

DECLARACIÓN DE NO PLAGIO.

D./Dña. Clara Nuria Casquero Benítez con NIF 75953739B, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso 2018 -2019, como autor/a del trabajo de fin de máster titulado “La evolución de los modelos de atención educativa del alumnado gitano desde la Ley General de Educación de 1970” y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo/s tutor/ es/son: Mariano González Delgado.

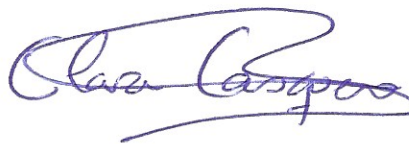
DECLARO QUE:

El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 06 de septiembre de 2019

Fdo.:



Esta DECLARACIÓN debe ser insertada en primera página de todos los trabajos fin de máster conducentes a la obtención del Título.

COMPROMISO DEONTOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y POSIBLE PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM).

Objeto: El presente documento constituye un compromiso entre el estudiante matriculado en el Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados y su Tutor/es y en el que se fijan las funciones de supervisión del citado trabajo de fin de máster (TFM), los derechos y obligaciones del estudiante y de su/s profesor/es tutor/es del TFM y en donde se especifican el procedimiento de resolución de potenciales conflictos, así como los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar durante el desarrollo de su TFM.

Colaboración mutua: El/los tutor/es del TFM y el autor del mismo, en el ámbito de las funciones que a cada uno corresponden, se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la realización de este trabajo y, finalmente, su defensa de acuerdo con los procedimientos y los plazos que estén establecidos al respecto en la normativa vigente.

Normativa: Los firmantes del presente compromiso declaran conocer la normativa vigente reguladora para la realización y defensa de los TFM y aceptan las disposiciones contenidas en la misma.

Obligaciones del estudiante de Máster:

- ⊙ Elaborar, consensuado con el/los Tutor/es del TFM un cronograma detallado de trabajo que abarque el tiempo total de realización del mismo hasta su lectura.
- ⊙ Informar regularmente al Tutor/es del TFM de la evolución de su trabajo, los problemas que se le planteen durante su desarrollo y los resultados obtenidos.
- ⊙ Seguir las indicaciones que, sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación, le hagan su tutor/es del TFM.
- ⊙ Velar por el correcto uso de las instalaciones y materiales que se le faciliten por parte de la Universidad de La Laguna con el objeto de llevar a cabo su actividad de trabajo, estudio e investigación.

Obligaciones del tutor/es del TFM:

- ⊙ Supervisar las actividades formativas que desarrolle el estudiante; así como desempeñar todas las funciones que le sean propias, desde el momento de la aceptación de la tutorización hasta su defensa pública.
- ⊙ Facilitar al estudiante la orientación y el asesoramiento que necesite.

Buenas prácticas: El estudiante y el tutor/es del TFM se comprometen a seguir, en todo momento, prácticas de trabajo seguras, conforme a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales. También se comprometen a evitar la copia total o parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia tanto en el



TFM como en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado del mismo. Para tal, el estudiante firmará la Declaración de No Plagio, que será incluido como primera página de su TFM.

Confidencialidad: El estudiante que desarrolla un TFM dentro de un Grupo de Investigación de la Universidad de La Laguna, o en una investigación propia del Tutor, que tenga ya una trayectoria demostrada, o utilizando datos de una empresa/organismo o entidad ajenos a la ULL, se compromete a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el Tutor/es del TFM o de cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado le proporcionen así como a emplear la información obtenida, exclusivamente, en la realización de su TFM. Asimismo, el estudiante no revelará ni transferirá a terceros, ni siquiera en los casos de cambio en la tutela del TFM, información del trabajo, ni materiales producto de la investigación, propia o del grupo, en que haya participado sin haber obtenido, de forma expresa y por escrito, la autorización correspondiente del anterior Tutor del TFM.

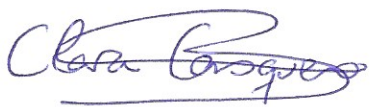
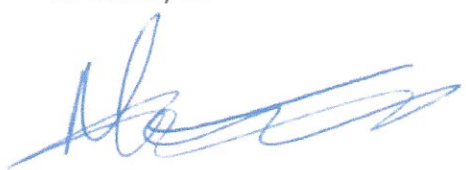
Propiedad intelectual e industrial: Cuando la aportación pueda ser considerada original o sustancial el estudiante que ha elaborado el TFM será reconocido como cotitular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le pudieran corresponder de acuerdo con la legislación vigente.

Periodo de Vigencia: Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y finalizará por alguno de los siguientes supuestos:

- ⊙ Cuando el estudiante haya defendido su TFM.
- ⊙ Cuando el estudiante sea dado de baja en el Máster en el que fue admitido.
- ⊙ Cuando el estudiante haya presentado renuncia escrita a continuar su TFM.
- ⊙ En caso de incumplimiento de alguna de las cláusulas previstas en el presente documento o en la normativa reguladora de los Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna.

La superación académica por parte del estudiante no supone la pérdida de los derechos y obligaciones intelectuales que marque la Ley de Propiedad Intelectual para ambas partes, por lo que mantendrá los derechos de propiedad intelectual sobre su trabajo, pero seguirá obligado por el compromiso de confidencialidad respecto a los proyectos e información inédita del tutor.

Firmado en San Cristóbal de La Laguna, a 06 de septiembre de 2019

<p>El estudiante de Máster</p>  <p>Fdo.:</p>	<p>El Tutor/es</p>  <p>Fdo.:</p>
---	--

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster

Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados

Trabajo de Investigación Académico

**“LA EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO
GITANO DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970”**

Nombre de la alumna: Clara Nuria Casquero Benítez

Nombre del tutor: Mariano González Delgado

Curso académico: 2018/2019

Convocatoria: septiembre

Resumen. El presente trabajo nos acerca a la realidad educativa del alumnado gitano donde, dentro de la heterogeneidad que caracteriza al colectivo, encontramos importantes cifras de absentismo, abandono y fracaso escolar especialmente en la etapa de educación secundaria. Por esa razón, este trabajo elabora un análisis de la legislación estatal más relevante desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad, añadiendo otros hitos importantes para el alumnado gitano. Para así analizar los diversos modelos de atención educativa que ha experimentado el alumnado gitano y que han oscilado desde fórmulas integradoras, en ocasiones fallidas, pasando por modelos basados en la educación compensatoria hasta llegar a propuestas inclusivas relacionadas con la educación intercultural. Aunque no siempre estos modelos se han sucedido de manera continua y lineal sino en función de los cambios acontecidos a nivel legislativo y educativo.

Palabras clave: educación, alumnado gitano, legislación, segregación, compensación, integración, inclusión.

Abstract. This work brings us closer to the educational reality of gypsy students where, within the heterogeneity that characterizes the collective, we find important figures of absenteeism, abandonment and school failure especially in the stage of secondary education. For this reason, this work elaborates an analysis of the most relevant state legislation from the General Education Law of 1970 to the present, adding other important milestones for gypsy students. In order to analyse the various models of educational attention that gypsy students have experienced and that have varied from integrative formulas, sometimes failed, including models based on compensatory education and inclusive proposals related to intercultural education. Although these models have not always followed one another in a continuous and linear way, but rather according to changes at the legislative and educational levels.

Keywords: education, gypsy students, legislation, segregation, compensation, integration, inclusion.

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Antecedentes y estado actual de la situación educativa del alumnado gitano	7
3. Desarrollo: la evolución de la institucionalización del alumnado gitano	13
3.1. La evolución educativa del alumnado gitano de manos de la legislación y otros hitos relevantes	13
3.1.1. Primeras medidas encaminadas a la integración del alumnado gitano	13
3.1.1.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)	13
3.1.1.2. Escuelas puente: una respuesta a la falta de escolarización del alumnado gitano	16
3.1.1.3. Constitución Española de 1978	17
3.1.2. Avances en la integración del alumnado gitano: educación compensatoria	19
3.1.2.1. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria	19
3.1.2.2. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	19
3.1.2.3. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	20
3.1.2.4. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE)	23
3.1.2.5. Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros	24
3.1.2.6. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación	25
3.1.3. Desde modelos integradores de compensación hacia la inclusión educativa	29
3.1.3.1. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)	29
3.1.3.2. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	30
3.1.3.3. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	32
4. Conclusiones	38
5. Bibliografía	40

De pequeña fue a la escuela como tantas otras

Solo se aprendió las letras de la b a la j

Dibujaba en su cuaderno lo que en su niñez soñaba [...]

Y entre cuento y cuento iba perdiendo su infancia

Y la piel de sus mejillas se volvió gitana

Y dejó de ir a la escuela y aprendió a cantar la nana [...]

José Luis Perales (1974). Canción de cuna para un gitano.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto intercultural que caracteriza a nuestro país, destaca la realidad de la comunidad gitana cuyos orígenes se remontan casi seis siglos atrás en nuestra historia. A lo largo de ésta, el pueblo gitano ha sufrido una gran persecución y es común encontrar el relato de episodios de exclusión y represión¹ en obras de autores que han estudiado la historia del pueblo gitano como San Román (1997), Gómez Alfaro (1993) y Fraser (2005). En la actualidad, la comunidad gitana ha logrado importantes avances orientados a alcanzar mayores cotas de inclusión dentro de nuestras fronteras, esto ha sido posible gracias a los valores democráticos presentes en nuestra sociedad, los avances legislativos, el crecimiento económico o el acceso a los sistemas de bienestar social (Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España, 2012-2020).

Cuando nos planteamos caracterizar al colectivo gitano nos encontramos con una dificultad común a otros grupos sociales y es que, no existen unas particularidades homogéneas del pueblo gitano sino, más bien, nos estaríamos refiriendo a un colectivo que presenta una gran heterogeneidad y por ello, muchas de las conclusiones derivadas de los estudios e investigaciones sobre el colectivo gitano pueden considerarse que no representan al 100% de los ciudadanos y ciudadanas gitanas (Fundación Secretariado Gitano, 2012). Al respecto, Gamella (1996) menciona que el colectivo gitano posee tres rasgos internos y uno externo que los caracteriza de forma común, entre los internos ciertos aspectos del genotipo como la tez, el pelo o los ojos oscuros, que podrían ser muestra de un posible origen común; formas lingüísticas comunes y similares siendo el romanó la lengua de los gitanos cuyo dialecto en España se denomina caló y, en tercer lugar, formas culturales, tradiciones, costumbres y ocupaciones comunes. Estos rasgos internos no significan más que una riqueza para

¹ Destacan de manera especial en nuestro país: las represiones iniciadas por los Reyes Católicos en 1499, la pena de galeras para los gitanos en 1539, los intentos de sedentarización en 1717, la Gran Redada de 1749, la ley de vagos y maleantes aprobada en 1933 y las diversas medidas contra el pueblo gitano de la Dictadura franquista.

nuestra sociedad configurándola más variada y diversa, muestra de esa riqueza social y cultural es la existencia en nuestro país desde 2007, del Instituto de Cultura Gitana². Pero, además, se menciona un rasgo externo que caracteriza al colectivo y que sí conlleva un matiz negativo, es “la marginación y el rechazo que ha sufrido a lo largo de la historia y que aún hoy padecen ciertos sectores de la comunidad gitana y que hace especialmente difícil su integración”. (citado en García, 2005, p. 440).

Sin embargo, el perfil de la comunidad gitana dibujado en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020, nos señala la necesidad de no asociar “la pertenencia étnica con situaciones de privación material, exclusión social o autoexclusión” (Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España, 2012-2020, p. 5). De hecho, se mencionan en el documento tres subgrupos dentro de la comunidad gitana española en sentido amplio: en primer lugar, las personas plenamente integradas en la sociedad; en segundo lugar, un amplio grupo que presenta diferentes grados de desigualdad y carencias, aunque han experimentado importantes avances en los últimos años y, en tercer lugar, un grupo minoritario caracterizado por personas en clara situación de exclusión social, agravado en los últimos años por la reciente crisis económica (Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España, 2012-2020).

En nuestro país, la comunidad gitana ha experimentado un importante crecimiento demográfico desde mediados y finales del siglo XX, cifrándose ya en el año 2005 el número de personas gitanas en nuestro país aproximadamente sobre 700.000 habitantes³ (García, 2005, p. 437), distribuidas por todo el territorio español, aunque con una presencia más destacada en Andalucía, Cataluña, Valencia y Madrid⁴. Además de en nuestro país, la comunidad gitana está presente en casi la totalidad de los países del mundo, de manera especial, también entre los países que conforman la Unión Europea⁵ donde representan la principal minoría étnica (Comisión Europea, 2011). Pero su amplia presencia no disminuye sus dificultades por alcanzar una plena inclusión social. Laparra (2011) esboza su diagnóstico social de la población gitana destacando, en líneas generales, que en el ámbito laboral la comunidad gitana se caracteriza por una alta tasa de actividad, pero en trabajos escasamente

²El Instituto de Cultura Gitana, con el objetivo de conseguir el desarrollo y la promoción de la historia del pueblo gitano difunde estudios, investigaciones y publicaciones, además de promocionar la organización de diversos actos académicos, artísticos y culturales que contribuyen a reconocer y poner en valor los elementos del pueblo gitano como parte de la propia cultura española. Consultar la página web del Instituto de Cultura Gitana para ampliar información <https://institutoculturagitana.es/>

³No existen datos fiables ni contrastables del número exacto de habitantes gitanos en España, aunque varias de las fuentes bibliográficas consultadas, entre las que destacan las aportadas por la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020, coinciden en cifrarlas alrededor de los 700.000 habitantes.

⁴Datos a los que hace referencia la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012 - 2020.

⁵ Según las cifras de la Comisión Europea (2011), las más recientes a las que hemos podido tener acceso, el continente europeo cuentan con una población de 10 millones de personas pertenecientes a la comunidad gitana, de esa cifra más de seis millones están dentro de las fronteras de la Unión Europea. En 2011, todos los Estados miembros, a excepción de Malta, contaban con población gitana siendo más numerosa en Europa del Este y en la Península Ibérica (España, Portugal y sur de Francia).

cualificados de bajo salario y, en ocasiones, acompañados de condiciones laborales precarias. En el ámbito sanitario, Laparra (2011) señala que la población gitana presenta un estado de salud mejorable en comparación con el resto de la población, destacando la necesidad de mejorar hábitos de vida que pueden presentar riesgos para la salud como la obesidad, mayor índice de personas fumadoras, edad más temprana en el inicio del consumo de alcohol y tabaco y mayor sedentarismo, junto a la prevalencia de algunas enfermedades crónicas o la frecuencia de problemas dentales, visuales, auditivos y mayor porcentaje de accidentabilidad entre la población gitana. Si nos detenemos en el ámbito de la vivienda, Laparra (2011) presenta varios problemas que incide con un mayor índice entre los hogares de familias gitanas como el deterioro de los barrios donde residen, el hacinamiento en los hogares o el acceso precario a los servicios públicos de parte de la comunidad gitana española. La situación económica de la población gitana descrita por el autor también es preocupante ya que señala “la existencia de una proporción alta de la comunidad gitana en situación de extrema necesidad: el 37% bajo el umbral de la pobreza severa y el 32% con un alto nivel de privación” (Laparra, 2011, p. 187). Y es que la Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España 2012-2020 señala que la comunidad gitana es un grupo social que continúa experimentando rechazo social “siendo uno de los principales factores que dificultan su inclusión social y plena” (p. 9).

