

Análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana

Remedios Rubio García

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación

Directores:

Dr. Jose Luís Lalueza Sazatornil

Dra. Isabel Crespo García
(Directora póstuma)



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Barcelona, Setembre 2014

ANÁLISIS DE LAS CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES ENTRE ESCUELA Y FAMILIA GITANA

Remedios Rubio Garcia

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación

Directores:

Dr. José Luis Lalueza Sazatornil

Dra. Isabel Crespo García

(Directora póstuma)

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Septiembre, 2014

AGRADECIMIENTOS

Escribir una tesis doctoral es un gran proyecto de vida. El mío concretamente ha durado la friolera de cinco largos años. Algunos comparan estos proyectos con partos, pero en mi caso me hubiera dado tiempo a tener varios hijos. Bromas aparte, en este tiempo han cambiado muchas cosas a mi alrededor: han nacido dos de mis sobrinos; uno de mis hermanos se ha mudado a Suiza; algunas de mis mejores amigas se han casado, han sido madres y hasta se han divorciado; y personas a las que quería mucho lamentablemente se han marchado. He tenido la sensación que mi propia vida estaba en “stand by” esperando a entregar la dichosa tesis. Pues parece que este momento ha llegado y por eso estoy feliz, muy feliz.

Y como os podéis imaginar, en este tortuoso viaje ha habido momentos de todos los colores. Todos ellos necesarios para llegar al punto en el que estoy hoy y en el que está este trabajo. Pero lo que destacaría por encima de todo, son las personas que han estado ahí para allanarme el camino y permitirme llegar al final sin trastornarme del todo.

En primer lugar, a mi compañero, amigo, confidente Raul. Con tu especial manera de hacer me has calmado en los momentos más espinosos y siempre me has hecho reconciliarme con el optimismo a veces perdido. Un GRACIAS gigante por tu querer y tu paciencia. ¡Ahora re-empieza nuestra vida!

A mis padres, quienes son el modelo en el que fijarme. El cariño, constancia y generosidad en su gran proyecto llamado FAMILIA me han llenado y me llenan cada día. Un gran ejemplo de amor incondicional. Mami, por fin podrás descansar tranquila, ya que me parece que esta tesis la has sufrido a la par mía, porque así eres tú, mi fiel compañera. Papi, gracias por creer que ya era doctora antes si quiera de empezar este proyecto. Ahora ya habrá un poco más de verdad en todo eso.

A mis hermanos, sobrinas y sobrinos, quienes con su especial sentido del humor han sido y serán mis grandes maestros en esto de divertirme aprendiendo y viviendo. Sin duda, grandes maestros también en enseñarme el valor de la colaboración para conseguir cualquier propósito.

A mis amigas, quienes han demostrado tener una paciencia a prueba de tesis. Largas conversaciones telefónicas, mensajes de apoyo, ayuda en alguna que otra transcripción, risas, y hasta lágrimas. Gracias Amara, Nuri y Laia por seguirme queriendo después de esta tortura. ¡Nuestro viaje nos espera!

A mis chicas "Punt", por valorar tanto mi trabajo y por dejarme aprender de ellas y con ellas. Si pasar por el Doctorado algo tangible me ha regalado, ha sido trabajar con vosotras. Una mención especial para Laura, Olga y Noa, quienes han testado su paciencia y sus dotes terapéuticas a mi costa.

A Pilar y Àlvar por sus gazpachos, tiramisús y demás consentimientos, para ayudarme a pasar mejores jornadas laborales. Y a Josep, por tener su camisa planchadita para mi presentación desde mucho antes de saber si esto se acabaría algún día.

A las geniales Psic W, Sara, Sonia, Eli, Anna M. y Laura P., por su peculiar manera de convertir los momentos más duros en experiencias divertidas y memorables.

No puedo olvidarme tampoco de Miren, Lali, Lola, Anna B., yaya Anita, tita Carmen, Maláns, Sole, Vero, Carme y Enric, Águeda, Nuri, Laura B., Sebas, Dolors, Cuntxi, Alexandre, Esthi, María, Alison, Jesús, Allan, Blanca, y Eva, quienes se han mantenido pendientes de todo el proceso y me han dado cariño y apoyo.

A Mark Clarke, a toda su familia y al equipo LOLA, quienes nos acogieron con mucho cariño en mi estancia de Doctorado en Denver, y nos dejaron formar parte de sus rutinas, aprendizajes, fiestas y tertulias. Un poco de vosotros se volvió con nosotros.

Y por último, aunque no menos importante, al equipo DEHISI, que desde el principio confió en mí casi sin conocerme. Gracias a Marta por su inestimable ayuda con las entrevistas y transcripciones, y por siempre estar ahí para mí y para todos. A Sonia, por su cariño y apoyo en todo el proceso. A Maria José, por irradiar alegría, y por su sincero y dulce acompañamiento. A Macarena, porque nuestro reencuentro fue el inicio de una nueva y rica etapa, gracias por contagiarme esas ganas de aprender y por descubrirme nuevos campos. Y como no, a mis directores, José Luis e Isabel. José Luis, gracias por haber tenido tanta paciencia en mi proceso, y por no perder la esperanza en que este trabajo saliera. Eres genuino en tu forma de interpretar lo que te rodea y en transmitirlo con personalidad, y eso para mí te hace grande. Y a Isabel, de quien tanto he aprendido... echando la vista atrás, creo que me enganché al proyecto Shere Rom desde que fuiste mi profesora en Infancia y Familias, y me encandiló tu pasión por este campo y tu personal estilo de entender y hacerte entender. Hoy puedo decir que también estoy triste porque no puedas acompañarme en el final de este camino, y en tantas otras cosas.

Y a ti Isabel te dedico este trabajo, aunque lo tendrás que compartir con mi prima Juani, porque ella tanto como tú, creyó desde el principio que llegaría a ser doctora. Gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	3
I. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Pertinencia y preguntas de investigación	10
1.2. Contextualización del proyecto de investigación-acción Shere Rom	15
1.3. Recorrido histórico del pueblo gitano	19
1.4. El pueblo gitano hoy	24
II. MARCO TEÓRICO	35
2.1. CONTEXTO Y CULTURA EN EL DESARROLLO HUMANO	36
2.1.1. La presencia del <i>contexto</i> en las teorías del desarrollo	36
2.1.1.1. La influencia del contexto en el desarrollo según Vygotsky	36
2.1.1.2. La teoría ecológica de Bronfenbrenner	38
2.1.1.3. Desarrollo humano, contexto y actividad mental según Bruner	40
2.1.1.4. Matices sobre el concepto <i>contexto</i>	41
2.1.2. La aportación de la Psicología Cultural	43
2.1.2.1. Diferenciación histórica: psicología cross-cultural y escuela histórico-cultural	43
2.1.2.2. El legado de Vygotsky en la Psicología Cultural	44
2.1.2.3. Triángulos mediacionales: Cole y Engeström	46
2.1.2.4. Esquemas y guiones culturales	47
2.1.2.5. Mente y cultura según Jerome Bruner	48
2.1.2.6. La participación guiada de Rogoff	50
2.1.2.7. Matices sobre el concepto <i>cultura</i>	51
2.1.2.8. Sentido final de la psicología cultural	54
2.2. IDENTIDAD Y MINORÍAS CULTURALES	57
2.2.1 La construcción de la identidad desde un enfoque sociocultural	57
2.2.2 El papel del lenguaje en el desarrollo de la identidad	62
2.2.3 Modelos explicativos de la construcción de la identidad en entornos multiculturales	71
2.2.3.1 El modelo de Ogbu	72
2.2.3.2 El modelo de Berry y sus seguidores	75

2.2.3.3 La propuesta de Hannoun, seguidores y detractores	80
2.2.3.4 La propuesta narrativa de Verkuyten & de Wolf	84
2.3. EL MARCO DE LAS CONTINUIDADES - DISCONTINUIDADES FAMILIA- ESCUELA	87
2.3.1. La relación familia-escuela	87
2.3.2. ¿Por qué el marco de las continuidades y discontinuidades familia-escuela?	92
2.3.3. Las discontinuidades escuela-familia gitana	99
III. METODOLOGÍA	105
3.1. Justificación de la Investigación y Objetivos	106
3.2. Enfoque Metodológico	107
3.3. Casos	112
3.3.1 Fase Escolar	112
3.3.2 Fase de las Familias	116
3.4. Tratamiento y análisis de los datos	118
IV. RESULTADOS	122
4.1. Categorías referidas a Cultura	128
4.1.1 Percepciones y Relaciones Intraculturales	130
4.1.2 Expectativas de Futuro	139
4.1.3 Concepciones de la Persona	146
4.1.4 Relaciones Familiares	152
4.1.5 Cambio Generacional	157
4.1.6 Aculturación Integradora	162
4.2. Categorías referidas a lo Intercultural	166
4.2.1 Relaciones Interculturales con la Sociedad	168
4.2.2 Concepciones sobre el Grupo Ajeno	177
4.2.3 Relación entre niños/as	181
4.2.4 Relación Intercultural entre Familias	185
4.3. Categorías sobre Escuela	186
4.3.1 Relación entre Maestros/as y niños/as	188
4.3.2 Comunicación Familia-Escuela	200
4.3.3 Motivaciones para ir a la Escuela	207
4.3.4 Demandas de mejora para la escolarización	214
4.3.5 Trayectoria Académica	219
4.3.6 Abandono Escolar	223

