



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

# Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro

N.º 6



IFIIE

Estudios Create

# **Gitanos: DE LOS MERCADILLOS A LA ESCUELA Y DEL INSTITUTO AL FUTURO**



Gobierno  
de España

Ministerio  
de Educación

**IFIE**

Instituto de Formación del Profesorado,  
Investigación e Innovación Educativa

Estudios  CREADE

Colección Estudios Create Nº 6

Coordinación de la Colección:

Montserrat Grañeras (IFIIE)

Antonia Parras Laguna (IFIIE)

Centro de Investigación en Teorías y Prácticas

Superadoras de Desigualdades CREA

Universidad de Barcelona



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.es](http://educacion.es)

Catálogo general de publicaciones: [060.es](http://060.es)

NIPO: 820-10-213-3

ISBN: 978-84-369-4910-0

Depósito Legal: M-43469-2010

Imprime: Rumagraf S.A.

**GITANOS: DE LOS MERCADILLOS  
A LA ESCUELA Y DEL INSTITUTO  
AL FUTURO**





# Índice



## ÍNDICE

1. RESUMEN EJECUTIVO.....	9
2. INTRODUCCIÓN.....	17
3. CONTEXTO: EDUCACIÓN, EXCLUSIÓN/INCLUSIÓN SOCIAL Y PUEBLO GITANO.....	21
3.1 Impacto de la educación en la exclusión social.....	21
3.2 Impacto de la educación en la inclusión social.....	23
3.3 Situación educativa del pueblo gitano.....	24
4. METODOLOGÍA.....	29
5. EDUCACIÓN Y ALUMNADO GITANO: BARRERAS Y OPORTUNIDADES.....	37
5.1 Barreras que excluyen al alumnado gitano de la educación posobligatoria.....	37
5.2 Practicas y actuaciones que facilitan al alumnado gitano continuar en la educación posobligatoria.....	59
6. DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A LA INCLUSIÓN SOCIAL. BARRERAS Y POSIBILIDADES EN DIFERENTES ESFERAS SOCIALES.....	85
6.1 Barreras en el acceso al mercado laboral y posibilidades con educación posobligatoria.....	85
6.2 Barreras en el acceso a la vivienda y posibilidades con educación posobligatoria.....	92
6.3 Barreras en la Salud y posibilidades con educación posobligatoria.....	97
6.4 Barreras en la participación social y posibilidades con educación posobligatoria.....	99
7. BIBLIOGRAFÍA.....	103





# 1. RESUMEN EJECUTIVO

La población gitana de España ha tenido y continúa teniendo una baja presencia en la educación posobligatoria y son muy pocos los gitanos y gitanas que se gradúan en el bachillerato o bien en la universidad. Esta situación viene dada por una serie de factores que tradicionalmente han obstaculizado su acceso a una educación indispensable para poder obtener un trabajo estable y diferentes recursos sociales como una vivienda o una buena atención sanitaria. La formación también ayuda a que las personas participen de forma más activa tanto en instituciones particulares como en la sociedad en general.

El presente trabajo no sólo intenta reflejar cuáles son las principales barreras a las que se enfrenta la población gitana en lo que atañe al acceso a la educación posobligatoria o universitaria, sino también identificar cuáles son aquellas características o prácticas en las que estos obstáculos desaparecen y cómo se pueden llevar a cabo prácticas educativas de éxito con la población gitana en las escuelas españolas. Además, también se pretende resaltar que la adquisición de una formación superior influye muy notoriamente en otras esferas sociales, proporciona más autonomía a las personas y fomenta una sociedad más eficiente, equitativa y justa.

Este documento provee las principales conclusiones a las que ha llegado la investigación *INCLUD-ED, Strategies for social inclusion and cohesion from Education* (2006-2011) –la investigación del Programa Marco de la Comisión Europea más importante en Ciencias Sociales coordinada por un equipo de investigación español hasta el momento–. Para tener en cuenta cuál es la realidad que afecta más directamente a la población gitana se hicieron entrevistas a personas gitanas que habían pasado con éxito la etapa de escolarización

obligatoria y que continuaron los estudios, y también a profesionales de la educación que han trabajado en escuelas de barrios con un elevado porcentaje de población gitana.

Los principales resultados de esta investigación se reflejan a continuación con la enumeración de los beneficios que aportan a las personas gitanas la educación posobligatoria y las recomendaciones basadas en prácticas educativas de éxito:

### **BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN POSOBLIGATORIA EN LAS TRAYECTORIAS DE LAS PERSONAS GITANAS ENTREVISTADAS**

A lo largo del documento se demuestra con claridad que la formación posobligatoria facilita la inclusión social y favorece especialmente un empleo estable y de calidad, el acceso a una vivienda, el desarrollo de hábitos más saludables y una mayor comunicación con el personal médico, así como el aumento de la participación activa de la ciudadanía en diferentes temáticas.

- En relación al acceso al mercado laboral las personas gitanas entrevistadas han descrito que la posibilidad de acceder a un mayor nivel formativo ha incidido positivamente no sólo en el acceso a un empleo, sino también en el aumento de oportunidades, lo que les ha garantizado una cierta estabilidad laboral y solvencia económica en muchos casos. Estas circunstancias son indispensables para acceder a un crédito hipotecario ya que las entidades financieras han restringido considerablemente el acceso al crédito especialmente a las personas que no tienen cualificaciones y que sufren más las fluctuaciones de la economía.

- La formación posobligatoria también permite desarrollar habilidades de comunicación en entornos formales lo que facilita una mayor participación de estas personas en determinados espacios de los que tradicionalmente han sido excluidas. Éste es el caso de

personas gitanas con estudios que se convierten en el referente de la comunidad como intermediarias gracias a su formación académica. Estas personas son de gran ayuda para sus familiares u otras personas de su comunidad cuando necesitan realizar trámites administrativos o hay que acudir a hablar con algún profesional. Son claves para conocer y descifrar el lenguaje técnico utilizado por los profesionales de la salud, por ejemplo.

- Estas personas con educación posobligatoria se convierten también en referentes para la sociedad en general ya que transforman los prejuicios preexistentes entre la sociedad mayoritaria y también, en algunos casos, entre la gitana cuando se identifica cultura e identidad gitana con pobreza y falta de formación. Estos prejuicios se convierten en modelos para los niños y niñas gitanas.

## **RECOMENDACIONES PARA FOMENTAR PRÁCTICAS DE ÉXITO EN LOS CENTROS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

### **Organización inclusiva en el aula**

- Grupos interactivos: En aquellas escuelas o institutos en los que se llevaban a cabo este tipo de dinámicas el alumnado gitano no sólo obtenía mejores resultados sino también, como se ha observado, se sentía más incluido en el aula. Esta dinámica consiste en agrupar al alumnado dentro del aula en pequeños grupos heterogéneos, cada uno con el apoyo de una persona adulta (profesorado y/o otras personas de la comunidad) que promueve interacciones de ayuda y solidaridad entre el alumnado. De esta manera, tal y como se demuestran en los ejemplos que recoge este trabajo, se generan interacciones solidarias entre el alumnado –gitano y payo– que son positivas para la convivencia y la cohesión de los centros educativos a la vez que se fomenta el aprendizaje instrumental. De hecho, este tipo de agrupaciones fomenta el aprendizaje dialógico y la capacidad de asumir responsabilidades por parte del alumnado.

- Apoyos personales adicionales dentro del aula: Cuando se imparten asignaturas instrumentales se cuenta con personas adultas que colaboran de manera voluntaria para contribuir a que todo el alumnado pueda recibir una atención más individualizada dentro del aula. De esta manera, se evita la segregación por niveles. Estas personas contribuyen a aumentar el número de interacciones que recibe el alumnado y, en el caso de que las personas participantes sean gitanas, por un lado, constituyen un modelo referente académico que supera los estereotipos sociales y, por el otro, ayudan a que el alumnado gitano no tenga sensación de soledad.

- Extensión del tiempo de aprendizaje: Apertura de nuevos espacios que permitan ampliar el tiempo de aprendizaje del alumnado, especialmente para quienes presentan mayores dificultades, evitando que el refuerzo adicional se ofrezca durante el horario escolar separando al alumnado de su grupo clase e impidiendo el seguimiento normalizado del curso. La presencia de personas gitanas en estos espacios ayuda también a crear un clima de confianza y de sentido a las actividades que se desarrollan.

### **Altas expectativas y un curriculum intercultural**

- Promoción de altas expectativas: Promoción de aprendizajes instrumentales a través de un currículum de máximos que no limite las posibilidades de futuro académicas y profesionales del alumnado. Para ello, se hace imprescindible que el profesorado valore las capacidades y potencialidades animando al alumnado a progresar en sus estudios.

- Referentes culturales: Visibilización de personas gitanas que ocupen posiciones sociales o desarrollen profesiones a las que tradicionalmente no han accedido las personas gitanas como, por ejemplo, la de maestras o maestros. El hecho de que el alumnado gitano y no gitano conozca a estas personas contribuye a romper

prejuicios y a aumentar las aspiraciones y las expectativas del alumnado gitano.

- Reconocimiento de la cultura dentro de la institución educativa: Incorporar, visibilizar y reconocer la cultura gitana dentro de los contenidos académicos y dinámicas del centro.

### **Implicar una organización inclusiva en el aula**

- Abrir el centro educativo a la comunidad: Con ello se rompen las barreras invisibles, de modo que la comunicación entre familia e institución es fluida y se establece una relación igualitaria. Para ello debe partirse de la inteligencia cultural que tenemos todas las personas, sin limitar la participación de las personas por su falta de titulaciones académicas o por las habilidades que se prejuzgue que tengan.

- Participación de las familias gitanas y payas en la toma de decisiones: Ampliar la participación de las familias a todas aquellas situaciones que estén directamente relacionadas con el aprendizaje de los chicos y chicas, y a su vez que las decisiones tomadas en este tipo de espacios sean vinculantes. De esta manera, se da sentido a su participación en aspectos relevantes para el centro y la educación en general, más allá de las actividades lúdicas.

- Fomentar el diálogo igualitario: La participación de toda la comunidad es facilitada y potenciada cuando en la comunicación se establece un diálogo igualitario en el cual las voces de todas las personas son escuchadas y tenidas en cuenta por su validez, no por el lugar de poder que ocupen. Cualquier persona independientemente de su procedencia cultural tiene voz y sus aportaciones son valoradas en igualdad.

- Modelo comunitario de prevención de conflictos: Trabajar la prevención de los conflictos a través de la implicación de toda la comunidad con el objetivo de consensuar todas aquellas cuestiones que afectan a las diversas dimensiones de la educación. El espacio en el cual se lleven a cabo estos debates puede ser una asamblea, reunión, comisión específica, entre otros.

- Mensaje positivo: Ampliar la comunicación con las familias y hacerla extensiva a todas aquellas situaciones transformadoras de las que participen sus hijos e hijas. Ello implica que la comunicación del centro con las familias no se limite a los momentos de amonestación por el mal comportamiento, con el consiguiente cuestionamiento acerca de cómo los educan, sino que se amplíe también para resaltar y valorar los ejemplos positivos de aprendizaje.

### **Generar creación de sentido hacia la educación y finalización de estudios posobligatorios**

- Potenciar el apoyo de la familia: La continuidad en la formación académica en el caso de las personas gitanas se ve limitada por múltiples barreras que dificultan el proceso y desmotivan. Las familias pueden ser un pilar que les aliente y ayude a dotar de sentido el proceso, valorar la importancia de la formación para la promoción de la comunidad gitana y su salida de la exclusión social.

- Trabajar conjuntamente familias y centros educativos: Trabajo y coordinación con el objetivo común de promover la finalización de estudios posobligatorios entre el alumnado gitano pues no hay que olvidar la importancia que tiene la familia para estas personas. Así, romper las barreras existentes a través del diálogo entre familia y escuela es especialmente relevante.

- Facilitar la transición entre las diferentes etapas educativas: Establecer mecanismos de apoyo para acompañar y orientar al

alumnado en la transición de una etapa educativa a otra. A su vez, estos procesos pueden verse favorecidos cuando el paso de primaria a secundaria no implica que el alumnado tenga que salir de su contexto cotidiano: el barrio.

Para finalizar el presente trabajo cabe destacar que las prácticas educativas que suelen tener más repercusiones en el bienestar de la población gitana en particular y de la población en general suelen estar relacionadas con un tipo de escuela, las escuelas imán. Estas escuelas tienen entre sus características principales las altas expectativas para todo el alumnado, unos buenos resultados académicos y una buena convivencia. Este tipo de escuela intenta buscar la complicidad y trabaja conjuntamente con las familias y la comunidad. Paralelamente, en estas instituciones escolares se pueden potenciar cursos de familiares que se adapten a sus necesidades poniendo la escuela al servicio de la sociedad y no a la inversa.





## 2. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que señalan las relaciones entre el empleo y la educación han puesto en evidencia que en la actual sociedad de la información las competencias y habilidades que se asocian a éxito académico son más necesarias que nunca (Castells et al., 1999). La educación obligatoria ya no es un mínimo que garantice las posibilidades de inclusión social de las personas y algunos autores han marcado los límites entre la exclusión y la inclusión social en la obtención del bachillerato (Levin y Belfield 2007). En el marco de la Estrategia de Lisboa, la Unión Europea se planteó que para el año 2010 debía reducirse a la mitad el número de personas de entre 18 y 24 años con solamente educación secundaria básica que no están participando en educación o formación posobligatoria (European Council, 2000)<sup>1</sup>. Así mismo, la Comisión Europea definió el éxito educativo como la reducción del abandono escolar, la finalización de la educación secundaria posobligatoria y la participación en la educación superior ya sea universitaria o no universitaria (Commission of the European Communities, 2006). El éxito educativo también se relaciona con la inclusión social y el acceso a todas las áreas de la sociedad, incluyendo empleo, vivienda, salud, política y acceso a diferentes recursos.

En este sentido, el éxito educativo es crucial para aquellos colectivos con mayor riesgo de exclusión, como el pueblo gitano que, según los datos disponibles, sigue sufriendo altas tasas de fracaso y abandono escolar, desempleo, pobreza y exclusión en diversas

---

<sup>1</sup> Aunque la Unión Europea intenta fijar algunos objetivos comunes, la educación es aún un campo en que no existen unas directrices comunes de obligatorio cumplimiento como se da en el ámbito de la economía.

esferas sociales como consecuencia de una larga historia de persecuciones, discriminación y racismo (Castellani, 2005).

El estudio que presentamos pretende contribuir, desde el ámbito científico, a que un mayor número de personas gitanas puedan finalizar estudios de educación secundaria posobligatoria en España. El título –*Gitanos, de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*– fue reflexionado y dialogado con personas gitanas, y el equipo investigador ha contado también con diferentes personas gitanas en el planteamiento y desarrollo de la investigación así como en la elaboración de sus conclusiones. El informe recoge las aportaciones de la comunidad científica internacional y las voces de estudiantes y profesionales gitanos y no gitanos sobre las barreras y facilidades para que el alumnado gitano acceda a la educación posobligatoria, y sobre las puertas que se abren en las diferentes esferas sociales.

La base científica que se ha utilizado consiste en el desarrollo del Proyecto *Includ-ed (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education)*, único Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea en el ámbito de las ciencias sociales que se dirige desde España<sup>2</sup>. INCLUD-ED se centra en el análisis de aquellas estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades sociales y que fomentan la cohesión social y de aquellas que, por otro lado, generan exclusión social. Este análisis se ha llevado a cabo a través de una exhaustiva revisión de literatura científica, políticas, experiencias educativas de los 27 Estados Miembros. Los primeros resultados del proyecto fueron publicados por la Comisión Europea (INCLUD-ED Consortium, 2009) y presentados en el Parlamento Europeo con el apoyo de los diferentes partidos políticos del arco europarlamentario, académicos y académicas y de representantes institucionales de los diferentes

---

<sup>2</sup> Ver más información sobre el proyecto en la página web: [www.ub.edu/includ-ed](http://www.ub.edu/includ-ed).

países. Este encuentro se centró en la posibilidad de desarrollar políticas educativas y sociales que favorezcan la aplicación de las actuaciones de éxito.

Este informe cuenta con cuatro apartados. En el primero, se contextualiza el estudio estableciendo como punto de partida el conocimiento disponible sobre la relación existente entre educación y el binomio exclusión/inclusión social y sobre la situación educativa del pueblo gitano. En el segundo apartado se presenta la metodología utilizada para la recogida y análisis de la información. El siguiente capítulo trata de identificar las barreras y las facilidades existentes en el sistema educativo y que frenan o promueven el éxito académico de la población gitana. El cuarto se dedica a la relación de exclusión/inclusión de las personas gitanas respecto al mundo laboral, la vivienda, la salud y la participación.



## 3. CONTEXTO: EDUCACIÓN, EXCLUSIÓN/INCLUSIÓN SOCIAL Y PUEBLO GITANO

### 3.1 Impacto de la educación en la exclusión social

Actualmente, la inclusión social requiere potenciar entre la ciudadanía la habilidad de selección y procesamiento de la información relevante a través del conocimiento y uso de las tecnologías. A la vez, estas habilidades han de ir acompañadas a la vez por credenciales académicas que permitan a las personas adultas oportunidades de acceso al mercado laboral (Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2004). La influencia de la globalización en los sistemas de producción y niveles de competitividad, así como en los flujos migratorios, generan nuevas realidades sociales. La inestabilidad y la incertidumbre que caracteriza nuestras sociedades han llevado a definirla también como sociedad del riesgo (Beck, Giddens, y Lash, 1997). El mercado laboral se destaca por una mayor inestabilidad, en la medida en que los cambios transforman día a día las formas de trabajo. Ante la fugacidad de estos cambios, las personas deben estar preparadas con una formación cualificada y permanente (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2003).

En este contexto, desde hace años se apunta que las nuevas desigualdades culturales están estrechamente vinculadas al acceso y permanencia en la educación (Flecha, 1990). La Comisión Europea (2006), por ejemplo, plantea que aquellas personas con bajos niveles educativos están en riesgo de padecer desempleo y, en consecuencia, tienen una mayor probabilidad de encontrarse en situación de exclusión social. El acceso al trabajo y su calidad dependen, en

gran parte, del nivel educativo conseguido. Aquellas personas que se sitúan por debajo de la posobligatoria suelen trabajar mayoritariamente en ocupaciones precarias. Esta exclusión educativa se suele traducir a menudo en desempleo, posibles actividades económicas no reguladas, actividades y un contexto de segregación y exclusión social especialmente en tiempos de crisis económica.

Durante décadas, diferentes investigaciones han identificado qué prácticas educativas promueven la segregación educativa y generan desigualdades. Algunos ejemplos de éstas son la separación en diferentes itinerarios formativos desde una edad temprana (*tracking*) o la separación del alumnado según su rendimiento dentro del mismo centro (*streaming*). Cuando se llevan a cabo este tipo de prácticas las desigualdades educativas aumentan, hecho que perjudica fuertemente a los grupos vulnerables, y que además reduce los buenos resultados educativos globales (Lindblad y Popkewitz, 2001; Bauer y Riphahn, 2006). Hoy en día, los datos más recientes de estudios estadísticos internacionales como PISA, TIMSS o PIRLS apoyan con mayores evidencias cuantitativas estas conclusiones.

Además del coste personal de la desigualdad educativa, las investigaciones desvelan los costes sociales y económicos para el conjunto de la sociedad. Autores como Levin y Calcagno (2008) indican que el alumnado que abandona la escolaridad supone un mayor coste social, ya que posteriormente son personas a las que posiblemente haya que cubrir largas temporadas de desempleo, y otras carencias añadidas, ya sea en el acceso a los servicios sanitarios, a la vivienda o al uso de los servicios sociales. De ello se desprende que una fuerte inversión educativa bien gestionada en la infancia y la juventud supone mayores beneficios que costes a medio y largo plazo. Reduciendo el fracaso escolar y el abandono prematuro, se reducen también los costes de una educación inadecuada (Levin y Belfield 2007).