El contexto educativo también ha presenciado de primera mano y lo continúa haciendo esa desigualdad a la que se enfrenta la comunidad gitana, a través de fórmulas socioeducativas no inclusivas del alumnado gitano. En algunos países de la Unión Europea los niños y niñas gitanos “son a menudo segregados en aulas diferenciadas del resto bajo el argumento de que así aprenden a su ritmo” (Macías y Redondo, 2012, p. 73). La Fundación Secretariado Gitano (2018) señala que existen diversos informes de entidades⁶ de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa (2018), el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas (2018) y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2018) que expresan su preocupación por la segregación escolar e instan a España a distribuir de forma más equitativa al alumnado inmigrante y gitano y así, no agruparlos en determinados centros o aulas. Por este motivo, una de las últimas campañas de sensibilización de la Fundación Secretariado Gitano (2018) lleva por lema “No quiero una escuela segregada”⁷, en clara alusión a hacer visible la segregación escolar que aún hoy, afecta a muchos alumnos y alumnas gitanos en nuestro país. Es decir, casi 50 años después de comenzar a implantarse en España de manera legal la comprehensividad educativa, a través de la Ley General de Educación, cuyo fin es la no discriminación por razones sociales y económicas del alumnado y

⁶ Los informes a los que se hace referencia se encuentran recogidos en la bibliografía del presente trabajo.

⁷ Fundación Secretariado Gitano (8 de abril de 2018). No quiero una escuela segregada. Recuperado de <http://www.noquierounaescelasegregada.org/>

favorecer así su igualdad, se continúa trabajando para conseguir la plena inclusión del colectivo gitano en el ámbito educativo.

A pesar de ser el colectivo gitano uno de los más numerosos y relevantes de nuestro país, no abundan los estudios que se ocupen de analizar la situación de la comunidad gitana en el ámbito educativo y son menos aún los trabajos que analicen los modelos de atención del alumnado gitano en el sistema educativo en perspectiva histórica.

Entre los autores más destacados que han llevado a cabo un estudio de las políticas educativas que han configurado nuestro sistema educativo y lo han relacionado con diversos modelos de atención del alumnado gitano destacan: Laparra (2011) siendo el encargado de elaborar un análisis amplio y detallado de la situación social de la comunidad gitana y dentro de su obra, Cardiel (2011) es la encargada del diagnóstico de la situación educativa de la comunidad gitana. Además, Salinas (2009, 2015), como principal autor que reflexiona sobre las políticas educativas y las fórmulas de escolarización del alumnado gitano, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

También es necesario hacer mención a otros trabajos académicos⁸ que han abordado análisis legislativos y han analizado modelos o fórmulas de atención educativa del alumnado gitano: Barbero (2015), Bretones (2008) y Ochandorena (2015) analizan algunas de las políticas educativas principales de atención a la diversidad, pero no llevando a cabo de forma exclusiva un análisis legislativo y de la evolución de la integración del alumnado gitano, sino como paso previo a los estudios centrados en prácticas docentes y educativas, progresos de la educación intercultural o factores vinculados a la exclusión educativa respectivamente.

Por otro lado, existen otros autores importantes en los estudios relacionados con el alumnado gitano, que han analizado desde una u otra perspectiva diferentes modelos de atención e integración del alumnado gitano, destacando los trabajos de: Abajo (1996, 1997, 1999), Fernández Enguita (1999) y San Román (1992).

Teniendo en cuenta la bibliografía más destacada relacionada con la temática del presente trabajo, y ante la escasez de trabajos en la línea del aquí presentado, es de interés que nos centremos en elaborar una aproximación histórica a la evolución de la legislación educativa en relación a los modelos de atención del alumnado gitano, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad. Así podremos conocer, describir y comprender mejor, de forma contextualizada, la evolución de la integración del alumnado gitano en nuestro sistema educativo. Pero antes de centrarnos en el análisis legislativo es necesario presentar la realidad educativa del colectivo.

⁸ En referencia a tesis doctorales, trabajos fin de grado y trabajos fin de máster.

2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO

Es necesario perfilar a grandes rasgos la situación educativa del colectivo gitano para así comprender mejor las dificultades educativas a las que ha venido haciendo frente tanto el propio alumnado como el sistema educativo. En 1978, la tasa de analfabetismo española de la comunidad gitana mayor de 10 años era muy elevada, situándose en el 68% y la escolarización en periodo obligatorio solo alcanzaba el 55% (Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, 1982a). En la actualidad, esta situación ha cambiado y la normalización educativa del alumnado gitano es una realidad más visible. Siguiendo las cifras aportadas por la Fundación Secretariado Gitano (2005, 2010) la tasa de analfabetismo de la población gitana adulta mayor de 16 años se sitúa en el 13,10% y el 93,2% del alumnado gitano se escolariza con seis años o menos, es decir, comienza su escolarización en educación infantil. En líneas generales, la situación ha mejorado claramente, los logros educativos son mayores y esto cobra sentido al conocer que el “95% de la población gitana considera la educación muy o bastante importante como vehículo para obtener el éxito” (Fundación Secretariado Gitano, 2013a, p. 8).

Estos primeros datos nos hacen pensar que la situación escolar de la población gitana ha progresado de forma importante en los últimos años y así ha sido, pero no podemos resumir la realidad educativa de la comunidad gitana de forma tan general. Es necesario detenernos en perfilarla de forma más específica a través de estudios e investigaciones que relacionan educación y comunidad gitana. La mayoría de esos trabajos de investigación son recientes, realizados a partir de los años 90 y 2000, destacando de manera especial por su importancia para el estudio educativo de la población gitana los realizados por Abajo (1997, 1999), Fernández Enguita (1999), Laparra (2011) y los últimos estudios sobre educación primaria y secundaria realizados por la Fundación Secretariado Gitano (2010, 2013a). Antes de esas fechas existen muy pocos⁹, ya que es aproximadamente desde hace 30 años, cuando el interés por el estudio de la situación educativa de la comunidad gitana se ha visto incrementado de la mano de los avances legislativos en educación en nuestro país y, de una mayor preocupación por la inclusión educativa de las minorías étnicas, respondiendo así a los principios básicos de la educación intercultural y buscando conseguir la normalización educativa del colectivo.

⁹ Véase como ejemplo uno de los principales y más relevantes trabajos dirigido por Vázquez (1990) encargado de realizar un estudio general de la situación de los gitanos españoles para el Instituto de Sociología Aplicada y la Asociación Secretariado Gitano, donde se muestran datos muy significativos para el ámbito educativo ya que revelaba que entre 1975 y 1978, el 45% de los niños y niñas gitanos en edad escolar, de 6 a 15 años, no se encontraban escolarizados. Este estudio finalizado en 1979 no se edita hasta 1990 por falta de recursos económicos, pero sirve de base para documentos posteriores elaborados por el Instituto de Sociología Aplicada (1982) como El Libro Blanco de los gitanos españoles o La escuela puente para niños gitanos recogidos en la bibliografía del presente trabajo.

A continuación, vamos a mostrar los datos más relevantes y actuales de diversos estudios e informes sobre comunidad gitana y educación. De esta forma, podremos hacernos una idea más clara de la realidad de la comunidad gitana en el ámbito educativo, aspecto que nos ayudará en la comprensión del análisis legislativo y de los modelos de atención al alumnado que nos ocupará en el apartado siguiente.

Cuando nos referimos a los procesos de integración e inclusión educativa de la comunidad gitana, el elemento de la discriminación siempre aparece como un factor influyente¹⁰. En la mayoría de los estudios específicos que se han llevado a cabo sobre discriminación de la comunidad gitana, se concluye que el ámbito educativo es uno de los que curiosamente menos refleja la discriminación (Fundación Secretariado Gitano, 2005-18; Colectivo Ioé, 2003; Laparra, 2011). Así el Colectivo Ioé¹¹ (2003) señala que la comunidad gitana expresa sufrir discriminación en múltiples contextos incluido el educativo, pero en menor índice que en el resto de ámbitos. En la misma línea, la Fundación Secretariado Gitano (2005-18) a través de sus informes anuales sobre discriminación¹² describe casos concretos de discriminación directa e indirecta en variados ámbitos como el educativo. En este caso, los datos oscilan entre los 3 casos recogidos en 2005 y los 17 recogidos en 2018. Los casos reflejados en los informes de la Fundación Secretariado Gitano (2005-18) recogen situaciones discriminatorias variadas como el acoso a alumnado gitano, comportamientos del profesorado que transmiten prejuicios negativos, sanciones disciplinarias no igualitarias, etc. Siendo como indicábamos previamente, el ámbito educativo también para la Fundación Secretariado Gitano (2005-18) uno de los que más bajo número de casos de discriminación registra anualmente. Siguiendo a Laparra (2011) en sus conclusiones sobre discriminación, se puede establecer que, aunque la legislación ha sufrido modificaciones en los últimos años, el autor incide en que España no cuenta con una legislación específica antidiscriminatoria, aunque nuestra normativa sí incluye principios y normas en diferentes ámbitos enfocados a la lucha contra la discriminación. Sin embargo, los prejuicios negativos hacia la comunidad gitana en la población española persisten y se observan en todos los ámbitos analizados por Laparra (2011), coincidiendo de nuevo en el ámbito educativo como uno de los que registra la discriminación de forma más reducida en comparación con los demás, siendo más percibida esa discriminación en los centros educativos por personas cuya franja de edad oscila entre 18-24 años y 35-44 años. Para Laparra (2011) la segregación escolar que concentra al alumnado gitano en centros

¹⁰ Todos los estudios e informes consultados para la realización del presente trabajo, vinculados al estudio de la comunidad gitana en el ámbito educativo, incluyen referencias, directas o indirectas, a la discriminación del alumnado gitano.

¹¹ El colectivo Ioé es un equipo de investigación social fundado en 1982 y que cesó su actividad empresarial en 2014. En la actualidad desarrolla su actividad en el Grupo Cooperativo Tangente (Madrid). Para ampliar información sobre sus investigaciones <http://www.colectivoioe.org/index.php/>

¹² Hace referencia a los informes anuales sobre Discriminación y Comunidad Gitana realizados desde 2005 hasta 2018 por la entidad.

o aulas determinadas y la omisión en el currículo educativo y en los libros de texto de la cultura gitana, también deben ser considerados como elementos discriminadores hacia el alumnado gitano en el ámbito educativo. En la misma línea, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia¹³ [OBERAXE] (2018) recoge en su último informe¹⁴ un apartado dedicado al Antigitanismo y Romafobia, destacando variadas noticias de prensa del año 2018 en las que se ponen de manifiesto acciones discriminatorias concretas sobre la comunidad gitana. Entre ellas, llaman la atención las relacionadas con el ámbito educativo, en concreto, encontramos de nuevo la alusión a la segregación escolar del alumnado gitano (OBERAXE, 2018).

Continuando con la temática de la segregación escolar como modelo o fórmula de atención al alumnado gitano que afecta de forma directa a su inclusión escolar, Álvarez, Gamella y Parra (2017) nos recuerdan que nuestro sistema educativo “no instituye escuelas segregadas, pero hay segregación de facto” (p. 39). De hecho, siguiendo a Santiago y Maya (2012) en su estudio sobre segregación escolar, se observa que en la mayoría de los centros analizados¹⁵ por las autoras se puede hablar de segregación escolar, por presentar un porcentaje superior al 70% de alumnado gitano, sin que existan “causas razonables que justifiquen el mayor porcentaje de población gitana en el colegio que el porcentaje de población gitana que reside en el barrio” (Santiago y Maya, 2012, p. 5). Continuando con la mención a esta problemática, la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2017), a través de su encuesta Eu-Midis II¹⁶, señala que en nuestro país un 31% de alumnado gitano asiste a centros con alta concentración de niñas y niños gitanos. De nuevo, en la misma línea argumental el Defensor del Pueblo (2018) en su último informe anual, recoge la preocupación por la segregación escolar que sufren muchos alumnos y alumnas gitanas e insta a tomar medidas al respecto.

A continuación, nos detendremos en hacer referencia a la situación educativa general del alumnado gitano refiriéndonos a las etapas de educación primaria, secundaria y etapas postobligatorias. Siguiendo las conclusiones de la Fundación Secretariado Gitano (2013a) “la población gitana joven se encuentra, en términos generales, menos formada que el conjunto de jóvenes de la población general” (p. 9). Esta situación se muestra, sobre todo, en educación secundaria ya que en educación primaria las cifras son más positivas siendo la etapa que mayor matriculación y permanencia del

¹³ Sus siglas son OBERAXE, organismo adscrito a la Secretaría de Estado de Migraciones del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social en concreto a la Dirección General de Integración y Atención Humanitaria de la Secretaría General de Inmigración y Emigración. Sus funciones se recogen en el Real Decreto 903/2018, de 20 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.

¹⁴ Hace referencia al Informe Raxen: Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo y otras manifestaciones de Intolerancia de 2018.

¹⁵ El estudio se centra en 28 centros educativos, en su mayoría públicos, de 11 barrios de las ciudades de Madrid, Barcelona, Córdoba y Badajoz.

¹⁶ Segunda encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación.

alumnado registra. Siguiendo los datos aportados para educación primaria por la Fundación Secretariado Gitano (2010), que son los más actuales de los que se dispone, la escolarización en primaria supera el 90% y en torno al 60% del alumnado gitano accede al sistema educativo con 3 años. Para la Fundación Secretariado Gitano (2013a), los niveles de escolarización de la población gitana hasta los 14 años son muy similares a los del conjunto de la población. Es claramente la Educación Secundaria la etapa donde mayores dificultades se registran debido a factores como el absentismo, abandono y fracaso escolar (Fundación Secretariado Gitano, 2013a). Siguiendo a Cardiel (2011) uno de los principales objetivos desde que se generalizó la escolarización del alumnado gitano ha sido la lucha para conseguir reducir el absentismo escolar ya que se considera uno de los principales factores que inciden en el fracaso escolar. Para Abajo (1999) el círculo creado entre fracaso, abandono y absentismo escolar viene causado por el doble mensaje transmitido al alumnado gitano, ya que “por una parte se les dice que es importante que estudien y por otra reciben constantes mensajes que los desvalorizan, y esto les crea una confusión que se traduce en los malos resultados conocidos” (p. 65).