4.3.7 Transformaciones de la Escuela	228
4.3.8 Funciones de la Escuela	232
4.3.9 Temores hacia la escuela	236
4.3.10 Transición de Primaria a Secundaria	239
4.3.11 Absentismo Escolar	243
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	247
5.1. Interpretación cuantitativa de los resultados cualitativos	248
5.2. Relación entre categorías usando la herramienta “cooccur” del software Atlas.Ti	256
5.3. Análisis de las categorías a partir de sus subcategorías y la vinculación con la continuidad o discontinuidad entre escuela y familia gitana	262
5.3.1. Categorías referidas a Cultura	264
5.3.1.1. Percepciones y Relaciones Intraculturales	264
5.3.1.2. Expectativas de Futuro	266
5.3.1.3. Concepciones de Persona	268
5.3.1.4. Relaciones Familiares	271
5.3.1.5. Cambio Generacional	273
5.3.2. Categorías referidas a lo Intercultural	276
5.3.2.1. Relaciones Interculturales con la Sociedad	276
5.3.2.2. Concepciones sobre el Grupo Ajeno	279
5.3.2.3. Relación entre niños y niñas	282
5.3.2.4. Relación Intercultural entre familias	284
5.3.3. Categorías sobre Escuela	286
5.3.3.1. Relación entre Maestros/as y niños/as	286
5.3.3.2. Comunicación familia-Escuela	289
5.3.3.3. Motivaciones para ir a la escuela	292
5.3.3.4. Demandas de mejora para la escolarización	295
5.3.3.5. Trayectoria Académica	298
5.3.3.6. Abandono Escolar	300
5.3.3.7. Transformaciones de la escuela	303
5.3.3.8. Funciones de la escuela	305
5.3.3.9. Temores hacia la escuela	307
5.3.3.10. Transición de Primaria a Secundaria	309
5.3.3.11. Absentismo Escolar	312
5.4. Presentación del modelo de análisis ACDEF-G	314

VI. CONCLUSIONES	316
6.1. Conclusiones sobre el análisis de la continuidad y discontinuidad familia-escuela en contextos con población gitana en el área de metropolitana de Barcelona	317
6.2. El caso de la escuela “B”	325
6.3. Conclusiones sobre el modelo de análisis de las continuidades y discontinuidades Escuela-Familia Gitana (ACDEF-G)	326
6.4. Limitaciones y prospectiva	327
BIBLIOGRAFÍA	329

I. INTRODUCCIÓN

“Cada vez que se publica alguna noticia sobre nuestra comunidad, ya sea positiva o negativa, se lanzan sobre nosotros todos aquellos racistas que viven camuflados bajo la piel de nuestros vecinos, de nuestros maestros, de nuestros clientes del mercadillo, de nuestros médicos... O quizá es gente que jamás nos conoció y por eso opina con esa extraña libertad de expresión que otorga la ignorancia”

Juan de Dios Ramírez Heredia

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Pertinencia y preguntas de investigación

Antes de empezar a adentrarnos en la temática de esta tesis doctoral, me resulta imprescindible señalar que éste es un trabajo hecho con mucho respeto humano e intelectual: en primer lugar, al pueblo gitano, por quienes siento que son grandes desconocidos e incomprensidos, y por quienes experimento fascinación en muchos campos; también a los cientos de profesionales de la educación, quienes ya sea de forma pública o anónima, trabajan a diario para mejorar la educación de los niños y niñas gitanas; y por último, a los investigadores que de forma incesable, y pese al abandono político y de la administración, siguen basando sus proyectos de investigación en cambiar la realidad social y educativa de los gitanos y de otras minorías étnicas. Así, la propuesta que esta tesis presenta, no es más que una humilde y respetuosa aportación a todo este gran trabajo colectivo.

Asimismo, me resulta imprescindible empezar a encuadrar la temática de esta tesis doctoral aclarando cuál ha sido la trayectoria personal e investigadora que me ha llevado a este planteamiento. Para ello, tengo que remontarme al año 2003, cuando en primer curso de carrera, participé por primera vez en calidad de estudiante de Licenciatura de Psicología en unas prácticas llamadas Shere Rom¹, en las que se ofrecía colaborar en un proyecto de intervención en escuelas de primaria y asociaciones de educación no formal con niños y niñas mayoritariamente gitanos. En ese contexto de actividad Shere Rom, concretamente en la Asociación Gitana de Badalona, fue donde por vez primera experimenté lo que era sentirse diferente al resto, como participante minoritaria en un grupo compuesto por mayoría de niños y niñas gitanas. Reconozco que fue una sensación extraña, pero tremendamente enriquecedora, ya que me permitió generar empatía con su situación, y empezar a plantearme dudas acerca de cómo se deben sentir por ejemplo en las escuelas, donde ellos son minoría, y donde se les exige que se integren en un modelo pensado por y para la mayoría dominante, y con el que no se identifican ni se ven representados. Nos podríamos plantear por un instante, ¿cómo nos sentiríamos en la situación inversa, donde nos obligaran a asistir a rituales educativos gitanos y exigieran cierta asimilación? Podemos aventurar que la respuesta sería

¹ Se dedica un apartado exclusivo de esta tesis doctoral a explicar en qué consiste el proyecto Shere Rom iniciado por el equipo DEHISI (Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad) de la UAB (Crespo y Lalueza, 2003; Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez, 2005), basado en el proyecto internacional 5D, iniciado en el Laboratory of Comparative Human Cognition de San Diego, en California (Cole, 1999).

poco favorable, porque nos resultaría contradictorio cuanto menos que nos obligaran a socializarnos en una institución, y con unas herramientas culturales que no sentimos propias.

Pues la situación de niños y niñas gitanas en escuelas payas no se aleja demasiado de este punto de partida. Muestra de ello, es que durante mis años como investigadora en el equipo DEHISI, he desarrollado experiencia de campo en centros de educación primaria y secundaria, y en asociaciones de educación no formal, en las que gran parte de los participantes eran niños y niñas gitanas, y he podido observar cómo se desarrollaban algunas de las prácticas educativas en estos contextos y con estos participantes. Por ejemplo, en este tiempo he mantenido numerosas conversaciones con niños y niñas gitanas sobre su desarrollo educativo y planes de futuro, y un tema que sale con frecuencia es el cuestionamiento feroz que hacen del funcionamiento del sistema educativo tradicional. Así, resulta habitual que pregunten por qué deben atender con obligatoriedad a la escuela. Asumen que se trata de un derecho, y así lo verbalizan, pero se nota que es un mensaje aprendido de los discursos de la administración que trabaja para paliar el absentismo, sin aportar razones significativas para motivar a los alumnos a asistir y continuar en el proyecto educativo. Lo cierto es que ante estas dudas planteadas por los jóvenes, hasta yo misma he dudado de mis argumentos para motivarles, ya que se me hace difícil defender un modelo de E-A en algunos casos concretos, a juzgar por las actividades, rutinas y planteamientos poco motivadores y alejados de los intereses reales de esos niños y niñas.

En esta línea, desde el equipo DEHISI, y a partir de los ricos trabajos de campo de estudiantes y coordinadores, hemos ido advirtiendo que existían entre el repertorio de centros educativos con los que trabajamos, algunos ejemplos de exitosas experiencias educativas para los niños y niñas asistentes, y otras no tanto. Nuestra intuición investigadora nos decía que, a nuestro juicio, los centros con mejores experiencias educativas se debían al hecho de que legitimaban las prácticas y creencias familiares y por extensión, las de los propios niños y niñas, integrándolas en la cotidianidad del centro. Como fruto de esta intuición y de la trayectoria que he narrado, me surgieron una serie de preguntas de investigación que alimentaron el inicio de esta tesis doctoral. A continuación detallo dichas preguntas de investigación:

- ¿Podemos interpretar las dificultades en la escolarización de los niños y niñas gitanas en relación con algún tipo de discontinuidad entre la escuela y la familia como instituciones socializadoras?
- ¿Cómo se expresan tales discontinuidades en el discurso de niños y niñas gitanas, de familias gitanas y de profesores?

- ¿Qué procesos de cambio provoca en ambas instituciones la interacción entre ellas?
¿Cómo afecta ello a niños y niñas?
- ¿Podemos aislar un conjunto de temas que den cuenta de las discontinuidades familia-escuela y orienten la intervención al respecto?

Para responder a estas preguntas de investigación planteadas, se han generado en este estudio dos objetivos generales:

1. Analizar los factores que favorecen la continuidad/discontinuidad familia – escuela en contextos con población gitana, en el área metropolitana de Barcelona.
2. Determinar un conjunto de factores que permitan analizar la continuidad/discontinuidad entre familias gitanas y sus escuelas de referencia.

Asimismo, a partir de los resultados obtenidos del análisis se podrá generar una línea de investigación-acción que permita intervenir para reducir las discontinuidades culturales que experimentan los estudiantes gitanos durante su escolaridad.