## 3.2. IMPACTO DE LA EDUCACIÓN EN LA INCLUSIÓN SOCIAL

La educación superior es el principal nicho de desarrollo e innovación en nuestras sociedades. Esta realidad conlleva que los sistemas educativos promuevan el acceso a la educación posobligatoria en igualdad de condiciones, llevando a cabo prácticas educativas inclusivas que estimulen tanto la excelencia como la equidad y, por lo tanto, la continuidad en una formación posterior de todo el alumnado, también aquel que tradicionalmente ha quedado excluido de ella.

En este sentido, los resultados de INCLUD-ED aportan una revisión de la literatura científica, las políticas y las prácticas inclusoras en diferentes países europeos. Las teorías e investigaciones disponibles en el ámbito internacional han puesto en evidencia la eficacia de la inclusión frente a la segregación, y la importancia de las interacciones de los centros educativos con las familias y la comunidad como forma de mejorar la calidad de la educación, la equidad y el rendimiento de alumnado con situación de vulnerabilidad por estatus socioeconómico, nivel académico familiar, etnia o discapacidad. Las actuaciones de éxito identificadas consisten fundamentalmente en prácticas de inclusión dentro del aula (grupos heterogéneos, redistribución de los recursos humanos y extensión del tiempo de aprendizaje, entre otras); y en una participación de las familias y/o de la comunidad orientada al éxito educativo –como formación de familiares, participación de las familias dentro del aula, o creación de una comisión con todas las entidades y agentes del barrio (INCLUD-ED Consortium, 2009).

Por otro lado, tanto la literatura científica como los datos estadísticos de fuentes secundarias concluyen la fuerte relación entre el hecho de ser excluido/a del sistema educativo, o bien incluido/a en



él, y ser excluido/a o incluido/a en diferentes áreas de la sociedad. En el marco del proyecto INCLUD-ED, se han contrastado estas contribuciones con programas y acciones desarrolladas en diferentes niveles (local, nacional, europeo), que conectan la educación con otras áreas. Entre las conclusiones obtenidas, se subraya el consenso entre profesionales y entidades entrevistadas (176) respecto a la necesidad de desarrollar intervenciones mixtas para superar la exclusión social de las personas que sufren o han sufrido exclusión educativa (Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities CREA, 2010).

### 3.3. Situación educativa del pueblo gitano

El pueblo gitano, que se encuentra extendido por el mundo, nunca ha reivindicado un territorio propio; lo que refleja un concepto de identidad que va más allá de la relación de una cultura con un territorio (Sordé, 2006). Sin embargo, la población gitana ha sido víctima de continuas persecuciones y situaciones de exclusión por querer preservar dicha identidad: el holocausto en la II Guerra Mundial, las políticas asimilacionistas de los estados nación o bien las persecuciones xenófobas registradas recientemente en Europa del Este. Esta larga historia, lastrada por los prejuicios, los estereotipos negativos y el racismo, ha conllevado un acceso deficitario a los servicios sociales, al sistema educativo y/o al mercado laboral. De hecho, el acceso al mercado laboral es uno de los ámbitos en que se hace más evidente la exclusión social de las personas gitanas. Por ejemplo existen diferentes regiones en Europa donde la tasa de desempleo entre la población gitana roza el 100% (OSCE, 2000). En España, las tasas de subempleo o empleo sumergido son mayores entre la comunidad gitana que entre el resto de la población. Tradicionalmente, las personas gitanas o bien han accedido a empleos que requieren una baja formación académica, o bien se han dedicado a actividades económicas por cuenta propia, a

menudo familiares y ejercidas informalmente (venta ambulante, recogida de residuos urbanos, temporerismo, etc.). La falta de formación, junto con otros factores como el racismo existente en el mercado laboral, son barreras que limitan la entrada a empleos cualificados y/o estables. Estos obstáculos se acentúan en el caso de la mujer gitana ya que sufre una triple discriminación (por género –ser mujer–, cultura –ser gitana– y nivel educativo –no tener credenciales y formación–). La escasa educación y los estereotipos negativos que se suelen atribuir dificultan todavía más su inclusión educativa y laboral (CEDAW, 2004).

Algunas de las prácticas escolares que han fomentado tal exclusión han sido, entre otras, aquellas que excluyen al alumnado gitano del aula, y aquellas que lo derivan a centros de educación especial, que se justifican aduciendo dificultades en el aprendizaje de la lengua o bien relacionando estas dificultades con elementos intrínsecos de la cultura gitana (Gil-Robles, 2006). Además de este tipo de segregación educativa, otros estudios han apuntado cuáles pueden ser algunas de las causas del fracaso educativo. Según Ringold, Oreinstein y Wilkens (2005), aunque la matrícula de la población gitana en la educación primaria haya aumentado en los últimos años, el número de alumnado gitano que consigue finalizar la educación secundaria y posobligatoria es todavía muy reducido. Algunas de las causas de la baja matrícula en la secundaria parten, según Jiménez-Adelantado (2002), del abandono prematuro fruto de una fase de absentismo en la educación primaria. El estudio llevado a cabo por Martínez Sancho, Jiménez- Adelantado y Alfageme (2001) en la comunidad autónoma de Andalucía sitúa entre las causas del absentismo continuado del alumnado gitano la necesidad para la economía familiar de que los niños y niñas trabajen, o bien a los desplazamientos que han de afrontar las familias que desempeñan trabajos como temporeras. Por otro lado, Sánchez Aroca (2006) destaca en el caso español que la aplicación de la LOGSE en España, que extendió la obligatoriedad escolar de los 14 a los 16

años, ha supuesto un descenso importante en el porcentaje de alumnado gitano que consigue la titulación mínima requerida. El estudio destaca que una de las causas que llevan al abandono escolar es la falta de identificación con el modelo del sistema educativo que no visibiliza en el currículum la cultura gitana pero sobretodo al desarrollo de una adaptación curricular excluyente que minimiza los aprendizajes instrumentales, lo que implica una educación deficiente en comparación con el resto de población. Abajo y Carrasco (2004) destacan también la necesidad de que exista una continuidad entre la escolarización primaria y la secundaria, circunstancia que se vería favorecida con un sistema de becas para acceder a una formación superior.

También se ha destacado la necesidad de llevar a cabo una intervención integral en las familias gitanas que promueva la transición hacia una situación socioeconómica más ventajosa lo que influiría indirectamente en una mejora en la inclusión del alumnado gitano en los centros escolares. Otros elementos que puede favorecer la inclusión del alumnado son la mejora de la comunicación entre familia y escuela, y de las expectativas educativas que tienen los maestros y maestras en relación a la capacidad de aprendizaje del alumnado gitano (Proactive, 2006), además de la presencia de referentes positivos que puedan servir de modelo.

Desde hace años, algunas organizaciones que trabajan directamente con la población gitana han denunciado que la escuela es una institución de la cultura hegemónica o mayoritaria que no tiene en cuenta la existencia de la cultura gitana, pues la obvia en el currículum y en el funcionamiento ordinario del centro (Fundación Secretariado Gitano, 2006). En este sentido, para promover una escuela de todos y todas no sólo se trata de incluir a la cultura gitana en el currículum, sino también de generar procesos educativos de éxito con elevada participación de familias gitanas que garanticen la

presencia de maestros y maestras gitanas (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

Las investigaciones estatales e internacionales centradas en las comunidades de aprendizaje también han demostrado que, a partir de la implementación de estrategias de éxito avaladas por la comunidad científica internacional, pueden llevarse a cabo transformaciones que invierten las situaciones de fracaso escolar y conflicto entre escuela y familiares en otras de éxito académico y de convivencia (Oliver, Soler y Flecha, 2009; INCLUD-ED, 2006-2011). Este tipo de investigaciones ofrece elementos o características que sirven de ayuda para generar una educación más eficiente y equitativa que fomente a la vez la participación de la familia y la comunidad en los centros educativos.



## 4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el presente estudio responde al enfoque comunicativo crítico (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Esta metodología se ha empleado previamente en otras investigaciones del Programa Marco de la Comisión Europea como *Workaló, the creation of new occupational patterns: the Gypsy case* (CREA 2001-2004) cuyas conclusiones y recomendaciones fueron aprobadas por el Parlamento Europeo y por el Congreso de los Diputados.

Esta metodología no sólo busca la descripción, comprensión e interpretación de la realidad, sino que se orienta hacia su transformación. La metodología comunicativa crítica está basada en el diálogo igualitario entre la comunidad científica y las personas cuya realidad sea objeto de investigación, de manera que la propia investigación es el resultado de una pluralidad de voces (Touraine, Wieviorka y Flecha, 2004).

En otras palabras, el considerado sujeto de la investigación se ve directamente incluido en la investigación, enriqueciéndola con sus interpretaciones, opiniones y experiencias. Al utilizar la metodología comunicativa crítica la persona investigadora deja su posición de poder y se encuentra con la disposición de aceptar los mejores argumentos, superando así la división entre investigador-sujeto y investigado-objeto, y creando un diálogo fundamentado por pretensiones de validez o interacciones dialógicas, huyendo de las pretensiones de poder (Searle y Soler, 2004).

Esta investigación “con” y no “sobre” los sujetos es especialmente útil para superar las conclusiones exclusras de muchas investigaciones respecto a colectivos desfavorecidos

realizadas sin este diálogo (Gomez y Flecha, 2004). La participación de los agentes implicados en la realidad social más directa contribuye a la refutación de los prejuicios y estereotipos sociales, y en la reelaboración y enriquecimiento del conocimiento científico. En el estudio *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*, el equipo investigador contó a lo largo de todo el proyecto con la participación y el diálogo con diversas personas gitanas.

La metodología comunicativa crítica permite integrar e incorporar distintas disciplinas y orientaciones, utilizando diferentes métodos y técnicas para la recogida de datos. Los **métodos y técnicas de recogida de datos** que se han empleado han sido las siguientes:

- **Revisión de la literatura científica.** En el proyecto INCLUD-ED se ha realizado un exhaustivo análisis de la literatura científica existente sobre teorías, políticas y prácticas educativas de éxito. El presente estudio se ha complementado con aportaciones científicas específicamente vinculadas a la población gitana, éxito educativo, e inclusión social. Esta revisión ha permitido también ahondar en aquellos puntos que suscitan más tensiones como guía para establecer un diálogo igualitario y abierto con los participantes del trabajo de campo.

En el trabajo de campo de este proyecto se han llevado a cabo dos técnicas cualitativas de orientación comunicativa: los relatos comunicativos y las entrevistas comunicativas semiestructuradas.

- El **relato comunicativo** permite establecer un diálogo entre investigador y persona participante en la investigación, para reflexionar sobre su realidad más cotidiana. Ambas personas parten de la manera en que interpretan el mundo, y a partir

del diálogo se generan reflexiones en sí mismas transformadoras de la realidad. Durante el relato se destacan aquellos aspectos más relevantes que dicen las investigaciones sobre el tema con la intención de contrastarlas con la vida cotidiana de la persona participante. El principio de validez parte de la interpretación y sentido que tienen para la persona participante y del diálogo intersubjetivo que se da entre la persona entrevistadora y la entrevistada.

El estudio recoge la voz de personas gitanas que han finalizado con éxito estudios de educación posobligatoria: ocho personas gitanas, cinco mujeres y tres hombres, de diferentes Comunidades Autónomas: Andalucía, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura y País Vasco. El perfil de las personas participantes es variado: cada una de ellas con experiencias muy diversas en sus trayectorias educativas con edades que van desde los 18 a los 45 años. Todas las personas participantes han superado la educación secundaria obligatoria y han continuado cursando el bachillerato; a excepción de una de las participantes que accedió a estudios superiores a través de la prueba de acceso de mayores de 25 años. Seis de las personas entrevistadas continuaron con estudios superiores universitarios tras acabar el bachillerato, una de las participantes accedió a formación profesional de grado superior, y uno de los participantes finalizaba sus estudios de bachillerato en el mismo año en que es entrevistado. Cuatro de las personas entrevistadas están todavía realizando estudios de educación superior, mientras que el resto se encuentran en el mercado laboral desarrollando actividades vinculadas al campo social y al de la empresa.

- En la **entrevista comunicativa semiestructurada** se pretende entender las perspectivas de las personas que



participan de la investigación, en este caso profesionales de la educación que trabajan en prácticas educativas de éxito, y que desde su experiencia y conocimiento aportan datos significativos sobre los procesos de escolarización del alumnado gitano.

Se han realizado seis entrevistas comunicativas semiestructuradas, tres hombres y tres mujeres. Algunos están vinculados profesionalmente a escuelas que desarrollan actuaciones educativas de éxito<sup>3</sup>. Su procedencia es diversa: País Vasco, Cataluña, Andalucía y Castilla-La Mancha. El perfil de los y las profesionales en cuanto a las etapas en las que desarrollan su actividad profesional es variado. Tres trabajan como maestros y maestras en escuelas de educación infantil y primaria. Dos desarrollan su actividad en la etapa de la educación secundaria. Y uno de los profesionales está vinculado al mundo de la educación social como mediador en la escuela.

Todos y todas trabajan en centros educativos que se encuentran en zonas desfavorecidas. Son centros que acogen un gran número de población en riesgo social. Inicialmente estos centros tenían problemas de absentismo, abandono escolar muy acentuado, problemas de convivencia, etc. En un momento dado, los centros realizaron un proceso de transformación hacia la superación de las desigualdades, con la idea de promover una educación de calidad y elevar las expectativas educativas para todas las personas. Algunos profesionales entrevistados están vinculados a estas experiencias educativas y otros no.

---

<sup>3</sup> Prácticas de éxito identificadas en el proyecto INCLUD-ED que llevan a cabo Grupos Interactivos y promueven la participación de la comunidad.

Los relatos y entrevistas fueron transcritas y codificadas siguiendo la tabla siguiente. En las citas del informe aparecen las codificaciones de la técnica.

### Tabla de códigos

Tipo de técnica		Numeración		Sexo		Otra categoría	
R	Relato	1,2,3...	De acuerdo con el orden en que se han realizado	H	Hombre	G	Persona gitana
E	Entrevista			D	Mujer	P	Profesor/a

El análisis de la información, siguiendo la orientación comunicativa crítica, se vincula al propósito de la investigación: describir, explicar, comprender, interpretar y transformar la realidad social (Gómez et al., 2006). De la recogida de datos a partir del relato y la entrevista comunicativa, se generó una tabla de unidades de análisis, categorizadas en dos dimensiones: la *exclusora* referente a las barreras que impiden la el éxito educativo y la *transformadora* que representa las formas de superar las barreras y promover dicho éxito.

De acuerdo con el objetivo general que plantea el proyecto *Gitanos: del mercadillo a la escuela y del instituto al futuro*, se trata de contribuir a que un mayor número de personas gitanas puedan finalizar los estudios de secundaria posobligatoria, ya que de acuerdo a los resultados obtenidos por la comunidad científica internacional existen estrategias educativas que contribuyen a superar el fracaso escolar, así como a mejorar la convivencia aumentando la cohesión social. Además se ha evidenciado la relación entre inclusión/exclusión educativa e inclusión/exclusión en los ámbitos del empleo, salud, vivienda y participación, centrándose especialmente en los grupos vulnerables.

En este sentido, a través del trabajo de campo interesa **identificar y analizar qué posibilidades ofrece la obtención del título de educación posobligatoria a las personas gitanas en cuanto al empleo, la salud, la vivienda y la participación social.** También resulta de interés analizar con qué barreras sociales y educativas se topan las personas gitanas para poder finalizar la educación obligatoria y posobligatoria.

Partiendo de estos objetivos, las categorías de análisis sobre las que se han trabajado han sido las siguientes:

Por un lado, las **estrategias educativas** que influyen en que haya una continuidad en la formación posobligatoria de la población gitana, y eviten el abandono en edades tempranas. El análisis se plantea a partir de las siguientes categorías:

Organización y prácticas educativas en el aula y el centro.

Expectativas de futuro sobre la educación.

Implicación de las familias y de la comunidad en el centro.

Transición en el cambio de etapa educativa.

Valor y sentido de la educación para la comunidad gitana.

Por otro lado, el estudio plantea el análisis relacional entre tener **título de educación posobligatoria** y no tenerlo dentro de la población gitana y su impacto en el **acceso al mercado laboral, el acceso a la vivienda, a la salud, y a la participación social.**

Para el análisis de la información, se elaboró un cuadro de codificaciones que contenía las diferentes categorías y las dimensiones excluyente y transformadora.

La **dimensión exclusora** hace referencia a las barreras que encuentra la comunidad gitana en su proceso de escolaridad y en la continuidad en las diferentes etapas, que les permitiría tener el título de educación posobligatoria. De igual manera, pretende reflejar las dificultades que se encuentran las personas a la hora de acceder a los recursos en relación al hecho de tener dicho título o no tenerlo. La **dimensión transformadora** hace referencia a aquellas prácticas educativas que facilitan, favorecen y promueven el éxito educativo en la comunidad gitana, y contribuyen a que accedan al título de educación posobligatoria; y de qué manera a su vez posibilitan el acceso a diferentes recursos sociales y promueven la participación activa en nuestra sociedad.



## 5. EDUCACIÓN Y ALUMNADO GITANO: BARRERAS Y OPORTUNIDADES

Los resultados obtenidos hasta el momento en investigaciones previas desvelan la importancia de identificar aquellas prácticas educativas que están impidiendo que la población gitana consiga superar las situaciones de exclusión que encuentran en los sistemas educativos, y las que lo facilitan.

En las siguientes páginas se reflejan las principales características de las prácticas exclusoras y prácticas inclusoras en educación (especialmente para grupos culturales minoritarios, y en algunos casos específicamente para el alumnado gitano) junto a los análisis y las voces de las personas gitanas y las de los y las profesionales entrevistados. Fruto del diálogo, se han podido identificar las expectativas positivas y negativas, y cómo el valor y el sentido de la educación para la comunidad gitana se pueden convertir en ejes transversales del discurso y de la práctica educativa.

### 5.1 Barreras que excluyen al alumnado gitano de la educación posobligatoria

#### **Organización exclusora: segregación fuera y dentro de las escuelas ordinarias**

Teresa Sordé (2006) destaca la existencia de prácticas en diferentes países europeos, incluido España, que segregan al alumnado gitano y señala algunos estudios que muestran que el alumnado gitano está sobrerrepresentado en las escuelas y las aulas de educación especial. Además de ello, el alumnado gitano se suele enfrentar a reticencias o denegación de admisión en algunos centros

educativos, o bien a prácticas segregacionistas dentro de la propia escuela, como el emplazamiento habitual en grupos de menor nivel académico.

La concentración de alumnado en determinadas escuelas suele responder a procesos de segregación urbanística, pero también a prácticas exclusoras y dinámicas entre el equipo docente de dichas escuelas que afecta a que la escuela se convierta en un gueto.

*Al principio era una escuela que iban gitanos, pero también iban personas del barrio, gente de los pueblos, y la verdad es que iba muy bien esta escuela. Pero hubo todo un círculo de guetización, ¿no? Que se fueron personas del pueblo, cuanto más gitanos había menos payos que quedaban, no se sentían a gusto y se fueron marchando, y al final se han quedado, un problema, que sólo son gitanos, gitanos y algún marroquí. (EM6P, 33,11)<sup>4</sup>*

Una de las prácticas más habituales de segregación, llevadas a cabo dentro de las mismas escuelas ordinarias, recibe el nombre de *streaming*. El *streaming* es definido por la Comisión Europea (2006) como la adaptación del currículum a determinados alumnos o grupos en una misma escuela en función de su nivel. Aunque existen diferentes formas de llevar a cabo esta práctica, algunas de las más habituales consisten en la separación del alumnado según su nivel de competencias o académico adaptando el currículum a cada uno de estos niveles, o bien ofertando una serie de asignaturas o módulos optativos que llevan a diferentes posibilidades académicas –la vía de la universidad y la de la formación profesional por ejemplo– (INCLUD-ED Consortium, 2009).