Los diferentes estudios llevados a cabo por Navarrete (2007); Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010); y Fundación Secretariado Gitano (2013a) señalan a las chicas gitanas como mayores protagonistas del abandono escolar respecto a los chicos gitanos en las edades más tempranas. Los tres estudios coinciden en señalar los 12 años como la edad en la que ese abandono de las chicas gitanas comienza a ser significativo, es decir, el paso de educación primaria a educación secundaria. Las cifras señalan que entre los 12 y los 24 años, el 64,3% de las chicas y el 61,1% de los chicos abandonan los estudios, el curso donde se produce más abandono es en segundo de la ESO y, entre las razones que señala el alumnado gitano para abandonar los estudios encabezan la lista los motivos familiares como ayudar en casa y el hecho de ponerse a trabajar (Fundación Secretariado Gitano, 2013a).

Fernández Enguita et al. (2010) analizan el fracaso y abandono escolar de forma directa a través del análisis de casos concretos de alumnado gitano que ha abandonado sus estudios en el primer ciclo de la ESO. Este estudio revela las dificultades del alumnado gitano para finalizar los estudios obligatorios y cómo constituyen un grupo de población relevante al estudiar los niveles de fracaso y abandono escolar generales en España. Fernández Enguita et al. (2010) señalan que muchas familias gitanas aceptan de manera generalizada el abandono escolar de sus hijos e hijas en los primeros cursos de la ESO, de hecho, indican que “la gran mayoría no supera la ESO y que casi monopolizan el abandono en el primer ciclo” (Fernández Enguita et al., 2010, p. 181).

El estudio llevado a cabo por Navarrete (2007) sobre el fracaso escolar de la población juvenil general española, indica que el perfil de los jóvenes con fracaso escolar se asocia, en muchas

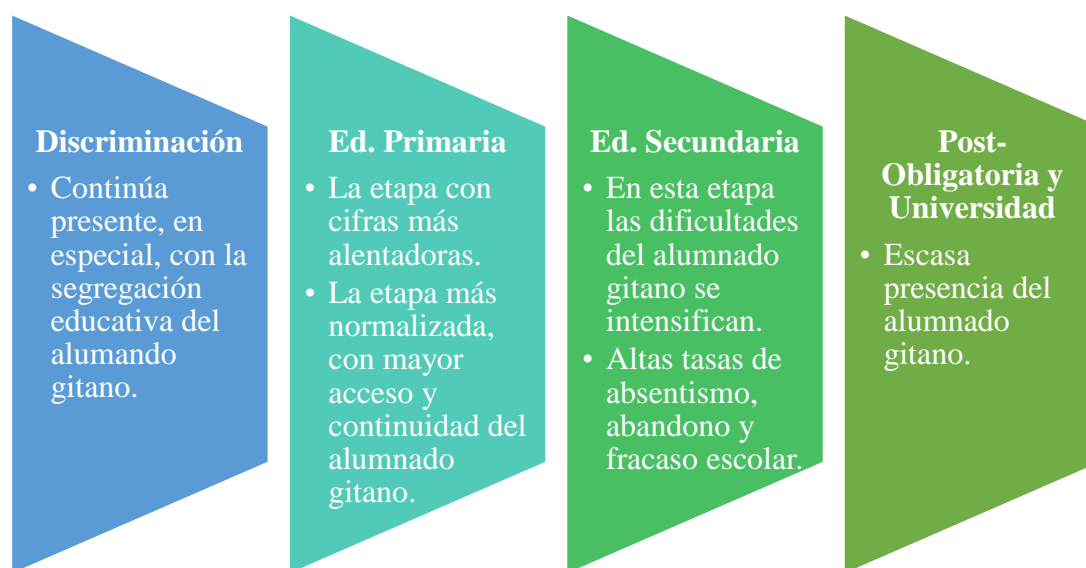
ocasiones, a un conjunto de situaciones de desventaja social, donde se incluye la pertenencia a minorías étnicas como la gitana. En una comparación por comunidades autónomas, en la misma línea, señala que en aquellas comunidades donde existe mayor presencia gitana, “la pertenencia a esta comunidad representa, en ocasiones, un hándicap para el desarrollo académico, especialmente cuando la condición de gitano se une a una situación de exclusión social” (Navarrete, 2007, p. 187). Al acercarnos a los datos de ese fracaso escolar, la Fundación Secretariado Gitano (2013a) en su estudio comparado sobre el alumnado gitano en secundaria, establece en el 64,4% el porcentaje de chicos y chicas gitanos con edades comprendidas entre los 16 y los 24 años que no han obtenido el título de Graduado en ESO, un alto porcentaje si lo comparamos con que solo el 13,3% de chicos y chicas de la población general que no lo consiguen. Esto significa que un importante porcentaje del alumnado gitano no completa los estudios obligatorios. En líneas generales, llama la atención que las tasas de escolarización de las mujeres gitanas se sitúen por debajo de las de los hombres gitanos, aspecto contrapuesto a lo que ocurre en el conjunto de la población. Además, la Fundación Secretariado Gitano (2013a) señala la tasa de absentismo escolar entre el alumnado gitano en un 14,3% en la etapa de educación secundaria. Otro dato importante revelado por la Fundación Secretariado Gitano (2013a) es el referido a los “ni-nis”, es decir, los jóvenes que ni estudian ni trabajan. Entre los 15 y los 19 años, la tasa de población gitana que ni estudia ni trabaja asciende al 43,3% muy por encima de la tasa a nivel nacional de la población general que se sitúa en el 12,8%, porcentaje que de nuevo es encabezado por las chicas gitanas respecto a los chicos.

Si nos extendemos más allá de la educación secundaria obligatoria veremos que a medida que los niveles educativos ascienden, la presencia del alumnado gitano es menor (Fundación Secretariado Gitano, 2013a). Laparra (2011), en su diagnóstico social de la comunidad gitana observó que solo entre el 0,3% y el 1,2% de la población gitana poseía estudios universitarios y que el porcentaje de alumnado que había finalizado estudios postobligatorios no universitarios estaba entre el 3,1% y el 6,2%. En esta misma línea se sitúa la Fundación Secretariado Gitano (2013a), al indicar que en educación postobligatoria y universidad las diferencias entre alumnado gitano y no gitano son importantes. Muestra de ello es que, a los 16 años, cuando el 49,8% del total de la población de esta edad cursa estudios de bachillerato, para la población gitana el porcentaje se sitúa en el 3,4%. Esta brecha de 46,4 puntos se mantiene a los 17 años, edad en la que el 56,1% del total de la población cursa estudios de bachillerato frente al 9,7% de la población gitana. Si tenemos en cuenta a la población gitana que opta por la formación profesional de grado medio los porcentajes se elevan para llegar al 13% tanto a los 16 como a los 17 años (Fundación Secretariado Gitano, 2013a). Por tanto, aunque la presencia del alumnado gitano en educación postobligatoria es mucho menor en comparación con el alumnado de la población general, la formación profesional es más elegida por

la comunidad gitana que el bachillerato. Si nos detenemos en los estudios universitarios y a pesar de no existir cifras oficiales¹⁷, la Fundación Secretariado Gitano (2013a) indica que solo entre un 1% y un 2% de la población gitana accede a estudios universitarios. Si comparamos estas cifras con las facilitadas por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018) observamos que el porcentaje de alumnado extranjero matriculado en estudios de grado representa el 5,4%, siendo el origen del alumnado principalmente de la Unión Europea, América Latina y Caribe. Esta comparativa nos muestra que la presencia del alumnado gitano en estudios universitarios es también menor respecto a la presencia extranjera universitaria. Un poco más positivo es el análisis de las expectativas universitarias del alumnado gitano, la Fundación Secretariado Gitano (2013a) indica que un 11,8% de los chicos gitanos muestran su deseo de alcanzar estudios universitarios mientras que, en esta ocasión, el porcentaje para las chicas gitanas se sitúa en el 20,5%, siendo el porcentaje de 52,2% para el conjunto de la población. Continuando con la presencia gitana en estudios universitarios, Padilla, González-Monteaquedo y Soria-Vílchez (2017) llevan a cabo un estudio de casos de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla, concluyendo que todos los casos estudiados pertenecen a un contexto familiar normalizado y han estado escolarizados en centros integrados y no segregados, es decir, no situados en guetos ni en zonas de exclusión social.

En conclusión, la comunidad gitana en líneas generales y dentro del contexto educativo formal está caracterizada por una gran heterogeneidad y diversidad de situaciones personales (Fundación Secretariado Gitano, 2013a). Las principales conclusiones de la información analizada a través de los estudios e informes mostrados en este apartado podemos verla resumida en la figura 1.

Figura 1. La realidad educativa del alumnado gitano



¹⁷ Podemos encontrar estadísticas del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades diferenciadas por nacionalidades, pero no se encuentran diferenciadas entre alumnado gitano y no gitano.

Una vez expuesta la realidad educativa del alumnado gitano que nos aportan los estudios e informes analizados, el objetivo principal del desarrollo del presente trabajo es analizar la evolución de la integración educativa del alumnado a tenor de lo recogido en la legislación educativa estatal desde la Ley General de Educación hasta la actualidad, marcando también otros hitos complementarios que han afectado de forma directa o indirecta al alumnado gitano.

3. DESARROLLO: LA EVOLUCIÓN DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ALUMNADO GITANO.

El sistema educativo en nuestro país ha ido configurándose de manos de diversas leyes y así lo han analizado muchos de nuestros autores más relevantes, destacando las revisiones y reflexiones sobre las leyes educativas españolas de Capitán (2000, 2002), Cabrera (2005, 2007, 2016), Puelles (2001, 2004, 2005, 2008) y Viñao (1994, 2004, 2016). La atención a las minorías étnicas, en este caso, al alumnado gitano, también ha evolucionado de igual forma desde los primeros intentos de integración del alumnado, no siempre satisfactorios, pasando por modelos basados en la educación compensatoria hasta modelos basados en la educación intercultural que buscan la inclusión del alumnado gitano, aunque no siempre de manera lineal y continua.

A continuación, realizaremos un recorrido por la normativa educativa e hitos más relevantes, desde 1970 hasta la actualidad, para analizar los modelos de atención educativa predominantes en estas décadas.

3.1.LA EVOLUCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO DE MANOS DE LA LEGISLACIÓN Y OTROS HITOS RELEVANTES

3.1.1. Primeras medidas encaminadas a la integración del alumnado gitano

3.1.1.1.Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

Hasta 1970 la ley educativa que existía en nuestro país era la Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, ampliamente conocida como Ley Moyano y que se mantuvo en vigor en nuestro país más de 100 años. En aquellas décadas la forma de acceder al sistema educativo para todos los niños y niñas era cursando la enseñanza primaria, “los que pertenecían a las clases obreras y campesinas agotaban aquí su periodo de formación, mientras que un grupo reducido de niños, pertenecientes a las clases media y superior, pasaban a cursar la enseñanza secundaria y la universitaria” (Puelles, 2008, p. 10).

En los años 70, España vivía inmersa en el final de la Dictadura franquista y en el inicio del proceso de Transición política acompañada de un avance económico que, para Cebrián (2001) se debió a una

mejora de la productividad total y a la acumulación de capital físico en el país. Un crecimiento que vino acompañado también de una apertura internacional como muestran las relaciones establecidas con el gobierno norteamericano en esa época (Delgado Gómez-Escalonilla, Martín de la Guardia y Pardo, 2016). A nivel educativo, la situación española podía definirse como “un sistema con importantes carencias, masificación, fracaso escolar elevado y desescolarización de los sectores minoritarios marginados” (Verdeja, 2012, p. 369).

La Ley General de Educación de 1970 (LGE) fue impulsada por José Luis Villar Palasí, Ministro de Educación. Para autores como Cabrera (2007) ha sido la ley educativa más importantes no solo por haber acumulado 20 años de vigencia sino porque supuso “un vuelco decisivo de la situación educativa, al incorporar concepciones, funciones, objetivos, ordenamientos [...] que, al menos teóricamente, homologan a la educación en España con la de las sociedades capitalistas más avanzadas” (Cabrera, 2007, p. 148). Para Puelles (2008) la LGE fue la respuesta a la demanda existente de democratizar la educación y también las nuevas necesidades de una sociedad que era más “dinámica, urbana e industrial que poco o nada tenía que ver con la sociedad a la que respondía la Ley Moyano” (p. 10).

La Ley General de Educación de 1970 (LGE) reestructuró todo el sistema educativo ya que necesitaba una importante reforma para así estar más equiparado al contexto europeo, “el objetivo de la LGE había sido dotar a España de un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad” (Verdeja, 2017, p. 370). Una ley que “introduce realmente el carácter universal de la educación en España y la condición de gratuidad y obligatoriedad desde los 6 hasta los 14 años” (Cabrera, 2007, p. 150) a través de la Educación General Básica (EGB), también creó el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), reformó la formación profesional, introdujo el principio de coeducación y planificó cambios para la Universidad y la formación docente.

Se trató de una ley innovadora que recuperaba principios progresistas ya esbozados en épocas anteriores en nuestro país¹⁸, pero que no llegaron a la práctica de la misma manera. Siguiendo a Viñao (2004) la LGE de 1970 se enfrentó a una multiplicidad de factores económicos, políticos y sociales. Esto hizo que, en la práctica, esa escuela comprensiva e innovadora que se configuró a nivel legal no llegara a plasmarse en la realidad de forma efectiva. Precisamente, la doble titulación al finalizar la EGB que dividía al alumnado a una edad temprana (14 años), sentando así las bases de una clara discriminación, separando y no integrando, por un lado, entre el alumnado que obtenía el Graduado Escolar y accedía a Bachillerato encaminándose hacia la Universidad, por otro, el alumnado que no culminaba con éxito la EGB y obtenía el Certificado de Escolaridad y el acceso a Formación

¹⁸ Como el caso del proyecto educativo de la Segunda República (1931-1936) a través de una escuela pública, laica, gratuita y universal que no llega a mantenerse en el tiempo debido a la llegada de la Dictadura.

Profesional de primer grado, vista como una vía secundaria ligada a su desprestigio social (Bolívar, 2015).

Entre las alusiones a la atención a la diversidad, la Ley General de Educación establece que “la Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno” (art. 15.1. LGE 14/1970, de 4 de agosto), pero a pesar de este apunte incluido en la ley no se incluyen medidas específicas de atención a la diversidad del alumnado (Verdeja, 2017). Por tanto, la realidad no dio respuesta a lo que muchos miembros del gremio docente pedían: “una escuela unificada real que a través de una educación compensatoria diera cabida a todos aquellos colectivos, comunidades y personas que, por su pertenencia a sectores sociales desfavorecidos, presentaban mayores dificultades de acceso y continuidad en el ámbito educativo” (Bretones, 2008, p. 95).

Si nos preguntamos por los avances positivos que supuso esta ley para el alumnado gitano podemos decir que en consonancia con las ideas de Salinas (2015), empezó a acercarse a los hijos e hijas de las familias gitanas más asentadas en los núcleos de población y permitió que el alumnado que llegaba a las escuelas públicas se mantuviera en ellas hasta los 14 años. Pero hay otros aspectos que no pueden considerarse como positivos para la comunidad gitana y es que, entre las medidas que introdujo la Ley General de Educación de 1970, se encuentran los centros de educación especial destinados, entre otros, al alumnado inadaptado, sitio donde para muchos se debía situar al alumnado gitano (Fundación Secretariado Gitano, 2012). Así la ley recoge que:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes [...] cuando sea posible. (art. 51. LGE 14/1970, de 4 de agosto).

El Ministerio de Educación y Ciencia [...] establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad. (art. 52. LGE 14/1970, de 4 de agosto).

Romero (2014) refiere que estas aulas funcionaban con un currículo diferente al de la educación ordinaria, donde el director era la persona encargada de decidir el alumnado que formaría parte de ellas, en muchas de estas aulas de educación especial se podía encontrar alumnado conflictivo, disruptivo y alumnado gitano. Por tanto, se convirtieron en lugares claramente destinados a la segregación del alumnado, que llegaron incluso a ser aulas de castigo, “por lo general, estas aulas eran las peores del centro, las más pequeñas, peor iluminadas o, incluso, habilitadas como tales en pasillos, sótanos o cualquier hueco que hubiese disponible” (Romero, 2014, p. 197).

Precisamente de este articulado es de donde surge la idea de la creación de las Escuelas Puente en 1978 y que nos detendremos en analizar un poco más detalladamente.

3.1.1.2. Escuelas Puente: una respuesta a la falta de escolarización del alumnado gitano

En los primeros años de aplicación de la LGE de 1970 y ante la necesidad de escolarizar a los niños y niñas gitanas, surge la idea de la creación de las escuelas puente. Estas escuelas se originaron mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y el Apostolado Gitano en 1978, llevando así a cabo un acuerdo para crear una red de escuelas especialmente concebidas para el alumnado gitano, ubicadas en los lugares donde vivían y adaptadas a las circunstancias de estos niños y niñas (Vázquez, 1990). Se trataba de unos centros especiales de transición en régimen especial enmarcados dentro de la línea establecida en los artículos 51 y 52 de la Ley General de Educación¹⁹ (Instituto de Sociología Aplicada, 1982b).

Siguiendo los argumentos de Fernández Enguita (1999) la necesidad de estas escuelas dejaba de manifiesto la desescolarización de la población gitana, es decir, la mayoría de los niños y niñas gitanas no acudían a la escuela. Este alto grado de absentismo escolar para la Fundación Secretariado Gitano (2012) es debido a factores como: la poca valoración del sistema escolar por algunas familias gitanas, la localización de algunas familias en zonas alejadas de las escuelas y algunas situaciones de marginación extremas.

Las escuelas puente “nacieron con objeto de escolarizar a los menores gitanos en situación de extrema marginalidad, con la finalidad de prepararlos para que puedan incorporarse a las escuelas ordinarias” (Barbero, 2015, p. 31), de ahí el concepto de escuelas que actuaran como puente para conectar al alumnado con las escuelas ordinarias. Algunas de sus finalidades recogidas por el Instituto de Sociología Aplicada (1982b) eran: adaptar al alumnado gitano al medio escolar, integrarlos en los colegios nacionales, la adquisición de hábitos sociales y de higiene básicos (aseo, orden, respeto, asistencia regular a clase, etc.) Para alcanzar estas finalidades las escuelas debían esforzarse en la creación de rutinas y hábitos en los niños y niñas gitanos con contenidos complementarios como juegos de prelectura y preescritura, juegos de psicomotricidad, expresión plástica y musical, excursiones y visitas a contextos diferentes a los que estaban habituados (Vázquez, 1990). Según los datos obtenidos del Instituto de Sociología Aplicada (1982b), en el curso escolar 1981/1982, se logra escolarizar a un 67,7% de los niños en edad escolar que residían en las zonas de las Escuelas Puente, con la asistencia regular del 60% del alumnado gitano.

Estas escuelas se crearon bajo la idea de favorecer la igualdad de oportunidades, se pretendía dotar al alumnado gitano de conocimientos y hábitos que les permitieran integrarse con más facilidad en

¹⁹ Los artículos de la LGE referidos se encuentran ya citados en el apartado anterior del presente trabajo.

las escuelas ordinarias (Fundación Secretariado Gitano, 2012). Sin embargo, para otros autores como Márquez y Padua (2016); y Fernández Enguita (1999), estas escuelas respondían a un principio asimilacionista con el que se pretendía que los niños y niñas gitanas abandonaran su cultura para asimilar la cultura no gitana predominante en el contexto escolar.

Es innegable que las escuelas puente fueron un modelo específico de atención al alumnado gitano que pretendió dar una respuesta concreta a los problemas que presentaba este alumnado en su acceso y permanencia en el sistema educativo. Pero, sin embargo, esta iniciativa no logró integrar al alumnado gitano en las escuelas, sino que, por el contrario, hicieron más patentes sus desigualdades educativas (Márquez y Padua, 2016). Siguiendo las ideas de Vázquez (1990) las escuelas puente tuvieron que hacer frente a dificultades económicas, falta de material didáctico, pero también a dificultades por no disponer de personal docente especializado para la tarea educativa encomendada.

Las escuelas puente se mantendrían en funcionamiento hasta 1986, año en que comienza de forma práctica la aplicación de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE) que concibe el derecho a la educación dentro de una escuela que integre a todos y todas. Serán necesarias, por tanto, nuevas actuaciones encaminadas a la atención del alumnado gitano. El sistema educativo sería el responsable de apoyar y facilitar la necesaria integración, en un principio, a través de modelos y fórmulas encaminadas a compensar las desigualdades que presentaba el alumnado gitano.

3.1.1.3. Constitución Española de 1978

La Constitución Española (CE) es aprobada por referéndum en 1978 y dibujó un marco básico en el que se asentaría el sistema educativo español. Entre los artículos de la Constitución más importantes y de influencia para el alumnado gitano destacamos, por un lado, el artículo 27. En él se proclama la educación como un derecho fundamental, que ya había sido manifestado con anterioridad, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en la Declaración de los Derechos del Niño (1959). Entre otros aspectos fundamentales recogidos en el artículo 27 destacan: la libertad de enseñanza, el pleno desarrollo de la personalidad humana respetando los derechos y libertades fundamentales como objeto de la educación, la enseñanza básica obligatoria y gratuita o la garantía del derecho a la educación por parte de los poderes públicos.

Por otro lado, el artículo 14 de la Constitución Española reconoce “la igualdad de todos los españoles ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Además, la Constitución señala que:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, [...] y facilitar la

participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. (art. 9.2. CE 1978).

Por tanto, la Constitución Española de 1978 “supone un paso imprescindible para garantizar los Derechos Fundamentales de los gitanos y las gitanas y su reconocimiento como ciudadanos” (Márquez y Padua, 2016, p. 93).

Además, en estos primeros años que marcan el final de la Dictadura e inician la Transición, existen otros hitos relevantes y de influencia para la educación de la población gitana que no podemos olvidar ya que contribuirán a la configuración de los posteriores modelos de atención al alumnado gitano.

Tabla 1. Hitos relevantes influyentes en las primeras medidas de integración.

Año	Hitos
1978	<ul style="list-style-type: none">• Creación de la Comisión Interministerial para el estudio de los problemas que afectan a la comunidad gitana incluyendo el aspecto educativo.• Presentación en el Parlamento español de una proposición no de ley sobre la situación legal de la población gitana. La normativa específica existente en el ordenamiento jurídico afectaba de forma negativa a la comunidad gitana, eso repercutía en todos los ámbitos de su vida incluido el educativo.
1982	<ul style="list-style-type: none">• Publicación del Libro Blanco: Los Gitanos Españoles. Realizado por el Instituto de Sociología Aplicada de Madrid (1982a), muestra las altas tasas de analfabetismo y la escasa escolarización en periodo obligatorio, datos relevantes que promueven las iniciativas educativas para el desarrollo de la comunidad gitana tomadas con posterioridad.

Nota. Elaboración propia adaptada de Fundación Secretariado Gitano. (2013). Hitos para la FSG y la comunidad gitana (1982-2012). *Gitanos, pensamiento y cultura*, 64-65, 33-52.

Por tanto, como hemos visto reflejado en el análisis de las primeras medidas o intentos de integración del alumnado gitano no resulta sencillo, aunque a nivel teórico se planifican medidas para facilitar la integración del alumnado gitano, terminan siendo fórmulas, en ocasiones, más encaminadas a la segregación que a la integración. Hay que tener en cuenta que la LGE de 1970 se diseña bajo el contexto de la Dictadura y las medidas que contempla, aunque van en busca de la comprensividad educativa terminan quedándose a medio camino de esos objetivos. La aplicación a la educación de los principios democráticos recogidos en la Constitución de 1978 junto a la toma de conciencia política sobre la problemática gitana, comenzarán a traer cambios directamente enfocados a compensar esas situaciones de desventaja social y cultural a las que se enfrentaban muchos de los alumnos y alumnas gitanas.

3.1.2. Avances en la integración del alumnado gitano: educación compensatoria

3.1.2.1. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria

Con la llegada de la democracia, los años 80 y 90 se caracterizarán por la puesta en práctica de medidas encaminadas a compensar la desventaja sociocultural del alumnado gitano. El Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, es considerado como “punto de partida de una política de compensación de las desigualdades históricas del sistema” (Bretones, 2008, p.104). Así y con la finalidad de compensar a los que tradicionalmente han estado marginados por el propio sistema educativo surge en nuestro país la educación compensatoria (Aparicio y Tilley, 2014).

En la propia introducción del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, aparece recogida esta educación compensatoria como necesaria para lograr la desaparición de las desigualdades existentes por razón de capacidad económica, nivel social o lugar de residencia. De esta forma, se pretendió configurar “una escuela más popular y próxima a los ciudadanos, que la existente hasta entonces” (Aparicio y Tilley, 2014, p. 247). El propio Real Decreto recogió el desarrollo de un programa de educación compensatoria “en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente” (art. 1. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril).

A pesar de no hacer referencia de forma directa al alumnado gitano, el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, sí establece una serie de medidas enfocadas a mejorar el acceso y permanencia en el sistema del alumnado en situación de desventaja social o cultural concebidas dentro del programa de educación compensatoria. Estas medidas engloban la constitución de servicios de apoyo escolar, centros de recursos, inversiones en obras y equipamientos, incentivos a la continuidad del profesorado en estos programas, campañas de alfabetización, recursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados y la creación de modalidades específicas de ayudas al estudio (Art. 2. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril).

Este Real Decreto también es el responsable de introducir de manera legal el refuerzo educativo en los centros ordinarios, aunque hasta aproximadamente 1986 no existía un apoyo y seguimiento de estas actuaciones por el Ministerio, siendo el profesorado el responsable de llevar a cabo estas iniciativas de refuerzo educativo (Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, 1982b).

3.1.2.2. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)

La LODE recogía en su artículo 1 el derecho de todas las personas a una educación básica y gratuita, sin discriminación por causas sociales, económicas o de lugar de residencia. Entre sus fines fundamentales recogidos en el artículo 2 de la ley destacan: el pleno desarrollo de la personalidad del

alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de nuestro país.

Esta ley, además, recoge en su preámbulo, la necesidad existente de desarrollar los principios educativos recogidos en la Constitución Española, garantizando el pluralismo educativo y la equidad. La LODE contempla, por tanto, en esta línea, la libertad de enseñanza y de cátedra, la libertad de crear centros docentes y de dotarlos de proyectos educativos propios y la capacidad de elección de centros docentes por parte de las familias (Preámbulo LODE 8/1985, de 3 de julio).

La ley también organizó una red de centros públicos y privados además de regular los conciertos, los clasificó así en: centros sostenidos con fondos públicos donde se encontraban los centros privados concertados y los centros de titularidad pública y, por otro lado, los centros privados que funcionaban en régimen de mercado mediante precio (Preámbulo LODE 8/1985, de 3 de julio). Es sencillo deducir que la mayoría del alumnado gitano se escolarizaba en la época en los centros docentes de titularidad pública. De hecho, para Márquez y Padua (2016) habría que esperar precisamente a la LODE para que la educación sea un derecho real para todos y todas, y para que la escolarización del alumnado gitano fuera una prioridad para la administración educativa.

La LODE también creó los Consejos Escolares como cauces de participación en la gestión de la vida del centro donde existe representación de las familias, los docentes, el alumnado y miembros municipales. En el preámbulo de la ley se recoge que “la participación es un mecanismo idóneo para atender adecuadamente a los derechos y libertades de padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos” (Preámbulo LODE 8/1985, de 3 de julio).

Avanzando en el proceso de integración del alumnado gitano, la década de los 90 presencié la llegada de una de las leyes más relevantes en relación con la atención a la diversidad, la LOGSE, que derogó la LGE de 1970.

3.1.2.3.Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), al igual que la LODE, continúa la estela basada en el cumplimiento de los derechos humanos y constitucionales. Con la LOGSE “se aboga por un modelo de centro educativo abierto a la diversidad y al entorno social, que fuese cooperativo e integrado con el contexto socioeducativo” (Verdeja, 2017, p. 371).

La LOGSE introduce a nivel práctico una reordenación del sistema educativo para intentar adaptarse a las nuevas realidades a nivel político, social y económico y así, lograr una sociedad más abierta e igualitaria (Cabrera, 2007), pero no únicamente a nivel nacional, ya que Puelles (2001)

señala que la LOGSE trató de homologar nuestro sistema educativo con los europeos. Además, introdujo una descentralización político-administrativa del currículum distribuyendo las competencias entre el Estado y las Autonomías (Viñao, 1994). Entre los principales aspectos que incluye el articulado de la LOGSE destacan:

El rechazo a todo tipo de discriminación sea por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión y el respeto a todas las culturas y a la pluralidad lingüística, en una línea similar a lo que ya hiciera previamente la LODE. Ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita desde los 6 a los 16 años. “La educación primaria comprendería 6 cursos académicos, desde los 6 hasta los 12 años” (art. 12. LOGSE 1/1990, de 3 de octubre). Y la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO), que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los 12 y 16 años de edad (art. 17. LOGSE 1/1990, de 3 de octubre). Hasta ese momento la escolaridad era obligatoria hasta los 14 años, con lo que se amplía en dos años más, quedando la nueva estructura de las etapas configurada en: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de grado medio y superior, regulándose también las enseñanzas de régimen especial, la educación especial y la educación de adultos. Para Puelles (2008) esa comprehensividad que extendía la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años fue uno de los grandes aciertos de la ley, pero también uno de sus aspectos más discutidos.

Para la LOGSE también fue importante la calidad de la enseñanza, a la que dedica su título IV y en la que se incluyen: la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo (art. 55. LOGSE 1/1990, de 3 de octubre). Cabrera (2005, 2016) considera que con la LOGSE se inicia un giro de la educación más hacia el ámbito económico que al político, social y cultural, que después continuarán el resto de leyes que la suceden, para el autor prueba de ello es el vocabulario que impregna la ley con palabras como “competitividad, movilidad y libre circulación” (Cabrera, 2016, p. 191). Situándonos en la línea argumental de Puelles (2008) aunque la ley dedicó un título específico a la calidad de la enseñanza, los recursos financieros que se aplicaron no fueron suficientes para alcanzarla.

Especial atención presta la ley a la compensación de las desigualdades, a la que dedica su título V. “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (art. 63.2. LOGSE 1/1990, de 3 de octubre). Otras medidas encaminadas a la compensación de desigualdades educativas recogidas en la LOGSE son: la garantía de un puesto escolar gratuito en el propio municipio del alumno en educación primaria, en las zonas rurales donde

sea aconsejable que el alumnado se escolarice en un municipio cercano “las Administraciones Educativas prestará de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y en su caso, internado” (art. 65.2. LOGSE 1/1990, de 3 de octubre); la dotación de los centros de recursos humanos y materiales necesarios para compensar las desigualdades, becas y ayudas al estudio contempladas para la enseñanza obligatoria y postobligatoria, además, la propuesta de programas específicos de compensación educativa en convenio entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Siguiendo a Bretones (2008), la LOGSE no distingue “al alumnado por su adscripción a colectivos con dificultades manifestando su inclusión en la categoría de necesidades educativas especiales” (p. 107). Además, “la atención del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar” (art. 36.3. LOGSE 1/1990, de 3 de octubre), favoreciendo así la escolarización en entornos normalizados. Por otro lado, y de forma complementaria, en las disposiciones adicionales de la LOGSE se contempla: la bajada de ratios con un máximo de 25 alumnos y alumnas para educación primaria, 30 para educación secundaria obligatoria y la figura de los profesores de apoyo para la atención del alumnado con problemas de aprendizaje.

Si volvemos a preguntarnos qué supuso para el alumnado gitano, la LOGSE presentó aspectos positivos, pero no estuvo exenta de dificultades. Siguiendo los argumentos de la Fundación Secretariado Gitano (2012), con los planteamientos teóricos de la LOGSE lo importante era la realidad del alumnado y su desarrollo integral, la formación en valores, la atención a la diversidad o el papel socializador de la escuela, favoreciendo una educación intercultural que beneficiara a la comunidad gitana. Claramente fue, en la línea de lo expuesto por Puelles (2001) una ley nacida en nuestro país en un contexto impregnado de valores democráticos.

Pero existen también dificultades fundamentales a destacar, esa atención a la diversidad configurada en la legislación no resultó efectiva de llevar a la práctica, siguiendo a Cabrera (2007), la atención a la diversidad se centró en los individuos o en los subgrupos de alumnado y no en la condición social de ese alumnado. En la misma línea, para la Asociación Secretariado General Gitano²⁰ (2000) la LOGSE mezclaba conceptos fundamentales como compensatoria, multiculturalidad y educación especial. La educación compensatoria no fue bien entendida por la legislación y por eso, continuó dando como resultado medidas segregacionistas ya que priorizó una concepción individual de la educación compensatoria al plantearse contabilizar el número de destinatarios de las medidas y olvidar el concepto de educación compensatoria referido a las necesidades del contexto, barrio y de la comunidad (Asociación Secretariado General Gitano, 2000).

²⁰ La Asociación Secretariado General Gitano pasa a constituirse como fundación y cambia su denominación a Fundación Secretariado Gitano en 2001, por esa razón, en este trabajo se manejan ambas denominaciones.

Además, otra de las dificultades se centra en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la incorporación a la ESO a la edad de 12 años, en la mayoría de casos en otros centros educativos²¹, supone una dificultad añadida para el alumnado gitano, que suele presentar dificultades de adaptación a nuevos centros (Fundación Secretariado Gitano, 2012). De hecho, en las investigaciones referenciadas en el punto anterior del presente trabajo, los 12 años suele estimarse como la edad de inicio del abandono escolar, en especial, entre las chicas gitanas. Para el alumnado que no podía culminar la ESO, la LOGSE contemplaba los programas específicos de garantía social “con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio [...]” (art. 23.2. LOGSE 1/1990, de 3 de octubre). Pero estos programas de garantía social terminaron siendo “un cajón sin fondo [...] nichos para los fracasados del sistema formalmente bajo el rendimiento académico, pero en la realidad, debido a su procedencia social” (Cabrera, 2007, p. 177).

3.1.2.4. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE)

La LOPEGCE completará aspectos ya desarrollados en la LODE y la LOGSE. En la exposición de motivos de la ley se indica que es preciso “adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento [...]” (LOPEGCE 9/1995, de 20 de noviembre, p. 33651). Por tanto, la ley se centra en la gestión y gobierno de los centros docentes, amplía los ámbitos de participación de la comunidad escolar y concreta la autonomía de los centros. También refuerza las competencias de los Consejos Escolares que dispondrían de capacidad para elegir a los directores y directoras de los centros educativos y que se encuentran recogidas en el artículo 11 de la presente ley.

La disposición adicional segunda de la ley se centra en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales:

Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. (LOPEGCE 9/1995, de 20 de noviembre, p. 33660).

En esas situaciones sociales o culturales desfavorecidas podríamos incluir a una parte del alumnado gitano. Esta disposición adicional segunda, además, dio continuidad a la educación

²¹ Por regla general, en especial en la educación pública, el paso de educación primaria a educación secundaria conlleva el cambio de centro educativo desde los colegios a los Institutos de Enseñanza Secundaria.

compensatoria incluyendo medidas concretas para compensar desigualdades derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas. En concreto, las Administraciones Educativas garantizarían la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, tendrían la obligación de mantener una distribución equilibrada de este alumnado, teniendo en cuenta su número y sus especiales circunstancias para desarrollar así de manera eficaz la idea integradora. Por tanto, las Administraciones Educativas reconocían:

La obligación de garantizar los recursos adecuados para que todo el alumnado con necesidades educativas especiales alcanzara los mismos objetivos generales que el resto del alumnado y para ello pone en marcha una política educativa compensatoria, dotando a los centros de los recursos necesarios. (Verdeja, 2017, p. 373).

Posteriormente, estas medidas contempladas en la LOPEGCE se desarrollaron por el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Pero antes debemos detenernos en otro Real Decreto también de importancia para el alumnado gitano.

3.1.2.5. Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros

El Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, tuvo como pretensión principal exponiéndolo así en la introducción del propio documento legal:

Potenciar la autonomía de los centros [...], ampliar los derechos de los alumnos, suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno y establecer un régimen especial para la corrección rápida de aquellas conductas que no perjudiquen gravemente la convivencia en el centro [...] (Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, p. 16186).

Entre los derechos del alumnado recogidos en el título II del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, destacamos por su vinculación con la atención del alumnado gitano:

- El derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.
- El derecho a la no discriminación por razón de nacimiento; raza; sexo; capacidad económica; nivel social; convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- El derecho al establecimiento de medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades.
- El derecho a recibir orientación escolar para conseguir el máximo desarrollo personal y social, según sus capacidades, aspiraciones o intereses.

- El derecho a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales o ideológicas, así como su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones.

Entre los deberes del alumnado recogidos en el título III del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo destacamos por su vinculación con la atención del alumnado gitano:

- Cumplir y respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del centro.
- Seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración.
- La no discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social.
- El deber de participar en la vida y funcionamiento del centro.

Por tanto, todo el alumnado, en igualdad de condiciones disfrutaba de unos derechos y debía cumplir una serie de deberes. Además, estos deberes se concretaban en las normas de conducta de cada centro, que eran de obligado cumplimiento para todo el alumnado. Como novedad introducida por el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, se crean las Comisiones de Convivencia compuestas por familias, profesorado y alumnado. Las funciones principales de estas comisiones eran “resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en el centro”. (art. 6. Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo).

3.1.2.6. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación

También importante para la atención e integración del alumnado gitano fue el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. A través de este Real Decreto se desarrollaba el título V de la LOGSE dedicado a la compensación de las desigualdades y aspectos contenidos en la LOPEGCE vinculados al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. De hecho, en la introducción del Real Decreto se especifica que:

Las medidas y acciones de compensación educativa deben ajustarse a los principios de globalización y convergencia de las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social (Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, p. 9903).

Se reconoce, por tanto, que el propio sistema educativo es el responsable de promover las acciones necesarias para superar las desigualdades y lograr así la consecución del derecho a la educación de toda la ciudadanía (Salinas, 2005).

También la introducción del presente Real Decreto señala que la nueva realidad social necesita que la educación especial atienda los fenómenos vinculados con la diversidad del alumnado, para así, prevenir y resolver problemas de exclusión, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar, problemas que inciden con mayor fuerza en aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal, como era el caso de muchos alumnos y alumnas gitanas que asistían diariamente a los centros educativos.

El propio Real Decreto consideraba la atención compensatoria una tarea del propio centro, evitando la segregación, pero, es cierto, que contemplaba las agrupaciones flexibles, aspecto que “abrió la puerta a la conformación de grupos paralelos” (García, 2004, p. 127). Este Real Decreto fomentó las unidades de compensación educativa en los institutos de educación secundaria, pero fuera del aula, haciendo que las experiencias de integración dentro del aula fueran menores en general y, de forma concreta, también para el alumnado gitano (García, 2004).

Otra de las innovaciones del Real Decreto fue la colaboración con las entidades sociales, aspecto ya recogido anteriormente en la LOPEGCE, y que se planteó con grandes miras a la inserción social. Un Real Decreto que “incorporaba elementos valiosos, sin embargo, no permitió un cambio real, no pasó de ser una actitud, un testimonio, dentro de ese juego dialéctico de comprensividad-diversidad”. (García, 2004, p. 128).

Posteriormente a este Real Decreto, la **Orden Ministerial de 22 de julio de 1999** por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, proporcionó los recursos, tanto humanos como materiales y económicos, a:

Los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socio educativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, [...] así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular [...] (Orden Ministerial de 22 de julio de 1999, p. 28052).

Definición que como podemos observar engloba a parte del alumnado gitano al considerar al alumnado perteneciente a minorías étnicas en situación de desventaja socioeducativa. Estos recursos incluían una mayor dotación de profesorado especializado, dotación económica complementaria para gastos de funcionamiento, diversidad de actividades dirigidas a favorecer la continuidad escolar, para control y seguimiento del absentismo, complementarias y extraescolares, actividades para favorecer la participación del alumnado y la comunidad educativa, etc.

Además, en estos años caracterizados por la configuración y puesta en práctica de medidas de compensación educativa, existen otros hitos relevantes y de influencia para la educación de la población gitana que podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Hitos relevantes influyentes en los avances en la integración del alumnado gitano.

Año	Hitos
1985	<ul style="list-style-type: none"> Proposición no de ley en las Cortes españolas sobre la creación de un Plan de Desarrollo Gitano.
1986	<ul style="list-style-type: none"> Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad. En su artículo 5 se recoge que deben “actuar, en el cumplimiento de sus funciones, con absoluta neutralidad política e imparcialidad y, en consecuencia, sin discriminación alguna por razón de raza, religión u opinión”. El español Juan de Dios Ramírez Heredia, es elegido el primer europarlamentario gitano dando así visibilidad a la comunidad gitana. Figura relevante en la lucha por los derechos del pueblo gitano incluyendo el derecho a la educación.
1989	<ul style="list-style-type: none"> Derivado de la proposición no de ley sobre un Plan de Desarrollo Gitano, se crea el Programa de Desarrollo Gitano, para promover el desarrollo social y mejorar la calidad de vida de la población gitana. Un paso importante para la integración de la comunidad gitana desde los ámbitos social, económico y educativo.
*	<p>En los años 80 también aparecen las principales entidades a nivel estatal vinculadas al pueblo gitano: Asociación Secretariado General Gitano (1982) que posteriormente se convierte en Fundación Secretariado Gitano en 2001 y Unión Romaní Española creada como Federación de Asociaciones Gitanas (1986).</p>
1995	<ul style="list-style-type: none"> Ley Orgánica 10/1995, del Código Penal, deroga la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social de 1970 que sustituía la Ley de Vagos y Maleantes de 1933, que identificaba específicamente al pueblo gitano. Un paso más hacia la igualdad del pueblo gitano que afecta a todos los ámbitos.
1997	<ul style="list-style-type: none"> Primer Congreso Europeo de la Juventud Gitana celebrado en Barcelona. El tema educativo está presente en el congreso.
1999	<ul style="list-style-type: none"> En el mes de diciembre, el Congreso de los Diputados forma una subcomisión para estudiar la problemática diversa del pueblo gitano.

Nota. Elaboración propia adaptada de Fundación Secretariado Gitano. (2013). Hitos para la FSG y la comunidad gitana (1982-2012). *Gitanos, pensamiento y cultura*, 64-65, 33-52.

Los primeros intentos de integración, no siempre satisfactorios, del alumnado gitano dan paso a una época efervescente de medidas encaminadas a la compensación educativa, motivadas también por la concienciación sociopolítica que experimenta nuestro país y que se refleja en los hitos mostrados. Aunque en los años 80 todavía asistimos a una visión centrada en el déficit y en la

desventaja social y cultural del alumnado gitano van surgiendo respuestas enfocadas a la integración y así, contribuir a rebajar los obstáculos que presenta el alumnado gitano en el sistema educativo.

Con la llegada de la LOGSE y su desarrollo legal, la educación adquiere un respeto hacia las diferentes culturas y la necesidad de una educación intercultural toma forma, pero, innegablemente, esta etapa sigue protagonizada por la puesta en práctica de la educación compensatoria, que continuó sin mostrar unos efectos claros ni para el sistema educativo ni para el profesorado (Fernández Enguita, 1999). Los programas de compensatoria ofrecían un currículo adaptado y un profesorado específicamente preparado para atender esas necesidades, pero ante el alumnado gitano, en el centro se termina creando una segregación étnica porque este alumnado termina formando parte de los grupos de compensación y el alumnado no gitano de los grupos normalizados (Álvarez et al., 2017). Para San Román (1992), la compensación debía ser parte de una solución puntual, no aplicada de forma continuada para así, evitar que se normalizase.

Al no obtenerse grandes ventajas derivadas de la educación compensatoria en las aulas específicas se decide regresar al aula ordinaria y en estos años, “la educación intercultural se convierte en un tema emergente que adquiere cada vez más importancia” (Fundación Secretariado Gitano, 2012, p. 40). Para autoras como Serrano (2012), esta legislación dibuja un marco a nivel teórico que no toma forma en las escuelas e institutos de forma práctica, de hecho, no existe un desarrollo curricular sino intentos concretos para darle solución, ejemplo de ello, son las semanas interculturales con actividades puntuales para dar a conocer la cultura de los diferentes grupos que integran la escuela. Salinas (2015) refiere que es importante que las instituciones educativas tengan clara la idea de escuela intercultural, que no se siga confundiendo con la educación compensatoria, que la diversidad cultural no se interprete como un aspecto problemático y que la intervención educativa no se base en la adaptación y en la compensación de los que deben integrarse.

En estos modelos de atención a medio camino entre la educación compensatoria y la educación intercultural inclusiva, las Administraciones Educativas, tanto a nivel central como autonómico, comenzaron a establecer ayudas para que otras entidades, en su mayoría entidades sin ánimo de lucro, pudieran llevar a la práctica fórmulas basadas en proyectos socioeducativos cuya misión fuera la de completar las acciones realizadas dentro de la escuela. “Se trabajó especialmente con la sensibilización de las familias gitanas, apoyando y motivando al alumnado gitano” (Fundación Secretariado Gitana, 2012, p. 40).

Siguiendo a Valcarce (2011) en esta etapa podíamos hablar de integración del alumnado, pero no así de inclusión. Para la autora, al referirnos a integración del alumnado nos estamos basando en la normalización de la vida del alumnado planteando la necesidad de integrarlo en el sistema porque, anteriormente, ha sido objeto de una separación o segregación del mismo. En el proceso de

integración “el sistema permanece más o menos intacto y quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él” (Valcarce, 2011, p. 121). Podríamos considerar que esto es lo que ha sucedido con el alumnado gitano y las medidas de compensación educativas habrían sido destinadas a facilitar esa integración en el sistema, que como hemos argumentado y remitiéndonos a la situación educativa actual del alumnado gitano comentada anteriormente, no ha llegado a producirse, de manera especial, en educación secundaria.

3.1.3. Desde modelos integradores de compensación hacia la inclusión educativa

3.1.3.1. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

El aumento de extranjeros en España²² hace que los centros educativos y las aulas asistan cada vez a una mayor variedad de nacionalidades, razas, etnias, culturas, lenguas, necesidades personales, sociales y educativas a las que la escuela debe hacer frente desde modelos de integración basados en la compensación hasta los deseados modelos de inclusión educativa. Según los datos expuestos por González-Anleo (2002), en el curso escolar 1991/1992 el alumnado extranjero en los niveles no universitarios era 5 de cada mil, pero en el curso escolar 2000/2001 la cifra había ascendido hasta 19 de cada mil, datos que continuaron ascendiendo en cursos posteriores.

La LOCE experimentó rechazo entre alumnado, profesorado, familias, sindicatos e incluso medios de comunicación, para Puelles (2004) esta oposición se explica por el profundo neoconservadurismo que impregnó la ley. Aunque, la Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación casi no llega a desarrollarse ya que, solo dos años después de su publicación, en 2004, es derogada por la llegada del Partido Socialista al poder. El contexto en el que se aprobó la LOCE fue claramente multicultural, al contrario de lo que ocurrió con las leyes orgánicas anteriores, la población gitana ya no constituía la principal diversidad en las aulas, sino que la presencia del alumnado extranjero, como hemos indicado, era cada vez mayor. La LOCE trató esta diversidad educativa como necesidades educativas específicas y a ella dedicó su capítulo VII, conformado por diversas secciones dedicadas a: la igualdad de oportunidades para una educación de calidad, el alumnado extranjero, el alumnado superdotado intelectualmente y el alumnado con necesidades educativas especiales. De nuevo, no se hace mención específica al alumnado gitano, aunque sí podemos observar algunas medidas contempladas en la ley, en la sección de igualdad de oportunidades para una educación de calidad, que es preciso destacar:

²² Es estos años comienza un importante auge de la población extranjera en España. El Instituto Nacional de Estadística (INE) cifra a los extranjeros empadronados en España en el año 2000 en 923.879 personas y en 2003 esa cifra ya había aumentado hasta alcanzar 2.664.168 personas.

Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones y aportarán recursos y apoyos que permitan compensar situaciones de desventaja social. (art. 40.1. LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Las Administraciones educativas llevarán a cabo procedimientos singulares en centros y zonas geográficas que por sus características socioeconómicas y socioculturales lo requieran. Se aportarán recursos materiales y humanos y se proporcionará apoyo técnico y humano para el logro de la compensación educativa. (art. 41.1. LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Para González-Anleo (2002) la LOCE pretendía solucionar importantes problemas como: la escolarización obligatoria de una etapa complicada como era la de los 14 a los 16 años, el incremento de la población escolar inmigrante con claros problemas de formación básica, la mayor autonomía de los adolescentes y menor control familiar o la creciente indisciplina y desmotivación de parte del alumnado. Las soluciones que propuso la LOCE son expuestas por Puelles (2004) y abarcan entre otras: los nuevos itinerarios en los últimos cursos de la ESO, la reválida o Prueba General de Bachillerato y la mayor posibilidad de repetición de cursos. Aunque la LOCE no llegó a aplicarse sí que algunas de estas medidas hubieran afectado de forma significativa al alumnado gitano. Bajo la excusa de atención a la diversidad y libertad de elección, los itinerarios diseñados por la LOCE “no hubieran hecho más que reproducir las desigualdades sociales en la escuela [...] la separación de alumnos refuerza la distancia social [...] lo realmente importante es actuar sobre la desigualdad del punto de partida: familia y el medio social” (González-Anleo, 2002, p. 224). En sus argumentos Puelles (2004) expresa que la ley no garantizaba que los itinerarios ofrecieran la misma calidad, que fueran reversibles y que se ofertaran en la totalidad de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Unas líneas de actuación en oposición a la comprensividad educativa diseñada por la LOGSE que no llegó a verse aplicada en la práctica.

3.1.3.2.Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se publica solo dos años después de haberse suspendido la implantación de la LOCE, hasta ese momento, se mantuvo en vigor la LOGSE. La nueva Ley Orgánica establece los principios inspiradores del sistema educativo español, entre los que destacan: la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades y la transmisión y puesta en práctica de valores que, además de favorecer la libertad personal, la ciudadanía democrática o la tolerancia, ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (art. 1. LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Como novedades a destacar en beneficio de la atención al alumnado gitano, la LOE introduce:

- La Formación Profesional Básica (FPB), cuyas condiciones de acceso y admisión se recogen en el artículo 41 de la ley y que facilitan la continuidad del alumnado en los estudios.

- El Título II de la ley: equidad en la educación. En su capítulo I destinado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo donde se incluye a:

Los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. (art. 71.2. LOE 2/2006, de 3 de mayo).

La LOE hace mención expresa al principio de inclusión en su preámbulo “entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social” (LOE 2/2006, de 3 de mayo, p. 17163). Además, concibe la atención a la diversidad necesaria en todas las etapas educativas y para todo el alumnado como un principio y no como una medida aplicable solo a las necesidades de unos alumnos concretos.

El capítulo II del mismo título está destinado a la compensación de las desigualdades en educación, planificando esa compensación:

A través de programas específicos desarrollados en los centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables”. (LOE 2/2006, de 3 de mayo, p. 17163).

Con la LOE, por tanto, se experimenta un avance en el campo de la atención a la diversidad, recogiendo el concepto de diversidad en sentido amplio, pero “lo importante de su enfoque es que las medidas de atención a la diversidad tienen por objeto responder a las necesidades concretas de cada alumno o alumna y no a colectivos particulares” (Arroyo, 2013, p. 157). El marco legal de la LOE favorece el desarrollo práctico de la atención a la diversidad cultural en los centros educativos “no solo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural sino porque, además, posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela; que significa ir más allá de la multiculturalidad en términos de conocimiento cultural” (Verdeja, 2017, p. 375).

Siguiendo las ideas de Puelles (2014) la LOE tuvo un objetivo socialdemócrata de igualdad, intentó el mayor consenso posible entre calidad y equidad, para ello estableció políticas de cooperación territorial entre el Estado y las Comunidades Autónomas encaminadas a reducir las desigualdades. En esta línea y entre las novedades más favorecedoras para el alumnado gitano destaca el PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) que comenzó a implantarse en el curso escolar 2004-2005 y que lo continúa haciendo en el presente curso escolar, concebido como un

proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas²³ (Ministerio de Educación, 2011b).

El Plan PROA engloba una variedad de actuaciones dirigidas a los centros de educación primaria y secundaria. El objetivo de estas medidas es mejorar los resultados educativos, en unos casos con fórmulas de apoyo directo al alumnado y, en otros casos, dotando de recursos al centro educativo. Así, se persigue proporcionar una educación de calidad para todos, propiciando el enriquecimiento del entorno educativo e implicando en todo ello a la comunidad local. El PROA se estructura en dos programas: el Programa de Acompañamiento Escolar, destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en el último ciclo de educación primaria y primeros cursos de secundaria, y el Programa de Apoyo y Refuerzo en secundaria, dirigido a los centros docentes para dotarlos de recursos que les permitan abordar una mejora integral de su acción educativa (Ministerio de Educación, 2011b).

3.1.3.3.Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

En 2013, nuestro país asiste de nuevo a una reforma educativa, en este caso, viene a modificar la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Es la Ley que está en vigor en el presente curso académico 2018-2019. La LOMCE concibe la educación en su preámbulo como “un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades [...]” (LOMCE 8/ 2013, de 9 de diciembre, p. 17159).

La ley establece modificaciones en la organización, estructura y currículo de las diversas etapas educativas, en la única que no contempla cambios relevantes es en la etapa de educación infantil. “Ha sido una ley controvertida que ha despertado numerosas protestas por sectores sociales y políticos” (Verdeja, 2017, p. 375). Se diseña para hacer frente a los principales problemas del sistema educativo, entre sus principales objetivos: la reducción de la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes (Barbero, 2015). Pero es también importante hacer mención al contexto sociopolítico en el que nace la LOMCE, un momento en el que resurgen con fuerza las ideologías neoliberales conllevando el rechazo hacia las políticas sociales y educativas favorecedoras de la diversidad cultural (Verdeja, 2017).

Para la Educación Secundaria Obligatoria, la etapa en la que el alumnado gitano presenta mayores dificultades, la LOMCE establece en relación con la atención a la diversidad que “los centros

²³ Las convocatorias para la participación de los centros educativos en los PROA las realizan las propias Comunidades Autónomas cada curso escolar.

educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y materias de forma flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado” (art. 22.6. LOMCE 8/2003, de 9 de diciembre). Además, esas medidas que adopten los centros “no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar los objetivos y la titulación correspondiente” (art. 22.7. LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Pero entre las novedades que introduce la Ley existen signos que no benefician al alumnado gitano, vuelven a destacar los itinerarios a temprana edad (adelantándose a 3º de la ESO), las evaluaciones de final de etapa denominadas evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas y, llevadas a cabo al finalizar educación primaria y secundaria. Así, la LOMCE “llega definitivamente a la centralidad de la evaluación, de los chequeos, de la rendición de cuentas y de la publicación de los resultados para conocer la calidad de los centros” (Cabrera, 2016, p. 193). Estas evaluaciones externas, dos establecidas a nivel nacional y otra a nivel autonómico, pese a que se indique en el preámbulo de la LOMCE que “tendrán un carácter formativo y orientador” (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, p. 97865), para Viñao (2016) son realmente evaluaciones sumativas y claramente no formativas, que van dirigidas al control del rendimiento, a facilitar la selección del alumnado por los centros con mayor demanda y a mejorar los resultados españoles en las comparaciones internacionales²⁴. Otro de los aspectos introducidos por la LOMCE y que difícilmente beneficiaría al alumnado gitano es la introducción de programas de mejorar del aprendizaje y del rendimiento a partir del segundo curso de la ESO y recogidos en la ley en su artículo 27, en palabras de Viñao (2016) “con ello se legaliza, refuerza y clarifica el objetivo de una práctica, la de la separación en función del rendimiento académico en aulas separadas, llevada a cabo en más de un centro de educación secundaria” (p. 151).

Para Salinas (2015) la LOMCE “bajo la justificación de la crisis económica, recorta recursos a la escuela pública que repercutirá directamente en las capas de población más vulnerables, entre ellos el alumnado gitano (aumento de las ratios, disminución del profesorado de apoyo, disminución de becas.)” (p. 119). Para otros autores situados en la misma línea argumental, la LOMCE no tiene en cuenta las circunstancias sociales y personales que rodean al alumnado, lo que puede hacer que alumnos como los pertenecientes a la comunidad gitana, queden relegados a una educación de segunda clase con pocas opciones de salir de su situación de exclusión social (Márquez y Padua, 2016).

²⁴ La última encuesta PISA de la OCDE realizada cada tres años y de la que se tienen datos completos es la de 2015 (la de 2018 se conocerá a lo largo del 2019), la encuesta evalúa la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos y sitúa a Singapur en el primer lugar, ocupando España la posición 25 de un total de 70 países participantes. Para ampliar información sobre la encuesta se puede consultar el enlace <http://www.oecd.org/pisa/>

En el mes de febrero de 2019, el Consejo de Ministros aprobó el proyecto de Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOE) pero no ha conseguido llegar al Congreso de los Diputados debido al adelanto electoral del 28 de abril (El Confidencial, 2019).

A continuación, volvemos a mostrar los hitos complementarios más relevantes e influyentes para la educación del colectivo gitano que han tenido lugar en este último periodo.

Tabla 3. Hitos relevantes e influyentes de estos últimos años para el alumnado gitano.

Año	Hitos
2000	<ul style="list-style-type: none"> Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación 2000-2006. Elaborado en el marco de la estrategia y presupuesto del Fondo Social Europeo (FSE). En base a este programa las entidades sociales gestionan acciones dirigidas a la población gitana, tanto en educación como en empleo.
2003	<ul style="list-style-type: none"> Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social. Dentro título II, en el capítulo III de la presente ley, se incluye la transposición de la Directiva 2000/43 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico. Se crea el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica que ejerce competencias, entre otros, en el ámbito educativo.
2005	<ul style="list-style-type: none"> Real Decreto 891/2005, de 22 de julio, por el que se crea y regula el Consejo Estatal del Pueblo Gitano. En su introducción señala que será un “órgano colegiado y consultivo, para formalizar la participación y colaboración de las organizaciones relacionadas con la población gitana en el área de bienestar social”. En el mes de septiembre, el Congreso de los Diputados aprueba una Proposición no de Ley por la que se insta al gobierno a promover la cultura, la historia, la identidad y la lengua del pueblo gitano.
2006	<ul style="list-style-type: none"> Constitución del Consejo Estatal del Pueblo Gitano promovido por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
2007	<ul style="list-style-type: none"> Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En el artículo 1 de la presente ley se establece que “las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana e iguales en derechos y deberes”. Supone un impulso y reconocimiento a la igualdad de todas las mujeres, incluida la mujer gitana. Creación del Instituto de Cultura Gitana, en la actualidad como una fundación del sector público estatal promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

	<ul style="list-style-type: none"> • Real Decreto 1262/2007, de 21 de septiembre, por el que se regula la composición, competencias y régimen de funcionamiento del Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y no Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico. Su artículo 2 señala que “corresponde al Consejo la promoción del principio de igualdad de trato y no discriminación, de las personas por su origen racial o étnico, en la educación, la sanidad, las prestaciones y los servicios sociales [...]” • Programa Operativo Plurirregional Lucha contra la Discriminación (2007-2013). Elaborado en el marco de la estrategia y presupuesto del Fondo Social Europeo (FSE). • En septiembre, el Congreso apoya por unanimidad incluir la historia del pueblo gitano en el currículo escolar.
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución del Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y no Discriminación de las Personas por su Origen Racial o Étnico.
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación del Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana 2010-2012. Sustituye al Programa de Desarrollo Gitano iniciado en 1985. Integra los principales aspectos vinculados con la inclusión social de la población gitana sin olvidar la educación.
2012	<p>Aprobación por el Consejo de Ministros de la Estrategia para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020. Entre otros ámbitos, la Estrategia define los objetivos a alcanzar en materia educativa para el año 2020 encaminados a: incrementar la escolarización de la población gitana en educación infantil y en educación primaria, incrementar la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria y el aumento en esta etapa del éxito académico e incrementar el nivel educativo de la población gitana adulta, pero es destacable que no incluye medidas contra la segregación escolar.</p>

Nota. Elaboración propia adaptada de Fundación Secretariado Gitano. (2013). Hitos para la FSG y la comunidad gitana (1982-2012). *Gitanos, pensamiento y cultura*, 64-65, 33-52.

La política educativa a nivel estatal está impulsada e influenciada fuertemente por las políticas europeas y así lo reflejan los trabajos de autores como Fernández Soria (2005), García Garrido (1996), Ponce (2003) y Toribio (2008). De manera especial, en las últimas décadas y desde la finalización del aislamiento impuesto por la Dictadura franquista han ido ganando peso los organismos internacionales²⁵ en la política educativa española (Fernández Soria, 2005), que ha continuado su avance y de su mano también las diversas comunidades autónomas, ya que la transferencia de competencias desde el Estado les permite, por ejemplo, diseñar planes específicos para la inclusión

²⁵ Entre los organismos internacionales más importantes relacionados con la educación destacan, entre otros: UNESCO, Comisión Europea, OCDE y el Banco Mundial.

de la comunidad gitana, así el sistema educativo en estos últimos años ha sufrido avances y retrocesos al respecto. De hecho, podemos observar, según lo explicado al inicio de este trabajo, cómo en la actualidad existen voces que denuncian la segregación escolar del alumnado gitano. Aunque es cierto que son las Comunidades Autónomas las encargadas de aplicar las diferentes normas referentes a la matriculación del alumnado, siguiendo a Santiago y Maya (2012) no existe legislación a nivel nacional o autonómica que contenga medidas concretas para evitar esa segregación escolar del alumnado gitano. A nivel regional, los Gobiernos Autonómicos han puesto en marcha planes y medidas de acción específicos para la población gitana²⁶ pero, aunque son varios los esfuerzos iniciados, es necesario continuar avanzando en esta dirección (Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España, 2012-2020).

El fin último siempre debe ser la inclusión del alumnado gitano bajo modelos o fórmulas basadas en la educación intercultural que, a su vez, se encuentran relacionadas con conceptos manejados por la legislación educativa estos últimos años como: “educación democrática, educación inclusiva, educación en valores y educación para la ciudadanía” (Arroyo, 2013, p. 155). Aunque, no siempre la legislación diseñada facilita este concepto de educación, claro ejemplo de ello son los cambios introducidos por la LOMCE basados de nuevo en los itinerarios académicos a edades tempranas, las evaluaciones externas o la excelencia de algunos miembros del sistema (el alumnado) bajo la excusa de dotar de calidad a la educación, fórmulas que no son facilitadoras de la integración y continuidad del alumnado gitano dentro del sistema educativo.

Por el contrario, los esfuerzos deben seguir enfocados hacia la educación intercultural concebida de forma amplia y transversal, impregnando el currículum escolar y no quedándose en “una forma retórica o políticamente correcta de hablar” (Arroyo, 2013, p. 152) porque es innegable que “la educación intercultural nos ayuda en el camino hacia la inclusión” (Arroyo, 2013, p. 155).

Si el logro al que es necesario llegar es la inclusión educativa, en este caso, nos estamos refiriendo a un modelo socio-comunitario en el que toda la comunidad educativa se encuentra implicada, que

²⁶ Planes y programas en vigor: Plan Integral para la Inclusión de la Comunidad Gitana en Andalucía (2017-2020), Estrategia Valenciana para la Igualdad y la Inclusión del Pueblo Gitano (2018-2023), Plan de Inclusión Social de la comunidad gitana en la Comunidad de Madrid (2017, 2021), Plan contra la desigualdad de los gitanos en Aragón (2018-2020), la cuarta edición del Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña (2017-2020), Estrategia Vasca con el Pueblo Gitano (2018-2020), I Plan Integral de la población gitana en la Rioja (2015-2018), Estrategia de Inclusión Social de la población gitana en Galicia (2014-2020).

Otras medidas llevadas a cabo a nivel autonómico: Castilla La Mancha aprobó en marzo de 2019 la constitución del Consejo Regional del Pueblo Gitano; II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León (2015-2020) incluye la inclusión de la cultura gitana en el currículo escolar; Plan Estratégico de Inclusión de Navarra (2018-2021) contempla medidas para la población gitana; Cantabria constituyó en abril de 2017 el Consejo para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano; Asturias cuenta con el Plan Autonómico de Inclusión Social (2015-2017); Murcia publicó el Decreto 158/2018, de 4 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a determinados ayuntamientos, para el desarrollo de programas de atención social integral para el pueblo gitano y Extremadura cuenta con el Decreto 20/2016, de 1 de marzo, por el que se crea el Consejo Regional del Pueblo Gitano de Extremadura y se regula su organización, composición y funcionamiento.

propone un currículo común para todos y todas, pero donde cada persona pueda aprender de forma diferente (Valcarce, 2011). Es necesario dejar de referirnos a colectivos desfavorecidos y poner el acento en la diversidad que contenga cada centro educativo (Arroyo, 2013).

En esta línea, el proyecto INCLUD-ED²⁷ (2006-2011) analizó las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social, con especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos (Ministerio de Educación, 2011a). Una de estas actuaciones educativas de éxito son las Comunidades de Aprendizaje que, aunque existen en España desde 1978²⁸, han visto aumentada su presencia en los últimos años gracias a la difusión de sus prácticas inclusivas. En la actualidad, existen más de 200 comunidades de aprendizaje en todo el territorio nacional²⁹, aunque con mayor presencia en Andalucía, Cataluña y Euskadi (Domínguez, 2017).

Para Domínguez (2017) el objetivo de las comunidades de aprendizaje es reducir las desigualdades sociales relacionando la escuela y el entorno en una propuesta educativa inclusiva. “Son una propuesta para resolver los problemas de fracaso, absentismo, segregación y conflicto escolar. Por tanto, se tratan de una alternativa dirigida a la inclusión educativa y social” (Domínguez, 2017, p. 39). Por estas razones, las comunidades de aprendizaje están arrojando resultados muy positivos para el alumnado gitano y se anima a seguir trabajando en esta línea (Domínguez, 2017; Flecha y Puigvert, 2015; Mateos-Rodríguez, 2017).

Es importante que, a las puertas del año 2020, la educación intercultural y la inclusión educativa no sean vistas únicamente como una meta a conseguir sino como “un proceso, una forma de enseñar y aprender, en definitiva, una forma de estar, ser y hacer educación” (Arroyo, 2013, p. 157).

En conclusión, la legislación y los hitos analizados desde 1970 hasta la actualidad, nos han ayudado a acercarnos a los modelos de atención educativa del alumnado gitano que han oscilado entre las primeras medidas de integración educativa, que no resultaron ser del todo satisfactorias, pasando por la educación compensatoria, hasta acercarnos a la inclusión del alumnado gitano de manos de la educación intercultural y de prácticas educativas de éxito como las comunidades de aprendizaje. Aunque no siempre esta evolución se produce de manera lineal y continua, sino que los modelos llegan a solaparse e incluso a coexistir, muestra de ello es que podemos estar hablando de colegios segregados por su alta concentración de alumnado gitano y, al mismo tiempo, de comunidades de aprendizaje que logran la inclusión del alumnado gitano, coexistiendo ambas en la actualidad educativa y bajo el mismo marco legislativo.

²⁷ INCLUD-ED ha sido un Proyecto Integrado, financiado por la Comisión Europea dentro del VI Programa Marco para la Investigación, prioridad 7.

²⁸ En ese año surge la primera comunidad de aprendizaje en el centro de adultos “La Verneda-Sant-Martí” en Barcelona.

²⁹ Pueden consultarse todas las comunidades de aprendizaje en funcionamiento en el enlace https://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/llista_cda/

4. CONCLUSIONES

Ante la escasez de trabajos que estudien la evolución de la integración del alumnado gitano en el sistema educativo y sus diferentes fórmulas o modelos de atención bajo una perspectiva histórico-legislativa. Hemos considerado relevante elaborar uno de los primeros trabajos centrado de forma exclusiva en el análisis de la legislación educativa junto con otros hitos vinculados a la comunidad gitana y que, de forma directa o indirecta, han influido en el ámbito educativo, para así reflexionar sobre los diferentes modelos de atención e integración educativa experimentados por el alumnado gitano desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad.

Llegados a este punto de nuestro recorrido mencionaremos las principales conclusiones del presente trabajo:

Hemos podido comprobar que el interés por el análisis a nivel educativo de la comunidad gitana es bastante reciente, ya que los estudios e investigaciones más relevantes se han desarrollado en las últimas décadas, la llegada de la democracia y los cambios acontecidos en la legislación educativa enfocados a la atención a la diversidad han contribuido a ello. El colectivo gitano es muy heterogéneo, aunque dentro de esta variedad los diversos estudios nos muestran que, en términos generales, la población gitana joven se encuentra menos formada que la población joven en general de nuestro país, aunque la situación educativa ha mejorado y prueba de ello es que la tasa de analfabetismo actual se ha visto reducida.

Cuando nos detenemos en estudiar al alumnado gitano el factor de la discriminación siempre aparece presente, al igual que sucede al estudiar a la comunidad gitana en general, aunque los estudios demuestran que el ámbito educativo no es uno de los que mayores índices de discriminación refleja. Sin embargo, uno de los elementos que aparece como relevante en el estudio de la discriminación educativa es la segregación escolar, presente aún hoy en la realidad educativa de nuestro país y motivo de preocupación para diversos organismos internacionales y nacionales.

La situación educativa del alumnado gitano podemos asemejarla a la doble cara de una moneda, en los niveles de educación infantil y primaria nos ofrece una cara esperanzadora y positiva con cifras alentadoras de matriculación y permanencia en el sistema, siendo similares los niveles de escolarización entre el alumnado gitano y no gitano hasta los 14 años, edad que nuestro sistema educativo sitúa en secundaria y que es cuando la moneda da la vuelta y nos muestra su cara menos amable y con mayores dificultades para el alumnado gitano: absentismo, abandono y fracaso escolar se entremezclan para ofrecer cifras que repercuten de forma negativa en el alumnado gitano. Un panorama que continúa mostrando su cara menos alentadora también en estudios postobligatorios y universitarios donde la presencia del alumnado gitano es escasa.

En el análisis efectuado en este trabajo sobre la legislación educativa y otros hitos relevantes podemos observar una primera época contextualizada en los últimos años de la Dictadura con el surgimiento de la LGE de 1970, donde se muestran avances teóricos enfocados hacia modelos que buscan la integración del alumnado de manos de los inicios de un sistema educativo comprensivo que se presentaba obligatorio para los niños y niñas desde los 6 hasta los 14 años a través de la EGB. El alumnado gitano tuvo una escolarización desigual en esos años, algunos de ellos a través de aulas especiales o a través de las escuelas puente. Estas escuelas fueron un primer intento para, además de mejorar las cifras de desescolarización que afectaban al colectivo, facilitar la integración del alumnado gitano en los centros ordinarios sirviendo como puentes para acceder a ellas, pero no tuvieron grandes logros al respecto, incluso hay voces, entre los autores estudiados, que muestran que fueron modelos más cercanos a la segregación que a la integración. Pero a nivel social y político la preocupación por la situación de la comunidad gitana empezaba a dejarse sentir.

La llegada de la Transición y posterior Democracia presidida por la Constitución de 1978 y la aplicación de sus principios al sistema educativo, fue una ráfaga de aire fresco para el alumnado gitano. Se comenzó a suceder una legislación educativa impregnada de principios integradores donde la educación compensatoria se configuró como el modelo más adecuado para la atención del alumnado gitano, aunque terminara siéndolo más a nivel teórico que práctico. Una legislación que, aunque nunca contempló fórmulas directamente enfocadas al alumnado gitano, sí lo contemplaba como parte de un alumnado necesitado de atención educativa especial. La ley más relevante en este periodo en busca de la integración del alumnado gitano fue la LOGSE, que incrementó la comprensividad educativa y amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años pero que siguió centrada en un modelo de compensación de las necesidades educativas del alumnado gitano. Entre las medidas más relevantes vinculadas a la educación compensatoria: la dotación de recursos materiales y humanos, becas y ayuda al estudio, programas y fórmulas específicas de compensación educativa fuera y posteriormente dentro del aula, medidas que se acercaban de forma tímida al concepto de educación intercultural pero que, aunque supusieron avances, no alcanzaron grandes logros más allá de mejoras superficiales en la integración del alumnado gitano. Detrás de estos avances, otros hitos que abonaron el terreno para lograr una mayor visibilidad de la comunidad gitana y modificaciones o mejoras a nivel normativo que contribuyeron a que el alumnado gitano pudiera encontrar poco a poco menos obstáculos para su integración.

La llegada del siglo XXI además de traernos grandes hitos vinculados a la comunidad gitana en la lucha directa contra la discriminación y la creación de órganos, entidades y planes enfocados a su inclusión social y educativa, nos trae una sucesión de leyes orgánicas que dan pasos hacia adelante y atrás en la consecución de estos fines inclusivos. Los mayores logros enfocados a la inclusión

educativa vienen de la mano de la LOE de 2006 con herramientas como los PROA y con prácticas de éxito positivas, a la par que inclusivas, como las comunidades de aprendizaje que, aunque existen en nuestro país desde hace varias décadas, ven aumentado su número gracias a los grandes logros conseguidos en la inclusión educativa del alumnado gitano.

Un análisis que nos ha servido para conocer más de cerca la legislación educativa y los modelos de atención al alumnado gitano que trajeron consigo, pero también para tomar conciencia de que los avances no suceden de forma lineal y continua ya que, si en los inicios de 1970 se hablaba de segregación educativa, en la actualidad, se continúa debatiendo en la misma línea, lo que puede dejarnos una extraña sensación, en la que cobran sentido las palabras de Viñao (2016) cuando expresa que “si la educación no puede hacer mucho, por sí sola, para amortiguar las diferencias sociales que, al menos, no las refuerce” (p. 143). Avances sí, positivos también, pero no suficientes para un colectivo que con derecho a alcanzar la plena inclusión educativa no llega a hacerlo. Como broche final nos vamos a dejar llevar por la reflexión que nos transmite la viñeta de Francesco Tonucci (1986) al pedir que llegue esa escuela alternativa, una escuela inclusiva real, que necesitamos que aparezca respaldada a nivel legal por una ley que venga para quedarse al igual que esa nueva escuela.



Tonucci, F. (1986). Una escuela alternativa [Ilustración]. Recuperado de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frato_3.jpg

5. **BIBLIOGRAFÍA**

- Abajo, J. E. (1996). La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos. *Aula de innovación educativa*, 47, 67-77.
- Abajo, J. E. (1997). *La escolarización de los niños y niñas gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Abajo, J. E. (1999). La situación de los gitanos en España. Un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 57-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118045>

- Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2017). EU-MIDIS II. Segunda encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación. La población romaní: resultados principales. Recuperado de <https://inmigracion.jcyl.es/web/jcyl/binarios/965/701/Cuestionario%20EUMIDIS%20spanish.pdf?blobheader=application%2Fpdf%3Bcharset%3DUTF-8&blobnocache=true>
- Álvarez, A., Gamella, J.F., y Parra, I. (2017). Un conflicto silenciado: procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (1), 35-60.
- Aparicio, J. M., y Tilley, C. D. (2014). Gitanos y educación: un reto en la construcción de la sociedad española del siglo XXI. *OPIS*, 14 (2), 240-254. doi: <https://doi.org/10.5216/o.v14i2.30132>
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Asociación Secretariado General Gitano. (2000). El pueblo gitano y la educación. *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, 7/8, 30-36. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/93/95/Rev._07-08_-_Dossier.pdf
- Barbero, B. (2015). *El derecho a la educación de los menores de etnia gitana: estudio de un barrio marginal*. (Trabajo fin de máster. Universidad de Oviedo. Facultad de Derecho, Oviedo). Recuperado de <https://docplayer.es/34692532-El-derecho-a-la-educacion-de-los-menores-de-etnia-gitana-estudio-de-un-barrio-marginal.html>
- Bretones, E. (2008). *Origen, género y generación. Jóvenes gitanas en las aulas: entre personas y culturas. Aproximación etnográfica a discursos y prácticas educativas en el área de influencia de Barcelona*. (Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5057;jsessionid=052BF0EFBD895EDC69507BAD7236C813>
- Bolívar, A. (2015). La escuela comprensiva en España: una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis. *European Educational Research Journal*, 14, 347-363. Recuperado de http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente5_1.pdf
- Cabrera, B. (2005). ¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica. *Indaga: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 3, 67-99.
- Cabrera, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Témpora*, 10, 147-181. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098550>
- Cabrera, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195.

Casquero Benítez, Clara Nuria

- Capitán, A. (2000). *Educación en la España Contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Capitán, A. (2002). *Breve historia de la Educación en España*. Madrid: Alianza.
- Cardiel, B. (2011). Educación y Comunidad Gitana. En M. L. Navarro (Ed.), *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana* (pp. 45-84). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Cebrián, M. (2001). Las fuentes del crecimiento económico español, 1964-1973. *Revista de Historia Económica*, nº extraordinario, 277-299. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/2137/RHE-2001-XIX-Cebrian.Villar.pdf%3bjsessionid=C29BC628420C17362377D56E8A4D652E?sequence=1>
- Colectivo Ioé. (2003). *Experiencias de discriminación de minorías étnicas en España contra Inmigrantes no-comunitarios y el colectivo gitano*. Madrid: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. Recuperado de <https://www.colectivoioe.org/uploads/edb969a5b5bb4f6aaf3f9afb865cf396533d9315.pdf>
- Comisión Europea (2011). *Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0173:FIN:ES:PDF>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (29 de marzo de 2018). *Observaciones finales sobre el 6º informe periódico de España*. Recuperado de <https://www.ccoo.es/e1b8f8674389ed09720e419818073c27000001.pdf>
- Committee on the Rights of the Child (2 february 2018). *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Spain*. Recuperado de <http://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/02/CRC-observaciones-finales-5-6-informe.pdf>
- Defensor del Pueblo (2018). *Informe anual*. Volumen I. Informe de gestión. Recuperado de https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2019/06/I_Informe_gestion_2018.pdf
- Delgado Gómez-Escalonilla, L.; Martín de la Guardia, R., y Pardo, R. (2016). *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia, 1953-1986*. Madrid: Sílex.
- Domínguez, F. J. (2017). *Génesis y evolución de las comunidades de aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía*. (Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha). Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16457/TESIS%20Domínguez%20Rodríguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- El Gobierno aprueba la 'Ley Celaá' para la educación sin tiempo para tramitarla. (15 de febrero de 2019). *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/espana/2019-02-15/gobierno-aprueba-reforma-educativa-sin-tramitacion_1828194/

- Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España. (2012-2020)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf
- European Commission against Racism and Intolerance (27 de febrero de 2018). *Informe de la ECRI sobre España (quinto ciclo de supervisión)*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/upload/60/69/ESP-CBC-V-2018-002-SPA.pdf>
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación “La Caixa”. Recuperado de <http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2015/04/Fracaso-Escolar.pdf>
- Fernández Soria, J. M. (2006). Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 24, 39-95.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2015). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, 99, 29-35.
- Fraser, A. (2005). *Los gitanos*. Barcelona: Ariel.
- Fundación Secretariado Gitano. (2005-18). *Informes anuales discriminación y comunidad gitana*. Recuperados de https://www.gitanos.org/que-hacemos/areas/igualdad/informes_discriminacion.html
- Fundación Secretariado Gitano. (2005). *Población Gitana y empleo. Un estudio comparado*. Madrid: FSG. Colección cuadernos técnicos. Recuperado de <https://www.gitanos.org/publicaciones/estudioempleo/estudioempleo/index.html>
- Fundación Secretariado Gitano. (2010). *Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad). https://www.gitanos.org/upload/76/26/normalizacion_educativa.pdf
- Fundación Secretariado Gitano (2012). *Políticas de inclusión social y población gitana en España. El modelo español de inclusión social de la población gitana*. Madrid. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/18/83/Políticas_de_inclusion_social_y_poblacion_gitana_en_Espana_ES.pdf
- Fundación Secretariado Gitano (2013a). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. Resumen ejecutivo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/42/08/EstudioSecundaria_InformeEjecutivo.pdf
- Fundación Secretariado Gitano. (2013b). Hitos para la FSG y la comunidad gitana (1982-2012). *Gitanos, pensamiento y cultura*, 64-65, 33-52. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/13/99/Gitanos_64-65.pdf

- Fundación Secretariado Gitano (8 de abril 2018). *No quiero una escuela segregada*. Recuperado de <http://www.noquierounaescuelasegregada.org/>
- Gamella, J. F. (1996). *La población gitana en Andalucía: un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García Garrido, J. L. (1996). Políticas educativas: una perspectiva internacional. El influjo de los modelos en las políticas educativas. En *Innovación pedagógica y políticas educativas*. País Vasco: XI Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía y Universidad del País Vasco.
- García, R. J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/innovacionculturaypoder.pdf>
- García, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (1), 437-448. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660869/REICE_3_1_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez Alfaro, A. (1993). *La gran redada de gitanos: España, la prisión general de gitanos en 1749*. Madrid: Presencia Gitana.
- González-Anleo, J. M. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *Reis*, 100, 185-229. Recuperado de http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_100_11.pdf
- OBERAXE. (2018). *Informe RAXEN Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos. Especial 2018*. Madrid: Ministerio del Interior. Recuperado de <http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/informeraxenespecial2018.pdf>
- Instituto de Sociología Aplicada. (1982a). *El Libro Blanco de los Gitanos Españoles*. Madrid: Secretariado Nacional Gitano.
- Instituto de Sociología Aplicada. (1982b). *La escuela puente para niños gitanos*. Madrid: Secretariado Nacional Gitano.
- Instituto Nacional de Estadística (2004). Extranjeros en España. *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 3. Recuperado de http://www.ine.es/revistas/cifraine/cifine_ext0605.pdf
- Laparra, M. (Coord.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de https://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf

- Macías, F., y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1, 71-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3918424>
- Márquez, M. J., y Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 85, 91-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573948>
- Mateos-Rodríguez. (2017). La invisibilidad del alumnado gitano ante la diversidad cultural. *Cuadernos de pedagogía*, 474.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018). *Estadística de estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d0fa022e-0608-427e-a873-cde26390ec4c/nota%20de%20prensa%20eeu-2018.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011a). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Colección estudios CREADE*, 9. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- Ministerio de Educación. (2011b). *Plan PROA*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66442/00820122000100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Injuve. Recuperado de www.injuve.es/sites/default/files/estudio-jovenesyfracasoescolar-completo.pdf
- Ochandorena, N. (2015). *Factores que influyen en el grado de integración del alumnado gitano en los centros educativos durante la etapa de secundaria*. Navarra: Universidad pública de Navarra, facultad de ciencias humanas y sociales. Recuperado de <https://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/19587/Ochandorena%20Baztán%20c%20Nerea%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD. (2018). PISA. Programme for International Student Assessment. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/#>
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.htm>
- ONU (1959). *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/Declaración-de-los-Derechos-del-Niño1.pdf>

- Padilla, T., González-Monteaudo, J., y Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358
- Ponce, E. (2003). La Unión Europea y la política educativa. *Revista de derecho de la Unión Europea*, 4, 153-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=313545>
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Tecnos.
- Puelles, M. (2001). La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos. En P. Álvarez (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 3-26). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=583446>
- Puelles, M. (2004). Los cambios legislativos. *Aula de innovación educativa*, 130, 11-13.
- Puelles, M. (2005). Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 12-14.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas en los últimos doscientos años. *Participación educativa*, 7, 7-15. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91606/00820113013997.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puelles, M. (2014). El discurso educativo: del franquismo al neoliberalismo. *Cuadernos de pedagogía*, 451, 16-19.
- Romero, C. (2014). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970-1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*. (Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=TCO8I2dYJjo%3D>
- Salinas, J. (2005). *Memoria de papel 2 (1980-2005)*. Valencia: Asociación de Enseñantes Gitanos.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de historia contemporánea*, 25, 165-188.
- Salinas, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2º parte siglos XX y XXI). *Cabás*, 14, 96-126.
- San Román, T. (1992). Pluriculturalidad y marginación. En J.L Alegret et al. *Sobre Interculturalidad* (pp. 177-188). Girona: Fundación Sergi/Programa Trama.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.

- Santiago, C., y Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Córdoba: Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas Kamira y Fundación Mario Maya. Recuperado de <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregación.pdf>
- Serrano, N. (2012). Historia de la Educación Intercultural en España: la experiencia del Pueblo Gitano. En L. Díe. (Ed.), *Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural* (pp.181-185). Valencia: CeiMigra.
- Tonucci, F. (1986). Una escuela alternativa [Ilustración]. Recuperado de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frato_3.jpg
- Toribio, L. (2008). Un análisis del sistema educativo español desde la perspectiva comparativa europea. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 39-58. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4702>
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 119-131. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/28/145>
- Vázquez, J. M. (Dir.) (1990). *Estudio sociológico: Los gitanos españoles 1978*. Madrid: Asociación Secretariado Gitano e Instituto de Sociología Aplicada.
- Verdeja, M. (2017). Atención a la diversidad cultural del alumnado: un recorrido por leyes de educación de ámbito español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 367-382. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.021>
- Viñao, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 29-64.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 80-147.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14811/14137>

Referencias legislativas

- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de noviembre de 1995, núm. 278, pp. 33651-33665. Recuperado de <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín de Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado*, de 11 de mayo de 1983, núm. 112, pp. 13109-13110. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-13484

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de junio de 1995, núm. 131, pp. 16185-6192. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13291>

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 12 de marzo de 1996, núm. 62, pp. 9902-9909. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-5696

Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial del Estado*, de 28 de julio de 1999, núm. 179, pp. 28052-28056. Recuperado de <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-16373>