Llegados a este punto, estoy en disposición de mencionar cuáles son, bajo mi punto de vista, las tres razones principales de la pertenencia de esta investigación en el panorama científico:

- A. Ésta es una investigación que se nutre de las aportaciones de la teoría histórico-cultural y de la teoría sistémica. Por ello, tiene en cuenta a los principales participantes en la escolarización y todas las consideraciones que les rodean, tanto históricas, culturales como relacionales. Así, a diferencia de otros estudios que sólo toman las voces de un grupo de participantes (normalmente los de más fácil acceso a la investigación, como son los profesores), este trabajo de investigación incluye las voces de profesores, familias y niños y niñas gitanas. A este respecto, cabe señalar que no he encontrado en la literatura consultada demasiados ejemplos que incluyan las voces de los propios niños y niñas de educación primaria, con lo que supondría una gran novedad.
- B. Estudiar las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana supone ir un paso más lejos en el estudio de la tradicional relación familia-escuela, ya que no solamente analiza las propias relaciones, sino los elementos que precisamente alejan las prácticas, valores y metas entre unos y otros, y que por tanto impiden el desarrollo de una saludable implicación de los niños y niñas gitanas y de sus familias en el proyecto educativo escolar.

- C. Esta investigación no se queda solamente en los datos resultantes del estudio, sino que ofrece una propuesta de investigación-acción basada en el análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia-gitana, para poder llevar a cabo estudios de campo concretos y una posterior propuesta de intervención en contextos semejantes a los seleccionados para esta tesis.

En este sentido, para conseguir dar respuesta a las inquietudes planteadas y a los objetivos fijados, este estudio sigue la siguiente estructura:

- A continuación, en este mismo capítulo de *"Introducción"*, se presenta por un lado la contextualización del proyecto de investigación-acción Shere Rom, del que nacen precisamente las inquietudes investigadoras de esta tesis doctoral. Se presentan también dos apartados más que permiten dar a conocer la cultura gitana, considerando su recorrido histórico y las principales características del pueblo gitano hoy en día, para entender el punto contextual del parte la investigación.
- El *"Marco Teórico"* se divide en tres grandes capítulos. El primero de ellos, titulado *"Desarrollo, Contexto y Cultura"* presenta las teorías Histórico-Cultural y Sistémica, así como sus principales autores, intentando aclarar el uso de estas perspectivas para el trabajo propuesto. Sobre todo, se incide en el papel del contexto y la cultura como partes inseparables del desarrollo humano en el marco de la socialización. El segundo capítulo teórico es el de *"Identidad y Minorías Culturales"*, en el que se plantean distintas consideración en los procesos de construcción de la identidad desde un enfoque sociocultural, atendiendo específicamente a modelos explicativos de la construcción de la identidad en contextos multiculturales. Y el tercer capítulo teórico, es el de *"El marco de las Continuidades y Discontinuidades Familia-Escuela"*, en el que se justifica la apuesta por este enfoque teórico ofreciendo un recorrido por la literatura especializada, aclarando las distinciones entre el estudio de la relación familia-escuela y el marco de las continuidades y discontinuidades, para finalmente presentar las principales discontinuidades entre escuela y familia-gitana recogidas en la literatura.
- En el capítulo de *"Metodología"* se presenta la justificación de esta investigación cualitativa según los objetivos generales y específicos planteados, atendiendo a las particularidades del estudio de casos elegidos, así como la descripción de las diferentes fases a lo largo de todo el proceso de tesis.
- Los *"Resultados"* se presentan como un capítulo puramente descriptivo, a partir de la presentación del contenido asociado a cada categoría generada, incluyendo las

subcategorías que surgen de cada una de ellas, y especificando el grupo de interlocutores de quien nace la información en cada caso. Son frecuentes en este capítulo las citas literales que ilustran el contenido de la categoría y de la subcategoría que se esté describiendo.

- El capítulo de *“Análisis de los Resultados”* presenta una breve aproximación interpretativa de algunos resultados cuantitativos. También expone el resultado del uso de la herramienta *“coocur”* del programa de análisis cualitativo Atlas.ti, que permite seleccionar las categorías que por sí solas tienen sentido, y permite eliminar las que pueden estar anexionadas a otras más amplias. En tercer lugar, se muestra en este capítulo un último análisis de los resultados que sitúa las subcategorías halladas en el capítulo anterior, según sean elementos que favorecen la continuidad o la discontinuidad entre escuela y familia gitana en cada una de las categorías. Y por último, se expone el modelo ACDEF-G como fruto del análisis de los datos anteriormente descritos.
- Finalmente, en el capítulo de *“Conclusiones”* se valora el alcance de la investigación según los objetivos planteados. También se interpretan las potencialidades que aporta el modelo de las continuidades-discontinuidades para el análisis de contextos educativos que presenten discontinuidades culturales entre escuela y familia gitana, ofreciendo sugerentes propuestas sobre la intervención desde esta perspectiva. Además, se comentan las potencialidades sobre el modelo de investigación-acción ACDEF-G, surgido íntegramente a partir de los datos de esta investigación, para su aplicación en contextos de aula semejantes a los casos aquí expuestos. Y para finalizar, se mencionan las limitaciones y prospectiva de esta investigación.

Así, deseo que esta tesis doctoral cumpla las expectativas del lector, igual que elaborarla ha cumplido mis propias expectativas investigadoras.

1.2. Contextualización del proyecto de investigación-acción Shere Rom

Como he mencionado en el apartado anterior, esta tesis doctoral surge a partir de las inquietudes generadas en la participación del proyecto Shere Rom, colaborando con el equipo DEHISI (Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad) de la UAB durante varios años, y habiendo desempeñado roles diversos, desde estudiante de Licenciatura, pasando por técnica de investigación, y coordinadora de actividad. Pues bien, en este apartado, se presenta dicho proyecto, incidiendo en su origen internacional, y en su adaptación a nuestro contexto de intervención.

El proyecto Shere Rom es un modelo de práctica colaborativa para la inclusión social. Los orígenes se encuentran en el modelo Fith dimension (5D), un proyecto prototípico para el desarrollo de sistemas de actividad basados en el aprendizaje colaborativo, mediado por las TIC y organizados en cooperación entre universidad y comunidad, vínculo conocido como UC link projects (Cole, 1999, 2006). 5D busca crear una alternativa real a la escuela, preocupándose por la calidad del aprendizaje, orientando su actividad formativa, docente y de investigación a intentar lograr una mayor inclusión de los alumnos. A este modelo se le conoce como service learning o apredizaje servicio en castellano (Martínez, 2010).

La 5D se creó en el Laboratory of Comparative Human Cognition hace dos décadas, en la Universidad de California, bajo la dirección de Michael Cole. En este tiempo, el programa 5D ha intentado mejorar el logro académico de los niños en edad escolar en contextos sociales y familiares distintos al de la clase media occidental urbana de los Estados Unidos (Cole, 1999). Sobre una base teórica, se pretendía diseñar actividades adecuadas a la edad de los menores que favorecieran, por un lado, la utilización creativa de las nuevas tecnologías y, por otro, permitiesen la interacción entre personas diversas, en edad, género, origen étnico, niveles académicos, etc. De este modo, se incita a la creación de una estructura participativa que intenta crear entornos que potencien el aprendizaje y el desarrollo, tanto para los miembros de la comunidad como para los estudiantes universitarios en prácticas.

Los miembros de la 5D se consideran parte de una comunidad de práctica (CP), ya que participan en una negociación conjunta, comparten un repertorio común y un compromiso mutuo, tres condiciones claves para Wenger (2000; 2007) y que permiten considerarla una CP. Así, a raíz de este proyecto se ha formado una red de equipos en universidades de Europa, Estados Unidos, México y Brasil (Cole, 2006; Nilson y Nocon, 2005) que se guían por la 5D original aunque también tienen su propia identidad. Es decir, la versión original sirvió como

referencia para los investigadores pero es lo suficientemente flexible para adaptarse a nuevos escenarios, según las necesidades y preferencias locales.

Los proyectos inspirados en el modelo 5D se basan en el marco teórico de la Psicología Cultural (Cole, 1999), la CHAT, (Cole y Engeström, 2001), el aprendizaje guiado (Rogoff 1993, 2003) y de las comunidades de práctica (Wenger, 2000; 2007). Los ejes centrales para el desarrollo de las actividades son: motivar la participación y el aprendizaje de las actividades culturales que girarán en torno al uso de las TIC; promover la colaboración intergeneracional, intercultural e interinstitucional, (Nilson y Nocon, 2005) en donde los roles son flexibles y se comparten entre participantes diversos; fomentar la participación y la formulación personal de objetivos, a través del incentivo de la capacidad de elección; promover un abanico de prácticas comunicativas y artefactos mediadores para satisfacer objetivos personales; expansión intencionada de actividades para crear reflexión sobre los esfuerzos para resolver problemas a través del diálogo y la escritura; respetar los contextos locales y la diversidad humana en los distintos sitios de desarrollo. Esta lista de principios puede y debe cambiar con el tiempo, como cambian todos los sistemas.

El proyecto Shere Rom se gesta a principios de los años 90. En este periodo empieza a llegar a España un colectivo migratorio de diversos países que sorprende a las escuelas, ya que éstas no tienen un discurso definido sobre multiculturalidad y por lo tanto poseen escasos recursos para gestionar la diversidad cultural en las aulas (Crespo y Lalueza, 2003, Lalueza, Crespo y Luque, 2009). En este contexto, el equipo DEHISI de la UAB empieza a enfocar su mirada en esta problemática.

