

VOCES DE UN PUEBLO SIN TERRITORIO

Autores y autora: Carlos Herrero, Jordi Lleras, Teresa Sordé y Julio Vargas ¹

Grupo de trabajo: *Cultura, multiculturalidad y educación, sociedad de la información, sustentabilidad*

La población gitana supera los diez millones, constituyendo la minoría étnica más elevada en Europa. A pesar de llevar viviendo alrededor de seis siglos en las sociedades con un mayor desarrollo tanto en el sistema educativo como el sanitario, el acceso universal al sistema educativo no ha alcanzado a la comunidad gitana. Sin asegurar sus derechos educativos, los gitanos y las gitanas se ven obligados a permanecer en los márgenes de las sociedades. A pesar de eso, la comunidad gitana ha configurado una nación alrededor del mundo, los gitanos y las gitanas jamás han tenido una patria o un estado, pero en cambio han permanecido como una comunidad global unida por una cultura y unos valores compartidos.

La comunicación que presentaremos, incluye la voz de la comunidad gitana superando los métodos de investigación tradicionales, en los que existe una jerarquía entre personas investigadoras e investigadas. Desde teorías etnocentristas y relativistas, que tradicionalmente han reforzado y legitimado la idea de que los gitanos y las gitanas son culpables de su situación de exclusión. A través de estas teorías se refuerza y se reproduce la exclusión social y educativa que padece la comunidad gitana. Nosotros abogamos por una tendencia en investigación acorde al giro dialógico de las ciencias sociales y de los movimientos gitanos de base. Esta nueva perspectiva estudia el desafecto del pueblo gitano por la escolarización, pero produce resultados muy diferentes. Desde la investigación comunicativa gitana y el estudio empírico, uno (la persona investigadora) llega a conclusiones a través de la comunidad gitana, que es a la

¹ Carlos Herrero, doctorando en Sociología; Jordi Lleras, profesor asociado del Departamento de Teoría Sociológica y Metodología de las CC.SS. de la Universitat de Barcelona; Teresa Sordé, doctoranda en la Universidad de Harvard; Julio Vargas, director del Centro de Estudios Gitanos de la Universitat de Barcelona.

vez reticente hacia el sistema educativo que intenta asimilar y, sin embargo, entusiasta hacia el aprendizaje. Y en segundo lugar, los investigadores e investigadoras también descubren muchas iniciativas gitanas dirigidas a cambiar la escuela dando una respuesta a sus demandas y necesidades.

En el oeste de Europa, España es el país que tiene una mayor población gitana, seguida por Francia e Italia. Los países de la Europa Central y del este también tienen una porcentaje relevante de población gitana, donde Rumania y Bulgaria se estiman que tiene la representación más elevada de toda Europa.

Tabla I: Población gitana estimada

País	Población
Australia	22, 000
Brasil	800, 000
Bulgaria	700, 000-800,000
Dinamarca	2, 000-3, 000
Francia	300, 000
Italia	300, 000
America del Norte	1, 000, 000
Norway	500-1,000
Rumania	1, 800, 000-2, 500, 000
España	630, 000

Fuentes de cada país consucutivamente: (Morrow, 2000); (Da Costa, 1996); (European Commission, 2002); (Fernández Jiménez, 1996); (Machiels, 2002); (Machiels, 2002); (King, 1999); (Fernández Jiménez, 1996); (European Commission, 2002); (“Informe de la Subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano”, 1999).

Aunque los gitanos comparten unos orígenes, una historia y una cultura común diferente a la nuestra, el pueblo gitano no es un grupo homogéneo (Courthiade, 2000, de Gila, Kochamomsky, 1992). Como cualquier grupo étnico, las diferencias intergrupales

también se encuentran entre los gitanos y las gitanas, como resultado de su dispersión alrededor del mundo.

Las migraciones del pueblo gitano proceden de la India, por razones que todavía no son claras, ocurrieron en diferentes oleadas entre los siglos nueve y catorce. La evidencia más verosímil de la presencia de la población gitana en Europa fecha de entre los siglos catorce y quince. (Liégeois, 1987). A mediados del siglo dieciocho, la segunda oleada de migración empezó con la abolición de la esclavitud en el este de Europa. En esta segunda oleada, muchos gitanos y gitanas continuaron hasta llegar a América, especialmente hasta Argentina y otros cientos hasta los Estados Unidos. (Fraser, 1992, 1995). Las migraciones del pueblo gitano continuaron hasta después de los años 80, cuando cayó el comunismo y se produjo la emigración de población del este hacia Europa occidental, Canadá y Estados Unidos.

Mediante esta dispersión a través de todo el globo, el pueblo gitano ha logrado mantener con éxito su cultura en la ausencia de una protección territorial de estructura gubernamental y de la presencia de unas políticas y estrategias gubernamentales que pretenden su asimilación e inhabilitación. El pueblo gitano no parte del concepto tradicional de estado-nación definido por tres elementos básicos: pueblo, soberanía y territorio, donde el pueblo constituido generalmente sobre la base de un grupo étnico predominante ejerce su soberanía sobre un territorio concreto. Este último elemento ha sido y es una de las reivindicaciones de las minorías nacionales. Sin embargo el pueblo gitano no aspira a ejercer su soberanía sobre un territorio concreto, sino que mantiene su derecho de preservar su cultura mientras que vive disperso alrededor del mundo, como una nación globalizada compartiendo con otros muchos grupos un territorio. Durante la Conferencia mundial Contra el Racismo celebrada en Durban en 2001, la organización no gubernamental Unión Internacional Romaní (UIR) presentó a petición de Naciones Unidas, el reconocimiento de los gitanos como una nación transnacional (“Los gitanos somos una nación”, 2001). A nivel europeo, encontramos la propuesta del presidente finlandés Tarja Halonen, una Asamblea Europea Consultiva que representa los intereses del pueblo gitano. Esta Asamblea deberá garantizar la representación gitana en el proceso de unificación de la Unión Europea, así como sus intereses en temas económicos, sociales y de educación. (Tsetsekou, 2002).

El status del pueblo gitano fuera del marco estatal y su invisibilidad resulta particularmente vulnerable de institucionalizar y usarlo como factor de racismo. Desde mediados del siglo quince, los gitanos han experimentado una persecución sistemática, a través de cualquier proceso de vía legal o por la falta de estos, a través de un trato personal discriminatorio ahora etiquetado como antigitano. De cualquier manera, el pueblo gitano ha experimentado una historia de racismo, donde se incluía esclavitud, asimilación, la expulsión y el exterminio.

A lo largo de la historia el pueblo gitano se han desarrollado muchos actos de esta persecución racista. Algunos ejemplos destacan como cuando en 1476, el rey Mathias de Hungría autorizó a la ciudad de Harmammstad el empleo de población gitana como esclavos. En Rusia, Catalina “La Grande” (1729 – 1796) aprobó leyes para que los gitanos fuesen esclavos de la Corona (Hancock, 1987). En 1538, España aprobó un decreto en que los gitanos serían esclavizados de por vida si se escapaban de la prisión. En el mismo periodo, España y Portugal empezaron a deportar esclavos gitanos a sus colonias en América del Norte y del Sur, a lo que denominaban la Solución Americana. En 1812, con la Constitución de Cádiz se promovieron algunas medidas de estabilidad y de derechos legales para los derechos de los gitanos y las gitanas españoles, en que se declaraba a cada persona que había nacido en el reino como español. A pesar de esta protección constitucional de los derechos civiles, la ley de vagos y maleantes ordenada y acatada por la Guardia Civil consideraba a la población gitana como criminales potenciales. Además, los gitanos y las gitanas se vieron obligados a llevar la cartilla del seguro hasta que la ley se abolió en 1982 (“Informe de la Subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano”, 1999).

Durante el siglo diecinueve, una teoría científica identificaba al pueblo gitano como “una raza inferior” asentando las bases filosóficas del siguiente siglo del Holocausto. Charles Darwin identificó dos grupos raciales que eran menos avanzados que los otros: los judíos y los gitanos (Hancock, 2002). Como consecuencia de la discriminación institucionalizada en Alemania, se lleva a cabo la creación de una Sección Especial de Asuntos Gitanos dentro del cuerpo de Policía para seguir y controlar a los gitanos (Novitch, 1984). Después de la aprobación de las medidas antigitanas en toda Alemania, la Oficina Central para la Lucha contra los gitanos se estableció en Munich en 1929 (Hancock, 1997).

Cuando Hitler llegó al poder en 1933, todo estaba preparado para el Porrajmos Romani (el Holocausto Gitano). Entre 250.000 y 300.000 gitanos europeos fueron asesinados durante la Segunda Guerra Mundial (Liégeois, 1987). El pueblo gitano ha sido largamente excluido de los programas de compensación y han recibido un pequeño reconocimiento (Mendiola, 2002).

Más recientemente, este patrón de persecución y exclusión fue evidente durante el conflicto de Yugoslavia. La ya vulnerable población gitana cayó en crisis y se vio obligada a elegir un bando, aunque “Ese no fuese el bando del pueblo gitano... ningún bando los aceptó como étnicamente propio” (Cahn & Peric, 1999, p.1) De nuevo, la minoría gitana permaneció invisible en los acuerdos de paz de Dayton. La posición de la población gitana refleja el dilema de cuando una minoría cae en medio de un conflicto abierto (OSCE, 2000). Estas circunstancias ampliaron los flujos migratorios de población gitana, y a pesar de la reputación europea como una de las regiones más avanzadas del mundo, muchos gitanos permanecen atrapados en la pobreza (Kovats, March 2002). Un estudio reciente de la Universidad de Yale, el primer análisis transnacional multivariado que ha observado a la población gitana como una categoría étnica y sus asociaciones con falta de recursos, la probabilidad de que sean pobres es más elevada que las personas no gitanas, sin tener en cuenta el éxito educativo y el status laboral. (Revenga et al., 2002, pg. 15). Este estudio apoya las afirmaciones de que la “la población gitana es más pobre que otros grupos de población y más probables de caer en la pobreza y permanecer en ella” (Revenga et al., 2002, p.1)

La perniciosa influencia del racismo ha convertido a la población gitana en invisibles, largamente ausentes en los libros de texto. Estos patrones de racismo empezaron a principios del siglo trece y continúan actualmente reflejándose inevitablemente en las mayoría de escuelas, en nuestro acceso a la educación y en las expectativas respecto a los resultados de los y las estudiantes gitanos. En muchos casos, estos patrones históricos llegan a estar profundamente introducidos en estas escuelas. La pertenencia de profesores/as, investigadores/as y políticos/as a los grupos sociales y culturales mayoritarios en cada territorio y la ausencia o representación simbólica de personas gitanas en los ámbitos educativo, científico y político dificulta la transformación de estos patrones al negársele la voz al pueblo gitano y, por ende, la posibilidad de aportar patrones diferentes. Estudiando con más detalle el marco educativo europeo

completaremos esta visión sobre los resultados del pueblo gitano en la defensa por asegurar sus derechos educacionales.

El pueblo gitano en los sistemas de educación contemporáneos

Históricamente, las escuelas europeas han sido creadas para educar a una población homogénea a través de un sistema educativo construido en Europa Occidental por los grupos culturales mayoritarios no gitanos que dominan cada uno de los estados-nación. Actualmente, sin embargo, los estudiantes europeos son cada vez más diversos. Este cambio ha creado tensión en las instituciones educativas europeas, porque las estructuras e ideales de la mayoría de escuelas no han cambiado, ni han sabido adaptarse a la nueva situación. En este contexto, los grupos étnicos minoritarios se ven forzados a adaptarse o a fracasar (Flecha, 1999).

A pesar de los esfuerzos internacionales para hacer del acceso a la educación una realidad universal, los gitanos y gitanas han tenido que ver como las familias no gitanas se reunían para denegar su aceptación en las escuelas, o como tenían que oír decir que las listas de admisión estaban cerradas a nuevos estudiantes, especialmente si estos eran gitanos. (OSCE, 2000). Aproximadamente medio millón de los tres estimados de niños y niñas de cultura gitana existentes en Europa nunca han estado escolarizados. (Save the Children, 2001)

Una vez que los estudiantes gitanos acceden a la escuela, los patrones de racismo de nuestra sociedad se reproducen. Muchos y muchas estudiantes gitanos y gitanas han sido tratados en los programas de educación especial en base a su etnicidad, camuflando esta discriminación racial mediante criterios socioeconómicos o atribuyéndoles supuestos déficits culturales, que investigaciones recientes demuestran que son totalmente falsos. Un ejemplo de ello es el proyecto Workaló, (que estudia la transición de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información, y como han impactado esos cambios en el mercado laboral, (CREA, 2000 – 2004)). En este sentido, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) denunció el asignamiento de un número excesivo de niños y niñas de cultura gitana a clases de educación especial en las escuelas.

En Europa, los índices de analfabetismo del alumnado gitano es alto, lo que repercute en menores posibilidades respecto a mejorar su calidad de vida, aumentar sus ingresos,

incrementar su participación social y excluir a la población gitana de otras oportunidades. El estudio de Save the Children (Save the Children, 2001) muestra que el 36% de las personas gitanas son analfabetas, mientras que el índice de analfabetismo europeo es de 1'3% (EURYDICE, 2002). Ninguna comunidad que presente unos índices tan elevados de analfabetismo puede llevar a cabo cambios para hacer oír sus voces, por pocos que accedan a la política o a la arena pública.

Los datos recientes facilitados por el proyecto europeo OPRE ROMA indican que el absentismo entre el alumnado gitano alcanza el 45'1% por el 3'1% entre los estudiantes de población no gitana (Giménez Adelantado, Gavani Hernández, & Gavani Hernández, 2001). Inevitablemente, de estos patrones resulta una baja participación de los gitanos en la educación superior. La falta de acceso a las carreras profesionales cierra el desigual círculo social, dejando al pueblo gitano fuera de los procesos de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales. Diferentes fuentes indican que menos del 1% de la población gitana europea alcanza la educación superior (“Informe de la Subcomisión para el estudio de la Problemática del pueblo gitano”, 1999, Save the Children).

Como ha sido explicada tradicionalmente la alineación de la comunidad gitana en su escolarización.

Siguiendo con los patrones del racismo y de la invisibilidad política e histórica del pueblo gitano, educadores/as, políticos/as e investigadores/as, han construido muchas explicaciones en su esfuerzo por interpretar y entender el rechazo de la escolaridad del pueblo gitano. Las teorías que han realizado explicaciones sobre el rechazo de la escolaridad del pueblo gitano derivando a unas consecuencias exclusoras se pueden agrupar en dos perspectivas: etnocentrismo y relativismo. Bajo el disimulo de las tradiciones etnocentristas y relativistas hay creencias y actitudes que perpetúan los patrones de racismo en la investigación educativa, política y práctica.

Enfoque etnocéntrico: Asimilación del éxito.

El etnocentrismo es definido bajo la suposición que la cultura occidental europea es superior a otras razas y esto establece la cultura como modelo universal que cada sociedad debe adoptar para poder progresar (Fanon, 1975; Mills, 1997). La divergencia a este patrón es interpretado como una amenaza a la estabilidad y a la unidad mundial.

La perspectiva etnocéntrica dirige las interpretaciones del bajo éxito educativo del pueblo gitano como consecuencia de la necesidad para los gitanos aceptar los valores de la cultura occidental, deshaciéndose de su identidad e integrándose en la cultura dominante para lograr el éxito. Las políticas educativas que derivan de este trabajo, se dirigen a corregir este déficit a través de la asimilación y la transmisión de los valores hegemónicos que disuelven esta diferencia porque es considerado como la causa del fracaso escolar.

Cuando la cultura gitana es considerada como la fuente del problema del fracaso educativo no sólo para los niños gitanos y las niñas gitanas sino para los otros niños y niñas que están en contacto con ellos, entonces se hace necesario diseñar medidas para eliminar “Las raíces del problema”. Como consecuencia del carácter etnocéntrico las escuelas culpan a la minoría por su supuesto desinterés. Desde esta posición de superioridad cultural, el carácter de la escuela etnocéntrica es invisible e intocable. Las escuelas son diseñadas y las familias tienen que aceptarlas o renunciar a la educación de sus hijos e hijas. Por ejemplo, una antropóloga gitana, Ana Giménez Adelantado entrevistó a 261 estudiantes gitanos, de los que el 48’9% tenían más de cinco ausencias injustificadas en un mes (Giménez Adelantado, Martínez Sancho, & Alfagene Chao, 2001). Las encuestas indicaron que el 21’15% de estas ausencias eran debido a que la ocupación de sus familias era en el campo trabajando de temporeros o en la venta ambulante. Tradicionalmente, desde la perspectiva etnocéntrica de las escuelas, los profesores consideran estas razones inaceptables para justificar una ausencia y asumen que las familias gitanas no tienen en cuenta la educación de sus hijos e hijas. De hecho estas familias gitanas no tienen otra elección que perder escuela, y si quieren sobrevivir, no es reconocido. En cualquier caso, la estructura escolar y la organización del tiempo está pensada para las familias con trabajo estable y cercano, mientras que los familiares sólo pueden presentar cinco justificaciones de ausencia, la escuela cierra durante las vacaciones de Navidad y los tres meses de verano. Una solución al absentismo sería que durante los tres meses de periodo vacacional coincidiese con el periodo temporal de trabajo, y así no perder escuela, pero las autoridades no han preguntado a las familias gitanas como enmarcar un calendario escolar.

El enfoque relativista: mantener la escolarización para preservar la cultura.

El relativismo es definido como la eliminación de un modelo fijo del principio de evaluación, comparación o valoración. La aplicación de este principio de estudio de culturas es denominado relativismo cultural, esto es, que las culturas no son consideradas ni superiores ni inferiores, sino diferentes.

Por tanto, la pobreza del pueblo gitano y la falta de oportunidades en el acceso a la educación solamente son manifestaciones de sus diferencias culturales. Esta perspectiva, es el pilar de la reforma educativa española de 1990, que ha sido conducida por profesores/as, políticos/as y teóricos/as que llegaron a la conclusión que las minorías deben conservar su cultura. Sin embargo, la investigación educativa española ha demostrado que la creación de unidades externas en las clases, que pretenden atender las cuestiones de diversidad, incrementan la segregación y la desigualdad en el sistema educativo (Elboj et al., 2002).

Los estudiantes gitanos deben enfrentarse a muchos obstáculos en las escuelas debido a las diferencias culturales. Sin embargo, muchos obstáculos son explicados en base a sus condiciones de vida y de pobreza. Desde la perspectiva relativista, respeto por la diferencia significa aceptar y respetar la pobreza de algunos grupos como un factor cultural, de hecho Ágnes Kende (2000) lo caracteriza como la “etnificación de la pobreza”. Cuando las condiciones de vida son consideradas como un factor cultural, los miembros de un grupo étnico son culpables de su propia pobreza y la sociedad esta exenta de encontrar vías para eliminarla y reducir este impacto en el aprendizaje.

Aunque el relativismo y el etnocentrismo difieren filosóficamente, estas corrientes comparten tres elementos clave que se manifiestan en las políticas, prácticas y recomendaciones de la investigación, siendo estas: la objetivación de la comunidad gitana, la inclusión limitada de los gitanos y las gitanas en el proceso de investigación y el énfasis en la teoría del déficit. Los siguientes tres elementos completan nuestra discusión de cómo la alienación a la escolarización ha sido explicada y ajustada a la escena para un mejor conocimiento del tipo de investigación que nosotros proponemos aquí.

Objetivando a la comunidad gitana

Objetivar, implica una clara distinción entre el científico neutral y su objeto de estudio. En ambas perspectivas, la etnocéntrica y la relativista, la objetivación del objeto de estudio es consecuencia de una superioridad incuestionada de la subjetividad investigadora. Las prácticas educativas, las políticas, y la investigación que objetivan a la comunidad gitana no se comprometen a dirigirse a las raíces de la marginalidad para superarla. Al contrario, estas refuerzan el imaginario popular donde se romantizan los rasgos diferenciales de la comunidad gitana, sin ayudarles a superar su situación de exclusión social. Ágnes Kende (2002) argumenta que mientras los y las antropólogos/as culturales han centrado su investigación de la otredad de los gitanos y las gitanas, observando sus patrones culturales y exaltando su exotismo, los y las sociólogos/as deben tender a contar y clasificar a los individuos en personas gitanas y no gitanas. En lugar de dedicar esfuerzos en la investigación que se dedique a erradicar su pobreza y su marginación, se lleva a cabo una investigación descriptiva y superficial centrada en la naturaleza de su cultura, tradiciones y características biológicas.

Como consecuencia, estos ejemplos de investigación se encuentran más a menudo en antropología y en biología que en educación. En 1943, con la llegada de las familias gitanas y el “gran negocio de la sangre gitana”, las autoridades públicas de Copenhague preguntaron a los profesores de la Universidad del Departamento de Genética Humana, que si se encontraban “algunas particularidades de estas familias que debían contener efectos hereditarios condicionantes” (Bartels & Brun, 1943). Un estudio reciente en Eslovaquia observó las diferencias psicológicas entre gitanos y no gitanos. Los y las investigadores/as subrayaron el hecho que los gitanos tienen menos peso, estatura media y menor tamaño de sus cráneos (Bernasosky - Bernasovka, 1999) con este tipo de estudio, el único objetivo es incrementar las acciones discriminatorias y generar evidencias científicas que las apoyen.

Hasta que la investigación, las políticas o las prácticas se basen después en teorías extensas que reconozcan a los actores sociales, a quienes se califica como “objetos” sin ser considerado en el proceso interpretativo. Como resultados, cuando los investigadores no tienen contrastadas sus opiniones por los participantes, ellos se arriesgan a un análisis inclinado donde no se tiene en cuenta el espacio relevante

metodológico entre la interpretación de la realidad y la realidad interpretada (Habermas, 1981),

Equipos de investigación no gitanos:

La objetivación del pueblo gitano puede estar relacionada con la ausencia de los y las investigadores/as gitanos/as en las investigaciones de su propia cultura. A través de nuestra experiencia, esto es posible decir, hasta hace pocos años atrás, toda la investigación sobre la comunidad gitana fue conducida exclusivamente por equipos de investigadores no gitanos. Esta situación es debida a la falta de acceso a una escasa formación, un capital social de los gitanos y las gitanas y los recursos necesarios para llevar a cabo la investigación. Por otra parte, la complejidad del proceso y la estructura de la comunidad científica de nuevo impide la participación de la población gitana en la investigación y otras posiciones profesionales.

Ciertamente, pocos gitanos han alcanzado el nivel superior en la educación usualmente considerada un requisito en la comunidad investigadora, pero los métodos alternativos de cooperación con los representantes gitanos para el diseño de la recolección e interpretación de los datos son considerados como necesarios por los y las investigadores/as.

Las teorías del Déficit

Las teorías del Déficit son pseudo-científicas que reclamadas por el apoyo de creencias racistas, editas, sexistas u homofóbicas, bajo estas base y son comúnmente encontradas en referencia a los grupos sociales más desaventajados. Las teorías del Déficit subraya los programas educativos compensatorios y especiales, que dirigen a gitanos e inmigrantes que tienen problemas para ser solventados (Cahn & Chirico, 1999). Estas teorías dibujan correlaciones entre el nivel de las personas educadoras y el grado de motivación de los y las estudiantes y su cultura, por ejemplo un elevado índice de analfabetismo entre la comunidad gitana es interpretada como una prueba de su desinterés en la educación (Iniesta, 1981).

La influencia de las teorías del Déficit sobre los enfoques etnocentricos y relativistas son muy claros. El rechazo de las familias gitanas en las escuelas es raramente explicada como resultado del sistema educativo de déficits, pero es cargado como su

problema. A pesar de la falta del apoyo en la investigación, nosotros proponemos dar una explicación al rechazo de las familias gitanas a su escolarización, culpabilizando a la cultura gitana es un hecho muy común entre los profesores, políticos e investigadores. Los datos que estudia la implicación de las familias en las escuelas han sido interpretados como una falta de interés y de voluntad en la no participación de las escuelas. Esto se adscribe como resultado del fracaso escolar y otros problemas comunes que han emergido en la educación gitana actualmente como defecto de sus familiares, quiénes son juzgados en la base como ellos deben adaptarse a las condiciones identificadas como un valor realizado por el sistema escolar. (CREA, 2002a).

Las perspectivas que han sido dominantes en las investigaciones de la educación de los y las gitanas no han contribuido a buscar soluciones válidas, desde que ellos se enmarcan a un lado del enfoque, del sistema educativo y de la sociedad.

Como la investigación comunicativa explica el rechazo de la escolarización de la comunidad gitana

En respuesta a los métodos de investigación tradicionales, nosotros proponemos un enfoque comunicativo que incluya la de la comunidad gitana en la definición de programas, estrategias y proyectos escolares de transformación. La investigación se centra en esta perspectiva en conexión con un diálogo intersubjetivo entre investigador e investigado, rompiendo así con la jerarquía metodológica implícita entre los enfoques etnocéntrico y relativista, y todos los análisis que se orientan hacia la superación de desigualdades y de exclusión social. Este enfoque se presenta como la convergencia de las dos principales influencias: El movimiento por los derechos de los gitanos españoles y el papel comunicativo en las ciencias sociales. A continuación presentaremos el movimiento de derechos de los gitanos españoles y su papel comunicativo en las ciencias sociales, que se presentan como alternativas específicas efectivas en la transformación de las escuelas.

El Movimiento Español de Derechos de los Gitanos

El movimiento español de derechos de los gitanos empezó en 1960 bajo el régimen de Franco, pero se aceleró después en 1975 con la llegada de la democracia. Las asociaciones emergieron bajo el abrigo de creencias religiosas como el evangelismo y la

teología de la liberación en espacios donde la pobreza y la falta de oportunidades eran una realidad. El movimiento español de derechos de los gitanos se compuso de una gran variedad de asociaciones que ofrecieron a los gitanos y las gitanas una vía de acción para compartir los problemas y hacerlo sólo uno. De hecho, estas asociaciones trascienden de la familia extensa, de la organización central de la vida gitana, ganando visibilidad y voz pública, obteniendo recursos públicos, y promoviendo un frente unido y positivo (San Román, 1999)

Las asociaciones han servido como elemento clave en la lucha por los derechos básicos y la supervivencia de la cultura. Aunque estas asociaciones tienen recursos limitados y una influencia local o regional, las asociaciones han sido una fuente de representación en la negociación con las agencias gubernamentales.

Las asociaciones de mujeres gitanas han jugado un papel dominante en el movimiento español de derechos gitanos. En 1990, se fundó Romí (Mujer gitana en Romanó) la primera asociación de mujeres gitanas. En un intervalo de 10 años, otras muchas asociaciones de mujeres gitanas se reunieron en la Federación Española de Mujeres Gitanas, Kamira, que fue fundada en 2000 (De Botton, Puigvert, et Sánchez, en prensa) Kamira representa la voz de más de trescientas mujeres, y empezó una campaña por los derechos de las mujeres gitanas, donde se incluían los derechos educativos para sus hijos e hijas y ellas mismas.

El movimiento español de derechos gitanos refleja muchos rasgos de su cultura, como el diálogo y la tradición oral. La experiencia de compartir con otras muchas culturas donde se incluyen europeos, árabes, judíos, cristianos y musulmanes han tenido la necesidad de encontrar un terreno común para interactuar a través del dialogo. Este espíritu se refleja en la participación de gitanos y no gitanos en las asociaciones gitanas. Tradicionalmente, no existe distinción o exclusión, y todo el mundo tiene oportunidad de participar. Un ejemplo es la Fundación del Secretariado General Gitano (FSGG).

Al contrario que la percepción tradicional de que los gitanos tienen un desinterés natural y cultural entorno a la educación, muchas asociaciones son activas para asegurar una educación de calidad para sus hijos e hijas. Emilia Clavería, una respetada y conocida líder del movimiento asociativo, hace un llamamiento a las escuelas para que se les de las mismas herramientas y oportunidades a los niños gitanos, como las que tienen el

resto, así como la valoración y el reflejo de la cultura gitana en las escuelas. El manifiesto del Pueblo Gitano y la Educación es otro ejemplo de la movilización del movimiento de derechos gitanos en temas relacionados con la educación (ASSG, 2000). Las asociaciones gitanas colaboraron en la definición de los elementos del manifiesto y presentaron un frente unificado que forzó al gobierno a atender el dialogo que presentaron las asociaciones gitanas en relación a la educación. Otra de las demandas que se hicieron fue tener un conocimiento e integración de cultura gitana en el sistema educativo español.

A mediados de los noventa, la necesidad de las organizaciones del apoyo a sus exigencias con datos científicos dirigió a un grupo de activistas gitanos hasta la investigación educativa. Este trabajo fue interrumpido por el sentido de urgencia que había nacido para contrastar y contestar las conclusiones racistas que la investigación tradicional proponía.

Al mismo tiempo, algunos investigadores interesados en las cuestiones gitanas se dieron cuenta de la necesidad de incorporar las voces de defensa del pueblo gitano en la academia, llevando a cabo una investigación objetiva y socialmente útil. Por ejemplo, el primer centro español de estudios gitanos, el CEG (centro de Estudios Gitanos) fue creado en la Universidad de Barcelona en 1997, y en este periodo de tiempo ha consolidado una red cooperación con diferentes asociaciones de ámbito local, nacional e internacional con las que lleva a cabo el desarrollo de actividades científicas (Vargas, Millán & Sánchez, 2000; Vargas & Tortajada, 1998)

El Centro de Estudios Gitanos nació de una iniciativa de un grupo de profesionales de la universidad, quiénes estaban relacionados con la investigación, las prácticas educativas y diferentes movimientos sociales. Su propósito fue responder a la necesidad de responder a un conocimiento riguroso y crítico científicamente ante la situación real de la cultura gitana. Los proyectos e iniciativas que lleva a cabo el CEG se dirigen a identificar las necesidades específicas de la cultura gitana. Los objetivos del CEG son desarrollar un análisis científico alternativo, promocionando prácticas que crean y difundan un conocimiento que ayude a superar las desigualdades educativas, culturales y sociales que la comunidad gitana se enfrenta. El CEG se basa en la aplicación de la teoría comunicativa, y su forma de funcionamiento se basa en unas bases igualitarias, manteniendo unas argumentaciones racionales.

Actualmente, este tipo de investigación es apoyada por diferentes universidades y otras agencias científicas que financian proyectos de investigación europeos. Así ambas partes, instituciones gitanas y europeas están interesadas en estudios y acciones que promuevan la inclusión educativa y la cohesión social de la comunidad gitana. En este sentido, muchos proyectos de investigación requieren la colaboración de asociaciones que actúan como consultoras, dando su perspectiva en la investigación. (European Commission, 2002) Esta colaboración permite la creación de espacios de diálogo y actividades entre investigadores gitanos y no gitanos, facilitando acuerdos en las prioridades para los futuros programas de investigación (Drom Kotar Mestipen, 2001). Las voces y las propuestas de la comunidad gitana llegan a ser esenciales para guiar la transformación del sistema educativo. Esta teoría que emerge desde las colaboraciones es más rigurosa porque incluye las realidades de la comunidad gitana (Tsetsekov, 2002; Vargas et al., 2002)

Metodología comunicativa

La investigación resultante de esta colaboración es un ejemplo de lo que los sociólogos han calificado como cambio educativo, que está arraigando en las sociedades contemporáneas y en el dominio de las ciencias sociales. Ulrich Beck (Beck, 1992) y Alain Touraine (Touraine, 2000) argumentan que las sociedades actualmente están dirigiéndose hacia unas tendencias dialógicas donde la gente debe dialogar y llegar a unos acuerdos para poder coordinar sus acciones, solventar los problemas diarios y tomar decisiones sobre su vida. Habermas (Habermas, 1981, 1987) explica este cambio como la reconversión de la esencia original comunicativa de la Modernidad, argumentando que después de la colonización de nuestras vidas por la racionalidad instrumental y la burocratización de las instituciones sociales, esto es una reacción contra estos dos procesos que moviliza de nuevo a la gente hacia unas prácticas comunicativas originales.

La investigación se convierte en comunicativa cuando el diseño y la realización de esta, se lleva a cabo bajo unas circunstancias dialógicas, en este caso creando unos espacios reclamados por la realidad de la comunidad gitana (Elboj & Gómez, 2001). La investigación consiste en conducir entre el investigador y el investigado un diálogo igualitario, creando así una necesidad común de conocimiento. A través de un diálogo intersubjetivo, investigadores/as y participantes toman parte en la creación de un

conocimiento científico, participando en la definición de unas acciones que se dirijan a un cambio social y educativo. Tres principios principales derivan de la filosofía contemporánea y de las ciencias sociales subrayar la idea de la investigación comunicativa: habilidad interpretativa, estructura y agencia, y la construcción dialógica del conocimiento.

Habilidad interpretativa

Ningún individuo es superior a otros, o pertenece a un índice intelectual superior. La investigación comunicativa demuestra que toda persona tiene unas habilidades, entendiendo como desarrollar unas capacidades en las bases de un dialogo en diferentes contextos naturales: lugar de trabajo, la escuela, un bar, etc. (Flecha, 2000). Esta demanda de un nuevo conocimiento de las capacidades cognitivas de las personas se llama “inteligencia cultural”, definida como la pluralidad de procesos mentales que adopta una interacción. La inteligencia cultural incluye la inteligencia académica y la inteligencia práctica o cultural, así como las múltiples competencias que las personas desarrollan a través de sus experiencias.

Estructura y Agencia

Las personas son agentes sociales que pueden transformar su entorno (Freire, 1997). La teoría Social contemporánea explica la sociedad como una interacción entre estructuras y agencia (Giddens, 1990) o sistemas y mundo de la vida (Habermas, 1981, 1987). El enfoque comunicativo afirma que los sujetos juegan un papel importante en cambio social a través de la historia. Cuando la investigación comunicativa se aplicó a las investigaciones gitanas, observó condiciones estructurales y racistas, así como actos de resistencia gitana contra estas condiciones. Debido a la influencia del movimiento de derechos gitano y a la inclusión del testimonio de primera mano de primera mano en las investigaciones se dio un nuevo conocimiento a las condiciones de opresión que se había construido en torno a la comunidad gitana.

La construcción dialógica del conocimiento

La investigación dialógica comunicativa rechaza el concepto tradicional de la jerarquía interpretativa entre investigador e investigado. En lugar de esto todas las contribuciones y conocimientos son igualmente valorados y los significados son construidos

conjuntamente. En el modelo comunicativo, el pensamiento tradicional como investigadores e investigados queda desplazado pasando a constituir un solo equipo de trabajo. En todos los casos, la validez de una afirmación se basa en la fuerza de los argumentos, discutida entre todos los miembros que componen el grupo, por encima de la toma de decisiones de carácter individual basadas en el poder. Este dialogo esta dirigido hacia el entendimiento, mediante la racionalidad comunicativa, que se caracteriza porque los sujetos usan su experiencias y conocimiento para alcanzar un entendimiento y un acuerdo (Habermas, 1981). Es decir, en el proceso de investigación los diferentes actores aportan sus conocimientos desde sus respectivos campos de experiencia y consensuan interpretaciones comunes, alcanzando de esta forma, a partir de la intersubjetividad una mayor objetividad.

La investigación comunicativa dibuja el pensamiento de Paulo Freire en un cambio por un dialogo igualitario y democrático.

La metodología comunicativa en la práctica

Los principios anteriormente explicados se traducen en prácticas relevantes para la investigación gitana: organización, técnica y análisis de datos.

Organización

La organización de la investigación comunicativa en un primer lugar se selecciona el objeto de estudio. Posteriormente los resultados esperados, las cuestiones de la investigación, las hipótesis, la aplicación de las teorías, el análisis de datos y la elaboración de los informes son consensuados por el equipo de investigación, que esta formado por investigadores gitanos y no gitanos, así como por miembros destacados de la comunidad gitana. En alguna ocasiones, la colaboración de los miembros de comunidad se institucionaliza formando creando un consejo asesor que supervisa el desarrollo de la investigación su interpretación. Este consejo esta compuesto por representantes de las asociaciones gitanas que trasladan sus experiencias y voces al estudio. Los representantes no requieren ninguna credencial académica o experiencia investigadora, tan solo la buena voluntad de dialogar y compartir sus conocimientos y experiencias a través de la creación de nuevos entendimientos. Los miembros del consejo contribuyen con su conocimiento, revisan informes y orientan al desarrollo del proceso de la investigación de manera que se asegura que el conocimiento gitano queda

reflejado en la investigación. Ellos también evalúan el proceso de investigación y las conclusiones de manera que pueden proporcionar la entrada de nuevos datos y asegurar la valoración de cada paso de la investigación.

Las técnicas de investigación

Las técnicas usadas en el enfoque comunicativo tienen una larga historia en la investigación internacional. Estas técnicas son principalmente, pero no exclusivamente cualitativas. Desde un principio, todos los participantes conocen el propósito, los objetivos y los resultados de la investigación. También todos los miembros del equipo comparten la misma información. Sin embargo, las técnicas comunicativas no finalizan cuando acaba la recogida de datos. A continuación, el dialogo prosigue con la realización de reuniones posteriores con los datos transcritos y analizados, de manera que se discuten con los sujetos de la investigación, como durante la realización de las conclusiones, resultados y recomendaciones. Las técnicas comunicativas requieren volver a cada persona del estudio y continuar con el dialogo, de manera que se consigan unas interpretaciones compartidas de la realidad y evitar la parcialidad y las interpretaciones inexactas.

Entre las técnicas usadas en el proceso comunicativo se encuentran los relatos de vida cotidiana, los grupos de discusión comunicativa y las observaciones comunicativas (CREA, 1999, 2000-2004). Los grupos de discusión comunicativa están compuestos por personas pertenecientes a un grupo natural (como una familia, una clase, el personal de un restaurante, u otro lugar de trabajo), donde la persona investigadora es simplemente una persona más en el grupo dialógico aportando su conocimiento en condiciones de igualdad. Del mismo modo, en los relatos de vida cotidiana, el dialogo toma un lugar central entre la persona que investiga y el sujeto de análisis, quienes analizan conjuntamente la realidad subjetiva, los datos objetivos y los contextos sociales en relación a su vida,. La observación comunicativa se dirige a observar una situación particular, las acciones de la gente, las interacciones en el orden que se abre un dialogo en el que al sujeto de estudio se le pregunta la interpretación de sus acciones.

La participación de las organizaciones gitanas en los proyectos de investigación facilitan una implementación cercana de estas técnicas. Los líderes de la comunidad juegan un papel clave durante el trabajo de campo. Por ejemplo, una parte del progreso

del estudio de la comunidad gitana se debe a las mujeres de las asociaciones gitanas locales que facilitan la creación de grupos comunicativos en la realización de diferentes proyectos de investigación. Las mujeres invitan a otros miembros de la comunidad a que formen parte de del dialogo, donde cada una de las personas participantes comparte sus pensamientos y opiniones. Estos grupos comunicativos se desarrollan en espacios conocidos por los participantes. Dentro del grupo tampoco existe la figura del experto/a en asuntos gitanos, sino que se garantiza que en el proceso de investigación se dé una diversidad de voces de manera que todas las personas pueden aportar cosas interesantes para la investigación-

Análisis de los datos

La investigación comunicativa esta orientada a la utilidad social y por tanto debe servir para dibujar recomendaciones sociales y educativas llevando a cabo el cambio social. El proceso de análisis de datos se basa en la asunción que los gitanos conocen su realidad y son capaces de formular propuestas para llevar a cabo la transformación social. El equipo de investigación codifica los datos identificando los temas emergentes, considerándolos si son transformadores o exclusores. Un tema es considerado exclusor cuando interpone barreras en la participación social de los gitanos en la educación, el mercado de trabajo, la sociedad civil y otros temas sociales. En caso que sea contrario, un tema resulta considerado transformador, donde se muestra como superar estas barreras. Por ejemplo, dimensiones de edad, de vejez, de etnicidad, la cultura y los conocimientos socioeconómicos pueden ser interpretados como barreras de la plena participación en la sociedad o bien se pueden plantear los mecanismos para superarlas. Por lo tanto, las interpretaciones y las reflexiones de las personas sugieren que las personas pueden tener posturas exclusoras y transformadoras.

A través de esta reflexión con los participantes, los investigadores pueden identificarse y entender ambos elementos, los exclusores y los transformadores, y como están influyendo en la vida de los gitanos y las gitanas. Una de los objetivos más importantes de la investigación comunicativa es centrarse a describir y denunciar situaciones de desigualdad y contribuir con soluciones a través del dialogo entre todos los agentes sociales envueltos. Es importante crear un debate sobre la intervención social a través de esta investigación y de que manera se identifican las barreras para superarlas, con la

creación de programas de acción orientada a superar estas dificultades y mejorar las vidas de la comunidad gitana.

Lecciones desde los gitanos

A través de la metodología comunicativa, hemos aprendido que los niños, niñas, adolescentes y familias gitanas muestran una alta motivación por su educación. Sin embargo en las escuelas se lleva a cabo “la pedagogía de la Felicidad” para los gitanos – adaptando su currículo en conceptos y conocimientos básicos, a menudo en unidades especiales, con el argumento que los niños y niñas necesitan unos cuidados educativos y sociales especiales (Elboj et al, 2002). Así el efecto Mateo (Merton, 1973) demuestra que las escuelas ofrecen mejor educación y más recursos a quiénes están en una mejor situación. Resultando de la investigación comunicativa las familias gitanas son conscientes de que sus hijos e hijas están recibiendo un trato de discriminación negativa. En oposición a esta postura, las familias gitanas apuestan por la “Pedagogía de los máximos” (Miquel, Tortajada, & Vargas, 2001)

La pedagogía de máximos fue un concepto desarrollado por las familias gitanas que abogaban por la educación de sus hijos e hijas, para evitar el abandono escolar y finalizar en la cárcel. Este estudio, como otros bajo el desarrollo del enfoque comunicativo, muestran la necesidad de crear un programa basado en las altas expectativas de los gitanos sobre su capacidad de aprendizaje. (Miquel, Tortajada, & Vargas, 2001). En la pedagogía de máximos, las condiciones externas no limitan las posibilidades de aprendizaje de los y las estudiantes gitanas, ya que ellos necesitan todos los recursos y el apoyo necesarios para introducirse en la Sociedad de la Información.

Además, a través del campo de trabajo comunicativo en las escuelas, la investigación ha sido utilizada para resaltar las nuevas soluciones educativas basadas en interacciones de aprendizaje para la segregación cultural. Una de las prácticas pedagógicas resultantes de esta investigación han sido los grupos interactivos, los cuales han demostrado que se puede mejorar el aprendizaje de las minorías excluidas e incrementar su solidaridad (Aubert & Garcia, 2001; Elboj et al., 2002; Vargas & Flecha, 2000) Los grupos interactivos consisten en grupos de niños diversos, con diferentes niveles de aprendizaje, trabajando juntos en pequeños grupos con algunos voluntarios (pueden ser

educadores, familiares o personas de la comunidad) en la misma clase. La clase multiplica sus interacciones y las oportunidades de aprendizaje. En un entorno donde se intercambia la información, las interacciones positivas y la solidaridad, los niños y las niñas de las minorías excluidas tienen una oportunidad verdadera de participar plenamente en el aprendizaje, transformando sus experiencias, sus intereses, y su éxito escolar.

Los gitanos han sido históricamente marginados y considerados invisibles por la sociedad y particularmente por el sistema educativo. Tradicionalmente, la investigación educativa sobre los gitanos no ha servido para cambiar y mejorar su experiencia escolar. La situación de los gitanos es crítica, y la educación es la clave para su inclusión en la sociedad de la información, así como en la política, socialmente y en su seguridad económica.

La asimilación a través de la desaparición de la identidad y la cultura gitana no es la respuesta. Nosotros necesitamos hacer visible y valorar la cultura gitana en nuestra sociedad y reconocer sus contribuciones. Cuando las asociaciones gitanas participaron en la investigación en la construcción de un conocimiento social, nosotros no podemos ignorar la lucha gitana y ser un nuevo reflejo de cómo vencer la opresión de la cultura gitana. La metodología comunicativa garantiza que la participación y las voces gitanas no son solo un instrumento, u objeto de investigación, es una parte vital y muy valiosa en el proceso de transformar las barreras y mejorar sus vidas. Por encima de todo, nuestra meta es hacer posible que todos los niños y niñas gitanas tengan las mismas oportunidades que los otros niños, y hacer que llegar hasta la universidad no sea un sueño imposible.

Referencias bibliográficas

Asociación Secretario general Gitano. (2000). Dossier Educación. Gitanos Pensamiento y Cultura (7/8, Diciembre), pp. 27 – 58.

Aubert, A. & Garcia, C. (2001) Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía* (301), 20 – 24.

Beck, U. (1992) *Risk Society*. New York: Sage Publications.

Beck, U. (1997) *The Reivention of Politics. Rethinking Modernity in the Global Social Order*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Beck, U.; Giddens, A.; & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: politics, tradition, and aesthetics in the modern social order*. Satnford: Stanford University Press.

Bernasovsky, I. & Bernasovka, J. (Eds.). (1999). *Antrophology of romanies. Axiological and anthropogenetical study*. República Checa: Nauma & Universitas Masarykiana.

Cahn, C. & Chirico, D. (Eds.) (1999) *A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in Czech Republic Country Reports Series*. Budapest: European Roma Rights Center

Cahn, C. & Peric, T. (1999). Roma and the Kosovo conflict. *Roma Rights*, página disponible en <http://www.errc.org>

CREA, Centro de Investigación Social y Educativo. (1999). *Teoría y metodología comunicativa: diálogo y transformación social: la alternativa dialógica*. Barcelona: Comissió interdepartamental de Recerca Innovació CIRIT. Generalitat de Catalunya.

CREA, Centro de Investigación Social y Educativo. (2000 - 2004). WORKALÓ. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The Gypsy Case. (I+D+I). RTD, 5º Programa Marco, Comisión Europea. Diponible en <http://www.neskes.net/workalo>

Chomsky, N. (1988). *Language & Politics*. New York: Black Rose Books.

Courthiade, M. (2000). La lengua y la identidad gitana: algunos datos actualizados. *I Tchatchipen* (31), 31 – 34.

Da Costa, C. (1996). Los gitanos en Brasil. *I Tchatchipen*, 13, 47-50.

De Botton, L.; Puigvert, L.; & Sánchez M., (En prensa). *The inclusion of the other wowen*: Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

De Gila Kochanowsky, V. (1992). *Romano Atmo: l'ame tzigane: Roman*. Châteauneuf: Wállada.

Drom Kotar Mestipen (21 de Noviembre, 1999). *Les dones gitanes de Barcelona al segle XXI*, Comunicación presentada en el congreso de Las Mujeres gitanas del siglo XXI, Barcelona.

Elboj, C. & Gómez, J. (2001) El Giro Dialógico de las Ciencias Sociales: Hacia la Comprensión de una Metodología Dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales* (12) 77 – 95.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Transformar la educación. Barcelona: editorial Graó.

Espinós, D. (2002, 26 de Julio) La escolarización de los niños gitanos mejora, pero el absentismo supera el 30%. *El País*, p. 25.

European Commision. (2002). *EU support for Roma Communities in Central and Eastern Europe*. Bruselas: European Commission, Directorate General for Enlargement.

EURYDICE. (2002) Eurydice. The information network on education in Europe. European Commission. Disponible en http://www.eurydice.org/search/frameset_en.html

Fanon, F. (1975). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil.

Fernández Jiménez, D. (1996). *Situación y perspectivas de la juventud gitana en Europa*. Barcelona: Instituto Romano.

Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69 (2), 150 – 171.

Fraser, A. (1992). The Rom Migrations. *Journal of the Gypsy Lore Society*, 2 (2), 131 – 145.

Fraser, A. (1995). *The Gypsies*. Cambridge, MA: Blackwell.

Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: The Continuum Publishing Company.

Fundación Secretariado General Gitano. Fundación Secretariado General Gitano. Disponible en: <http://www.fsgg.org>

- Garaizabal, C. (2000). La feminidad Tradicional: Cambios y crisis en la identidad de las mujeres. *Gitanos Pensamiento y Cultura* (5), 40 – 45.
- Giménez Adelantado, A.; Gavarrí Hernández, C. & Gavarrí Hernández, F. (2001). Temporerismo y Ausencia Escolar. *Diálogo Gitano* (Julio – Septiembre), 19
- Giménez Adelantado, A.; Martínez Sancho, M. & Alfageme Chao, A. (20 – 22 de Septiembre, 2001). *La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo*. Comunicación presentada en el VII Congreso Español de Sociología, Salamanca.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reasons and rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, Vol. 2: Lifeworld and System: A critique of Functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Hancock, I. (1987). *The Pariah Syndrome. An account of Gypsy Slavery and Prosecution*. Ann Arbor, MI: Karoma Publishers.
- Hancock, I. (1997). Genocide of the Roma in the Holocaust. In I. Charny (Ed.) *Encyclopedia of Genocide*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Hancock, I. (2002). *We are the Romani People*. Hertfordshire, UK: University of Hertfordshire Press.
- Informe de la Subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano, Congreso de los Diputados (1999).
- Kende, A. (2000). The Hungary of the Otherness: The Roma (Gypsies) of Hungary. *Journal of European Area Studies*, 8 (2), 187 – 201.
- King, C. (1999). Invisible No More. *Teaching Tolerance*, Fall, 16, 32-39.
- Kovats, M. (March 2002). *The European Roma Question* (New Series No. 31). Londres: The Royal Institute of International Affairs.
- Liégeois, J. P. (1987) *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana.
- Los Gitanos somos una nación. (2001). *I Tchatchipen*, 33, 2 – 3.

Machiels, T. (2002). *Keeping the Distance or Taking the Chances. Roma and Travellers in Western Europe*. Brussels: European Network Against Racism (ENAR).

Marcos, P. (16 de junio, 2001) Gitanas en el Congreso Payo. *El País*, p. 26.

Mendiola, A. M. (2002). El Porrajmos Romani. *Gitanos. Pensamiento y Cultura* (14)

Merton, R. K. (1973). *Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Miquel, V.; Tortajada, I. & Vargas, J. (2001). Caló: Aprenentatge dialògic en el medi penitenciari. *Revista Catalana de Sociologia* (14), 161 – 168.

Morrow, M. (2000). *Report from Australia*. Comunicación presentada en el V International Romani Union Congress.

Novitch, M. (1984). *Gypsy Victims of the Nazi Terror*. UNESCO Courier (Francia).
Página web: <http://www.geocities.com/patrin/5121/terror.htm>

Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa. (2002). *Informe sobre la situación de los gitanos en la área de OCDE*. El Haya: Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa. Alto comisionado de las Minorías Nacionales.

Revenge, A.; Ringold, D. & Martin Tracy, W. (2002). *Poverty and Ethnicity. A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe*. (World Bank Technical Paper no 531). Washington, D.C.: World Bank.

San Román, T. (1999). El Desarrollo de la conciencia política de los gitanos. *Gitanos Pensamiento y Cultura* (0), 36 – 41.

Save the Children. (2001) *Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy and Traveller Children 'in South- Eastern and Central Europe'* (Vol. II). London: Save the Children.

Touraine, A. (2000) *Can We Live Together? Equality and Difference*. Cambridge, Eng.: Polity Press.

Tsetsekou, E. (2002). The Roma Issue, A Challenge for the Council of Europe. *Lifelong Learning*, 3, 175-178.

Vargas, J.; & Flecha, R. (2000). El Aprendizaje Dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos. Revista de Educación.*, 3, pg. 81 – 88.

Vargas, J.; Millán, C. & Sánchez, M. (2000). Contribución de la Comunidad Gitana al Aumento de la Calidad Científica. En FACEPA (Ed.), *I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.