---

<sup>4</sup> Al principi era una escola que hi anaven gitanos, però també hi anava gent del barri, gent dels pobles, i la veritat és que anava molt bé aquella escola. Però hi va haver-hi tot un cercle de guetització, no? que van marxar la gent del poble, com més gitanos hi havia més pocs païos que quedaven se sentien, no se sentien a gust i van anar marxant, i al final s'han quedat, un problema, que només són gitanos, gitanos i algun marroquí. (EM6P, 33, 11)

En este sentido, este tipo de agrupaciones del alumnado ha sido identificado en gran parte de los relatos de personas gitanas como una de las barreras más importantes en la continuidad del alumnado gitano en la escuela, es decir, una de las prácticas mayoritarias que alimentaba su situación social de marginación. Algunas de estas aulas segregadas han sido creadas bajo el discurso de atención a la diversidad y no explícitamente para alumnado inmigrante o de minorías culturales, pero en la práctica suelen ser espacios que se llenan de estos perfiles de alumnos y alumnas (Sordé, 2006).

*Después de tanto tiempo como tenemos el gitano en España, todavía se nos considera en algún sitio cuando hacen clases para emigrantes para el castellano se metan gitanos en esas clases. (EH2P, 1,1)*

*También el sistema, de estar un niño, a lo mejor de todas las horas que vienen solo pasa una con todos sus compañeros y además que se ve esa marginación. ¿Quién está en la clase de compensatoria?, todos los gitanos. Es una marginación. (RM10G, 8,1)*

En las aulas compensatorias suelen minimizarse los aprendizajes instrumentales y pasan a cobrar protagonismo otros aspectos como las manualidades, la expresión o las habilidades sociales. La literatura científica ha aportado evidencias que demuestran que esta práctica suele reproducir y aumentar las distancias entre el alumnado, esto provoca rigidez y inmovilismo, ya que pocas veces el alumnado suele recuperar el nivel del resto (Commission of the European Communities, 2006). Este discurso coincide con el de los y las profesionales de la educación entrevistados que identifican que, en el momento en que agrupaban al alumnado gitano de acuerdo a diferentes niveles de aprendizaje, los alumnos y alumnas que iban más retrasados –con un profesional especializado y un contenido especial– no obtenían los resultados que ellos mismos se planteaban inicialmente:

*Teníamos un tipo de agrupamientos, que les llamábamos agrupamientos flexibles y agrupábamos los niños por niveles. Entonces, teníamos, cada*



*tutor teníamos un grupo, por decirlo así, y los alumnos que tenían dificultades de aprendizaje pues los tenían las maestras de pedagogía terapéutica. Cuando se evaluó este tipo de agrupamientos de alumnos por niveles y por dificultades, nos dimos cuenta de que los alumnos que tenían dificultades de aprendizaje no habían avanzado absolutamente nada, o muy poquito. (EM4P, 4,1)*

Gran parte de las personas gitanas entrevistadas han reflejado las sensaciones que viven los alumnos y alumnas gitanos cuando se llevan a cabo las prácticas descritas. Todos y todas coinciden en que el hecho de que los saquen fuera del grupo ordinario les genera un sentimiento de inferioridad hacia el resto de compañeros y compañeras (efecto reflejado también en la literatura):

*Ellos (refiriéndose a chicos y chicas gitanas) se sienten muy por debajo de los demás porque están todo el día fuera de clase. (RM10G, 12, 1)*

Por otro lado, los y las profesionales de la educación entrevistados también destacan que el hecho de agruparlos por niveles incrementa la dificultad de integración en el gran grupo y tiene como consecuencia que en otros espacios fuera del aula en el horario del recreo, por ejemplo, tan sólo busquen referentes familiares o culturales cercanos extendiendo dicha segregación del aula a otros espacios sociales. Este hecho también es identificado por personas gitanas que han participado en el estudio. En sus aportaciones se recoge la valoración negativa de que los niños y niñas gitanas pasen gran parte del tiempo fuera del aula y, a su vez, identifican que ello **empeora la convivencia** con el resto de compañeros y compañeras:

*Porque si lo sacan del aula, para una hora que pasan dentro se ponen atrás de la clase, ¿qué convivencia va a haber? Ninguna. (RM10G, 69,1)*

La separación de parte del alumnado del grupo clase hace que este etiquetado se extienda entre el resto de compañeros y compañeras e influya de manera negativa en la imagen del alumnado que forma parte del grupo que es apartado. Así lo constata uno de los

profesionales entrevistados, quien destaca que de esta manera se marca el posterior itinerario de exclusión del alumnado. Entre las reflexiones de personas gitanas entrevistadas también se ejemplifica algunos de los sentimientos que generan este tipo de agrupaciones:

*Había gente que son más retrasados, pues lo llevaban a la clase de apoyo y está. Era la clase del apoyo, pues no gusta a nadie, al menos en mi clase, ir a la clase del apoyo no gustaba. Claro en ella, es que mi clase éramos muy competitivos y mirábamos un montón a ver quién acababa antes los deberes, porque si sacabas buenas notas y te sentabas cerca del maestro, entonces querías estar allí en primera fila, yo quiero ser la mejor de la clase. (RM1G, 53,1)*

Otros profesionales entrevistados advierten que también la agrupación tradicional heterogénea, que junta a un grupo grande de estudiantes diversos con un solo profesor o profesora, genera también la exclusión de los más vulnerables, ya que ello implica que no se dé una atención que llegue a todo el alumnado.

*En cambio, en el aula estando los 22, pues no, hay algunos que se quedan escaqueados todo el rato. (EH3P, 6,1)*

Esta práctica, que puede denominarse *Mixture*, debe diferenciarse de otras prácticas de agrupación heterogénea de alumnos y alumnas que sí ofrecen los apoyos necesarios como se observa más adelante (INCLUD-ED Consortium, 2009).

### **Bajas expectativas: currículum de mínimos e inmovilidad laboral**

Las expectativas del profesorado son un elemento transversal dentro de la promoción del éxito o del fracaso escolar. Éstas impregnan el quehacer diario de los y las profesionales y son reflejo en la toma de decisiones y en sus actuaciones diarias de lo que piensan sobre el futuro de los niños y niñas gitanas (INCLUD-ED Consortium, 2009). Cuando el profesorado considera que cierto alumnado no tiene capacidad para aprender, muestra actitudes de

resignación y reduce la calidad de la enseñanza. Por su parte, el alumnado percibe estas expectativas, le afectan negativamente en su motivación y puede acabar asumiendo su incapacidad en los estudios. En este sentido, Schofield (2006) nos alerta de que estas bajas expectativas se proyectan en mayor medida hacia el alumnado procedente de niveles socioeconómicos más bajos o pertenecientes a minorías étnicas que hacia el resto.

Según los y las profesionales, se suelen proyectar bajas expectativas sobre determinados grupos y esto marca considerablemente sus posibilidades profesionales de futuro.

*Al final se convierten en subgrupos, donde se refuerzan otras áreas, ya que no puedo ser el mejor, voy a ser el peor. Y somos el grupo de los malos, los que curramos a todo el mundo, intimidamos a todo quisqui, se burlan, porque si no me dejas formar parte de, tendré que hacer ver que estoy, y la forma es disruptiva siempre. (EH2P, 5,1)*

Cuando el profesorado asume una postura de bajas expectativas y disminuye las exigencias y la calidad del aprendizaje, se suele potenciar la exclusión del alumnado gitano. En este proceso se etiqueta a un tipo de alumnado con unas dificultades concretas, y esta etiqueta es la que marca de forma negativa la carrera académica de muchos alumnos y alumnas (Commission of the European Communities, 2006).

*Yo al principio era de sentarme al principio de la clase, y al final llega un día que presenta atrás y que no quiere saber nada de nadie. Influye mucho los profesores, la confianza que te den, la comunicación que tengan contigo, que entiendan tu vida y tu ámbito. (RM10G, 16,1)*

Entre las múltiples situaciones relatadas que ejemplifican las bajas expectativas hacia el alumnado gitano encontramos la incredulidad mostrada por una maestra ante la obtención del título de bachillerato por parte de una chica gitana.

*He tenido profesoras como esta (...) que me ha visto de mayor y le he dicho que he terminado bachillerato y que he empezado estudios superiores y no se lo ha creído, se ha quedado sorprendida. (RM10G, 18-20, 3)*

En las aportaciones de personas gitanas, y también de los y las profesionales, se identifica que las bajas expectativas hacia el alumnado gitano son asumidas por ellos y ellas mismas. Es decir, el propio alumnado acaba asumiendo que sus capacidades son inferiores al resto del grupo, al igual que sus posibilidades de finalizar con éxito sus estudios. Todo ello tiene como consecuencia la desmotivación de los chicos y chicas gitanas. Paralelamente algunos profesionales afirman que este tipo de socialización que posiciona a las personas gitanas en inferioridad también se da entre las personas adultas, hecho que también dificulta su participación en el centro educativo tal y como se puede observar en la siguiente cita.

*Y hablamos ¿por qué no venís? ¿Por qué no sé cuantos fulanita? Y entonces dicen, maestra pues si yo no sé ni leer ni escribir, yo para hacer el ridículo; pero ¿por qué vas a hacer el ridículo? Mira la madre que ha estado conmigo, ella no sabe ni leer, ni escribir, ella no ha hecho el ridículo en ningún momento; bueno maestra a ver si puedo... pero yo creo que es, que no se sienten capaces de... de estar. (EM4P, 34,5)*

Otras situaciones relatadas nos muestran este proceso de desmotivación a través de la reacción de los sujetos implicados, por ejemplo, cuando perciben las bajas expectativas que se proyectan sobre ellos y ellas, se sienten en situación de inferioridad, que no se confía en sus posibilidades..., entonces deciden dejar de sentarse delante, se relegan a la parte trasera del aula, en los pupitres más alejados del profesorado. Esto hace que pierdan el interés y el verdadero sentido del proceso educativo y que no confíen en sus posibilidades de futuro, con el consiguiente desinterés y el empeoramiento de los resultados académicos.

En el discurso de los y las profesionales de la educación participantes en el estudio, hemos detectado ejemplificaciones sobre **adaptaciones curriculares**, que tiene su punto de partida en que el o la profesional considera que su alumnado no puede llegar a aprender más. Estas bajas expectativas se reflejan en el acto de recortar el currículum que les tocaría por curso:

*Entonces lo que estamos haciendo, lo primero es adaptar todo el currículum de ESO, adaptárselo a ellos, eso es primordial porque vuelvo a referenciarme, mi grupo clase tiene un nivel bajo, entonces claro los contenidos de la ESO propiamente dichos se les queda muy altos para ellos. (EH1P, 2,1)*

Este fragmento refleja el lastre que acumula el alumnado gitano desde la escolarización primaria. Las posibilidades para alcanzar las competencias básicas como el resto de niños y niñas quedan minadas, debido a prácticas como la expuesta con anterioridad, donde se les agrupa y llevan a cabo actividades, no relacionadas con los aprendizajes instrumentales. Este recorte en el currículum de primaria hace que lleguen a la educación secundaria con un nivel inferior que el resto, de manera que aumenta aún más la distancia en relación a aquellos que sí que tendrán la oportunidad de seguir estudiando. Otro ejemplo de cómo se minimiza el currículum básico es el siguiente:

*En matemáticas estamos ahora mismo en Pitágoras, les costó muchísimo, hemos dado una pincelada sobre el teorema de Pitágoras y ya está. Está de hecho teóricamente, está programado y ya he cambiado, rectificado la programación (...) Se queda apartado, han visto que es lo que se hace para resolver un problema en que se refiera a Pitágoras pero ya está, ¿por qué? porque raíces cuadradas no saben les cuesta muchísimo, elevar al cuadrado tres cuartos de lo mismo. Se trata de seguir currículum de la ESO pero adaptado a sus características. (EH1P, 2,1)*

La aplicación de adaptaciones curriculares, de las cuales son conscientes todo el alumnado, así como de sus consecuencias,

genera también que los propios compañeros y compañeras proyecten bajas expectativas sobre el alumnado gitano y manifiesten actitudes racistas, por ejemplo, burlándose públicamente y atribuyendo a estas dificultades connotaciones culturales, como el hecho de ser gitano o gitana.

*Yo estaba leyendo, y iba al compás de la clase, que no decir que yo fuera retrasada, y la niña empezó a burlarse a meterse conmigo, y yo salí y le hice así en el hombro en plan, “otra te ríes de tu madre”, lo típico de la niña, y yo me fui tranquila. Yo iba con una prima, yo estaba en quinto de la EGB, y la otra saltó por detrás y se me enganchó como mono y claro nos peleamos, pero eran dos peleas de niñas, de la misma edad, y yo pues sí le daba más fuerte eso es así, pero son dos peleas de niñas que nadie se ha metido por medio, pues bueno porque yo voy al director y ella no. (RM10G, 16,11)*

*Muy duro que te digan “yo no me siento con esta para hacer actividades”. “Mira el delantal que se ha traído la gitana, como es gitana”, tonterías, yo ahora me río pero de chica... no veas los niños lo amargá que me tienen. (RM10G, 22, 11)*

En este sentido, dentro de los relatos recogidos entre personas gitanas, se manifiestan algunas de las consecuencias que tienen las bajas expectativas de maestros y maestras sobre el alumnado gitano. A continuación se destaca la desmotivación generalizada que lleva a muchos y a muchas a abandonar los estudios:

*Si el profesor ¿no? Dice no has venido, no has venido, no has venido, tú no vas a servir para nada, etc. Eso contribuye a que se desmotiven y lo dejen. (RM4G, 14,3)*

En una de las entrevistas realizadas a profesionales de la educación, se ejemplifica de qué manera las bajas expectativas influyen en la toma de decisiones del profesorado. En la siguiente cita se muestra cómo se dan algunas actuaciones concretas dentro del

aula. Por ejemplo, el mandar deberes o no mandarlos, y el porqué se decide una opción y no otra:

*En mi clase he dejado de mandar deberes ¿por qué? Porque no los tenían hechos, quienes los tenían hechos eran estas personas, y yo veía que se metían con ellos, por eso entonces claro antes de ponerles en la tesitura frente a sus compañeros pues preferí... De todas formas venían con los ejercicios sin hacer. (EH1P, 20,1)*

Estas bajas expectativas también se trasladan a las opciones laborales en las que se les orienta. Es común dar por sentado que los chicos y chicas gitanas únicamente quieren optar por trabajar en el mercadillo y adaptar el currículum según estos estereotipos.

*Entonces quizá si no hacer un currículum muy especializado variar un poquito toda la base del currículum que ahora mismo estamos tratando por eso para buscar un acercamiento más a sus ideales. Ellos es más el día a día, entonces son cosas muy prácticas muy que les puedan servir para desarrollar sus funciones, que en este caso es el tema del mercadillo y el tema... de poquito más. (EH1P, 4,1)*

Según los relatos comunicativos a personas gitanas esta situación es asumida por muchos chicos y chicas gitanas con resignación, con la creencia de que sólo se pueden dedicar a los trabajos que tradicionalmente ha desarrollado la población gitana, como la venta ambulante, lo que genera un inmovilismo en cuanto a su situación social, que se asocia con un acceso a un abanico muy restringido de opciones laborales:

*Que ellos mismos ya se han marcado y te dicen "es que no, quita, lo gitanos, ah, ¿cuándo has visto tú un gitano en una oficina? Si es que los gitanos nunca vamos a salir de aquí del barrio" ellos mismos se limitan a todo. (RM10G, 6,3)*

En este sentido, en el caso de la mujer gitana, se incrementan estas bajas expectativas hacia su situación. Una de las mujeres gitanas entrevistadas relataba que sus compañeras gitanas

que no habían acabado la escolaridad obligatoria habían asumido con resignación tal situación, y acababan desvalorizando el sentido que tenía la formación en sus vidas, ya que no aspiraban a más de lo que conocían:

*Pensamos que para qué queremos estudiar tanto, si yo voy a ir al mercado. O sino es el mercado, me voy a casa a atender mis hijos y ya está. (RM1G, 93,3)*

En resumen, las personas gitanas participantes en el estudio destacan que las bajas expectativas, en muchos casos, definen las trayectorias de los chicos y chicas gitanas, que acaban haciendo lo que se esperaba de ellos y ellas.

### Falta de identificación con la institución educativa

Otro de los elementos señalados por las personas gitanas entrevistadas en el estudio como práctica que excluye al pueblo gitano es su **invisibilización en el currículum**. Ello implica que no se contemple su cultura, orígenes e historia y, en ocasiones, cuando sí aparece, sea explicado de manera estereotipada y cargada de prejuicios negativos.

*Yo voy a la escuela, y yo estudio evidentemente con el paso del tiempo soy consciente de que tengo que estudiar la cultura mayoritaria, es decir, yo soy una minoría ¿sabes? Pero claro, yo empiezo a estudiar desde los reyes católicos, los godos, los visigodos, los no sé qué, empiezo a estudiar cosas y digo ¿y yo dónde estoy aquí? Entonces claro, cuando yo llego a casa, digo no tiene o no hay un nexo de unión entre mi cultura y lo que yo estudio, y es más no existe una consideración, ni una información suficiente sobre mi cultura, entonces eso cuesta, la verdad que sí. (RH7G, 7,1)*

*Estudiamos qué son los pigmeos que quedan 500, culturas anglosajonas, árabes y de las gitanas sólo se habla, en el Cervantes, la gitanilla y ya ves como se habla de la gitanilla. La palabra gitano en clase es de forma peyorativa, es para hablar de delincuente, de chabolismo, de trapicheo... (EH2P, 1,1)*



Esta falta de referencia al pueblo gitano dentro de lo que se estudia en el currículum oficial establecido genera el sentimiento de no estar representado en el contexto educativo y no sentirse parte de lo que ocurre en la escuela (Gómez y Vargas, 2003). Esta situación influye en las expectativas que la población gitana proyecta sobre sí misma sobre sus trayectorias académicas, generando una pérdida de sentido respecto al papel de la institución educativa en su formación y vivencias, en general.

*El entrar antes en un instituto, hablar de diferentes formas, produce también un desapego de los tuyos ¿sabes? Porque era el concepto de apayarse, de desarraigarse. (EH2P, 44, 7)*

Las personas gitanas entrevistadas, y parte de los y las profesionales destacan que la comunidad gitana siente que los centros educativos actuales son instituciones ajenas, en los que predominan los valores y características de otra cultura que no es la suya. Ello genera el miedo de que el contacto con la escuela pueda suponer una pérdida de identidad cultural. Esta idea se refuerza en el entorno familiar, el grupo de iguales y la comunidad gitana en general, afirmando que estudiar puede llevarles a “apayarse”, es decir, a ser asimiladas por la cultura mayoritaria.

*Cuando los padres son mas jóvenes quizá se arraigan más a esas ideas que nos perjudican, en las que piensan que no hay que estudiar porque te vas a payotear, porque te vas a relacionar con más payos, porque te vas a acabar casando. (RM8G, 7,7)*

*Llegan al barrio se ponen a estudiar y los otros se ríen “dónde vas, haciendo”. Entonces, un poco lo que se necesita es educar a que eso no es ser payo, ni nada. (RM10G, 75,7)*

Tal afirmación se reproduce también en los profesionales entrevistados, que destacan estas mismas sensaciones vividas en sus experiencias con alumnado de origen gitano; sobre todo se repite la idea de que el alumnado siente cierto desarraigo o conflicto con su

cultura por el hecho de continuar estudiando, siendo esta una actividad tipificada como “paya”.

*La madre dice bueno es que vas al instituto..., y quizás como que vas a ser absorbido (...) Absorbido por la mayoría exactamente. Vas a ser absorbido por los payos (RH7G, 25,7)*

La falta de identificación con la institución educativa a su vez disminuye la **implicación de las familias y la comunidad en la vida del centro educativo**. Esta falta de implicación es analizada desde diferentes vertientes, algunos profesionales consideran que ello es consecuencia de la falta de interés por la educación de sus hijos e hijas.

*Aquí deben de venir los padres a recoger las notas y creo que de unos 19 en lista que estamos, 15 que vienen con asiduidad digámoslo así, pues han venido a recoger las notas cuatro. (EH1P, 14,5)*

Otros reconocen que la falta de apertura del centro y el tipo de comunicación que se establece con las familias dificulta su participación. En esta reflexión se analiza paralelamente el proceso de construcción del centro, y se identifica que el funcionamiento se ha ido desarrollando sin contar con la voz de las familias. Se detecta que algunos y algunas profesionales prefieren que las familias se mantengan al margen de las decisiones y funcionamiento del centro educativo. Cuando el centro educativo tiene la iniciativa de comunicarse con las familias para valorar el comportamiento o rendimiento de los niños y niñas suele ser negativo. Según manifiesta algún familiar gitano, esto les genera agotamiento y se sienten cuestionados por el modo en que están educando a sus hijos e hijas, a su vez disminuye su motivación para participar en cuestiones relativas a la escuela.

*Reúnes a la familia, le dices que tu hijo no quiere hacer porque es un maleducado, porque contesta, porque es no sé qué... no le dices que la*

*culpa la tiene él, pero se lo estás insinuando que... pues como se educa en casa... (EH3P, 42, 5)*

También cabe destacar que la invisibilidad de la cultura gitana en el sistema educativo conlleva un desconocimiento total por parte del resto de personas de esta cultura. Así en los centros educativos, los niños y niñas, desde su desconocimiento, emiten juicios sobre el contexto familiar de sus compañeras y compañeros gitanos, sus prácticas culturales, etc., hecho que en ocasiones dificulta la relación y la convivencia dentro de las aulas.

*Uy ¿por qué no te dejan hacer esto? ¿Por qué no te dejan ir todo el viaje? Ay, ¿y por qué? Pues vale que a lo mejor a ti te puede resultar de echarte las manos a la cabeza, es que no me lo puedo creer, es que sois, es que vivís en el paleolítico. (RM1G, 7,11)*

Cabe mencionar que la falta de formación institucionalizada en la cultura gitana debido a las dificultades para su acceso ha comportado una limitación en la transmisión de su propia cultura, ya que han tenido que depender de otras personas que han escrito su historia desde una perspectiva cultural no gitana, hecho que les ha perjudicado en su imagen social. Así pues, según una de las personas gitanas entrevistadas, la falta de estudios y formación ha dificultado el acceso a mecanismos que les permitieran participar de la elaboración escrita de su cultura.

*Nuestra propia historia la han escrito otros, desde la óptica de otros ¿sabes? Debido a las carencias formativas que hemos tenido durante muchísimos siglos. (RH7G, 69,21)*

### **Transición en las etapas de escolarización**

En el transcurso del análisis del trabajo de campo se han podido identificar una serie de factores que se dan sobre todo en los procesos de transición dentro de la escolaridad de una etapa a otra, y que influyen notoriamente en que el alumnado gitano abandone la

escolaridad. La LOGSE aumentó la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años; de manera que actualmente los chicos y chicas que pasan a la secundaria realizan el cambio de etapa y de centro a los 12 años, y no a los 14, como anteriormente. Ello ha comportado que el abandono escolar entre el pueblo gitano sea más prematuro, simplemente por el avance de edad en que se da el paso de una etapa a otra. Sordé (2007) destaca tres variables que impulsan, en el caso concreto de las niñas gitanas, a abandonar los estudios en esta etapa de transición de la primaria a la secundaria. Una de las causas es el hecho de **cambiar de centro educativo** y que, a menudo, supone tener que salir del barrio. En el trabajo de campo, tanto las personas gitanas entrevistadas, como los y las profesionales entrevistados, han identificado este factor como uno de los que genera a priori más reticencias para que continúen estudiando, sobre todo por parte de las familias.

*Después de la EGB te tenías que salir del barrio, y pues no, que no les gustaba la idea de ir al Instituto fuera del barrio, y que total al Instituto había 15 minutos. (RM1G, 11,7)*

A menudo la distancia supone no sólo salir del barrio, sino tener que desplazarse a otra localidad para poder cursar la secundaria. Las personas gitanas entrevistadas destacan este hecho como una dificultad, ya que supone un esfuerzo por parte del chico o chica, y también por parte de las familias. En el caso del alumnado gitano para quien la escolarización obligatoria ha supuesto un proceso de pérdida de sentido hacia la educación, por los motivos antes expuestos (bajas expectativas, segregación, falta de identificación con la institución educativa...), continuar con su trayectoria educativa supone salir de su contexto e incluso desplazarse a otro municipio.

*Es que la primaria está en un sitio, y es que el instituto es que le lleva justo, es lo primero que te informan, de aquí pasas aquí directamente; pero aquí, por ejemplo, igual te tienes que desplazar en un autobús, conozco a gente*

*que se tiene que ir hasta Somorrostro que está a bastante, igual está a una hora, todos los días una hora es un problema, ellos deciden hacer eso y... porque los que quieren estudiar están también en ese instituto solo, entonces les viene mejor eso. (RH5G, 40,7)*

Así, los y las propias profesionales son conscientes de que si el instituto se encontrase ubicado dentro de su contexto, concretamente, del barrio donde han cursado la escolaridad obligatoria y donde residen, la transición hacia la educación secundaria se vería facilitada. Aun así otros profesionales simplifican su análisis culpabilizando a las familias y juzgando que éstas no tienen interés por que sus hijos e hijas estén escolarizados.

*Tres tienen una asistencia muy irregular, de hecho estos son dos chicas y un chico se incorporaron casi a finales de octubre del curso, porque los padres no querían que estuvieran escolarizados, que vinieran; después de haber hecho la primaria, no querían que hicieran secundaria, entonces nos costó casi dos meses que aparecieran, incluso, tuve que ir yo, yo fui con una educadora que trabaja aquí, se le va a su casa para convencerles para que vinieran, y nos costó mucho... Entonces la asistencia es irregular, con lo cual... (EH3P, 8, 7)*

Este hecho contrasta con los cambios promovidos por la comunidad gitana en su barrio para superar las dificultades que puede suponer salir del barrio para cursar secundaria. Así sucedió en uno de los barrios analizados por el proyecto INCLUD-ED donde no existía centro de educación secundaria y la presión de las familias llevó a la administración a incluir en el centro de primaria los cursos de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). De esta manera, la matriculación de niños y niñas en secundaria aumentó y el absentismo disminuyó considerablemente.

Otra de las barreras detectadas por las propias familias, y que les lleva a reclamar que la escolarización secundaria pueda continuarse en su barrio, es el hecho de pertenecer a un contexto social y económicamente desfavorecido, lo que se viene a llamar “un

barrio con mala fama”. La imagen negativa que los profesionales en otros lugares puedan tener del contexto del cual provienen estos niños y niñas puede conllevar la estigmatización e incluso el rechazo en el nuevo centro educativo.

*Les propusimos si les interesaba visitar otros institutos ¿no? Porque no sabíamos si iba a seguir la ESO ¿no? Pues para que tuviesen una perspectiva de otras realidades, y todos dijeron rotundamente que no les interesaba, que venían a aquí o no venían, así de claro. Y los padres igual. Los padres decían que ellos veían que había un nivel de drogas, y de tal, y de falta de aceptación, que en otros coles serían los niños de las 600, que habría problemas. (EH2G, 19,7)*

Sordé (2007) recoge en su estudio estas ideas y añade que las familias gitanas sienten que los centros de secundaria no son un sitio seguro para sus hijos e hijas; ya que el profesorado no controla lo suficiente; y los y las estudiantes tienen mayor libertad para cometer actividades “prohibidas”. Las familias no tienen el control de lo que pasa porque existe un distanciamiento muy importante en la relación familia y centro educativo. También influye en su ideario colectivo las experiencias vividas en la escolaridad por ellos mismos y otros familiares o vecinos, que en muchos casos resultaron ser negativas, impregnadas de exclusión y segregación educativa.

La transición hacia la educación secundaria también se ve afectada por las bajas expectativas. Cuando los niños y niñas han sido escolarizados con un currículum de mínimos, un nivel inferior y de menor calidad al que se ha impartido en otros centros, sin que hayan alcanzado los conocimientos necesarios para poder iniciar los cursos de secundaria, las oportunidades del alumnado gitano en secundaria se ven dificultadas gravemente. Inician sus estudios de ESO con unas carencias que, unidas a las dificultades mencionadas anteriormente, aumentan las probabilidades de abandono.

*Al estar en un centro que (...) no estar tan condicionado a ese nivel que luego me exigían en el otro colegio no estaba acostumbrado, entonces se me*

*hizo imposible, sacaba malas notas, tenía problemas con los profesores, y se me hizo bastante difícil, decidí volverme a un público. (RH5G, 26,7)*

A parte del nivel de conocimientos adquiridos en primaria, algunos y algunas profesionales detectan otros aspectos que no han sido trabajados previamente en los centros de procedencia del alumnado gitano y los cuales dificultan el transcurso normalizado de sus estudios en educación secundaria. En este sentido se destaca que el alumnado gitano a menudo llega a la secundaria con falta de hábitos en relación al cuidado del material escolar. Se comenta que este tipo de hábitos choca con las exigencias de los centros de secundaria, lo que comporta una escalada de conflictos que desemboca en sensación de incompreensión por ambas partes.

*Quando van a la ESO, ya muchos van abandonando y... aquí hemos intentado que muchos continúen en la ESO, pero claro, a veces cuesta, y además, a veces no llevan los libros, ya sabes cómo van ¿no? Y entonces, hay centros que sí no van muy pautados y lo llevan todo tampoco les aceptan demasiado. (EM6P, 37,7)<sup>5</sup>*

En un apartado previo se hacía referencia a cómo la propia organización del sistema educativo puede suponer una barrera en la trayectoria educativa del alumnado gitano, concretamente en su redistribución por diferentes centros educativos. Las propias familias, así como también algunos y algunas profesionales, explican que esto puede dificultar la transición a la educación secundaria puesto que aumenta la soledad y el distanciamiento respecto a su contexto cotidiano. A su vez los y las profesionales de la educación entrevistados destacan que existe una falta de coordinación entre los equipos de primaria y secundaria, lo que conlleva que a menudo el alumno o alumna se sienta perdido y poco acompañado.

---

<sup>5</sup> Quan van a l'ESO, ja molts van plegant i... en aquí hem intentat de que molts continuïn a l'ESO, però és clar, a vegades costa, i a més, a vegades no porten llibres, ja saps com van no? I llavors, hi ha centres que si no van molt pautats i porten tot tampoc els accepten massa. (EM6P, 37,7)

Para los niños y niñas la separación de sus amigos y amigas, fruto de una demanda por parte de los Institutos de redistribuir equitativamente al alumnado gitano o con dificultades, supone una barrera para su escolarización. Las familias suelen manifestar que el miedo que les genera el hecho de que deban desplazarse a otro barrio para acceder al instituto de secundaria se ve incrementado por la separación del resto de niños y niñas gitanas entre diferentes líneas. A lo largo del estudio, los familiares gitanos reflexionan acerca de cómo en el transcurso de las diferentes etapas educativas, el alumno o alumna gitana se va quedando solo, y esta soledad incrementa la desmotivación y la pérdida de sentido.

*Va llegando el paso en el que cada vez te encuentras más solo, cuando empiezas a ir a la escuela, a lo mejor en tu clase, o en la clase de enfrente hay diez, doce o cuatro, o tres niños gitanos, y cuando llegas a la universidad pues a lo mejor, no hay ninguno. O cuando llegas al instituto a lo mejor hay uno. (RH7G, 7,7)*

### **Aceptación de estereotipos culturales exclusores**

En ocasiones encontramos la reproducción de discursos exclusores por parte de los y las profesionales que les llevan a culpabilizar del fracaso escolar de los niños y niñas gitanas a factores externos ajenos a ellos y ellas y a la escuela o el instituto. Uno de los focos principales de sus críticas suelen ser las familias. Encontramos que en algunos de los relatos de personas profesionales de la educación se generaliza la idea de que, respondiendo a los cánones culturales, las familias gitanas no valoran la educación, y es ésta la causa del abandono escolar. Otro de los discursos exclusores que se generalizan es considerar las actitudes machistas como valores propios de la cultura gitana. En algunos relatos, se observa que en el caso de las chicas gitanas el abandono escolar viene dado por la necesidad de hacerse cargo de las tareas domésticas, o bien porque



se tienen expectativas diferenciadas respecto a los chicos, es decir, es preferible que sean ellos los que estudien.

*Las niñas porque las madres cuando tienen ya una niña, que ellos dicen, entre su vocabulario, que ya son mocitas, ya pueden estar haciendo faenas en la casa, haciendo las labores de la casa, con lo cual le da alas a su madre para poder vender, para poder salir, o simplemente para estar más cómoda. Y yo creo que a veces es la misma familia la que pone las trabas a las niñas, a los niños, no. (EM4P, 22,7)*

Los mismos profesionales entrevistados coinciden en que entre los mismos profesionales, sobre todo de la secundaria, se mantiene a menudo un discurso exclusor, que se basa en cierta pasividad ante el absentismo recurrente de cierto alumnado gitano, con una argumentación segregadora, que potencia que no continúen; ya que se sienten más tranquilos si este alumnado no está en las aulas.

*Da igual faltar que no faltar, pues, incluso la obligatoria, la enseñanza obligatoria no hay problema porque no vayan. (...). Ahí está el problema, es que son... es muy penoso decirlo pero nadie los va a echar de menos. (EM4P, 60,1)*

Esta actitud se transforma también en actuaciones dentro del aula como las que describe uno de los profesionales entrevistados, que explica que este tipo de profesorado, cuando tiene a los alumnos y alumnas gitanos en el aula, tampoco pone los recursos necesarios para que realmente exista una transformación. Lo que nos lleva de nuevo a plantear el impacto que tienen las expectativas negativas de los y las profesionales de la educación en el fomento de la exclusión de cierto tipo de alumnado.

*¿Ya no pueden hacer nada? Eso es una postura que a veces tenemos, ¿no? Como ni vienen, pues cuando vengan no van a poder hacer nada, entonces no les voy a ofrecer nada que les llene, entonces como están aquí dos días que se dan cuenta de que pierden el tiempo, pues... al final es el círculo vicioso ¿no? (EH3P, 10,7)*

Por otro lado, destacan que esta falta de control por parte de la administración y de los y las profesionales relacionados implica que no se tengan datos sobre qué sucede con todos los chicos y chicas gitanos que dejan de ir al instituto, ni el impacto que tiene este abandono en su inserción sociolaboral.

*No hay un seguimiento tampoco a nivel de la administración de cuando un niño termina el colegio, la educación primaria, la secundaria, qué número de alumnos pasan la secundaria, que no hacen los que no pasan la secundaria, qué número de alumnos están en el bachillerato, qué... no hay ninguna estadística, ni ningún organismo que se encargue de hacer ese seguimiento.*(EM4P, 58,7)

Todas estas actuaciones y prácticas escolares, que tanto profesionales como personas gitanas participantes en el trabajo de campo han identificado, están impidiendo que el alumnado gitano continúe estudiando y traspasan la frontera de la institución escolar, en la medida en que interaccionan con el contexto. En este sentido, las personas participantes en el estudio han identificado varios elementos que influyen directamente en la educación de los chicos y chicas gitanos. Uno de ellos, que ya se ha ido avanzando, es el *valor de la educación*; los profesionales de la educación entrevistados coinciden en que el valor que le da el pueblo gitano a la educación influye y determina el camino que siga luego el chico o chica gitano, pues éste dependerá del apoyo que reciba por parte de la familia:

*El valor de la educación, porque claro, ellos en su manera de vivir, y en su cultura, no acaban de entender por qué tienen que sacarse la ESO. Y total para qué sirve, ¿no?.* (EM6P, 55, 7)<sup>6</sup>

En este sentido, en el discurso de los y las profesionales entrevistados hemos podido identificar también expresiones que transmiten prejuicios e incluso actitudes racistas, sin ser ésta la

<sup>6</sup> El valor de l'educació, perquè clar, ells en la seva manera de viure, i la seva cultura, no acabaven d'entendre perquè tenien que treure's l'ESO i total per què servia, no?

primera pretensión. Cayendo en el argumento que culpabiliza exclusivamente al pueblo gitano de su situación de exclusión; un argumento propio de la “cultura de la queja”.

*Es preguntarles si ellos quieren integrarse. Yo creo que esa es la pregunta clave, porque si, porque nosotros estamos o intentando, le damos oportunidades, facilidades, ayudas tanto económicas, educativas, sociales, como de todo. Para intentar que entren en nuestro mundo, por llamarlo de alguna manera. (EH1P, 56, 11)*

Tras el diálogo con las personas gitanas entrevistadas, ha surgido también la inquietud ante las **situaciones de racismo** fundadas sobre todo en prejuicios sociales preestablecidos y en el desconocimiento de la cultura gitana por parte de los y las profesionales, pero también del conjunto de la sociedad; y como han supuesto en muchos de los casos, experiencias negativas en el período de su escolaridad. Muchas de las aportaciones hechas por las personas gitanas entrevistadas recogen ejemplos vividos tanto por ellos y ellas, como por otros compañeros y compañeras gitanos relacionados con actitudes racistas. Encontramos ejemplos de agresiones tanto verbales como físicas por parte de iguales, en las que se saca a relucir sobre todo su condición de gitano o gitana:

*Yo he salido con mi prima de clase y niños pegarme una patada en las espinillas, gritándole “gitana no se qué”. (RM10G, 16, 11)*

El hecho de haber vivido diferentes situaciones de exclusión y racismo, en ocasiones les lleva a ocultar ante el resto del grupo su identidad cultural. Los prejuicios y el racismo en ocasiones también son manifestados por el propio profesorado, a través de las expresiones o comparaciones que se utilizan, difundiendo así una imagen negativa de las personas gitanas ante todo el grupo-clase.

*Un día en historia del arte, les pasaron una pintura de una chica, que representaba una mujer gitana, y el profesor dijo que era fea, porque era gitana. Y entonces ella se sintió como muy aludida, y muy dolida, ¿no? De*

*que le dijeran eso, porque era gitana y ella no se consideraba fea, por ser gitana. (RM4G, 36, 11)*

Cabe mencionar que los comentarios racistas por parte del profesorado también se escuchan en las aulas universitarias, como en el ejemplo siguiente:

*Y luego me acuerdo que en la carrera, le llamé la atención al profesor pero delante de toda la gente, porque tenía, hizo un comentario parecido de “ah, ya sabemos cómo son los bancos” –porque estábamos hablando de financiación– “pues que los bancos son de ratas como los gitanos”. (RM6G, 16,11)*

### Barreras económicas

En el caso concreto de acceso y posterior desarrollo de estudios superiores una de las principales dificultades es la **situación económica**. En algunos casos esta situación les lleva a dejar temporalmente sus estudios para poder contribuir económicamente al sustento de la familia. Este tipo de situaciones se dan incluso en aquellos casos en los que se tiene el apoyo y potenciación de la educación por parte de la familia. De esta manera, las carencias económicas de la familia, en ocasiones, promueven una inserción temprana en el mercado laboral sin haber finalizado aún los estudios.

*Quando estaba en el instituto hice un parón. Y dije, bueno pues, había carencias económicas en mi familia y todo, y entonces quizás y también un bajo interés en ese momento por mi parte, y decidí bueno pues, sumarme al mercado laboral. (RH7G, 35, 23)*

## 5.2. Prácticas y actuaciones que facilitan al alumnado gitano continuar en la educación posobligatoria

Los elementos positivos que se han extraído de las intervenciones de las personas participantes tienen que ver con las actuaciones relacionadas con la *organización y las prácticas*

*educativas que se dan en el aula y en el centro; con las expectativas de futuro y con la implicación de las familias y de la comunidad en los centros educativos. Estos elementos transforman aquellos otros excluidos definidos en el apartado anterior.*

### **Organización y prácticas educativas en el aula**

Entre el discurso de los y las profesionales de la educación entrevistados destaca la agrupación inclusiva de todos los niños y niñas en la misma aula. Sus aportaciones hacen referencia a **grupos interactivos**, donde conviven alumnos y alumnas en grupos heterogéneos reducidos que recogen la diversidad de todo el alumnado, en cuanto a niveles de aprendizaje, cultural, por habilidades, etc. En esta línea, uno de los profesionales entrevistados destaca que este tipo de organización ayuda a promover un mayor aprendizaje:

*Que ayudaran a que los críos, estuvieran más tiempo aprendiendo y menos despistándose, empezaron a entrar dos profesores en el aula, trabajamos más en grupos, en actividades grupales, y utilizando, bueno, el tema de grupos interactivos. (EH3P, 2, 2)*

Destaca, pues, que los alumnos y alumnas mantienen la atención en el aprendizaje cuando se les agrupa en pequeños grupos, y se incrementa la presencia de adultos en el aula. Algunos estudios internacionales sobre prácticas de éxito inciden en que los grupos heterogéneos promueven el aprendizaje cooperativo y la capacidad de asumir responsabilidades. Este tipo de agrupaciones aceleran el aprendizaje de los niños y niñas, y evita la dependencia y las relaciones de poder (Creemers, 1994). Dentro del discurso de los y las profesionales que han participado en el estudio, hay algunos ejemplos que evidencian las potencialidades de este tipo de prácticas no sólo en el aprendizaje instrumental sino también en la mejora de la convivencia en el aula y el centro.

*Al principio había una discriminación bastante grande de los mismos niños gitanos con otros niños gitanos, porque aquí es como castas, ellos eran superiores de los que habían venido del asentamiento, y nos dimos cuenta (...); hasta que ha habido una integración casi, casi, porque perfecta, perfecta no puede ser, pero casi perfecta. (EM4P, 10,2)*

Partiendo de esta experiencia, los y las profesionales entrevistadas que están llevando a cabo estas prácticas destacan precisamente que los problemas de discriminación entre unos y otros se han ido superando en la medida en que han dejado de “sacar” al alumnado con mayor dificultad fuera de clase, que coincidía con quienes estaban estigmatizados ya por el resto del grupo. En este sentido, uno de los relatos destaca que la negativa de las familias a que sus hijos e hijas se agruparan con los niños y niñas gitanos de un asentamiento, quienes además inicialmente pasaban más horas fuera del aula ordinaria que dentro, podría dificultar la relación y la convivencia en el centro. En la medida en que empiezan a incluirlos con el resto del grupo, sustituyendo las agrupaciones por grupos heterogéneos donde la voz de todos y todas cuenta por igual y todo el mundo puede aprender de todos y todas, se superan las propias barreras familiares y los prejuicios.

*Nivel de familias, ¿eh? Porque el mensaje que traían los niños cuando llegaban al colegio era, no os vayáis a juntar, no os sentéis a su lado, no juguéis con ellos (...) no se sentaban, no jugaban, pero cuando hubo ese conocimiento, esa colaboración que ellos tenían a todos los niveles, pues, y hubo afecto, claro, se querían ya, con los niños jugaban, y los niños, aquí no había... (EM4P, 12,2)*

En este sentido, todo el alumnado descubre que sus compañeros y compañeras son sujetos capaces de lenguaje y acción, hecho que implica romper con la idea extendida de que el alumnado gitano no tiene las mismas capacidades de aprendizaje que el alumnado no gitano. Por otro lado, esta mejora en la convivencia viene dada por el ambiente que se genera de diálogo y solidaridad entre unos y otros, y que quebranta las barreras propias de los

prejuicios. El alumnado desarrolla actitudes solidarias en relación a los demás, aumenta la motivación y mejora su rendimiento; además se potencia la interacción entre el alumnado y, así, se van forjando procesos cooperativos.

*Desde que empezamos a trabajar en grupo, que se ayudaban los unos a otros, en cuestión de relaciones y de integración allí, el primer año es donde más lo vi yo. En el aprendizaje también, pero sobre todo en las relaciones es donde más lo vi yo. (EM5P, 1,2)*

Por otro lado, los y las profesionales de la educación destacan la **aceleración del aprendizaje instrumental** del alumnado y la capacidad de **valorar las habilidades** que cada cual posee. Todo ello ayuda a **incrementar las expectativas** hacia el aprendizaje de los propios niños y niñas.

*Que sí han aprendido a leer, con comprensión lectora, han aprendido a escribir, y bien. Han participado de todas las actividades como el que más. Han sabido... cooperar y colaborar, admitir ayuda y darla. (EM4P, 10,2)*

En este tipo de agrupaciones las interacciones entre noveles y expertos en la tarea promueve el aprendizaje a través del diálogo. También se cuenta con la presencia de personas adultas en el aula que dinamizan y ayudan al alumando cuando es necesario. Una de las profesionales entrevistadas manifestaba esta realidad a partir del siguiente ejemplo:

*Es que la interacción si es un niño que le cuesta lo que necesita es alguien que le estire, y después el que le estira también se enriquece con el que le cuesta menos, por eso, nosotros apostamos por los grupos cooperativos. Y los maestros no sacamos niños de la clase, dentro del aula entran maestros de apoyo, y a veces mira, haciendo todas las agrupaciones posibles... (EM6P, 11, 2).<sup>7</sup>*

<sup>7</sup> És que la interacció si és un nen que li costa el que necessita és algú que l'estiri, i després el que estira també s'enriqueix amb el que li costa menys, per això, nosaltres apostem pels grups cooperatius. I els mestres, i no traiem nens de la classe, a dins de

En este sentido, una de las personas gitanas entrevistadas valoraba como positivo el hecho de poder ayudar a otra persona, pues era un elemento que potenciaba al mismo tiempo su propio aprendizaje.

*Enseñar a otra persona te hace pues volver a decir, volver a estudiar, volver a... te quedas tú con muchas más cosas, y me ha pasado. (RH5G, 152, 2)*

En este tipo de agrupaciones también se favorece la atención que puede recibir cada alumno y alumna, la cual es más individualizada en la medida en que se incorpora un mayor número de adultos dentro del aula. Para ello, las escuelas en las que se están llevando a cabo prácticas de éxito de acuerdo a los criterios establecidos por la comunidad científica internacional cuentan con un número importante de personas voluntarias, ya sean familiares, miembros de la comunidad, u otras personas implicadas en el proyecto, que facilitan que en las aulas exista una gran variedad y riqueza de interacciones con otros modelos referentes más allá del maestro o maestra que es quien coordina las actividades. Una maestra relata cómo consiguen que participen y se impliquen todas estas personas voluntarias en la educación de los niños y niñas de la escuela.

*Tenemos como una treintena de niños de aquí, del instituto, que vienen básicamente del nuestro de referencia que es de aquí al lado, y un par de otros institutos. Tenemos maestros jubilados, tenemos una maestra activa que hace reducción de jornada (...) Tenemos vecinos que no son padres, tenemos padres y también, hombre, nos van muy bien los practicantes que vienen de magisterio para hacer grupos interactivos. (EM6P, 13, 2)<sup>8</sup>*

---

l'aula entren els mestres de suport, i a vegades mira, fent totes les agrupacions possibles... (EM6P, 11,2)

<sup>8</sup> *Tenim com una trentena de nens d'aquí de l'institut que venen, bàsicament del nostre de referència que és el d'aquí al costat, i un parell d'altres instituts. Tenim mestres jubilats, tenim una mestra activa que fa reducció de jornada (...) Tenim veïns que no són pares, tenim pares, i també home ens van molt bé els practicants que venen de magisteri per fer els grups interactius. (EM6P, 13, 2)*



La introducción de **apoyos personales adicionales dentro del aula** sirve para atender la diversidad con calidad; y dar la oportunidad de trabajar el mismo currículum para todo tipo de alumnado. Estos apoyos aumentan la diversidad de interacciones que se ofrecen al alumnado, de manera que aumentan las situaciones de aprendizaje. Además actúan como modelos capaces de quebrar estereotipos sociales, y ello contribuye a romper las barreras existentes en la sociedad.

Por otro lado, en la exposición de los factores excluyentes se destacaba la no presencia de la historia y la lengua gitana dentro del currículum oficial, hecho que según las personas gitanas entrevistadas en el estudio supone una barrera importante, ya que no se sienten identificados con lo que se les enseña. En las entrevistas a profesionales de la educación se han podido hallar ejemplos de prácticas de éxito. En éstas se valora el hecho de **incluir su cultura** en la dinámica del centro, y también **en el currículum** con el objetivo de que los niños y niñas gitanas sientan que forman parte de la escuela. El hecho de incluir su cultura en la dinámica del aula y del centro adquiere diversas formas. Una de ellas consiste en introducir situaciones cotidianas vinculadas a la vida de los niños y niñas gitanas.

*Que estén siempre presentes, nosotros a nivel de cuando ponemos cualquier tipo de situación lo intentamos hacer una situación real vivida por ellos, una situación de la que sea, del tipo que sea, situaciones vividas por ellos. Entonces, y a nivel de vocabulario también a veces utilizamos palabras en caló, palabras... bueno, no perdemos nunca de vista su, su realidad, nunca la perdemos y le damos la vuelta al currículum. (EM4P, 18, 2)*

*Un año trabajamos la cultura gitana en el proyecto de trabajo y estudiamos el origen de los gitanos, que si vienen de la India que si todo, vinieron padres gitanos a enseñar a tocar la guitarra, a explicar historias, hicimos un*

*taller de cuentos gitanos... quiero decir, queremos integrarlos en el currículum como una cultura más de la escuela. (EM6P, 25, 2)<sup>9</sup>*

En esta línea, se puede resaltar también el hecho de incluir a todo el alumnado de forma igualitaria en los procesos del aula de modo que, por ejemplo, a la hora de escoger un representante de clase como delegado o delegada consigan ser partícipes también aquellos alumnos y alumnas que por el hecho de ser gitanos a menudo se les ha estigmatizado, y se les ha excluido de estos procesos de participación. Uno de los profesionales entrevistados ponía como ejemplo de la buena convivencia que todo el alumnado había permitido que durante varios años una delegada de curso fuera una niña gitana, en un entorno en el que la población gitana representa una minoría.

*Hace dos años, la delegada del curso que estaba yo, era una niña gitana, era una niña gitana la delegada; y de hecho una que acabó el bachillerato que fue delegada todos los años de su vida, también era gitana. (EH3P, 12, 2)*

El mismo profesional destacaba que el sentir que todo el mundo tiene alguna cosa que aportar a partir de experiencias, como la asamblea, los grupos interactivos, etc., mejora la convivencia y promueve que el resto de alumnos y alumnas del aula también tengan expectativas positivas hacia el alumnado gitano. Todo ello se traduce en una mayor capacidad de relación o en la búsqueda de ayuda mutua tal y como nos lo relata:

*Por ejemplo, cuando subimos a la aula de informática, es un chaval que ante eso, sí que todos oye cómo tal, no sé qué, dónde has buscado, no sé qué... es decir que no hay... tiene una relación bastante normalizada, (EH3P, 14, 2)*

---

<sup>9</sup> *Un any vam treballar la cultura gitana en el projecte de treball i van estudiar l'origen dels gitanos, que si venien de l'Índia que si tot, van venir pares gitanos a ensenyar a tocar la guitarra, a explicar històries, vam fer un taller de contes gitanos... vull dir, volem integrar-ho en el currículum com una cultura més de l'escola. (EM6P, 25, 2)*

Otro elemento destacado en los resultados del trabajo de campo, dentro de la organización y prácticas educativas del aula y el centro, es la extensión del tiempo de aprendizaje. La apertura del centro permite ampliar el tiempo de aprendizaje fuera del horario escolar ordinario, ofreciendo apoyos sobre todo a quienes presentan mayores dificultades por casuísticas diversas.

*Hay críos que vienen, se quedan por las tardes, pero se les invita a los que tienen mayores dificultades. (EH3P, 8, 2)*

Una de las profesionales entrevistadas destacaba que utilizaban el espacio de biblioteca para retomar los aprendizajes instrumentales que se llevan a cabo en el aula, con la intención de reforzarlos y de acelerar el aprendizaje del alumnado que muestran más dificultades en el aula ordinaria.

*En realidad es un acompañamiento del niño, de la clase, tanto del tercer ciclo y los del segundo que también entra en lo que es la biblioteca, pues vienen a seguir trabajando lo que se haga por la mañana. Algunos tienen ciertas dificultades, es juego y aprendo, le llamamos nosotros, un taller de Juego y aprendo. De esta manera hacemos las matemáticas más divertidas, la lengua divertida, y seguimos trabajando más o menos lo que es el currículum (EM5P, 69, 2)*

Esta extensión del tiempo supone también una comunicación fluida entre las familias y el centro educativo, y ofrece soluciones a la disponibilidad de unos y otros. En estos espacios la participación de otros referentes adultos también favorece las posibilidades de aprender, de manera que se potencia la participación de voluntarios y voluntarias también en estos espacios.

Otra de las prácticas destacadas han sido las **tertulias dialógicas literarias**. Estas tertulias aceleran el aprendizaje de la lectoescritura, y mejora la motivación por la lectura de los alumnos y alumnas. Junto con la promoción de aprendizajes instrumentales, unas altas expectativas hacia el aprendizaje del alumnado gitano por

parte del o la profesional mejora los aprendizajes en detrimento de la opción de minimizar el currículum. Esta práctica que se ha identificado en el estudio como un factor que aumenta las posibilidades para mejorar la comprensión lectora de todo el alumnado, inclusive el gitano.

*Hacemos la tertulia del capítulo, o los capítulos que estamos leyendo. Hemos leído varios libros a lo largo del curso, porque a estos niños les gusta mucho leer. Porque todas las mañanas nosotros nada más llegar a clase, nos sentamos, damos los buenos días y cogemos un libro y nos ponemos a leer. Ellos leen un ratito solos, vamos solos, en silencio; y después ya yo lo mismo que han leído en silencio les hago que lo lean en cadena, porque me gusta mucho escucharlos leer en alto ¿sabes? Porque así, ellos mismos se corrigen los fallos, se corrige a un compañero, yo ya no soy la que corrijo.*

## Expectativas de futuro

Las personas gitanas en sus relatos destacaban la importancia de recibir un trato igualitario en su experiencia escolar como un factor que influye positivamente en la trayectoria académica. Este tipo de actitudes positivas en el conjunto del grupo les hacía sentirse aceptados y sentirse identificados e identificadas con la formación. Una de las personas gitanas entrevistadas decía haberse sentido potenciada por el profesorado pues valoraban de manera especial lo que suponía que estuvieran estudiando en el instituto.

*No te tenían como especial, te trataban como a una persona normal, pero cómo sabes las dificultades que puede conllevar el que en estar en un instituto yo que sé el salir de tu barrio y llegar a un instituto que es lo más normal del mundo, (RM1G, 7, 2)*

El hecho de que sientan la aceptación del resto del grupo-clase y del profesorado se vincula en el conjunto de los relatos a un tipo de profesional con **altas expectativas** hacia ellos y ellas. Estas personas gitanas que han conseguido continuar estudiando

reconocen haber tenido maestros y maestras que les animaban a continuar, valorando sus capacidades y su potencialidad en los estudios. En una de las entrevistas, por ejemplo, se relata que el hecho de que el maestro o maestra confiara en sus posibilidades suponía que cada día tuviera más ganas de ir a la escuela.

*Y si había algún profesor, he tenido la suerte de tener casi todos los años, por no decir todos los años, un profesor que despertaba en mí una cierta inquietud por asistir a clase a diario. (RH7G, 9, 2)*

El personal docente entrevistado ha destacado la importancia de mantener altas expectativas hacia el alumnado gitano pues incide directamente en las decisiones respecto al currículum, en el tipo de agrupaciones que se llevan en el aula y en el centro, y en otras decisiones que afectan directamente al aprendizaje de los niños y niñas gitanos.

*Nosotros nos adaptamos al currículum porque son contenidos que creemos que tenemos que dar; porque tampoco les vamos a empobrecer, porque nosotros siempre queremos más (EM5P, 29, 2)*

Las altas expectativas en el éxito del aprendizaje proviene de un profesorado comprometido con su tarea, y con el trabajo en equipo; comprometido con el alumnado y su futuro; que transmiten ganas por aprender y motivación.

Vinculado al sentimiento de pertenencia a la escuela, también juega un papel relevante el hecho de que haya **referentes culturales** de la misma etnia como profesionales en el aula y/o el centro. Así pues, hay estudios que han demostrado que aquellos alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas que han tenido como tutor/a una persona de su misma etnia obtienen mejores resultados académicos (INCLUD-ED Consortium, 2009). Una figura profesional perteneciente a la cultura gitana implica un referente o modelo valorado que ayuda a romper con ciertos estereotipos. Algunos de los

y las profesionales entrevistados explican que en la escuela hay maestras gitanas, y ello contribuye, de cara al alumnado gitano, a que vean que una persona gitana también puede estudiar y llegar por ejemplo a ser maestro o maestra. De igual manera, también ayuda al resto de alumnado no gitano, ya que rompe con estereotipos sociales preestablecidos. Por otro lado, se puede destacar también entre los relatos de personas gitanas que el hecho de que haya referentes gitanos en la escuela provoca sensación de seguridad y de cercanía al alumnado.

*Es el miedo, entonces cuando ya ven que ya hay alguien que es gitano, y que está allí con ellos, y que les puede ayudar. Se sienten como más, más tranquilos ¿no? (RM4G, 36, 2)*

En relación a las expectativas, cabe destacar que los referentes positivos dentro de la propia familia son también un elemento imprescindible para que el niño o la niña continúe estudiando. Una mujer gitana destacaba que el mensaje de su padre de cara a los estudios tenía un carácter transformador y superador de desigualdades entre hombres y mujeres; pues con él promovía que sus hijas estudiaran para poder gestionar su vida, sin necesidad de depender de un hombre, como la tradición patriarcal ha transmitido en la gran mayoría de culturas del mundo.

*Y mi padre siempre decía: “Es que yo quiero que tengáis mente, que estéis con un hombre pero que no tengáis que estar por debajo de él, y por el temor y la ignorancia, o sea, estudiar y ser mujeres de bien”. (RM8G, 13, 10)*

## **Implicación de las familias y de la comunidad en los centros educativos**

La transformación de la escuela en un espacio donde se trabaje activamente por el éxito educativo de todo el alumnado pasa por **abrir el centro a la comunidad**. En este sentido, uno de los

participantes en el trabajo de campo afirma que el abrir las puertas del centro a las familias gitanas rompe las barreras fundamentadas en prejuicios y por una tradición basada en las relaciones de poder entre el profesorado y las familias. En este sentido, la apertura del centro no sólo tiene un carácter físico, también supone romper unas barreras invisibles para que la comunicación entre familia y escuela sea fluida y basada en relaciones igualitarias. La implicación de las familias en la escuela influye directamente en los resultados académicos y en la mejora de la convivencia del centro educativo. Destacamos la cita del profesional que ejemplifica este acercamiento y la transformación que supone abrir el centro a la participación de las familias.

*Se enseña aquí que es lo que se le está dando a sus hijos yo creo que, yo creo que muchos padres llegan y ven conocimiento del medio, no saben si es que conocen al del medio o de que me están hablando. Entonces tú te acercas se lo explicas un poco, que es conocimiento del medio, de que se trata, que se imparte... Es un poco hacerles saber qué es lo que se está trabajando con los niños. Se les llama para que vengan, para que participen en la clase, para que tengan entrada. (EH2P, 11, 2)*

Los y las docentes participantes en el trabajo de campo destacan otro elemento que mejora la convivencia y las relaciones en los centros educativos: el desarrollo de un **modelo de prevención de conflictos**, basado en el diálogo entre todas las partes implicadas en la educación de los niños y niñas; y el consenso en cuestiones que afectan a diversas dimensiones de su educación. Una de las prácticas identificadas que promueve la participación igualitaria en la toma de decisiones es la **asamblea**. Gran parte de los y las profesionales entrevistados que llevan a cabo prácticas de éxito hacen uso de las asambleas en diferentes niveles, con el alumnado, con las familias, etc. Las asambleas se utilizan también como herramienta que permite consensuar unas normas entre todos y todas con la intención de que todo el mundo se sienta partícipe y por consiguiente sea más fácil respetar las normas consensuadas.

*El primer día se llega a ver, vamos a ver: –para el buen funcionamiento de la clase ¿cómo debemos comportarnos entre todos? Pues tener la clase limpia, eso pasa a ser una norma. No agredirnos, eso pasa a ser una norma. La puntualidad... Eso. O sea ellos marcan sus propias normas y se comportan conforme ellos han marcado. (EH2P, 21, 2)*

También se utilizan las asambleas con los familiares para tomar decisiones en relación al funcionamiento del centro educativo. En este sentido, una de las profesionales entrevistadas nos contaba de qué manera llevan a cabo las asambleas en su centro, y los beneficios que esta práctica aporta a la convivencia.

*Trabajo de los valores del respeto, esto de la asamblea semanal nosotros, claro, como comunidad hacemos plenarios, hacemos asambleas con los niños, con los padres, acostumbran a hablar, a dialogar, y eso es un trabajo, y tanto respeto de la palabra del gitano, como la del payo, como la del marroquí, quiero decir que tanto es. Es que para el niño no es un gitano, es un niño más para los demás. (EM6P, 81, 2).<sup>10</sup>*

En este sentido, la profesional entrevistada reafirmaba que establecer un **diálogo igualitario** mejora la convivencia en la medida en que todas las voces son escuchadas y tenidas en cuenta, por su validez, y no por el lugar de poder que ocupan; hecho que comporta una socialización en que los alumnos y alumnas aprenden a participar de forma democrática, a implicarse en las cuestiones que les comprometen independientemente de su procedencia cultural.

En la medida en que los centros educativos abren sus puertas a la comunidad y la hacen partícipe de los procesos de aprendizaje se genera una serie de procesos que contribuyen

<sup>10</sup> *Treballs dels valors del respecte, això de l'assemblea setmanal... a més nosaltres, és clar, com a comunitat fem plenaris, fem assemblees amb els nens, amb els pares, s'acostumen a parlar, a dialogar, i això és un treball, i tant respecte és la paraula del gitano, com la del paio, com la del marroquí, vull dir que tant és. És que pel nen no és un gitano, és un nen més pels altres. (EM6P, 81, 2)*



intrínsecamente al éxito educativo del alumnado (INCLUD-ED Consortium, 2009). Abrir la escuela a la participación de las familias y la comunidad, implica también la apertura en las dinámicas relacionales entre el profesorado y las familias. Los familiares se identifican con la comunidad educativa, y para ello la actitud de los y las profesionales de la educación juega un papel primordial. En este sentido, un maestro destaca que el hecho de transformar el mensaje que se suele dar a las familias sobre sus hijos e hijas transforma a su vez las relaciones entre familia y profesorado y permite una aproximación hacia el centro.

*Creo que funciona la escuela porque los padres forman parte del cole. No sólo se les va casa a decirles: mira ha venido, ha pegado a tal. No, no, sino cuando se hace bien: oye enhorabuena mira que el chiquillo viene últimamente, está aprendiendo. Además te abren y se sorprenden: ¿qué pasa, ya la ha liado? No, no tranquilo, si venimos a darte la enhorabuena, este mes han venido, oye no han faltad oa clase, han aprendido un montón, además los traes súper limpios y venimos a felicitarte por lo bien que lo has hecho. (EH2P, 9, 6)*

En lugar de llamar a las familias para advertirles del mal comportamiento de sus hijos e hijas, cuestionando el modo de educarlos, se transforma el mensaje en positivo, de manera que se relajan las posturas, y se crea un espacio propicio para el diálogo. Muchas familias inicialmente, tal y como destaca una de las personas gitanas entrevistadas, ante la llamada del maestro o maestra responde con miedo, tensión y bajas expectativas hacia el diálogo que se va establecer, por la costumbre extendida en que tan sólo se avisa a las familias para hablarles de los comportamientos negativos que tienen sus hijos e hijas en la escuela, de lo retrasados que van en los estudios, etc. Es por ello que la transformación de este mensaje en positivo ayuda a romper las barreras preexistentes en el diálogo entre familia y escuela, tal y como relata una niña gitana participante en el estudio.

*A veces el tutor pues: quiero hablar con sus padres, simplemente por hablar con ellos, y mis padres "a ver qué ha hecho esta cría". En... pues muy bien que mucho apoyo, de decir pues, a pues muy bien, estudia mucho, o sea que bien. (RM1G, 11, 6)*

La participación de las familias en los centros toma diferentes formas, todas ellas implican algo más que participación en fiestas organizadas por las AMPA. Se trata, pues, de que las familias se impliquen en el día a día del aula, en la toma de decisiones a partir de la creación de comisiones mixtas entre profesorado y familias.

*Tienen un aula, de madres, tienen un aula matinal, vienen a aprender a leer, también tienen un tallercito de costura, como aquí tenemos estas asociaciones entre amigos, y unión Romani; tienen, aquí llevan el bar de aquí, la cafetería, o sea, y muchas cositas en fin. Hacemos convivencia, comida, y convivencia y eso. (EM5P, 25, 6)*

En este ejemplo, la profesional entrevistada cuenta que la participación de las familias en actividades del centro educativo y la cesión de sus espacios para llevar a cabo iniciativas propias comportan una mayor calidad en la convivencia y permiten establecer un tipo de relaciones más estrechas y familiares.

Encontramos entre las entrevistas a docentes un ejemplo de participación de la familia que ha tenido consecuencias transformadoras. Esta maestra contó con la colaboración de una madre en grupos interactivos. La madre era analfabeta, no sabía leer ni escribir, pero ello no fue un impedimento para contribuir en la mejora del aprendizaje del alumnado; ya que contaba con un bagaje personal y cultural que enriquecía las interacciones dentro del aula. Con este ejemplo se retoma la idea de que la **inteligencia cultural**, es decir, todo aquel bagaje cultural, popular, familiar, profesional que tiene una persona, al margen de su nivel académico, es valorada por los y las profesionales en la medida en que entienden que enriquecen

las interacciones que se dan dentro del aula con el consiguiente aumento del aprendizaje (Aubert et al., 2008).

*Tuve la suerte de tener una madre dos años dentro conmigo ¿no? los dos años anteriores que fue fabuloso el que estuviera ella dentro. Y no sabía ni leer, ni escribir, pero nos aportó muchísimas cosas a nivel humano, a nivel de costumbres, de, de, bueno, pues de todas sus vivencias ¿no? (EM4P, 4, 6)*

Contar con esta mujer dentro del aula supuso entre otras cosas, relata la profesional entrevistada, tener una fuente de transmisión de la experiencia de no tener estudios y enfrentarse a la sociedad. En este sentido, el mensaje de la madre era potenciar, desde su propia experiencia personal, que todo el alumnado estudiara. Se trataba de un referente de la propia comunidad gitana para todos esos niños y niñas, que les transmitía que debían estudiar al máximo, porque ello les daría la oportunidad de escoger y de tener más oportunidades.

*Su propia experiencia les servía a ellos para valorar lo que tenían que aprovechar en el colegio, de la importancia del colegio. Ella estaba buscando trabajo, no tenía trabajo, entonces, en todos los sitios que iba le pedían pues, un mínimo, de que supiera leer, de que supiera escribir, no sabía nada, con lo cual ella tenía muchos problemas para la inserción laboral. Y ella lo único que decía era, por favor, por favor aprovechar el tiempo este, porque después vais a tener muchos problemas para trabajar. (EM4P, 6, 6)*

Por otro lado, la transformación no sólo se dio en el aula, tal y como relata la profesional, sino que además transformó también el sentido de la escuela para su hijo. Así pues, la participación de esta madre en el centro educativo supuso la superación del absentismo de su hijo, y potenció que viera que era importante la escuela, hasta el punto de no necesitar ayudas extrínsecas para que atiendiese a clase.

*Su hijo que no sabía leer ni escribir, porque había sido absentista anteriormente, se incorpora a la escuela con ella, porque el niño no quería venir al colegio, se incorpora a la escuela con ella, y el niño ahora viene solo, y además a su madre le ha exigido que le compre un despertador para venir, porque no se quiere perder el colegio. (EM4P, 8, 6)*

Siguiendo con este ejemplo, asistimos no sólo a la transformación del sentido de la educación para el hijo, y el resto del alumnado del aula; sino que además el intercambio, que se daba en grupos interactivos entre madre e hijo, aceleraba el aprendizaje instrumental de ambos.

*Mi niño ha aprendido a leer y a escribir, con lo cual el niño ayudaba a su madre en el grupo interactivo, había un intercambio mutuo, de conocimiento. Su madre le daba los conocimientos, como yo digo, no adquiridos de forma por colegio, o por la universidad, le daba un tipo de conocimiento que sí que era importante, y el niño le aportaba los conocimientos que estaba adquiriendo a nivel de lectura, pero funcionaba. (EM4P, 8, 6)*

Por otro lado, la participación de las familias en la escuela para los niños y niñas es muy importante, ya que son un referente en su comunidad, lo que le dice su vecino, hermano o hermana, abuelo o abuela... está lleno de sentido para el alumnado, de manera que al ser más significativo favorece su aprendizaje. Los y las profesionales entrevistados ejemplifican el impacto que tiene este tipo de prácticas en el aprendizaje y mejora de la convivencia de todos los chicos y las chicas.

*Cuando te lo cuenta una persona que tú conoces, que es tu vecino, que es tu tío, se recibe de forma distinta la información ¿no? Entonces intentamos ese tipo de convivencias con personas que, que les ha servido el estar en la escuela, y personas que no han podido, que no han querido, y que se encuentran ahora con muchísimas dificultades, por experiencia de otras personas se hacen muchas convivencias. (EM4P, 16, 6)*

Por otro lado, la participación de la familias comporta que éstas, y hasta el propio contexto (barrio, por ejemplo), se sientan identificados con el centro, sientan que forman parte de un proyecto común, contribuyendo así a su implicación en la educación de sus hijos e hijas, y transformando de esta manera todos esos miedos que surgían en la dimensión exclusora, sobre todo aquellos relacionados con la supuesta pérdida de identidad que supone la formación para el pueblo gitano, por vincularla totalmente a la población no gitana.

*Lo que ofrece esta manera de trabajar de esta, de comunidades, de que sean comisiones padres y maestros, y abrir las puertas de que todo el mundo puede ofrecer algo, es decir, que tú también eres importante ¿no? Puedes ofrecer, todos aprendemos, ¿no? (EM6P, 59, 6)<sup>11</sup>*

Los prejuicios antes mencionados hacia el hecho de continuar estudiando se alimentan sobre todo por la propia relación entre iguales, o en la misma comunidad gitana, que presiona proyectando tales prejuicios a la persona que decide seguir la vía de la formación. Por ello, algunas de las personas gitanas entrevistadas han destacado el **apoyo que encontraron en su familia** como un pilar para seguir estudiando.

*Se te hace difícil, a mí se me ha hecho más difícil, si se puede decir así, por otras personas o por mi entorno, mi entorno más cercano, por mi familia no, porque mis padres siempre, hombre, les cuesta trabajo porque no es lo normal. Qué pues que estudias, o que la vas a dejar estudiando allí, y se va sola al Instituto. (RM1G, 9,7)*

Una de las personas gitanas entrevistadas asume que no le interesaba la escuela, y que en el primer año de cambio en el instituto no iba a clase, pero para su familia era muy importante que siguiese estudiando. Con el objetivo de lograr que siguiese sus estudios la

---

<sup>11</sup> *lo que ofereix la manera de treballar d'aquesta, de comunitats, de que siguin comissions pares i mestres, i obrir les portes de que tothom pot oferir algo, és dir, que tu també ets important, no? pots oferir, tots aprenem, no? (EM6P, 59,6)*

llevaron al mercadillo para que conociera la limitación de posibilidades laborales que tendría si no tenía estudios y, así, cobrase sentido continuar sus estudios; esta experiencia le facilitó identificar la importancia de la formación para poder tener oportunidades laborales diferentes a la del mercadillo.

*El primer año casi no iba, me quedaba durmiendo en mi casa también o iba y no entraba, las cosas de la adolescencia, tú sabes. Y mis padres me dijeron, “entonces no quieres estudiar, te hemos dado todas las oportunidades y no quieres estudiar, que quieres ir al mercado, pues vámonos al mercado”. Me fui un verano al mercadillo y le dije, “no papa yo quiero estudiar de verdad, yo no quiero trabajar más”. (RM10G, 30, 7)*

Estas aportaciones son también compartidas por otros profesionales que comentan que el hecho de que las familias valoren la educación, y promuevan que sus hijos e hijas estudien, es un factor relevante en la continuidad de los niños y niñas gitanos en la escolarización.

*No, el tema de la familia ha sido clave en el caso de los críos que han acabado, bueno incluso había uno, me estoy acordando ahora de dos hermanos, un chico y una chica que sacaron la ESO, luego no estudiaron bachillerato, luego hizo un ciclo formativo de... grado de medio. Pero en el caso de esos críos, fue la madre la que... acaba, porque el padre incluso, ni quería. (EH3P, 38, 6)*

El papel de las familias es imprescindible, según las personas gitanas entrevistadas, para continuar adelante. Pero cabe destacar que estas altas expectativas también son necesarias entre los y las profesionales de la educación hacia su alumnado gitano. En las entrevistas realizadas en general se refleja la ilusión y la firmeza con la que se trabaja día a día por mejorar la calidad de la educación y reducir el fracaso escolar de todo el alumnado, incluyendo el alumnado gitano.

*Mi clase por lo menos siete u ocho, creo yo que esos niños pueden perfectamente terminar el bachillerato y estudiar una carrera, están capacitados y su familia, por lo que yo hablo con ella, quiere. (EM5P, 33, 10)*

Pero, tal y como indica el discurso citado, es necesario también que las expectativas sean compartidas con las de las familias.

*Hay chavales que siguen para adelante porque tienen muchas capacidades o porque en casa está muy encima, muy apoyados porque tienen padres que apuestan por la educación. (EH2P, 52, 10)*

Este aspecto nos lleva a la reflexión sobre la importancia **de trabajar de forma conjunta familia y centros educativos por un objetivo común**, un futuro lleno de oportunidades para todo el alumnado, incluido el perteneciente a la cultura gitana. Cuando la familia apoya el sentido que tiene la escuela, existen más probabilidades de continuar estudiando, afirmación con la que coinciden todas las personas gitanas que nos han relatado su experiencia de vida.

*Hay muchas mujeres y hombres gitanos que procedemos de familias humildes, sencillas, trabajadoras, con carencias de recursos, pero resulta de que nuestros padres, nuestras madres o lo que sea, le han dado una importancia a la formación ¿me entiendes? Y eso ha hecho, oye niño, oye niña tú tienes que ir al colegio. (RH7G, 21, 10)*

Por último, en la fase de transición entre la primaria y la secundaria, se constata que existen dificultades y barreras que impiden la continuidad del pueblo gitano en su escolarización. Uno de los aspectos que destacan los y las profesionales de la educación en esta etapa es la necesidad de que existan apoyos, que el alumnado se sienta acompañado; para lo cual es imprescindible más coordinación entre los centros educativos, un acompañamiento en la realización de todos los trámites y un proceso de orientación de los chicos y chicas... Por otro lado, se destaca también la necesidad de

que el alumnado gitano se sienta a gusto en el instituto y que esta institución pueda tener un sentido para ellos y ellas.

*Ellos el instituto, ellos siguen viniendo al centro, mantienen contacto con el centro, y nosotros les ayudamos a nivel de ayudas, a nivel de orientarlos para que puedan pedir todas las becas, todos los documentos que tengan que rellenar, informarlos más o menos de las posibilidades de trabajo que tienen cuando. (EM4P, 44, 8)*

Esta valoración coincide con algunas de las aportaciones realizadas por personas gitanas que inciden en que el hecho de sentirse acompañadas y ayudadas en todos los trámites necesarios para el cambio, junto con una buena comunicación con las familias, les ayudó a seguir adelante con los estudios.

*Es un colegio muy majo y también las monjas me apoyaron un montón, me hicieron ellas el trámite de... o sea me hicieron todo el papeleo para apuntarme al Instituto, hablaron con mis padres, o sea que ya te digo comunicación, ya te digo hablaron con mis padres. (RM1G, 11, 8)*

En esta tarea tienen gran parte de responsabilidad los y las profesionales que están en los institutos de secundaria, lo que demuestra la necesidad de que exista un cambio de actitud en relación a los prejuicios y situaciones de carácter racista que destacábamos en el apartado de la dimensión exclusora que se dan todavía hoy, y que están dificultando la trayectoria exitosa del alumnado gitano. Aun así, las personas gitanas entrevistadas continúan identificando a **sus familiares como piezas imprescindibles en su continuidad**; una chica contaba que su madre les seguía para asegurarse de que iban al instituto. El papel de la familia es determinante en su continuidad, al margen de la situación que estén viviendo en el instituto o con los y las profesionales de la educación.

*Mi madre pasaba con la furgoneta antes de ir al mercado, pasaba por el Instituto para ver si me pillaba en la calle. Antes de irse al mercado que*



*además iban con un montón de prisa para montar la parada, se pasaba con la furgoneta para ver si me pillaba. Y aquí se ve el interés de los padres, de "niña tienes que ir". (RM10G, 52, 10)*

Otro elemento destacado en el discurso, y que en la dimensión exclusora supone un impedimento, es la distancia entre el centro y el barrio donde residen. Una de las escuelas donde trabaja uno de los profesionales entrevistados es una prueba piloto, que consiste en extender la escolaridad secundaria dentro del mismo centro de primaria, por la demanda de las familias, mayoritariamente gitanas, que no querían que sus hijos e hijas tuvieran que ir al instituto fuera del barrio. Esta salida del barrio había causado que de **veinte** alumnos y alumnas que salían de sexto de primaria, tan sólo se matricularan **tres** en el instituto de referencia, y aguantara sólo uno escolarizado durante el primer año de la secundaria. En contraposición, la extensión de la secundaria en el mismo barrio, e incluso en el mismo centro de primaria, ha comportado un éxito en la matrícula y también en la asistencia del alumnado.

*Este año tengo en matrícula 19, tres de ellos no los conozco, a así que en lista 16, de los cuales suelen venir todos los días entre 13 y 14, es como nos vamos moviendo, lo cual está muy bien. (EH1P; 44, 8)*

Otro aspecto que identificamos como dimensión exclusora en esta transición es la sensación progresiva de soledad de las personas gitanas, conforme van ascendiendo de grado formativo. De igual manera, algunas de las personas gitanas entrevistadas identifican el hecho de **continuar con sus compañeros y compañeras de la infancia** como un elemento que les permitió su continuidad en los estudios. Según nos cuentan los compañeros y compañeras son un gran apoyo y fuente de motivación para seguir estudiando porque contribuyen a mantener altas las expectativas respecto a sus capacidades y posibilidades.

*Yo tuve la suerte que cuando me pasé al Instituto las compañeras que estaban en el Diocesano... Vamos que hice la guardería con ellas, estaban. Entonces que me reencontré con ellas. (RM1G, 29, 8)*

*Al que luego me metí en primero de la ESO. Y entonces me costó bastante. Y decidí cambiarme a uno público, que tuve más amigos, que tuve más, estaban allí todos mis amigos, y me ayudaban mucho más a estudiar y tener muchas más ganas para ir al instituto. (RH5G, 6, 8)*

En el caso de las chicas gitanas que han sido entrevistadas el apoyo de su familia, unido al deseo de no limitar sus posibilidades de futuro fueron una fuente de motivación para continuar adelante con sus estudios; aunque destaca sobre todo el hecho de tener unos referentes o modelos familiares que promueven la obtención de una buena formación para poder ampliar las expectativas de futuro.

*Ya te digo, el pensar que nada más tenía dos opciones, seguir estudiando, que era lo que conocía, o quedarme en casa y morirme de asco. Entonces, ni pensar, ni pasársese por la cabeza quedarme en casa y ser una inútil. Ver mis padres trabajando que tienen sus cosas, sus carreras, ¿y yo voy a ser menos? ¡Qué va! (RM6G, 26, 8)*

En esta línea, una de las personas gitanas participantes explica que el hecho de ver que sin estudios sólo tendría la opción de trabajar en el mercadillo le llevó a reaccionar y aumentar la motivación por los estudios. Este hecho se suma a otros dos elementos mencionados con anterioridad. Por un lado, el apoyo indiscutible de la familia y, por el otro, un profesorado que le transmitía día a día altas expectativas.

*Cuando yo vi que mi vida iba encaminada al mercadillo ahí fue cuando me levanté y dije "pero bueno que estoy haciendo, ahora es cuando me tengo que poner las pilas", pero por mis padres, y luego también claro está, que también he tenido profesores que han estado ahí. (RM10G, 57, 8)*

Así pues, la valoración de la educación y el apoyo de las familias es fundamental para que los niños y niñas gitanas continúen

estudiando; y para transformar el valor que las familias gitanas dan a la educación y se sientan parte de ella es necesaria la transformación de la escuela.

### **Más formación lleva a más deseos de formarse**

Como ya hemos mencionado tener formación posobligatoria permite continuar estudiando; pero también a más nivel de formación, mayor es la motivación por aprender y por continuar estudiando; idea con la que coinciden gran parte de las personas gitanas entrevistadas. Así lo relataba una de ellas:

*Y me saqué el graduado en ESO, me metí en el nocturno y ya le cogí el gusto a estudiar, vi que me gustaba, pues me voy a sacar bachillerato, y después "pues me voy a sacar animación turística" e hice el modulo, ahí pues animación turística no, yo quiero ser algo más social, voy a hacer algo más voy a hacer integrador social, e hice integrador social, y así vas complementando con cursos y te va dando el gusanillo, ya te vas abriendo, vas viendo lo que es estar a otro nivel. (RM10G, 30, 24)*

La motivación para continuar estudiando también puede venir dada por el incremento de oportunidades que se les ofrece al continuar formándose.

*Terminó de estudiar en la Universidad, se presentó a unas oposiciones para entrar en el grupo este que trabajaba que dependía directamente de la consejería de Murcia. Pues nada el chico igual que nosotros, estudió, se preparó las oposiciones, aprobó y a trabajar. No tuvo ningún impedimento por ser gitano, incluso luego le vino bien el ser gitano para ser un puente entre nuestro mundo y el suyo. (EH1P, 54, 24)*

Otro elemento muy presente en los discursos, tanto de los y las profesionales como de las personas gitanas entrevistadas, es la discriminación a la que están expuestas en el acceso al mercado laboral por el hecho de ser gitanos. Esta situación fue identificada y tipificada en el proyecto *Workaló, the creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy case* (CREA, 2001-2004).

Aunque inicialmente el requerimiento más importante para el acceso a un empleo es la formación, las personas gitanas también deben superar situaciones de racismo y discriminación ya que aunque dispongan de titulaciones universitarias los prejuicios suelen estar también presentes en los procesos de selección para acceder a empleos cualificados. En los relatos y entrevistas encontramos muchos ejemplos de desigualdades por cuestiones culturales. Por ejemplo, una de las personas gitanas entrevistadas comentaba las dificultades que encontró su hermano para conseguir un lugar donde hacer prácticas profesionales mientras se formaba como carpintero. Tras la negativa de las diversas empresas con quienes mantenían convenio de prácticas por tratarse de una persona gitana, fue la misma escuela la que tuvo que ofrecerle al alumno gitano una alternativa para realizar sus prácticas profesionales.

*Hizo carpintería y te cuento, tenía que hacer las prácticas, el curso era formación ocupacional de escuela taller, y eran dos años. (...) Al hacer las prácticas no encontraba ninguna empresa, para que hiciera el gitano las prácticas, y no lo querían en ninguna empresa y simplemente porque era gitano. (RM1G, 44-49, 13)*



## 6. DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A LA INCLUSIÓN SOCIAL. BARRERAS Y POSIBILIDADES EN DIFERENTES ESFERAS SOCIALES

### 6.1. Barreras al acceso al mercado laboral y posibilidades con educación posobligatoria

Tras el análisis de resultados del trabajo de campo podemos destacar una serie de dificultades o barreras ligadas al nivel de formación, que tanto las y los profesionales de la educación como las personas gitanas entrevistadas han identificado en sus experiencias y trayectorias de inserción laboral. Una de ellas es la dificultad que entraña la falta de formación a la hora de encontrar un trabajo. La trayectoria laboral y vital que determina la falta de formación suele estar relacionada con largos períodos de paro y dificultades para optar a otros tipos de trabajos, lo que genera una profunda desmotivación.

*E: Gente que se queda sin terminar la ESO ahora mismo donde están, ¿qué ha sido de sus trayectorias?  
(...) Pues ahora mismo en el paro y sin ganas de trabajar (RM1G, 127, 13)*

Los y las profesionales entrevistados, partiendo de las experiencias de sus alumnos y alumnas gitanos, narran que gran parte del alumnado que abandonó la escuela antes de acabar la educación obligatoria tiene dificultades para encontrar trabajo dentro de la economía formal. En las siguientes reflexiones una maestra manifiesta que quienes abandonaron sus estudios de manera

prematura han tomado conciencia tardía de las implicaciones en su inserción laboral.

*El alumno que no ha terminado y viene con las dificultades que tiene; maestra ayudarme, que encuentre yo trabajo, de cómo puedo... pues Juan es que tú te fuiste, o fulanito te fuiste, y no quisiste terminar y no. (EM4P, 16,13)*

En el trabajo de campo, se recogen aportaciones que destacan que actualmente la exigencia mínima para acceder al mercado laboral es el graduado de educación secundaria. Aun así, esta linde de exigencia contrasta con la que promueve la Unión Europea en diversos países, donde la titulación mínima requerida suele ser el bachillerato.

*En cualquier trabajo te exigen, aquí en España, como mínimo tener la ESO y para optar a cualquier tipo de trabajo si no es especializado de alguna materia, en nada. Porque realmente teniendo la ESO vas a trabajar igual de cajera, yo que sé de dependienta, por qué vamos a los trabajos que no necesitas tener una especialización (RM1G, 5, 13)*

Las repercusiones del abandono escolar antes de finalizar la educación secundaria obligatoria o tener un nivel de formación bajo se hacen extensivas a lo largo de la vida adulta ya que limita las posibilidades de acceder a trabajos, o las reduce a los poco cualificados. Estos trabajos tienen una mayor inestabilidad, de manera que en situaciones de crisis económica es más fácil quedarse sin trabajo, y vivir largos períodos de paro (Descy, 2002). En este sentido, tal y como relataba una de las chicas gitanas entrevistadas, la falta de trabajo o largos períodos de paro también suele tener repercusiones personales en la vida de la pareja, pues genera o incrementa los problemas de convivencia familiar.

*Cuarenta y pico años que tienen, ahora mismo están en paro los dos ¿vale? Y han estado muchas temporadas... Claro eso hace que tengan muchos baches económicos, y repercute muchísimo en una familia ¿vale? Con dos hijos. (RM8G, 77, 13)*

En el caso de la **mujer gitana**, tanto los y las profesionales entrevistadas como las personas gitanas participantes en el estudio han identificado que el abandono prematuro de la escolarización de las niñas gitanas constituye lo que se ha venido a llamar la triple exclusión social de la mujer en el acceso al mercado laboral, por el hecho de ser mujer, gitana y sin estudios. Por este motivo muchas mujeres gitanas se ven obligadas a acceder al mercado laboral en unas **condiciones precarias**.

Una de las autocríticas que surgen en el discurso de los y las profesionales entrevistados es la oferta formativa que se ofrece a personas en situaciones de exclusión social, que suele ser una vía muerta que impide la continuidad de la formación en estudios posobligatorios. A su vez, se detecta la contradicción de asistir a cursos a través de los que se recibe una compensación económica pero que no aportan recursos para reincorporarse a la formación académica y/o insertarse laboralmente con garantías.

*Porque lo que estamos haciendo son cursillistas, luego van y sale un curso de Caritas, o sale un curso de tal y... les importa tres pepinos que sea para encuadernar, para limpiar, que les da lo mismo. Llegan allí: ¿oye de cuanto es la beca? (EH2P, 29,13)*

Las consecuencias de estas prácticas basadas en un modelo de intervención social de beneficencia son varias. El título que consiguen al finalizar el curso no tiene ningún tipo de convalidación y validez frente a los cursos de formación profesional oficiales, de manera que se promueve una formación no oficial que evidencia la desigualdad de oportunidades de ciertos sectores de la sociedad. Este tipo de cursos genera en los sectores más desfavorecidos una dependencia económica que no les suele llevar a una inserción sociolaboral real. En los resultados de la investigación Workaló (CREA-UB, 2001-2004) se destaca que a menudo la población gitana queda excluida del mercado laboral porque los programas de formación profesional se basan en modelos formativos que no prevén la posibilidad de obtener una titulación útil para la inserción laboral.



Un bajo nivel educativo mina las oportunidades de acceso al trabajo (Kettunen, 1997) e implica una reproducción de modelos laborales basados en la exclusión.

Otro elemento, ya mencionado, que incrementa la exclusión de las personas gitanas en el mercado laboral es el racismo. Las experiencias relatadas en el marco de este estudio por personas gitanas con titulación posobligatoria muestran situaciones en las que cuando se desvela su identidad cultural, ya sea en el proceso de selección o bien una vez firmado el contrato, han sido apartadas del proceso, no se les ha renovado el contrato, o incluso han llegado a ser despedidas.

*He estado trabajando en un dispositivo de orientación sociolaboral, como no parecía gitano y mi currículum le gustó, era válido o pesaba, y al poco tiempo de enterarse de que era yo gitano; mire usted que vamos a prescindir de sus servicios; que es lo que se me alega; falta de responsabilidad, falta de puntualidad, no cumplo con mi... no, no, no, que hay que hacer una revisión de personal, todos hemos entrado en la misma fecha, cual es la condición, nada. Después me entero no mira, es que había que echar a uno. (RH7G, 47, 13)*

*Una chica que se había sacado FP y era gitana, y la acompañamos a un puesto de trabajo, y había otra chica que no era gitana, y eran compañeras de clase y tenían el mismo título. (...) Y cuando fuimos al este, le preguntaron ¿pero tú eres gitana? Y le dijeron sí, y entonces dijeron, es que no queremos gitanas. (RM4G, 48, 13)*

Por este motivo a menudo deciden no revelar su identidad cultural cuando quieren acceder a un trabajo, pero en algunas ocasiones los rasgos físicos delatan que son personas gitanas. Según Sánchez (2006) las situaciones de racismo basadas en estereotipos sociales vinculados a la identidad física constituyen una de las dificultades a la hora de acceder a un trabajo. Así pues, en los relatos se pueden distinguir diferentes formas que se utilizan en los procesos de selección de personal para identificar el origen gitano. Una de las profesionales de la educación entrevistada narra una

situación que habían vivido unas ex-alumnas a la hora de acceder a un trabajo.

*Me explicaban niñas, he ido a buscar trabajo, una que era rubia gitana le daban trabajo de camarera, la otra que era más morena también de etnia gitana, pues, no le daban el trabajo. (EM6P, 39, 13)<sup>12</sup>*

El ejemplo aportado por la profesional entrevistada coincide con la experiencia vivida por una de las personas gitanas entrevistadas, que explicaba que rasgos físicos, como el color de la piel, el tipo de facciones, etc., son elementos que determinan a la hora de escoger a una persona u otra para un puesto de trabajo. El constructo social que identifica la imagen física del gitano como una persona morena, con determinados rasgos de cara repercute negativamente pues se le atribuyen connotaciones negativas. Esta discriminación basada en estereotipos y prejuicios implica, por ejemplo, que haya empresas que no los contrate para realizar tareas de cara al público.

*Hay gitanos que a lo mejor tienen una tez más blanca, unos físicos más finos porque solemos ser más agresivos físicamente, entonces, hay gente que a lo mejor ya, automáticamente que vaya bien vestido, bien peinado, educado, con un buen currículum; si tiene un aspecto que se refleja mucho más de donde viene, es como que, hay gente pues que no, de cara al público (RM8G, 25, 13)*

Otra estrategia utilizada para identificar a las personas gitanas es a través de los apellidos. Una de las personas entrevistadas explicaba un ejemplo en que habían seleccionado a una chica gitana para trabajar en una tienda; cuando llegó a la tienda a hacer la entrevista e identificaron que su apellido era gitano se le negó la oportunidad de trabajar.

<sup>12</sup> M'explicaven nenes, he anat a buscar feina, una que era roseta gitana li donaven feina de cambraera, l'altra que era més morena també d'ètnia gitana, doncs, no li donaven feina. (EM6P, 39, 13)

*Una chiquilla que iba a trabajar, hablaron por teléfono, súper contenta la jefa, pues sí pues ven que me estás gustando, me estás dando buena sensación. Y es una zapatería así muy pija de Badalona centro, de la calle del mar, no sé si conoces Badalona, cuando la vieron, y vieron el apellido, que no era como el mío que puede disimular, ay, ya te llamaremos. (RM8G, 25, 13)*

Por otro lado, una vez pasado el proceso de selección y conseguido el trabajo, en ocasiones también se suelen encontrar con barreras por parte de los compañeros y compañeras de trabajo. La incorporación de una persona gitana en un trabajo puede generar inicialmente recelo y cierta desconfianza debido a los estereotipos sociales que han ido generando rechazo y difundiendo mensajes despectivos sobre la cultura gitana

*Cuando tu estás trabajando y te meten una persona gitana en tu trabajo, a tu mismo nivel ¿eh? Puede ser, pues, en una tienda, o puede ser una enfermera, o puede ser... tu, hay un tipo de recelito, como diciendo, veremos a ver que esta gente o son... (EM4P, 54, 13)*

También influye el lugar de residencia. Si se trata de un barrio asociado a estereotipos y determinadas imágenes, puede influir de manera negativa en el momento de seleccionar a una persona. Esta discriminación también se hace visible a la hora de iniciar los estudios en un instituto fuera de su barrio.

*Date cuenta que no es que sea gitano sino que es una zona marginal, que esa es la diferencia. Por eso te digo que muchas veces no te, a la gente no es el rechazo en si porque sea gitano, sino... (...) Yo creo que más el rechazo es por la zona marginal de dónde vienen. (EM5P, 83, 13)*

Las personas gitanas entrevistadas son conscientes de que, aun teniendo formación superior, la intersección entre su identidad cultural, el lugar de procedencia y el género, entre otras, puede hacer que la exclusión que sufren se vea multiplicada. Una de las personas entrevistadas describe la triple exclusión que vive por el hecho de ser gitana, mujer y joven, que se traduce en inestabilidad laboral y sueldo

bajo. Paralelamente esta precariedad incide en otros ámbitos de la vida adulta como, por ejemplo, en el acceso a la vivienda.

*Pero como no eres fija, o no tienes un trabajo continuo, entonces... queremos que la gente salga de sus casas, de la casa de los padres, queremos que la gente se independice, pero no le vamos a dar un alquiler si no tienes un contrato fijo. (RM10G, 112, 13)*

Aun existiendo en ocasiones estas dificultades, las personas con formación posobligatoria identifican la titulación obtenida como un elemento que ayuda a superar ese tipo de desigualdades. En este sentido, una vez superada la primera toma de contacto, en el momento de acceder a un trabajo se reconoce que la empresa o persona que les selecciona cambia su perspectiva inicial por el hecho de que la persona aspirante tenga una formación superior. Ya que, de acuerdo a la reflexión de la participante, desvinculan la formación superior del hecho de pertenecer a un entorno de marginación.

*Ya cuando te des cuenta que ese gitano, o esa gitana, pues tiene su carrera supongo ya tu lo aceptarás de otra manera, no que es un marginal que se dedica a vender chatarra (RM5G, 75, 14)*

A pesar de que la educación obligatoria en España finalice en secundaria, las personas participantes en el estudio se muestran conscientes de que ante las exigencias del mercado laboral esta titulación es insuficiente, reduce las opciones respecto al tipo de profesiones que se pueden desarrollar y las posibilidades de promoción. Por lo tanto, consideran necesaria la obtención de alguna titulación posobligatoria.

*Trabajo con el título de bachiller y eso, acceder a concursos de entidades públicas, y demás para que te cojan para acceder (...) por lo menos pueden optar. (RH9G, 88, 14)*

Aunque el trabajo en la venta ambulante es para muchos gitanos y gitanas una opción digna, todas las personas gitanas entrevistadas coinciden en que una formación superior permite optar

a trabajos de todo tipo, donde pueden desarrollar toda la formación adquirida, abre nuevas puertas a otros ámbitos laborales, o bien permite acceder directamente a puestos de mayor relevancia o prestigio.

No sólo se cambian las dinámicas de inserción laboral, sino que se ofrece la posibilidad de escoger el estilo de vida que uno quiere. Un trabajo estable ofrece un abanico mucho más amplio de posibilidades de mejora de calidad de vida en todos los niveles.

*Tienes muchas más posibilidades que si no tuvieses nada, porque trabajar en el mercadillo es muy fácil puedo trabajar cuando quiera. Pero trabajar en algo con tu sueldo fijo y llueva o no llueva, tengas tu trabajo cada mes, eso es lo importante. Tener tus estudios para tener más posibilidades que otro que no tenga nada. (RH5G, 84, 14)*

Otra persona entrevistada cuenta que después de ver las posibilidades que le ofrecía una mayor formación para acceder a un trabajo más estable decidió continuar. Esta misma persona contrastaba su realidad con la de otras que habían abandonado la educación obligatoria o se habían quedado en un nivel básico de formación y que tuvieron mayores dificultades para poder acceder a otros estudios en la vida adulta.

*Ya después me planteé ir a la Universidad. (...) Por una cosa muy clara, porque en el momento en que accedo al mundo laboral me doy cuenta de que me hace falta multiplicar por unas 600 veces la formación que tengo, y porque hay una mayor limitación (RH7G, 39, 14)*

## **6.2. Barreras en el acceso a la vivienda y posibilidades con la educación posobligatoria**

Uno de los elementos destacados entre los resultados obtenidos en el estudio es el proceso de “guetización” que identifican tanto profesionales como personas gitanas participantes, en

referencia a la situación de precariedad y exclusión que viven muchas familias gitanas. Los resultados coinciden con el informe del Ministerio de Vivienda y la Fundación Secretariado Gitano (2007), en el que se destaca que un 38,5% de las personas gitanas viven en barrios periféricos, con más de 15 años de antigüedad y donde se han acumulado muchas familias gitanas. Una profesional entrevistada nos relata que se han generado espacios en su ciudad donde sólo viven personas gitanas en situación de exclusión. Nos explica, además, que en un momento dado se empiezan a construir viviendas únicamente para que vivan familias gitanas.

*Hubo un momento en que comenzaron a hacer casas sólo para gitanos, y el hecho de ser ya todos los gitanos juntos, entonces, ya se fue guetizando. (EM6P, 39, 15)<sup>13</sup>*

La concentración de personas gitanas en una zona ha causado un cambio de ese espacio, se le empiezan a atribuir los prejuicios y estereotipos peyorativos por el hecho de que vivan personas gitanas, como la sensación de inseguridad por ser un lugar donde se comenten delitos, etc. Se estigmatiza el barrio y también las escuelas. Este hecho comporta que muchas familias no gitanas, y aquellas gitanas que se lo pueden permitir también, cambien a sus hijos e hijas de escuela.

*Se les acumula a todos en unos barrios y entonces se les estigmatiza, y entonces, ya es el barrio de estos, el barrio... y allá dentro habrá de todo, habrá que serán unos camellos, pero habrá gente estupenda... (EM6P, 39, 15)*

La falta de formación y de promoción sociolaboral influye directamente en cierto estancamiento y asentamiento en zonas o entornos marginales. Aun así, tal y como se refleja en algunas de las

---

<sup>13</sup> *Va haver un moment, que van començar a fer cases només per gitanos, i el fet de ser ja tots els gitanos junts, llavors ja es va anar guetitzant. (EM6P, 39, 15)*

aportaciones extraídas del trabajo de campo, el vivir en exclusión social no es una opción; las personas gitanas aspiran a acceder a todos los bienes y beneficios posibles. La proliferación de algunas prácticas delictivas contribuye a la construcción social de la imagen de estos entornos. Sin tener en cuenta la situación general del entorno y la actuación individual de cada persona se suele generalizar y extender una imagen que relaciona las prácticas delictivas como forma de vida propia de todas las personas gitanas.