Llama la atención de los investigadores dos fenómenos que se encuentran en el discurso de los maestros; por un lado, vincular como un hándicap la diversidad cultural y, por otro, la legitimación de un solo discurso, el de la escuela. Los demás discursos son considerados como irrelevantes o inapropiados (Crespo y Lalueza, 2003). Además, identifican al grupo con mayores dificultades de integración en la escuela, la comunidad gitana. Lo que supone una contradicción con la aseveración de que el problema surge con la llegada de alumnado diverso y a los conflictos idiomáticos que esto trae consigo, ya que el colectivo gitano lleva cinco siglos en el país y tiene como lengua vehicular el español.

A través de estas observaciones, los investigadores se distancian de la idea de que la condición de foráneo está detrás de las dificultades de integración de los grupos minoritarios. El problema radicaría más bien en la dinámica de asimilación y resistencia entre los marcos

culturales de referencia, el choque de valores y a la escasa adecuación de la propia escuela a la diversidad del alumnado (Crespo y Lalueza, 2003). Se observa también que las dificultades de inclusión del alumnado diverso se agravan en centros donde existe una concentración de población en riesgo de exclusión social (Lalueza y Crespo, 1996, Lalueza y Crespo, 2009).

Los estudios de los investigadores (Lalueza y Crespo, 1996; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001; Lalueza, Crespo, Sánchez, Camps y Cazorla, 2006; Lalueza, Bria, Crespo, Sánchez y Luque, 2004) corroboran la idea de estar ante un fenómeno de discontinuidades entre las prácticas y metas de las familias de inmigrantes y las prácticas y metas propias de la cultura escolar, considerando necesaria la construcción de entornos de aprendizaje sensibles a las culturas locales.

El Equipo DEHISI trabaja desde el año 1998 en el proyecto de investigación-acción “La Casa de Shere Rom”. Nace como un laboratorio de prácticas educativas en espacios no formales en comunidades gitanas (Crespo y Lalueza, 2003; Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez, 2005). El diseño primigenio se desarrolló en colaboración con una asociación gitana, pero no es un proyecto exclusivo “para gitanos”, sino que ha adoptado una perspectiva intercultural. La finalidad del proyecto consiste en la incorporación del modelo 5D como una herramienta para diseñar actividades destinadas a la inclusión educativa en escuelas segregadas socialmente y en incorporar a estudiantes universitarios de la UAB para que se involucren en una experiencia de acción educativa como parte de su formación, modelo reconocido como aprendizaje servicio (Martínez, 2010). El objetivo es modificar los procesos educativos desarrollados en la escuela hasta ahora. Sus ejes centrales son potenciar la integración de los alumnos inmigrantes y generar cambios en las prácticas pedagógicas para conseguir elevar la inclusión educativa de estos colectivos. Su atención se centra en entornos excluidos socialmente, por eso los centros se ubican en entornos urbanos en riesgo de exclusión social, con altos niveles de paro y subempleo y escasa educación formal y capacitación laboral. La dinámica de estos centros está condicionada por el elevado absentismo e incorporaciones de alumnos que no conocen el idioma vehicular. El alumnado no presenta las competencias necesarias para incorporarse a secundaria y los institutos tienen tasas altas de abandono. No se conoce con exactitud el número de centros que tienen estas características en España, pero algunas publicaciones demuestran que su existencia no es una anécdota reducida (Vila, Siqués y Roig, 2006). La actividad se ha desarrollado en los barrios de Bon Pastor, Besòs/La Mina y Roquetes en Barcelona, en Sant Roc de Badalona y en Sant Cosme del Prat del Llobregat. También se ha incorporado en los barrios de Gracia y Sants, que aunque no son barrios en riesgo de

exclusión, los colectivos sí se encuentran en situación de vulnerabilidad. En total el proyecto se ha desarrollado hasta en siete escuelas de primaria, tres institutos de secundaria y cuatro asociaciones de educación no formal comunitarias.

DEHISI retomó la idea de Michael Cole y se dispuso a diseñar una actividad con sentido para los niños. Se trata de incluir a todos en su diferencia y en la creación colectiva de un proyecto común, donde todos tienen algo que aportar siendo reconocidos como interlocutores válidos (Wenger, 2000; 2007). El proyecto se convierte en un puente entre el mundo cultural de los pequeños y el universo de la escuela. A pesar del tiempo que lleva desarrollándose, aún hoy se considera a Shere Rom una actividad innovadora. Consiste en la colaboración de un grupo de niños con estudiantes universitarios en la resolución de tareas mediante un software. Las actividades se organizan con el apoyo de un extenso conjunto de artefactos que contribuyen a crear una narración que permiten dar continuidad a la actividad a lo largo del tiempo.

En función de las necesidades de cada escuela, la actividad se desarrolla de acuerdo a dos modelos: Laberint y Trobadors. Laberint está concebida para introducir a los niños en el uso de las TIC, a través de ayudantes expertos que trabajan con uno o dos niños en la resolución de tareas. Para participar, se parte de la representación gráfica de un laberinto que conecta diversas habitaciones y en cada una de ellas hay una o varias propuestas de actividad que se tendrán que llevar a cabo. Cuando se cumplen unos determinados requisitos, se puede avanzar a la siguiente casilla e iniciar un nuevo juego. Trobadors está orientado a la creación de pequeños relatos digitales para dar la oportunidad a los niños de ser creadores y participantes activos en su proceso de aprendizaje. Se organiza en grupos de tres o cuatro niños acompañados por un estudiante universitario, cuya tarea es construir un relato mediante presentaciones dinámicas, animaciones o películas de video. La realización pasa por diversas fases: planificación, selección del tema, elaboración del guión, grabaciones, edición y visualización, donde se consigue una reflexión permanente sobre su obra. El estudiante universitario forma parte de la actividad como uno más porque se prioriza una relación horizontal, ayuda a resolver las tareas, contribuye con sus ideas, proporciona el lenguaje adecuado... Al final del día, confeccionará un diario de campo donde se detallan los procesos y las dificultades. Las actividades cuentan con el rol de una coordinadora, integrante del equipo DEHISI, cuya función es dinamizar las actividades y proporcionar a los grupos las herramientas necesarias para realizar las acciones. Además cumple el rol de asesorar a los maestros que se integran por primera vez en la actividad.

Shere Rom es sin duda, una actividad transformadora con una clara intención intercultural.

1.3. Recorrido histórico del pueblo gitano

Para poder comprender algunos de los misterios que envuelven al pueblo gitano, en relación a sus características culturales y el mantenimiento de las mismas durante siglos de nomadismo, he visto la necesidad de recurrir a sus orígenes históricos. Cabe destacar sin embargo, que es una historia explicada desde una única perspectiva, ya que la ausencia de testimonios escritos provenientes de fuentes gitanas, impide saber qué les impulsaba al nomadismo y cuál era su visión de los pueblos sedentarios con los que se topaban. Sin la voz del actor principal ésta es pues, inevitablemente una narración incompleta y sesgada.

Asimismo, los estudios que parecen haber arrojado algo de luz a esta historia son los que persiguen la diáspora gitana a través de su lengua, siendo ésta una de las pocas maneras de explicar el origen de este pueblo de entre 12 y 20² millones de personas repartidas por todo el mundo (Sordé, 2006; Masanés, 2010; Prieto 2007).

No es hasta hace un par de siglos cuando por fin se sitúa el origen geográfico de esta comunidad. Lingüistas alemanes e ingleses (Kenrick, 2000; van Baar, 2011) se percataron que la lengua romaní era parecida a algunos idiomas de la zona del Punjab, en el norte de India, como el Hindi o el Bengalí, y que por tanto tenía sus orígenes en el idioma sánscrito, contrario al mito de un origen que se remontaba a Egipto (y de ahí la raíz de la palabra “gitano”; Sordé, 2006). A partir de ese hallazgo, los lingüistas Grellmann, Rudiger y Jacob Bryant, investigaron la pista a estos movimientos migratorios y lingüísticos, y concluyeron, entre otros aspectos, que del mismo origen lingüístico se ha generado una gran familia dialectal que se puede dividir en tres grandes ramas: la europea o *rom*, la armenia o *lomy* la asiática o *dom*. Estas distinciones dialectales son claramente entendibles como consecuencia de las interacciones con los pueblos de acogida con los que se relacionaron los nómadas gitanos, durante más de 1000 años de andanzas (Masanés, 2010).

Siguiendo pues el rastro lingüístico, en la lengua india moderna la palabra *dom* significa “aglomeración de tribus”, y en sánscrito *dom* quería decir “*hombre de casta baja que se gana la vida con el canto y la música*”. En este sentido, lo que parece claro es que seguían un modelo social indio con presencia de subcastas étnicas o “*jatis*”, que se basaban en la especialización del trabajo. Así, los *jatis* eran monoprofesionales, es decir, eran grupos con un trabajo especializado, cosa que a menudo imponía un cierto nomadismo, persiguiendo territorios en función de la demanda de sus habilidades.

² Los datos de población varían en función de la fuente consultada, debido al carácter estimado de las mismas, procedentes de fuentes secundarias de datos estadísticos. (Sordé, 2006)

Según señala Masanés (2010), existen evidencias que apuntan que los *dom*, como tantas tribus nómadas dejaron la India antes del s. X. Han aparecido algunas hipótesis al respecto, como la hambruna, las guerras o la expansión de los árabes en el s. VII entre otras. Sin embargo, existen una serie de leyendas que hacen referencia a los primeros escritos sobre historia gitana. Una de estas leyendas se sitúa sobre el año 950 y cuenta que un monarca persa del s. V, Bahram Gur, decidió que su pueblo trabajaría sólo la mitad del día. El resto del tiempo descansaría, comería y bebería acompañado de música. Pronto advertirían que no disponían de suficientes músicos para cumplir con esa orden real, de modo que el monarca pidió al rey de India Sankal que le enviara músicos. Se calcula que fueron sobre unos doce mil que se distribuyeron por todo el territorio persa (Masanés, 2010; Sordé, 2006). La leyenda dice que el rey persa los provisionó con alimentos y animales para que se instalaran como granjeros y sobretodo tocaran música, pero según cuenta, al cabo de un año se quedaron sin provisiones y tuvieron que huir buscando su suerte.

Sea o no real el relato legendario, lo que parece encajar con los datos históricos es que el pueblo gitano transitó durante siglos por la antigua Persia, considerados intrusos y teniendo que absorber la lengua circundante. Pasaron y se instalaron temporalmente en Siria y Armenia - donde parece que permanecieron bastante tiempo, debido a la gran cantidad de palabras armenias incluidas en la lengua gitana (Masanés, 2010; Sánchez Ortega, 1986), - Turquía, y de ahí a la región de los Balcanes, desde donde se introdujeron en el continente europeo.

La llegada a Europa se acostumbra a situar alrededor del s. XV, y aunque hay datos que podrían situarla unos siglos antes, es en esa época cuando se detecta plena presencia de gitanos en la mayoría de los actuales países europeos de Alemania, Suiza, Holanda, Francia, Italia y España. Parece que hubo una cierta fascinación inicial por el pueblo gitano y sus llamativas habilidades, pero en seguida apareció el conflicto, por motivos como su color de piel, o su reputación como ladrones. En algunos de estos países europeos los gitanos pasaron a ser propiedad del Estado en el caso que no tuvieran amo que los esclavizara, y en otros se decretó su expulsión, bajo la amenaza de ser colgados si volvían (Larrén y Salinas, 2007).

En la Península Ibérica, la cosa no fue muy distinta. Hay documentos escritos a partir del año 1425 como salvoconductos Reales que apuntan al tránsito de gitanos por estas tierras, permitiéndoles la libre circulación y algunos privilegios fiscales (Prieto, 2007). Sin embargo, no duró por mucho tiempo esa suerte, ya que a la llegada al poder de los Reyes Católicos los salvoconductos pasaron a tener fecha límite de validez, y más adelante, en 1499 decretaron que los gitanos debían buscarse un señor y hacerse sedentarios, o de lo contrario, en sesenta

días serían expulsados. El argumento principal de tales decisiones fue el mismo que con judíos y musulmanes, un primer intento uniformador del territorio, aunque los propios monarcas dieron otros:

“Sabed que se nos ha fecho relación de que vosotros [los gitanos] andáis de lugar en lugar muchos tiempos e años ha, sin tener oficios ni otra manera de vivir alguna, salvo pidiendo lemosna, é hurtando, é trafagando, engañando é faciendovosfechiceros, é haciendo otras cosas no debidas ni honestas”. (Real Pragmática de los Reyes Católicos, firmada en Madrid el 4 de marzo de 1499. Original protocolizado en el Registro General del Sello, Archivo de Simancas; en Esculies, 2010, p. 35).



Así, ésta fue la primera de hasta 250 providencias formales emitidas entre 1499 y 1783 por diferentes monarcas para acabar con el pueblo gitano. Entre las múltiples y pésimas acciones que se llevaron a cabo se pueden destacar: prohibición de llevar ropas parecidas a las de los gitanos, prohibiciones de venta, obligación de permanecer en poblaciones concretas (con cuerpo policial y judicial), azotes, corte de orejas, esclavitud en galeras en la expansión imperial a las colonias de América, prisión, esclavitud de por vida, expulsiones de los territorios, etc. (Ramírez, 2005; Esculies, 2010; Gómez, 2010). La mayoría de penas eran aptas sólo para varones jóvenes, lo que hizo inevitable en muchos casos el furtivismo social y el enfrentamiento con las autoridades, para impedir una captura que dejaba desprotegido al grupo (mujeres, niños y ancianos), arrojándoles a la mendicidad y a la pequeña delincuencia familiar basada en el uso de astucia y engaño (Gómez, 2010).

La última actuación de esta trágica etapa para el pueblo gitano fue la que se conoce como “la gran redada” de 1749, en la que Fernando VI coordinó al Ejército y la Iglesia para que hicieran prisioneros a unos nueve mil gitanos a lo largo de todo el Estado Español. Hasta que por fin en 1783 Carlos III disolvió toda la legislación anterior y se volvió a conceder a los gitanos la libertad de elección del domicilio y laboral, inspirado en el utilitarismo ilustrado galo. Asimismo, hacía falta que los gitanos fueran ciudadanos por tal de que el Estado se pudiera beneficiar, aunque estas nuevas leyes estaban cargadas de una gran fuerza asimilacionista:

“No se pretende exterminar o aniquilar a los llamados gitanos, sino suprimir su nombre y rectificar sus costumbres”. (Real Pragmática del 19 de septiembre de 1783; en Gómez, 2010, p.25).



Con esta pretensión de disolución social del grupo gitano, fueron comunes las prohibiciones encaminadas a aniquilar su alteridad cultural, como por ejemplo: la prohibición de un idioma que se calificaba de jerga artificial y estratégica, la prohibición de vestidos identificadores, la prohibición de concentraciones familiares en un mismo barrio o calle, o la prohibición de participar en danzas y representaciones teatrales.

En España, las legislaciones siguientes tampoco dieron tregua a la persecución del pueblo gitano, como se evidencia sin ir más lejos, en alguna de las funciones que acompañaron a la creación del cuerpo de la Guardia Civil en 1844. Este cuerpo de seguridad tuvo asignado desde un primer momento la rigurosa y específica vigilancia de los gitanos, obligación tristemente recogida en la reforma reglamentaria de 1943 y no abolida hasta 1978 (Gómez, 2010). Esta pragmática junto con la “Ley de Vagos y Maleantes” aprobada en 1933 durante la Segunda República, pero llevada a cabo cruelmente durante el franquismo, y las influencias antisemitas y antigitanas nazis, continuaron tristemente perpetuando la persecución y marginalización del pueblo gitano hasta finales del s. XX, como medida para proteger la supuesta pureza de la raza superior española (Pujol, 2010).

La situación en Europa no fue mucho mejor lamentablemente. Antes del inicio del nazismo, hubo una serie de acciones de persecución y vejación al pueblo gitano, como por ejemplo el hecho que en 1890 se celebraran conferencias sobre la *Zigeunergeschmeiss*, que literalmente significa “escoria gitana”, o que en 1909 la misma policía alemana propusiera que los gitanos fueran marcados con hierro ardiente para su identificación. Y aún más siniestro, los doctores Binding y Loche en 1920 sugirieron que los gitanos fueran esterilizados y eliminados como pueblo, propuesta que Hitler retomó en 1933 cuando aprobó una ley para regular la esterilización eugénica de los “alemanes de piel oscura”, que en aquel momento incluía a gitanos y afro-alemanes (descendientes de soldados africanos que se unieron con mujeres europeas durante la Primera Guerra Mundial). Al año siguiente se prohibió a los alemanes casarse con judíos, gitanos, y negros, y a continuación “en defensa de la sangre y del honor

alemán” los gitanos perdieron sus derechos de ciudadanía y a los niños se les prohibió ir a la escuela (Finestres, 2010).

Pero la limpieza étnica tomó cotas terroríficas cuando entre el 12 y 18 de junio de 1938 tuvo lugar la conocida como “semana de limpieza gitana”, donde centenares de gitanos alemanes y austríacos fueron detenidos para hacerlos prisioneros, a raíz de un decreto para combatir la “plaga gitana” (Fraser, 2005). Para seguir llevando a cabo semejante atrocidad, se fundó en 1939 la Oficina de Higiene Racial, un organismo pseudocientífico que publicó un decreto según el cual “todos los gitanos tienen que ser tratados como enfermos hereditarios, y la única solución es eliminarlos” (Milton, 1991).

El genocidio gitano se inició en 1940, y se le conoce como *Porrajmos* (Milton, 1991; Fraser, 2005; Sordé, 2006; Prieto, 2007; Finestres, 2010; Mora, 2013). Se calcula que durante el *Porrajmos* fueron asesinados entre 250.000 y 500.000 gitanos, y en ese momento era considerado gitano cualquier persona que presentara, sólo en una parte de dieciséis, sangre gitana.

Entre las múltiples atrocidades cometidas en el *Porrajmos*, se destacan las que se llevaron a cabo en el campo de concentración de Auschwitz, donde el criminal doctor Mengele esterilizó a unos 23.000 gitanos antes de ser aniquilados en cámaras de gas. Sólo la noche del 2 al 3 de agosto de 1944, unos tres mil gitanos, sobre todo ancianos, mujeres y niños, fueron asesinados en las cámaras de gas, lo que se conoce como la *Zigeunenarcht*, o “noche de los gitanos” (Finestres, 2010).

