

12-23-2003

Education Policy Analysis Archives 11/49

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub

 Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 11/49" (2003). *College of Education Publications*. Paper 461.

http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/461

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**.

AAPE es un proyecto de [Education Policy Studies Laboratory](#).

Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en el *Current Index to Journals in Education* por ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation y son archivados permanentemente en *Resources in Education*.

Volumen 11 Numero
49

Diciembre 23, 2003

ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

La Segregación Étnica En Contexto: El Caso De La Educación En Vallecas—Puente De Vallecas

David Poveda
Universidad Autónoma de Madrid

Citation: Poveda, D. (2003, Diciembre 23). La Segregación Étnica En Contexto: El Caso De La Educación En Vallecas—Puente De Vallecas. *Education Policy Analysis Archives*, 11(49). Retrieved [Date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n49/>.

Resumen

Este artículo presenta un análisis etnográfico de las condiciones sociales y procesos ideológicos que ayudan a comprender la distribución desigual del alumnado entre centros públicos y privados en función de su procedencia étnica. Para ello, examina la forma que adoptan estos mecanismos en una zona concreta de Madrid (España): Vallecas-Puente de Vallecas. Esta área de la ciudad ha experimentado cambios sociales muy importantes a lo largo de los últimos cincuenta años y tiene una historia social muy intensa dentro de la ciudad. En la actualidad, presenta un índice alto de segregación étnica en los centros escolares en función de su titularidad (pública vs. privada-concertada). Además, frente a lo que se considera la tendencia habitual en

España, a pesar de ser una zona predominantemente de clase media-baja, la mayor parte del alumnado de estos dos distritos está escolarizado en centros privados-concertados. Estas circunstancias se explican a través de una *teoría folk* presente en la comunidad en cuanto al papel de la educación privada en los procesos de movilidad social y una *categorización émic* de la clase de estudiantes que asiste a centros públicos y privados-concertados. En las conclusiones se discuten dos aspectos: (a) las implicaciones que este caso tiene para la implementación de políticas educativas encaminadas a reducir la "dualización" del sistema educativo español y; (b) algunas líneas de trabajo que podrían abrirse en el estudio del papel del sistema educativo en la construcción de la desigualdad social.

Ethnic Segregation In Context: The Case Of Education In Vallecas - Puente De Vallecas

Abstract

This article presents an ethnographic analysis of the social conditions and ideological processes that help understand how students are distributed unequally between private and public schools on the basis of their ethnicity. To do so, it examines the form these mechanisms adopt in a particular area of Madrid (Spain): Vallecas-Puente de Vallecas. This part of the city has undergone dramatic social changes during the last fifty years and has a very intense social history in Madrid. Currently, it shows a high degree of ethnic segregation between schools depending on their status (public vs. 'private-concerted'). Also, contrary to what is considered the usual tendency in Spain, even though this area is predominantly lower-middle class, the majority of students of these two districts are enrolled in private-concerted schools. These circumstances are explained through a *folk theory* present in the community regarding the role of private education in processes of social mobility and an *emic categorization* of the type of pupils who attend public and private-concerted schools. In the conclusions, two themes are discussed: (a) implications that this case has for practical implementations of policy measures geared at reducing the "dualization" of the Spanish educational system and; (b) some strands of research that could be followed in the study of the role the educational system plays in the construction of social inequality.

El modo en que la segregación étnica entre escuelas correlaciona con la titularidad pública o privada de los centros educativos es un tema que ha recibido una atención considerable en diferentes países occidentales (Karsten, 1994; Cobb y Glass, 1999; Marchesi, 2000). Este fenómeno viene produciéndose durante las últimas décadas en estos países como resultado colateral del crecimiento demográfico y social de los grupos étnicos minoritarios, tanto autóctonos como inmigrantes. También, tiene lugar en un contexto socio-político en el que ya se han desmantelado las estructuras educativas que sustentaban de modo explícito esta segregación étnica (e.g. los sistemas educativos paralelos en EEUU antes de los cambios legislativos de 1954, Watras, 1997; las escuelas-puente para gitanos en España, Enguita, 1999; o las escuelas para hijos/as de "trabajadores temporales" en varios países europeos). Igualmente, como fenómeno trans-nacional, parece

mantener ciertos rasgos comunes en cuanto a la forma estadística que despliega, algunas de las explicaciones que la sustentan y las consecuencias sociales y educativas que tiene. Todo ello, a pesar de que existe una gran variabilidad entre países en cuanto a la definición misma de centro educativo de titularidad *pública* o *privada* y los arreglos legales y financieros que sustentan cada una de estas redes escolares.

Esquemáticamente, los rasgos comunes en diferentes entornos son los siguientes. Primero, en muchos países existen centros escolares de titularidad estatal (organizados y financiados por los poderes públicos) y otros de titularidad privada pero con apoyo público (organizados por iniciativas particulares o no-gubernamentales pero financiados, al menos en parte, por los poderes públicos). Típicamente, estas diferentes redes se justifican de varias maneras. Por un lado, permiten garantizar y facilitar la capacidad de elección de los padres en cuanto a las opciones educativas que quieren para sus hijos/as. Por otro, dan cobertura a instituciones sociales que históricamente han tenido un papel en el campo educativo (e.g. la Iglesia). Segundo, desde el punto de vista político y educativo, la división por cuestiones de procedencia étnica entre diferentes centros escolares, al menos oficialmente, no es un resultado positivamente valorado. Por tanto, de producirse debe y puede ser objeto de debate e intervención político-educativa por varios motivos. Desde el punto de vista pedagógico, se considera un "hecho probado" que la segregación étnica perjudica académicamente a los alumnos y las alumnas de minorías étnicas que acuden a centros escolares visiblemente segregados. Desde el punto de vista ideológico, los centros escolares, como espacios de socialización deben reflejar la diversidad social del entorno en el que se ubican. Por tanto, una situación en la que el sistema educativo reifique divisiones en función del origen (étnico, socio-económico, de género, etc.) del alumnado pone en peligro ciertos ideales democráticos y de cohesión social. Tercero, incluso en un sistema que posibilita la elección por parte de los padres, esta segregación no tendría porque producirse si las razones por las que se elige un centro escolar u otro fueran estrictamente prácticas (e.g. el centro más cercano al hogar familiar) o ideológico-religioso-pedagógicas (e.g. porque los padres comulgan con la filosofía educativa particular del centro) (cf. Cobb y Glass, 1999). Así, aunque las razones por las cuales se elige un centro u otro pueden ser muy variadas (y más o menos "legítimas"), dado que todas las familias (independientemente de su procedencia étnica o estatus socio-económico) participan de este sistema de elección, el efecto agregado de la toma de decisiones debería reproducir en los centros escolares las mismas condiciones que se dan en el sistema social del entorno.

Sin embargo, en muchas ocasiones, la evidencia sugiere que en la práctica no se reproduce el modelo señalado anteriormente. Los centros escolares reflejan formas de segregación en función de la titularidad. Es decir, algunos centros de titularidad pública tienen un porcentaje de alumnado procedente de minorías étnicas muy elevado (y más elevado que el porcentaje de la población total que estos grupos representan en la zona geográfica de influencia del centro), mientras que otros centros de titularidad privada tienen una presencia mínima o ausencia de este grupo de alumnos y alumnas - al discutir los resultados presentaremos cifras específicas para la zona estudiada. Estas divisiones son tan consistentes que se hacen visibles a nivel nacional. En España, el informe anual del *Consejo Escolar del Estado* viene señalando desde hace varios años que los centros públicos recogen a la inmensa mayoría del alumnado inmigrante y gitano (entre un 80-90%) mientras que la red de centros *concertados* (de titularidad privada pero de financiación pública) no ha asumido su responsabilidad en esta tarea. El resultado es una "dualización" del sistema educativo español, que el informe igualmente denuncia. Cuando se intenta

explicar *ad hoc* este resultado se señalan, cuando menos, dos motivos: (a) hay condicionantes estructurales que hacen que la "capacidad de elección" no sea las mismas para todas las familias; (b) las razones por las que se elige un centro u otro, en ocasiones, no parecen ser estrictamente prácticas o pedagógicas sino "sociales".

Marchesi (2000) resume muy claramente lo que en España se considera el estado de la cuestión en cuanto a la titularidad de los centros y las formas de elección. Por una parte, los centros públicos y privados-concertados se distribuyen socio-geográficamente de modo desigual (lo que condiciona la capacidad de elección). En las zonas residenciales y de clase socio-económica media-alta los centros privados son mayoritarios, mientras que las zonas de clase socio-económica media-baja (y rurales) los centros públicos son mayoría. Por otra parte, las razones por las que se elige un centro escolar u otro cada vez tienen que ver menos con motivos religiosos e ideológicos (o prácticos) y más con "razones sociales" y preocupaciones por la "calidad" de la enseñanza.

No obstante, un problema metodológico de los trabajos revisados hasta el momento es que, mientras logran contrastar adecuadamente las tendencias cuantitativas que reflejan la forma en que la segregación étnica esta teniendo lugar, inciden en una serie de motivaciones y prácticas por parte de los actores sociales que no están suficientemente desentrañadas. Más allá de modelos esquemáticos de toma de decisiones y el uso de diferentes etiquetas argumentativas ("razón social", "calidad"), el modo en que en distritos y zonas específicas configuran las redes escolares y su alumnado son procesos complejos vinculados a la historia local de la zona y la estructuración social de sus habitantes. Este trabajo tiene como objeto, precisamente, avanzar algunas hipótesis para ilustrar y dilucidar cómo se configura la segregación étnica en contexto, en función del trabajo desplegado por los diferentes actores sociales (padres, docentes, administradores, políticos, etc.) dentro de un sistema que impone sus constricciones específicas, producto del desarrollo socio-histórico local y la estructura social específica de la comunidad. Para ello, me centraré en lo que en la actualidad son dos distritos de la zona sureste de la ciudad de Madrid (España): Puente de Vallecas y Vallecas. Focalizar la discusión a este nivel de análisis permite aclarar algunos de los elementos que la investigación de corte macro-social no ha logrado abordar y que pueden considerarse relevantes. Además, el contexto específico elegido presenta algunos rasgos diferenciales que hacen más intrigante su discusión. Aunque se consideran distritos históricamente de clase trabajadora y media-baja, la iniciativa educativa privada siempre ha tenido un peso muy visible (trastocando algunas de las asociaciones señaladas por Marchesi más arriba). Igualmente, se trata de una de las zonas con una historia política y social más intensas de Madrid desde 1950, lo que se ha reflejado en un movimiento asociativo y una iniciativa cívica relativamente estable y amplia. Esto hace que los cambios sociales que ha experimentado el distrito y el papel que los actores sociales han desempeñado en este proceso sean aspectos más fáciles de documentar (y considerar) que en otros entornos.

Con esto en mente, tras presentar el método y contexto de estudio, a lo largo de diferentes epígrafes iré discutiendo algunos aspectos de la historia social y educativa de Vallecas-Puente de Vallecas para luego señalar el impacto que esto puede tener en las condiciones educativas del distrito, específicamente en cuanto a la segregación étnica, y la actividad de diferentes actores sociales (familias y docentes). En las conclusiones se intenta ligar estos resultados a discusiones más amplias sobre el estudio de la desigualdad social y sus implicaciones en las políticas educativas.

Método

Los datos de este trabajo fueron recogidos como parte de un estudio cuya metodología es principalmente de corte microetnográfico y se ha centrado en diferentes aspectos del discurso en el aula. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo, y en función de los análisis iniciales y las preocupaciones que diariamente manifestaban los docentes, se puso de manifiesto la necesidad de contextualizar estas situaciones escolares dentro del entorno social y local en la que estaban teniendo lugar. Por ello, a lo largo de dos cursos escolares (1997-98 y 1998-99) se empezó a recoger información sobre el distrito, comparar diferentes estadísticas, establecer contactos y colaborar con diferentes organizaciones cívicas del distrito que han estado trabajando durante las últimas décadas y años en favor del desarrollo social y educativo de la zona. Esta labor se tradujo en la recogida de abundante material documental, la asistencia a numerosas reuniones de organizaciones educativas y sociales del distrito y varias entrevistas y conversaciones en profundidad con educadoras y representantes de asociaciones.

Como se ha dejado entrever en la introducción, estas organizaciones cuentan con una tradición e infraestructura relativamente consolidada y, por tanto, en combinación con la información disponible de los organismos públicos, pueden proporcionar considerable material documental, bibliográfico y estadístico sobre las condiciones del distrito. Igualmente, diferentes investigaciones sociales españolas han sido llevadas a cabo en esta zona de Madrid en las últimas tres décadas. Por ello, a través de fuentes secundarias es posible construir un relato relativamente coherente de la historia social de la zona en la segunda mitad del siglo XX.

Por otra parte, el trabajo de campo ha permitido recoger información 'de primera mano' sobre las creencias, acciones y prácticas de diferentes actores sociales (alumnado, padres, docentes, políticos locales, etc.) implicados en el trabajo educativo en la zona. Todos estos actores tienen discursos bastante elaborados sobre los problemas educativos y la naturaleza de la segregación étnica en el distrito, así como sobre la supuesta visión que de estos problemas mantienen "las partes en discordia". Como veremos, dada la metodología e intenciones originales de la investigación, los datos recogidos están relativamente "sesgados" ya que proporcionan la perspectiva de las partes implicadas en la educación pública (docentes y agentes sociales comprometidos con la educación pública y padres que defienden y participan en o abandonan la educación pública). No se ha realizado trabajo de campo, ni se han establecido contactos directos con docentes, padres o administradores de la educación concertada y sobre esta parte sólo tenemos lo que los agentes implicados en la red pública nos dicen que piensan y creen las personas que defienden y participan en el sistema educativo concertado.

En cualquier caso, estos datos sugieren patrones y formas en las que se organiza la segregación étnica en los centros escolares del distrito y las ideologías y prácticas que la sustentan a nivel local a finales de los años 90'. Desde entonces, los "problemas" que aquí se señalan han ganado más visibilidad política y pública y algunas medidas sí que se han llevado a cabo, produciendo modificaciones en algunas tendencias estadísticas (y agravando otras). A pesar de esto, aunque han pasado algunos años desde que se recogieran los datos, no hay evidencias de que se hayan modificado sustancialmente los discursos de los actores, por lo que en este plano los datos pueden seguir teniendo vigencia.

La historia social de Vallecas-Puente de Vallecas desde 1950

En la actualidad Vallecas-Puente de Vallecas es una zona de Madrid con una población que se acerca a los 300.000 habitantes y con una historia tan larga como el conjunto de la capital. Desde el siglo IX, en que se producen los primeros asentamientos árabes, ha estado vinculada a la vida y economía de la ciudad de Madrid. Su posición estratégica en el camino hacia y desde Valencia permitió el desarrollo de comercio agrícola y la llegada de inmigrantes de toda la península. A finales del siglo XIX comienzan a producirse los primeros problemas de vivienda en el pueblo de Vallecas y se produce el ensanche hacia la zona del Puente de Vallecas que durante el primer cuarto del siglo XX termina triplicando en población al pueblo (censo Puente de Vallecas: 15.227 habitantes; censo Pueblo Vallecas: 3.023 habitantes) (Nota 1). Durante este período, los habitantes de la zona empiezan a señalarse como la mano de obra de las fábricas del centro de la ciudad y la periferia, proceso facilitado por la red de tranvías y trenes de vapor que conectaban el Puente de Vallecas con Arganda, otra localidad situada al este de Madrid, y la capital.

La composición socioeconómica de la población ha contribuido a que los distritos de Vallecas y Puente de Vallecas hayan tenido una historia social muy intensa durante la segunda mitad del siglo XX. La historia de esta segunda mitad de siglo es especialmente importante ya que configura cómo se sitúa el Puente de Vallecas en la vida de la ciudad y quiénes son sus habitantes actuales. Además, es un espejo especialmente claro de los cambios sociales y económicos que ha experimentado la ciudad, así como de las políticas (económicas, urbanísticas y educativas) que han acompañado a esta transformación. La discusión arranca en los grandes movimientos migratorios de los años 40' y 50', ya que este es el periodo crucial en el que se define el carácter de los distritos hasta la actualidad. El marco teórico que sustenta varias de las decisiones en cuanto a los temas seleccionados se encuentra en la propuesta de etnografía multinivel de John Ogbu (1981), especialmente en diferentes aspectos cuya vinculación a este marco se irá señalando.

Inmigración y demografía desde 1940 en Vallecas-Puente de Vallecas

Desde la postguerra española, la zona de Vallecas-Puente de Vallecas se ha formado a través de distintos flujos migratorios relacionados con la economía del país y la región. Se pueden diferenciar tres etapas de movimientos demográficos:

- 1940-1960: Período de inmigración nacional y formación de la zona.
- 1960-1975: Desarrollo y consolidación del distrito.
- 1980- : Período de inmigración extranjera y transformación.

Entre 1940 y 1960 se produce un gran flujo, agudizado a partir de los años 50', de población campesina (extremeña, andaluza y manchega principalmente) hacia la ciudad de Madrid. Vallecas reunía una serie de condiciones que favorecieron convertirla en el área receptora principal de esta población: estaba situada cerca del centro urbano y bien comunicada, su imagen de barriada obrera la presentaba como una zona donde los inmigrantes serían aceptados y el tratamiento jurídico del suelo (discutido en la siguiente sección) permitió su rápida utilización. De este modo, entre 1950 y 1960 Vallecas recibe el 23,2% de la nueva población llegada a Madrid, creciendo de 56.530 habitantes a 222.602 (un crecimiento del 268%) (Mayoral et al., 1976). En la zona del Puente de Vallecas se produce un crecimiento similar (IVIMA, 1987) que también se ve

favorecido por el movimiento de población desde la Villa de Vallecas hasta el Puente de Vallecas.

A partir de los años 60', este flujo migratorio comienza a estabilizarse y el distrito empieza a consolidarse como un asentamiento de población obrera. Esta nueva población se enfrenta permanentemente a la falta de equipamiento e infraestructuras (vivienda - ver epígrafe siguiente - sanidad o educación) imprescindibles para dar respuesta a sus necesidades. Por ello, este periodo comienza a caracterizarse por una intensa actividad reivindicativa vecinal encaminada a lograr que el desarrollo de estos servicios; ya que numerosos indicadores (e.g. ratio de habitantes por estación de metro/líneas de autobús, número de camas hospitalarias, equipamiento urbano, etc.) ponen de manifiesto que la administración pública no está desarrollando sus servicios a una velocidad acorde con las necesidades del barrio. Esta actividad vecinal se intensificó con las crisis económica de los años 70' y las tensiones políticas del final del régimen franquista (IVIMA, 1987).

Como ejemplo del desajuste entre las necesidades del distrito y los recursos disponibles tenemos la situación educativa: se calcula que en 1970 había un déficit de en torno a 25.000 plazas escolares en educación primaria y secundaria (Mayoral et al., 1976). Este enorme déficit es el resultado de la combinación de dos factores. De un lado, la falta de recursos iniciales para dar respuesta a las necesidades de la población infantil de la zona, incluso antes de este flujo migratorio. Así, como se desprende de la memoria del Ayuntamiento de Vallecas de 1948, cada maestro podía tener a su cargo en torno a 56 alumnos - sin contar el aproximadamente 25% de la población en edad escolar que, según los datos para la ciudad de Madrid (curso 1949-1950), no estaban escolarizados (Instituto Nacional de Estadística, 1953). De otro lado, la proporción de población en edad escolar, producto de las numerosas familias en formación e inmigradas al completo y los rasgos de la pirámide de población, es bastante mayor en este distrito que en el resto de Madrid: mientras que la ratio para Madrid se calcula en torno al 15% en la zona suburbana es del 27% (Vázquez y López, 1966). Esto potencialmente incrementaba la demanda sobre los pocos recursos disponibles de modo dramático. En el estudio citado, realizado en los años 60' en el barrio de Palomeras (Puente de Vallecas), se calculaba que si todos los/as niños/as en edad escolar "decidieran" asistir a clase, habría que dar cabida a unos 200 alumnos/as por aula (Vázquez y López, 1966).

Los años 70' también se caracterizan por la evolución diferencial de la población en Vallecas Villa y el Puente de Vallecas. Un primer factor es el movimiento socio-demográfico del la Villa al Puente, cuya población a partir de los años 50 empieza a ser notablemente mayor en número y poder social. Un segundo factor es la mayor diversificación socioeconómica del distrito Puente de Vallecas: mientras que el 80% de la población activa de Vallecas Villa se clasifica como obreros cualificados y no cualificados, en el Puente de Vallecas "hay una mayoría de empleados administrativos, miembros de profesiones liberales y obreros cualificados" (Mayoral et al., 1976, p. 59). Contraste que, además, comienza a reflejarse en los equipamientos (comerciales y sociales) de cada zona, mayores en el Puente de Vallecas. Como se desarrolla con mayor amplitud en el siguiente epígrafe, otro elemento que contribuye a esta discrepancia está en la subversión de las políticas de realojo y construcción de vivienda pública. Mientras que inicialmente estas nuevas viviendas estaban destinadas a realojar a la población chabolista del propio barrio, numerosas viviendas fueron adquiridas por "empleados, industriales y funcionarios" (las nuevas clases medias) de otras partes de Madrid, que gracias a sus contactos e influencias pudieron adquirir estos pisos a un precio asequible a su

capacidad económica, inferior al de la vivienda de lujo en el centro de Madrid pero superior a las posibilidades de las familias chabolistas del barrio ("Historia de Vallecas", 1998).

Durante los años 80', España se incorpora a la estructura económica de otros países europeos y, al igual que éstos, comienza a recibir inmigrantes económicos y políticos de otros estados. A partir los años 90' la presencia de este colectivo en el distrito empieza a ser visible, y especialmente notable en algunos centros educativos públicos. Algunos informes no señalan la zona de Vallecas-Puente de Vallecas como uno de los distritos que más inmigrantes extranjeros recibe (Colectivo IOE, 1993), pero según el padrón municipal de 1991 (Ayuntamiento de Madrid, 1996), un dato que sub-estima el total de la población inmigrante ya que no contabiliza la población en situación irregular, el Puente de Vallecas fue el octavo distrito que más altas de extranjeros tuvo. Además, en el distrito está ubicado el centro de acogida de refugiados de la Comunidad de Madrid, lo cual influye en las características de la población escolar y da una visibilidad especial a la población extranjera.

Actualmente, el distrito sigue concibiéndose como una zona de "gente trabajadora" aunque la tendencia a la diversificación que comenzó en la década anterior se ha mantenido e incluso agudizado, comenzando a mostrar divisiones en las características de la población y la organización urbanística del distrito. Estos cambios también se han visto favorecidos por las transformaciones urbanísticas y creación de nuevos barrios que el distrito ha experimentado en los años más recientes. Según el censo de población del Ayuntamiento de Madrid (1996), la población ocupada se distribuía del modo reflejado en la Tabla 1.

Tabla 1
Población ocupada clasificada por rama de actividad en el Puente de Vallecas (1 de Marzo de 1991)

Actividad	Total	%
Agricultura, Ganadería, Caza, Silvicultura,	3.028	3.9
Energía y Agua, Extracción y transformación de Minerales		
Industria transformadora de metales, mecánica de precisión	8.395	10.8
Otras industrias manufactureras	7.839	10.1
Construcción	8.069	10.4
Comercio, hostelería y reparaciones	16.555	21.3
Transportes y comunicaciones	7.814	10.0
Instituciones financieras, seguros, servicios	6.043	7.8
Otros Servicios	19.646	25.3

Esta tabla muestra como casi el 50% de la población empleada del distrito se distribuye en los sectores de comercio, hostelería, reparaciones y otros servicios mientras que el resto de la población se distribuye con relativa homogeneidad (en torno al 7-10%) en diversos sectores. Frente a estos datos, un informe reciente realizado por el Ministerio de Fomento y la Escuela Superior de Arquitectura para la OCDE ("Un estudio oficial", 1998) pone de manifiesto que tres barrios del distrito pueden calificarse como "desfavorecidos" con índices de paro del 23%, una tasa de analfabetismo y población sin estudios del 37% y un 21% de viviendas sin ducha, ni bañera. Estos contrastes

señalan las divisiones existentes entre barrios y ponen de manifiesto los desequilibrios que se están generando dentro del distrito en cuanto a los recursos y servicios con los que cuenta su población. Como veremos más adelante, en el caso de la educación esta distribución es bastante notable, pero como apunta el informe encargado por la OCDE una de los aspectos más visibles de este contraste es la vivienda. La vivienda ha sido uno de los problemas más importantes y polémicos en la historia del distrito desde los años 50'. Por ello, se presenta su evolución en el apartado siguiente.

Los "problemas de la vivienda" en Vallecas-Puente de Vallecas desde 1950

Entre 1940 y 1960 se construyen 47.493 viviendas, 22% de ellas de "autoconstrucción", es decir, viviendas construidas por los propios inmigrantes en condiciones mínimas de infraestructura y recursos. Esta situación se vio favorecida por tres factores interrelacionados. Primero, la existencia de grandes terrenos vacíos, algunos de ellos urbanizables, que a falta de proyectos de desarrollo fueron "apropiados" por la población inmigrante. Segundo, la tolerancia del Ayuntamiento y otras administraciones públicas frente a esta conversión ilegal de terrenos y la actividad inmobiliaria a pequeña escala que se desarrolla en torno a ellos. Tercero, la fragmentación de la propiedad del suelo de la zona que facilitaba la parcelación y la compra-venta familiar. Como recogen varios estudios (Espigado, 1978; Molina, 1984) y relatan los inmigrantes de este periodo el proceso de autoconstrucción de una vivienda era "muy sencillo": había que levantar la casa, poner un techo y meter los muebles en menos de día, ya que si se lograba hacer esto, entonces la Guardia Civil no podía desalojar y derribar la vivienda. Como recoge Esperanza Molina (1984):

En un día tienen que construir su cobijo. Han oído vagamente decir que si consiguen levantar el techo y meter dentro la cama no les pueden echar fácilmente, sólo multarlos; por eso todos los miembros de la familia, vecinos y amigos ayudan en la construcción. Casi todos los niños que yo he conocido en edades entre los cinco y ocho años en 1960 recordaban la escena en que el padre levantaba rápidamente unas paredes de hueco doble, la madre amasaba la 'pasta' y ellos limpiaban hierbajos del suelo y ayudaban a meter la cama (casi siempre una grande para toda la familia), los barreños, los cacharros de cocina y las ropas que echadas sobre la cama servirían para arroparse esa primera noche en la que estrenaban su casa en Madrid. (p. 38)

Estos asentamientos irregulares provocaron la primera respuesta política en 1957. Ante la conflictividad social que estaba generándose se prohibió la construcción de nuevas chabolas y comenzaron a potenciarse los "pobladitos dirigidos" para canalizar/organizar el desarrollo de estas viviendas auto-construidas (Mayoral et al., 1976). Sin embargo, estas políticas no dan respuesta a las necesidades de los habitantes de la zona, que durante las siguientes décadas harán de las reivindicaciones sobre la vivienda uno de los temas de mayor tensión social en el distrito (Pérez y Pérez, 1999). Durante un primer periodo la respuesta de la administración se caracteriza por "planes de emergencia" para reducir los problemas en los focos más conflictivos y proporcionar infraestructuras mínimas (pavimentación y tendido eléctrico). En cualquier caso desde 1960 a 1975 se mantienen tres rasgos: (a) "tolerancia" política a fenómenos como el chabolismo y la infravivienda; (b) intervenciones urgentes y parciales por parte de la administración pública y; (c) ausencia de promoción pública de viviendas durante la última parte de este periodo

(Mayoral et al., 1976). Como resultado, hacia 1980 el 30% de las infraviviendas de Madrid se ubicaban en el barrio de Palomeras situado en el Puente de Vallecas (IVIMA, 1987). Este estancamiento en cuanto a la respuesta política al problema de la vivienda, unido a las tensiones sociales de la transición, precipitó una actividad de protesta vecinal intensa cuyo resultado fue la creación de un plan general para la zona gestionado por una empresa mixta que contaba con representación vecinal (IVIMA, 1987). Algunos de los puntos básicos de las remodelaciones desarrolladas a partir de mediados de los años 80 eran las siguientes:

- Promulgar una normativa que reconociera la "deuda social" con el distrito por parte del Estado.
- Realojo en el propio barrio (a cambio de permitir expropiaciones).
- Consideración unitaria de la operación (frente a planes parciales y de emergencia).

Actualmente, el distrito Puente de Vallecas ofrece una imagen que combina dos realidades. Por un lado, nuevas viviendas de aspecto moderno en conjunto con el desarrollo de áreas comerciales y equipamientos (parques, zonas de recreo) importantes. Además, se han logrado concluir varios proyectos de vivienda social-realojo que combinan casa bajas unifamiliares con edificios de varios pisos de calidad relativamente buena. Por otro lado, todavía existen sectores que no han participado en esta renovación y cuyo deterioro es continuado y prolongado. Igualmente, no se ha logrado la erradicación de los focos chabolistas que se han convertido en puntos permanentes (aunque los poblados chabolistas periódicamente se trasladan de una zona a otra) de tensión social entre los vecinos. Uno de los factores que probablemente contribuye a las diferencias entre barrios del distrito es el suelo disponible en cada zona y las estrategias urbanísticas que se han desarrollado en ellas. Mientras que algunos barrios cuentan con grandes zonas verdes junto a viviendas de nueva construcción, otros están compuestos por cascos urbanos pendientes de remodelación.

Frente a los problemas que afectan al distrito, compartidos por varios distritos y municipios de la zona sureste y sur de Madrid, la administración ha desarrollado distintas respuestas políticas. Una de las características más importantes que cabe resaltar, y que supone un cambio en relación con la década anterior, es que la promoción de la vivienda social se plantea en el ámbito de toda la ciudad y se toma como criterio el precio del suelo urbanizable (desarrollándose en las zonas donde el suelo es más barato, como en el sur y sureste de Madrid); por lo que los realojos terminan concentrándose en determinados distritos por razones estrictamente económicas ("Las asociaciones vallecanas", 1999). Desde el punto de vista de los vecinos de los barrios afectados este cambio tiene consecuencias importantes y problemáticas. Supone el traslado y concentración de familias adjudicatarias en determinados barrios; por lo que la política de realojos ya no se basa necesariamente en dar preferencia a los habitantes del barrio. Además, estas familias, para algunos habitantes de los barrios receptores, se caracterizan por "carencias socioeconómicas importantes" que pueden causar "desestructuración en colegios y familias de la zona" (Asociación de Vecinos de "La Viña", 1999) y, por tanto, son un punto de tensión social. Finalmente, en opinión de los vecinos, estos desequilibrios en políticas de realojo contribuyen a aumentar las diferencias socioeconómicas dentro de la ciudad e influyen sobre el precio del suelo de los distintos barrios de la ciudad (que baja en las zonas receptoras de realojos y sube en las zonas que carecen de ellos).

Las controversias en cuanto a política de realojos y movimiento de poblados

chabolistas toman un cariz especial ya que, como se suele sobrentender en estas discusiones, hacen referencia a población mayoritariamente gitana. La comunidad gitana ha tenido una presencia histórica en la zona de Vallecas-Puente de Vallecas muy importante y, además, la escolarización del alumnado gitano es uno de las cuestiones más importantes en la vida de las escuelas del distrito. Por ello, en el siguiente epígrafe se describe su situación en particular.

La Comunidad Gitana en Vallecas-Puente de Vallecas

"En segundo lugar presentaré datos y reflexiones pertenecientes al poblado de chabolas de la Celsa, Madrid, al sur del Pozo del Tío Raimundo, hoy en día en vías de desaparición."
(San Román, 1990, pp. 53-54; sobre trabajo de campo realizado en los años 70')

La Celsa se despide. Los vecinos más veteranos del poblado están de acuerdo con el plan regional de derribar sus casetas y trasladarles a pisos.
(El País, 1999)

Como sugiere un contraste entre estas dos citas, presentar una discusión sobre la población gitana del distrito es a la vez una tarea importante y extremadamente complicada. Es importante, porque implica hablar sobre una comunidad que tiene un lugar destacado en la vida social e imagen del distrito pero que, sin embargo, ocupa un lugar menor (e incluso ausente) en casi toda la bibliografía que he podido manejar sobre la historia y vida en Vallecas-Puente de Vallecas. Es complicada, porque a la falta de documentación se añaden los sesgos ideológicos, recelos mutuos, estereotipos y conflictos que caracterizan a las relaciones entre la comunidad gitana y la comunidad paya (Nota 2). Estas relaciones, de las que no estamos exentos los/as investigadores/as, se manifiestan en todas las discusiones que he podido tener con docentes, vecinos y representantes del barrio al hablar de políticas educativas y sociales. Así, aunque la información sea fragmentaria e incompleta considero necesario dedicar espacio a esta comunidad en la historia social del distrito.

Para ello, al menos, contamos con una ventaja: la disponibilidad de diversos trabajos realizados por la antropóloga Teresa San Román en los años 70' (San Román, 1980, 1990; Equipo GIEMS, 1976). Esto ofrece dos pilares a la discusión subsiguiente muy valiosos. Primero, ofrece una base empírica y analítica de una calidad incuestionable que facilita enormemente todo trabajo posterior. Segundo, el hecho de que estas investigaciones tengan más de 25 años permite poner la información actual en perspectiva histórica y resaltar algunos cambios ocurridos durante este periodo que pueden tener implicaciones teóricas y prácticas interesantes. El contraste entre estos dos periodos históricos, así como el contraste entre la población gitana y paya (con todas las ventajas e inconvenientes que esta estrategia conlleva) serán los heurísticos argumentativos principales de este sub-epígrafe.

Partiendo de las dificultades técnicas y políticas que implica manejar cifras globales sobre la población gitana (San Román, 1997), tenemos las siguientes referencias: según datos de la Asociación Secretariado General Gitano (en Congreso de los Diputados, 1999) se calcula que puede haber unos 59.000 gitanos en la región de Madrid, de los cuales la Asociación Nacional Presencia Gitana (comunicación personal, 19 Abril 1999) estima que entre el 40-60%

reside en la zona de Vallecas-Puente de Vallecas, por lo que la Comunidad Gitana podría suponer un 10% de la población del distrito. En este epígrafe se discuten esquemáticamente, a partir de la información disponible, los rasgos principales de la Comunidad Gitana del distrito en los ámbitos de vivienda, trabajo y educación y se señalan algunos de los contrastes más notables entre la situación actual y los resultados de los trabajos de Teresa San Román.

Considerando los movimientos demográficos discutidos en el epígrafe anterior, el primer contraste importante es que, mientras que la mayoría de la población paya del distrito durante los años 60' y 70' provenía de otras regiones de España, los gitanos del distrito provenían mayoritariamente de otras regiones de Madrid (Equipo GIEMS, 1976; Espiago, 1978) y frecuentemente llegan al barrio como resultado de su realojo desde otras zonas de la capital. Sin embargo, la diferencia de apenas 10 años entre el punto álgido de la inmigración desde otras regiones españolas, a finales de los años 50, y estos realojos, entre 1969-1971, es suficiente para facilitar que los payos residentes en el barrio perciban a los gitanos recién llegados como "intrusos" (a lo cual contribuye, sin duda, unas relaciones interétnicas ya problemáticas de antemano). Así describe Esperanza Molina (1984) la situación que se produjo en el Pozo del Tío Raimundo en los años 60':

Más tarde vino a agravar el problema de la discriminación la afluencia de varias familias de gitanos que cometieron la "desfachatez" de acercarse hasta el Pozo. La discriminación frente a los gitanos es atroz. Se niegan a ir a la misma fuente que ellos a recoger agua. No quieren que los bautizos se celebren en comunidad y cambian a los niños de escuela porque asisten gitanos. Una de las causas de que la romería del Pozo esté decayendo (aparte de la posibilidad de acceder a otras diversiones) es que han empezado a asistir a ellas gitanos y en menor cantidad, personas "ajenas a nosotros", lo que confirma la conciencia comunitaria que existía en el barrio. (p. 45-46).

De algún modo este tipo de movimientos demográficos y relaciones ambiguas han permanecido hasta la actualidad a pesar de los supuestos cambios que ha experimentado la política urbanística en Madrid desde los años 60'. Como señalamos anteriormente, y según denuncian diversas organizaciones vecinales, la política de realojos de la población marginal y en situación económica desfavorecida -la cual suele incluir, entre otros grupos, a familias gitanas de poblados chabolistas- ha tendido a concentrar a esta población en determinadas zonas de la ciudad y dentro de cada distrito en determinados barrios. Esto, como se discute más adelante, sin duda tiene consecuencias para la distribución y uso de los recursos disponibles en los barrios afectados y, por tanto, es "comprensible" que sea motivo de preocupación vecinal.

Cuando entre la población entrante por los realojos se encuentran familias gitanas se reproducen algunas de las tensiones y distinciones entre vecinos antiguos, vecinos nuevos y recién llegados. Los cambios dramáticos producidos en un conjunto de calles del Puente de Vallecas conocido como "El triángulo del agua", debidos a la sucesión de realojos y entrega de viviendas sociales durante la primera mitad de los años 90', reflejan bien este proceso. Durante el periodo 1991-1995 esta zona aumentó su población en un 47,8%, pasando de 4.200 a 7.000 vecinos (cifras aproximadas), en gran parte debido a la llegada de familias realojadas (VVAA, sin fecha). Estas cifras se reproducen igualmente en la población en edad escolar, que también se dobla en este periodo y, además, se concentra en determinados centros (que también doblan su matrícula en menos de cinco años). Entre esta población recién llegada se

encuentran varias familias gitanas e inmigrantes extranjeras, lo que vuelve a reproducir los prejuicios que afloraron en los años 60'. Proceso que recoge el informe elaborado por el Colectivo IOE (1995) a demanda de los Servicios Sociales del Distrito Puente de Vallecas:

A esto se ha añadido que entre los recién llegados, casi todos con carencias económicas, hay una proporción significativa de minorías étnicas (gitanos, extranjeros de diversos países), lo que ha disparado los rumores y prejuicios en un sector de residentes antiguos (también entre algunos nuevos). Cabe señalar, no obstante, que otro sector de los vecinos ha acogido bien a los recién llegados, lo mismo que las instituciones públicas y privadas presentes en el barrio. (p. 51).

Repetidamente, los movimientos vecinales y la prensa escrita del distrito han denunciado la política de concentración urbanística de viviendas sociales y familias realojadas. Sin embargo, conscientes de que hay una correlación entre grupo étnico y población de realojo frente a vecinos residentes, estas organizaciones cívicas han hecho esfuerzos paralelos por desmarcarse, al menos formalmente, de las acusaciones de racismo que esta oposición podría provocar ("Las asociaciones vallecanas", 1999). Desde los movimientos vecinales se argumenta que, para que el objetivo propuesto de integración social realmente funcione, los realojos deben distribuirse homogéneamente por toda la ciudad y, sobre todo, deben evitarse la creación de "nuevos ghettos" en determinados barrios (e.g. "Una política suicida", 1998). No obstante, para Manuel Martín (comunicación personal, 16 Abril 1999), presidente de Presencia Gitana, estos argumentos aparentemente progresistas por parte de la comunidad paya resultan muy problemáticos, dado que: (a) atentan contra el derecho a la libre circulación y residencia de todos los ciudadanos (gitanos incluidos) y; (b) es totalmente incongruente con lo que ha sido una reivindicación histórica en las sucesivas remodelaciones de los distritos Vallecas-Puente de Vallecas: respetar el derecho y preferencia ser realojado en la zona (y muchas de las familias gitanas que han llegado en los últimos años ya tenían vínculos sociales con el distrito).

Efectivamente, como hemos visto, desde los años 60' una de las reivindicaciones más importantes a la hora de acometer las grandes remodelaciones del Puente de Vallecas ha sido que se garantizara un lugar en las nuevas viviendas a los habitantes de las chabolas y casas bajas que estaban siendo derrumbadas. Durante este periodo inicial este objetivo se hacia extensivo a los vecinos gitanos. Así, logró desarrollarse en uno de los pocos realojos de población gitana que parece haber sido valorado positivamente por todas las partes implicadas: el primer realojo del Poblado de la Alegría en el Pozo del Tío Raimundo. Este traslado se realizó consultando a todas las partes implicadas y sobre todo respetando las estructuras familiares gitanas a la hora de distribuir las viviendas (lo cual, además, implicaba no sobrepasar un 5% de población gitana en cada zona, cifra que evitaba la formación de ghettos y aparentemente era aceptada tanto por los payos como por los gitanos implicados) (Espigao, 1978; VVAA, 1986).

Esta actitud cambia radicalmente durante los años 80', probablemente debido a un conjunto de factores estructurales económicos y políticos, pero también, en ojos de muchos vecinos, como resultado de la asociación percibida entre uno de una de los problemas sociales más graves en el último cuarto de siglo, "la droga", y la población gitana. El "problema de la droga", que ha tenido efectos dramáticos en este distrito, es sin duda una cuestión muy compleja que en este capítulo no vamos ni si quiera a intentar abordar (Nota 3). Sin embargo, la

asociación que se ha establecido entre población marginal, poblados chabolistas gitanos y tráfico de drogas exige que las ocupaciones y actividades económicas de la población gitana en el barrio sí sean tratadas explícitamente.

En los años 70' se realizó el primer estudio de campo sobre el trabajo y las ocupaciones de la población gitana en España, coordinado por Teresa San Román (Equipo GIEMS, 1976), utilizando como muestra principalmente enclaves situados en lo que hoy en día administrativamente es Vallecas-Puente de Vallecas (Nota 4). Si este estudio se presentaba a sí mismo como representativo de los gitanos urbanos madrileños, sin duda, lo es era más de la zona de Vallecas-Puente de Vallecas. En cuanto a la distribución de ocupaciones, la situación a comienzos de los años setenta es la que se refleja en la Tabla 2.

Tabla 2
Conjuntos ocupacionales principales por sexo (en porcentajes)
(Fuente: Equipo GIEMS, 1976, p. 84)

Ocupación	Hombres	Mujeres	Total
Agrícola	1,7	8,2	4,1
Espectáculo	5,1	1,2	3,6
Compra/Venta	20,0	35,9	23,4
Chatarrero	37,9	26,5	33,7
Mendicidad	-	3,5	1,3
Personal manual no cualificado	9,5	12,4	10,5
Personal cualificado	18,7	0,6	12,1
Ninguna Ocupación	3,7	10,0	6,0

El primer punto que debe señalarse de estos datos es que cada una de las categorías recoge un conjunto muy diverso de actividades y rasgos que normalmente no se contemplan bajo cada epígrafe. Por ejemplo, bajo compra-venta nos podemos encontrar actividades específicas como el intermediario, que sólo negocia la transacción, el vendedor ambulante que compra a mayoristas, la persona dedicada a la compra-venta que participa en todos los pasos de la cadena o los loteros, especializados en vender lotería. Además, la persona dedicada a estas ocupaciones puede cambiar varias veces a lo largo del año (e incluso semana) el tipo de género que trata (de relojes a neveras o de textiles a frutas).

El segundo punto, ampliamente discutido en la investigación citada, es que mientras que esta tabla recoge el abanico de ocupaciones y cuál es la considerada principal por los encuestados, un rasgo importante del trabajo entre los gitanos es la *alternancia*. A lo largo del año, dependiendo de la situación personal y las posibilidades de cada temporada, una misma familia o trabajador/a desempeña varias ocupaciones sucesivas para poder cubrir sus necesidades (y, por tanto, difiere de la noción habitual de *pluriempleo* en el que una persona realiza varios trabajos simultáneamente). Según este estudio, esta situación la compartían prácticamente el 50% de la población gitana, siendo el chatarreo, la venta y el peonaje (en este orden) las ocupaciones que más se complementan con otras y, por tanto, pueden considerarse "(...) las más débiles, en cuanto requieren combinarse con otras ocupaciones por ser poco viables por sí mismas para proporcionar la individuo un medio de vida suficiente" (Equipo GIEMS, 1976, p.117).

El tercer punto a destacar, es que en contraste a la población paya y las tendencias nacionales (de los años 70' y actuales), la mayoría de los/as trabajadores/as gitanos/as lo son por cuenta propia. Esto tiene una serie de consecuencias muy claras. Los ingresos son característicamente inestables, tanto por la naturaleza propia del trabajo autónomo como por el carácter marginal dentro del sistema laboral nacional de las ocupaciones señaladas en la tabla. La mayoría de estos trabajos carecen de cualquier protección laboral o social, así según datos de esta investigación el 71% de la población gitana carecía de Seguridad Social.

Finalmente, por motivos diversos, vemos que han desaparecido algunas ocupaciones tradicionales como la artesanía o el trato de ganado, mientras que otras, como el chatarreo, se han convertido en dominantes. Este cambio es relevante en sí mismo pero, además, la presencia del chatarreo se liga a la identidad histórica del distrito. Aunque esto no comporte ninguna ventaja especial en cuanto a prestigio social o ingresos, "el negocio de la chatarra, el papel y el cartón" han tenido una presencia importante en Vallecas - por ejemplo, con personajes populares como el tío Pío Felipe o Ángel González. Esta relevancia se debió, por un lado, a las leyes que impedían que los traperos se establecieran en el casco urbano, por lo que éstos ocupaban arrabales en zonas de la periferia (como Vallecas) y, por otro lado, por la presencia en la carretera de Valencia de la Papelera Reunida de Alcoy, principal compradora de trapos y retales de Madrid, reuniendo en la zona un volumen importante de estos negocios ("Historia de Vallecas", 1998).

Un informe de los años 80' sobre la población gitana de la comunidad de Madrid (Montoya, 1987) muestra una consolidación de las tendencias señaladas en los años 70' con un 56,25 % de la población activa gitana dedicada a la recogida de chatarra, un 39,58% dedicada a la venta ambulante y un 48% dedicado al peonaje temporero. Igualmente, en este informe se vuelve a señalar la importancia de la alternancia laboral. A nivel nacional, en el informe elaborado por la Subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano del Congreso de los Diputados (1999) se señala que entre el 50-80% de la población gitana se dedica a la venta ambulante, recogida de residuos urbanos o el temporero pero califica ya a estas ocupaciones como "profesiones tradicionales de los gitanos en proceso de transformación". Igualmente, este informe señala que un factor crucial en el modo en que se está desarrollando esta transición del trabajo informal al formal es la formación, la cual no están recibiendo de modo adecuado. Problema que nos lleva al siguiente punto de nuestra discusión: la educación.

Según datos de la Dirección General de Promoción Educativa/Servicio de Atención a la Diversidad de la Comunidad Autónoma de Madrid, durante el curso 1999-2000 tenemos las cifras en cuanto a alumnado recogidas en la Tabla 3.

Tabla 3
Alumnado matriculado en centros de educación infantil y primaria, institutos de educación secundaria y centros privados concertados (totales y porcentaje), curso 1999-2000

Zona/Tipo Alumno	Alumnado total	Alumnado inmigrante	Alumnado gitano
Municipio Madrid	276.341	15.493 (5,60%)	6.031 (2,18%)

Villa de Vallecas	6.329	167 (2,63%)	531 (8,38%)
Puente de Vallecas	26.115	994 (3,80%)	1441 (5,51%)

A la luz de estos datos se pueden extraer algunas conclusiones relevantes cuyas implicaciones e interpretación se elaboran a lo largo de los siguientes apartados. Primero, frente a la tendencia general de Madrid, la mayor parte de la "diversidad cultural" en las escuelas, por utilizar la terminología común en ámbitos educativos, está originada por alumnado gitano frente a inmigrante. Segundo, las cifras totales de población gitana escolar no son nada despreciables (entre 5-8%) en términos estadísticos-educativos generales o en relación con tendencias en el resto de la ciudad y el país. Peso que es especialmente notable ya que estos datos sólo reflejan el porcentaje formado por la población potencial de 3 a 18 años escolarizada, lo cual en el caso de la población gitana comporta un sesgo importante. Si: (a) asumimos (como se hace hoy en día) que en la etapa primaria obligatoria formalmente todos los alumnos gitanos están escolarizados-computados (lo cual no implica que sea efectiva o eficiente su escolarización) pero es más dudoso que ocurra lo mismo en la educación secundaria obligatoria; (b) es claro que la participación de los alumnos gitanos en las educación pre- y post- obligatoria no se acerca ni remotamente a las cifras de sus iguales payos ni a nivel nacional, ni a nivel local; (c) existen diferencia importantes y consabidas entre la pirámides poblacionales gitanas y payas; entonces estas cifras subestiman de modo significativo la población potencial escolar gitana.

Analizar las características de la educación del alumnado gitano es una cuestión muy compleja que escapa los propósitos de este trabajo. El objetivo es señalar cómo la experiencia de la comunidad gitana con el sistema educativo se inserta en los procesos sociales más amplios que se han estado discutiendo hasta ahora y en las tensiones que caracterizan a la educación en Vallecas-Puente de Vallecas que se discuten en el siguiente epígrafe. Para ello, en los siguientes párrafos se presentan algunos de los resultados presentados por Teresa San Román (1980) en su trabajo *La celsa y la escuela del barrio*. Esta investigación es especialmente relevante, no sólo por proporcionar una perspectiva histórica en los mismos términos que el resto de sus trabajos, sino también, porque presenta una discusión del papel de la escuela en términos antropológicos-etnográficos completamente asimilables al marco de esta investigación. Igualmente, el trabajo de San Román aborda cuestiones directamente relevantes para los objetivos de este artículo que, además, potencialmente ponen de manifiesto cambios importantes en las ideas en torno a la educación sostenidas por los propios gitanos.

El estudio de Teresa San Román presenta un análisis contextual de las creencias, prácticas y expectativas de los habitantes de la Celsa (un barrio de Vallecas) en torno a la escuela y la educación en general. En cuanto a datos básicos, algunas cifras se corresponden con los resultados presentados anteriormente del equipo GIEMS y otros, dado que hacen referencia a 1975, han perdido su relevancia (o para ponerlos en contexto histórico habría que proporcionar muchos más referentes actuales de los que en la actualidad disponemos). Por ello, la discusión se centra en tres puntos del trabajo: (a) las cifras básicas de escolarización para la población gitana de la Celsa en 1975, (b) la explicación que proporcionan sobre la ausencia de la escuela y, (c) la percepción que tenía esta comunidad en torno a una escuela *para y por* gitanos.

Según datos de San Román, la desescolarización del alumnado gitano del

barrio de la Celsa sobrepasaba una tasa del 50% (por lo que siendo teóricamente insuficiente el número de plazas del centro para cubrir las necesidades del barrio, de hecho, éste tenía vacantes). No obstante, se producían variaciones en esta tasa a lo largo de los ocho años que componían la escolarización obligatoria. En parte la desescolarización de la población gitana en este periodo viene a señalar la misma falta de recursos que se ha ido discutiendo a lo largo de este capítulo, pero igualmente, ya por estas fechas los maestros comienzan a "lamenta(r) constantemente la irregularidad en la asistencia de sus alumnos" (San Román, 1980, p. 223), refiriéndose de modo diferencial a la población gitana. El absentismo escolar de la población gitana, centrado en el alumnado que conocen las docentes y que comienzan el curso matriculados, es uno de los principales problemas que se señala hasta nuestros días y que aparece como objetivo en prácticamente todos los programas de intervención dirigidos a esta población. Sin embargo, paradójicamente, el trabajo de San Román es de los pocos documentos que conozco que explicita y analiza las causas de este absentismo más allá de explicaciones difusas basadas en el desinterés o negligencia de los padres gitanos. De la lista de explicaciones, algunas han perdido su vigencia. Pero hay, al menos, dos que parecen tener todavía continuidad en nuestros días y se ligan de un modo intrigante con debates que se reproducen en la actualidad en la comunidad educativa. Estas son:

- Desplazamientos por temporadas de toda la familia para trabajar en distintas recolectas, lo que puede llegar a suponer tres meses de ausencia durante el año escolar.
- Necesidad de tener a los hijos en casa debido a las incompatibilidades entre el horario escolar y el laboral de los padres.

Primero, a pesar de tratarse de un entorno eminentemente urbano, los desplazamientos y ausencias de la escuela para participar en la recolecta es una cuestión que en la actualidad en el barrio (y el centro escolar que fue el eje de esta investigación) sigue teniendo una presencia importante, tanto en la población gitana como no gitana. Sin embargo, ante esta situación no parecen haberse desarrollado soluciones informales como las que cada año se dan en los numerosos centros escolares de las zonas agrícolas de España, y que periódicamente se "quedan vacíos" ya que casi todos el alumnado llegada cierta edad debe trabajar/ayudar en la recolecta. Segundo, la necesidad de adaptar la jornada escolar (o del centro con actividades extraescolares) a la jornada laboral de los padres es una cuestión que no se planteaba en la época del trabajo de San Román, pero que hoy en día esta en el centro de muchas de las controversias prácticas de la escuela. Sobre esto, San Román (1980) señala las diferentes soluciones que se daban entre payos y gitanos a la hora de enfrentarse a un problema que sigue preocupando hoy e día: ¿qué hacer con los niños que se quedan solos antes y después del colegio porque sus padres están trabajando? (lo que hoy en día conocemos como "niños llavero"):

En los payos, la situación de desajuste entre horarios escolares y de la vida familiar conduce con cierta frecuencia a que los niños permanezcan en la calle en pandillas o solos en casa. Entre los gitanos, la mayor extensión de los vínculos parentales que entre los payos, la existencia de sectores del linaje localizados, las relaciones de afinidad y compadrazgo que atan a los individuos y grupos en el propio barrio, dotan de un medio familiar al niño que sustituye en muchas ocasiones, como esta, la presencia en el barrio de los padres (p. 229).

El último punto relevante del trabajo de San Román hace referencia a la idea

de tener “escuelas para gitanos”. Es importante señalar desde el comienzo que esta cuestión no se plantea desde un diseño segregacionista explícito, sino como resultado de la existencia de “barrios de gitanos” (en 1975 y hoy en día, y cuya deseabilidad también es muy discutible) que inevitablemente tendrán “escuelas de gitanos”. En este contexto, y desde ciertas perspectivas pedagógicas, tiene relevancia preguntarse si la comunidad gitana debería estar representada no sólo como alumnado, sino en los contenidos del currículum, en el cuerpo docente o en las asociaciones de padres. En concreto, la pregunta más relevante para nuestros intereses es si sería buena idea que los alumnos gitanos tuvieran maestros gitanos y sobre esta pregunta los resultados de San Román no pueden ser más claros. En la Celsa esto era no era considerado como una buena solución por las dos terceras parte de los encuestados, pero además “la totalidad de quienes esta(ban) conformes con la propuesta (eran) payos. La totalidad de los gitanos (mostraron) su desacuerdo con ella” (p. 233).

Este contraste y polarización suscita varias cuestiones importantes, entre ellas las razones por las que los gitanos se oponían a la idea de tener maestros gitanos. De nuevo los resultados eran contundentes y claros:

El 60 por 100 de los gitanos dicen que los maestros gitanos no serían una solución porque los gitanos no sabrían enseñar ni educar a los niños, que los que saben son los payos. El 40 por 100 restante, íntegramente, advierte que los gitano no podrían soportar la autoridad de otro gitano (San Román, 1980. p. 234).

Además, esta división de opiniones correlaciona fuertemente con algunas características de los gitanos respondentes. Los que esgrimen el primer argumento en contra pertenecían a los linajes débiles del barrio y/o sabían leer y escribir, mientras que los que esgrimen el segundo argumento en contra pertenecían en su mayoría a los linajes fuertes del barrio y/o eran analfabetos. En otras palabras, la idea de tener o no maestros gitanos se inserta directamente en un sistema de creencias y expectativas en torno a las funciones de la educación y las relaciones de grupo en la comunidad gitana.

Lo significativo de este sistema de creencias es que hay algunos indicios de que ha experimentado una transformación importante en las últimas dos décadas. En primer lugar, en términos absolutos parece que ya no se cuestiona la conveniencia de que haya maestros gitanos y que éstos, con la formación adecuada, no puedan ser tan competentes como los payos (del mismo modo que puede/debe haber médicos, abogadas, trabajadores sociales o sociólogas gitanas). En segundo lugar, concretamente en el campo de la intervención socio-educativa, en años recientes ha cobrado peso la idea de contar con profesionales gitanos para trabajar con población gitana. Así, la figura del *mediador gitano* aparece como un elemento apreciado y relevante a la hora de trabajar dentro de la comunidad (“Convenio”, 2000; “El ‘primo’ mediador”, 1999). Esta transformación se refleja en el contraste entre las opiniones recogidas por Teresa San Román y las afirmaciones de dos educadores sociales gitanos entrevistados en El País (15 Febrero 1999): “La gente se lleva una alegría cuando ve que, por una vez, hay trabajadores sociales que hablan su lenguaje y conocen su forma de entender la vida” (p. 7) - y, aunque el trabajo social y el trabajo escolar no sean exactamente equivalentes, en cuanto a la relación de poder trabajador-receptor, el campo del trabajo social es tan o más asimétrico como el escolar.

Como se ha señalado, sobre la educación de los gitanos en general y sobre el significado de las transformaciones ocurridas en las tres últimas décadas (siendo este último punto un aspecto menos considerado en investigaciones

recientes, e.g. Enguita, 1999) se podría hablar e investigar mucho más, pero esto escapa los objetivos de este artículo. En resumen, el conjunto de apartados de este epígrafe muestra una historia social compleja en el que diferentes grupos sociales han construido diferentes identidades en el distrito. En ocasiones estas identidades han avanzado de modo paralelo pero también han entrado en conflicto, simbólico y material, por el acceso y uso de los diferentes recursos sociales y políticos del barrio. Desde el comienzo de esta historia social, la educación ha estado en el centro de estos debates. Como muestra el siguiente epígrafe, las características y evolución de la educación en el distrito reflejan los rasgos propios que se han discutido hasta ahora.

La Educación en Puente de Vallecas (Nota 5)

Según el padrón del distrito, en 1996 había 39.208 habitantes con edades entre 5 y 19 años en el Puente de Vallecas. En el año 1997 hubo aproximadamente 10,1 nacimientos por cada 1.000 habitantes (mientras que en toda la capital la proporción estuvo en torno a 7,9 nacimientos por cada 1.000 habitantes). Para cubrir las necesidades educativas del distrito hay 32 centros públicos, 22 centros concertados y 3 centros privados que abarcan educación infantil desde 3 años hasta bachillerato y formación profesional de segundo ciclo. Los profesionales de la enseñanza pública en el distrito repetidamente sostienen que la educación en la zona reúne "características especiales" que hacen las discusiones sobre los problemas de la educación "en general" difícilmente aplicables al distrito (Nota 6). Además, los procesos y distribución de alumnos y recursos que se producen en el Puente de Vallecas son un buen reflejo de las discrepancias y problemas sociales que se han descrito en epígrafes anteriores. Para ilustrar y analizar estas diferencias, en este apartado se realizan dos tareas. Primero, se presentan una serie de contrastes entre la educación en el Puente de Vallecas, la Comunidad de Madrid y el nivel nacional. Igualmente, se presentará el porcentaje de alumnado de minorías étnicas que recogen los diferentes centros del distrito en función de su titularidad (el dato que responde directamente a la cuestión de la segregación étnica en el distrito). Segundo, sobre estos datos se expondrán algunas de las interpretaciones de estos procesos que, a través de la investigación etnográfica, parecen ofrecer los participantes del distrito sobre esta distribución desigual. Es decir, se ofrecerá la perspectiva émic (Ogbu, 1981; Harris, 1976) de la situación educativa.

La primera discrepancia que se da en el distrito hace referencia al peso que, en términos absolutos, tienen las redes públicas y privadas-concertadas educativas. Las Tablas 4, 5 y 6 reflejan estos contrastes a diferentes niveles geográficos.

Tabla 4
Alumnado en la educación pública o privada-concertada a nivel nacional
(en porcentaje), curso 1997-98

(Fuente: Ministerio de Educación y Cultura)

Tipo Centro/Nivel	Público	Concertado-Privado
E. Infantil.	68.2	31.8
E. Primaria.	66.7	33.3
E.S.O / Bach / F.P	72.2	27.8
TOTAL	69.5	30.4

TOTAL-E.I.	69.9	30.1
------------	------	------

Tabla 5
Alumnado en la educación pública o privada-concertada en la Comunidad de Madrid (en porcentaje), curso 1997-98
(Fuente: Ministerio de Educación y Cultura)

Tipo Centro/Nivel	Público	Concertado-Privado
E. Infantil	60.7	39.3
E. Primaria/ 1 ^{er} ciclo E.S.O.	54.7	45.3
2 ^o ciclo E.S.O / Bach / FP	66.2	33.8
TOTAL	60	40
TOTAL-E.I.	59.8	40.2

Tabla 6
Alumnado en la educación pública o concertada en el Puente de Vallecas (en porcentaje), curso 1998-99 (datos a inicio de curso)
(Fuente: Ayuntamiento de Madrid, Comisión de Escolarización del Distrito Puente de Vallecas)

Tipo Centro/Nivel	Público	Concertado
E. Infantil	96.5	3.5
E. Primaria	46.8	53.2
E.S.O	42.1	57.9
TOTAL	53.1	46.9
TOTAL-E.I.	45.5	54.5

Estos datos (Nota 7) ratifican las impresiones de los maestros que trabajan en el distrito. Durante los últimos 20 años en España se ha hecho una gran inversión y esfuerzo por desarrollar una red de centros públicos que cubriera las demandas educativas del país y que se convirtiera en el encargado principal de las necesidades educativas de la población. Para muchos, este objetivo es una de las transformaciones más importantes en la sociedad española con la llegada de la democracia, revirtiendo la situación que caracterizaba a la educación durante la dictadura franquista: dominación de la iniciativa privada, la Iglesia Católica y con recursos insuficientes para cubrir la escolarización de toda la población en edad escolar (Maravall, 1984; Turner y Goicoa, 1988). La distribución a nivel nacional relativamente homogénea en todos los niveles de aproximadamente un 70% de la población escolar en la educación pública y un 30% en la red privada-concertada son cifras que la comunidad educativa maneja para dar cuenta de esta evolución. En la Comunidad de Madrid esta tendencia relativa también se mantiene, aunque la distribución público y privado-concertado se reduzca a un 60% y un 40% respectivamente. Frente a esto, en el distrito Puente de Vallecas la red concertada recoge a la mayoría de los alumnos en todos los niveles excepto educación infantil. Además, mientras que a nivel nacional en torno al 80% de los centros concertados en España están regentados por la Iglesia Católica (Fuente: Sindicato de Estudiantes) esta cifra se reduce al 63% en el Puente de Vallecas.

La educación infantil es un tramo excepcional porque no es obligatorio y, por

tanto, no se han desarrollado conciertos generalizados en este nivel (durante el curso 1997-98 sólo dos centros concertados tenían acuerdos que incluían el segundo ciclo de educación infantil, fuente: Servicios Educativos del Puente de Vallecas). Si excluimos esta etapa del recuento aproximadamente el 45% de los alumnos están en la red pública y el 55% de los alumnos están en la red concertada (datos que contabilizándose como el 100% excluyen a los alumnos que van centros privados sin subsidio estatal, por lo que de incluirse el desequilibrio con los patrones nacional y regional sería mayor). En este contraste, examinar la transición de Educación Infantil a Educación Primaria es interesante por dos motivos. Por una parte, a nivel nacional, la transición-trasvase público-concertado que más se discute se produce entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria (Marchesi, 2000), que como vemos no parece ser el caso para Vallecas. Donde sí que parece que se produce un vuelco dramático es entre Educación Infantil y Educación Primaria, mientras que no parece ser un contraste notable a nivel nacional. Por otra parte, precisamente por ser un tramo no obligatorio y poco subvencionado, la gran desproporción existente en Educación Infantil entre centros privados y centros públicos puede tomarse como una índice de las condiciones económicas en las que tiene lugar. No hay desarrollo de oferta exclusivamente privada en este campo ya que gran parte de las familias del distrito tendrían dificultades para afrontar el 100% de los costes educativos de este tramo.

Como ya señalé en la introducción del artículo, la situación del Puente de Vallecas supone una inversión de las correlaciones entre entorno social y primacía de la red pública o privada-concertada que recoge Marchesi (2000). Tampoco cabe suponer que esta "tendencia inversa" sea característica de la ciudad de Madrid. Por ejemplo, Díaz de Rada (1996) establece un contraste entre otros dos distritos de la ciudad, Carabanchel (un distrito de clase trabajadora, media-baja conmensurable con el Puente de Vallecas) y Chamartín (un distrito residencial de clase media-alta), y encuentra un predominio de la oferta pública en el primero frente a un predominio de la oferta privada-concertada en el segundo; en línea con lo que se consideran las tendencias habituales. Además, esta inversión en el peso de la red privada-concertada y pública es un fenómeno estable en la historia educativa del distrito. Mientras que en las últimas décadas el peso de la enseñanza pública ha crecido (e incluso duplicado) en todo Madrid, en Vallecas, la educación pública en 1979, al igual que en la actualidad, sólo representaba el 47% de las plazas de educación primaria (Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, 1982) - precisamente el posible significado social de esto será discutido en el siguiente sub-epígrafe.

En cuanto a la presencia de alumnado procedente de minorías étnicas (gitanos e inmigrantes) en función de la titularidad de los centros educativos, los datos para el distrito Puente de Vallecas para el curso escolar 1998-1999 fueron los recogidos en las Tablas 7 y 8 (para no singularizar la discusión, los centros escolares se identifican con numerales, ordinarios para los centros públicos y romanos para los privados-concertados).

Tabla 7
Porcentaje de alumnado de minorías étnicas en los colegios públicos
(educación infantil y primaria) del distrito Puente de Vallecas, curso
1998-99

(Fuente: Ministerio de Educación y Cultura)

Centro	Porcentaje de alumnado minoritario	Centro	Porcentaje de alumnado minoritario
--------	------------------------------------	--------	------------------------------------

Colegio 1	12.27	Colegio 13	73.78
Colegio 2	17.35	Colegio 14	37.58
Colegio 3	22.92	Colegio 15	14.29
Colegio 4	0.19	Colegio 16	39.59
Colegio 5	20.39	Colegio 17	14.29
Colegio 6	4.80	Colegio 18	3.15
Colegio 7	12.55	Colegio 19	45.80
Colegio 8	27.65	Colegio 20	26.39
Colegio 9	2.53	Colegio 21	2.12
Colegio 10	24.63	Colegio 22	26.02
Colegio 11	9.76	Colegio 23	4.04
Colegio 12	0.88	Colegio 24	9.54
		Colegio 25	8.23

Tabla 8
Porcentaje de alumnado de minorías étnicas en los centros privados-concertados (educación infantil, primaria y secundaria) del distrito Puente de Vallecas, curso 1998-99
(Fuente: Ministerio de Educación y Cultura)

Centro	Porcentaje de alumnado minoritario	Centro	Porcentaje de alumnado minoritario
Centro I	8.84	Centro XIII	6.40
Centro II	2.40	Centro XIV	0.86
Centro III	8.05	Centro XV	0.64
Centro IV	1.44	Centro XVI	8.84
Centro V	1.31	Centro XVII	2.68
Centro VI	1.31	Centro XVIII	0.51

Centro VII	1.82	Centro XIX	8.33
Centro VIII	29.85	Centro XX	1.17
Centro IX	1.48	Centro XXI	8.24
Centro X	4.48	Centro XXII	0.82
Centro XI	3.93	Centro XXIII	7.97
Centro XII	0.00	Centro XXIV	4.71
		Centro XXV	0.96

Un vistazo rápido a estas dos tablas confirma que se están produciendo procesos de distribución desigual de alumnado minoritario entre centros públicos y privados, incluyendo situaciones de segregación-separación étnica drástica entre centros. El alumnado perteneciente a minorías étnicas supone en torno al 9.3% del total de la población estudiantil del distrito (ver Tabla 3), sin embargo esta cifra no se reproduce de modo homogéneo a través de los centros escolares. Entre los centros públicos, el 60 % de los centros supera visiblemente este porcentaje y un 40% de estos centros tiene más de un 20% de alumnado minoritario matriculado en el centro (incluyendo dos centros, el Colegio 19 y el Colegio 13 que en el distrito ya se consideran "ghettos" por tener casi un 46% y un 78%, respectivamente, de alumnado perteneciente a minorías étnicas). Por el contrario, entre los centros privados-concertados, sólo un centro supera visiblemente el porcentaje total del distrito (el Centro XVIII), aunque prácticamente un cuarto de los centros privados-concertados tienen en torno a un 8% de alumnado de minorías étnicas. En el otro extremo, sólo dos centros públicos tienen menos de un 1% de alumnado de minorías étnicas, mientras que entre los privados-concertados casi un cuarto de ellos se encuentra en esta situación (incluyendo un centro, el Centro XII que no tenía matriculado un sólo alumno o alumna perteneciente a minorías étnicas entre sus casi 300 estudiantes).

Estas son las cifras que están en el centro de la discordia y que cada año escolar, aunque experimentan ligeras variaciones, generan un debate político y social considerable con repercusiones tanto a nivel local como regional y nacional. Esta distribución desigual es la que influye de modo determinante en las condiciones educativas de todos el alumnado (los recursos con los que van a contar, los compañeros y compañeras que van a tener, la ideología que se reflejará en el trabajo diario del centro, etc.) y las que posibilitan que el "racismo" y el "clasismo", tanto a nivel individual como estructural, aparezcan como argumentos relevantes (y armas acusatorias) en la discusión.

Más allá de las cifras y los argumentos generales, la metodología de este trabajo permite desentrañar la forma que adoptan algunos de los discursos y mecanismos prácticos que ponen en marcha y sostienen esta distribución. A pesar de que, como he señalado en la descripción del método, en algunos aspectos la información de la que dispongo es fragmentaria y parcial, es posible organizar los datos de un modo relativamente coherente. Además, en líneas generales, los resultados no son muy diferentes a lo que otras

investigaciones han encontrado en otros contextos (Abajo, 1997; Unamuno, 1997) o incluso en la zona de Vallecas (Gómez, 1998). Igualmente, muestran una continuidad notable con los resultados de etnografías educativas realizadas sobre problemáticas muy similares en otras zonas de Madrid (Franzé, 1998). Siguiendo el esquema propuesto por Ogbu (1981, 1977), es posible organizar los mecanismos utilizados por los actores sociales para "justificar" esta distribución desigual en torno a dos componentes que se discuten en los siguientes sub-epígrafes: (a) una *teoría folk* sobre el papel de la educación privada-concertada y, (b) una *categorización émic* del alumnado.

Una teoría folk sobre el papel de la educación privada-concertada en el futuro socio-laboral del alumnado del distrito

Un primer factor que determina la elección de centro es la valoración que los miembros de la comunidad hacen sobre el papel que la titularidad del centro tiene en la carrera educativa y laboral de los estudiantes. En una de las reuniones de la Plataforma fueron ampliamente discutidas las palabras de un maestro de educación secundaria de un centro público de Vallecas a sus alumnos/as (extraído del diario de campo): "vosotros seréis los obreros y parados del futuro y vuestros compañeros del colegio privado de aquí al lado serán vuestros capataces y jefes". La actitud de este maestro (el cual, lógicamente, no es miembro de la Plataforma, ni asistió a la reunión) fue fuertemente criticada, pero los asistentes a la reunión también dejaron entrever que esta es la percepción que dirige la toma de decisiones de muchos padres en el distrito y que incluso los docentes de los centros públicos comienzan a internalizar. Los colegios concertados de la zona, en oposición a los centros públicos, se presentan como instituciones que proporcionan mayores recursos y oportunidades a su alumnado para completar con éxito la educación, poder llegar a la universidad y/o tener mayor éxito en el mundo laboral. Dentro de la estructura social del barrio, acceder a la educación concertada es considerado por muchas familias como una estrategia para incrementar las probabilidades de movilidad socio-económica ascendente (o al menos mantenimiento) en la trayectoria de vida de sus hijas.

Es en este contexto donde la definición de la "calidad" de la enseñanza se convierte en un tema socialmente controvertido. Mientras que la definición de "calidad" de la enseñanza desde la educación pública hace referencia a valoraciones curriculares y pedagógicas, aparentemente para los padres que se orientan hacia la educación concertada, la "calidad" hace referencia a cómo los centros priorizan (incluso desde muy temprano en la escolarización) este compromiso con la movilidad socio-laboral. En esta investigación un caso ilustrativo fue lo que ocurrió en el aula de educación infantil de cinco años que fue el centro de estudio. Al finalizar el curso se puso de manifiesto que cerca de la mitad de las familias no iban a continuar matriculando a sus hijos/as en este centro para realizar la educación primaria. Muchos padres intentarían matricular a sus hijos/as en centros concertados del distrito, en otros centros públicos que no tuvieran un índice tan alto de población minoritaria (ver más abajo) e incluso algunas familias optaron por centros escolares privados-concertados de otras zonas de la ciudad. Cuando la maestra intentó esclarecer las razones de estas opciones con su alumnado, algunos niños manifestaron que se marchaban del colegio porque sus padres decían que aquí no "estaban aprendiendo a leer y escribir" (cuando desde los resultados de la investigación siempre hemos valorado muy positivamente los procesos educativos del aula), que en otros centros estarán mejor cuidados ("por las monjas") o incluso que tendrán otra clase de compañeros/as diferentes - ver más abajo.

En consecuencia, los centros concertados promueven una imagen de sí mismos en la que se resaltan, en oposición a los centros públicos, los recursos (ordenadores, actividades extra-escolares, equipos psicopedagógicos y otros materiales) con los que cuentan para facilitar esta trayectoria - mientras que otros elementos en los que la educación pública tiene una ventaja clara, como ratios profesor-alumno o capacidad de atención a la diversidad son minimizados. Un aspecto importante, por lo menos a los ojos irónicos de los maestros escépticos de los centros privados, en la construcción de esta imagen se basa en la "visibilidad" que los propios centros buscan. Esta presencia se plasma en aspectos como: la mejora año tras año del equipamiento deportivo del centro (más canchas de baloncesto, luces nocturnas, etc.) que todos los viandantes pueden observar, la presencia e incluso reimplantación (tras un periodo en los años 80' en el que parecía una práctica en desuso) del uniforme escolar, que los vecinos aprenden a reconocer, o la capacidad del centro para montar todo un despliegue al comienzo o final de la jornada escolar (cortando el tráfico de la calle, acumulando varios autobuses de ruta a la entrada, etc.). Así, muchas familias intentan enviar a sus hijos a este tipo de centros a pesar de los sacrificios económicos que esto puede suponer y de que implique mayor desplazamiento desde el hogar y ajustes más complicados de las rutinas familiares diarias (cf. San Román, 1980; Cobb y Glass, 1999).

Como he señalado más arriba, la educación privada ha tenido una presencia notable a lo largo de los últimos cincuenta años en el distrito. Así, el papel social actual de la educación privada-concertada puede entenderse como la transformación más reciente del rol que la iniciativa privada en educación ha desempeñado en el distrito. Además, cada una de estas transformaciones va ligada a las transformaciones y características de la población que se han discutido extensamente en el epígrafe anterior. Como se ha sugerido, a finales de los años 50' y la década de los 60' el problema principal era el déficit dramático de oferta educativa para la nueva infancia del distrito. Una de las respuestas generadas ante este problema, por parte de los miembros de la propia comunidad, fue la creación de escuelas en casas y pisos particulares del distrito (etiquetadas como "piratas" o "no autorizadas") que eran regentadas por amas de casa, mujeres o estudiantes universitarios con una cualificación muy variada y bajo condiciones más o menos "rústicas" (por ejemplo, entre los adultos del barrio se recuerda cómo en verano se colocaban los pupitres debajo del puente de Entrevías, uno de los accesos al distrito, y se realizaban ahí las clases). Una maestra que se crió en el distrito recuerda así sus primeras experiencias educativas:

"(...) el señor Enrique tenía un perro y era lo que nos achuchaba cuando alguien se portaba mal, yo no porque era una mosquita muerta. Sobre todo era recitar, pero nos ponían muestras, llevábamos cuadernos y nos ponían muestras de palote punto (...) yo llevaba la banqueta y la silla, mi padre nos había hecho a mi hermana y a mi una banqueta pequeñita de madera pequeñita y la sillita (...)"

Vázquez y López (1966), discuten en estos términos esta solución educativa, contrastando la dirección de esta respuesta con las tendencias que por entonces ya se configuraban en la ciudad de Madrid:

Sin aprobar los hechos y las repercusiones en la didáctica de los chicos que asisten a estas clases, no se puede dejar de reconocer el bien social que -'por seis pesetas semanales'- estas personas realizan. Evitan niños estacionados en las calles, sin ninguna

vigilancia ni control. De hecho cubren el absentismo de organismos responsables. Es una realidad objetiva que la enseñanza oficial y religiosa no se ha extendido al ritmo del crecimiento suburbano de Madrid (p. 77).

Con el tiempo, algunas de estas medidas fueron siendo finalmente reemplazadas por iniciativa pública, mientras que otras (un número importante) se fueron transformando e institucionalizando, pasando a ser centros de estudios e instituciones escolares oficiales y reconocidas, tanto de carácter privado laico (centros privados, cooperativas escolares, etc.) como asumidas por la Iglesia Católica. En los años 70' la educación privada continuaba teniendo el peso principal pero hay una diferencia importante entre las funciones que esta opción desempeñaba en cada periodo. En los años 50'-60' las escuelas no autorizadas se planteaban como poco más que una solución a corto plazo e inmediata, ya que servían para "custodiar" a los niños y proporcionar aprendizajes muy básicos, sin que en las familias hubiera perspectivas de establecer trayectorias educativas extensas. Por el contrario, en los años 70', ligados a las transformaciones y divisiones sociales que se estaban estableciendo en el distrito (entre la Villa y el Puente y entre diferentes barrios del Puente), acceder a la educación privada ya supone una inversión específica en términos de movilidad socio-educativa y laboral. Los primeros trabajos desde una perspectiva social crítica que se realizan en el distrito en los años 70' reconocen y cuestionan este arreglo, en tanto que elude la responsabilidad de los poderes públicos y perpetúa determinadas condiciones socio-laborales. Mayoral y sus colegas (1976) señalan como:

No faltarán, por supuesto casos en que, con el sacrificio de sus familias -¿qué otra función cumplen los colegios privados de la zona?-, acceden a determinados niveles de enseñanza, favoreciendo de esta forma, con un gasto mínimo por parte del estado no solamente su propia promoción, sino ante todo, la elevación progresiva de la cualificación de la fuerza de trabajo (p. 59).

Estos precedentes son los que favorecen la situación actual. Superadas las grandes carencias históricas, en la actualidad en Vallecas-Puente de Vallecas la oferta educativa cubre las necesidades de la población en edad escolar. Sin embargo, es un sistema completamente "dualizado" (en los términos denunciados por el Consejo Escolar del Estado), en la que, desde el punto de la comunidad, la red educativa pública y la red educativa privada-concertada, desempeñan funciones diferentes. El problema es que, dada la tarea que supuestamente se le encomienda a la educación privada-concertada, no todas las familias pueden ver cubiertas sus expectativas. De una parte, es razonable suponer que todas las familias esperan cierta movilidad ascendente para sus hijos e hijas, por lo que si este objetivo "sólo" se alcanza accediendo a la educación privada-concertada, lógicamente algunas familias no van a ver cubiertos sus deseos. De otro lado, dada la estructura del sistema socio-económico neo-liberal actual, podemos prever que este acceso universal no es estructuralmente posible o que de darse provocaría nuevos mecanismos de estratificación.

La primera observación puede verificarse empíricamente. En la actualidad, los centros concertados tienen una demanda de plazas mayor de las que pueden ofrecer, lo cual favorece una ideología selectiva entre los centros. Por ejemplo, en Junio de 1998, al terminar la apertura de plazas y matriculación para el curso siguiente, el 89% los centros concertados no tenía vacantes en primer curso y el 31% no tenía vacantes en ningún curso, mientras que en los centros

públicos el 51% estaba sin vacantes en primer curso y sólo en el 6% estaban completos en todos los cursos (Fuente: Comisión de escolarización del distrito Puente de Vallecas). Esta situación se ve favorecida por la política educativa que potencia la "libre elección de centro" y la competitividad por recursos y alumnos según criterios de oferta y demanda (Marchesi, 2000). Frente a esta aproximación, diversas organizaciones centradas en el distrito y otras zonas de Madrid, conjuntamente con algunos claustros de centros públicos, plantean desarrollar un modelo educativo alternativo que favorezca "(...) la socialización. Esta sociedad cada vez más plural, necesita una escuela que enseñe a convivir en vez de agudizar las desigualdades, que es lo que favorecen los centros que seleccionan al alumnado" (Plataforma de Vallecas, 1998). No obstante, a finales del curso 1998-1999 aparecieron y comenzaron a distribuirse panfletos con diseño y contenido publicitario sobre la educación pública, lo cual para muchos docentes suponía un síntoma claro del "clima" en el que se desarrollaban las relaciones entre la educación pública y concertada (por otra parte, estos panfletos fueron objeto de un buen número de comentarios jocosos, ya que todos los niños que aparecían en las fotos eran "rubios y de ojos azules", prototipo de alumno que no se correspondía con la realidad de sus aulas).

En torno al proceso de elección por parte de los padres y selección por parte de la institución educativa se han constituido toda una serie de mecanismos y procesos, periódicamente denunciados y en gran parte irregulares, que determinan el resultado. La información que se proporciona en la junta municipal, las decisiones que se toman en la comisión de escolarización, el modo en que se conducen las entrevistas y la recogida/presentación de solicitudes en el centro, la actitud con la que distintos padres son recibidos, la posición de las familias en relación a las escuelas (número de hermanos/as en el centro, edades, cursos a los que se accede, trayectoria escolar de los/a niños/as), la ideología que subyace a las transiciones en la educación (de infantil a primaria, de primaria a secundaria y/o de un centro integrado a distintos centros/edificios), etc. son todos elementos que desempeñan un papel en la construcción del resultado final. Desde el punto de vista etnográfico todos estos encuentros son *eventos constitutivos* (Mehan, 1978; Erickson, 1975) con un peso decisivo en el futuro educativo de los alumnos y alumnas, por lo que contar con las características y recursos sociales para enfrentarse a ellos con éxito se convierte en un aspecto clave del proceso de elección-selección.

Supuestamente, en una sociedad democrática estos atributos deberían ser universales, objetivos, directamente relacionados con las tareas a realizar y no discriminatorios (Erickson, 1975, p. 47). A pesar de esto, se ha puesto de manifiesto repetidamente que estos criterios no se aplican automáticamente y que hay rasgos particulares como la etnicidad y la clase social (Moltó, Palafox, Pérez y Uriel, 1997) que tienen un peso determinante. A nivel local hay una serie de elementos que limitan las posibilidades de que la situación de dualización (e incluso los datos presentados abiertamente en las Tablas 7 y 8) sea objeto de discusión pública y abierta por parte de los miembros de la comunidad escolar. Por una parte, el cúmulo de acciones que pueden dificultar el acceso y permanencia de alumnado minoritario en un centro escolar concreto (e.g. la "amabilidad" o reticencia con la que la secretaría del centro proporciona información y ayuda a diferentes solicitantes, el modo en que los docentes tratan diariamente a sus diferentes alumnos, la facilidad con que el equipo docente diagnostica e identifica dificultades en sus alumnos, etc.), difícilmente puede documentarse de tal modo que pueda probarse un "caso" de trato discriminatorio sistematizado y organizado. Además, cuando es posible señalar claramente situaciones discriminatorias, éstas pueden ser reducidas a acciones individuales; en otras palabras pueden definirse como el producto de

las conductas aisladas, y reprobables, de docentes o personas concretas frente a arreglos institucionales.

Por otra parte, aún admitiendo que los procesos son relativamente inaccesibles, los resultados (las estadísticas sobre la distribución desigual) sí deberían estar disponibles. Sin embargo, dentro del distrito, el clima de tensión político-educativa ha propiciado que, de hecho, no sea fácil debatir públicamente estos datos. Como parte de los acuerdos políticos alcanzados al comienzo del curso 1998-99, la comisión de escolarización del distrito acordó "no hacer fácilmente públicos los datos" sobre la configuración étnica de los centros escolares estatales y privados-concertados (de hecho, La Plataforma ha podido disponer de estos datos para los cursos 1998-1999 y 1999-2000 gracias a que, como parte del proyecto de investigación, estos datos fueron solicitados directamente a la administración central).

Esta decisión es posible dentro de un vacío legal en la que esta información se recoge por diferentes motivos administrativos y educativos, pero no está claro que sea un "requisito" procesarla y publicarla de algún modo concreto. Como decisión política refleja las tensiones concretas que estos datos producen en los procesos de escolarización y el sentido que adquiere para cada una de las partes. La distribución de alumnos de minorías étnicas e inmigrantes, dado que normalmente son considerados como de necesidades educativas especiales y/o educación compensatoria, es uno de los temas más polémicos y causa de enfrentamiento entre los distintos representantes de la comisión, sobre todo cuando públicamente se argumenta que esta no debe ser la razón explícita por la que las familias se decanten por un centro u otro - aunque "la evidencia" sugiera que de hecho es este el factor decisivo. Por tanto, "obviar" los datos facilita que este tema no sea el objeto principal de discusión (y evita que, de modo más crudo, circulen "rankings étnicos" de los distintos centros educativos entre las familias del distrito). Sin embargo, la confrontación clara con los datos, como hemos visto, pondría de manifiesto numerosos casos muy problemáticos. De una parte, centros en los que se sobrepasa el 20% de alumnos con necesidades educativas especiales, cifra considerada como máxima en algunos acuerdos políticos sobre el tema ("Los 400 colegios", 1997). De otra parte, situaciones en las que se da una ausencia total y difícilmente argumentable de determinada clase de alumnado. Por ejemplo, durante algunos años llegó a darse el caso de un centro concertado y formalmente mixto en el que el 100% del alumnado era varón porque aparentemente "no quieren ir chicas al centro" y que tampoco tenía alumnos de minorías étnicas.

Además, independientemente de acuerdos políticos concretos, el propio proceso de obtención y presentación de datos contrastables sobre la distribución de alumnos por centros educativos está ideológicamente cargado. Durante los años del estudio no existía ninguna clase de protocolo sistematizado sobre cómo clasificar y obtener información sobre la procedencia étnica del alumnado de los centros escolares. El procedimiento por defecto ha sido recopilar esta información a través de los programas de educación compensatoria. Cuando se plantea como una decisión del centro, las razones y disposiciones para hacer o no esto pueden ser muy variadas. Incluso, compartiendo supuestos ideológicos aparentemente similares, los centros y los docentes pueden estar en desacuerdo sobre el significado y el método por el cual debe o no "clasificarse" al alumnado. Ciertos centros públicos y su equipo docente rechazan frontalmente cualquier intento de clasificar a su alumnado, ya que conciben este proceso como inherentemente discriminatorio, siendo su objetivo la integración y educación de todos los alumnos independientemente de su procedencia. Esta actitud, que seguramente se etiqueta a sí misma como "progresista", convive con la política de otros centros y docentes (igualmente

"progresistas") que opinan que sí es necesario e importante poder tener información sobre la procedencia del alumnado matriculado, tanto para poder desarrollar reivindicaciones políticas sobre esta situación, como para discutir explícitamente fenómenos de la vida cotidiana en el centro y el aula. Por ello, en la medida en que la información actual se obtiene a través de cauces poco sistematizados y no exista un criterio claro sobre el sentido de esta clasificación, las decisiones político-administrativas que se tomen a partir de estos datos serán igualmente maleables y susceptibles de controversia política e ideológica.

En cualquier caso, los intereses creados en torno a la elección-selección de centros y el papel que las características del alumnado tiene en este proceso es tanto una muestra de la teoría socio-educativa subyacente, como del modo en que se negocian los límites entre los distintos grupos étnicos y sociales del distrito (cf. Barth, 1976). Estas distinciones hemos visto que están en el centro de las controversias educativas locales, tanto si son tratadas como si son evitadas explícitamente por los técnicos y líderes socio-políticos locales. Sin embargo, a la hora de discutir estas diferencias, las familias sí que son capaces de abordarlas directamente, pero lo hacen de modo en que las distinciones que aparentemente son principalmente étnicas se replantean en otros términos.

Una categorización émic sobre la clase de alumnado que asiste a centros públicos y centros concertados

Toda esta problemática en torno a la distribución de alumnado gitano e inmigrante en los centros públicos y concertados es un índice claro del segundo gran factor que desempeña un papel en la elección de centro. A pesar de ello, los habitantes del Puente de Vallecas no suelen expresar la distinción en términos abiertamente étnicos (al menos públicamente). Tienen una conciencia bastante clara de que a los colegios públicos y a los colegios concertados van tipos diferentes de alumnado pero las categorías que parecen ser relevante en la comunidad tienen otras connotaciones y etiquetas claras: "gentuza" y "normal". Cierta tipo de familias, caracterizadas en la jerga de las voces locales (maestros, trabajadoras sociales, directores o representantes de vecinos) como "desestructuradas" o "no-normalizadas" y cuyos hijos/as son "conflictivos/as" comienzan a ser predominantes en la escuela pública. Así, aquellos padres que desean evitar que sus hijos convivan con estas familias-alumnos, a las cuales describen en términos genéricos como "gentuza", intentan acudir a la educación privada-concertada.

Esta es la razón por la cual los procesos de selección y elección apuntados en el apartado anterior tienen un papel tan importante, ya que sirven para "filtrar" cierto tipo de alumnado de la escuela concertada. Dado que la presencia de este tipo de alumnado es determinante en el proceso de demanda-oferta entre centros y de la entrada/salida de alumnado (afectando la matriculación total en los centros e incluso su existencia cuando se produce una reducción dramática de matrícula), los colegios concertados tienen que desplegar toda una serie de mecanismos que dificulten la entrada y/o permanencia de "alumnos problemáticos" y "gentuza" en sus aulas. Esto es así, ya que su ausencia es tanto un reclamo para cierto tipo de nuevo alumnado, como su presencia un obstáculo para la permanencia del resto del alumnado y familias que se consideran a sí mismo como "normales". En todo este proceso, las posibilidades de elección no se distribuyen equitativamente, lo que favorece la exclusión (incapacidad efectiva para poder elegir) de determinadas familias y alumnos.

Categorías como normalización, desestructuración o conflictividad son utilizadas cotidianamente por docentes, representantes de padres y técnicos en reuniones y documentos con gran influencia en la toma de decisiones. Por ello, desentrañar su significado y función más allá de lo visible e inmediato es una tarea analítica muy valiosa (Unamuno, 2003). En este trabajo no es posible desarrollar esta labor, pero sí que se pueden señalar algunas propiedades del funcionamiento y construcción de estas categorías. Primero, la mayor relevancia de la categoría "gentuza" frente a etiquetas explícitamente étnicas protege a ciertos padres y centros de tener que enfrentarse a acusaciones de racismo o clasismo. Debe señalarse que esto ocurre aunque "gentuza" tampoco suele utilizarse abiertamente, sino que primero aparece indirectamente y posteriormente abiertamente cuando se agrava el conflicto entre familias de centros escolares. Precisamente por la lectura ambigua que pueden tener estas acciones, padres y directores de centros que aparentemente han filtrado a su alumnado suelen poner como contraejemplo en sus argumentos a alumnado o amistades gitanas e inmigrantes. Además, estos ejemplares son valoradas positivamente por estar "perfectamente normalizados e integrados". Así, esta justificación y valoración contrarresta las acusaciones de racismo y traslada el problema a las características personales y socio-morales de determinadas familias y no a factores étnicos o estructurales.

Segundo, la clasificación de alumnos/as y familias a lo largo de estas categorías permite a los habitantes del distrito organizar a los centros educativos del barrio según la presencia significativa de "gentuza" en ellos o no - cuando un centro experimenta este cambio algunos padres y docentes lo describen como "tocado" (cf. Franzé, 1998). Así, en la ecología que se establece entre los centros, algunos deben evitarse (por tener "muchísima gentuza", "ser centros ghetto") y en otros hay que competir para acceder a ellos. Claramente los centros públicos y los centros concertados se dividen a lo largo de esta línea, pero incluso dentro de los propios centros públicos se establecen estas divisiones y se reproducen también las distribuciones planteadas anteriormente. Según varios miembros de la Plataforma, durante los últimos años algunas de las controversias en torno a la distribución de recursos en la educación pública del distrito tenían como trasfondo estos mecanismos de segregación. Desde este punto de vista, las presiones para construir nuevos centros públicos tiene como objetivo tácito establecer distinciones claras entre los diferentes grupos de nuevos vecinos en los nuevos barrios: familia realojadas o familias propietarias que han llegado a la zona por motivos diferentes y "deben" ir a centros escolares diferentes (incluso si ambos son públicos). Igualmente, los esfuerzos por evitar la implantación de nuevos servicios escolares, como comedores o talleres (los cuales, dadas las características del barrio, atraerían a "gentuza"), se toman como indicadores del tipo de alumnado y las intenciones de los padres y maestros del centro.

Hasta ahora, la discusión en torno a la segregación social en los colegios del distrito se ha centrado en los mecanismos desplegados por parte de los centros y las familias del grupo mayoritario. Sin embargo, especialmente en el caso de los gitanos, frecuentemente se justifica la concentración como una opción voluntaria. Así, es relativamente habitual oír a algunos padres y maestros payos decir que los "gitanos prefieren estar entre ellos y no juntarse con los payos" y en el caso de la educación que "los gitanos prefieren ir juntos al mismo colegio" o "prefieren ir con sus primos y hermanos al colegio". De nuevo, teniendo en cuenta la escasez de evidencias directas, es importante señalar algunos indicios que parecen indicar un proceso diferente cuando el problema se ve desde el punto de vista del gitano (o inmigrante). La discusión final de este

sub-epígrafe se centra en esta cuestión.

Hay trabajos recientes que han abordado directamente esta cuestión y, en contra de las afirmaciones anteriores, ponen de manifiesto que el deseo de las familias gitanas es mandar a sus hijos a escuelas donde convivan payos y gitanos y no a centros donde sólo (o mayoritariamente) acudan alumnos gitanos (Abajo, 1997). No obstante, este deseo se inserta junto a un proceso complementario que ayuda a comprender la segregación resultante y su aceptación - además, considerar esta dinámica añade un nuevo ángulo a la cuestión. Las familias y alumnos gitanos (y también inmigrantes, Vila, 1998) comparten e intercambian información sobre qué centros y qué docentes tienen una actitud receptiva y positiva hacia ellos y cuáles no la tienen. Como es de suponer, esto influye en las decisiones que toman y en las recomendaciones que se hacen de cada centro.

Aunque la lógica de esta decisión es incuestionable, el resultado conlleva una serie de paradojas que merece la pena señalar. En primer lugar, desde el punto de vista de los docentes ser respetuoso y colaborativo con todos los padres y alumnos es "premiado" con una sobre-representación de ciertos alumnos - los cuales, independientemente de como sean juzgados, hacen más laborioso el trabajo educativo. En segundo lugar, por todo lo expuesto anteriormente este proceso facilita de nuevo la concentración, la cual supuestamente no agrada a nadie y ninguna parte busca (ni los padres gitanos, ni los centros afectados). En tercer lugar, aunque la concentración sea considerada algo negativo, si ha tenido lugar gracias a los procesos de comunicación y colaboración informales positivos, se crea una situación que facilita la participación de las familias gitanas en la vida del centro. Por ejemplo, en el centro que fue el eje de este estudio, un centro "tocado", la colaboración y participación de las familias gitanas, especialmente mujeres, en las fiestas y eventos del centro era importante y valorada muy positivamente por el director y algunas maestras; pero podemos suponer que esto es sólo posible si las partes implicadas perciben que hay un clima favorable a la colaboración entre todos los actores.

En resumen, lo descrito hasta ahora pone de manifiesto la complejidad de las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad y cómo cuestiones como la historia de la zona, la vivienda, las políticas sociales y las actitudes se entrelazan en el ámbito de la educación formal. Por ello, desentrañar los mecanismos que sostienen la distribución desigual de los alumnos minoritarios en diferentes clases de centros es un tema difícil de reducir a formulaciones macro-sociales. Igualmente, las políticas que intenten enfrentarse a esta situación tampoco pueden limitarse a normativas puntuales y mecánicas, ya que se entrelazan directamente con los mecanismos que perpetúan y reproducen la desigualdad social y el papel que el sistema educativo desempeña en estos mecanismos. En las conclusiones intento abordar algunas de estas cuestiones.

Conclusiones

En este artículo he realizado una presentación relativamente detallada de los cambios sociales, económicos y educativos que han tenido lugar en una comunidad específica. Del mismo modo, se ha revisado un cuerpo bibliográfico de investigación social aplicada que ha tenido como objeto de estudio estos dos distritos de la ciudad de Madrid, así como las respuestas políticas locales que se han desarrollado en las últimas décadas. Es más que probable que los rasgos generales de todos estos cambios y el contexto en que se producen sean en gran parte desconocidos para los lectores y las lectoras de esta

revista. Sin embargo, este estado no debería resultar problemático siempre que se comprenda que el propósito de esta investigación no es hacer una "crónica localista", sino proporcionar suficientes detalles y datos etnográficos para abordar de modo metodológicamente adecuado la organización social de la segregación étnica dentro de un contexto social específico.

Tal y como se señaló en la introducción, la concentración diferencial de alumnado del grupo mayoritario y minoritario en diferentes centros en función de su titularidad es un fenómeno constatado y discutido a nivel internacional y en España, en las distintas evaluaciones del estado de la cuestión en el sistema educativo. Como han señalado acertadamente Cobb y Glass (1999), las discusiones a nivel nacional sirven para señalar ciertas tendencias y posibles problemáticas en el diseño general de las políticas educativas que regulan las relaciones entre centros estatales y centros privados. Sin embargo, continúan los autores, estos estudios no son capaces de abordar adecuadamente ni la significatividad social que esta distribución tiene, ni los mecanismos y motivaciones que ponen en marcha esta segregación. La significatividad social de la distribución desigual se desentraña cuando se compara la composición étnica (y económica) de un centro con la composición étnica (y económica) de su entorno social y la población estudiantil total de esa zona. Los mecanismos se desentrañan cuando se examina el origen y desarrollo de los centros escolares de una zona y se vinculan a la historia local y las creencias de los miembros de la comunidad. En la medida de lo posible, este trabajo ha intentado responder a estas preguntas proporcionando, aunque en ocasiones de modo más indirecto que lo deseable, los datos necesarios para hacerlo.

Los resultados "confirman" las tendencias documentadas a nivel nacional y regional y también, pero lo hacen en un contexto en el que aparentemente se contradicen algunos de los supuestos generales sobre la estructuración del sistema educativo español. La segregación étnica se produce en un entorno de origen humilde y predominantemente de composición socio-económica media-baja en el que la iniciativa educativa privada es mayoritaria. Además, el papel y significado de la educación privada parece haber experimentado sucesivas transformaciones en las últimas décadas. De este estado de cosas se pueden extraer algunas conclusiones prácticas y teóricas más generales.

En cuanto a las aplicaciones prácticas, desde el punto de vista de las políticas educativas y su ejecución, un argumento es que la segregación étnica podría minimizarse si se fortaleciera el control y el rigor sobre las medidas que ya existen para distribuir la matrícula de alumnos y alumnas en cada centro. Aunque esto efectivamente pudiera ser así, la propuesta tiene al menos un problema de ejecución y otro de diseño. En cuanto a su ejecución, controlar la composición étnica de las solicitudes y la matrícula de los alumnos implicaría tener un protocolo mucho más sistematizado, centralizado y monitorizado sobre todos los aspectos que influyen en el proceso de matriculación del alumnado (Nota 8). Como hemos visto, en muchos aspectos estas condiciones no se dan y las razones para ello son múltiples. En primer lugar, supondría imponer medidas que van en la dirección opuesta a la descentralización y autonomía de centros que se promulga en la actualidad. Igualmente, y de modo a mi juicio más importante, implicaría que existe un consenso generalizado en cuanto a el significado de cada una de las medidas que pudieran tomarse (e.g. en cuanto al "etiquetado" étnico, en cuanto a la centralización, etc.) - en este sentido "consenso", implica que hay acuerdo en cuanto al sentido y función que tiene una medida determinada, lo cual no impide que se pueda estar en desacuerdo con la medida y sus consecuencias. El problema es que en el contexto de estudio, estos acuerdos no existen. Los datos sugieren que una misma medida

político-administrativa puede leerse de modo muy variado en cuanto a sus intenciones e implicaciones, y que esta variabilidad se produce a lo largo de todo el espectro ideológico-educativo.

En cuanto al diseño de cualquier medida encaminada a regular la composición de los centros, en la actualidad se enfrentan al hecho de que hay elementos que influyen en el resultado que son, por definición, imprevisibles. En la actualidad, uno de los factores que contribuyen a la composición étnica de la matrícula de un centro es la llegada a lo largo del año de alumnas y alumnos inmigrantes (cuyas familias llegan a España a lo largo de todo el curso escolar y no sólo en los meses en que se realiza la matriculación). A su llegada, estos/as alumnos/as comienzan "inmeditamente" su escolarización, por lo que se incorporan a los centros en cualquier momento del calendario escolar. Para responder a esto existen dos medidas que, por el modo en que se entrelazan con todos los procesos que se han discutido en este trabajo, muchas veces "agravan" el desequilibrio étnico de los centros escolares.

Una medida es matricular a los/as alumnos/as recién llegados en los centros con plazas disponibles y menos saturación. Como hemos visto, estos centros menos demandados suelen ser aquellos que ya tienen una concentración de población no-autóctona mayoritaria, por lo que la adición de nuevos alumnos minoritarios "desequilibra" aún más su situación para el curso siguiente. Otra medida es "reservar" plazas vacantes en los centros desde la matriculación oficial (plazas que no se ocupan a comienzo de curso para que, previsiblemente, sean cubiertas por el alumnado entrante a lo largo del curso). Sin embargo, esta medida es más difícil de sostener para centros cuya demanda es muy alta (y que tienen que excluir a candidatos/as todos los años), por lo que la distribución de "plazas reservas" tampoco es aleatoria o equilibrada. Dado que la demanda alta de los centros parece estar relacionada con la ausencia de minorías étnicas en ellos, el no participar en una medida dirigida a matricular alumnado minoritario contribuye a reproducir esta situación.

En resumen, las medidas políticas y administrativas se insertan en un sistema social complejo. Por ello, siempre que su concepción no contemple el medio en que se van a ejecutar (o se "diseñen" como si este medio no fuera relevante, cuando es de hecho el medio mismo el que determina la existencia de estas políticas educativas) la eficacia de las tareas que supuestamente cumplen va a ser limitada. En términos más generales, el funcionamiento de medidas educativas de corte local como las que se están discutiendo en este trabajo están íntimamente ligadas a cambios sociales y culturales que, a nivel local, pueden ocurrir con cierta rapidez. En esta dinámica, la eficacia de las políticas está claramente determinada por su capacidad de ajustarse a estos cambios y por la voluntad real de sus ejecutores de lograr los cambios y efectos previstos. En el contexto de este estudio, la evidencia sugiere que ninguna de estas condiciones se da plenamente.

Para cerrar este artículo, querría dejar señalada una cuestión final. En términos más amplios, los procesos de segregación educativa que estoy discutiendo están ligados a los procesos de producción y reproducción de la desigualdad social, en los que el sistema educativo desempeña algún papel. No obstante, hay una diferencia importante entre el aparato teórico habitual en estas discusiones y el contexto de los datos que he presentado. La mayor parte de las discusiones en torno al papel que tiene el sistema educativo a la hora de producir y reproducir las diferencias y desigualdades de clase (revisadas en Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez, 1998; Mehan, Villanueva, Hubbard y Lintz, 1996) toman como punto de partida los contrastes entre grupos

socio-económicos formados y con una historia relativamente estable. Sin embargo, en el caso de este trabajo, lo que se ha documentado es el proceso mismo de formación de estas diferencias de clase. En los últimos cincuenta años se ha formado la estructura social de Vallecas-Puente de Vallecas, los primeros inmigrantes nacionales compartían unas condiciones de pobreza y subordinación social generalizadas. A lo largo de los años, el movimiento social ascendente de algunas familias, los desplazamientos residenciales a lo largo de diferentes partes del distrito y la llegada de nuevos habitantes de otras zonas de la ciudad y (recientemente) fuera de España, han configurado la heterogeneidad socio-económica y étnica actual del distrito.

Desde el comienzo, el "sistema educativo" ha desempeñado un papel en este proceso. El significado cambiante de la relación y función social de la iniciativa privada y pública a lo largo de las décadas refleja y constituye estas transformaciones. Para dar cuenta de estos mecanismos necesitaríamos teorías más dinámicas sobre la construcción social de las clases socio-económicas y los grupos étnicos, así como de los procesos por los cuales entran en contacto o establecen sus limitaciones a través del sistema educativo. Los datos y metodología de este trabajo no permiten abordar esta tarea, pero sí invitan a realizarla en el futuro y señalan algunos de los aspectos a los que se podría prestar atención.

Agradecimientos

Son demasiadas las personas que han aportado ideas y apoyo a esta investigación para ser mencionadas individualmente. No obstante, quisiera agradecer especialmente los comentarios de Amparo Moreno y Eugenia Sebastián, como académicas, y de Paz y Consuelo, como maestras del distrito Puente de Vallecas, a versiones previas de este manuscrito.

Notas

1. Esta información ha sido recogida de la exposición permanente *Historia de Vallecas*, desplegada en el *Centro Cultural Vallecas Todo Cultura* y organizada por José Molina. Todos los datos que no tengan una referencia suplementaria provienen de esta fuente.

2. Payo es el término utilizado por la comunidad gitana para hacer referencia a la población española no-gitana. Aunque en ocasiones tenga connotaciones conflictivas, es el término que utilizaré en este trabajo para nombrar a la población autóctona española no-gitana.

3. Ni que decir tiene que esta asociación es tanto una simplificación del problema como una acusación injustificada. A la hora de hablar sobre las relaciones entre "drogas y gitanos", sobre todo en Vallecas, la propia comunidad gitana ha sido la primera y principal víctima de este problema. Esta afirmación, además de los datos estadísticos e informes que pudieran presentarse al respecto, se ha puesto de manifiesto de modo especialmente gráfico en las "narraciones de experiencias de peligro" de niños y niñas gitanas de Santa Eugenia (Vallecas Villa) que se han recogido como parte de una investigación sobre el discurso narrativo de niñas y niños gitanos (Martín y Poveda, 2002).

4. Como puede observarse, en este trabajo se está tratando a Puente de Vallecas-Vallecas Villa como un área geográficamente delimitada y sobre todo con identidad propia en cuanto a procesos sociales e históricos. En la

actualidad esta unidad de trabajo se corresponde relativamente bien con la delimitación administrativa de "distrito", siendo la Villa y el Puente dos distritos independientes y contiguos. Esta concordancia no siempre ha existido desde que Vallecas pueblo se anexionara a Madrid capital en 1950 (García, 1991), pero para simplificar la discusión se han obviado los cambios en las delimitaciones en las últimas décadas.

5. Dado que en este epígrafe muchas estadísticas actuales hacen referencia únicamente al distrito actual Puente de Vallecas, el título de este epígrafe se restringe a esta parte. No obstante, como veremos, en la discusión de los datos hay varios elementos que recogen tendencias comunes en los dos distritos.

6. Las explicaciones y problemas planteados en este epígrafe provienen principalmente de la asistencia a las reuniones de la *Plataforma en Defensa de la Escuela Pública de Vallecas-Puente de Vallecas* (también referida como "la Plataforma" a lo largo del capítulo) y las conversaciones con algunos de sus miembros. Este colectivo está formado por maestras, padres, representantes vecinales y políticos (y abierta a la participación de todas las personas de la zona) preocupadas por la situación de la educación pública en el distrito. Su objetivo es lograr actuaciones y propuestas que respondan a estos problemas de un modo más concreto frente a otro tipo de iniciativas y organizaciones (con las cuales comparten la mayoría de los objetivos) con un ámbito de actuación mayor (toda la zona sur de Madrid, la comunidad de Madrid).

7. Los datos son sólo parcialmente comparables ya que cada tabla recoge categorías que se no se solapan completamente. Las cifras referentes a la Comunidad de Madrid unen el primer ciclo de educación secundaria obligatoria con educación primaria y la Comisión de Escolarización del Ayuntamiento de Madrid sólo maneja información referente a los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y concertados) en el tramo de educación obligatoria y educación infantil.

8. Esto podría plasmarse en medidas como un impreso de solicitud y recogida de documentación en el que la etnicidad del alumno/a se identificara desde el principio, lo cual no se realiza en la actualidad (mientras que sí que se recoge información detallada sobre los ingresos familiares). Igualmente, las comisiones de escolarización del distrito podrían evaluar todo el proceso y corregir desviaciones de modo temprano, etc.

Referencias

Abajo, J. (1997). *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Asociación de vecinos de "La Viña". (8 Enero 1999). Carta dirigida a D. Alberto Ruiz Gallardón, presidente de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Ayuntamiento de Madrid (1996). *Anuario Estadístico 1996*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

Barth, F. (coord.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Cobb, C. y Glass, G. (1999). Ethnic segregation in Arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n1> (descargado 18 Enero 1999).

Colectivo IOE (1993). Segunda parte. Rasgos generales y perfil sociodemográfico de los principales colectivos. En C. Giménez (coord.), *Inmigrantes extranjeros en Madrid, tomo I* (pp. 137-419). Madrid: Comunidad de Madrid.

Colectivo IOE (1995). Triángulo del agua: Prospección sociológica a demanda de la sección de servicios sociales de la junta municipal del distrito del Puente de Vallecas del ayuntamiento de Madrid. Informe no publicado, Junta Municipal Puente de Vallecas.

Congreso de los Diputados (1999). *Informe de la subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano* (número de expediente 154/000028). Boletín Oficial de las Cortes Generales, serie D: General, 17 de Diciembre. Núm. 520.

Convenio con el Ayuntamiento de Madrid. (Abril 2000). *Gitanos: Pensamiento y Cultura, Noticias*, p. 12-13.

Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Madrid: Siglo XXI.

El "primo" mediador. (15 Febrero 1999). *El País: Sección Madrid*, p. 7.

Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Equipo GIEMS (1976). *Los gitanos al encuentro de la ciudad: del chalaneo al peonaje*. Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo.

Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters. *Harvard Educational Review*, 45, 44-70.

Espiago, F. (1978). *Madrid, nº 39: El Pozo del Tío Raimundo*. Madrid: Espasa-Calpe.

Escofet, A; Heras, P; Navarro, J. y Rodríguez, J. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

Franzé, A. (1998). Un école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14 (1), 105-120.

García, A. (1991). *Proceso de anexión de los municipios limítrofes a Madrid*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

Gómez, V. (1998). *Efectos de distintas modalidades de educación compensatoria en el desarrollo infantil a través del estudio de casos. ¿Es realmente compensatoria la "educación compensatoria"?*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

Harris, M. (1976). History and significance of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350.

Historia de Vallecas: Planes de alojamiento y llegada de una nueva población. (Marzo 1998). *Madrid Sureste*, p. 10.

- Instituto Nacional de Estadística (1953). *Estadística de la Enseñanza en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- IVIMA (Instituto de la Vivienda de Madrid) (1987). *Vallecas: un nuevo distrito. La remodelación de Palomeras*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Karsten, S. (1994). Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of The Netherlands. *Journal of Education Policy*, 9 (3), 211-225.
- La Celsa se despide. (19 Abril 1999). *El País: Sección Madrid*, p. 24.
- Las asociaciones vallecanas piden ayuda al Rey para eliminar La Celsa y La Rosilla. (26 Febrero 1999). *El País: Sección Madrid*, p. 6.
- Los 400 colegios concertados de la región sólo acogen a 225 niños de minorías étnicas. (13 Octubre 1997). *El País: Sección Madrid*, p. 3.
- Maravall, J. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en a educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, B. y Poveda, D. (2002). Las narraciones de los niños y las niñas gitanas: un análisis de géneros discursivos. (*Revista Iberoamericana de) Discurso y Sociedad*, 4 (1), 53-80.
- Mayoral, J; Antona, D; Villanueva, A; Calle, M; Sauquillo, F. y García, M. (1976). *Vallecas: las razones de una lucha popular*. Madrid: Editorial Mañana.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32-64.
- Mehan, H; Villanueva, I; Hubbard, L. y Lintz, A. (1996). *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo. (1982). *Vallecas (Documentos para difusión y debate)*. Madrid: Centro de Información y Documentación del Área Metropolitana de Madrid.
- Molina, E. (1984). *Los otros madrileños (El Pozo del Tío Raimundo)*. Madrid: Avapies.
- Moltó, M; Palafox, J; Pérez, F. y Uriel, E. (1997). Gasto privado y público en educación. En *VVAA Educación, vivienda e igualdad de oportunidades* (pp. 163-214). Madrid: Argenteria-Visor.
- Montoya, J. (1987). *Cuadernos de trabajo: La minoría gitana en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid/Consejería de Salud y Bienestar Social/Instituto Regional de Estudios.
- Ogbu, J. (1977). Racial stratification and education: The case of Stockton, California. *IRCD Bulletin*, 12 (3), 1-27.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 3-29.

Pérez, G. y Pérez, A. (1999). *Influencia del movimiento vecinal en la transformación de un barrio: San Agustín*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Recuperación Oral de la Historia de Vallecas, Madrid (España), 22 y 23 de Octubre.

Plataforma de Vallecas. (1998). *Manifiesto por la escuela pública: Calidad para la igualdad*. Convocatoria de asamblea en el Instituto de Educación Secundaria García Morente, 10 de Diciembre.

San Román, T. (1980). La Celsa y la escuela de barrio. En M. Knipmeyer, M. González y T. San Román. *Escuelas, pueblos y barrios: Tres ensayos de antropología educativa* (pp. 163-263). Madrid: Akal.

San Román, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona: Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante: Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.

Turner, S. y Goicoa, A. (1988). Spain. En G. Kurian (coord.), *World education encyclopedia, vol II* (pp. 1115-11134). Nueva York: Facts on File Publications.

Un estudio oficial califica a 23 barrios de Madrid como "zonas desfavorecidas". (13 Septiembre 1998). *El País: Sección Madrid*, p. 1, 3.

Una política suicida de realojos. (1 Diciembre 1998). *Va de Vallecas*, p. 3.

Unamuno, V. (1997). *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa*. Tesis doctoral no publicada, Departament de Filologia Espanyola, Universitat de Barcelona.

Unamuno, V. (2003, en prensa) Quién es qui a l'escola: El reto de observarnos diversos. En D. Poveda (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación* (pp. 31-66). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

VVAA (sin fecha). *Solidaridad, justicia y derechos sociales para el "Triángulo del Agua"* (documento base promovido por la Asociación de Madres y Padres del Colegio Público Javier de Miguel, Asociación Barró, Asociación Chispa, Asociación Vecinal de Madrid Sur, Asociación Vecinal del Alto del Arenal, Asociación Vecinal Los Pinos de San Agustín, Cáritas, ECOE, Equipo de Atención Primaria del Centro de Salud "Campo de la Paloma", Parroquia del Patrocinio de San José, Parroquia de San Ambrosio, Plataforma Unitaria de Asociaciones de Vecinos de Vallecas, IU, PSOE).

VVAA (1986). *Llamarse barrio: El Pozo del Tío Raimundo* (con textos de C. de Castro, J.M. Llanos, M. Castells, M. Camacho). Madrid: Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid y SGV.

Vázquez, J.M. y López, P. (1966). *Palomeras una parroquia suburbana: Estudio sociológico*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto "Balmes" de Sociología.

Vila, I. (1998). Minorías culturales y escuela: una aproximación educativa. En C. Miras (coord.), *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 139-159). Barcelona: Grao.

Watras, J. (1997). *Politics, race and schools: Racial integration, 1954-1994*. Nueva York: Garland.

Sobre el autor

David Poveda

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
28049 Madrid
España

correo-e: david.poveda@uam.es

David Poveda es profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (España). Sus intereses de investigación se centran en la diversidad cultural en el sistema educativo y la alfabetización, el discurso y el aprendizaje en diferentes contextos sociales. Aborda estos temas de investigación con metodologías de corte etnográfico y cualitativas.

Copyright 2003 by the *Education Policy Analysis Archives*

La dirección de *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* en la World Wide Web es <http://epaa.asu.edu>.

Preguntas generales acerca de la pertinencia temática o sobre artículos específicos pueden ser enviadas al Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu. Por carta a: Gene V. Glass College Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-2692).

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AAPE Comité Editorial Español y Portugués

Adrián Acosta (México)
Universidad de Guadalajara
aacosta@cucea.udg.mx

Teresa Bracho (México)
Centro de Investigación y Docencia
Económica-CIDE
bracho_dis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)
Arizona State University
casanova@asu.edu

J. Félix Angulo Rasco (Spain)
Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo
Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

[Erwin Epstein \(U.S.A.\)](#)
Loyola University of Chicago
Eepstein@luc.edu

[Rollin Kent \(México\)](#)
Universidad Autónoma de Puebla
rkent@puebla.megared.net.mx

[Javier Mendoza Rojas \(México\)](#)
Universidad Nacional Autónoma de México
javiermr@servidor.unam.mx

[Humberto Muñoz García \(México\)](#)
Universidad Nacional Autónoma de México
humberto@servidor.unam.mx

[Daniel Schugurensky \(Argentina-Canadá\)](#)
OISE/UT, Canada
dschugurensky@oise.utoronto.ca

[Jurjo Torres Santomé \(Spain\)](#)
Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

[Josué González \(U.S.A.\)](#)
Arizona State University
josue@asu.edu

[María Beatriz Luce \(Brazil\)](#)
Universidade Federal de Rio Grande do Sul-UFRGS
lucemb@orion.ufrgs.br

[Marcela Mollis \(Argentina\)](#)
Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

[Angel Ignacio Pérez Gómez \(Spain\)](#)
Universidad de Málaga
aiperez@uma.es

[Simon Schwartzman \(Brazil\)](#)
American Institutes for Research-Brazil (AIRBrasil)
simon@sman.com.br

[Carlos Alberto Torres \(U.S.A.\)](#)
University of California, Los Angeles
torres@gseisucla.edu

EPAA Editorial Board

Editor: Gene V Glass
Arizona State University

[Michael W. Apple](#)
University of Wisconsin

[Greg Camilli](#)
Rutgers University

[Sherman Dorn](#)
University of South Florida

[Gustavo E. Fischman](#)
California State University-Los Angeles

[Thomas F. Green](#)
Syracuse University

[Craig B. Howley](#)
Appalachia Educational Laboratory

[Patricia Fey Jarvis](#)
Seattle, Washington

[Benjamin Levin](#)
University of Manitoba

[Les McLean](#)
University of Toronto

[Michele Moses](#)
Arizona State University

[David C. Berliner](#)
Arizona State University

[Linda Darling-Hammond](#)
Stanford University

[Mark E. Fetler](#)
California Commission on Teacher Credentialing

[Richard Garlikov](#)
Birmingham, Alabama

[Aimee Howley](#)
Ohio University

[William Hunter](#)
University of Ontario Institute of Technology

[Daniel Kallós](#)
Umeå University

[Thomas Mauhs-Pugh](#)
Green Mountain College

[Heinrich Mintrop](#)
University of California, Los Angeles

[Gary Orfield](#)
Harvard University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia
