

***Educación obligatoria
en población de etnia
gitana en situación de
exclusión social.***

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 RESUMEN.....	3
1.2 OBJETO DEL TFC Y JUSTIFICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS	3
1.3 OBJETIVOS.....	4
2. ANTECEDENTES.....	5
2.1 MARCO LEGAL	5
2.2 MARCO SOCIAL.....	16
3. DIAGNÓSTICO: RELACIÓN EDUCACIÓN-EXCLUSIÓN SOCIAL	26
3.1 RECURSOS PÚBLICOS Y PRIVADOS.....	26
3.2 DAFO SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO.....	29
3.3 CARENCIAS Y OPORTUNIDADES.....	30
4. PROPUESTA DE MEJORA BASADA EN CASOS DE ÉXITO DE REFERENCIA INTERNACIONALES	32
5. CONCLUSIONES	43
6. BIBLIOGRAFÍA.....	45

1. Introducción

1.1 Resumen

Este trabajo pretende analizar como afronta la Administración Pública la situación educativa de la comunidad gitana que se encuentra en exclusión social. Ya que partiendo del derecho universal a la educación y a la igualdad, es competencia del Estado el otorgar la posibilidad de recibir una educación adecuada y optar a las mismas oportunidades sociales y laborales que el resto de ciudadanos se encuentren en la situación que se encuentren. Asimismo, la comunidad gitana en España es una etnia formada por casi un millón de miembros, y por desgracia, un alto porcentaje de ellos se encuentra en riesgo de exclusión social. Aunque no en su totalidad ni mucho menos, existen casos que disponen de menos recursos y mayores dificultades en contraste con la población mayoritaria. Pese a ello, la Administración Pública debe igualmente abordar estas situaciones y hacerlo de forma eficaz. Hasta el momento todos los mecanismos para afrontar dicha problemática (sobre todo en el ámbito educativo) han sido insuficientes por lo que son necesarios cambios en las actuaciones y en las estrategias, bien sea para adaptar directamente los recursos a los que acuden estas personas o bien logrando un sistema educativo inclusivo estándar que sea eficaz, que se encuentre en el entorno próximo y procure oportunidades a todos los menores formándolos tanto académicamente como en valores positivos.

1.2 Objeto del TFC y justificación de las asignaturas relacionadas

El TFC pretende estudiar la situación educativa en el tramo de edad donde la educación es obligatoria de la comunidad gitana en situación de exclusión social en España, a qué dificultades se enfrentan y cuáles pueden ser las acciones a tomar por la Administración Pública para paliarlas. En el desarrollo del mismo encontramos contenidos relacionados con varias asignaturas de la Diplomatura de GAP impartida en la Universidad Politécnica de Valencia. El objeto del TFC trata de manera transversal el impacto de un servicio estatal en un determinado conjunto

de población del mismo país. Así, son diversas las asignaturas de la diplomatura que están involucradas en el estudio y que han sido necesarias las habilidades y los conocimientos adquiridos al cursarlas para desarrollarlo de forma correcta. El sistema educativo ampara un derecho fundamental recogido en la Constitución Española (como vimos en “El ciudadano y sus derechos”), delega su ejecución en el Estado y las Comunidades (“Derecho Constitucional I y II” y “Estructuras Políticas”) y está desarrollado mediante leyes (“Derecho Administrativo”). Los centros educativos son principalmente públicos, aunque también existen concesiones y centros privados (“externalizando” el servicio), todas estas variantes de gestión de servicios públicos se vieron y compararon en varias asignaturas: “Gestión Administrativa”, “Gestión de proyectos en el sector público”, “Gestión Pública”... Además de todo ello, nos encontramos con uno de los derechos fundamentales que más transcendencia más capacidad de impacto tiene en la sociedad, como es la educación. Por ello, el cómo se ofrece y de qué manera es de vital importancia para dirigir a los ciudadanos al prototipo de población que el Estado busca en el futuro, a los valores que se quieren defender (“Teoría Social”). Asimismo, al centrarnos en un colectivo vulnerable y que se encuentra prácticamente al margen del funcionamiento del Estado, y de la sociedad misma, es cuando se requiere un planteamiento con implicación por parte del Estado, que demuestre qué tipo de compromiso adquiere con los ciudadanos con mayores problemáticas y de qué forma y con qué finalidad va a actuar (“Ética en las Organizaciones”).

1.3 Objetivos

El objetivo del trabajo es proponer un modelo educativo que desde la inclusión funcione universalmente tanto en población normalizada como en riesgo de exclusión social, defendiendo su derecho fundamental tanto a la educación como al de igualdad de oportunidades y sea capaz de implementarse en todo el Estado español con financiación exclusivamente pública.

2. Antecedentes

2.1 Marco Legal

Como bien reconoce el capítulo segundo de la Constitución Española, la educación es un derecho fundamental “Todos tienen el derecho a la educación”(Capítulo 2º, sección 1ª, art. 27), asimismo, se compromete al cumplimiento por parte del Estado de este derecho: “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.”(Capítulo 2º, sección 1ª, art. 27).

Partiendo de esta premisa, el Estado tiene la obligación de velar por el cumplimiento de los derechos de sus ciudadanos, con más énfasis aún en los derechos fundamentales, por lo que el caso de la educación no es una excepción.

La educación que debe perseguir el Estado es una que forme tanto académicamente, como en valores y autoempoderamiento. Debe crear ante todo personas, personas que además de estar formadas para desempeñar cualquier función en el mundo laboral, sean capaces de conocer y hacer funcionar de forma correcta la organización estatal a todos sus niveles. Deben cumplir sus deberes pero también conocer sus derechos y poder utilizarlos cuando los requieran.

La educación debe ser lo más universalizable posible, debe ser capaz de incluir a personas en cualquier tipo de situación sin que les suponga una desventaja frente al resto. Y por supuesto, cualquier persona debe tener acceso a una educación de calidad gratuita sin que le suponga un sobreesfuerzo económico que pueda suponer una barrera en su acceso al sistema educativo.

La estructura del sistema educativo español está regulada desde el reglamento jurídico y se desarrolla principalmente de la siguiente manera: la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece la estructura básica del sistema educativo español, organizándolo a través de etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanzas no universitarias. La Ley prevé que las enseñanzas del sistema educativo de los niveles no universitarios se adapten al alumnado con necesidad específica de

apoyo educativo, de tal manera que se garantice el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

Respecto al marco competencial del Estado y de las Comunidades Autónomas, se articulan en la LOE los mecanismos de coordinación y cooperación entre las Administraciones educativas a fin de concretar y consensuar las políticas educativas y establecer los criterios y objetivos comunes.

Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fija, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas comunes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requieren el 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% para aquellas que no la tengan.

Para esta ley educativa la igualdad en la enseñanza consiste en detectar el alumnado con “necesidades especiales” que no sigan el nivel del resto, apartarlos y ofrecerles una educación mas “personalizada y adaptada a sus necesidades específicas”, lo que no implica en ningún caso utilizar las herramientas disponibles para adecuar su nivel lo más rápido posible al resto de iguales si no de proporcionar una variante en sus objetivos que le permitan terminar la etapa escolar obligatoria con un nivel inferior al resto.

Analizando más detalladamente la vigente ley de educación (LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), dicha ley sienta las bases del sistema educativo actual en España. Se estructura en un título preliminar, ocho títulos, treinta y una disposiciones adicionales, dieciocho disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y ocho disposiciones finales.

El título Preliminar se inicia con capítulo destinado a los principios y los fines de la educación, que constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el sistema educativo. En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado. La participación de la comunidad educativa y del alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su

conjunto son los garantes de una educación de calidad con equidad. También hay una mención especial acerca de la transmisión de aquellos valores que favorecen que constituyen la base de la vida en común: a libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

Entre los fines de la educación destacan el desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual. También se habla de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y de su resolución pacífica.

La educación se concibe como un aprendizaje permanente. Por eso todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse para desarrollar sus capacidades. Esta enseñanza permanente tiene tal importancia que se encuentra dentro de un capítulo específico del título Preliminar, donde también se establece la estructura de las enseñanzas recuperando la educación infantil como una etapa única y consolidando el resto de las enseñanzas.

También se regula la educación básica que tiene carácter obligatorio y gratuito para todos cuya duración es en diez cursos (educación primaria y la educación secundaria obligatoria). La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe estar presente en toda la enseñanza básica, para proporcionar a todo el alumnado una educación conforme a sus características y necesidades.

La definición y la organización del currículo es uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar le dedica un capítulo, determinando sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. La entrada de las competencias básicas tiene una gran importancia entre los componentes del currículo, ya que debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que reciben los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al

Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo. Además se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

También se aborda en el título Preliminar la cooperación territorial y entre Administraciones para lograr la mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y alcanzar los objetivos establecidos con carácter general, favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas y contribuir a la solidaridad interterritorial. Asimismo, se pone a disposición del alumnado los recursos educativos necesarios para asegurar llegar a lograr los fines establecidos en la Ley y mejorar el sistema educativo, entre ellos la posibilidad de disponer de becas. Cabe destacar el final del capítulo, donde remarca la ley que el funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas.

En el título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. En referencia al currículo, la mayor novedad es la preocupación por la educación para la ciudadanía y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en brindar a los estudiantes un espacio de reflexión acerca de las características y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes de la sociedad.

Con el fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que necesitan una atención educativa especial por presentar necesidades específicas, y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el fin de lograr su integración. Se incluye en este título el tratamiento educativo de aquellos requieren determinadas atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos

graves de conducta. El sistema educativo español ha avanzado en este ámbito en las últimas décadas. También es necesario un tratamiento específico de los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos, favoreciendo así la equidad y la cohesión social. La Ley trata de compensar las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares y a través de las becas y ayudas al estudio, que garantizan el derecho a la educación a todos los estudiantes.

La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una buena distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo.

El título III de la Ley presta una atención prioritaria a la formación del profesorado. La formación inicial debe incluir, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados. el título aborda también la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, social de su labor.

El título IV trata de los centros docentes, su tipología y su régimen jurídico, así como de la programación de la red de centros desde la consideración de la educación como servicio público. Establece la posibilidad de los centros privados definan el carácter propio de los mismos respetando el marco constitucional. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas podrán acogerse al régimen de conciertos, estableciéndose los requisitos que deben cumplir los centros privados concertados.

La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de sus ciudadanos. Por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos (título V). Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la

elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento. La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos.

En el título VI aparece el tema de la evaluación del sistema educativo, se considera un elemento fundamental para la mejora. Esto se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse: de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. La evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación, que trabajará con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas. Para rendir cuentas acerca del funcionamiento del sistema educativo, se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, donde queden reflejados los resultados que arrojan las evaluaciones que se realicen.

El título VII se encomienda a la inspección educativa que apoyará la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora. Al Estado le corresponde la alta inspección. Se recogen las funciones de la (inspección educativa, organización, atribuciones de los inspectores).

El título VIII aborda la dotación de recursos económicos y el incremento del gasto público en educación para cumplir los objetivos de esta Ley cuyo detalle se recoge en la Memoria económica que la acompaña que recoge los compromisos de gasto para el periodo de implantación de la Ley, incrementados en el trámite parlamentario.

Las disposiciones adicionales se refieren al calendario de aplicación de la Ley, a la enseñanza de religión, a los libros de texto y materiales curriculares y al calendario escolar. Una parte importante de las disposiciones adicionales tiene que ver con el

personal docente, estableciéndose las bases del régimen estatutario de la función pública docente, las funciones de los cuerpos docentes, los requisitos de ingreso y acceso a los respectivos cuerpos, la carrera docente y el desempeño de la función inspectora.

Otras disposiciones adicionales se refieren a la cooperación de los municipios con las Administraciones educativas y los posibles convenios de cooperación que se pueden establecer entre aquellas y las Corporaciones locales, así como al procedimiento de consulta a las Comunidades Autónomas.

En relación con los centros se prorroga el régimen actual aplicable a los requisitos que deben cumplir los centros privados de bachillerato que impartan la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud y la modalidad de tecnología, se establecen las funciones del claustro de profesores en los centros concertados y se contempla la agrupación de centros públicos de un ámbito territorial determinado, la denominación específica del Consejo Escolar, los convenios con los que impartan ciclos de formación profesional, así como otros aspectos relativos a los centros concertados.

Finalmente, se hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En las disposiciones transitorias se aborda la jubilación voluntaria anticipada del profesorado, la movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes, la duración del mandato de los órganos de gobierno y el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos, la formación pedagógica y didáctica, la adaptación de los centros para impartir la educación infantil, la modificación de los concertos y el acceso de las enseñanzas de idiomas a menores de dieciséis años.

Se recoge una disposición derogatoria única.

Las disposiciones finales abordan, entre otros aspectos, la modificación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y de la Ley de Medidas para la Reforma de la

Función Pública, la competencia que corresponde al Estado al amparo de la Constitución para dictar esta Ley, la competencia para su desarrollo y su carácter orgánico. (JEFATURA DEL ESTADO 2006)

A continuación exponemos la LOMCE, nueva ley que entra en vigor en el curso 2014-2015, y que modifica la ley previa sobre educación. Dicha ley ha sido aprobada rodeada de polémica y de rechazo social, y aunque no anula la totalidad de la LOE, sí que propone cambios importantes:

1-. RELIGIÓN Y SU ALTERNATIVA

Los alumnos podrán cursar simultáneamente religión confesional y una alternativa de formación en valores en primaria y ESO, que se llamará, según la etapa, Valores Sociales o Culturales o Valores Éticos. Desaparece, por tanto, Educación para la Ciudadanía, creada en la reforma de 2006.

Tanto la asignatura de religión como su alternativa serán evaluables y la nota contará para la media del curso "a todos los efectos", ya sea para optar a una beca o para calcular el resultado de las pruebas externas de evaluación, "como el resto de las asignaturas". Esta era una recurrente demanda de los obispos. Para encontrar un tratamiento académico equivalente, hay que retroceder hasta la ley general de Educación, promulgada en 1970 durante la dictadura franquista.

Quien se haya matriculado en religión podrá matricularse también en valores, en detrimento de cualquier otra de las optativas.

2-. MODELOS LINGÜÍSTICOS

La lengua castellana y primera lengua extranjera se considerarán troncales, pero no las lenguas autonómicas cooficiales, que serán materia de especialidad, aunque de estudio obligatorio. Se elimina, por tanto, la inmersión lingüística, que llevaba 30 años en marcha en algunas comunidades con lengua cooficial. Se establece un mínimo de asignaturas en las dos lenguas oficiales.

Uno de los cambios más polémicos es que si un alumno pide estudiar en castellano, la comunidad deberá pagarle el colegio privado si no existen centros públicos en esa zona. Sin embargo, la ley establece finalmente que la Secretaría de Estado de

Educación, Formación Profesional y Universidades adelantará el coste de escolarizar en castellano en colegios privados a los alumnos que hayan elegido esta lengua como vehicular cuando la comunidad autónoma no la oferte en el sistema público o el concertado, aunque luego lo recuperará detrayéndolo de la financiación autonómica.

3-. SEGREGACIÓN POR SEXO

La ley elimina la prohibición de subvencionar a los colegios privados que discriminan a sus alumnos por razón de sexo y las administraciones podrán concertar financiación de centros que eduquen separadamente por sexos, siempre que no exista discriminación entre el alumnado.

En concreto, la ley dice: "No constituye discriminación la admisión de alumnos o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto (...) por la Unesco (...). En ningún caso, la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y centros correspondientes un trato menos favorable ni una desventaja a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto".

Todo ello a pesar de que existen dos sentencias del Tribunal Supremo que niegan la posibilidad de que los colegios que segregan por sexo reciban subvenciones.

4-. EVALUACIONES Y RÁNKING

Entre las principales novedades que incluye el anteproyecto de ley se encuentra la implantación de evaluaciones que diseñará el Ministerio de Educación a nivel estatal al final de Primaria, ESO y Bachillerato, además de una prueba en 3º de Primaria para la detección precoz de problemas de aprendizaje en los alumnos. Los exámenes de ESO y Bachillerato serán necesarios para obtener el título y el segundo, que los sectores críticos llaman "reválida", sustituirá a la actual Selectividad.

Otro de los cambios más notables afecta a 3º de la ESO, pues se adelantan a este curso los itinerarios hacia la FP y el Bachillerato a través de asignaturas optativas. Estas dos vías estarán ya completamente diferenciadas en 4º de la ESO. La anterior ley educativa prohibía elaborar rankings con esas evaluaciones para proteger el

sistema de educación y evitar que los centros compitieran entre sí.

5-. BACHILLERATO

En bachillerato, solo se podrá repetir una vez por curso y excepcionalmente dos veces un mismo curso. Se pasará de un curso a otro con hasta dos suspensos, de los que los estudiantes deberán matricularse nuevamente. El bachillerato tendrá las modalidades de ciencias, humanidades, ciencias sociales y artes, según decidan comunidades y centros.

Habrá que superar una evaluación final para obtener el título de bachiller, que versará sobre troncales y específicas. El título facultará para acceder a la educación superior, aunque las universidades pueden valorar además formación complementaria y pruebas específicas.

6-. MAYOR AUTORIDAD DE LOS DIRECTORES Y MÁS ALUMNOS

Los directores de los centros públicos ganan importancia. Deberán acreditar cinco años de docencia y un curso específico de formación. Podrán fijar requisitos y méritos para los puestos de funcionarios docentes y de interinos.

Las comunidades podrán "excepcionalmente" incorporar "expertos" (no precisa si serán nativos) como profesores bilingües o plurilingües con la formación y titulación requerida en cada caso.

Además, los docentes se enfrentarán a otro problema: el aumento del ratio de alumnos por clase que se ampliará un 10%.

7-. NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL

La nueva ley crea una FP llamada "básica", que consta de dos cursos y se destina a alumnos de entre 15 y 17 años de segundo o tercero de ESO con dificultades de progreso. Es gratuita, parte de la enseñanza obligatoria y permitirá adquirir la cualificación profesional mínima y optar al título de ESO. El Gobierno regulará las convalidaciones y equivalencias entre FP media y superior y el resto de enseñanzas.

8-. MÁS CONTROL DEL MINISTERIO

El Gobierno central fijará los contenidos de las materias troncales de primaria,

secundaria y bachiller (por ejemplo, Biología y Geología; Física y Química, Geografía e Historia; Lengua; Matemáticas; Idioma extranjero). Para casi todas las demás, las "específicas" (Educación física, Plástica, Música, entre otras), fijará objetivos y criterios de evaluación; las autonomías fijarán el temario concreto en este caso.

Las autonomías perderán, por tanto, capacidad de decisión sobre los contenidos educativos, ya que la reforma educativa aumenta la capacidad del Gobierno central para fijar hasta el 65% de los contenidos de las enseñanzas mínimas para las comunidades con lengua cooficial y el 75% para el resto.

A continuación se muestra un esquema de la situación actual del sistema educativo y de los itinerarios posibles:

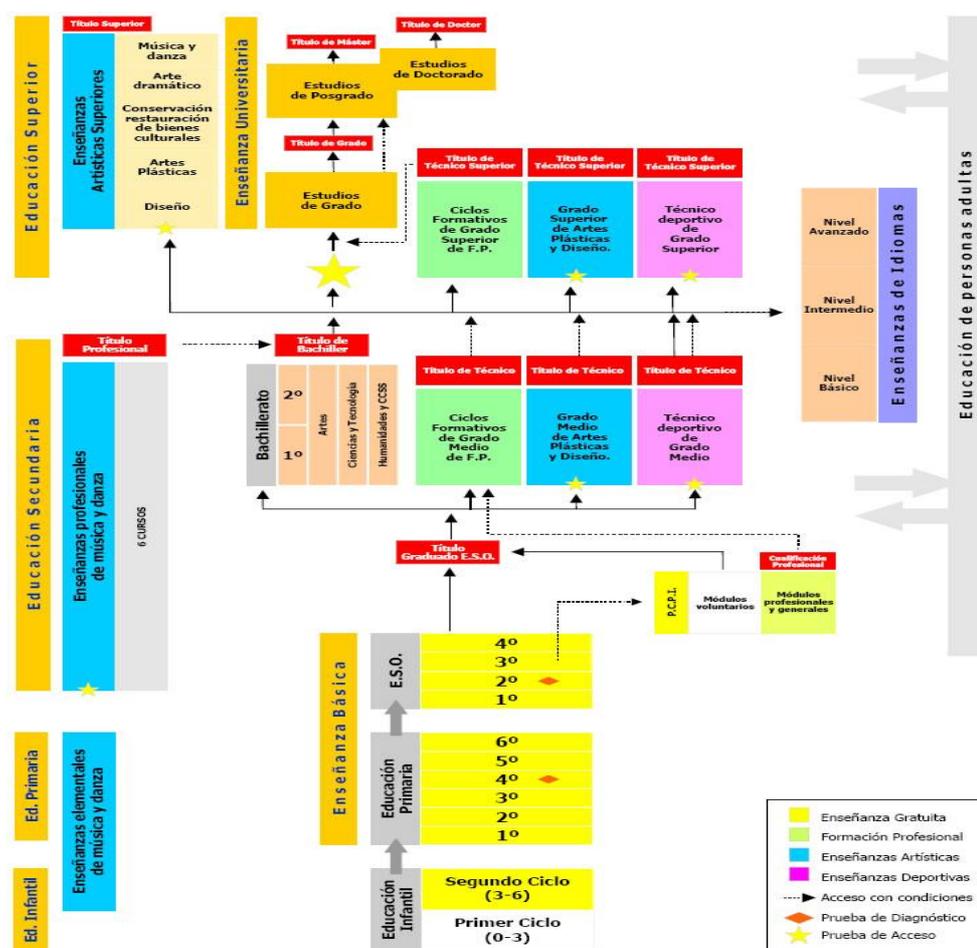


FIGURA 1: Esquema del sistema educativo español. Fuente: (Ministerio de educación, cultura y deporte. Gov. de España 2013)

2.2 Marco Social

La educación es un derecho fundamental, clave para el desarrollo de las personas y para que puedan incorporarse al mundo social y laboral de forma satisfactoria. Da oportunidades para lograr una vida mejor. No cabe duda de que la igualdad de oportunidades se hace más efectiva cuanto mayores son los niveles educativos de la población. Es necesario por tanto conocer la situación en la que se encuentra la comunidad gitana con la finalidad de poner en marcha medidas eficaces que garanticen un derecho básico como es la educación.

La educación es una de las áreas clave tanto de la Estrategia Europea 2020 como de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020, y se esperan progresos importantes en los próximos años.

En el marco del tema que nos afecta, podemos abordarlo tanto de la perspectiva de jóvenes en riesgo de exclusión social, como de la perspectiva de la comunidad gitana. Realmente es una suma de los dos factores, aunque como pasa siempre cuando a personas se refiere, existe una heterogeneidad con múltiples tipos de problemáticas y situaciones. Pese a ello vamos a destacar los aspectos comunes que se pueden observar en la mayoría de situaciones y son los que realmente indican que alguien se encuentre en esta situación de exclusión social.

En primer lugar nos centraremos en la problemática educativa de jóvenes en riesgo de exclusión social. (Camacho Gutiérrez and Trabada Crende 2000) "Estos jóvenes de clase social baja suelen pertenecer a hogares que se encuentran en situaciones de precariedad o de exclusión socioeconómica. Este es el caso de los jóvenes de etnia gitana, así como de los jóvenes payos miembros de hogares encabezados por trabajadores de baja cualificación y de núcleos monomarentales, a los cuales se añaden, recientemente, los hijos de los inmigrantes extranjeros en situación de pobreza severa residentes

en nuestras ciudades. Con respecto a los rasgos psicosociales de estos jóvenes, es común el que presenten fuertes carencias afectivas, una baja autoestima, así como unas actitudes de desconfianza e inseguridad con respecto a los otros que no perciben como iguales, especialmente hacia los adultos, que les induce a reaccionar con «miedo <-> hostilidad» en sus interacciones con ellos. Su deficiente

socialización educativa se asocia a fuertes carencias en habilidades socioculturales y en cuanto a objetivos vitales primordiales, mostrando una personalidad escasamente estructurada, más bien fragmentada y llena de contradicciones. Sus carencias relacionales, en cuanto a pautas y habilidades socioculturales, empobrecen su campo social, reduciéndose al grupo de iguales, a la red de vínculos de amistad donde tienden a refugiarse, formado por jóvenes que tienen unas características similares a las suyas, ambiente en el que no son ridiculizados e infravalorados. Por lo tanto, frente al etiquetamiento que sobre ellos proyecta la cultura dominante (torpes, gamberros, potenciales delincuentes, etc.), con sus consecuencias de exclusión de las relacionales normalizadas, reaccionan con estrategias de segregación que pueden desembocar en la automarginación. En el fenómeno del fracaso-abandono escolar intervienen, sobre todo, dos instituciones cuyas consecuencias negativas se retroalimentan: la familia y la escuela. En cuanto a la primera, ésta les ha condicionado con un ambiente poco propicio para el aprendizaje normalizado: el bajo nivel cultural de sus progenitores, la pobreza económica, la falta de dedicación e interés, el autoritarismo, los malos tratos psicológicos y físicos, etc., son diferentes factores familiares que contribuyen a una socialización primaria negativa de los jóvenes afectados y que, en buena medida, les discapacita para su socialización secundaria en la institución de la escuela pública. Además, los problemas económicos de la unidad familiar les impele a ponerse a trabajar y/o emanciparse a edades tempranas. En cuanto a la segunda institución, señalar que las carencias pedagógicas, de una atención personalizada, de recursos de apoyo, la masificación de las aulas, la falta de motivación entre el profesorado, la rigidez de los programas diseñados para un sujeto ideal de alumno normalizado que no se corresponde con las características psicosociales de todos los niños y mucho menos con los chavales que residen en hogares problemáticos o desestructurados, etc., conforman un entramado de factores que inducen a generar las situaciones de fracaso-abandono escolar entre parte del alumnado. En resumidas cuentas la incompatibilidad escuela-alumno, bien sea porque el alumno no logra «interesarse» en la dinámica educativa, bien sea porque la primera de uno u otro modo renuncia a «interesarle» en ella, o bien sea por ambas cosas, genera la «expulsión encubierta» de adolescentes de la institución escolar, abandono que es más prematuro e intenso entre los varones que entre las mujeres.

Por otro lado, también conviene tener en cuenta la influencia negativa que pueden ejercer la vivienda en sí (nos referimos a su reducido tamaño —> hacinamiento y a las carencias en los estándares mínimos de habitabilidad —> infravivienda) y el entorno próximo constituido por la vecindad o barrio (en el sentido de carencias en equipamientos y servicios públicos orientados a la infancia-adolescencia, así como el deterioro del espacio público y la degradación de las prácticas sociales que acoge) en la socialización primaria y secundaria de los jóvenes que pasan a engrosar las estadísticas del fracaso-abandono escolar. El rechazo de lo normativo-reglamentado que representa la institución escolar y la huida del malestar que puede generar el espacio doméstico-familiar, les aboca a refugiarse en la calle, relacionándose con sus iguales del barrio, con los que pasarán a compartir largos tiempos de estancia, de sueños y de consumo, cuando no de ocio forzado, además de sus estrategias de buscarse la vida. Así, una parte sustancial de estos adolescentes del fracaso-abandono escolar pasa del pupitre a la calle sin integrarse de un modo efectivo en el mercado de trabajo. Dicho ambiente sociocultural produce entre los adolescentes actitudes de desafección, cuando no de rechazo, al sistema de la educación reglada que se manifiestan en su fracaso continuado, el cual dará lugar al abandono prematuro sin haber aprendido conocimientos básicos y sin conseguir el graduado escolar. La mentalidad dominante en este perfil psicosocial está sujeta a la inmediatez, a vivir al día, a esfuerzos que generen resultados a corto plazo, de ahí que no sean muy receptivos a itinerarios formativos que impliquen potencialmente la consecución de objetivos de cualificación e inserción laboral a medio o largo plazo. Así, el adolescente o joven del fracaso escolar de clase baja accede a una edad temprana a la búsqueda de empleo, pero sin la cualificación y la experiencia mínima exigida por los empleadores de la economía formal. Por eso, en todo caso, terminan accediendo al mercado secundario de trabajo, a actividades ocasionales y de nula o escasa cualificación, sin posibilidades de aprendizaje de un oficio o profesión, a la vez que mal remuneradas y que se desenvuelven en pésimas condiciones de trabajo y empleo. Todo ello genera unos itinerarios laborales irregulares y precarios, en el sentido de rotar de forma frecuente entre situaciones de paro y ocupación, y entre diferentes actividades sin posibilidades de promoción profesional y que no les cualifican: es el nomadismo por los trabajos de cualquiera.”

Una vez reflejada la situación de los jóvenes en exclusión social, centrémonos en la situación actual de la comunidad gitana. Hay diversas fuentes en los estudios realizados sobre dicha población, pero no existen censos reales ni formas de definir realmente cantidades ni datos fiables. Por ello recurriremos a las estimaciones y los estudios de las entidades más especializadas en trabajar con la comunidad gitana, que son las que otorgarán una visión real de la situación y la problemática, ya que es una etnia que se enfrenta a un nivel de prejuicios alarmante, incluso en lo que a entidades sociales se refiere. Según los principales estudios, podemos decir que: (Camacho Gutiérrez and Trabada Crende 2000) “La población gitana constituye uno de los grupos sociales históricamente excluidos de las relaciones socioculturales y económicas normalizadas (por dominantes) de la sociedad española. En líneas generales, este proceso de exclusión es consecuencia de la discriminación y marginación estructural que ha padecido, el cual le ha conferido la condición de minoría étnica marginada. Como tal ha sido excluida de buena parte de los mecanismos fundamentales de integración, no sólo del empleo, sino también de la vivienda, de la formación, de las instituciones políticas, de la Seguridad Social, etc. La familia extensa, estrechamente ligada a las formas antropológicas del «linaje», constituye la estructura que cohesionan socialmente a la etnia gitana. En este constructo relacional es donde sus miembros son socializados en los roles, las pautas y los estilos de vida propios de su subcultura, construida sobre una concepción diferenciada del tiempo y del espacio, basada más en la lógica simbólica que en la racional, como respuesta adaptativa al rechazo que sufren desde la cultura oficial paya. Es en esta estructura donde ha tenido lugar su socialización laboral, constreñida en cuanto a sus expectativas y trayectorias ocupacionales por su ubicación periférica de marginados en el sistema socioeconómico. En este sentido, las pautas dominantes de discriminación y marginación se han traducido en la exclusión laboral de la población activa gitana del mercado de trabajo formal, siendo abocada al desempeño de actividades de carácter marginal en el seno de la esfera económica más periférica del segmento secundario del mercado de trabajo. Así, tradicionalmente han trabajado como chatarreros, cartoneros, vendedores ambulantes, temporeros agrícolas, etc., es decir, en actividades muy precarizadas, escasamente remuneradas, de nula

cualificación profesional, inestables donde las haya, y, en su caso, sujetas al marco de relaciones asimétricas no reguladas públicamente de la economía sumergida o irregular. Ahora bien, el proceso de exclusión en el que se encuentran inmersos es de tal magnitud que recientemente se ven impelidos a abandonar algunas de esas actividades tradicionales, como la recogida de objetos de consumo usados, de cartones y papel, al ser «expulsados» de ellas por empresas mercantiles y de inserción social especializadas en la recogida y/o reciclaje de dichos materiales. Asimismo, se encuentran con restricciones administrativas e impuestos municipales que dificultan y encarecen la venta ambulante como forma de vida, siendo el caso más patente la prohibición de esta actividad en algunas ciudades, como consecuencia de la presión ejercida por las asociaciones de comerciantes de los municipios. Asimismo, las mujeres jóvenes comienzan a buscar trabajo fuera del espacio doméstico familiar en actividades de servicios personales, restauración y limpieza, pero aunque tengan la preparación adecuada se encuentran con la barrera sociocultural de los prejuicios racistas que circulan acerca de la etnia gitana en la sociedad española. Estos estereotipos nos manifiestan que no sólo es una cuestión de cualificar a la población gitana en las actitudes laborales y en las aptitudes profesionales que demanda el mercado de trabajo, ya que siendo necesario no es suficiente, pues existe una considerable barrera psicosocial que es imprescindible abordar de forma simultánea: la identidad negativa de la persona de etnia gitana en el imaginario social. Así, esa identidad negativa la ha desacreditado para las relaciones consideradas como normalizadas, al conferirle una desvalorización estructural para la interacción y la comunicación sociocultural, cuyas consecuencias han sido la marginación de los sujetos marcados como gitanos en la vida cotidiana. Dicha representación dominante deriva en una pauta de exclusión, consistente en rechazar o evitar los «contactos mixtos», por miedo del payo a los posibles efectos de contaminación o contagio supuestamente producidos por relacionarse con el individuo portador del atributo profundamente desacreditador o estigma. De ahí que podamos decir que al colectivo gitano se le adscribe por la cultura dominante, o sentido común, con una identidad psicosocial estigmatizada que dificulta en sobremanera su potencial integración socioeconómica.

En fin, el fenómeno sociocultural «estigmatización-discriminación» ha generado una intensa marginación del colectivo gitano que se refleja en su guetización en el espacio urbano, abocándoles a alojarse en las áreas más deterioradas de los centros históricos o en intersticios periféricos muy degradados, escenarios de una intensa crisis sociourbanística, que se caracteriza por la infravivienda y el chabolismo en la dimensión residencial, y la degradación y la desestructuración en la esfera sociocultural. Este ambiente de crisis urbana favorece la generación y reproducción de valores, actitudes y prácticas de anomia social en suma, de formas de vida desviadas, como reacción y adaptación a la acusada exclusión que padecen sus moradores. Por lo tanto, el fenómeno de estigmatización-discriminación se complementa con un fenómeno de automarginación de determinados sectores del pueblo gitano, conformando entre ambos un mecanismo de retroalimentación propio de un círculo vicioso. Ahora bien, con respecto a este proceso, desde el asociacionismo gitano se resalta el cambio positivo que se está produciendo en la mentalidad de un sector importante de los jóvenes y de las mujeres de esta etnia, en la línea de cuestionar aquellas pautas de su subcultura que son reflejo de ese círculo vicioso, siendo especialmente relevante el caso de las mujeres, ya que éstas se están transformando en sujetos de dinamización y cambio sociocultural de su propia comunidad. Desde la instauración del sistema político democrático las Administraciones españolas han desarrollado una serie de diversas medidas que han pretendido potenciar la integración del pueblo gitano, resaltando entre ellas la escolarización infantil. Sin embargo, la inadecuación de la escuela pública, tanto en medios como en programas, a la problemática que presentan los escolares de etnia gitana, cuyas carencias superan lo meramente educativo, está produciendo importantes índices de fracaso escolar, que derivan en abandonos prematuros del nivel obligatorio. En fin, este fracaso no sólo impide su acceso a los siguientes niveles que otorgan una cualificación profesional, sino que además les deriva a la condición de analfabetos funcionales, en la medida en que tienen graves carencias en conocimientos de carácter básico. La consecuencia más evidente es la de quedar al margen de las ofertas del mercado de trabajo formal, abocados al desempeño de actividades marginales por cuenta propia o mediante relación salarial sumergida.”

Como hemos comentado anteriormente, La educación es una de las áreas clave tanto de la Estrategia Europea 2020 como de la Estrategia Nacional para la

Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020. Como bien dice el Informe sobre objetivos educativos europeos y españoles en la estrategia de educación y formación 2020: (Ministerio de educación, gob. de España 2010) “La educación y la formación permiten que el individuo pueda adquirir aprendizajes de todo tipo e integrarlos y utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos. Por eso la educación y la formación son factores esenciales para el desarrollo y promoción personal del individuo. Pero además tienen una importancia decisiva para la sociedad a la que se pertenece, ya que el nivel formativo alcanzado por los ciudadanos y ciudadanas resulta crucial para el asentamiento de un modelo de crecimiento económico, basado en el conocimiento, que asegure un desarrollo sostenible y una mayor cohesión social. En definitiva, la formación de los miembros de la sociedad es un elemento clave tanto en el desarrollo individual como en el bienestar colectivo, pues posibilita que el individuo pueda comprender la realidad en la que vive, cooperar y participar en ella, convivir y ejercer la ciudadanía democrática, así como comprometerse a contribuir a la mejora de la sociedad. De ahí que la Unión Europea para comparar la formación de los jóvenes de los países miembros, emplee entre sus indicadores el abandono temprano de la educación y la formación como forma de prever su futuro capital humano.”

Ahora bien, como también hemos comentado, vale la pena centrar la atención en el informe sobre la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020, donde también se elabora un perfil de la comunidad gitana y se aportan los objetivos educativos a trabajar por el Estado en los próximos años: (MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD, gob. de España 2014) “La población gitana está presente en España desde el siglo XV y su trayectoria histórica ha estado marcada, igual que en el resto de Europa, por persecuciones, intentos de asimilación y procesos de exclusión social. Actualmente, la población gitana española se calcula en alrededor de 725.000-750.000 personas, siendo éstas las cifras relativas a España que han utilizado las instituciones europeas en sus cálculos sobre la población romaní para el conjunto de Europa. No obstante, hay que mantener cierta cautela con respecto a este dato pues no se conoce con exactitud el tamaño real de esta población, y las

aproximaciones a las cifras totales se han llevado a cabo a través de métodos diversos (proyecciones temporales de estudios anteriores, agregados de datos locales calculados de diferentes maneras, estudios sobre las condiciones de vivienda que no contabilizaban las personas gitanas que no habitan en barriadas mayoritariamente gitanas, etc.). Así, los cálculos y aproximaciones pueden llegar a oscilar entre 500.000 y 1.000.000 de personas. Sin perjuicio de reconocer estas limitaciones para determinar el número total de personas gitanas que viven en España, sí se tiene un conocimiento preciso de que la población gitana se encuentra distribuida por todo el territorio del Estado, siendo su presencia más destacada en Andalucía, donde residen en torno al cuarenta por ciento de las gitanas y gitanos españoles, así como en Cataluña, Valencia y Madrid. Si bien su historia ha estado vinculada al medio rural y a la movilidad geográfica, actualmente prevalece su asentamiento estable y prolongado en áreas urbanas, consolidado en las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta del pasado siglo coincidiendo con una gran intensidad de migraciones interiores, de la población española en su conjunto, entre zonas rurales y ciudades.

Todos los estudios socio-demográficos llevados a cabo revelan que se trata de una población joven, en la que alrededor de un tercio tendría una edad inferior a 16 años, y que mantiene unas tasas de natalidad sustancialmente superiores a la media del conjunto de la población, si bien la tendencia apuntada en la última década se encamina a reducir estas diferencias. En cuanto a su situación social, el perfil de la población gitana es heterogéneo y diverso; es un error frecuente asociar la pertenencia étnica con situaciones de privación material, exclusión social o autoexclusión. Muchas personas gitanas tienen unos niveles socio-económicos altos o medios y viven en situación de plena integración en la sociedad. Por otro lado, un grupo amplio de la población gitana ha experimentado notables avances en las últimas décadas, si bien aún acusa, en distintos grados, carencias sociales e inequidades frente al conjunto de la población. Por último, un tercer segmento, minoritario, está compuesto por personas en situación de exclusión social severa y que han experimentado pocos avances en cuanto a su inclusión social. Hay que tener en cuenta que la actual coyuntura de crisis económica y destrucción de empleo en España está teniendo efectos sobre el conjunto de la población, pero especialmente sobre los grupos de población

socialmente más vulnerables, como es el caso de muchas personas gitanas; es importante continuar apoyando los procesos de inclusión social de estas personas y evitar que se produzca un estancamiento o retroceso. Hay que destacar, por último, que la población gitana en España ha aumentado con la llegada de personas romaníes procedentes principalmente de Rumanía y Bulgaria que, sobre todo desde el año 2002 (cuando se eliminó el requisito de visado para estos dos países) y posteriormente desde 2007 (cuando sus países de origen se adhirieron a la UE), han elegido España como país de destino. El número de personas romaníes de nacionalidades rumana y búlgara que, como ciudadanos de la UE, ejercen su derecho de libre circulación y residencia en España, es difícil de cuantificar, dado que están integrados en grandes contingentes de ciudadanos rumanos y búlgaros que han fijado su residencia temporal o permanentemente en España y debido a la inexistencia de registros que recojan la pertenencia étnica de los extranjeros en España.

En relación con la situación educativa, los datos existentes coinciden en destacar claros avances en cuanto a la escolarización de los niños y niñas gitanas en la Educación Infantil y Primaria. Las tasas de escolarización en Educación Infantil son más bajas que para el conjunto de la población, pero han aumentado significativamente en los últimos años. En el caso de la Educación Primaria, la escolarización de las niñas y niños gitanos está prácticamente normalizada, si bien la frecuencia del absentismo escolar y el abandono prematuro siguen siendo motivo de preocupación; estos fenómenos se intensifican en el primer ciclo obligatorio de Educación Secundaria, en el que la situación se agrava en el caso de las niñas gitanas. La presencia de jóvenes gitanos en estudios posobligatorios, aunque se percibe como una tendencia en aumento, es aún poco frecuente y la brecha con respecto al conjunto de la población es profunda. Así, la población gitana adulta presenta niveles de estudios más bajos, incluyendo una tasa de analfabetismo más alta que la de la población en su conjunto. “

Objetivos generales y específicos	Datos población total	Referencias previas población gitana	Datos más recientes población gitana	Objetivo 2015	Objetivo 2020
OBJETIVO 1. Incremento de la escolarización de la población gitana en la Educación Infantil.					
Objetivo Específico 1.1. <i>Incrementar la proporción de niños y niñas gitanas que han asistido a educación infantil previamente a su escolarización obligatoria (<6 años).</i>	97,5% (2008, ME)	59% (1994, FSG) 74% (2001, FSG)	87% (2009, FSG)	91%	95%
OBJETIVO 2. Universalización de la escolarización y aumento del éxito académico del alumnado gitano en Educación Primaria.					
Objetivo Específico 2.1. <i>Incrementar la escolarización de niños y niñas gitanas en Educación Primaria (6-12 años)</i>	99,9% (2008, ME)		96,7% (2007, CIS)	98%	99%
OBJETIVO 2. Universalización de la escolarización y aumento del éxito académico del alumnado gitano en Educación Primaria.					
Objetivo Específico 2.2 <i>Reducir el absentismo* en Educación Primaria. *(ausencias del centro escolar por periodos de más de tres meses)</i>		57% (1994, ASGG) 31% (2001, FSG)	22,5% (2009, FSG)	15%	10%
Objetivo Específico 2.3 <i>Incrementar el número de niñas y niños gitanos cursando el curso que se adecua a su edad.</i>	8 años: 94% 10 años: 89% (2008, ME)	35% (1994, ASGG) 69% (2001, FSG)	81,1% (2009, FSG)	85%	90%
OBJETIVO 3. Incremento de la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria y aumento del éxito académico del alumnado gitano en esta etapa.					
Objetivo Específico 3.1 <i>Incrementar la escolarización en Educación Secundaria de población gitana entre 13-15 años.</i>	>98% (2008, ME)		Total 78,1% (M): 71,7% (2007,CIS)	Total: 85% (M): 80%	Total: 90% (M): 90%
Objetivo Específico 3.2 <i>Reducir de las tasas de abandono escolar antes de la finalización de la etapa obligatoria.</i>			Se prevé disponer de este dato durante el año 2012		
Objetivo Específico 3.3 <i>Incrementar el alumnado gitano que se titula en la ESO.</i>	78% (2008, ME)		Se prevé disponer de este dato durante el año 2012		

FIGURA 2: Objetivos en educación de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2020, Fuente: (MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD, gob. de España 2014)

3. Diagnóstico: Relación educación-exclusión social

3.1 Recursos públicos y privados

Al margen de los recursos públicos educativos normalizados (entendiendo por ellos también los impartidos por los centros concertados y privados) existen recursos paralelos extraordinarios en estos centros para alumnos considerados en situaciones especiales que no están al nivel del resto de los compañeros de su grupo. Son numerosos centros los que disponen de especialistas en pedagogía terapéutica (P.T.), aunque existen dudas sobre su uso respecto al origen real de la necesidad, ya que está enfocado originalmente a alumnos con problemas asociados a la discapacidad intelectual, pero a la hora de la verdad, las “necesidades especiales” son arbitrarias respecto al profesorado, por lo que son ellos los que tienen la última palabra de a quién dirigir este servicio, enfocándolo en ciertos casos hacia los alumnos “disruptivos”, sacándolos del contexto normalizado e impidiéndoles una progresión integrable con el conjunto del alumnado. Estos alumnos que supuestamente reciben el servicio de manera temporal acaba perpetuándose ya que les propone objetivos básicos y muy distantes de los normalizados. Por lo tanto ,dicha Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.) acaba desvirtuando el objetivo real de integración y convirtiéndose en muchos casos en una herramienta de exclusión, ya que al finalizar los estudios obligatorios con un nivel inferior al normalizado, cualquier opción de continuar la vía educativa en cualquiera de sus variantes se vuelve prácticamente imposible, y más ahora con la modificación de la ley que propone las reválidas al acabar ciertos niveles educativos.

Los fundamentos básicos de composición y funcionamiento de esta herramienta educativa los encontramos en los siguientes epígrafes:

- *LOGSE, capítulo 5 artículos 36 y 37.*
- *Reales Decretos 1344/1345 de 6 de Septiembre de 1.996 donde se establecen los currículos de E.I., E.P. Y E.S.O. artículos 12 y 17.*

• *Real Decreto 28 de Abril de 1.995-sobre ordenación de la Ed. de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

En el comentario anterior, el supuesto era que una clase con una mayoría de alumnos normalizados existieran además alumnos que sufren una situación de exclusión social que les dificultara su integración y supusiera para ellos una dificultad añadida a su ya difícil entorno social. Ahora bien, hay casos en los que en lugar de ser minoría en las aulas, los centros están formados por un gran número de alumnos mayoritariamente en riesgo de exclusión social, son los denominados Centros de Atención Educativa Singular. Para ello previamente hay que conocer el término “educación compensatoria”, que vendría a compensar las desigualdades a través de una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas con respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece. En el pasado, cuando hablábamos de educación compensatoria, estaba relacionada con colectivos con escasez económica, social, cultural... Pero posteriormente se han añadido las particularidades derivadas de la procedencia, que acarrearán dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar, integración social, etc.

En la Comunidad Valenciana, según la “*Orden de 4 de julio de 2001*”, los centros con una cantidad inferior al 20% de alumnos con necesidades educativas especiales, simplemente deben realizar las medidas adecuadas para la integración de esos alumnos. Los centros que tienen entre un 20% y un 30%, desarrollarán programas de compensación educativa; y en los casos que el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales sea igual o mayor al 30%, o que se encuentren ubicados en un barrio de acción preferente, se considerarán CAES.

Estos centros además de a un nivel educativo muy bajo del alumnado se enfrentan a diversas carencias. Además de impartir clases, suelen ofrecer servicios de duchas, de desayunos, comedores subvencionados y evitan el uso de libros de texto y el uso de materiales que supongan un elevado coste a las familias, supliéndolos en la medida de lo posible con materiales de los propios centros.

Estos centros se encuentran en su mayoría (por no decir su totalidad) en barrios con un alto riesgo de exclusión social. Estos barrios gueto carecen de la mayoría de recursos normalizados y perpetúan las situaciones de vulnerabilidad de las

familias, aislándolas de toda opción de integración y reduciendo las posibilidades de éxito escolar o económico, ya que en muchos casos la forma de luchar contra esta situación es intentar salir físicamente del barrio para tener una oportunidad. Con toda la problemática asociada a los vecinos de estos barrios, los centros CAES apenas pueden alcanzar los objetivos curriculares normalizados, enfrentándose a desfases curriculares de hasta dos años en sus clases y con una carencia de recursos que hace prácticamente una utopía que el alumno pueda pasar a educación secundaria (obviamente en un instituto normalizado) con un porcentaje de éxito que esté como poco en la media.

Como hemos visto, los recursos públicos destinados a la población en riesgo de exclusión social son insuficientes para abordar toda la problemática y las dificultades que poseen los alumnos. Por ello surge la necesidad de abordar esta carencia mediante otros enfoques que ataquen de verdad dichas situaciones específicas desde un aspecto profesional, pero no público. Es aquí donde entra el trabajo de entidades profesionales no públicas, que se han especializado en este tipo de actuaciones. Encontramos desde entes creados directamente para este trabajo desde diversos fondos de financiación como pueden ser los centros de día, hasta directamente organizaciones no lucrativas que centran parte de sus actividades en el trabajo con menores en riesgo de exclusión social. Tanto de una fuente y otra, las actividades que realizan se centran en objetivos muy similares, proponer un entorno adecuado a los jóvenes, donde puedan trabajar tanto conceptos escolares como valores, con métodos pedagógicos profesionales específicos, los cuales muchas veces no se les proponen en organismos públicos y están adecuados a sus situaciones personales. Realizan actividades y dinámicas muy diversas, dependiendo también de la tipología de cada organización y van desde aulas de refuerzo hasta actividades de ocio y tiempo libre, talleres prelaborales... Estas actividades son fundamentales para el desarrollo académico y emocional de los menores pero se enfrentan a la problemática añadida de escasos recursos, poca coordinación con los organismos públicos (que al final son los que más horas disponen para la formación de los jóvenes y los que otorgan los certificados oficiales para su futuro profesional).

3.2 DAFO sector público y privado

Análisis de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de la situación educativa para menores en exclusión social en el sector público.

<p style="text-align: center;"><u>Debilidades</u></p> <p>Estructura poco flexible a la hora de delimitar actuaciones. Objetivos inadecuados a la problemática del alumnado. Ley educativa basada en objetivos y no en la promoción de valores. Enfoque inadecuado de los planes estratégicos.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Amenazas</u></p> <p>Cambios de gobierno. Directivas de la Unión Europea. Presión de los lobbies. Crisis económica. Abandono escolar. Desmotivación del profesorado.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Fortalezas</u></p> <p>Recursos financieros. Amplio capital humano. Clima organizacional. Capacidad de decisión y ejecución. Respaldo de otros organismos públicos para una intervención multidisciplinar.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Oportunidades</u></p> <p>Acceder al pleno de la población. Crear una sociedad integrada y cohesionada. Reducir los niveles de pobreza a raíz de su indicador principal que es la educación. Implementación de las TIC (ahorro del desembolso en libros). Becas e inversión en educación.</p>

Análisis de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de la situación educativa para menores en exclusión social en el sector privado, referido principalmente a organizaciones no lucrativas.

<p style="text-align: center;"><u>Debilidades</u></p> <p>Recursos económicos limitados y en muchos casos escasos. Ámbito local, reducido al barrio. Desconocimiento de sus actuaciones, poca base social.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Amenazas</u></p> <p>Impagos o retrasos en cobros de los programas y las subvenciones. Legislación laboral con tendencia a la precariedad, poca estabilidad laboral. Desmotivación del alumnado y el profesorado debido a los fallos en el sistema educativo. Familias desestructuradas y con situaciones de exclusión social. Barrios con infraestructura escasa.</p>
--	--

<u>Fortalezas</u>	<u>Oportunidades</u>
Equipos profesionales y especializados pedagógicamente. Flexibilidad y maniobrabilidad para afrontar diversas situaciones. Trabajo multidisciplinar con familias, profesorado... Proyectos creativos e innovadores.	Mejorar la calidad de la educación ofrecida por los centros públicos. Recursos educativos y pedagógicos pioneros. Trabajo en valores y multiculturalidad para favorecer la integración.

3.3 Carencias y oportunidades

Como hemos analizado, el sector público posee muchas lagunas a la hora de afrontar el reto educativo con personas que sufren situaciones de exclusión social, pese a las diversas leyes y/o modificaciones de las mismas para obtener resultados positivos, siguen fallando las medidas tomadas hasta el momento. El hecho de intentar equilibrar el nivel desde aportando cargas extras de trabajo hasta proponiendo objetivos mas, a priori, “asequibles” no consiguen ni rebajar las tasas de abandono escolar ni aportar un nivel suficiente que permita a los alumnos continuar la etapa educativa con resultados positivos. Todo ello se agrava con la época de crisis económica actual, que aumenta la tasa de desigualdad y hace mucho más difícil el acceso a recursos normalizados por parte de las familias en exclusión social. Pese a todo, el deber de la administración es proporcionar los recursos educativos suficientes, y eficaces, para permitir la formación del alumnado, y sobre todo en estos casos, ya que como hemos visto, y diversos estudios lo demuestran, el principal factor para la pobreza y la exclusión social es una formación académica insuficiente.

Paralelamente a la administración pública, y ya que es una problemática arraigada en la sociedad actual, existe ya una larga trayectoria en el sector privado que lucha contra este problema. Todo ello provoca que este sector disponga de una amplia experiencia y conozca diversas estrategias y recursos que pueden facilitar y mejorar el trabajo del sector educativo público. Ofrecen la oportunidad de paliar los indicadores de exclusión social, las tasas de abandono... y mejorar tanto el

acceso al mercado laboral como la integración de las personas y la promoción de sus valores, que es el fin último de educación. La principal problemática a la que se enfrentan estas entidades es a la falta de ingresos por parte de las administraciones públicas, ya que muchas disponen de proyectos financiados que sufren retrasos en los cobros, suponiéndoles tanto una fuerte infraestructura para poder hacer frente a los gastos mientras llegan los pagos como una incertidumbre a la hora de emprender acciones futuras. Estos retrasos además provocan un endeudamiento progresivo ya que lo más común es recurrir a préstamos bancarios mientras esperan el dinero, pero una vez llega la financiación prevista, esta fue concedida sin tener en cuenta dicho endeudamiento, por lo cual, eso unido al endurecimiento de los controles fiscales a este tipo de entidades (en los cuales tiene que estar justificado cada gasto) conlleva a una espiral de deuda, agravándose con el paso del tiempo y con muy pocas vías de crear una infraestructura fuerte y perdurable en el tiempo. Además de esta problemática, la legislación laboral actual hace muy difícil mantener a los profesionales durante más de un par de años (muy pocas entidades pueden asumir indefinidos), lo cual es una traba importante a la hora de ofrecer un trabajo de calidad y crear vínculos que den confianza a las personas con las que trabajan.

4. Propuesta de mejora basada en casos de éxito de referencia internacionales

La problemática aquí referida no es propia de nuestro Estado, existen numerosos intentos de lucha contra la exclusión social a través de la educación, por ejemplo, en Brasil (cuyos indígenas se encuentran en una situación de exclusión social alarmante y prácticamente “olvidados” por la mayoría de la población) han desarrollado una ley educativa basada en la inclusión, con objetivos claros y ambiciosos, y en la cual existe un epígrafe dedicado exclusivamente a la población indígena. Otro ejemplo distinto es el de Canadá, con un sistema educativo muy particular pero muy eficiente.

Brasil apuesta por una educación basada en la inclusión de todos los ciudadanos, universalizándola y haciéndola aplicable a toda la población, como refleja este extracto de un informe de la UNESCO donde leemos los epígrafes destinados a la población indígena, uno de los grupos más vulnerables en Brasil: (Ministerio de Educación de Brasil 2008) Educación Indígena: El Plan Nacional de Educación (Ley no 10.172, del 9 de enero de 2001), entre los objetivos y las metas definidas para la Educación Indígena, trae las siguientes cuyo contenido expresa, con énfasis, políticas de inclusión educacional y social:

“1) Atribuir a los Estados la responsabilidad legal por la educación indígena, sea directamente, o sea a través de la delegación de responsabilidades a sus Municipios, bajo la coordinación general y con el apoyo financiero del Ministerio de Educación. [...].

3) Universalizar, en diez años, la oferta a las comunidades indígenas de programas educacionales equivalentes a los cuatro primeros cursos de la educación primaria, respetando sus modos de vida, sus visiones de mundo y las situaciones sociolingüísticas específicas por ellas vivenciadas.

4) Ampliar, gradualmente, la oferta de enseñanza de 5o a 8o curso a la población indígena, sea en la propia escuela indígena, o sea integrando los alumnos en clases

comunes en las escuelas cercanas, al mismo tiempo que se les ofrezca la atención adicional necesaria para su adaptación, con la finalidad de garantizar el acceso a la educación primaria plena. [...].

11) Adaptar programas del Ministerio de Educación de auxilio al desarrollo de la educación, ya existentes, como transporte escolar, libro didáctico, biblioteca escolar, merienda escolar, TV Escuela, de forma a contemplar la especificidad de la educación indígena, sea en términos del contingente escolar, o sea cuanto a sus objetivos y necesidades, asegurando el suministro de estos beneficios a las escuelas. [...].

17) Formular, en dos años, un plan para la implementación de programas especiales para la formación de profesores indígenas en nivel superior, a través de la colaboración de las universidades y de instituciones de nivel equivalente. [...].

21) Promover la correcta y amplia información de la población brasileña en general, sobre las sociedades y culturas indígenas, como medio para combatir el desconocimiento, la intolerancia y el prejuicio en relación a estas poblaciones”.

En Canadá disponen de un sistema educativo bastante especial, a primera vista no parece demasiado distinto del español, pero es en su funcionamiento y en su flexibilidad a la hora de actuar donde reside la mayor diferencia. (BERRUEZO ADELANTADO 2006) “Para situar la realidad educativa en Canadá hay que tener en cuenta, previamente, la organización administrativa de este país, que se encuentra muy descentralizada en 13 jurisdicciones: 10 provincias y 3 territorios, al norte, que componen su estructura geográfica (el segundo país del mundo en extensión, con una densidad de población de las más bajas del mundo, pues la gran mayoría vive en las cuatro ciudades más importantes del país y en el sur, en la zona próxima a la frontera con los Estados Unidos). Además conviene poner de relieve la peculiaridad de su población, en un elevado porcentaje de origen inmigrante (Canadá favoreció la llegada de nuevos pobladores a sus tierras), y en la que conviven dos lenguas cooficiales (con desigual implantación en las diferentes áreas), además de otras lenguas y grupos minoritarios de carácter aborígen (*First Nations*).

Canadá es, pues, un país de grandes diferencias y amplia diversidad, tanto de carácter geográfico como social, político, lingüístico y cultural. No sorprende que pueda considerar la diversidad como un elemento fundamental de su propia identidad.

En Canadá no existe un ministerio de ámbito nacional que se ocupe de la educación, ni existe un sistema educativo unificado; cada provincia o territorio es responsable de la educación, a todos los niveles (educación infantil, primaria, secundaria y universitaria). Sin embargo, a pesar de las diferencias, existe una gran similitud entre los 13 sistemas educativos canadienses gracias al Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), que desde 1967 se ocupa de resolver los problemas de índole nacional. Al igual que existe un respeto a las diferencias lingüísticas (el inglés es la primera lengua para las tres cuartas partes de la población, pero el francés es usado de manera mayoritaria en Québec y de manera minoritaria en muchas partes del país) existe un gran respeto a las diferencias geográficas, históricas y culturales (CMEC, 2003a).

La educación en Canadá, desde la etapa preescolar (Kindergarten, para niños de 4 y 5 años), pasando por la educación elemental (grado 1 a 6, u 8 dependiendo de las provincias) hasta la secundaria obligatoria (grado 7 ó 9 a 11 ó 12, según las provincias), está sostenida con fondos públicos.

Con carácter general, los sistemas educativos canadienses siguen una estructura semejante al sistema educativo español: dos (o tres) años de Educación Infantil (Kindergarten), seis (o siete) años de Educación Primaria (Elementary), y la Educación Secundaria dividida en dos etapas, una obligatoria de tres años (Junior High) y una postobligatoria de otros tres (Senior High). La enseñanza superior se estructura en tres fases: 4 años para el título de grado (Bachelor o First Professional Degree), al que siguen el Máster y el Doctorado (figura 3).

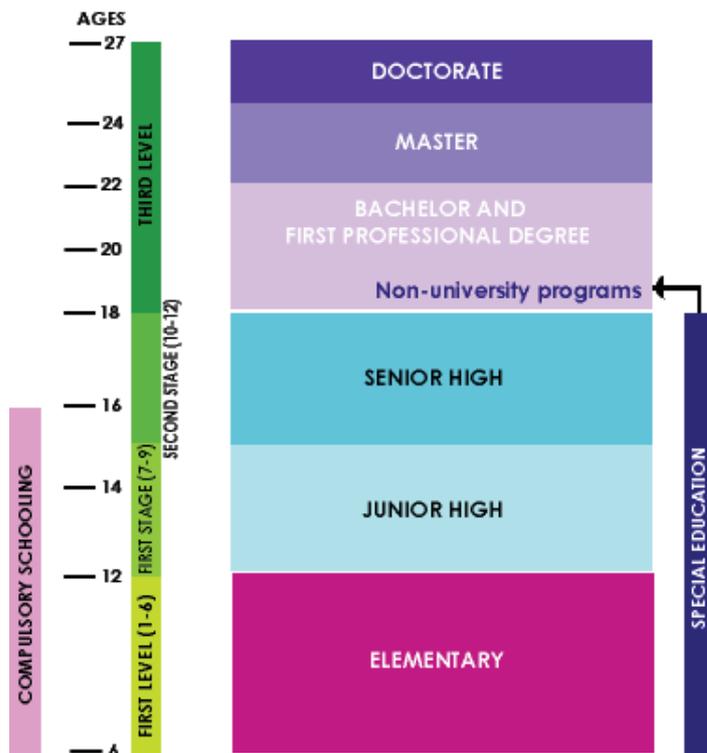


FIGURA 3: Sucesión de etapas educativas en Canadá (tomado de http://www.oecth.com/canada/canadian_education_system.htm).

A nivel local, la educación pública se organiza a través de las *Juntas Escolares de Distrito* (denominadas de diversas maneras: *School Boards*, *Schools Districts*, *School Divisions*, o *District Education Councils*), cuyos miembros son elegidos por votación.

Son las Juntas Escolares y las propias escuelas las que deciden la manera de atender a las necesidades educativas especiales, que van desde la atención en centros específicos, a la plena inclusión a tiempo completo en el aula ordinaria, pasando por la integración parcial (apoyo esporádico fuera del aula o desarrollo de programas especiales en el aula de recursos).

Esto posibilita que la orientación de la atención a las necesidades educativas especiales sea diferente, no sólo en las provincias y territorios, que tienen leyes particulares para gestionar la educación, sino dentro de las propias jurisdicciones, puesto que son verdaderamente las juntas escolares las que organizan los recursos y planifican las modalidades de atención educativa.

Como criterio general, podríamos afirmar que las escuelas en Canadá están en el camino de una verdadera inclusión si bien algunas provincias y territorios tienen

una tradición más consolidada y apuestan más decididamente por este modelo, mientras que otros mantienen una forma de atención a la diversidad más clásica. Gary Bunch afirma que se pueden encontrar dos modelos claramente diferenciados en las escuelas canadienses: el de la *educación especial* (que se basa en los profesores de apoyo, en las aulas de recursos y en el apoyo fuera del aula) y el de la *inclusión* (donde los apoyos se hacen dentro del aula y los recursos están a disposición de todos los alumnos que lo necesitan, sin exclusiones), y además dice que ambos modelos son incompatibles, por lo que una escuela o es inclusiva o no lo es, no puede ser “un poco inclusiva”. En este sentido, ese tránsito hacia la inclusión debe ser firme y decidido, pues en la medida en que se mantienen las formas de trabajo de la *educación especial*, se dificulta la acción educativa de tipo inclusivo (BUNCH, 2002). Por eso muchos autores ven la educación inclusiva como una revolución general del mundo de la educación o como una “nueva era” educativa.

En cierto modo es lo que otros autores como Lynch (2001) han afirmado al expresar que el propio término de *necesidades educativas especiales* debe ser utilizado con precaución, porque puede perpetuar la división entre sistemas y estudiantes ordinarios y especiales, porque la propia etiqueta puede representar una barrera para el desarrollo de una práctica inclusiva, al subrayar las dificultades del sujeto, y porque acentúa la responsabilidad de las características personales en las dificultades del sujeto para aprender antes que en las características de la escuela y del contexto”.

Aunque existen diversos casos internacionales, también es importante tener en cuenta algún ejemplo de ámbito nacional, sobre todo porque el factor cultural es muy importante a la hora de idear una estrategia que pueda fructificar, y la comunidad gitana en España posee un perfil muy característico, derivado en parte de una forma de hacer las cosas y del resultado de actuaciones y decisiones estatales. Por lo que es reseñable el caso de elegir trabajar en un barrio como *Las Tres Mil Viviendas* de Sevilla con una comunidad de aprendizaje. Es una forma de trabajo basada en la escuela inclusiva y participativa, donde hace partícipes del proceso educativo a toda la comunidad, lo que conlleva a una mayor implicación por parte de todos. (Sociales. 2013)” El Polígono Sur, conocido popularmente como

Las Tres Mil Viviendas es una zona de Sevilla conocida por las altas tasas de marginalización de las personas que viven allí. Esta zona situada en la periferia de Sevilla incluye diferentes barriadas que se encuentran en situación de exclusión social. En el 2003 la población total del Polígono Sur era de 32.480 habitantes. Su situación social es ampliamente conocida por los medios de comunicación y por el resto de los habitantes de Sevilla, que evitan ir por las calles del Polígono Sur. La construcción de estas barriadas forma parte del plan de urbanismo de finales de los 60 y principios de los 70 en los que se aglutinó población principalmente de clase obrera. A lo largo de los años se fue introduciendo población gitana procedente de zonas chabolistas. Actualmente más de un 80% de la población es gitana y está en situación de exclusión social con un alto índice de paro entre jóvenes y adultos, profesiones sin cualificación, proliferación de actividades ilegales como el tráfico de drogas y una agudizada sensación de inseguridad; tan sólo un 2% llega a la Universidad. De acuerdo a los datos de diagnóstico que ofrece el Plan Integral del Polígono Sur existe un elevado nivel de inseguridad ciudadana caracterizada por el deterioro urbano, abandono de las familias hacia otros barrios, deterioro de la convivencia y permisividad a ciertas prácticas de delincuencia como por ejemplo la venta de droga. Las referencias en prensa tanto local como nacional son numerosas destacando la zona del Polígono Sur como ejemplo de chabolismo vertical, refiriéndose también al nivel de delincuencia que se da en la zona y a su peligrosidad.

Uno de los centros educativos situado en este territorio empezó a ver reflejado en sus aulas la realidad social que se dibujaba en el exterior: cada vez atendía a más población en situación de riesgo social, mientras los hijos de la clase obrera se trasladaban a otros centros educativos y otras barriadas de la ciudad. La escuela tenía dificultades para conseguir superar el alto índice de absentismo en sus aulas y abordar los problemas de convivencia y el bajo rendimiento de su alumnado. El profesorado tenía poca relación con las familias y había una gran inestabilidad en las plantillas. Por otro lado, el alumnado se mostraba desinteresado con todo aquello que tuviera que ver con la escuela, presentaban altos niveles de agresividad, baja capacidad de autocontrol y muy bajas expectativas hacia su futuro. Para las familias la escuela era algo ajeno y un lugar con poco sentido y se daban situaciones de enfrentamiento hacia el profesorado llegando a agresiones

verbales y físicas de las familias hacia los docentes del centro.

Ante esta situación el grupo de maestros deciden adoptar un cambio, partiendo de la premisa de que la escuela podía ser un espacio de ejercicio de la ciudadanía y donde toda la comunidad educativa podía estar implicada. Para ello, deciden emprender el proceso de transformación de su centro en Comunidad de Aprendizaje, implicando a toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familiares y actores locales como las asociaciones de vecinos, las asociaciones gitanas, etc. En este proceso de transformación del centro educativo se pueden destacar dos líneas de actuación: por un lado, se empiezan a implementar aquellas actuaciones educativas que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a superar el fracaso escolar y, por otro lado, se abre la escuela a la participación de toda la comunidad en todos los espacios del centro, incluidos el aula y se tiene en cuenta su voz. En cuanto al segundo elemento, la participación de la comunidad en todos los espacios y desde el diálogo igualitario, se consigue poco a poco que la escuela sea un espacio de ejercicio de la participación, de la democracia y de la ciudadanía. De cerrar las puertas del centro a cualquier persona que no fuera alumnado o profesorado para sentirse más seguros, las familias pasan a entrar en el centro y en las aulas, utilizando los diferentes espacios para reunirse entre ellas.

Una de las claves de esta transformación de la escuela como un espacio de rechazo a un espacio de inclusión es la participación de la comunidad en la toma de decisiones que implica que las familias, los actores sociales, el profesorado, el personal no docente de los centros, entre otros, pueden decir y opinar acerca de lo que acontece a la escuela y pueden consensuar acerca de diferentes cuestiones, entre otras: qué tiene que aprender el alumnado, qué cosas hay que hacer para que éste aprenda más, qué tipo de actividades extraescolares se pueden ofrecer, hasta qué hora tiene que estar abierto el centro, etc. Todos estos elementos explican en su conjunto que las familias y el resto de las personas del barrio empiecen a ver la escuela como un espacio de su territorio, un lugar donde pueden ir sabiendo que tendrán capacidad de decisión sobre las cosas que suceden allí adentro. La escuela, por tanto, se convierte en un espacio visible para la comunidad (para el vecindario del barrio) y su papel tradicional de “espacio de frontera” se transforma en un

espacio social de convivencia en el que todas las personas del barrio encuentran las puertas abiertas.

Este tipo de procesos de toma de decisiones promueven un efecto llamada a la participación: el hecho de dar la oportunidad a personas que hasta ahora nadie les había preguntado qué pensaban, hace que se sientan entusiasmadas e ilusionadas por participar de forma activa, se sientan escuchadas y se perciban como elementos trascendentales en lo que acontece en el centro. En esta escuela, las puertas dejan de cerrarse a la entrada de las familias por miedo a que haya conflictos y se abren para que las familias entren, participen de las actividades que se llevan a cabo en el centro y opinen acerca de todo lo que acontece en todos los espacios de la escuela. La consecuencia directa de este proceso es que se mejoran día a día las relaciones entre toda la comunidad y, por tanto, el clima en el centro. En el año 2010 el centro es premiado por el Ministerio de Educación por sus buenas prácticas en la mejora de la convivencia a través de la creación de una constitución entre toda la comunidad.

La Comunidad de Aprendizaje del Polígono Sur movilizó en su proceso de transformación a todas las asociaciones, instituciones, servicios del barrio con el objetivo de, a través de una acción coordinada y comunitaria, mejorar la vida del alumnado del centro educativo y la de sus familias y vecinos. Lo que promueve la escuela de esta forma es una mayor inclusión de los servicios públicos e iniciativas privadas, servicios que antes trabajaban de forma aislada y descoordinada. En lugar de generar más recursos desde el centro educativo se utilizan los propios recursos que el mismo territorio tiene. Así, por ejemplo, la residencia de estudiantes ofrecía un coste de estancia muy bajo a cambio de que los estudiantes universitarios realizasen voluntariado en el barrio; a través de la coordinación y del trabajo en red se consigue que este voluntariado llegue también al centro educativo y a sus aulas. Los trabajadores sociales, los educadores sociales, los miembros de las asociaciones gitanas del barrio se incorporan en el centro, tomando como núcleo el centro educativo para abordar las problemáticas sociales de las familias y el vecindario.

El abanico de oportunidades que ofrece hacer uso de los recursos del propio territorio y optimizarlos a través de un trabajo conjunto y coordinado permite,

entre otras cosas, que el centro esté abierto desde las siete de la mañana hasta las ocho de la noche. La participación de toda la comunidad en el centro educativo permite la apertura de otros espacios a las actividades de la escuela. Así, por ejemplo, la escuela puede utilizar los espacios de la asociación de vecinos para preparar actividades lúdicas, siendo ahora un espacio que toma una nueva funcionalidad y en la que participan más personas. La escuela abre sus puertas en horarios extraescolares también en vacaciones, fines de semana, para realizar actividades del barrio o para hacer formación a personas de la comunidad que no son sólo familiares del alumnado del centro. Esto es posible porque la comunidad trabaja en red consiguiendo así optimizar los recursos con los que cuenta el barrio y aumentar la participación. Espacios como la asociación de vecinos o la escuela se vuelven espacios de aprendizaje conocidos y con sentido para todas las personas. El espacio deja de estar parcelado y segregado únicamente a aquellas personas vinculadas a él y pasa a ser un espacio que todos comparten, respetan y trabajan en él.

Una de las claves del proceso de transformación de los centros es que se inicia de abajo a arriba, cosa que implica inherentemente la incorporación de la comunidad local en todo el proceso. De esta forma es posible responder a las necesidades reales que se les plantean a los colectivos, en este caso a los centros y a todas las personas que están vinculadas a ellos. Como consecuencia, las personas participantes encuentran más sentido en el proyecto y se implican más. Además, las asociaciones y servicios que comparten el territorio en el que está situado el centro educativo buscan dar voz a la población, a los movimientos sociales en ese territorio, constituyéndose éste como un marco con el que las personas se identifican, se sienten soberanas. Así día a día, mediante su acción ciudadana construyen y transforman los contextos en los que viven y trabajan, tejiendo de esta forma una red hacia la cohesión social.”

Tomando las referencias vistas como punto de partida, y enfocándonos en la realidad de la comunidad gitana en el Estado español, se propone un modelo educativo basado en la inclusión social, que parta de la premisa de que el elemento

educador no es solamente la escuela, si no también son igual de importantes la familia y la comunidad. Esta “comunidad de aprendizaje” refuerza los valores de pertenencia al grupo (con la consecuente preocupación colectiva por cada individuo) y del esfuerzo individual para el bien colectivo, entre otras cosas. La revisión de numerosos trabajos relacionados con la educación inclusiva, nos ha llevado a destacar la necesidad de que, en primer lugar, se produzcan un conjunto de cambios generales encaminados a crear una escuela inclusiva dentro del contexto de la educación general. Se trata de llevar a cabo acciones encaminadas a crear una cultura de escuela apoyada en la comunidad, fomentar estructuras organizativas que permitan la formación de equipos colaborativos y procesos de solución de problemas, redefinición del currículum... Y, por otro lado, encontramos otra serie de cambios que son necesarios en el día a día de las clases inclusivas, nos referimos a cambios relacionados con la utilización de programas, enseñanza individualizada, co-enseñanza, enseñanza cooperativa, adaptaciones curriculares, acomodación de la instrucción y evaluación a alumnos específicos,... En este sentido, destacamos como elementos básicos de las prácticas inclusivas en el aula los siguientes:

a) Profesorado: esfuerzo profesional (destrezas, conocimientos, métodos); actitudes positivas; expectativas realistas; redefinición de roles.

b) Alumnado: sentido de pertenencia al grupo (todos los alumnos se consideran miembros del grupo), agrupamientos heterogéneos (todos los alumnos son educados juntos), planteamiento de actividades de distinto nivel de dificultad, uso de ambientes frecuentados por personas sin discapacidad y experiencias educativas equilibradas (equilibrio entre los aspectos académicos/funcionales del currículum y los aspectos individuales/sociales del mismo).

c) Características medioambientales del aula: disposición física; clima positivo y de aceptación; dotación de personal especializado.

d) Dirección y gestión de clase: planificación, reglas de clase, reforzar frente a castigar; estrategias de dirección; seguimiento individual de progresos y dificultades; agrupamientos heterogéneos.

e) Diversidad metodológica : aprendizaje colaborativo; educación de iguales; educación personalizada; aprendizaje autónomo.

f) Colaboración tutor-apoyos: co-planificación; co-enseñanza (doble tutoría).

g) Formación inicial y Desarrollo Profesional Colaborativo: contextualizada; basada en las necesidades formativas de los profesores; basada en intercambio de experiencias y creación.

h) Currículum: Flexibilidad curricular; Establecimiento de elementos básicos y complementarios; Instrucción individualizada (ratio); Apoyo entre iguales (peer tutoring); Trabajo cooperativo (grupos heterogéneos); Adaptación de materiales; Experiencias variadas y multinivel.

i) Relaciones con el entorno: padres; instituciones, asociaciones de la comunidad.

5. Conclusiones

Como hemos podido ver, la situación de la comunidad gitana en exclusión social en el sistema educativo necesita la creación de nuevas herramientas y estrategias educativas para promover un cambio real de la situación. Las políticas y los cambios hechos hasta ahora no han funcionado como se pretendía, los cambios de arriba abajo no han tenido el suficiente calado, por lo que es necesario cambiar la dirección. Y también es necesario enfocarlo a la edad adecuada, el crear caminos alternativos a edades avanzadas para terminar como sea la educación obligatoria no es la vía más saludable para el futuro educativo de estos menores. Las tasas de abandono y los malos resultados no se dan en los cursos finales sin ningún motivo, todo empieza en los primeros cursos, (que es donde existen los colegios gueto) y van creando bombas de relojería que solo es cuestión de tiempo que estallen en las aulas de secundaria. Es necesario un plan educativo que empiece con el cambio al inicio de la edad escolar, y que comprometa a toda la comunidad. Es el momento de integrar en las aulas la inteligencia social y emocional, que se halla fuera del entorno educativo.

Antes de hablar de una estrategia, hay que dejar bien claro que una escuela integradora (que es el modelo que se pretende actualmente) no es lo mismo que una escuela inclusiva (que es el modelo que está dando resultados). La primera pretende que el alumno diferente, ya sea de diferente etnia, emigrante, discapacitado, etc, asuma los hábitos y costumbres de la sociedad mayoritaria, sin contar con los problemas de identidad personal y cultural que se derivan de este proceso. La Escuela Inclusiva respeta, atiende y cuida las diferencias. Y, en ellas, ve motivo de riqueza, por lo que intenta que los alumnos, y con ellos su comunidad, participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cultivando sus culturas y cualidades.

Cuando se haya creado en los menores ese sentimiento de pertenencia y la conciencia social se extienda también a sus familias, entonces es cuando se romperá esa barrera que crea tantas reticencias a la hora de implicarse con la educación de los menores. Y en este proceso la figura principal es la que hace de

mediadora entre centro y comunidad, aquí es donde las asociaciones del barrio y las ONLs cobran protagonismo, haciendo de enlace y utilizando su acercamiento a las familias para realizar las transiciones, además de colaborar con los centros en todo tipo de actividades para la comunidad.

Con todo el potencial de la administración pública el conseguir esos objetivos es alcanzable, y con una estrategia adecuada y optimizando los recursos disponibles es totalmente viable. Es mas, el centralizar el centro educativo como eje de la intervención en la comunidad permite optimizar el resto de recursos y hacerlos más eficientes, como en el ejemplo del Polígono Sur.

Por lo tanto, el modelo inclusivo, implementado de abajo a arriba, deja de ser una utopía y se sitúa actualmente como mejor modelo de lucha contra la exclusión social.

6. Bibliografía

- BERRUEZO ADELANTADO, Pedro Pablo. “Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española” . *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2006 , núm. 20 p. 179-207.
- BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro.” *48.a Sesión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: 25 de noviembre 2008.
- CAMACHO GUTIÉRREZ, Javier ; TRABADA CRENDE, Elias. “La infraclase urbana: algunos perfiles de la exclusión social.” Editado por Cártias Diocesana de España. *Documentación social*. 2000, núm. 119, p. 338.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, 04 de mayo 2006, núm. 106.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre 2013, núm. 295.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020*, Madrid, 2010.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. CENTRO DE PUBLICACIONES. *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020.*, Madrid, 2014.
- GARCÍA YESTE , Carme, et al. “Comunidades de Aprendizaje Sociales” [en línea]. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias*. 20 de enero de 2013 nº 427.
<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm> (consulta: junio de 2015).