

Dos métodos de acercamiento a un problema: la escolarización y educación del niño gitano en Murcia. Teorías y estrategias comparativas

POR

A. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

J. SÁEZ CARRERAS

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El coloquio internacional «Tsiganes: Identité, Culture, Evolution», organizado en el XXX aniversario de ETUDES TSIGANES, ha tenido lugar en París el 6-XII-1986. Nos llamó la atención la invitación llena de inquietantes preguntas que se dirigió a los estudiosos de este ámbito de conocimiento (Etudes Tsiganes, n.º 1, 1985). Cuestiones como éstas: ¿Entre la fidelidad a la tradición y la innovación qué actitudes adoptan los gitanos? ¿Su suerte (futuro) está ligado al de las poblaciones que los acogen? ¿Cuáles son las condiciones de esta acogida?... ¿A qué se debe la ignorancia que se manifiesta con relación al mundo gitano?... ¿Acaso no existe un problema de comunicación entre gitanos y no gitanos? Estas y otras fructíferas preguntas nos llevaron al espíritu la posibilidad de plantear una investigación que irá más allá de los límites convencionales de este tipo de trabajos. (Trabajo descriptivo del tipo transcultural porque de alguna manera se establecen comparaciones: el *Tertium comparationis*! es la propia idea integración/asimilación que lleva el investigador de la cultura dominante, en este caso la no-gitana).

Por el contrario ¿qué piensan los gitanos de la manera como concebimos su mundo, valores, cosmovisión, costumbres y modos de vida (tipo de subsistencia)? ¿No será el problema de comunicación un problema sólo unilateralmente, es decir, a propósito de los gitanos y no entre gitanos y no gitanos? (Payos*).

Estudiar a los gitanos es un problema porque en general quien se ha interesado en ellos ha sido con la intención confesada u oculta de dominarlos por la vía de la integración, sagrada palabra que vicia de entrada cualquier conocimiento científico sobre la realidad sobre la que se actúa, siendo precisamente este objetivo, dominar la realidad, la que empuja el estudio.

Conocer está ligado a controlar y éste ha sido siempre el objeto de estudio sobre los gitanos (desde la represión hasta la política de integración). No cabe duda, por tanto, que el estudio, la investigación no es neutra, y que de la misma manera que ha dado pábulo y ha servido a la represión que en él busca su legitimación, puede ser un instrumento de emancipación. Por eso creemos que si estudiar este tema puede servir a objetivos bastardos, también hay que señalar que, como todo proyecto científico (jamás neutro), debe basarse en presupuestos éticos y políticos.

En consecuencia, buscamos en la actividad científica misma las condiciones de emancipación frente a la voluntad de control (de las instituciones que la rodean y alimentan, incluso). Y, dialécticamente, cuando la investigación es usada como legitimadora del control, también su estudio (el de la función legitimadora), sirve de denuncia, y, por tanto, de origen de emancipación.

Bajo estas inquietudes, entre epistemológicas y de compromiso, tiene lugar esta investigación que, a modo de hipótesis, desarrollamos sobre las consecuencias y estrategias que dos tipos de metodología y tratamiento de un campo de conocimiento, —la escolaridad y educación gitana en Murcia—, pueden depararnos.

Avanzamos, aunque el lector avisado se habrá dado cuenta, que hemos hecho referencia a dos tipos de enfoque investigador con sus pertinentes secuelas, provecho y dificultades respectivas: el positivismo cientista que se quiere aséptico como la ciencia (falsa concepción), y el participante y crítico que se basa en el compromiso para la función emancipadora de la ciencia/investigación, aplicada a su objetivo: conocer.

Si hasta aquí son las frases que justifican el cómo de nuestra investigación, dos líneas son suficientes para legitimar el qué y por qué de nuestra búsqueda: la existencia en Murcia de una comunidad gitana, con unas características estructurales definidas, sociales, económicas, culturales, educativas... que de antemano se interaccionan, —convicción con la

* Deberíamos utilizar cualquiera de las transcripciones que desde el romaní designa la no-pertenencia ética: GADJES, GAZE.

que partimos ya en la investigación—, y donde la educación-escolaridad sólo es una consecuencia-función-causa del todo: *su condición diferenciada de ser un colectivo*. (Característica esta a tener en cuenta en todo tipo de actuaciones que desde diversas instancias se aplican).

La delimitación del qué y por qué de la investigación condiciona en parte la primera parte desarrollada de la investigación, y marca sus objetivos: descripción de la situación de la escolaridad real de la población de niños de la comunidad gitana en Murcia, y la exploración, contacto y relación con las instituciones que asisten a la población gitana. Las conclusiones de este trabajo sólo son un documento, uno más, para legitimar, reclamar, imponer, controlar una intervención, y ésta, ciertamente, sujeta a un modelo u enfoque previamente legitimado por una hermenéutica y un uso de símbolos. Pero ahí no vamos a entrar: nos interesa, obviando este paso, —siempre conflictivo, siempre a debate—, situarnos sin más en la participación crítica. Éste es el segundo momento de nuestra investigación, un proyecto que nos de pie, a nivel de hipótesis, como decíamos, a plantear el objetivo general de nuestra investigación: *Consecuencia y estrategias de dos métodos de acercamiento a la realidad de un hecho Social*. Hecho social que se presenta en sí cross-culturalmente, por ende, *Comparativo*.

I.^a PARTE

EXPLORATORIA: Situación de escolaridad de niños gitanos en el casco urbano de Murcia.

Trabajo de Investigación impulsado por el I.C.E. de la Universidad de Murcia bajo el título «Estudio empírico y exploratorio de la situación de escolaridad de los niños gitanos en el casco de Murcia» (1).

A: *Exposición del procedimiento*

1. Material e instrumentos de exploración.

- 1.1. Bibliografía básica: puntos comunes en la literatura de este tipo de investigación. Los tópicos.
- 1.2. Encuestas dirigidas a profesores de Centro y Presidentes de las A.P.A.s de las escuelas exploradas.

(1) Investigación promovida por el Director de Investigaciones del I.C.E. Dr. J. Sáez Carreras y llevada a cabo por el equipo dirigido por el Catedrático de Psicología Social de esta Universidad Dr. A. Rodríguez González.

1.3. Otras informaciones e informantes:

- M.E.C.
 - C.A.R.M.
 - Ayuntamiento.
 - Cáritas diocesana.
 - Asociaciones gitanas.
2. Centros escolares, (Colegios Nacionales) donde se ha hecho la exploración: Características y problemas a describir.
 3. Análisis de los datos recogidos por el cuestionario: tratamiento.
 4. Reflexión sobre los resultados: significación de la descripción cuantitativa.
 5. Conclusiones predictivas de una intervención a la luz de una interpretación cualitativa.

B: *Desarrollo-resumen de la investigación reseñada*

1. MATERIAL E INSTRUMENTOS DE LA EXPLORACIÓN

1.1. Bibliografía básica

Son un tópico ya en Murcia las investigaciones y preocupaciones por la Comunidad gitana. Se tiene conciencia a niveles populares de la existencia de una minoría y parece como si la dicotomía gitano/«castellano» (Payo), fuera una línea divisionaria recta y justificadora para tantas generalizaciones: honradez, robo-delicuencia, cultura, incultura (analfabeto), higiene, suciedad... La preocupación, pues, por el tema gitano en Murcia viene determinada simplemente por la existencia de una colonia o minoría étnica, no asimilada culturalmente, cuya presencia, o molesta por su diferencia, o es chivo expiatorio justificador de las propias deficiencias.

Esta presencia ha motivado, pues, la preocupación, tanto en el sentido de ocuparse de un problema, como de considerarlo en sí un problema. No podemos decir, —a pesar del «desconocimiento profundo» que se tiene de lo gitano— que no existan trabajos al respecto: baste citar en castellano CLERERT (1980), GIEMS (1976), HEREDIA MAYA (1980), INIESTA (1981), RAMÍREZ HEREDIA (1983), SAN ROMÁN (1976 y 1984), VAUX

FOLETIER (1974) y sobre todo, por la significación para Murcia, el trabajo llevado a cabo por el sociólogo y profesor entonces de esta Universidad, el Dr. VÁZQUEZ (1981). Muchas de las conclusiones recogidas en la obra colectiva por él dirigida (*Los gitanos en Murcia, hoy, 1980*), vuelven a repetirse descriptivamente en las múltiples investigaciones parciales y exploratorias como la 1.^a parte de la nuestra, que son emprendidas y realizadas sectorialmente por instituciones públicas o privadas interesadas en saber la situación que, por otra parte, ya intuyen; son trabajos a cargo de Cáritas diocesana, Gabinete de Minorías Étnicas (Concejalía de Servicios Sociales), Programa del Menor, etc.

El objetivo de tales investigaciones y publicaciones es la recogida de datos o información sobre la situación, en el momento, del problema que se plantea: la escolarización, y, en consecuencia, cierta predicción sobre las demandas del colectivo problemático. Normalmente, son investigaciones que se significan por abordar sobre el terreno (los centros que acogen a niños gitanos) las características del proceso de escolarización. Tras esto, un proyecto de actuación para esta necesidad: demanda de escolarización. Hasta aquí, se trata de un estilo de investigación lineal, positivo y etnocéntrico (del investigador y de la cultura mayoritaria). Hemos de confesar, sin embargo, la utilidad de esta bibliografía que casi podría ahorrarnos nuestro estudio de campo y etnográfico. Por otro lado, es obligado conocer, a este respecto, lo recogido en investigaciones anteriores. Junto a esta información ya compilada, es útil dirigirse a otros *Centros de información e informantes*, de los que trataremos después. Por el momento, vamos a ver algunos tópicos casi siempre típicos de este tipo de investigaciones. A parte de los factores tan rebeladores sobre la situación de escolaridad como el bajo nivel socioeconómico y el poco interés por la cultura paya o dominante,... se pone de manifiesto que estos estudios siempre plantean como actuación la Asimilación /Integración y/o la contraria, *promoción*, como desarrollo de la cultura peculiar y propia, al margen de la comunidad mayoritaria. Postura esta última que encierra, en el rechazo, una forma de interpretación y hermenéutica simbólica.

1.2. El Cuestionario

Como es obligado en este tipo de trabajos descriptivos, se trata de recoger la información posible sobre la realidad que queremos conocer para actuar. Son cuestionarios que tienen por misión arrancar información, datos (cuantificación). Va dirigido a los directores, profesores y presidentes de las Asociaciones de Padres de Alumnos de los centros escolares seleccionados por el significativo y, presumiblemente, alto porcentaje de niños gitanos que suelen frecuentar tales colegios nacionales. Estos cuestionarios van a arrojar números

y porcentajes que una vez tratados nos dicen *cómo es la realidad*, en el mejor de los casos, de una buena interpretación de la cuantificación, pero nunca *por qué* se presenta así. La proporción de alumnos gitanos del total, la composición socioeconómica del barrio de donde proceden los alumnos, abandono y grado de escolaridad, porcentaje de niños que terminan sus estudios, además de otros muchos datos informativos como equipamiento e infraestructura del Centro, becarios y organismos que las conceden, tipos de servicios que ofrecen los Centros seleccionados, los propios criterios de selección aplicados en la matriculación de niños gitanos (proximidad, nivel,...), tipo de profesorado y titulaciones específicas del mismo, inicio de la escolaridad del niño gitano, material escolar del Centro, absentismo y proporción payo/gitano, adaptación, rechazo, respectivamente, al Centro y al medio, rendimiento académico, dificultades más generales tanto del niño gitano en las materias como del profesor en su actividad instructiva/educativa del niño gitano, actitud de éste hacia el maestro/profesor... y muchas más ricas informaciones que se pueden ver en la encuesta (anexo a la documentación).

Por otro lado, son encuestas con respuestas unas veces objetivables y otras de opinión de los actores (profesores /padres). El análisis de estas informaciones, como dato, será objeto del tratamiento de los mismos. Por el momento, en la recogida de información, debemos señalar otros informantes.

1.3. Otros Informantes

1.3.1. *El Ministerio de Educación y Ciencia*

No hay un plan específico a nivel de Administración periférica que tenga presente el colectivo gitano como tal. Existen las aulas de Educación Compensatoria en zonas más o menos bien situadas en relación a la población gitana del casco urbano de Murcia y otras poblaciones.

Respecto a la integración, es practicada por el Ministerio como política, rechazando la creación de centros escolares específicos para gitanos. Las «aulas puentes» son poco prácticas por los problemas que generan. El M.E.C. cuenta realizar una encuesta sobre la problemática escolar gitana.

1.3.2. *La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*

No existiendo órgano particular para este campo de actuación (el mundo gitano en

Murcia), desde su reciente creación, la Consejería de Asuntos Sociales tiene la Dirección General de Bienestar Social, dentro de la cual existe la sección de Inserción Social. También este Departamento proyecta poner en marcha un Plan Regional de Integración gitana, con una encuesta precisa del amplio espectro sobre la población gitana de Murcia. También a nivel de la Administración Autonómica, la Sección de Infancia y Juventud de la citada Consejería de Asuntos Sociales se ocupa de coordinar las relaciones con el Tribunal Tutelar de Menores y la dirección de ciertas escuelas infantiles donde acuden niños gitanos.

1.3.3. *Cáritas Diocesana*

Dependiendo de la Conferencia Episcopal, se ocupa de cualquier colectivo marginado. En Murcia trabaja con un voluntariado a través de los órganos y secciones del Ayuntamiento de Murcia que se ocupan de este colectivo gitano.

1.3.4. *Ayuntamiento*

Como otras instancias públicas, es la integración de la minoría gitana uno de los objetivos de la actuación de la política de Servicios Sociales del Ayuntamiento, y ello, incluso, con el propósito confesado de respeto a la diferencia. En la letra, se prescinde de toda actitud paternalista o de asistencia caritativa o de beneficencia. La política de integración pasa por la destrucción de «ghetos» predominantemente de población gitana, llevando a cabo un plan de diseminación a la base de oferta de viviendas con una serie de contraprestaciones, como mantenimiento adecuado y obligatoriedad de escolarización de los niños en edad de tal. Como en la C.A.R.M., también el Ayuntamiento dispone de un Gabinete de minorías gitanas que colabora activamente con el programa para la Integración del Pueblo Gitano, plan ya utilizado en otras ciudades españolas con minorías gitanas densas. Igualmente, el Programa del Menor, aunque no es su objetivo exclusivo ni la minoría gitana ni sus condiciones educativas, se ocupa en la labor de la escolarización del niño gitano.

El Ayuntamiento de Murcia, también a través de los C.M. de S.S. (Consejo Municipal de Servicios Sociales) se ocupa, en aquellas zonas de abundante población gitana, de su inserción escolar.

1.3.5. *Asociaciones gitanas*

Disponemos de un registro de Asociaciones gitanas de poblaciones españolas con minorías significativas de esta comunidad étnica. Pudiera ser útil como resorte de informa-

ción sobre escolarización, pero sus objetivos y existencia, nos tememos, obedece más a otras preocupaciones de «subsistencia» que al específico de escolarización.

2. CENTROS ESCOLARES Y ZONAS DE «HÁBITAT» GITANO

Hemos seleccionado para la exploración aquellos que ofrecían la circunstancia de estar situados en una zona de asentamiento de núcleo de la Comunidad Gitana de Murcia como en el Barrio de San Basilio, el Barrio de San Andrés y el Polígono de la Fama con el Centro Piloto, antiguo colegio nacional vinculado al I.C.E. y a la Universidad. Estos colegios y sus pormenores son analizados posteriormente y quedan reflejados en la documentación que de esta parte de la investigación disponemos.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS: TRATAMIENTO

Como señalábamos en el apartado de la encuesta/cuestionario aplicado, la información recogida arroja diversos aspectos ya típicos de este tipo de investigación con un tal instrumento: reparto de matrícula por centro, proporción de payo/gitano, edad de escolaridad y comienzo de la misma, absentismo, adaptación, rendimiento académico, motivación de escolarización o ausencia, tipo de servicios y su utilización por los niños gitanos, problemas lingüísticos de los niños de la comunidad gitana. El tratamiento de los datos previsto por los dos tipos de cuestionario previsto, es el clásico en esta clase de investigaciones, pudiendo presentarse tablas que ya en sí son de naturaleza comparativa (Véase en el anexo).

4. REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS: SIGNIFICACIÓN DE LA DESCRIPCIÓN CUANTITATIVA

Quizá, de todas las reflexiones que la información recogida nos permite considerar, como pueden ser peculiaridad y uso de los servicios escolares por parte de los niños gitanos, el análisis de la adecuación de los programas que siguen los escolares gitanos, así como del material utilizado y actividades no-regladas de tipo educativo y animación,... son las peculiaridades del niño gitano en su relación con la escolarización, las que cobran una potencial significación para un tipo de intervención y estrategias de signo cualitativo. Problemas como el absentismo escolar del niño gitano, su justificación baladí, exponente

del poco interés del ambiente gitano por la escuela, el desinterés que muestran por los contenidos de los programas, la preferencia por alguna materia o actividad, la pobre participación en lo extraescolar, dificultades concretas en lenguaje y fonética.

En otro orden de informaciones, destacaríamos también el problema de motivación y medios por parte del profesor, la descoordinación de los organismos que trabajan en programas y asistencia a la comunidad gitana, el «descontrol» a efecto del censo gitano que parece observarse, y la ignorancia de los efectivos totales de la población gitana, lo que dificulta conocer las deficiencias reales de escolarización en medio gitano, unido a la imposibilidad (por varias razones) de obtener un puesto escolar por las familias gitanas diseminadas. Quizá también habría que suscitar el problema de la cualificación específica de los «trabajadores sociales» (los profesores y el Director del centro lo son en esta relación), y los tabúes y estereotipos en el propio esquema y categorías cognitivas, de los mismos, respecto al mundo gitano.

5. CONCLUSIONES PREDICTIVAS DE UNA INTERVENCIÓN A LA LUZ DE UNA INTERPRETACIÓN CUALITATIVA

Las conclusiones a que puede llegarse en un tipo de investigación descriptivo-positivista, viene condicionado ya por la intención del punto de partida, por las hipótesis legitimadoras de una posible intervención, y por el esquema interpretativo que previamente el investigador y la institución que subvenciona y necesita la investigación, han diseñado. Y en principio, con los datos y su interpretación (cualquiera que sea el esquema hermenéutico) se puede llegar a una predicción. Se puede desgajar —y se hace— una «nomotética», unos principios que parecen confirmarse en la realidad aparente. Otra cosa es la transformación. Y aquí radica el magno problema: conocemos ya la realidad gitana, sus ritmos, caracteres, reacciones, incluso causas de su ser y actuar, pero no se consigue con ello un programa eficaz para llevar a cabo lo propuesto: la escolarización del niño gitano.

He aquí el problema de base, que resulta de la aplicación de las categorías que conlleva el investigador o el medio mayoritario, pero de las que no participa el destinatario (la cultura minoritaria a la que se quiere, controlar, integrar o asimilar).

Porque dado como axioma la agresividad expansiva de toda cultura viva, el imperialismo de las culturas dominantes..., ¿se ha pensado si las categorías y valores de cada cultura y de las minoritarias, en concreto, participan en la bondad que predicen de sus manifestaciones las culturas o medios agresivos... o por el contrario es el rechazo, normalmente, y la propia afirmación quien regula los «rappports» entre una y otra? Aquí radica, evidentemente, el cambio de actitud, el «lavado de cerebro» etnocéntrico y el desarrollo de actitudes de

emancipación, claves para un reconocimiento de la igualdad en la diferencia. Es decir, *lo mismo, sólo que diferente*. Éste es un proceso de emancipación que comienza con el propio reconocimiento, autovaloración y seguridad.

Y éste es el papel del investigador y de la investigación en la Ciencia Social: Contribuir a la emancipación. Y esto por varias razones de deontología profesional, si se prefiere. Veámoslo en el tema gitano (válido en el problema de la escolarización también). Tres opciones podemos adoptar para este proceso de emancipación participativa.

1.^a No renunciar a poner en evidencia la diversidad y la complejidad de los hechos que descubrimos (no podemos justificar la simplificación para servir cualquiera que sea la pretendida eficacia de una acción política). Y en el tema gitano lo es por añadidura. Hay que preservarse o inmunizarse de todo dogmatismo y de toda idea recibida para que el «discurso» que hagamos sobre ellos, no sea ya cortado por el patrón aceptado de antemano.

2.^a Hacer el discurso esperado hoy día sobre la cuestión gitana, si partimos de la base de que toda época ha producido el discurso «científico» que le convenía. Dicho con otras palabras, pintemos el cuadro gitano *aquí y ahora*, aprovechando la «evolución positiva» que sopla sobre destrucción de clichés racistas, las políticas integradoras y no únicamente asimilacionistas y absorcionistas de otras épocas. Es decir, respetemos la diferencia y no nos convirtamos en fabricantes de la misma.

3.^a Submergirnos nosotros mismos en el examen y discurso que sobre los otros hacemos. Hay que recapitular lo encontrado, el choque que nos ha producido, sus efectos..., en una palabra, *participar*, y *solo* así conoceremos la realidad sobre la que debemos actuar. Y esto no es caer en el subjetivismo; sólo si me veo en ellos, como espejo, puedo verme tal y como yo soy respecto a ellos, y las categorías que vehiculizo conmigo sobre ellos. Lo contrario, la pretendida asepsia, no es más que una torre de vidrio desde la que se deforma el objetivo que se mira, tiñéndose del color que se ajusta a nuestro acto de mirar «a través de»... No podemos continuar haciendo de la Ciencia Social un «instrumento de», es necesario que juegue un papel positivo de la verdad, que no puede ser absoluta sino crítica.

Así situados, en esta plataforma de conocimiento, es imperioso plantear un 2.^o tipo de investigación que, sin excluir ni ser dicotómica con la cuantificación, se reivindique de la cualificación/crítica.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ CABALLERO, A. (1981): *Historia del cante Flamenco*, Alianza Editorial. Madrid.

- CÁRITAS ESPAÑOLA, (1980): «Los Gitanos en la sociedad española», *Documentación Social*.
- CAMELLA, M. (1978): «Gitanos en guarderías», *Cero seis*, 1.
- CLERERT, P. (1985): *Los gitanos*, Ayma, Barcelona.
- CONSEJO MUNICIPAL DE SERVICIOS SOCIALES, (1984): *Programa para la integración del pueblo gitano*, Murcia.
- (1985): *Programa de atención al menor*, Murcia.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE APOSTOLADO GITANO, (1979): «Estudio sociológico sobre gitanos españoles», V tomos, ISAMA, Madrid.
- ESCÁMEZ, J.: «Aspecto educativo», en VÁZQUEZ (Eds.): *Los gitanos en Murcia, hoy 1980*, Universidad de Murcia, 1981.
- FUNDACIÓN GENERAL MEDITERRÁNEA, (1980): *Programa Andalucía. Guarderías*, Madrid.
- GARRIDO, M. S. (1980): «Problemas de la educación del pueblo gitano», *Documentación Social*, 41.
- GIEMS, (1976): *Gitanos al encuentro de la ciudad*, Edicula, Madrid, 1976.
- GIMÉNEZ, A. (1981): *Llamamiento de Dios al pueblo gitano*, Edit. por el autor.
- HEREDIA MAYA, J. (1980): «La educación como hecho unificador», *Documentación Social*, 41.
- INFANTE, B. (1980): *Orígenes de lo flamenco y secreto del cante Jondo*, Junta de Andalucía, Sevilla.
- INSTITUTO NACIONAL DE ASISTENCIA SOCIAL, (1982): «La Comunidad gitana». *Programación social* 4, 1982.
- INIESTA, A. (1981): *Los gitanos. Problemas socioculturales*, Narcea, Madrid.
- (1977): «La educación del niño gitano», *Vida Escolar*, sept.-oct.
- LARREA PALACÍN, A. (1974): *El flamenco en su raíz*, Ed. Nacional, Madrid.
- LEBLÓN, B. (1982): *Los gitanos de España. El precio y el valor de la diferencia*, ed. Gedesa, Barcelona.
- MANSO, Y. (1980): *Gitanos y payos en el Hotel Castilla*, Consejería de Servicios Sociales, Consejo Regional, Murcia.
- MOLINA R., y MAIRENA, A. (1963): Mundo y formas del cante flamenco, *Revista Occidente*, Madrid.
- MONREAL, J. (1979): *Estructura educativa de la provincia de Murcia*, Patronato «Ángel García», Orihuela.
- RAMÍREZ HEREDIA, J. D. (1983): *Nosotros, los gitanos*, Ediciones 29, Barcelona.
- RAMIS, A. (1980): *Algunas características pedagógicas de un grupo de escolares gita-*

- nos. Memoria de licenciatura, no publicada, Universidad de Palma de Mallorca.
- SÁNCHEZ, H. (1977): *Los gitanos en un período histórico*, Castellote, Madrid.
- SÁNCHEZ OCAÑA, J. (1976): *Granada y sus gitanos*, Imprenta-Escuela del Ave María, Granada.
- SAN ROMÁN, T. (1976): *Vecinos gitanos*, Akal, Madrid.
- (1984): *Gitanos de Madrid y Barcelona, Ensayos sobre aculturación y etnicidad*, U.A.B., Ballaterra.
- SECRETARIADO GENERAL GITANO (1985): *Jornadas de estudios sobre Servicios Sociales para la Comunidad Gitana*, Madrid.
- SECRETARIADO GITANO DE MURCIA (1987): *Plan de actuación para la promoción del pueblo gitano*, Casa del Sacerdote, Murcia.
- VAUX FOLETIER, F. (1974): «Mil años de historia de los gitanos», Plaza y Janés, Barcelona.
- VÁZQUEZ, J. M. (1981): *Los gitanos en Murcia, hoy 1980*, Universidad de Murcia.
- VIÑAO FRAGO, A.: *Minorités et éducation: les reflexions et les dilemes XI* Conference de la CESE, 1983.

Bibliografía en otros idiomas

- BARTHEREMY, A. (1982): *Routes de gitanie*, le Centurion, Paris.
- BIZEUL, D. (1988): *Civiliser en bannir-Les nomades dans la la société française*, Harmattan, Paris.
- COHN, W. (1973): *The Gypsies*, Adison Wesley, Londres.
- CHARLEMAGNE, J. (1983): *Population nomades et pauvreté*, P.U.F. Paris.
- ETUDES TSIGANES (1987): Nomadisme Territoire, Habitat, Paris, *Etudes Tsiganes*, 4, 64 pp.
- (1984): La Scolarisation des enfants tsiganes, Paris, *Etudes Tsiganes*, 4 (1-72).
- FORMOSO (1986): *Tsiganes et Sédentaires*, L'Harmattan, Paris.
- HANCOCK, I. (1986): *The parial syndrome: an account of gypsy slavery and persecution*, Ann Arbor, Karoma.
- KARPATI (1979): «La scolarisation des enfants tsiganes. L'expérience italienne», Paris, *Etudes Tsiganes*, 2-3.
- KERVADEC (1983): *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*, Comisión de Comunidades europeas, Luxemburgo.
- LIEGEOIS, J. P. (1986): *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*. Comisión de Comunidades Europeas, Luxemburgo.

- LIEGEOIS, J. P. (1979): *Ideologie et pratique du travail social*, Privat Toulouse.
- PIASERE, L. (1985a): Mare Roma: categories humaines et structures sociales. Une contribution a l'ethnologie tsigane, Paris, *Etudes et documents balkaniques et méditerranéens*.
- (1985b): Connaissance tsigane et alphabétisation, Verona, *Report n.º 26*, Instituto di Psicologia. Università di Verona.
- RAO, A. (1987): *The other nomads. Peripatetic minorities in cross-cultural perspective*, Colonia Bohlan Verlag.
- (1986): Identité ethnique ou catégorie économique *Etudes tsiganes*, 3, Paris.
- SORAVIA (1977): *Dialette degli Zinari italiani*, Pacini, Pisa.
- SUTHERLAND, A. (1975): *Gypsies-The Hidden Americans*, Tavistoc Publications, Londres.
- VARNAGY, E. y VEKERDI, J.: *Problems of Education o gypsy chlldren*, Tankonyvkóad, Budapest.

II.ª PARTE

1. TÍTULO

Promoción Social del gitano a través de la educación. Tácticas de implicación de los padres en el proceso educativo y estrategias psicopedagógicas de compensación de deficiencias cognitivas.

2. CONTEXTO Y ANTECEDENTES

En estudio ya realizado al amparo del I.C.E. (1987-1988) y que hemos presentado como la primera fase de nuestra investigación quedaba manifiesto que los niños gitanos del casco urbano de Murcia están, hoy por hoy, en gran desventaja respecto al resto de los niños en lo que se refiere a escolarización eficaz («Estudio empírico/exploratorio de la situación de escolaridad de los niños gitanos en el casco de Murcia»). Del trabajo que hemos comentado se desprendería:

- a) El porcentaje de gitanos inicialmente escolarizados es bajo.
- b) Un alto porcentaje abandona la escolaridad entre quinto y sexto curso de E.G.B., y en muy contados casos supera el séptimo curso.

- c) El absentismo de la escolarización es muy alto, alcanzando en ocasiones hasta el 50% del curso escolar.
- d) Incluso los escolares que llegan a sexto o séptimo curso de E.G.B. salen con un nivel de conocimientos escolares equivalente, aproximadamente, al de tercer curso.

Las causas de tal situación son múltiples (desinterés de los padres por la escolarización y por las dificultades de sus hijos en la escuela, condiciones de higiene y salubridad de la vivienda, falta o rápido deterioro del material escolar...). En resumen, se detectan unas determinadas deficiencias de socialización (frecuentemente de origen familiar) que entorpecen gravemente el proceso de aprendizaje debido a que no han permitido un adecuado desarrollo de las aptitudes implicadas en la adquisición de conocimientos: así aparecen deficiencias de código lingüístico, de atención mantenida, de comprensión y retención... El estudio exploratorio era explícito: clara deprivación cultural, en alto grado, con las consecuencias que ello conlleva.

3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con esta atmósfera de problemas, esta investigación tiene por objeto hallar la técnica más adecuada para concienciar a los padres gitanos de la importancia de la escolarización de los hijos así como de la necesidad de un seguimiento en la marcha de los estudios. Todo ello para, posteriormente, dualizar los problemas de aprendizaje escolar típico de los niños gitanos. Para llevar a cabo tales tareas se han de aplicar diversas estrategias con el fin de seleccionar las que se presenten más eficaces para ello: así, el «Enriquecimiento Instrumental» de R. Feuerstein intenta compensar las deficiencias sociocognitivas que dichos niños presentan con el fin de que puedan lograr una formación personal y profesional que les permitan integrarse en el mundo laboral y de esta forma superar la situación de endémica precariedad económica y cultural.

La elección de Feuerstein es rigurosa: durante casi cuatro décadas se ha dedicado al estudio y desarrollo de la inteligencia de niños y grupos culturalmente minoritarios dentro de una cultura mayoritaria dominante. Así, opina que tales niños presentan unas carencias de ciertos requisitos básicos que afectan no sólo al nivel de conocimientos adquiridos, sino, incluso, a la capacidad misma para aprender; en definitiva, a la inteligencia (que él define como el conjunto de estrategias cognitivas necesarias para enfrentarse a los problemas y resolverlos).

Por otra parte, parece de todo punto necesario implicar a los padres gitanos en el interés

para que sus hijos adquirieran una educación adecuada. A tal efecto, en esta investigación se lleva a cabo una actuación de concienciación de los padres gitanos con respecto a la necesidad de que sus hijos sean escolarizados, así como de la conveniencia de que se mantengan en contacto con las asociaciones de padres de alumnos y, sobre todo, con los profesores, con objeto de poder seguir las incidencias de la educación de sus hijos.

Un tipo de proyecto así, reclama un marco de investigación amplio y flexible, comprensivo y participativo, que se *denomina investigación-acción*.

«La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva *colectiva*, entendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por maestros, estudiantes, directores de colegio, padres y otros miembros de la comunidad. Consideramos que la investigación-acción tan sólo existe cuando es colaboradora, aunque es importante dejar claro que la investigación-acción del grupo se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo (KEMMIS y McTAGGART, *¿Cómo planificar la Investigación-Acción?* Laertes, Madrid, 1988).

4. OBJETIVOS CONCRETOS DEL PROYECTO

1. Obtención de la estrategia más eficaz para la implicación de los padres gitanos en el proceso socio-educativo de sus hijos.
2. Diagnóstico de la problemática específica que dificulta el aprendizaje escolar de los niños gitanos.
3. Aplicación individual, según diagnóstico, del *Programa de Enriquecimiento Instrumental* de R. FEUERSTEIN con diferentes estrategias para identificar cual de ellas resulta más eficaz.
4. Valoración de resultados y conclusiones que sean generalizables a la población escolar gitana de cursos similares al de la nuestra.
5. Una propuesta para la educación escolar de niños gitanos (y eventualmente para la formación de profesores que vayan a tener a su cargo dicha educación).

5. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO DETALLADO

A) Trabajo con familia-padres

- 1.a. Entrevista intensiva con padres, por familia.
- 1.b. Entrevista grupal con padres de diferentes familias.
- 1.c. Sesiones de dinámicas de grupos con igual agrupación que en (b) (un número de cuatro sesiones como mínimo y con un máximo de ocho, según eficacia de las mismas).

a) La entrevista intensiva tiene por objeto:

- a.1. Obtener información acerca de las actividades de los padres hacia los problemas de educación escolar de los hijos, así como las creencias acerca de la conveniencia/necesidad de la educación escolar para la formación personal y profesional laboral de los hijos.
- a.2. Datos demográficos y de situación económica (Vivienda, higiene, laboral...).

Teniendo como marco el modelo de investigación-acción, deben seguirse de modo flexible y coordinado los pasos de este tipo de investigación:

- El plan, que tome en consideración las situaciones existentes y las limitaciones reales tomando en consideración las dimensiones que implica un cambio.
- La acción, deliberada con propósito educativo y críticamente informada.
- La observación, abierta y comprensiva (no meramente cuantitativa), que documente los efectos de la acción críticamente informada). Su propósito es obtener una base fiable de información para la introspección crítica.
- La reflexión, elemento activo también, conduce el grupo a través del intercambio de puntos de vista, a la reconstrucción del significado social y educativo y proporciona la base para un plan revisado.
- Aclaración: La investigación-acción es un proceso dinámico, en el que esos cuatro momentos no deben ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momentos en la espiral de la investigación-acción constituida por la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

B) Trabajo con escolares gitanos

Con ella se pretende:

1. Diagnóstico del grado de desarrollo cognitivo.
 - a) Determinar el grado de rendimiento del alumno en los diversos campos que entran en juego en el aprendizaje escolar.
 - b) Obtención de datos que permitan diseñar las tácticas adecuadas para fomentar el desarrollo de los «prerrequisitos» necesarios para el desarrollo de la actividad mental.
 - c) Recogida de datos para diseñar las tácticas pedagógicas adecuadas para la enseñanza de contenidos escolares.
 - d) Detectar deficiencias en los procesos que subyacen al aprendizaje, así como identificar la forma más adecuada para eliminar las mismas mediante el tratamiento a que, posteriormente, se somete al niño.
 - e) Identificar obstáculos que el niño pone a la evaluación (escasez de vocabulario, emotividad incontrolada...).
 - f) Establecimiento del tipo de esfuerzo que requiere el cambio a producir en los diferentes campos en que eventualmente aparezcan las deficiencias (perceptivo, lingüístico, contenido de la tarea...).
2. Evaluación de adaptación en el aula (Ampliación de la subescala de Adaptación Escolar IAC/Inventario de Adaptación de Conducta).

C) Tratamiento

Con una periodicidad de tres sesiones por semana, cada una de una hora de duración y durante seis meses, se aplica la técnica de Modificabilidad Cognitiva y Enriquecimiento Instrumental. En función de los resultados del diagnóstico se plantearán tres diferentes estrategias de aplicación.

Primer nivel de tratamiento

Los instrumentos con los que se va a trabajar en este primer nivel son los siguientes:

- Organización de puntos (con el fin de mostrar las habilidades específicas de los sujetos para las relaciones especiales).
- Exige identificación y diseño de formas dadas en un campo de puntos desorganizado.
- Orientación en el espacio (instrumento cuyo objetivo educativo es brindar al profesor la posibilidad de enseñar al alumno un sistema personalizado de referencia especial).
- Comparaciones (instrumento que tiene como fin desarrollar la conducta comparativa).
- Percepción analítica. Las tareas de este instrumento implican un proceso perceptivo para examinar, organizar y diferenciar las partes de su campo. Así, pretende desarrollar estrategias de articulación y diferenciación del todo y sus partes, fomentar la precisión perceptiva, el pensamiento hipotético-deductivo...

Segundo nivel de tratamiento

Para que el proyecto tenga continuidad una vez iniciado, el equipo de intervención debe hacerse cargo de la formación de profesores de los propios centros que entrarían a colaborar en el mismo.

D) *Evaluación y contraste de los resultados obtenidos con cada una de las estrategias*

III.ª PARTE

CONCLUSIONES COMPARATIVAS DE DOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA REALIDAD ESCOLAR DEL MUNDO GITANO

1. A MODO DE EPÍLOGO, PREFIGURACIÓN ANTICIPATORIA DE LAS DIMENSIONES Y SIGNIFICADO DE ESTOS DOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN

Es evidente que esta anticipación de dimensiones forma parte de la intención de nuestro planteamiento y de la plataforma en que nos situamos. A través del resumen presentado sobre la investigación descriptivo-positivista, hemos ido sentando no sólo las bases de un 2.º proyecto de investigación anclado en otros enfoques, sino también una implícita com-

paración de entre los mismos. Situándonos en la *participación crítica*, hemos insinuado continuamente la transición hacia un plataforma hermenéutica y simbólica desde la que actuar. Como convencidos que somos de la configuración de una alternativa integradora, vamos a presentar, de modo yuxtapuesto, las características e identificación de cada uno de estos enfoques que se reparten y complementan estos dos tipos de investigaciones realizadas o pergeñadas.

Debemos señalar, sin embargo, que aunque complementarios y no excluyentes entre sí, el enfoque llamado cientifista/burocrático y positivo, y el denominado participativo, emancipador o crítico, presentan, no obstante, una línea de demarcación entre ellos, lo que no es el caso con el llamado modelo hermenéutico-interpretativo —a caballo a menudo entre ambos—, haciendo de trampolín de intervención desde el que legitimar, a veces, la orientación investigadora tecnológica, o por el contrario, sirviendo también de soporte teórico desde el que actuar participativamente en una dirección crítica y hacia el conocimiento emancipador. Por ello, quizá, a modo de contrapunto o si se quiere materializándolo como «*tertium comparationis*», vamos a elaborar unos cuadros yuxtapuestos, donde el designado paradigma hermenéutico parece hallarse a medio camino entre los otros dos. Estos cuadros, que vamos a estructurar bajo cinco perspectivas, nos servirán de modelo para las diferencias de nuestros dos tipos de investigación sobre la realidad y escolarización del niño gitano. He aquí las perspectivas que consideramos para el conjunto total:

- a) Naturaleza de los fenómenos sociales y educativos.
- b) Elaboración teórica de éstos.
- c) Análisis de los fenómenos presentados.
- d) Función y relación teórica/práctica en los sujetos objeto de investigación.
- e) Las propias funciones de los sujetos.

I. NATURALEZA DE LOS FENÓMENOS ESTUDIADOS

TECNOLÓGICO	ENFOQUE HERMENÉUTICO	ENFOQUE SOCIOCRÍTICO
<p>— Centrado en las manifestaciones externas y observables de los fenómenos de las ciencias físico-naturales.</p> <p>— Realidad educativa como conjunto de variables susceptibles de definición objetiva y operativa, a imagen de las ciencias físico-naturales.</p> <p>— Todo proceso es lineal y racional que discurre por cauces de consenso, predictibilidad y racionalidad.</p>	<p>— Los fenómenos sociales y educativos no manifiestan su verdadera entidad y naturaleza en sus manifestaciones externas y observables, sino en la dimensión de los significados, representaciones, valores, vivencias e intenciones de los sujetos, así como la dimensión de las peculiares estructuras organizativas y funcionales de las instituciones donde se producen.</p> <p>— Se pasa de procesos tecnológicamente controlables, perfectamente acabados para su uso y consumo —según las indicaciones y modos de empleo prescritos—, a procesos con un alto grado de inestabilidad, variabilidad, imprevisibilidad y flexibilidad.</p>	<p>— Los fenómenos sociales no son reducibles a sus manifestaciones externas y objetivas, ni tampoco se agotan en dimensiones personales y grupales.</p> <p>— Tanto las manifestaciones externas de lo social como las construcciones subjetivas son situadas en el seno de coordinadas estructurales y dinámicas, en las que entran en juego dimensiones objetivas (dimensión estructural del conocimiento), dimensiones personales (categorías representacionales y mundo vivencial de los sujetos) y dimensiones socio históricas (condiciones ideológicas, contextos socio-políticos, intereses sociales...).</p> <p>— La educación acaece en un contexto socio-económico, histórico y político. No es una entidad natural dada ni exclusivamente un proceso de creación e interpretación libre y voluntario.</p> <p>— No se trata de problemas teóricos, sino de problemas sociales y educativos reales.</p> <p>— El objeto de estudio no viene preestablecido, sino que surge de unas condiciones, situaciones y prácticas educativas muy concretas y específicas.</p>

II. ELABORACIÓN TEÓRICA DE LOS FENÓMENOS

TECNOLÓGICO	ENFOQUE HERMENÉUTICO	ENFOQUE SOCIOCRTICO
<p>— Elaboración de leyes y proposiciones que relacionen las diferentes variables objeto de estudio.</p> <p>— Resulta de ello una teoría abstracta científica, formal, general, objetiva y neutra que implica una representación unívoca de los fenómenos.</p> <p>— Separación nítida y jerárquica entre teoría y práctica.</p> <p>— La teoría explicativa y prescriptiva, fundamenta y dirige todo el proceso de aplicación práctica.</p> <p>— La práctica es una parcela de aplicación y proyección de la teoría cuyo desarrollo arroja una información que es recogida para sucesivas reconstrucciones de la teoría.</p> <p>— La práctica es un campo de prueba servil y subsidiario.</p> <p>— Hay una relación teoría-práctica, pero no es de igualdad, sino de hegemonía por parte de la teoría.</p>	<p>— La teoría no formó las leyes científicas, sino reglas sociales, patrones regulares y estables a la vez que flexibles y amplios módulos, por la influencia de contextos sociales de interacción.</p> <p>— La teoría da forma a los fenómenos, los relaciona y conecta en marcos interpretativos.</p> <p>— La teoría es una versión discursiva, abierta sobre los fenómenos objeto de estudio.</p>	<p>— Supera, abarcándolos, los procesos de descripción, comprensión e interpretación del hecho educativo, y propugna una necesaria toma de conciencia de los <i>porqués</i> y <i>para qué</i> de este hecho.</p> <p>— Teoría construida desde la práctica y comprometida con la transformación de la práctica más que con la explicación de la misma. Se abandonan así las metas descriptivas o interpretativas de la realidad, hechas por el experto «externo» a tal realidad.</p>

III. ANÁLISIS DE LOS FENÓMENOS

TECNOLÓGICO	ENFOQUE HERMENÉUTICO	ENFOQUE SOCIOCRTICO
<p>— Reconstrucción objetiva de la realidad.</p> <p>— Los fenómenos están constituidos por un conjunto de variables cuyas manifestaciones, relaciones y funcionamiento describe con rigor, prediciendo sus desarrollos futuros, dadas ciertas condiciones estipuladas.</p> <p>— Eliminación de valores, centrándose en las relaciones instrumentales entre variables, en los <i>cómos</i>, al margen de los <i>porqués</i> y <i>para qué</i>.</p>	<p>— La producción del conocimiento no es lineal ni se desarrolla lógicamente, está sujeta a la interacción de procesos y fenómenos complejos que sufren alteraciones y modificaciones.</p> <p>— El proceso de análisis está saturado de contenidos axiológicos y morales de conocimientos personales y experimentales.</p> <p>— El análisis de los fenómenos implica las propias construcciones y definiciones de los sujetos acerca de su realidad, tanto en base a sus representaciones, motivos e intenciones como en base a la interacción social con el resto de individuos y grupos convivenciales.</p>	<p>— Clarificación de supuestos subyacentes a las relaciones sociales y realidades educativas existentes a fin de potenciar la concientización e identidad personal y social del hombre, generando en él una actitud participativa y consciente en los procesos educativos.</p> <p>— Análisis contextualizado y contextualizador, siempre relacionado con un medio social y educativo concreto.</p>

IV. FUNCIONES DE LA TEORÍA EN RELACIÓN A LAS PRÁCTICAS DE LOS SUJETOS

TECNOLÓGICO	ENFOQUE HERMENÉUTICO	ENFOQUE SOCIOCRTICO
<p>— La teoría es un recurso instrumental para una acción técnica y racional.</p> <p>— Por centrarse la teoría en una dimensión tecnológica, deja al descubierto una parcela clave: la trayectoria y desarrollo práctico de sus prescripciones y leyes.</p> <p>— Se enfatiza el diseño de planes, metas y control de los resultados para influir en la realidad, pero sin una previa comprensión de cómo es y funciona en la realidad, olvidando también la práctica del producto diseñado, y eliminando el posterior análisis de las consecuencias de los cambios.</p>	<p>— La teoría no prescribe actuaciones o prácticas sociales; aspira a proponer una cierta interpretación y ordenación de los fenómenos, con la finalidad de articular y clarificar la visión de los mismos por parte de los individuos.</p> <p>— La teoría no es un recurso instrumental técnico para la acción, sino un recurso informativo para la práctica social.</p> <p>— A veces, las diferencias entre el producto diseñado y los resultados de su aplicación práctica, son sustanciales, y ello porque existe una serie de factores y acontecimientos que no pueden preverse ni controlarse en el proceso de diseño.</p> <p>— Considera que existen presiones políticas, interacciones organizativas, motivaciones personales..., y toda una serie de componentes motivacionales, axiológicos, ideológicos..., que condicionan plenamente el desarrollo práctico del producto elaborado y lo somete a procesos de adaptación y clarificación.</p>	<p>— Teoría y práctica están sometidas a constantes procesos retroalimentadores donde la teoría no constituye un marco preestablecido que se impone sobre la realidad, sino que mantiene una relación dialéctica con la práctica en una dinámica de interacción y contrastación conjunta.</p> <p>— Así, la experiencia concreta del profesor y la reflexión del especialista se enriquecen mutuamente.</p> <p>— Las implicaciones prácticas de la teoría no son neutras, sino íntimamente comprometidas con el colectivo escolar en orden a conseguir en los sujetos una auténtica y sentida emancipación social y una transformación de la realidad en que todos los sujetos viven y se desarrollan.</p>

V. FUNCIONES DE LOS SUJETOS

TECNOLÓGICO	ENFOQUE HERMENÉUTICO	ENFOQUE SOCIOCRÍTICO
<p>— Actividad práctica susceptible de control científico por su carácter racional al margen de una modalidad práctica en la que tenga cabida el sentimiento y reacciones espontáneas de los sujetos a las condiciones frente a las cuales deben actuar.</p> <p>— Hay una separación jerárquica de roles y funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los científicos y técnicos (expertos) son los agentes externos artífices del proceso. • Los maestros actores pasivos, reproducen el diseño elaborado. Es un ejecutor técnico, cuya actividad se reduce a la aplicación y desarrollo de aquellos principios o leyes formuladas por la teoría. • Los alumnos receptores pasivos del producto. 	<p>— La acción de los sujetos es un compromiso personal con la práctica, que reclama de éstos una plataforma de decisiones mucho más amplia de la que viene dada por la existencia de un conocimiento riguroso, empírico y objetivo.</p> <p>— El agente ejecutor irá adquiriendo sus propias habilidades y competencias para el desarrollo del proceso, no de forma apriorística y anterior a tal desarrollo, sino sólo en el desarrollo real y efectivo de su propia práctica personal.</p> <p>— Junto a los factores, rasgos y características organizativas de la institución educativa, cobran también importancia los elementos humanos que actúan dentro de esta institución y que son los que, en última instancia, van a desarrollar y ejecutar en el ámbito de la práctica real los proyectos diseñados. Y lo harán, no sólo mediatizados por el contexto escolar en que funcionan, sino también por su propia y personal manera de pensar, sentir y actuar.</p>	<p>— Colaboración estrecha entre expertos y agentes de la educación. En estas relaciones quedan establecidos mecanismos de retroalimentación e implicación conjunta en todas las fases del proceso. La dimensión fundamental con la que se trabaja es la reciprocidad.</p> <p>— El sujeto de la educación no es un objeto «recipiente» sobre el que se descargan unos contenidos, ni un mero constructor activo del conocimiento en base a su propia experiencia libre y voluntaria sino un coaprendiz que se educa en interacción con otros sujetos, y que está inmerso en unas estructuras socio-históricas significativas y relevantes para él.</p>

2. APLICACIÓN COMPARATIVA AL CASO DE ESTUDIO: LA ESCOLARIZACIÓN DEL NIÑO GITANO EN MURCIA

El cuadro de yuxtaposiciones expuesto desde la óptica de los cinco descriptores señalados nos sitúan cada uno de estos enfoques en relación con la teoría y la praxis, así como los agentes y funciones de los intervinientes en este proceso social educativo de la escolarización del niño gitano. Vamos a intentar ver la mayor o menor inadecuación de estos enfoques respecto a nuestro objeto de estudio. Lo vamos a hacer también a través de una serie de razones significativas: objeto del estudio y factores implicados, la naturaleza de la institución escolar y de los individuos que trabajan en ella, las características del producto diseñado, la elaboración teórica de los contenidos.

2.1. El objeto de estudio y los factores implicados

Desde el enfoque tecnológico, el conocimiento producido sobre la realidad educativa quedaría reducido a aquellos conceptos y «hechos» que puedan delimitarse operativamente, y cuyas definiciones y significados son precisos y objetivos. La educación en esta perspectiva queda planeada como un fenómeno natural, aislable para su estudio y control en situación de laboratorio.

Las condiciones sociales y personales de la minoría gitana no puede ser ignorada, pues esto supone una irracionalidad por cuanto estas condiciones son variables que están actuando y, aunque su control absoluto y predictibilidad es imposible, deben ser consideradas en todas las fases del proceso de escolarización del niño gitano.

Desde el enfoque hermenéutico, la asepsia entre lo elaborado conceptualmente y la realidad no se produce, sino que existe un «diálogo» de *intención*, con realización, planes y acción. Su objetivo no es tanto los aspectos organizativos cuanto lo fenomenológico (estructura de pensamiento, sentimiento y actuación del agente), situándose en una dimensión microsocia y cualitativa. Esta perspectiva de actuación conviene más al mundo ambiental y modo de vida del colectivo gitano, poco habituado a conductas organizativas según el patrón de la escuela burguesa (digámoslo) que se les hace frecuentar.

El enfoque crítico se presentaría en el caso que nos ocupa con una visión y aproximación comprensiva y global del objeto de estudio y su proceso, que como social que es (escolarización dentro de una minoría a la que se «acultura»), no ignora el ámbito de la ideología, la propia cultura y su historia. Es cierto que en este proceso de educación-escolarización, tampoco podemos negar el ingrediente tecnológico y un conjunto de prácticas

y concepciones institucionales, personales y profesionales, pero es sobre todo un proceso (la alfabetización y escolarización gitana), constituido por proyectos sociales, ideológica, cultural y políticamente definidos que vienen a determinar los componentes anteriores. Este enfoque crítico supera, así, el positivismo y reduccionismo experimentalista del paradigma tecnológico o la centración exclusiva en interpretaciones personales de los sujetos, típico del enfoque hermenéutico. Tiene en cuenta la plataforma crítica estas dimensiones, pero las sitúa en un *aquí* (municipio de Murcia y colectivo gitano) y *ahora* (el tiempo que vivimos y las categorías que sobre nuestro objeto de estudio hoy son admitidas, toleradas o queridas). Es decir, que con relación al objeto estudio (escolarización gitana) y factores implicados, se sitúa el enfoque crítico en un CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO Y POLÍTICO-CONCRETO ya que la educación —(la escolarización ya lleva una intención de educar)— es una construcción social mediatizada por la realidad sociocultural en que se produce. La justificación de tales asertos viene dada por una razón simple: tanto las intervenciones educativas —(como lo es la escolarización gitana)— realizadas en base a dimensiones racionales y objetivos de eficacia y neutralidad (Modelo tecnológico), cuanto las intervenciones educativas realizadas en base a dimensiones interpretativo-simbólicas y de relaciones interpersonales dentro de la organización (la estructura social general), están constituidas por hombres, seres socio-políticos, inmersos en contextos socio-políticos específicos, sometidos a relaciones socioeconómicas concretas, y poseedoras, por naturaleza, de ideología, valores, creencias, intereses.... que los condicionan en sus concepciones de la educación (aplíquese a la educación de gitanos). El conocimiento educativo sobre la realidad de la escolaridad de los niños de la Comunidad gitana, incluiría desde este enfoque (el crítico), factores subjetivos (los hombres y sus formas de pensar, sentir, actuar), —que se encuentran enraizados en base a una constante interacción—, con factores objetivos que no tienen una naturaleza cuantificable, generalizable y operacionalizable en la medida que constituyen estructuras históricas y culturales sometidas a los mismos conflictos y variabilidad que las propias relaciones interpersonales que los constituyen. Se forma así un enfoque holístico, incluyendo en el hecho de la educación —como construcción social y humana que es— todos los factores estructurales del hombre (psicológico, social, político, histórico, económico y físico...).

No perdiendo de vista que la dominación cultural —(y lo es la de la mayoría étnico-cultural)—, es consecuencia de la agresividad económica y dominancia política, el discurso educativo respecto a la comunidad gitana tiene que estar relacionada con los restantes elementos de la estructura social, de la que los problemas educativos no son sólo de índole técnico-pedagógico, sino de carácter político (integración, absorción, asimilación, rechazo, control o persecución de que han sido víctimas los gitanos en tanto que diferencia).

2.2. Por las características de la institución escolar y la especial naturaleza de los individuos que trabajan en ella

La institución escolar presenta una estructura organizativa y funcional sistemática y burocratizada en determinados aspectos y niveles; presenta un conjunto de metas y patrones de acción definidos por medio, tanto de un proceso político como de un proceso técnico-especializado. El primero es llevado a cabo por líderes y dirigentes. El segundo lo es por los especialistas.

Pero esta organización formal dista mucho de la realidad práctica. Dentro de la institución escolar, nos encontramos no con una organización burocrática donde los niveles más bajos no toman parte en los procesos decisionales de establecimiento de metas y estrategias de actuación. No nos encontramos tampoco con una organización caracterizada por una estrecha articulación de las partes, donde cada una de las cuales tendría una contribución específica al logro de metas establecidas ni al logro de la eficacia organizativa. Por supuesto que tampoco encontramos una estructura funcional-organizativa jerárquica de delegación descendente de la autoridad, ya que esto implicaría una centralización de la información, la ubicación en los niveles más altos de los procesos decisionales y la división funcional del trabajo (clara separación entre técnicos-expertos-dirigentes-líderes, artífices de los procesos, y maestros-alumnos que son actores pasivos en el desarrollo de un proceso prefijado y perfectamente controlado.

Cierto es, que existe una cierta y necesaria organización sistemática y racional, con determinadas jerarquías funcionales y organizativas. De lo contrario, la institución escolar habría llegado hace mucho tiempo a su destrucción en vez de progresar hacia modalidades organizativas y de actuación cada vez más democráticas, participativas y abiertas tanto dentro como fuera de la propia organización.

Son muchas las investigaciones y estudios que demuestran cómo la escuela es una organización muy específica con unas características que la diferencian de otras instituciones a nivel de organización, metas, objetivos, metodología, estrategias de funcionamiento...

Desde el campo de la ORGANIZACIÓN ESCOLAR se presentan tres características básicas de la institución educativa.

- a) Anarquía Organizada.
- b) Débil Organización Interna.
- c) Autonomía Funcional y Entidad Propia de sus elementos y fenómenos de todo tipo.

Estas características redundan en unas realidades muy concretas:

- Mínima interdependencia entre las unidades.
- Mínima supervisión de tareas, e integración de responsabilidades.

Es pues un sistema imbuido de carácter social y político, donde confluyen individuos con diferentes valores, intereses, estilos de vida, percepciones de su realidad y cosmovisiones. Es un área social conflictiva por esencia y vulnerable a las influencias políticas y de ambiente, en general, cuyo carácter público, legítima, a la base, las intervenciones de los ciudadanos. De forma que el proceso de toma de decisión y establecimiento de metas, no es racional, lineal ni colectivamente compartido. El sistema funciona porque cada parte supone que los demás llevan a cabo correctamente sus actividades específicas.

En función de estas características se hace evidente cómo la adopción de los productos diseñados por los expertos desde el exterior resulta complicada, como también es complejo su desarrollo dentro del marco escolar específico. Esta adopción y desarrollo supone un proceso de interacción entre culturas distintas que no tienen necesariamente, un consenso de valores.

Desde el enfoque sociocrítico queda redefinida la relación entre *expertos y agentes de la educación*. Se establece la necesidad de un apoyo y asesoramiento por parte del experto en la formulación técnica y especializada de principios teórico-prácticos generales, pero siempre en base a un diagnóstico previo de los problemas existentes realizado por medio de una definición conjunta con los agentes de la educación. Todo este análisis previo de la situación, permite el establecimiento de los objetivos a conseguir y el diseño de instrumentos, técnicas y actuaciones más adecuadas para resolver los problemas y alcanzar los objetivos y fines prefijados. Se trata de elaborar una programación, que al igual que el diagnóstico, se realizará conjuntamente, adecuada y coherente con el análisis previo realizado.

Este asesoramiento por parte del experto y su actuación conjunta con los agentes es constante de forma que no se agota en la fase inicial de formulación de objetivos, fines, métodos, estrategias de actuación... sino que se extiende a todo el proceso de aplicación práctica, ya que a lo largo de este desarrollo se hacen necesarias ciertas modificaciones, reajustes y nuevos medios para llevarlos a cabo.

Desde esta perspectiva, el experto asume diferentes funciones que en los otros paradigmas se habían eliminado por completo o se habían exclusivizado en una función específica que era la única que podía desarrollar en base a las peculiares características de cada enfoque. Estas funciones son tres fundamentalmente:

- *Experto-teórico*, describe la realidad y los factores que sobre ella influyen.
- *Experto-observador*, un observador crítico que examina la legitimidad de los objetivos y estrategias planteados, así como su desarrollo y consecuencias prácticas en orden a posibles reajustes que faciliten la optimización del proceso. Ciertamente, la observación, sin una intencionalidad modificadora y transformadora, es absurda.

Los problemas, en tal caso, se perpetuarían conformando una situación inaceptable y estática. (Por eso la implicación con el grupo gitano debe trascender la de mero observador, agente de una política educativa de control).

- *Experto-educador*, cuya actuación va encaminada a generar en los sujetos agentes unas actitudes positivas de participación, creatividad e implicación, y a potenciar unas aptitudes que faciliten los procesos decisionales en todas las fases del acto educativo. (Sólo así, si la alfabetización-escolarización es vista como un fruto con resultado por la comunidad anteriormente marginada, (los gitanos) se puede hablar de participación en el proceso).

En este sentido, se redefinen las relaciones experto-agente de la educación, pues se trata no sólo de compartir la ejecución, sino de una implicación, interacción, diálogo y negociación conjunta en el establecimiento de objetivos, fines, métodos, técnicas, pautas y estrategias de actuación, así como los reajustes que se consideren necesarios. Se supera la modalidad de implicación personal tradicional donde existe una instancia emisora de unos contenidos, programas... (la política oficial de asimilación vía la escuela), y otra instancia receptora de éstos (con rechazo) sin mediar entre ambos mecanismo, otro de retroalimentación.

Esto supone una denuncia-renuncia de la cosificación de las personas y sociedades estudiadas. (La comunidad gitana no es un factor más, aséptico de las políticas informadoras de la nueva economía, sino un grupo humano sólo asimilable en tanto que esté interesado en la participación).

No obstante, y a pesar de esta implicación estrecha con la situación social real con la que se trabaja, pienso que debe haber una distancia crítica y una autonomía por parte del investigador. Su posición consiste en comprometerse con los actores y situaciones sociales, pero a la vez evitando identificarse con los objetivos y estrategias de las organizaciones. Se trata de rehusar tanto la neutralidad ilusoria como la trampa de encerrarse en unos estrechos límites ideológicos, lo cual llevaría al experto a convertirse en servidor orgánico de la ideología de la organización, cuando de lo que se trata es de transformar la capacidad de emancipación de la propia ideología segregada por el grupo gitano.

2.3. Por las características del producto diseñado

Desde el enfoque tecnológico se habla de un conocimiento aséptico y estático cuando realmente el conocimiento acerca del hombre (en general) y el conocimiento sobre los

procesos educativos en el hombre (en particular) está inevitablemente preñado de ideología, intereses socialmente creados, mecanismos de poder.

La asepsia y estatismo que caracterizan al conocimiento en el enfoque tecnológico-científico vienen a configurar un proceso educativo como un círculo cerrado sometido a la ley del eterno retorno. En definitiva, como un proceso absolutamente reproductivo en base a unos moldes generales que no son capaces de abarcar a un grupo de sujetos específicos, pues sus medidas les quedan, o bien demasiado amplias o bien demasiado constrictivas.

Por supuesto, que ésta no es la naturaleza que deba caracterizar un conocimiento que pretenda un desarrollo integral del individuo en la medida que no se encuentra íntimamente encarnado en su propia realidad y los factores que la constituyen. (*La realidad gitana no se sentía implicada en la escuela paya, agente de una cultura asimilacionista y destructora de la suya*).

El conocimiento debe presentarse como algo problemático, condicionado históricamente y creado socialmente, sometido a variaciones en función de encuentros y relaciones sociales, de conflictos y diálogos.

La problematización del conocimiento acabaría así con su cosificación, a la vez que oferta al sujeto las herramientas conceptuales y cultiva las aptitudes y actitudes necesarias para enfrentar crítica, participativa, consciente y creativamente cualquier elemento de conocimiento que se le presente prefabricado, y cualquier muestra de violencia pedagógica. (El rechazo manifiesto tradicional del gitano a la escuela, era una respuesta agresiva a una violencia que sentía de la política escolar impuesta).

Con respecto a este planteamiento hay mucho que debatir. Ciertamente, no se puede concebir un conocimiento de la realidad educativa, por muy riguroso y objetivo que sea, exento de toda dimensión axiológica personal y de todo encuadre socio-histórico. El conocimiento no es pues una propiedad exclusiva de una minoría privilegiada, «guardián de la verdad» y responsable absoluto de la producción de un conocimiento que ha de «venderse» a un consumidor que «no sabe».

Ambos elementos, productor del Estado de la sociedad burguesa y consumidor, (la comunidad gitana), son seres humanos y, como tales, se encuentran insertos en un contexto social y tienen derecho a una participación efectiva en la producción cultural. Se trata de desplazar la ideología del «profesionalismo» (culto a los expertos), por la ideología de la Democracia Cultural, donde los sujetos no sólo son receptores de unas conquistas culturales que se le dan ya hechas, sino que van a participar en un proceso de creación cultural.

Desde el enfoque sociocrítico, se sustenta y apoya una pedagogía situacional del producto diseñado para cada momento (estudio de la realidad del hoy de la Comunidad Gitana), donde la actuación metodológica sea implicación sistemática.

Las teorías y las prácticas cobran sentido únicamente en la interacción de los expertos y educadores con la situación en que trabajan (Por ejemplo, la *Pedagogía del Oprimido de Freire*, responde a la situación de opresión de una gran mayoría de marginados del pueblo brasileiro y a su intento de modificar esta situación).

Con el enfoque crítico, pasamos de un modelo educativo basado en una transmisión de conocimientos, con una función implícita de domesticación y con un paradigma científico de causalidad, a un modelo dirigido a una transformación personal y social, con una función implícita de liberación y con un paradigma científico de progreso. Se acaba con las aplicaciones mecánicas, con los sistemas cerrados. (*La única posibilidad de integración de la comunidad gitana a través de la escuela es que ésta no aparezca como agente de un sistema rígido en el que una vez dentro es irreversible su salida*).

2.4. Por la elaboración teórica de los contenidos

La teoría, desde la lógica tecnocrática, queda constituida por proposiciones sujetas a ley general, empíricamente comprobables, y se produce por una actividad meramente intelectual.

Sin embargo, a pesar de que el mundo social, el ámbito del conocimiento en Ciencias Sociales, y el ámbito de las relaciones humanas presentan ciertas regularidades, éstas no tienen ni una dimensión cualitativa ni cuantitativa suficiente como para identificarlas y generar proposiciones y leyes generales susceptibles de manipulación y control. En caso de formularse, se presentarían rígidas, inflexibles, no adaptadas ni coherentes con el OBJETO de estudio.

Muy al contrario, en el ámbito de las Ciencias Sociales, en general, y de la educación, en particular, nos encontramos con una larga lista de factores encabezada por el propio sujeto humano y seguida por las instituciones, las relaciones socio-económicas, la felicidad, el bienestar... no susceptibles de control, predicción, previsión y manipulación. Son factores dinámicos, constantemente cambiantes, impregnados de motivaciones, intereses, necesidades, creencias, valores y sometidos a dimensiones de espacio y tiempo y de devenir socio-histórico que los configuran como variables no manipulables al modo de cualquier objeto del mundo físico.

Desde la *plataforma participativa*, la aportación decisiva se centra en la redefinición del debate teoría-praxis, investigación-acción. Esta tensión queda resuelta con la utilización del esquema *acción-reflexión-acción*, y con su optimización, en la medida que la acción comienza siendo puente del conocimiento, y la reflexión e investigación buscan en sí la

acción transformadora. Por el contrario, desde la óptica científica-burocrática se tiende no sólo a la reproducción aséptica del sistema (lo que es mucho más grave que una reproducción socio-política comprometida —las típicas del enfoque hermenéutico—, sino también a la homogeneización de los sujetos como una fase primera para la reproducción.

El resultado, son sujetos maleables y dóciles, poco conflictivos y conformistas con su propia situación (ya que la desconocen). Normalmente, la asimilación del gitano a la cultura paya se suele hacer con la despersonalización y alienación del individuo frente a sus valores de origen.

Ciertos autores como GIROUX (2) nos hablan de *amnesia social* y desde luego de *despolitización* dentro del enfoque tecnológico. Y son estas características las que constituyen los puntos de ataque y de escape por los cuales ir vaciando de justificaciones, aparentemente irreprochables, esta plataforma conceptual de la educación que tuvo su momento cuando el movimiento de gestión científica de la industria. Pero es que ni tan siquiera en aquel momento se podían defender tales objetivos y estrategias de acción. La industrialización exigía una mano de obra barata y dócil, era necesario imprimir en los sujetos unos valores y pautas de comportamiento específicos. La finalidad no era otra que la del progreso económico, el cual se suponía traería automáticamente un estado de bienestar social. (Progreso del que fueron excluidos las minorías no nacionales, es decir, *apátridas*, no-ciudadanos, no-inscritos en Registro, como la etnia gitana).

Hoy día, junto con el indicador económico de Producto Nacional Bruto, se maneja y distingue otro indicador de índole social no menos importante: *Bienestar Social Bruto*, a cuyas migajas también son llamados en el *aquí y ahora* del nuevo discurso político-educativo, las minorías marginadas. (Y lo son desde múltiples enfoques entre los que cada grupo marginado muestra el de mayor carencia).

3. PERSPECTIVA INTEGRADORA DE DIMENSIONES Y ESTRATEGIAS

Finalmente, a la vista de las aportaciones que se hacen desde uno y otro enfoque, se puede abordar una reflexión sobre las posibilidades y modalidades de creación de una PERSPECTIVA INTEGRADORA y comprehensiva para el estudio y práctica del hecho educativo que aquí nos ocupa (la *escolarización del niño de la comunidad gitana*).

La Educación es un hecho tan complejo que, para poder apreciar y potenciar esta complejidad, se hace necesario abordarlo desde múltiples enfoques. Y ello porque esta com-

(2) GIROUX, H.: *Theory and resistance in education*. Heinemann Educational Books, London, 1983.

plejidad abarca tanto dimensiones técnicas como factores y dimensiones socio-políticas, personales, institucionales y culturales. De forma que abordar un estudio del proceso educativo del niño gitano implica estudiar, por una parte, sus características y la especial naturaleza y las consecuencias prácticas de la influencia ejercida por el contexto sociopolítico y, por otra parte, estudiar los mecanismos y procesos de filtración (participación) que de estas influencias realizan tanto los sujetos afectados como las instituciones y organizaciones desde las que trabajan los agentes de educación.

Tratamos, en esta última parte del trabajo, de defender una perspectiva integradora de enfoques donde queden recogidos la diversidad conceptual de estrategias, procesos y etapas al margen de ópticas reduccionistas y unívocas.

Las estrategias para esta integración son múltiples y abarcan diferentes niveles y modalidades.

En primer lugar, dentro del ámbito de la Pedagogía situacional, se trata de relativizar las teorías y prácticas pedagógicas existentes, a fin de evitar transvases y aplicaciones mecanicistas e inoperantes, que están vacías de contenido al aplicarlas a un contexto para el que no fueron diseñadas, y tanto la cultura burguesa, como su agente, la escuela «nacional» nacieron lógicamente con afán homogeneizador de un diseño posible: el Estado Nacional.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, es necesario reformular principios, objetivos, finalidades, métodos, estrategias... a fin de lograr una perfecta coherencia con la situación concreta en que se trabaja, (*el hoy de la Sociedad Pos-Industrial y del devenir gitano*), intentando huir de dos situaciones extremas:

- La de aquéllos que aplican mecánicamente recetas, doctrinas, clases magistrales, términos y conceptos de una Pedagogía Normalizada. Así se elimina la angustia del qué hacer y cómo hacerlo, pero se bloquea el cambio y las transformaciones, que se necesitan para llegar a un punto medio de encuentro con otro tipo de cultura.
- La de aquéllos que esconden su falta de formación, competencia e imaginación bajo la bandera del «todo es posible», «todo está bien», disfrazándose de un snobismo intelectual que no lleva a ningún resultado positivo, cuando lo que se necesita es la *reflexión crítica de la situación del gitano aquí y ahora*.

En tercer lugar, se trata de proporcionar a los sujetos herramientas teóricas y conceptuales para combatir la amenaza de alienación y violencia cultural. Tanto profesores como alumnos deben superar el ámbito de lo precocinado, de las recetas, «tiempos de cocción» y superficialidad, para poder ahondar en los ingredientes y modos de preparación, aplicando sus propias interpretaciones, extrayendo significados propios e introduciendo modifi-

caciones en función de sus necesidades, intereses, exigencias, creencias y valores. (Es el momento del intercambio participativo entre el agente educador que vehiculiza con él un modelo, y la visión que de él tienen los nuevos usuarios, y *el aporte enriquecedor que de su mundo y cultura tiene el gitano que se asoma a la escuela*).

En cuarto lugar, y además de proporcionar la perspectiva personal de cada sujeto, es necesario ofertar a los sujetos la oportunidad de vincular lo biográfico-individual a lo histórico-social, lo privado al sentimiento comunitario. Es decir, dar al sujeto la oportunidad de utilizar el caudal de conocimiento que se le ofrece, de interpretarlo, de modificarlo en función de sus intereses, necesidades y situación personal así como también en función de su especial situación socioeconómica, laboral, familiar... Pero esto implica, a su vez, la capacitación del sujeto para entender, captar y sumar su biografía a la de los otros, entendiendo que todas ellas crean conocimiento e historia. (Aquí radica el *único objetivo posible de una política real de integración cultural en el respeto a la diferencia específica del colectivo gitano*).

En quinto lugar, se trata de aportar a los sujetos diversos modelos teóricos para analizar la realidad e interpretar el conocimiento. No sólo el tecnológico (que es sólo aplicable a ciertas parcelas susceptibles de predicción y control), sino modelos teóricos procedentes de áreas tan diversas como la fenomenología, la interacción simbólica, la semiótica, el neomarxismo... (No excluir cualquier variedad de interpretación, evitando así la visión rígida y unidireccional de una cultura que se presentaría así para ellos como rígida, dogmática y agresiva).

Giroux, retomando a Huebner, (3) nos habla de 5 modelos de lógica o marcos de referencias desde los cuales interpretar y comprender todo conocimiento creado: técnico, político, científico, estético y ético. Se trata, en definitiva, de abarcar todas las dimensiones que, por naturaleza, caracterizan al ser humano y al proceso educativo. De forma que la confluencia en el sujeto de esta diversidad de modalidades para enfrentar cualquier conocimiento, supone una complejización enriquecedora que le facilita una comprensión e interpretación más profunda de cualquier problema, en la medida que está basada en el diálogo y la crítica. (Teniendo en cuenta que esta pluralidad de enfoques entronca perfectamente con las reflexibilidad y adaptación sincrética de que ya ha hecho gala esta etnia a través de su peregrinar por el tiempo y las geografías).

En sexto lugar, se trata de generar en los sujetos una sensibilidad histórica y pensamiento crítico, ofreciéndoles, en tanto que diferencia, un conocimiento íntimamente encarnado en su propia realidad y susceptible de ser interpretado, re-creado y problematizado, donde sus vivencias se encuentren también mixtificadas como vecinas a un entorno

(3) HUEBNER, F.: *Critical models of Interpretative Research*, Sage Publications, London 1983.

compartido. Los resultados de esta estrategia responderían a la perfección a los objetivos inicialmente planteados en una política de escolarización integradora pero flexible y crítica.

Así llegaríamos a concebir y lograr un grupo-sujeto que ha superado su situación de grupo-objeto. Es decir, ha pasado de constituir una estructura interrelacional, donde la voz es dictada desde el exterior y está tan bien interiorizada que se asume y aparece como propia, a constituir una estructura interrelacional donde la voz resuena tanto en los individuos como en el propio grupo (etnia), en cuanto que es una conquista propia y común.

Así, las características de este grupo constituido, responden a los objetivos que QUINTANA (4) establece para la Investigación Participativa:

- Un grupo autónomo frente a las instituciones que secularmente se la han limitado.
- Un grupo maduro personal y colectivamente, frente a las necesidades de adaptación al medio social.
- Un grupo participativo en los procesos de aprendizaje y cambio, frente al modelo de transmisión cultural y recepción pasiva de contenidos.
- Un grupo con capacidad crítica y autoconocimiento de su realidad social.
- Un grupo con capacidad decisional para la transformación de esa realidad.
- Un grupo comprometido en la promoción transformadora de su entorno.
- Un grupo autogestionario que inicia y autosostiene tal transformación.

Pero ante todo, al margen de cualquier perspectiva integradora y respetando los principios básicos del enfoque sociocrítico, se trata de ser coherentes y evitar caer en perversiones destructoras. No se pueden diseñar, por ejemplo, tareas educativas basadas en concepciones liberadoras, al tiempo que se encierra al sujeto en las cuatro paredes de una escuela, *sin proporcionarle vivencias directas*, tanto individual como colectivamente, que suponga un enriquecimiento de su situación —ya anclada en un concepto de esa libertad que nosotros propugnamos—, y sin al mismo tiempo potenciar la posibilidad inagotable que como hombres y como realidad cultural han derrochado de creación y capacidad de adaptación. Es necesario presentar esa educación, vía escolarización, como una conquista más de ellos mismos por sobrevivir como grupo, en un tiempo de asimilación por la agresividad brutal de conquistas económicas depredadoras y unificadoras.

En definitiva la educación/escolarización que se les presenta, es un instrumento más para ellos de adaptación a una nueva civilización exterior, ferozmente homogeneizadora, donde su propia supervivencia venga del conocimiento que una educación participativa pueda depararlos. *Está claro que la investigación no es neutra.*

(4) QUINTANA, J. M.: *Investigación participativa*, Ed. Narcea, Madrid, 1986.