*A nadie le gusta vivir entre suciedad, entre ratas, no creo que sus hijos salgan a un patio donde se están fumando un porro de tres papeles. Y donde se trapicheaba. Yo creo que ningún padre quiere eso para sus hijos, creo que todo el mundo aspira un buen coche, una casa con agua caliente, aire acondicionado, televisión de plasma, porque también estamos en una sociedad consumista y los gitanos no dejamos de pertenecer a esa sociedad. Nos gusta tener lo que los demás tienen, el caso es que la forma de llegar sea honesta. (EH2P, 35,15)*

Aquellas personas que, viviendo en un contexto de exclusión, trabajan por estar incluidos en la sociedad encuentran muchas dificultades para obtener oportunidades. El abandono escolar o una escasa formación conllevan un acceso al mercado laboral basado en la inestabilidad laboral, condiciones precarias, y posiblemente largos períodos de desempleo. Todo ello unido al hecho de pertenecer a un grupo vulnerable, ya sea por ser gitano o gitana, ser joven, mujer, etc. reduce las posibilidades de poder optar a una vivienda, tal y como se relata en el siguiente ejemplo.

*Los que son pobres viven con muchas dificultades de inserción laboral, por no tener una educación a nivel de estudios. Y claro tienen que vivir con los padres, tienen que vivir con los suegros, tienen que vivir... entonces sí que encuentran muchísimas dificultades porque además no les pueden dar vivienda porque ellos no tienen ningún dinero, no tiene ningún ingreso, para poder pagar vivienda, con lo cual nadie, nadie se compromete a, a darle una vivienda; porque aunque haya que pagar un mínimo, pero es que no tienen ninguna nómina para pagar este mínimo. ¿Qué ocurre? Pues que*

*tienen que vivir con sus tíos, tienen que vivir con sus madres, que tienen que vivir con su suegra (EM4G, 75,15)*

Para acceder a una vivienda es necesario tener una nómina, solvencia económica, que únicamente se consigue con un trabajo estable; y la obtención de un trabajo estable con unas buenas condiciones laborales requiere, a su vez, una formación superior. A menudo el acceso a una vivienda viene determinada por el apoyo económico que pueda recibirse de la familia, que se traduce en el nivel de estabilidad laboral y solidez económica que tenga ésta.

La actividad económica ligada al mercadillo es inestable y está sujeta a muchas fluctuaciones que generan falta de confianza por parte de los bancos para conceder créditos hipotecarios (Sánchez, 2006), lo que representa una de las principales limitaciones para mejorar las condiciones de vida.

*Una familia que es, bueno, padre, madre, los dos trabajan en el mercado, etc. Los hijos estudian, bastante estables ¿eh? Que querían salir como, no digo que la Mina no esté bien, pero querían salir y querían pues no, porque querían que los niños fueran a otro colegio, y querían como avanzar ellos propios ¿no? Superar barreras ¿no? Y nada fueron a la entrevista del piso y les dijeron que bueno que el mercado no era..., que necesitaban un aval, y que estaban como que, el mercado no les aseguraba que les pagarían el piso ¿no? (...) si eres gitano, no tienes estudios y trabajas en el mercado. (RM4G, 78, 15)*

Los prejuicios hacia el pueblo gitano reaparecen también en el ámbito del acceso a la vivienda, igual que ocurre en el mercado laboral. Se les suele atribuir características vinculadas a unos orígenes de nomadismo, en que se les ha etiquetado como personas poco “civilizadas” e irrespetuosas con el espacio y la vivienda. Esta estigmatización también influye y limita el acceso a una vivienda digna, llegándose a afirmar incluso que las propias personas gitanas no están interesadas en conseguirla.



*Se tiene por entendido, que el gitano lo que hace es tener una vivienda y estropearla, y claro... la mayoría de la gente tanto para dársela como ayuda, como no venta sino alquiler, o protección oficial si es el caso, pues la verdad es que yo creo que se (...) entidades públicas y comunidades, yo creo que se retienen. (RH9G, 115, 15)*

La situación en el acceso a la vivienda no es muy diferente al del mercado laboral. En su dimensión exclusora destacábamos las dificultades existentes a la hora de acceder a una vivienda por el hecho de no tener unos ingresos estables, pero también por darse situaciones de discriminación vinculadas al hecho de ser gitano o gitana. De igual manera que una buena formación permitía el acceso a un trabajo estable y con cierto reconocimiento social, también en el acceso a la vivienda la solvencia económica que viene dada por el tipo de trabajo que se desempeña es importante.

*Si tienes una carrera o eres maestro, etc., y eres gitano y a la hora de ir a un piso pues aunque seas gitano dirán, bueno tiene buenos ingresos ¿no? O eres abogado y me podrá pagar. (RM4G, 74, 16)*

Por otro lado, una situación laboral estable también da capacidad, según las personas entrevistadas, para escoger el lugar de residencia. En uno de los relatos se explica que la falta de recursos económicos comporta permanecer en un entorno desaventajado, y que si pudieran escoger buscarían otro lugar de residencia y otras oportunidades para sus hijos e hijas.

*Si no tienes otra cosa, que no tienes más recursos que no, pues lo coges y ya está. Pero si tienes tu trabajo y lo tengo súper claro, que porque vas a vivir allí si puedes vivir en otro sitio. (RM1G, 1, 155)*

Las relaciones intergeneracionales que se establecen dentro de la familia influyen también en el estilo de vida por el que optan las nuevas generaciones. No es lo mismo tener una familia que no vive en un contexto de exclusión, en cuyo seno seguramente los hijos e hijas podrán optar a más posibilidades que si hubieran vivido en un

contexto marginal. Aunque esta reflexión es real, no se puede obviar el resultado expuesto en este apartado, ya que la formación, incluso en un entorno de exclusión, amplía las oportunidades.

*Si tú vienes de una familia en la que ya tu tatarabuelo ya se ganaba bien la vida, y ha dado una buena calidad de vida a sus hijos, y se ha comprado terrenos con casas, y no sabe lo que es vivir en una chabola, afortunadamente. ¿No? Pues yo qué sé, hace que eso también se herede, porque tú lo ves en tu entorno. (RM8G, 133, 16)*

### **6.3. Barreras en la salud y posibilidades con la educación posobligatoria**

En las entrevistas realizadas también se suscita que la falta de formación constituye una de las mayores dificultades a la hora de acceder también a la sanidad. Uno de los relatos hace referencia al sentimiento de incapacidad que puede sentir una persona gitana cuando va al médico y no tiene la formación básica. En muchas ocasiones las personas gitanas no dominan habilidades académicas como la lectoescritura o la comunicación con vocabulario académico o técnico, que establece el personal sanitario.

*No conozco casos pero la realidad ¿no? Más o menos. Muchas les pasa ¿no? Que es que no entiendo lo que me dice, porque a lo mejor no saben leer ni escribir, y claro es que voy al médico y no entiendo lo que me dice, o no entiendo. (RM4G, 84, 17)*

Estas situaciones ocasionan relaciones de dependencia, por la necesidad de una persona que las acompañe y medie en la comunicación con el personal médico. En una aportación se recoge la experiencia de una mujer gitana que necesita que otra la acompañe para poder interpretar lo que el médico le explica. El analfabetismo en el caso de tener que rellenar alguna solicitud, leer una receta médica..., añade otra limitación que aparece en los relatos de las personas gitanas participantes. Tales resultados coinciden con los

obtenidos en INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2009), que presenta la educación como un factor facilitador, pues la **extensión de los años dedicados a la formación son una garantía que aumenta los hábitos saludables y las probabilidades de tener una mejor asistencia sanitaria.**

*Pero, bueno, que una mujer a estas alturas de la vida tenga que llamarte para que tú le leas una carta, le rellenes una solicitud... una mujer o un hombre. Entonces eso es lo que le limita (...) a sanidad, pues porque a los servicios de salud y a todos, si no sabes utilizar la tarjeta, ni rellenar una solicitud... porque no puedes solicitar un dentista para tu hijo. (...) La formación no es sólo saber leer y escribir, es comunicarse, entender a los demás. (RM10G, 122, 17)*

En ocasiones, existe una falta de comprensión por parte del personal médico, que no se pone en el lugar del o la paciente gitana y a veces incrementan incluso la barrera de comunicación existente.

*Que yo tengo que ir con ellas al ginecólogo todos los meses. Porque para tener un hijo, y tengo que ir con ella porque no se entera de lo que le dice el ginecólogo. Volvemos otra vez a formación de los profesionales, y formación a la sanidad, es que no tienen formación (RM10G, 116, 17)*

También se dan situaciones de confusión y malas interpretaciones en el campo de la medicina que ponen en peligro la salud de los niños y niñas. Por ejemplo, la reticencia de algunas familias a vacunar a los niños y niñas pues piensan que se pondrán enfermos y enfermas. Este temor, que en ocasiones no es disipado por el personal sanitario con las explicaciones pertinentes, lleva a las familias a no cumplir con el calendario de vacunaciones. Una mayor formación e información les permitiría conocer la utilidad que tiene la vacunación para la salud los niños y niñas.

La relación existente entre un mayor nivel formativo y una mejor salud se constata con las aportaciones de personas gitanas con titulaciones posobligatorias. Una de estas personas nos relataba que quienes tienen formación posobligatoria se transforman en

referentes para el resto, se les atribuyen mayores habilidades y capacidades para desenvolverse en los diversos ámbitos sociales. El mayor conocimiento y habilidades de las personas con formación posobligatoria les permite enfrentarse con mayor capacidad resolutive a situaciones difíciles en el campo de la salud, tener conocimiento de hábitos saludables y un estilo de vida que favorecen una mayor longevidad.

*Cuando pasa algo en casa, o se hace una herida alguien, a parte de la madre, al primero que pregunta es al hermano, ay que me pongo aquí, ay que tal... y entonces a los primeros que nos preguntan es a nosotros, o que se me ha hinchado el pie qué hay que hacer, no sé qué... pues igual al primero que preguntan por decir, está estudiando, igual sabe más que yo. (RH5G, 138, 18)*

*En el momento en que tú tienes formación, en el momento en que tú tienes acceso a la información, eso te permite interpretar; interpretar ¿qué significa? Pues que sepas cuáles son los hábitos alimenticios más adecuados para la salud, que sepas decir pues oye, pues mira, que una carencia de esta proteína, esto lo que sea, lleva como consecuencias... (RH7G, 87, 18)*

## 6.4. Barreras en la participación social y posibilidades con la educación posobligatoria

Del estudio se desprende asimismo que la falta de formación causa una disminución de las posibilidades de participar en diferentes espacios. Esta carencia se vincula a lo largo de la historia del pueblo gitano con su ausencia en ciertos espacios sociales y políticos, lo que ha ido minando las posibilidades de formar parte en la toma de decisiones en cuestiones políticas y sociales.

*En el momento en que se carece de formación, de acceso ¿sabes? A la información, cada vez tienen menos espacios para poder participar, ¿sabes? ¿Entonces qué es lo que ocurre? Que a lo largo de la historia, el gitano cada vez ha tenido menos información, pues ha tenido menos espacios de participación en la sociedad. (RH7G, 77, 19)*

Tal y como se destacaba en el apartado 4 un modelo de educación democrática en la escuela permite el aprendizaje y desarrollo de habilidades de participación democrática e igualitaria que, en la edad adulta, facilitan que las personas se impliquen y se comprometan en diversos movimientos de participación social. Así, la formación en este sentido es relevante ya que permite el desarrollo de capacidades comunicativas y de participación social. Una de las profesionales entrevistadas destacaba el desarrollo de un sentimiento de compromiso social de estas personas gitanas con su propia comunidad.

*Muchos niños quieren ser abogados, claro, porque, claro es normal que quieran ser abogados, es que ellos se ven en muchas situaciones en las que sus padres se los llevan a la cárcel, y ellos tienen que buscarse un buen abogado para que lo puedan defender, entonces su idea es, yo quiero ser abogado, porque claro, así puedo prestar más ayuda a mi entorno. (EM4P, 52,20)*

Según se desprende del ejemplo expuesto, los niños y niñas proyectan en la formación unas altas expectativas de transformación, convirtiéndola en la herramienta que les permitirá superar las situaciones y vivencias de desigualdad en las que viven. También surge un sentimiento de solidaridad y de compromiso, como se ha destacado previamente.

Entre las habilidades que la formación contribuye a desarrollar se encuentran las vinculadas a la comunicación, como el uso de diferentes registros adaptados a cada situación, mayor riqueza de vocabulario, etc. Se supera en esta situación, de acuerdo a la reflexión de alguna de las personas gitanas entrevistadas, la idea de que hablar de forma correcta está ligada a aspectos culturales, ya que el tipo de registro lingüístico también se identifica y diferencia haciendo correspondencias entre un entorno no académico y uno académico. Las habilidades comunicativas, según los relatos, son

potenciadas en la medida en que se extiende la duración y la calidad de la formación.

*Lo que pasa que cuando estudias abres tu mente, veo que te comunicas mejor, como cuando nos ven a nosotras y dicen "es muy raro". Claro ellos no entienden que nosotras hemos adquirido un nivel de lenguaje que ellos no tienen, pero no por ser gitanos o payos sino porque tenemos la formación que ellos no tienen. (R10MG, 85, 22)*

Por otro lado, la formación se considera una herramienta que tiene repercusión intergeneracional. En primer lugar, tal y como explicaba una mujer gitana, ofrece suficientes recursos como para poder tener criterio y capacidad resolutive; según nos dice, la formación le ha permitido dar sentido a lo que significa para, posteriormente, transmitir este valor a sus hijos e hijas. Valora que les podrá ayudar, por ejemplo, a hacer los deberes porque tiene conocimiento, pero también porque tiene recursos para saber dónde ir a buscar la información y gestionarla. Esta reflexión refuerza la idea de que un buen nivel formativo es imprescindible en los retos que nos plantea la nueva sociedad de la información. Para que todos y todas tengamos igualdad de condiciones hemos de poder tener acceso a una formación de calidad basada en los máximos aprendizajes.

*Cuando tenga hijos sí que tengo la capacidad para sentarme con él, y sino buscaré libros de texto, me iré a la biblioteca, y sino me acuerdo como se hace una raíz cuadrada, que ya no me acuerdo, se la explicaré ¿me entiendes? (RM8G, 55, 22)*

La formación abre un abanico mayor de opciones, así lo relata en la siguiente cita una de las personas gitanas entrevistadas: permite tener herramientas para poder ser autónomos, poder autogestionar su vida de acuerdo a sus criterios, sin que ello suponga tener que vivir en la exclusión y dependientes de políticas asistencialistas.

*El ser humano no puede ser libre, no puede decidir, no va a decidir nunca en su vida si no tiene formación. En el momento en que no tiene formación estás en manos de otros, no eres libre. Yo lo tengo muy claro...* (RH7G, 57, 22)

Esta concepción de la educación posobligatoria vinculada a la idea de libertad y posibilidades de elección y de libertad se encuentra también presente en los planteamientos del premio Nobel de Economía, Amartya Sen, sobre la teoría de las capacidades y sobre las libertades de las personas. No todo el mundo tiene libertad para escoger su trayectoria educativa. Las personas gitanas que se encuentran en escuelas segregadas con bajas expectativas no tienen las mismas posibilidades y libertades que el resto para poder escoger su futura trayectoria educativa. Aquellas sociedades que atorgan una buena educación y un buen entorno democrático también suelen ser más justas y equitativas (Sen, 2000).

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Abajo, J. E.; Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Bauer, P., Riphahn, R. T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91(1), 90-97.

Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1997). *Modernidad reflexiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Braddock, J.H., Slavin, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

Castellani, P. (2005). *Political and legislative framework for the education of roma children. Reference texts and support Systems*. Council of Europe.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., y Willis, P. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham, M.D: Rowman y Littlefield.

CATEWE Project. (2001). *A comparative analysis of transitions from education to works in europe*. Final report and Annex to Final Report.



CEDAW (Committee on Elimination of Discrimination against Women). (2004). *Shadow report of the European Roma rights centre on the kingdom of Spain's fifth periodic report* No. 31st Session. European Roma Rights Centre.

Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities (CREA). (2010). *The structure of the knowledge society and the educational inclusion. INCLUD-ED project. strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6<sup>th</sup> framework programme. citizens and governance in a knowledge-based society. directorate-general for research, European Commission*. No. CIT4-CT-2006-028603.

Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities (CREA). (2001-2004). *Workaló project. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The gypsy case FP5*, European Commission RTD.

Commission of the European Communities. (2006). *The council of the European Union and the representatives of the governments of the member states, meeting within council*. Brussels: Official Journal of the European Union.

Commission of the European Communities. (2006). *Communication from de commission to the council and to the European Parliament: Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels.

Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.  
 Descy, P. (2002). Having a low level of education in Europe an at-risk situation. *Vocational Training: European Journal*, 26, 58-59.

Council of Europe (2004). *The Situation of Roma in an Enlarged European Union. Fundamental Rights and Anti-Discrimination*. Brussels: Council of Europe Press.

Council of Europe. (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European council*. Brussels: Council of Europe Press.

Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2003). *Contemporary sociological theory*. New York: Peter Lang.

Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.

Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

Gil-Robles, A. (2006). *Final report on the human rights situation of the roma, sinti and travellers in Europe*. Strasbourg: Commissioner for Human Rights.

Gómez, J., y Flecha, R. (2004). *Participatory paradigms: Researching 'with rather than 'on'*. In B. Crossan, J. Gallacher y M. Osborne (Eds.), *Researching widening access: Issues and approaches in an international context* (pp. 129-140). London: Routledge.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.

Gómez, J., Vargas, J. (2003). Why Romà do not Like Mainstream School: A Voice of a People without a Territory. *Harvard Educational Review*, 4(73), 559-990.

INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.

INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.

Kettunen, J. (1997). Education and unemployment duration. *Economics of Education Review*, 16, 163-170.

Levin, H. M., y Calcagno, J. C. (2008). Remediation in the community collage: An evaluator's perspective. *Community College Review*, 35(3), 181-207.

Levin, H. y Belfield, C.R. (2007). *The Price We Pay. Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington: The Brookings Institution Press.

Lindblad, S., y Popkewitz, T. S. (2001). *Final report to the European Commission: Education governance and social integration and exclusion* European Commission; Directorate-General Research; Targeted Socio-Economic Program.

Martínez Sancho, M., Jiménez-Adelantado, A., y Alfageme, A. (2001). *La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo*. Comunicación VII Congreso Español de Sociología. Sesión Educación y desigualdad social.

Ministerio de Vivienda y Fundación Secretariado Gitano. (2007). *Mapa sobre vivienda y comunidad gitana en 2007*. Ministerio de Vivienda.

Oliver, E., Soler, M., y Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.

Organization for Security and Co-operation in Europe. (2000). *Report on the situation of the roma and sinti in the OSCE area*. The Hague: OSCE.

Proactive. (2006). *Roma education initiative-the final report*. Budapest: Information Services Inc.

Ringold, D., Oreinstein, A., y Wilkens, E. (2005). *Roma in a expanding Europe: Breaking poverty cycle*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank.

Sánchez Aroca, M. (2006). *Estudi sobre la població gitana a Catalunya. Informe final*. Barcelona: Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya.

Schofield, J. W. (2006). *Migration background, minority group membership and american achievement research evidence from social, educational and developmental*. Berlin: Psychology Social Science Research Center.

Searle, J., y Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Editorial Planeta.

Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.

Sordé, T. (2007). *Quitarse de la escuela. Persistence and dropping out among romani girls*. Unpublished Tesis Faculty of the graduate school of Education of Harvard University.

Touraine, A., Wieviorka, M., y Flecha, R. (Eds.). (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.

Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



I.S.B.N: 978-84-369-4910-0



9 788436 949100



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN