemplar la acción educativa como una *parte de la acción social más amplia*, la escuela no debe ser una forma de segregación social y la enseñanza se debe considerar, en cierta manera, especial —en la línea de la educación compensatoria<sup>5</sup>. En un sentido amplio, Muñoz Sedano (1989) se refiere a la política educativa compensatoria como las actuaciones políticas, económicas, sociales y escolares de discriminación positiva aplicadas a una población afectada por la pobreza económica, social y cultural de forma que se favorece la reducción y anulación de las desventajas en el sistema educativo. En sentido estricto, la educación compensatoria integra los programas

(5) Para ampliar la información sobre la educación compensatoria en España se pueden consultar entre otros: GARCÍA LÓPEZ, MARTÍNEZ MUT y ORTEGA RUIZ (1987).

específicos de atención educativa a poblaciones —grupos e individuos— socialmente deprivados. Desde una concepción social de la educación compensatoria, ésta puede contribuir a la corrección de los desequilibrios y es un mecanismo social de integración y ajuste. Para Fidel Molina (1994) y Francesc Carbonell (1995) la convivencia intercultural es positiva y enriquecedora siempre que se aprenda a gestionar los conflictos que se deriven. El objetivo consiste en la mejora de la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías que a menudo fracasan en el sistema educativo. La educación intercultural, que nacería según Antonio Muñoz Sedano (1989) en torno a programas de educación compensatoria, es la solución actualmente planteada, ya que ni el asimilacionismo ni el multiculturalismo dan respuesta a una escuela diversa culturalmente. Ante el fracaso de los sistemas actuales, que oscilan entre el gueto asimilacionista y el multiculturalista, es una perspectiva necesaria para dar solución al fracaso escolar (HANNOUN, 1987), al absentismo y a la distancia existente entre la escuela y la cultura de las minorías étnicas. En el enfoque intercultural, las palabras claves serían: complementariedad, apertura, flexibilidad y progresividad. Es necesario, entonces, como afirma Jean-Pierre Liégeois (1994), abandonar la pedagogía asimilacionista y la pedagogía del bricolaje superficial. Para Liégeois, la entrada en la escuela de la cultura gitana tendría un efecto de valoración y presentación de la minoría gitana como una minoría cultural y no como una categoría social.

Las primeras políticas de promoción de la identidad cultural del inmigrante parten de la posibilidad de retorno voluntario o forzado a su origen y, en consecuencia, de la necesidad de mantener la cultura propia y socializar las nuevas generaciones en la cultura de los padres. Esta posición utilitarista contempla sobre todo la preparación para el retorno. Actualmente hay una situación diferente, la interculturali-

dad, que concibe la enseñanza escolar como no segregadora —dar a todos los alumnos los mismos parámetros socioculturales (GÖKALP, 1984). El pluralismo cultural no es interculturalismo si los intercambios no son igualitarios, pero para J.P. Liégeois (1987) esta situación puede ser utópica actualmente por dos razones: porque se cree necesario que el alumnado sea considerado culturalmente rico por su entorno y, en el aspecto psicológico, porque los intercambios igualitarios se realizan a través de instrumentos propios del grupo mayoritario o dominante. La pedagogía intercultural debe pasar por la interculturalidad del entorno, puesto que para que tenga éxito es necesario que el alumnado sea reconocido por su contexto con toda su originalidad y riqueza.

Para finalizar resulta útil la síntesis que realiza Antonio Muñoz Sedano (1997) de los principios pedagógicos que deben dirigir la educación intercultural: la formación y el fortalecimiento de la escuela y la sociedad en los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; el reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada según su identidad personal; el reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y su presencia en la escuela; la atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetas; la no-segregación en grupos; la lucha contra el racismo y la discriminación; el intento de superar prejuicios y estereotipos; la mejora del éxito escolar y la promoción de los alumnos de minorías étnicas, y por último la comunicación activa y la interrelación entre todos los alumnos.

## SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

John Rex (1988) defiende la conservación de la cultura minoritaria ya que considera que es lo mejor para los miembros adultos de la comunidad, a la vez que es

necesario involucrarlos en la educación suplementaria, la cual, si el currículum es adecuado, no implica inferioridad. La asimilación facilitada por el sistema educativo aseguraría la igualdad de oportunidades en un sistema altamente competitivo. Sus diferencias culturales representan problemas, pero también oportunidades. Los valores culturales de las comunidades minoritarias pueden utilizarse no sólo para promover la diferencia y la separación, sino que pueden servir de base para la competencia conservando la identidad propia que da seguridad personal. Para John Rex, el sistema educativo británico ha resuelto unos mínimos problemas que han permitido a este alumnado llegar a definirse como una *underclass* dentro del sistema. Según Rex (1996) un sistema educativo moderno debe tener tres funciones: selección de los individuos —según capacidades, que conduce a posiciones ocupacionales diversas—, transmisión de habilidades —necesarias para la supervivencia y el trabajo— y transmisión de valores morales. Esta tercera función implica un conflicto con la esfera privada<sup>6</sup>, ya que una parte del proceso de socialización, realizado fuera de la institución educativa, consiste en la transmisión de valores (morales y religiosos). Lo importante es mantener la igualdad de oportunidades para todos. La escuela debería transmitir lo que él llama '*moral cívica*' —nivel más general y básico de la moral aceptable por toda la sociedad— y sitúa en la esfera privada, a través de las instituciones de las comunidades, la transmisión de los valores particulares —si bien siempre propone la posibilidad de

que el Estado se haga cargo de este cometido, pero también sin discriminación.

Para G. Bourgeault, F. Gagnon, M. McAndrew y M. Pagé (1995) la escuela se encuentra en la frontera entre la esfera pública y la privada, hecho que exige una atención especial a las peticiones de los padres de grupos minoritarios en lo referente a sus valores y a la consideración de sus especificidades. Los partidarios de una educación cívica, entre los cuales se hallan estos autores, proponen que la educación en una sociedad democrática no deba pretender animar a la adhesión unánime a los contenidos culturales mayoritarios, pero sí que se desarrollen disposiciones y capacidades requeridas por la sociedad democrática liberal, respetuosa con la diversidad cultural y religiosa. La moral cívica, y por extensión la educación cívica, debe desarrollar la capacidad de comprensión, evaluación y crítica, haciendo ver a cada individuo que en la sociedad hay diferentes opciones culturales y religiosas y que la suya es una más de entre las que todo el mundo puede escoger (BERGER, 1994). De esta forma, si el Estado debe garantizar y proteger la independencia o moral de cada individuo, tiene que proporcionar también el espacio de defensa de los derechos y libertades, pero no considerándose responsable único del mantenimiento de las comunidades particulares y atribuirles un papel de únicos interlocutores válidos. El Estado debe garantizar la existencia de foros donde los ciudadanos puedan debatir y dialogar sobre las políticas institucionales, siempre dentro del referente del mantenimiento de la cohesión social, el

---

(6) JOHN REX (1986; 1996) diferencia cuatro tipos de sociedades multiculturales a partir de una primera distinción entre esfera privada y pública, que combina posteriormente con las relaciones interétnicas que se pueden establecer y la igualdad de oportunidades. Entre estos cuatro tipos hay que destacar el que llama modelo ideal de sociedad multicultural, se trata de una sociedad donde exista igualdad de oportunidades en la esfera pública y multiculturalismo en la privada. En esta opción los individuos tendrían derechos iguales ante la ley, la política y en el mercado de derechos sociales que otorga el Estado de bienestar, pero a la vez tendrían el derecho de mantener en el ámbito privado su religión, relaciones familiares, lengua, expresión artística, cultural... según la '*costumbre étnica*' —a veces racial— de su comunidad.

correcto funcionamiento de las instituciones y el respeto al pluralismo. La defensa de una formación cívica que no comporte adhesión de toda la sociedad debe representar el aprendizaje de lo que no se puede imponer a los demás en la esfera pública (BOURGEAULT, GAGNON, MCANDREW y PAGÉ 1995). En definitiva, el no-reconocimiento público, y en consecuencia en la escuela (con todo lo que esto puede implicar), de la diferencia conlleva una desigualdad y un obstáculo para determinados colectivos. En el discurso de G. Bourgeault, F. Gagnon, M. McAndrew y M. Pagé (1995) la escuela debería dar respuesta a la diversidad buscando el equilibrio entre el deseo legítimo de que se tenga en cuenta este rasgo —en este caso no sólo cultural— y el papel de la escuela en materia de formación cívica para mantener los principios de base y las habilidades necesarias para reproducir una sociedad democrática —este mantenimiento sería el límite del reconocimiento de la diversidad<sup>7</sup>.

Como hemos comprobado diversas han sido las soluciones planteadas respecto a la creciente diversidad cultural en el ámbito internacional y en España en concreto hasta llegar al modelo actualmente defendido de educación intercultural. Pero a menudo estas intervenciones no han tenido en cuenta la voluntad de todos los colectivos implicados, y se ha excluido a las minorías de los circuitos de toma de decisiones. Por este motivo nos planteamos dar la palabra a estos padres —gitanos, africanos y asiáticos— para que analizaran

el trato que se les da en la escuela y que al mismo tiempo presenten sus opciones preferidas y las demandas que realizan al actual sistema educativo, peticiones que, como veremos, no todos comparten.

## LOS PADRES Y LA EDUCACIÓN

Anteriormente se ha apuntado la importancia otorgada a los padres en la concreción de esta respuesta educativa a la diversidad cultural y, por tanto, se pretende observar si las demandas que estos realizan son satisfechas y coincidentes con la llamada educación intercultural. Para acercarnos al tema, clarificadora resulta la síntesis que realiza Inés Alberdi (1991) sobre los factores que afectan a la escolarización: económicos —costos directos de oportunidad—, familiares —necesidad de ayuda, hermanos pequeños, abuelos.. —, culturales, demográficos —edad de casamiento de las niñas gitanas...— y propiamente escolares —repeticiones que desaniman, distancia, sobreprotección de las mujeres, sobre todo pasada la pubertad.

La familia es considerada uno de los agentes de socialización más importantes. Dentro de este contexto, la influencia familiar en el rendimiento escolar se puede concretar en los siguientes puntos (INCIE, 1976): información que tienen los padres sobre los estudios y el comportamiento de sus hijos, actitud de los padres hacia la educación —expectativas, niveles de aspiración, interés por los estudios... — e infor-

---

(7) Para ALAIN TOURAINE (1997) la escuela —del sujeto, una sociedad de sujetos, no de individuos, sería la forma de vivir juntos los que son diferentes— debe alejarse de la concepción de la escuela como agencia de socialización, es necesario que ésta eduque favoreciendo la diversidad cultural con el reconocimiento del otro como sujeto —con igualdad de derechos y deberes— y consolidando la personalidad del individuo —forma de llegar al sujeto—. El objetivo básico es desarrollar la capacidad de los individuos de ser sujetos, sin convertir la formación de ciudadanos y trabajadores en el objetivo principal. Se refiere, entonces, a una escuela de la comunicación —centro de culturas, géneros...— que incentive el diálogo entre los alumnos y el reconocimiento del otro como forma de convivir —comunicación intercultural—. Pero esto no significa que la escuela no deba ser también el lugar de adquisición de conocimientos y razonamiento. A su vez este modelo escolar debe tener un rol democratizador.

mación y actitudes paternas reflejadas en aspectos de la personalidad de los hijos que se inhiben del trabajo —por ejemplo, poco compromiso personal y ausencia de motivación por el estudio. Los padres, y esto es especialmente relevante entre las minorías étnicas, transmiten sus experiencias, a partir de las cuales proyectan sus expectativas e intentan moldear el futuro de sus hijos (COMAS y PUJADAS 1991). Así,

en la conformación de las demandas educativas, existe un significativo grupo de alumnos 'que sabe a qué atenerse', que tiene claro desde su niñez (EGB), que, de una u otra forma, va a llegar a la Universidad (lo cual no significa que sea un grupo motivado) porque ése es su 'destino', un destino generalmente familiar, y que se aferra a la enseñanza cualquiera que sea el resultado que obtenga. En el otro extremo se constata la presencia de un significativo grupo de alumnos que también 'conoce' su destino y que éste no es llegar a la Universidad, sino a la 'calle', que nada espera del, ni nada pide al, sistema de enseñanza-destino familiar. La relación que tienen estos grupos con la estratificación social de las familias es algo fuera de toda duda.

FERNÁNDEZ DE CASTRO 199, p. 28

En consecuencia es obvia la importancia de las actitudes y en concreto de las expectativas de los padres en la conformación de la educación que recibirán los hijos. Estas expectativas paternas, en cuanto a su función, se pueden reducir a cuatro bloques (OBLINGER 1981; COLOMA 1990; GARRETA 1994 y 1998b):

- La escuela como lugar de «aparcamiento de los hijos». En esta percepción estarían los que esperan que la escuela «vigile» y «cuide» a sus hijos durante un determinado número de horas los días laborables.

Este ámbito de expectativas, así formulado, puede parecer chocante y alejado de la función específica de la instrucción escolar. Sin embargo, no por eso dejan de ser de hecho importantes y generalizadas las expectativas referentes al mismo. Los padres cuentan hoy día con que la escuela 'guarde' a sus hijos durante un considerable número de horas en los días laborables, por imperativo de la actual estructura de la familia nuclear y de las condiciones de la vida moderna. La fuerza de estas expectativas puede comprobarse por la incomodidad y reacción que provocan las huelgas de maestros por esporádicas y cortas que sean. La extensión y alcance de estas expectativas descarga sobre los maestros una compleja carga de responsabilidades.

(COLOMA 1990, p. 189)

- La escuela como lugar de adquisición de conocimientos útiles. Éste sería el primer nivel de expectativas de carácter pedagógico, referentes al objetivo instruccional. Los padres esperan que sus hijos reciban conocimientos útiles para su futura integración en el mundo del trabajo. Se pueden encontrar diferentes niveles según lo que consideren 'necesario' los padres. Existe un abanico de posibilidades, desde únicamente el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, hasta las familias que amplían la definición a disciplinas más humanísticas como la literatura, la historia, el arte, la filosofía...

- La escuela como lugar de formación integral. Serían las expectativas referentes al desarrollo de la persona en las capacidades cognoscitivas y afectivas, desarrollo de la percepción y sensibilidad, desarrollo del equilibrio interior y de la responsabilidad personal, afirmación de la autonomía personal y de la creatividad. En este grupo estaría la transmisión de una escala de valores. Ésta es la expectativa más diluida y conflictiva.



- La escuela como plataforma de movilidad social. En este apartado se encuentran los que ven el rendimiento escolar como medio para ascender en la jerarquía social. Serían, por ejemplo, padres que visitan la escuela sólo para protestar por las malas notas sin interesarse por el aprendizaje. Este último grupo de expectativas puede darse junto con alguno de los dos precedentes, mientras que el primero resulta más difícil de identificar.

Las expectativas y la actitud —observables por ejemplo a través del interés por la escolarización de los hijos— que tomen las familias condicionarán, además de las diferencias sociales, económicas y culturales preexistentes, el éxito académico de la siguiente generación. Esas expectativas, en el caso de los inmigrantes, se inscriben dentro de lo que se ha llamado 'proyecto migratorio' (ZÉROULOU, 1988; FLITNER, 1992). Ante la ruptura del equilibrio familiar motivada por la inmigración, los padres adoptan diferentes conductas de adaptación que pueden incentivar o no el éxito escolar de sus hijos. Al migrar, las familias tienen un proyecto y una voluntad de ascensión social que tiene como principal objetivo la acumulación de capital económico para acceder a una mejor posición social. Las vicisitudes que les esperan en la nueva situación pueden provocar que este proyecto de mejora se desplace, en parte o totalmente, hacia la escolarización de los hijos esperando obtener mejores resultados. Estas familias consideran que los estudios de sus hijos son una inversión, una adquisición de capital cultural —título— que se transformará posteriormente en capital económico (ZÉROULOU, 1988; GARRERA, 1994; 1998b). De esta forma el inmigrante ve la escuela de forma ambivalente (REX, 1988): valor instrumental —lugar en el mercado de trabajo, obtención de certificado, cobertura de las necesidades educativas... — y obligación e imposición de unos valores diferentes que le obligan a la asimilación. En respuesta, los padres reali-

zan demandas diferentes —instrucción en la lengua materna, formas de comportamiento y pensamiento propias y respecto a valores propios (vestido, alimentación...)—, aunque entren en conflicto con la oferta de la escuela. Las iglesias e instituciones propias deben ofrecer, según Rex —y de hecho lo hacen, por ejemplo en Birmingham, donde las mezquitas proporcionan a miles de alumnos formación en lengua materna, Corán y modo de vida—, una alternativa a la escuela en el mantenimiento de los valores propios mediante la formación deseada.

Teresa San Román (1984) refiriéndose a los gitanos afirma que el nivel de instrucción no se relaciona con las expectativas o aspiraciones de cambio social, sólo la instrucción empieza a ser motivo de interés cuando el gitano ha dado ya otros pasos en su aculturación al mundo payo. Por ejemplo a través del tipo de ocupación, las condiciones laborales, etc. Esta distancia entre los modelos educativos y la comunidad gitana ha comportado niveles muy bajos de instrucción. Pero serían tres los factores que, para M. Fernández Enguita (1996), han contribuido recientemente a la escolarización de sus hijos: las políticas de realojamiento, el salario de integración y el cierre de las escuelas puente. El resultado es que la aproximación de los gitanos a la escuela ha dejado de ser instrumental o por voluntad propia de acercarse al mundo payo, y se ha conseguido por la insistencia de las autoridades en vincular la escolarización al acceso a otros bienes, servicios y transferencias de origen público. El mismo Mariano Fernández Enguita observa que todo esto no quiere decir que según las necesidades no se fomente el absentismo o se retiren los hijos de la escuela.

La base del conocimiento del mundo gitano es la edad, con la edad se aprende (ARDEVOL, 1986) y como afirma J.P. Liégeois (1987) al colectivo gitano todavía no le ha llegado el tiempo de formación profe-

sional no familiar. La escuela, elemento exterior, perturba, ya que trastorna la educación interna. A la vez los padres ven que los hijos no escolarizados se desarrollan tan bien como los que lo están, y que el éxito escolar no garantiza éxito social y económico. La escuela, para la minoría, es un agente de aculturación, pero lo que hay que evitar es la contradicción con la educación familiar: es necesario que la complementen. La escuela tiene la finalidad de dar a todos unos instrumentos y unos medios para ser autónomos, pero a la vez la política asimilacionista no está ausente en la esencia y en las prácticas pedagógicas. Para la cultura gitana significa una imposición.

La experiencia de los padres gitanos en la escuela no es mucho más satisfactoria que la de sus hijos. En pocas ocasiones reciben noticias positivas de la escuela: el profesorado les pide presentarse por problemas con otros alumnos, por no seguir el ritmo de la clase, por cuestiones de higiene, etc. Esto contribuye a incrementar la distancia entre padres y escuela que se pone de manifiesto en la baja participación en reuniones escolares, actividades, etc. «Con lo que las familias gitanas suelen encontrarse cuando, superando la repugnancia

que les produce el contacto con cualquier institución paya, se acercan a la escuela es con que ésta los rechaza, o les dice que han venido en el momento inoportuno y que vuelvan mañana, o que sus pretensiones están fuera de lugar» (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996, p. 137).

#### LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN ESPAÑA

El nivel educativo condiciona la futura toma de posiciones en el mercado del trabajo y, en consecuencia, las actitudes y preferencias de los padres condicionan el éxito en el sistema educativo actual y las opciones laborales de estas nuevas generaciones. El estudio que hemos realizado analiza, y así lo presentamos, las oportunidades educativas diferenciando entre el nivel educativo de los padres y el interés, las expectativas y el modelo educativo que quieren para sus hijos, en especial el papel que creen que debe tener su cultura en la escuela<sup>8</sup>.

Del análisis del nivel de estudios de los inmigrantes<sup>9</sup> y gitanos se concluye que el 48% no ha finalizado los estudios básicos (el 14.6% no ha estado nunca escolari-

(8) Esta primera parte del estudio que presentamos se basa en el análisis de ochocientos cuestionarios cumplimentados por entrevista personal a gitanos, africanos y asiáticos residentes en las provincias de Lleida (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Huesca (Comunidad Autónoma de Aragón) y treinta y seis entrevistas en profundidad a individuos de los citados colectivos y del mismo contexto geográfico. A nivel cuantitativo la muestra utilizada fue seleccionada a través de un muestreo aleatorio estratificado no proporcional y la ficha técnica final es la siguiente: considerando el caso más desfavorable ( $p=q=50\%$ ), con un nivel de confianza del 95,5%, el error estadístico se sitúa en el  $\pm 3.5$ . Por su parte, las entrevistas en profundidad han sido realizadas utilizando un guión, grabadas por audio y transcritas posteriormente para realizar el análisis de contenido. La estrategia para el diseño de campo cualitativo es el muestreo teórico, donde interesa el potencial de cada caso para ayudar a la evolución de las comprensiones teóricas (Glaser y Strauss 1967). Para sintetizar cabe mencionar que partiendo de unos informantes con perfiles diferentes (en variables como minoría, sexo, edad...) se fue diversificando intencionadamente hasta cubrir el abanico de perspectivas de nuestro interés, decidiendo la finalización del trabajo de campo en el momento que se llega al punto de saturación respecto a las informaciones que resultaban más interesantes.

(9) Los conceptos inmigrante y extracomunitario serán utilizados en la presentación de los resultados en un sentido restringido: africanos y asiáticos. De la misma forma son utilizados en un sentido neutro, como también el de gitano, subsahariano... al referirse simultáneamente al género masculino y al femenino. En el momento que sea necesario concretar, esto se realizará.

zado y el 33.5% no los ha finalizado). Este porcentaje se incrementa en la pareja (los que la tienen): el 20.7% no ha sido escolarizado y el 38.5% no los ha finalizado. De

los restantes encuestados destaca el porcentaje de los que tienen estudios primarios finalizados (24.8%), situándose en un 22.4% al referirnos a sus parejas.

TABLA I  
*Nivel de estudios*

|                             | Total | Extracomunitarios | Gitanos | Menores 25 años | 25-45 años | Más de 45 años |
|-----------------------------|-------|-------------------|---------|-----------------|------------|----------------|
| No escolarizado             | 14.6  | 6.4               | 24.7    | 5.7             | 11.3       | 45.5           |
| Primarios (sin acabar)      | 33.5  | 21.4              | 48.2    | 41.8            | 32.1       | 29.7           |
| Primarios                   | 24.8  | 24.4              | 25.2    | 32.6            | 24.2       | 16.8           |
| Secundarios (sin acabar)    | 9.3   | 15.9              | 1.1     | 6.4             | 10.9       | 4              |
| Secundarios                 | 8.6   | 15                | 0.8     | 6.4             | 10         | 4              |
| Universitarios (sin acabar) | 5.9   | 10.7              | —       | 4.3             | 7.3        | —              |
| Universitarios              | 3.3   | 5.9               | —       | 2.1             | 4.1        | —              |
| No sabe/No contesta         | 0.1   | 0.2               | —       | 0.7             | —          | —              |

Diferenciando ambos colectivos, los inmigrantes tienen un nivel educativo superior, el 71.9% tiene al menos estudios básicos<sup>10</sup>, mientras que la situación más frecuente entre los gitanos (72.9%) es no tener estudios básicos (el 24.7% no fue escolarizado y el 48.2% los inició pero no acabó). Pero al mismo tiempo no son homogéneos internamente: entre los inmigrantes se ha observado una diferencia, que se repite en otros aspectos, entre los magrebíes y los subsaharianos, los primeros tienen un nivel de estudios más elevado (el 56.1% ha iniciado, como mínimo, los secundarios). También podemos observar la aparición de la interrupción del pro-

yecto formativo de nivel medio o superior. Este hecho es explicable por la misma decisión de emigrar (circunstancial o premeditada), ya que para algunos el abandono de los estudios tiene intención de ser temporal al pretender continuarlos en el país de destino. Pero esto, a menudo, no sucede pues se ven obligados a abandonar tal idea al encontrarse con una realidad que se lo pone bastante difícil. Centrándonos en los gitanos, la edad se relaciona directamente con no tener estudios básicos, es decir, a más edad mayor nivel de no-escolarización (53.7% de los de más de cuarenta y cinco años), pero los más jóvenes tampoco presentan una mejora significati-

(10) El 15.9% tiene estudios secundarios no finalizados, el 15% secundarios finalizados, el 10.7% universitarios no finalizados y el 5.9% finalizados.

va del nivel de estudios al no encontrarlos en los niveles medio y superior. Eso sí, están presentes, por encima de los otros grupos de edad en el nivel básico finalizado (33.8%). Un éxito en comparación con anteriores generaciones, pero relativo por representar sólo una tercera parte de este grupo de edad y más si contamos con la obligación de escolarizar en estos niveles (ver por ejemplo FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996). Estos niveles bajos de escolarización son más frecuentes entre los gitanos que mantienen relaciones afectivas e interpersonales dentro de la misma minoría; como se mencionará, la escuela tiene una utilidad muy limitada para el colectivo —en especial para aquellos que mantienen arraigadas sus tradiciones y comportamiento social; en definitiva, para los que han sido menos aculturados.

Para aproximarnos a las actitudes y comportamientos respecto a la escolarización de la siguiente generación se diferencia la muestra inicial entre los que tienen y los que no tienen hijos (en España)<sup>11</sup>: el 58.3% de los ochocientos entrevistados no tiene hijos a su cargo, como es lógico por el perfil de la población de inmigrantes asentados en las zonas de nuestro interés son principalmente éstos los que se encuentran en esta situación (84.7%), ante el 26% de los gitanos. Entre los que sí tienen hijos a su cargo se ha realizado una nueva concreción que nos proporciona la base muestral, definida como padres con hijos escolarizados, que es la utilizada para desarrollar con más detenimiento las actitudes respecto la educación<sup>12</sup>.

(11) Especificación para los inmigrantes.

(12) De esta forma los análisis posteriores tendrán una base muestral de doscientas cuarenta y una unidades, a los que se ha interrogado sobre diferentes cuestiones referentes a la escolarización de los hijos (conocimiento del horario y del curso escolar, visitas que han realizado al centro escolar...) y a las expectativas e interés que genera la escuela en su núcleo familiar. Además hay que contar que de las anteriores entrevistas en profundidad más de la mitad se han realizado a padres con hijos en edad escolar, gitanos y africanos, lo cual nos permite ahondar también en la escolarización desde una perspectiva cualitativa.

(13) A partir de este momento se utilizarán acrónimos para identificar las entrevistas en profundidad y el perfil del entrevistado. Por ejemplo en este caso se trata de un gitano, hombre, de cuarenta y dos años, casado y de Huesca.

Una cuestión introductoria que puede reflejar las dificultades de estos colectivos ante la institución escolar es la detección de los problemas que han tenido para escolarizar a sus hijos. Sólo el 2.9% dice haber tenido problemas, y son los más citados: el dinero para costear los libros y la lengua en que se imparten las clases. Parte de la problemática económica, que aparece tímidamente en la encuesta, se reduce —pero no se anula— ya que muchos de ellos reciben ayudas de comedor o para la compra de libros. Veamos el siguiente ejemplo que se ha reiterado en otras de las entrevistas minuciosas a padres. Se trata de un gitano que menciona la ayuda recibida, pero no por ser gitano sino por tener problemas económicos:

En mi caso hemos recibido medias becas que han servido para comprar libros, sí. No es el colectivo gitano, el colegio, es el colegio de los pobres que se llama el colegio marginado, porque el payo que va allá es un pobrecito, es un hijo de un trabajador, entonces se les ha dado igual ayudas al gitano que al payo. Tanto libros como para comedor.

(GH42CO)<sup>13</sup>

Entre los inmigrantes, el idioma diferente o la falta o poca información de cómo deben tramitar la documentación o cómo matricular a sus hijos son algunas de las quejas manifestadas. Esto es observable en el siguiente fragmento de entrevista realizada a Mohamed, que conoce personas que reciben alguna ayuda económica y

él se encuentra desorientado ante la documentación que debe rellenar a la vez que no comprende cuáles son los criterios distributivos:

Hombre yo la recibo (una ayuda), y luego pregunto pero no me ayuda nadie a eso. En el comedor no me ayudaba nadie y pregunto porque yo no sabe cómo van las cosas. ¿Entiendes? Entonces nadie te puede enseñar dónde pedir eso, dónde tal, eso... y la beca también, yo veo gente de todo el mundo le piden la beca y aquí no, nadie, no te pueden dejar pedir la beca ni nada. (...). Claro, y no sé qué tengo que hacer porque ahora, mira ahora tengo que... mi hija tiene que entrar al instituto, pues tiene que tener una beca porque somos pobres. Si tengo tres hijos, no me llega para comprar los libros todos (...) Yo lo veo que los extranjeros y los Marruecos que viven... Mira, en Tarragona, está aquí cerca y tienen de todo. La gente allí comen comedor, los extranjeros no pagaban nada, lo daba el gobierno, le daba la beca y lo daba todo y cobraban algo por seguridad social y lo daban a los niños, cobraban algo, pero aquí no, no sé qué pasa, cambian cosas.

(MH42CL)

Una vez detectados algunos de los problemas, de espontánea aparición, al escolarizar a los hijos se ha analizado el *interés por la escuela* a partir del conocimiento del horario, el curso escolar, las visitas realizadas al centro y las motivaciones para realizarlas, y la preocupación que generan las malas notas. Si consideramos el conocimiento del horario y del curso escolar de los hijos un indicador, entre otros, del interés por la escolarización y lo que ésta representa, parece que nos encontramos ante un colectivo con elevado interés ya que sólo el 5% ignora y el 5.4% duda del horario<sup>14</sup>, y el 14.1% ignora y el 8.3% duda del curso escolar. Pero la muestra no es homo-

génea al observarse, entre otras, una diferencia por género —las mujeres tienen mayor conocimiento— y otra entre extracomunitarios y gitanos, que presenta a los primeros como más desconocedores del curso escolar de los hijos. La escuela es importante, por poner un ejemplo de los discursos analizados, para un marroquí que tiene tres hijos pero que no tiene claro el curso que hacen, confunde los niveles educativos y confiesa que es la esposa la que tiene esta función en la casa:

(...) una de 14, uno de 12 y una de 7, todos estudiando. Hay que estudiar, igual los chicos que las chicas. Son personas iguales, como mujer, como hombre (...), la mayor para ir a la universidad ahora, este año nuevo, el año que viene (¿a la universidad?) Sí, al instituto. El otro no te puedo decir a qué curso va... y la pequeña me parece... que no sé. Sí, me parece que segundo o tercero. (¿Hay otros chicos extranjeros estudiando con ellos?) Me parece que hay algo, sí, pero no conozco nadie. Ellos me dicen que hay....

(MH42CL)

La mayoritaria atribución de la relación con la escuela de la mujer se reproduce entre los gitanos, y también entre los payos:

Cada dos por tres hay reuniones, de ésas que organizan los profesores, vamos. Sobre todo va la mujer.

(GH30CO)

Respecto a las visitas realizadas al centro éstas no indican interés en todos los casos. Por eso se ha determinado el número de visitas realizadas durante el curso y las razones que aducían. Más de una tercera parte de los entrevistados no ha ido ninguna vez a la escuela —porcentaje que au-

(14) Esta cuestión no se presentó como cerrada a las tres respuestas, éstas son las posibilidades de anotación de los encuestadores, que ante la respuesta de los horarios y también del curso, no la recogían textualmente sino según el grado de conocimiento.

menta a medida que lo hace la precariedad laboral—, mientras que los restantes han visitado el centro con diferente frecuencia<sup>15</sup>. Los motivos para acudir al centro los dividimos en voluntarios y obligados. Los motivos voluntarios serían por ejemplo «ir a ver cómo se portan los hijos» (39.1%), informarse (3.1%) o asistir a la reunión periódica con los profesores (8.1%)<sup>16</sup>. Los obligados serían «los llamaron para un asunto de los hijos» (55.9 %) y «había problemas con los hijos» (4.3%). Siguiendo con lo expuesto, la visita obligada se incrementa entre aquellos con peor situación laboral; observamos una relación directa entre precariedad laboral —identificándola en este caso principalmente con la desocupación de larga duración— y realización de visitas obligadas a los centros educativos de los hijos.

Otra forma de aproximarnos al interés demostrado por los padres es la preocupación ante unas malas notas. Las respuestas obtenidas permiten concluir, como en los indicadores anteriores, aparentemente, un elevado interés por la escolarización de los hijos. Pero es necesario ir matizando estas respuestas fácilmente maquillables por los encuestados. Así, por ejemplo, la tolerancia respecto al absentismo escolar reflejaría la menor preocupación existente en un sector de gitanos. El absentismo escolar entre el colectivo gitano es un problema al que prestan especial atención administración y asociaciones del colectivo, en la línea de lo apuntado por M. Fernández Enguita (1996) sobre la insistencia en escolarizar y evitar el absentismo. La situación laboral de los progenitores se convierte en una de las argumentaciones utilizadas por los entrevistados para justificar las no asistencias a clase en determinados periodos del año en que el trabajo, en concreto el

lugar donde lo encuentran, condiciona la vida de toda la familia:

Está justificado por el propio medio de vida que tienen las familias que ocurre esto. Entonces las familias se dedican al campo, a recoger la uva, pero claro, no vienen del día, tienen que desplazarse, estar quince días en su sitio, un mes en otro. (...) ¿Dónde dejas los hijos? Entonces te los tienes que llevar al campo. El absentismo viene motivado por el trabajo, si tienes los meses de enero a junio que te van al colegio.

(GH42CO)

Siguiendo con este discurso, ante la administración algunos piden más seguimiento y conocimiento de los gitanos y que se les dé una solución que no interfiera en su situación laboral y económica, haciéndola compatible con la escolarización de los hijos:

Que falta mucho en la escuela y tal. Entonces no saben ellos, lo... los problemas que podemos tener nosotros, el gitano, cuando el niño no podemos llevarlo a la escuela. Por ejemplo, tenía que haber un seguimiento por parte de ellos un poco más racional. Por ejemplo, aquí enseguida dicen que nos lo van a quitar y que... que nos lo van a poner en otro sitio, o sea, que nosotros somos los culpables porque aquí lo dice bien claro de... de que no lo queremos llevar a la escuela (muestra un papel). Por ejemplo en mi posición, pues muchos años nos tenemos que ir en ruta, a vender, no vamos a dejar al niño solo aquí en casa, nos lo tenemos que llevar. Entonces nosotros le damos, también le educamos.

(GH38CO)

El papel de la situación laboral respecto al absentismo debe complementarse con otros factores explicativos. Así, principalmente entre los gitanos aparece un dis-

(15) El 12.4% una vez, el 19.1% dos veces, el 15.8% tres veces y el 19.5% cuatro o más.

(16) Este motivo lo hemos considerado voluntario ya que se puede no ir a estas reuniones a pesar de que son convocadas por el centro.

curso a favor de la educación —observado en los datos de la encuesta— que no se traduce en hechos por la necesidad de que las niñas asuman determinados trabajos en la casa —cuidar de los hermanos menores, limpieza, cocina... —, por los potenciales problemas que pueden surgir relacionados con la pubertad, por los costos de oportunidad, etc. En la lucha contra el absentismo la administración ha conseguido gracias a la insistencia y al convencimiento que haya más concienciación de la necesidad de ir a la escuela. Esta insistencia, algunos entrevistados la califican de 'chantaje' porque constatan que la distribución de determinados beneficios sociales está condicionada a la escolarización de los hijos. Pero, al mismo tiempo, plantean como una posible solución, con un ejemplo de La Rioja, la necesidad de flexibilidad escolar de algunos miembros de su colectivo. Consideran que esta actuación de la administración beneficiaría a los gitanos, cuidando y «educando» a los hijos mientras trabajan, y a la administración, por su empeño en que se finalice la enseñanza obligatoria y evitar el absentismo.

(...) me consta que de la administración, desde el módulo de Servicios Sociales lo que más obliga a las familias para concederles alguna ayuda es que los hijos estén escolarizados. Si no están escolarizados, no les ayuda, a los Servicios Sociales (...). O sea, que no te dan nada. O sea, te hacen un estudio y te piden unos requisitos para que te ayuden. O sea, primeramente te piden justificantes del paro que no trabajan. Hay unos seguidores de calle que saben si tú estás cogiendo chatarra, caracol o cómo vives. Prácticamente, los trabajadores sociales del ayuntamiento saben tanto de nosotros como nosotros mismos<sup>17</sup>. (...) (La solución) Muy fácil, tener unos centros especializados, pequeños si hace falta, en los distintos sitios donde suelen aglomerarse

más cantidad de personas que se dedican al campo, con un profesor y, por lo menos, dándole clases durante esos días. Bueno, de hecho, en la Rioja existe ya. En la Rioja existen ya centros, que tanto para el gitano que se desplaza a trabajar a la Rioja, como para el 'pediante', como para inmigrantes que están trabajando, ya hay centros que recogen esos niños que son como tipos de guardería y le dan escuela y le dan todo. De aquí, en Aragón todavía no existe, estamos retrasados con otras comunidades.

(GH42CO)

Por otro lado, las entrevistas a padres inmigrantes reflejan un mayor interés por la asistencia de sus hijos a la escuela, al verla como un trampolín para su futuro laboral, principalmente en España, a pesar de que también les sería útil en su país de origen. Este interés es más palpable entre los que tienen estudios y no pueden reconvertirlos en su destino en una ocupación adecuada a su nivel. La absorción del proyecto migratorio conduce a que muchos trasladen éste a sus hijos, considerando que la educación romperá las barreras que ellos no pueden superar. Eso sí, hay que mencionar un grupo que tiene muy presente el retorno y el mantenimiento de su cultura y tradición, y se niegan a que sus hijos cursen estudios en destino, planteándose marchar antes de que esto suceda, evitando que el niño/a olvide o reciba influencias en su cultura y, en concreto, en su religión.

En la fase cuantitativa de nuestro estudio la utilidad de la escuela se analiza a partir de las asignaturas que consideran más importantes y de la función que atribuyen a la escuela. Las asignaturas que consideran más útiles son las que identifican con las capacidades de leer y escribir

(17) Aquí se puede ver cómo se llega a exagerar la situación —observado también en el tema de la vivienda entre los que quieren conseguir una de protección oficial— para conseguir alguna cosa de la administración: la marginación y/o exteriorización de ésta puede convertirse en una estrategia útil.

(lengua, el 68%) y el cálculo (las matemáticas, el 78.8%) —constatado en las entrevistas, sobre todo entre los de mayor edad. Diferentes entrevistados gitanos destacan el papel de la escuela de enseñar a leer y a escribir —para tramitar cualquier papel y porque se les exige en el carnet de conducir— y las matemáticas —para no ser engañados en los negocios. Otras asignaturas que aparecen, a pesar de que con menor frecuencia, son: literatura (52.2%) —más citada por los extranjeros (66.6%)—, ciencias naturales (31.5%) —más citadas también por los extranjeros (43.8%)—, historia (30.7%), educación física (29.9%), religión (3.7%) y cultura gitana (0.8%). Para concretar más, ante la frase estímulo «la escuela es útil para el futuro laboral de mis hijos» la respuesta de los entrevistados refleja una elevada percepción de que el futuro laboral depende en gran parte de la formación. Un paso más adelante en el análisis de la utilidad conferida a la escuela se realiza a través de la respuesta a una pregunta concreta: para qué creen que sirve la escuela. Las dos respuestas más frecuentes, fruto del agrupamiento de respuestas individuales, apuntan a que la escuela, para unos, debe transmitir conocimientos útiles (53.9%) y, para otros, facilitar una formación integral (46.5%)<sup>18</sup>. Con menor presencia aparecen los que consideran que la escuela comportará: movilidad social (10.8%) —esta proporción está formada principalmente por inmigrantes (22.9%), con un 7.8% de los gitanos. Entre estos úl-

timos la movilidad social no se realiza a través de la escuela y la formación, ésta es valorada (ver por ejemplo ARDEVOL 1986) pues permitiría entrar en ocupaciones donde los gitanos no han penetrado hasta la actualidad, pero la movilidad se realiza y se debe realizar con el trabajo y, especialmente, en unos determinados trabajos<sup>19</sup>. Así, por ejemplo, el trabajo de J.P. Liégeois (1987) menciona que aún no ha llegado el momento de la socialización laboral no familiar para el gitano.

Complemento de lo anterior son las expectativas educativas de los entrevistados. Éstas se han analizado diferenciando entre hijo e hija, nivel educativo deseado y edad de finalización —la edad nos sirve de corrector al discurso socialmente aceptable que suele obtenerse. El título universitario es el nivel educativo más deseado por los entrevistados tanto para el/los hijo/s (66.3%) como para la/s hija/s (64.5%). Otros prefieren los estudios secundarios (el 11.4% para el hijo y el 10.6% para la hija) y los primarios (9.4% para el hijo y el 11.4% para la hija). Aunque tímidamente ya se puede observar un cierto interés en que las hijas finalicen antes sus estudios, es entre los gitanos donde la diferencia es más visible al significarse por incrementar la respuesta del nivel de estudios básico y reducir la expectativa universitaria que, en cambio, comparativamente, se incrementa entre los inmigrantes. Al mismo tiempo, la expectativa se relaciona con los estudios de los progenitores<sup>20</sup>. Para sintetizar, los

(18) Recordemos que conocimientos útiles son aquellos que los padres consideran necesarios para entrar en el mercado del trabajo y configuran la formación integral que abre expectativas al desarrollo de la persona en las capacidades afectivas, cognoscitivas, de desarrollo de la percepción, sensibilidad y creatividad (OBLIGER 1981; COLOMA 1990; GARRETA 1994).

(19) En referencia al posicionamiento en el mercado de trabajo se puede consultar: TERESA SAN ROMÁN (1994); CARLOTA SOLÉ 1995; MARTÍNEZ VEIGA 1997 y JORDI GARRETA 1998a entre otros.

(20) Los que no han finalizado los estudios básicos quieren un menor nivel educativo para el hijo y para la hija. Para ejemplificarlo estadísticamente, el 17.7% de los entrevistados que no han finalizado los estudios básicos se conforman con estudios primarios, el 23.8% con los secundarios, para la hija y el 15.1% y 15.3% respectivamente para el hijo. Entre el resto, que tienen estudios básicos acabados o niveles superiores, las expectativas crecen y, en especial, el interés por el nivel universitario se incrementa a mayor nivel de estudios de los progenitores.



que poseen un mejor nivel educativo intentan reproducirlo o mejorarlo en sus hijos, mientras que los que no han finalizado los estudios básicos son los que menores expectativas tienen. En ambos casos las expectativas, si se materializasen, comportarían el fenómeno de la reproducción cultural —hecho que no niega que algunos progenitores con estudios elementales tengan expectativas elevadas. Por otra parte entre los inmigrantes, que se diferencian según procedencia, destacan los magrebíes por ser los que tienen las expectativas más altas para sus hijos<sup>21</sup>. Por su lado, los gitanos, internamente, se diferencian por ser los que tienen pareja del mismo colectivo, los que conciben expectativas inferiores para los hijos, a la vez que muestran más claramente la diferencia de nivel de expectativas entre hijo e hija.

La edad de terminación de los estudios se corresponde a menudo con el nivel de estudios deseado, pero no siempre es así, ya que hay un cierto desconocimiento del sistema educativo y una confusión de la edad necesaria para acabar los diferentes niveles. Al mismo tiempo, como nos han permitido observar las entrevistas más detalladas, hay un discurso que no es del todo sincero —este es uno de los problemas que genera la utilización de la encuesta: que hemos podido corregir al tener presente la edad de finalización de los estudios. Especialmente los gitanos saben que no es socialmente aceptable, desde el punto de vista payo, decir que quieren que sus hijos no vayan a la escuela o que no les importa que falten a la misma —de ahí la utilidad que ha tenido en todo nuestro estudio el análisis cualitativo, de forma que las dos metodologías y técnicas se complementen. Observamos primeramente que al referirse a hijos o a hijas la frecuencia más elevada de edad de conclusión de los estudios son los dieciséis años (34 y 35.3% res-

pectivamente): sólo el 14.9% para el hijo y el 12.4% para la hija están de acuerdo con superar los dieciséis años, edades adecuadas para realizar las expectativas universitarias. De esta forma se observa como no todos los que tienen este nivel de expectativas están de acuerdo con la edad necesaria. En definitiva, los dieciséis años es el límite de edad que tienen estas nuevas generaciones, pero a la vez esta limitación no es idéntica entre los dos colectivos: los gitanos incrementan considerablemente la limitación de los catorce. Cabe esperar pues aún menor conclusión de la escolarización obligatoria con la aplicación de la LOGSE al alargar hasta los dieciséis años el periodo de estudios. Entre otros factores la pubertad condiciona la vida escolar de las nuevas generaciones gitanas, especialmente de las mujeres. Esta idea es una constante que algunos presentan como un problema, generalmente los representantes de las asociaciones, y como algo normal, a pesar de no ser confesable, el resto del colectivo. Los representantes de las asociaciones son los que más concretan la situación real al hacer una radiografía de la problemática:

(...) es que la escuela en nuestro colectivo es un tema un poco difícil. Los primeros años asisten a la escuela con regularidad ¿No? pero después, una vez empieza a ser... que tienen doce, trece años, mira, debido a nuestra cultura parece que, que la mayoría abandonan la escuela. Esto es un tema conocido a nivel nacional ¿no? Por esto nos encontramos con un, con un porcentaje muy elevado de críos que no han acabado la, la escolarización. Pues nos encontramos con un 90% de críos con estas condiciones (...) Entonces hoy parece que haya más conciencia de esto, del tema de la escolarización de los críos ¿no? pero a pesar de esto el problema que tenemos es éste. Sobre todo las niñas. Cuando llegan a los doce años o trece dejan la escuela. Esto

(21) Se trata del colectivo de inmigrantes con un nivel educativo más alto.

es un problema, pues mira que lo arrastramos desde hace años, y este tema es un poco delicado ¿no? y debemos tratarlo con mucho tacto. Sí, es un tema central.

(ASGMIL)

Los peligros de la adolescencia, de las relaciones con el otro sexo, la necesidad de las niñas para que ayuden en la casa y la entrada en el trabajo de los niños, así como la ausencia —cuando no rechazo— de la cultura gitana; la idea de que la escuela enseña pocas cosas realmente útiles y el fracaso escolar son los principales factores que condicionan cómo valoran los gitanos la escuela y las expectativas que en ella depositan.

Uno de los puntos más interesantes del análisis es el papel que tiene o creen que tiene su cultura en la escuela —parte de lo que hemos llamado integración cultural (GARRETA, 1998a). Mayoritariamente (79.9%) se desea que los hijos se adapten a las costumbres, forma de vida, forma de divertirse (de los españoles o de los payos, según corresponda), pero no deja de ser una respuesta que implícitamente comporta el rechazo a la asimilación, ya que también se niegan a que su cultura desaparezca. Buscando mayor concreción observamos entre las segmentaciones realizadas que, a medida que se incrementa el tiempo de paro de los padres, la respuesta afirmativa también aumenta, es decir, hay una relación directa entre las dos variables influyendo la precariedad laboral en la disposición a que los hijos se adapten a un contexto que les permita salir de la situación en la que viven, aunque sea a costa de una cierta asimilación. Pero de la misma forma, en el otro extremo, algunos que tienen buena situación laboral y han mejorado en los últimos años, también están dispuestos a mimetizarse. Para profundizar en esta temática hemos utilizado dos frases estímulo: «Mis hijos deben aprender lo que la escuela enseña aunque olviden su tradición y costumbres» y «en la escuela se debe enseñar

a todos los niños nuestra cultura». La primera cuestión, que expresa el grado de renuncia a la tradición y a las costumbres, pone de manifiesto que están poco de acuerdo con esta opción, aunque algunos se resignarían. En segundo lugar, ante la pregunta de si la escuela debe enseñar su cultura a todos los alumnos, hay un cierto acuerdo, pero es necesario tener en consideración las diferencias internas. Así encontramos diferentes respuestas entre los entrevistados, desde aquellos que consideran que su cultura se debe transmitir en casa, hasta los que creen adecuado que su cultura esté en el curriculum escolar, ya que ellos nunca aparecen —se trata sobre todo de gitanos. Pero es común que exista el miedo que sea distorsionada, como de hecho creen que ya sucede —sobre todo los que han vivido la experiencia escolar (GH22COO). Estos discursos también están presentes entre los inmigrantes, a pesar de ser más frecuentes los favorables a la incorporación. En general el nivel educativo paterno comporta una de las diferencias más interesantes al presentar cómo los de menor nivel están más de acuerdo con la presencia de su cultura en la escuela. A favor de ésta constatamos también que los magrebíes consideran que no se encuentran alejados de la cultura europea, diferenciándose de los subsaharianos, y tienen especial interés en que la religión musulmana se tenga en cuenta en la escuela:

La escuela enseñar nuestras costumbres... Las costumbres, casi tenemos las mismas costumbres, nosotros igual que aquí. Sólo el problema era... es la religión y como ahora como van, una asociación de inmigrantes..., en Madrid han empezado a pensarlo y ahora lo arreglarán... El ministro de educación lo ha arreglado, religión, estudiar.

(MH29SL)

Pero también existe un discurso contrario a esta incorporación, por citar un ejemplo transcribimos parte de una entrevista a un argelino que considera que la

cultura y la religión son algo muy personal, sobre todo la religión, y que debe transmitirse en casa:

Cada uno enseña a sus hijos o a sus hijas lo que le da la gana porque cada uno como es, no podemos.

(AH32CO)

Para finalizar, el análisis del modelo de escuela deseado, es decir, hacia dónde debería evolucionar en la actualidad, se completa con la voluntad de segregación étnica y por género, y con el profesorado deseado por los padres. Respecto a la actitud ante una hipotética situación de una escuela sólo para alumnos de su colectivo, los entrevistados se han mostrado mayoritariamente en contra. Sólo los asiáticos incrementan, comparativamente, el interés por esta situación escolar. De esta forma, para la mayor parte<sup>22</sup>, las relaciones interétnicas en el aula no sólo no son evitadas sino que se consideran una fuente de conocimiento mutuo y de reconocimiento de la igualdad, al contrario de lo que creen que representaban las escuelas o aulas segregadas para gitanos. Eso sí siempre que no representen asimilación cultural.

Por otro lado, en lo referente a las relaciones mixtas, un joven gitano nos ejemplifica una de las actitudes más frecuentes:

¿Niños y niñas? ... Me es igual, que de hecho me parece mejor que vayan juntos, que se mezclen niños, niñas, gitanos, payas....

(GH22COO)

Pero a menudo matizan, introduciendo los problemas que comporta en determinadas edades el aula mixta; en especial para las niñas gitanas representa un peligro —como hemos constatado anteriormente éste es uno de los motivos del absentismo y abandono femenino:

No... como está la vida, porque hoy, hoy cuando tiene que salir ya quieren festejar y no hay aquella vergüenza que se tenía que tener. Porque hoy la cría, cuando tiene quince años, se va al colegio, después del colegio se va al baile, se va pa' quí, pa' lí, viene a la una o a las dos de la mañana y si dices algo: 'Es que ya tengo mi edad'. Y luego, como salen con un crío, porque se han juntao con un hombre en vez de casarse como Dios manda, se han juntao y conviven, meses y años, les hacen una cría y ahí te quedas, te amargan. Eso tenemos que mirar los que tenemos hijos. Si tú te quieres casar como Dios manda.

(GH63CL)

Ya refiriéndonos al profesorado, una de las primeras exigencias respecto a este colectivo es que sean buenos educadores y sepan tratarlos con todo lo que significa ser gitano. Esto es observable, entre otras entrevistas, a continuación, donde se demanda mayor preparación del profesorado y conocimiento de la cultura y del mundo gitano:

Yo, en las chicas, la educación que han recibido, la veo la adecuada, la veo bien. ¿En el crío? Pues que en una escuela que hay tantísimos gitanos tendría que haber maestros más preparados, más preparados con gitanos. Pa que distinguieran que no se puede desarrollar igual si su padre es analfabeto que un crío payo, que su padre tiene que saber leer y escribir. Estuvieran más preparados en eso. No puede recibir la misma educación que un niño que llega a su casa, su padre le ayuda a hacer los deberes, que sabe que un niño que llega su casa y no le ayuda a hacer los deberes, al revés el niño le tiene que leer el tebeo a su padre, no puede recibir la misma educación que se está dando.

(GH42CO)

Los inmigrantes, por utilizar palabras de un entrevistado, se «*contentan más fá-*

(22) Posteriormente presentaremos cómo una parte sí que está de acuerdo con la segregación y evitación de las relaciones interétnicas en el aula y en otros ámbitos de la sociedad.

*cilmente*», muchos de ellos están satisfechos del profesorado ya que hay un trato cordial y no han tenido problemas con sus hijos. Pero también es frecuente que la relación con el profesorado sea esporádica y superficial:

Ay, todas muy simpáticas conmigo, todas. Cada vez que me citaban me explicaban cómo van y muy bien, a la guardería muy bien, sí, sí. No sé si la maestra del año que viene si también será como la de este año, muy buena.

(GED26CL)

Para finalizar, respecto al profesorado, ambos colectivos expresan una nueva petición cuando hablan de los menores de la casa: la maestra es preferida para tratar con los alumnos de menor edad.

Mientras sean buenos educadores, buenos educadores y eso, y se relacionen bien con los críos tanto me da, qué más da hombre que mujer por norma, para los niños, si es para los niños una mujer, ¿no?

(GH22COO)

Prefiero maestras, me gustan más, conocen mejor cómo tratar niños.

(MAH38CL)

De esta forma, a pesar de que se valore la profesionalidad, el género es importante cuando nos referimos a los menores, ya que existe la idea de que las mujeres los saben tratar mejor, reflejo de las funciones atribuidas al papel femenino —diferentes estudios han corroborado lo mismo sin concretarlo en las minorías. Recuperando la petición de un trato correcto, aparece el racismo del profesorado como una de las problemáticas a las que deben hacer frente

padres, alumnos, asociaciones de minorías e instituciones. Una forma de resolver esta situación podría ser la introducción de profesorado gitano o inmigrante en el aula, pero por parte de nuestros interlocutores esto no es una prioridad, no existe un especial interés en este sentido, aunque para algunos sería una forma de resolver las situaciones de discriminación, a las que son muy sensibles. Lo que ambos colectivos demandan, especialmente el gitano, es que el profesorado conozca sus peculiaridades culturales y los trate en consecuencia, sin que sea necesario que el profesorado sea gitano o de su país de origen. A pesar de eso, resulta evidente que, cuando se les exige una respuesta a favor o en contra de esta política, los gitanos consideran que sería mejor ya que entonces se garantizaría este conocimiento. Conocimiento que exigen al mismo tiempo al profesorado existente, creyendo que debe ser formado para gestionar situaciones de convivencia intercultural y en especial para que les comprendan<sup>23</sup>.

Para concluir este análisis hemos querido dar una visión de conjunto utilizando como base la encuesta y elaborando la información a través de técnicas de análisis multivariable. La muestra que se ha utilizado para realizar el análisis de correspondencias múltiple y de clúster se basa, siguiendo lo anteriormente expuesto, en los que responden al perfil de padres con hijos en edad escolar. Por este motivo, y condicionado al perfil de inmigrantes y africanos, existe un desequilibrio dentro de la muestra (el total es de 241) por una mayor presencia de gitanos (80%) que de extracomunitarios (20%). Las variables utilizadas que nos permitirán confeccionar tipologías en función de la actitud, las expectativas y el interés por la escuela ya

(23) Como hemos presentado, esta necesidad de formación se reconoce en la actualidad desde, por ejemplo, la Generalitat de Cataluña, que ha finalizado recientemente un curso de formación de formadores en educación intercultural (VVAA 1997).

han sido parcialmente analizadas en el texto<sup>24</sup>. El resultado seleccionado (por criterios teórico—interpretativo y estadístico) divide la muestra en seis grupos a partir de lo que les hace diferentes y les homogeneiza internamente, también se mencionarán las principales significaciones que presentan comparativamente con los otros grupos resultantes. Cada grupo ha recibido un nombre identificativo con la idea de definir lo que «contienen» basándose en lo más destacable que los construye.

*Progenitores con expectativa básica.* Este grupo, formado por cuarenta y dos individuos (17.43%), se define principalmente a partir del nivel de expectativas de los entrevistados. En este grupo hallamos a los que tienen expectativas de educación básica, o inferior, para el hijo o para la hija —es necesario concretar que para la hija se ha observado un incremento de edades inferiores a los catorce años. Para una mejor identificación de los que pertenecen a este grupo se ha analizado la respuesta dada a otras preguntas del cuestionario: es un grupo formado casi exclusivamente por gitanos (97.6%), se diferencia por una elevada presencia de parejas de la misma minoría, elevado porcentaje de amistad con miembros de ésta, importante presencia de la minoría en el barrio de residencia, preferencia por asociaciones formadas exclusivamente por personas de su colectivo, alta aceptación a que su lengua forme parte del currículum escolar, etc.

*Progenitores con expectativa secundaria.* Este grupo, formado por treinta y ocho

individuos (15.77%), se define principalmente por sus expectativas de estudios secundarios y útiles. Esta utilidad incorpora que consideren que la cultura sea un tema aparte, no quieren renunciar a ella, no creen que se deba sacrificar, pero no consideran que deba enseñarse a todos los alumnos en la escuela. Al mismo tiempo, a pesar de ser estadísticamente menos significativo, no quieren que exista la segregación escolar, su intención estaría más bien cercana a una escuela que no les obligara a modificar su cultura, es decir, una cultura escolar menos influyente y más compatible con sus tradiciones, costumbres, lengua, etc. y que transmitiera conocimientos más aplicables —sobre todo para entrar en el mercado de trabajo. Este grupo está formado principalmente por gitanos (71%), pero recordemos que éstos representan el 80% de la muestra, por tanto, es un grupo donde su presencia es menor. Las diferencias más importantes respecto a los otros grupos formados son: elevado acuerdo en que la escuela es útil para el futuro laboral de los hijos, alto porcentaje de respuesta masculina, son los que menos aceptarían un matrimonio mixto pero a la vez no quieren vivir segregados, también se caracterizan por una presencia de hijos que ya están trabajando y se muestran reticentes a que sus hijos se adapten a las costumbres, forma de vida y forma de divertirse de la mayoría.

*Progenitores con expectativa universitaria.* Este grupo, formado por treinta y dos individuos (13.27%), se define principalmente por sus elevadas expectativas

---

(24) Las variables utilizadas son: el conocimiento del horario escolar de los hijos, el conocimiento del curso escolar, las visitas realizadas al centro, los motivos de estas visitas, la respuesta a la cuestión que expresa la preocupación que genera que los hijos obtengan malas cualificaciones, los estudios que desearía para el hijo y la hija, la edad de finalización de los estudios del hijo y de la hija, las funciones atribuidas a la escuela, la respuesta a la cuestión de si la escuela es útil para el futuro laboral de los hijos y el acuerdo con las frases que expresan el interés por la segregación, el grado de renuncia a la cultura propia y el interés por que ésta figure en el currículum escolar. La utilización de todas estas variables ha conducido a que el resultado seleccionado se diferencie en dos bloques en función de lo que les define: las expectativas educativas (tres grupos) y la actitud respecto el papel que creen que debe tener su cultura (tres grupos más).

educativas (universitarias) y con una edad en correspondencia con las mismas. A la vez consideran que la educación puede representar movilidad social para sus hijos y reducen, comparativamente, la respuesta de que la escuela sirve para dar conocimientos inmediatamente útiles. Este grupo, en el que volvemos a encontrar principalmente gitanos pero con un 25% de inmigrantes, también se significa por: ser el grupo con menor proporción de padres no escolarizados y el de mayor presencia de estudios de nivel medio, haber mejorado laboralmente el cabeza de familia en los últimos años, un elevado interés por su lengua propia y que ésto se enseñe en la escuela, e interés por el asociacionismo mixto (payos, gitanos e inmigrantes).

*Segregacionistas.* Este grupo, constituido por diecinueve individuos (7.9%), se distingue de los restantes por el mayor desconocimiento de la escolarización de los hijos —horario, curso... —, poca definición por el nivel de estudios deseado —en muchos casos por desconocimiento de las diferentes opciones— y entre los que responden son los que menos mencionan la universidad como objetivo y principalmente por su actitud segregacionista —consideran, por encima de los demás, que deberían existir escuelas sólo para alumnao de su colectivo. Este reducido grupo, por número, se construye con inmigrantes y gitanos (57.9%) en una proporción parecida.

*Tradicionalistas.* Este grupo, formado por cincuenta y dos individuos (21.57%), se define principalmente por su actitud hacia la conservación de la cultura propia: tienen poco interés por enseñarla a los demás alumnos, poco interés por las notas escolares y no están nada dispuestos a modificar su tradición y su cultura. Este grupo, formado principalmente por gitanos (77%) —pero recordemos que los inmigrantes representan el veinte por ciento del total—, presenta un elevado conocimiento del horario y el curso de los hijos, elevada pre-

sencia de las categorías profesionales más bajas y poca mejora laboral en los últimos años.

*Asimilacionistas.* Este grupo, formado por cincuenta y ocho individuos (24.06%), se define por ser los que estarían más dispuestos a renunciar a su cultura y a que el hijo aprenda lo que la escuela le enseñe, siempre dentro de la idea de la utilidad de estos conocimientos. Al mismo tiempo están de acuerdo en que su cultura sea valorada y que aparezca en el curriculum escolar. En este grupo, formado por un número mayor de gitanos (86.2%), encontramos un alto porcentaje de trabajadores estables a jornada completa, que han mejorado en los últimos años laboralmente, que acuden o acudirían —más que los otros— al sindicato para solucionar los problemas laborales, tienen ingresos más elevados, ven la televisión más que los otros y cambiarían a un barrio, si pudieran, con menos personas de su minoría.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

En síntesis, entre los grupos anteriores existe un elevado interés por la conservación de la cultura propia y la tradición. Cada uno adopta diferentes estrategias, ante una sociedad que no siente como propia, según los objetivos que tiene para sus hijos. De esta forma encontramos desde los que no tienen ningún interés por convivir escolarmente con otras culturas —segregacionistas—, aquellos que quieren mantener la tradición y la cultura con los mínimos cambios posibles y que al mismo tiempo no creen que deba ser conocida por otras personas que no pertenecen a su colectivo —tradicionalistas—, hasta aquellos que a pesar de querer mantener sus particularidades las minimizan —mimetizan— a cambio de movilidad social —asimilacionistas. Pero estos últimos, en el momento que se les ofrece una valoración social de su cultura y la presencia

de ésta en la escuela, se muestran a favor, pensando que a medio o largo plazo esta presencia y aceptación puede evitar que sea necesario «esconder» su adscripción. Otros grupos se han situado dentro de la línea manifestada del reconocimiento de la importancia y la valoración de su cultura, pero con diferentes niveles de expectativas educativas que han sido corregidas, respecto a lo anteriormente expuesto, por la edad prevista de finalización de los estudios. Desde los conformados con los estudios básicos, e incluso, los que no creen necesaria su finalización —expectativa básica— y que reivindican especialmente la presencia del caló o romaní en la escuela, a los que tienen unas expectativas más elevadas pero útiles —expectativa secundaria—, que mantienen la cultura aparte —no creen, como los anteriores, que deba enseñarse a todos los alumnos. Estos últimos querrían que la escuela no fuera «tan paya», ya que les exige aculturación y renuncia —una formación profesional les resulta más interesante, por la mayor practicidad y, como se ha expresado en algunas de las entrevistas en profundidad, porque determinadas profesiones que los payos y españoles no quieren pueden ser un mercado potencial. El último grupo situaría su expectativa en un nivel educativo superior, la universidad, considerando que les puede suponer movilidad social, pero reduciendo importancia a la inmediata utilidad que otros han destacado. También su lengua y cultura, a las que no están dispuestos a renunciar, deben seguir estando presentes en todo el proceso y apreciarían que formase parte del currículum escolar.

Hemos considerado que la educación intercultural, modelo actualmente propuesto después de diferentes enfoques teóricos y actuaciones (segregacionista, asimilacionista...), se define como una educación en que la escuela debe formar y fortalecer los valores de igualdad, respeto y pluralismo, en que se reconoce el derecho personal de cada alumno a recibir una

educación diferenciada cuidando su identidad, en que se reconocen las culturas y lenguas, en que no se segrega, en que se intentan superar los estereotipos y prejuicios, etc. Este modelo de educación, que no es una realidad, puede suponer una respuesta a unas demandas de las minorías que la escuela no consigue satisfacer, al menos a buena parte de éstas, y que se expresa a través del desinterés, de las bajas expectativas y el fomento, o al menos poca preocupación, del absentismo en parte del colectivo, especialmente entre los gitanos. La percepción de una parte del colectivo de que la escuela tiene poca utilidad, los problemas de racismo o discriminación, que también existen en la sociedad, con que se encuentran o conocen y la percepción de que la escuela supone aculturación genera diferentes actitudes que van desde la segregación hasta la asimilación. La utilidad atribuida confiere también diferentes niveles de expectativas educativas que condicionarán el futuro educativo y laboral de las nuevas generaciones. En todas estas situaciones y expectativas la cultura propia es prácticamente siempre un bien a conservar, a pesar de que algunos están dispuestos al sacrificio si es necesario —a cambio de algo—, pero al mismo tiempo se cree que es necesario adaptarse a la sociedad en la que se vive. Donde sí que hay opciones diferentes es respecto a la presencia de la cultura propia en la escuela, no todos creen que se deba transmitir en este contexto pero sí están de acuerdo con el respeto a la identidad.

Una escuela que siga el modelo intercultural, que respete y valore la cultura de la minoría puede igualar expectativas y evitar que algunos piensen que la escuela sirve para poco y, además, interfiere. Pero esto también dependerá de la expectativa que se tenga del futuro laboral que se quiere para hijos e hijas, si la idea es reproducir muchas de las ocupaciones que actualmente realizan o roles que actualmente asumen, por ejemplo según el género, difi-

cilmente el nivel educativo deseado se incrementará. A partir de lo anteriormente expuesto parece lógico pensar que es necesario aproximar la escuela a las minorías étnicas y no sólo éstas a la escuela sin esfuerzo desde la institución. ¿Es que ya nos hemos acostumbrado a que determinados grupos no finalicen su escolarización obligatoria? ¿Hemos aceptado que, a pesar de la insistencia de la administración a que finalicen los estudios y no se dé absentismo, sólo una parte de los gitanos los acaben? Hay que recordar que nuestros datos presentan que sólo una tercera parte de los gitanos menores de veinticinco años ha finalizado la obligatoria. ¿Qué sucederá con la aplicación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que alarga esta escolarización hasta los dieciséis años? ¿No es el momento de buscar otras estrategias de captación, de «seducción», de estas minorías y sobre todo de los gitanos para que crean que la escuela también es su escuela?

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, I.: *La escolarización primaria en los países más pobres. Aspectos sociales de un problema de recursos humanos. Un caso de análisis sociológico aplicado al desarrollo económico*. Madrid, Universidad Complutense (no publicado). 1991
- ANTHIAS, F. y YUVAL-DAVIS, N.: *Racialized boundaries*. London, Routledge. 1993
- ARDÉVOL, E.: «Vigencias y cambio en la cultura de los gitanos» a SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid, Alianza Universidad, 61-108. 1986
- BERGER, P.: *Una gloria lejana. La búsqueda de la fe en época de credulidad*. Barcelona, Herder (Traducción de Andrés Iglesias, J. de BERGER, P. (1992): *A far glory. The quest for faith in an age of credulity*. Nueva York, The Free Press). 1994
- BESALÚ, X.: «Intercultural relations and education. Theories, policies and practices» a *Erasmus Intensive Course (march)*. Lisboa (no publicado). 1994
- BOURGEAULT, G.; GAGNON, F.; MC ANDREW, M. y PAGE M.: «L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale» a *Revue Européenne des Migrations Internationales. Vol. 11 n° 3*. Poitiers, Université de Poitiers. 1995
- CARBONELL, F.: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1995
- CARNOY, M.: *Faded Dreams. The Politics and Economics of Race in America*. Cambridge, Cambridge University Press. 1994
- COLOMA, J.: «La familia como agencia de socialización» en FERMOSE, P. y alii: *Sociología de la Educación*. Barcelona, Alamex. 1990
- COMAS, D. y PUJADAS, J.J.: «Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertinencia» a *Papers: Revista de Sociología n° 36*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-56. 1991
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: «Los Procesos de enseñar y de aprender Algunas consideraciones sobre la desmotivación y el fracaso» a *Educación y Sociedad n° 6*, Madrid, 23-42. 1990
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales. 1996
- FLITNER-MERLE, E.: «Les immigrés et l'école en Allemagne» a *Revue Française de Sociologie (Janvier-mars)*. Paris, Editions du CNRS, 33-48. 1992
- GAGNON, F.; MCANDREW, M. y PAGÉ, M (dir): *Pluralisme, citoyenneté & Education*. Paris, Harmattan. 1996



- GARCÍA LÓPEZ, R., MARTÍNEZ MUT, B. y ORTEGA RUIZ, P.: *Educación compensatoria. Fundamentos y programas*. Madrid, Santillana. 1987
- GARRETA, J.: «Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes» a *Papers. Revista de Sociología* n.º 43. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 115-122. 1994
- *La integració sociocultural de les minories ètniques. Estudi comparatiu entre immigrants extracomunitaris i gitanos residents a les províncies de Lleida i Osca*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona (formato microficha). 1998a
- «Immigració extracomunitària i educació. La relació pares, escola i mestres» a *Ilerda*. Lleida, Institut d'Estudis Ilerdencs. 1998b
- GARRIDO, M.J. y TORRES, J.: «El problema de la educación de la población gitana» a SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo*. Madrid, Alianza, 129-140. 1986
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine. 1967
- GLAZER, N.: «The education and Housing of Ethnic Minorities in the United States» a *Revue Européenne de Migrations Internationales, Volume 5 N.º 1*. Poitiers, Université de Poitiers, 75-84. 1989
- «Etats-Unis: Une immigration permanente» a WIHTOL, C. y CHARTIER, A.M.: *Ecole et intégration des immigrés a Problèmes politiques et sociaux* n.º 693. Paris, La documentation Française, 47-51. (Primera edició 1987: «Les différences culturelles et légalité des résultats scolaires» a *L'Education multiculturelle*. Paris, OCDE, 205-228). 1992
- *We Are All Multiculturalists Now*. Cambridge, Harvard University Press. 1997
- GLAZER, N. y MOYNIHAN, D.P.: *Beyond the Melting Pot*. Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technologie Press. 1963
- GÖKALP, A.: «Enfants migrants en Europe occidentale: socialisation différentielle et problématique multiculturelle» a *Revue Internationale des Sciences Sociales, Vol. XXXVI, n.º 3*. UNESCO, 515-529. 1984
- HANNOUN, H.: *Els ghettos de lescola. Per una educació intercultural*. Vic, Eumo. 1987
- HOLLINGER, D.A.: «Group Preferences, Cultural Diversity and Social Democracy: notes toward a Theory of Affirmative Action» a *Representations* 55. Berkeley, University of California Press, 31-40. 1996
- INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación): *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1976
- LIÉGEOIS, J.P.: *Gitanos e itinerantes. Datos socioculturales. Datos Sociopolíticos*. Madrid, Asociación Nacional Presencia Gitana. 1987
- *Roma, tsiganes, voyageurs*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. 1994
- MACCARTHY, C.: *Racismo y currículum*. Madrid, Morata. (Primera edició 1993). 1994
- MOLINA, F.: *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida, Universitat de Lleida. 1994
- MUÑOZ SEDANO, A.: *La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX*. Ponencia elaborada pel Seminario Europeo «Hacia una Educación intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano» (junio). Generalitat Valenciana, Conselleria de cultura, educació i ciència (no publicado). 1989
- MUÑOZ SEDANO, A.: *Educación intercultural*. Madrid, Editorial Escuela Española. 1997
- OBLINGER, H.: «Eltern und Familien als Einflussfaktoren» a *Die Schule in der Ge-*

- sellschaft, Donauwoerth*. Veriag Ludwig Auer. 1981
- OSHIGE MCGOWAN, M.: «Diversity of What?» a *Representations* 55. Berkeley, University of California Press, 129-138. 1996
- PATTERSON, O.: «The paradox of Integration: Why blacks and whites Seem So Divided» a ARTHUR, J. y SHAPIRO, A. *Color Class Identity. The New Politics of Race*. Boulder, Westview Press, 65-72. 1996
- PEROTTI, A.: «Un modèle français. Socialiser par lécole» a WIHTOL, C. y CHARTIER, A.M. *Ecole et intégration des immigrés a Problèmes politiques et sociaux* n° 693 (11 décembre). Paris, La documentation Française, pp. 5-11. (Primera edició 1983: «La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés: les diverses approches pédagogiques: 1970-1983» a *Bulletin du CIEMI*, n° 16, París, pp. 1-4. 1992
- REX, J.: *Race and ethnicity. Milton Keynes*, Open University Press. 1996
- *The ghetto and the underclass. Essays on Race and Social Policy*. Vermont, Gower Publishing Company. 1988
- *Ethnic minorities in the modern nation state. Working papers in the theory of multiculturalism and political integration*. London, Macmillan Press LTD. 1996
- SAN ROMÁN, T.: *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. 1984
- *La diferència inquietant*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular. 1994
- SOLÉ, C.: *La discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid, Consejo Económico y social. 1995
- TOURAINÉ, A.: *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris, Fayard. 1997
- TROYNA, B.: «Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies» a GILL, D., MAYOR, B. y BLAIR, M., *Racism and education. Structures and strategies*. London, SAGE publications, 63-91. 1992
- VEIGA, M. 1997: *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid, Trotta. 1997
- ZEROULOU, Z.: «La réussite scolaire des enfants d'immigrés» a *Revue Française de Sociologie* XXIX-3 (juillet-septembre). Paris, Editions du CNRS. 1988
- VV.AA.: *Hacia una educación multicultural*. Revista Cuadernos de Pedagogía n° 246. Barcelona: Praxis. 1997