En otros países europeos bajo el dominio nazi, el *Porrajmos* siguió el mismo proceso dramático: primero prisión, después concentración en guetos, y finalmente asesinados o bien deportados a las cámaras de gas de Auschwitz. Sólo en la antigua Yugoslavia hubo 90.000 víctimas mortales, en Croacia unas 28.000 y en Serbia otras 40.000. Lo que ahora se resume en cifras resulta ridículo para expresar el inmenso dolor y la insalvable injusticia que ha sufrido el pueblo gitano a lo largo de su historia. Y si no fuera poco el sufrimiento al que se ha visto sometido, hay que sumarle el silencio histórico que ha habido al respecto. Ningún superviviente del *Porrajmos* pudo recibir en vida reconocimiento alguno del gobierno alemán ni de ningún órgano internacional. El primer reconocimiento público a este respecto fue en 1982, cuando el canciller alemán Helmut Kohl reconoció el genocidio contra el pueblo gitano, pero la mayoría de supervivientes ya habían fallecido (Finestres, 2010). En 2005, el Parlamento Europeo aprobó una resolución que reconocía y condenaba el *Porrajmos*, pero en 2009 la ONU oficializó la conmemoración anual del Día Internacional en Memoria de las Víctimas del

Holocausto, y ningún representante del pueblo gitano fue invitado, hecho que perpetúa la marginación histórica de las víctimas del *Porrajmos*.

Esta breve aproximación histórica sobre los encuentros y desencuentros del pueblo gitano con las civilizaciones de acogida, permite hacernos una ligera idea de las secuelas que pueden existir en la memoria cultural y colectiva de un grupo sin territorio ni gobierno. No nos extraña leer noticias o escuchar relatos etnocéntricos que acusen al pueblo gitano de hermético y de desconfiado con las poblaciones dominantes. El reto ahora es ser capaces de poder reparar los daños cometidos, mediante el respeto a su cultura, a sus creencias y prácticas, a sus ritmos, a sus redes sociales, a su actitud ante el trabajo y a su voluntad de seguir permaneciendo como grupo cultural. Esta realidad sin duda supone un deber moral de nuestra sociedad, para la inclusión del pueblo gitano, que pasa necesariamente por la aceptación y respeto de sus rasgos culturales, para construir conjuntamente una convivencia de pleno reconocimiento.

1.4. El pueblo gitano hoy

Tras haber transitado brevemente por la historia del pueblo gitano, veo la necesidad de intentar conocer quiénes son hoy los que conforman el grupo cultural gitano en nuestro territorio, y por tanto en el contexto en el que ha tenido lugar esta investigación.

Para empezar, me resulta imprescindible conocer por qué motivo llegaron los gitanos a asentarse en las zonas periféricas de las grandes ciudades españolas. Parece que hay que remontarse al término de la Guerra Civil española y hasta los años sesenta, cuando el rápido proceso de industrialización acentuó el éxodo y la concentración de buena parte de la población gitana en los suburbios de las grandes ciudades como Barcelona, Madrid, Bilbao, Sevilla, Girona, etc., implicando el abandono de los oficios tradicionales gitanos propios de los entornos más rurales, como el de herrero o el de tratante de animales (Pujol, 2010). Esos suburbios constaban de pocos o nulos servicios e infraestructuras, con barreras naturales o arquitectónicas que conformaban una doble exclusión social y física. Un ejemplo de ello, fue el barrio del Somorrostro (entre la Barceloneta y la desembocadura del río Bogatell), o el barrio de Can Tunis (antiguamente situado en la montaña de Montjuïc), donde se ubicaron en chabolas miles de gitanos a partir del fin de la Guerra Civil (Martí y Moreno, 1974). Las condiciones infrahumanas de esas barracas, unido a desastres naturales como las inundaciones, que destrozaron algunas de ellas, obligó a las autoridades a realojarles en bloques de pisos de barrios también periféricos. Algunos de esos nuevos asentamientos gitanos fueron los actuales barrios de Roquetas, Trinidad, Verneda, La Mina, Sant Roc, o Bon

Pastor (Cerreruela *et al.*, 2001). De entre esos barrios, están los tres donde se ubican las escuelas que han participado en este estudio.

Pese a los realojos urbanos, los gitanos siempre que han podido han reproducido de manera espontánea sus pautas de asentamiento: *“vivienda en familias nucleares con mucha frecuencia autónomas y formando grupos domésticos más amplios, comunidad de parientes local compuesta por uno o varios grupos domésticos, vinculados prioritariamente patrilocal y patrilinealmente y acogiendo a otros parientes”* (San Román, 1994, p. 172).

Sin embargo, hablar del pueblo gitano como colectivo homogéneo es un error tan aberrante como considerar que todos los payos somos iguales. Aun así, las grandes variaciones entre grupo, áreas geográficas, momento histórico y estatus, no impiden que los gitanos tengan un consenso transnacional sobre los principales rasgos que les aúnan como grupo.

Algunos autores han tratado de organizar los que consideran que son esos rasgos culturales que configuran la imagen homogénea de la cultura gitana. Éste es el caso por ejemplo de Antonio Torres (1991), un conocido trabajador social y sociólogo gitano, que tras una larga trayectoria en diferentes organizaciones y ciudades españolas en el trabajo con el pueblo gitano, enumeró así dichos rasgos: *“la creencia en un origen común, un tradicional estado social de nomadismo, el dictamen legislativo endógeno, la lengua como medio de comunicación entre los miembros del grupo étnico, la existencia y su valoración de los grupos de sexo y de edad, la experiencia como factor que produce poder y mejora el estatus, la organización familiar en clanes y linajes, las relaciones laborales que pueden implicar a la parentela, el gran respeto a los difuntos y la idea de una posible intervención de cualquiera de ellos en la vida del clan, linaje o núcleo familiar al que perteneció, la cohesión endógena y la diferenciación exógena”* (Torres, 1991, p.15).

Otra gran referente en el estudio de las minorías étnicas, y concretamente sobre el pueblo gitano, es la respetada antropóloga Teresa San Román. En sus múltiples publicaciones (San Román, 1976; 1986; 1994; Salinas y Larrén, 2010) hace alusión a cuestiones inherentes al pueblo gitano y al fruto de la convivencia de éstos con la población dominante en España. Asimismo, ella describe al pueblo gitano en constante proceso de cambio para adaptarse a la multitud de variaciones y adaptaciones históricas y espaciales. Trata la minoría gitana con mucho rigor y respeto, y comenta que pese a ser la minoría más abundante en nuestro país, es la más desconocida, ya que la percepción que tiene la sociedad de ellos es con mucha frecuencia estereotipada y prejuiciosa, convirtiéndolos a veces en chivos expiatorios de las frustraciones producidas por el desempleo, el deterioro de algunas áreas urbanas, o la

drogadicción (San Román, 1994). En esta línea, ella fue la primera persona que planteó la distinción entre marginación y cultura dentro del mundo gitano (San Román, 1976), así como la necesidad de intervenciones diferenciadas al respecto, dada su gran experiencia en colaboración con poblados gitanos, iniciada en las zonas más suburbanas de los alrededores de Madrid en la década de los sesenta.

Así, sólo después de haber presentado brevemente su amplia y rica trayectoria de trabajo con el pueblo gitano, y los matices que aporta sobre la amplia variabilidad intragrupal, tiene sentido citar cuáles son para la autora los elementos que considera que conforman el contenido más estable de la tradición cultural gitana. Para ella la identidad gitana compartida ha sido construida en parte como una forma de resistencia histórica frente a los payos. Así, para San Román, la *lengua* es el elemento más significativo en esta diferenciación intergrupala, y aunque reconoce que la gran mayoría de gitanos no hablan *caló*, ésta no sería a su juicio una forma de reivindicar lo que se tiene, sino de reivindicar algo que se ha perdido hace ya mucho tiempo, y que plantea menos problemas que la reivindicación de determinados contenidos culturales, valores o costumbres que pueden dar lugar a mayor controversia (Salinas y Larrén, 2010). Los demás elementos que cita la autora como identificativos de la tradición gitana son: *la prioridad de las familias sobre cualquier otro vínculo social, la importancia de la relación padre-hijo, el respeto a la gente mayor, la atención y el respeto hacia los muertos, la fidelidad de la esposa, la exigencia de la virginidad, el respeto de los territorios locales y de los grupos de parientes, las normas de pureza y contaminación, y el valor del despilfarro generoso*, entre otros (San Román, 1994).

Continuando con la construcción de la imagen pretenciosamente unitaria del pueblo gitano, citamos a Cerreruela *et al.* (2001), quienes en su libro "*Hechos Gitanales*" presentan un diálogo abierto entre gitanos e investigadores payos, y citan cuáles son los valores, rituales y aspectos identificativos comunes de su grupo cultural, concretamente en el barrio de Sant Roc de Badalona. El primero de los grandes elementos identitarios citados en el libro es la *familia*, entendida como el pilar básico del sustento emocional, social y económico de los gitanos. En la familia se da el aprendizaje intergeneracional en metas, valores y prácticas necesarias para triunfar en la comunidad. El primer eslabón para conformarse como familia es el *pedimiento*, preámbulo de la *boda* cuyo conocido ritual es el del pañuelo, con el que tras demostrar la pureza de las chicas, éstas pasan a pertenecer a la familia del novio y a toda su línea patriarcal, conformando así la organización de familia extensa tan propia de la cultura gitana. La crianza de los hijos recae tradicionalmente sobre la mujer, mientras que el marido suele desempeñar funciones sociales externas a la familia. Por otro lado, está el tema del tratamiento de la

muerte, ya que para los gitanos ésta está totalmente integrada en su concepción de vida y en los actos cotidianos. Muestra de ello es la intensidad con la que se viven los velatorios, los entierros o la celebración del día de Todos los Santos, o el hecho que cumplen un riguroso luto que frena las actividades sociales y laborales y condiciona la estética personal (vestimenta negra o pañuelo negro, barba en hombres). Otro de los elementos centrales en la identificación de la cultura gitana es el cumplimiento de la *ley gitana*. Asimismo, este grupo se guía por la ley de los ancianos más expertos de la comunidad, quienes se hacen llamar *tíos*, y quienes median ante la aparición del conflicto, no con el objetivo de dar la razón a una de las partes, sino de encontrar la manera de parar el conflicto y así evitar un desenlace fatal.

Años más tarde, Crespo *et al.* (2013) sintetizaron todo lo expuesto hasta el momento en cuatro pilares básicos que median las interacciones en la tradición gitana. En primer lugar, la *comunidad*, entendida como la forma de organización social elemental, conformada en relación al parentesco patrilineal, y que se sitúa en el centro de la vida social, alrededor del cual giran todos los actos de los gitanos. Así, no es de extrañar que cuando nos refiramos a la familia gitana, estemos refiriéndonos al mismo tiempo a la comunidad inmediata a la que pertenecen. Prueba de ello es el gran acompañamiento familiar que hay en cualquier tipo de evento, ya sean rituales de unión (*pedimiento*, boda) como de acompañamiento en la enfermedad (salas de espera llenas en hospitales, y en turnos ininterrumpidos de 24 horas) o despedida (velatorio, entierro, luto), demostrando que existe prevalencia del grupo frente a la individualidad personal. El segundo pilar fundamental es la *ley propia*, que tal y como exponía Cerreruela *et al.* (2001) constituye el conjunto de normas básicas y propias que prevalecen por encima de las leyes de la sociedad civil y del Estado. En este tipo de orden social, se le da gran valor a la palabra por encima de lo escrito, y sobre todo si viene de los ancianos más expertos de la comunidad. El tercer pilar del sistema de organización social gitana son los *grupos de edad*. La pertenencia a un grupo de edad define la posición social de un individuo dentro de su clan y fuera de él, respondiendo a unos derechos y obligaciones diferentes. Es importante para los jóvenes buscar el beneplácito de los gitanos de respeto (los más mayores) ante cualquier decisión que afecte a sus vidas. Y todo ello, queda mediatizado por el cuarto pilar básico, el *género*. Existe desde edad muy temprana una diferenciación muy delimitada entre los roles masculinos y los femeninos. Así, los hombres son las figuras públicas, mientras que se espera que las mujeres se limiten al espacio privado de la familia. Se ejerce una sobreprotección de las mozas, preparándolas desde pequeñas para el matrimonio y para asumir funciones reproductivas, simbolizada con la virginidad, para garantizar una exitosa nueva socialización familiar patrilineal y una buena maternidad.

En cualquier caso, lo que parece evidente es que existe un cierto acuerdo sobre lo que es intrínseco a la cultura gitana, pero casi al mismo tiempo, los incesantes cambios socio-económicos y culturales afectan en mayor o menor medida a la tradición gitana, dando lugar a una indiscutible variabilidad intragrupal. Prueba de ello es por ejemplo, la diversidad en el idioma, convirtiendo al romaní en una red de más de sesenta dialectos, o las generalizaciones sobre sus oficios o profesiones, fiestas y celebraciones, religión, nacionalismo, etc. (Larrén y Salinas, 2007).

Sean cuales sean las características que unos u otros consideren básicas para identificar la tradición gitana, y por supuesto asumiendo la gran variabilidad intragrupal, lo que es indiscutible es el intenso sentimiento de pertenencia identitaria. Con esa finalidad, se celebró el 8 de abril de 1971 en Londres el Primer Congreso Internacional del Pueblo Gitano, donde se acordaron aspectos fundamentales para la identidad transnacional gitana (web FAGIC, 2013). En primer lugar, se consensuó la fecha del *8 de abril* para la celebración del *Día Internacional del Pueblo Gitano*, para reivindicar el reconocimiento de los Rom, su historia, su lengua y su cultura. Este día tiene una parte festiva conocida como “Ceremonia del Río”, en la que los gitanos de todo el mundo se reúnen en los márgenes de los ríos para celebrar de forma conjunta la ofrenda de flores, donde las mujeres lanzan pétalos de flores al agua como símbolo de libertad y del éxodo vivido por el Pueblo Gitano hace más de mil años, y los hombres encienden velas en memoria de las víctimas gitanas a lo largo de la historia, especialmente por el masacre sufrido en el *Porrajmos*.

Otro acuerdo representativo al que llegaron en aquel congreso fue el de decidir cuál sería la bandera del Pueblo Gitano. La bandera elegida tiene en la parte superior una franja azul que representa el cielo, una franja verde en la parte inferior, que simboliza la hierba en la tierra de los caminos, y una rueda en el centro, que representan los carros con los que los pueblos gitanos nómadas transitaban.



Además de la festividad y la bandera, también se confirmó el Romanó como lengua oficial de todos los gitanos, estandarizando su gramática y su alfabeto, y se determinó el Himno Internacional Gitano, el “Gelem, Gelem” (anduve), escrito precisamente en Romanó, y que hace referencia a la condición itinerante del Pueblo Gitano.

Pero más allá de los consensos internos, no hay que obviar que históricamente los pueblos de acogida han rechazado y estigmatizado a este grupo cultural, dando lugar a una serie de

burdas apreciaciones exógenas sobre su funcionamiento. Así, si nos centramos ahora en la opinión pública que existe sobre el pueblo gitano, no nos extraña pensar que a un ciudadano de a pie, no familiarizado con esta minoría, se le ocurran antes generalidades descalificativas que agradables atribuciones. Es *vox populi* que se diga de los gitanos que no son de fiar, que son maleantes, que trafican con drogas, que viven sin hábitos higiénicos, que ocupan viviendas, que son vagos, que son ladrones, y otras muchas atrocidades. Y lo más lamentable, es que probablemente a quién oigamos decir semejantes absurdos, no ha tenido ocasión de mantener nunca una conversación con un o una gitana. Y es que la imagen negativa que se ha ido perpetuando a lo largo de los siglos sobre el pueblo gitano ha fomentado un imaginario social que también perpetúa las desigualdades. La situación actual no se puede entender sin tener en cuenta la herencia que dejan siglos de discriminación sistemática en los antepasados de un grupo, en las oportunidades sociales y educativas de las generaciones del presente. Meyer (2001), ha teorizado sobre cómo algunos pueblos, como el gitano, no solamente han heredado lo que él llama *public goods* (que siguiendo a Sordé, 2006, podríamos traducir como *bienes positivos*), sino también *public evils* (*bienes negativos*), que son definidos como las consecuencias que se hacen presentes en las vidas de los miembros de una comunidad concreta por la discriminación sufrida por sus antepasados. Meyer reconoce que esta herencia tiene un impacto muy difícil de redireccionar y que no se soluciona con políticas que sólo tengan en cuenta la discriminación del presente, sino que es necesario que se analice cómo la herencia del pasado ha dejado unas estructuras y unas dinámicas que sustentan y legitiman una serie de conductas discriminatorias hacia este grupo.

En la línea de combatir estos prejuicios, tuvo lugar en España una campaña publicitaria promovida por la Fundación Secretariado Gitano en 2005, cuyo lema era “tus prejuicios son las voces de otros”. La estrategia del mensaje de la campaña incidía en desactivar los principales prejuicios que provocan sospechas y temores irracionales hacia la comunidad gitana, poniendo de manifiesto que los sentimientos hacia los gitanos están condicionados por lo que otros cuentan. Se pretendía cuestionar así las voces del contexto social en el que vivimos, las voces de los medios de comunicación, o las de los educadores, quiénes tanto nos interesan en este trabajo.



Y si tratamos ahora de situar en cifras al pueblo gitano en España y Cataluña, nos daremos cuenta que resulta muy difícil conocer un censo real, ya que afortunadamente desde que se firmó la Constitución de 1978, se prohibió la especificación étnica en los registros censales. Así,

de lo que disponemos actualmente son estimaciones recogidas en estudios de distinta índole, que obviamente deben ser tomadas con prudencia, como son asociaciones, entidades culturales, entidades de inserción sociolaboral, educativa y social (Sánchez, 2005). Asimismo, se sitúa la población gitana en España entre 650.000 y 700.000 personas, y en Cataluña entre 60.000 y 70.000 (Sánchez, 2005; Abajo y Carrasco, 2004; FSG, 2014), ocupando aproximadamente el 10% de los gitanos que residen en el conjunto del territorio español. En la ciudad de Barcelona encontramos gran variabilidad de datos, en estudios que sitúan al número de gitanos entre los 7.000 (Abajo y Carrasco, 2004) y los 17.000 (Sánchez, 2005), repartiéndose principalmente en diferentes zonas del área metropolitana: Gràcia (Barcelona), Roquetes (Barcelona), Bon Pastor (Barcelona), La Mina (Sant Adrià del Besòs), Sant Roc (Badalona), Sant Cosme (El Prat del Llobregat) o la Florida (Hospitalet del Llobregat).

En estas localidades, salvando las diferencias particulares de cada zona, la situación actual de las familias gitanas puede describirse por distintos ámbitos:

- **Vivienda:** se puede afirmar que prácticamente ya no existen núcleos chabolistas de población gitana en el área metropolitana de Barcelona. Principalmente viven en agrupaciones verticales en los barrios mencionados, como fruto del realojo chabolista a partir de los años 60 y 70. Es habitual el hacinamiento familiar, ya sea por elección propia o como consecuencia de la crisis económica, ya que también los desahucios están afectando a muchas familias gitanas jóvenes que habían comprado viviendas y a padres que habían avalado con la suya (FSG, 2014). Este informe anual sobre la situación del año 2013 de la FSG (FSG, 2014) nos alerta también que se observan grandes dificultades para pagar los alquileres, y los gastos habituales de vivienda (calefacción, luz, agua, etc.), aumentando la tendencia de algunas familias desesperadas a la infravivienda y a ocupar viviendas vacías.
- **Empleo:** Las actividades laborales que tradicionalmente se han desempeñado entre la población gitana en los últimos años han sido según Abajo y Carrasco (2004): actividades ejercidas por cuenta propia como la venta ambulante, la recogida de residuos sólidos urbanos y el temporerismo agrario (entre el 50 y el 80%); el comercio y el espectáculo (entre un 5 y un 15%); y actividades como asalariados en el sector de la construcción y funcionarios no cualificados (entre un 10 y un 15%). En general, en las fechas en las que se publicaron estos datos, la mayor parte de las familias gitanas tenía una ocupación alta, aunque fuera informal, relacionada con la subsistencia. En este sentido, las principales barreras para acceder a la ocupación formal serían según

Sánchez (2005): el *racismo*, percibido entre los gitanos del estudio como uno de los principales factores de exclusión (20%), por las negativas de los empresarios que les tienen que dar acceso al trabajo; la *auto-ocupación* (24,4%), entendida como la consecuencia del racismo de los empleadores, que no les deja otra alternativa que ese tipo de ocupación forzosa sin seguridad laboral ni derechos económicos; y el bajo nivel de *formación* (15,4%), que como sabemos es para todos un filtro social de inclusión en el mundo laboral. Unido a toda esta serie de vicisitudes con las que el pueblo gitano se enfrenta a diario, se ha añadido en los últimos años la precariedad laboral general propia de la crisis económica que azota a España desde 2007, que pone aún más en riesgo la posible exclusión de las familias gitanas. La tasa de desempleo es del 42% (FSG, 2014), 17 puntos más que el resto de la población y con un acceso precario a las prestaciones por desempleo.

- **Situación cultural y social:** Es indiscutible percibir cambios en la comunidad gitana, y parece que el motor del cambio se sitúa alrededor de la mujer. Actualmente se percibe a la mujer gitana como el agente que está protagonizando la transformación cultural y social de los últimos años en la comunidad gitana. Son las generadoras de unos cambios muy profundos en el camino hacia la igualdad y la lucha por los derechos de las personas gitanas, apostando por la educación para todos, reivindicando un trabajo digno, intermediando en las relaciones personales y apostando por la participación social y política (Sordé, 2006). Hay que considerar que la mujer gitana es la base de la familia, del grupo y del entorno, y por tanto quien vertebra las relaciones que se dan entre los distintos miembros de la comunidad, ejerciendo un poder horizontal, dialogante, abierto, accesible y compartido (Sánchez, 2005). Sin duda, esta apuesta de cambio se percibe en las prácticas cotidianas, pero también en la forma de organización social. Muestra de ello es la presencia de la mujer en el asociacionismo catalán, creando en 1999 la primera Asociación Gitana de Dones “*Drom Kotar Mestipen*”, con el objetivo de promocionar la lucha por la igualdad de la mujer gitana, siempre acompañado de la lucha contra la desigualdad del pueblo gitano y la difusión de la cultura. Y en un marco más macro, todo apunta que en los últimos años se ha avanzado en el desarrollo de un marco europeo de políticas de inclusión y de igualdad de trato para la minoría gitana, aunque también se ha visto cómo el impacto real en la vida de las personas gitanas ha sido escaso. Según el informe de la FSG (2014), ya antes de la crisis el 12% de la exclusión severa en nuestro país correspondía a familias gitanas. Hoy se están reduciendo de manera acelerada sus

niveles de renta y su calidad de vida, extremándose la pobreza, la exclusión y la dependencia de prestaciones sociales. Sin embargo, se están endureciendo las condiciones para percibir rentas mínimas, y esto está afectando a muchas familias gitanas que antes de la crisis eran independientes económicamente.

- **Educación:** La educación se ha convertido en el tema clave cuando se hace referencia a la inclusión de grupos que sufren algún tipo de desigualdad. La inaccesibilidad a la educación provoca que ciertos sectores sociales queden excluidos de la sociedad actual y por eso los datos en esta materia son relevantes para ver en qué punto se encuentra el pueblo gitano. Según el estudio realizado por la FSG en 2002, titulado “Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria”, la incorporación de los niños gitanos a la escuela se ha generalizado en todo el Estado, siendo las cifras de un 94% de niños y niñas escolarizadas antes de los 6 años. Y aunque cada vez más hay un porcentaje más alto de familias gitanas que consideran importante que sus hijos e hijas se incorporen tempranamente a la escuela como medio básico de promoción social (un 95% según la FSG, 2014), también sigue existiendo un absentismo continuado y un abandono precoz de los estudios obligatorios como consecuencia de algunas prácticas culturales que se perciben como incompatibles con la asistencia a la escuela (ayuda a los mayores en tareas domésticas y laborales, pedimiento y matrimonio jóvenes, sobreprotección de las niñas en educación secundaria, etc.). Según revela el informe anual 2013 de la FSG (2014) el 64,4% de los chicos y chicas gitanas de 16 a 24 años no han obtenido el título de Graduado en ESO, frente a un 13,3% de la población en su conjunto. A los 18 años por ejemplo, mientras que el 71,1% del conjunto de jóvenes estudia, en el caso de la juventud gitana el porcentaje se reduce al 20,8%, y el porcentaje relativo a los jóvenes gitanos que ni estudian ni trabajan en la franja de 15 a 19 años asciende al 43,3%, más de 30 puntos porcentuales por encima de la tasa nacional, que se sitúa en el 12,8%. También hay una cifra optimista que no se debe pasar por alto, y es que según revela el estudio, 1 de cada 4 personas que abandonan los estudios los retoma en algún momento. La situación que revelan estas cifras indica que aún hay mucho por hacer en el terreno educativo, y más considerando las particularidades que está implicando en esta materia la presencia de la crisis económica. Se considera que la reducción de las ayudas, becas de comedor, de material escolar, etc., puede hacer retroceder al pueblo gitano en materia de educación a los años 80. Una parte importante del alumnado gitano no tiene recursos suficientes para costear materiales escolares o comidas y la

falta de ayudas y de medidas de apoyo a este respecto afecta justamente al alumnado con más dificultades (FSG, 2014). Asimismo, cabe esperar que aumente aún más el fracaso y el abandono escolar temprano de los jóvenes gitanos. Y descuidar la educación es una grave vuelta atrás, es condenar a la exclusión y a la pobreza a las nuevas generaciones.

- **Asociacionismo:** El asociacionismo gitano catalán nace a partir de los años 60 de la mano de la Iglesia Católica, y con la democracia se perpetúa (Sánchez, 2005). Las primeras razones que llevaron a la población gitana a movilizarse en asociaciones, fue la necesidad de cubrir necesidades básicas, pero también de mejorar el estado de las viviendas y los servicios de los barrios, ya que la celeridad con la que se construyeron implicó defectos graves de construcción, de iluminación y de pavimentado de las calles (Prieto, 2007). Otra importante razón del nacimiento del movimiento asociacionista gitano, fue la lucha con el tráfico de droga, que desde los años 80 afectó a numerosos componentes jóvenes de las familias gitanas. La erradicación de este fenómeno fue el principal objetivo por el que se fundó, por ejemplo, en 1987 la *Associació Gitana de Badalona* (Barrio de Sant Roc, Badalona), aún viva hoy en día con diversas actividades sociales, educativas y de ocio, entre las que se encuentra el proyecto *Shere Rom* (Laluzza, Crespo y Luque, 2009). Asimismo, estas organizaciones, vinculadas a la identidad y la cultura gitanas, actúan como interlocutores y portavoces de las reivindicaciones gitanas, se convierten en agentes de cambio social para conseguir crear más espacios democráticos, y han permitido un reconocimiento cultural más grande, conectando las reivindicaciones educativas con las culturales (Sordé, 2006). Pero también ha habido casos de poca transparencia dentro de las mismas asociaciones gitanas, implicando que algunas entidades acaben siendo la fuente de ingresos de las personas que la forman, y perdiendo la mayoría de veces el cariz reivindicativo y comunitario que las originaron (Sánchez, 2005). Este tipo de hechos ha creado desconfianza hacia los mismos líderes gitanos, y hacia las asociaciones concretas, y ha podido frustrar en algunos casos acciones de participación colectiva.
- **Religión:** la opción religiosa de las personas gitanas en Barcelona se reúne principalmente alrededor de la Iglesia Evangélica Filadelfia, conocida popularmente como el “culto”. Según Carme Garriga en su estudio de los gitanos en Barcelona (Garriga, 2000), esta adscripción estaría sobre el 55,7% de la población, frente al 29% de católicos, y al escaso 4,3% de testigos de Jehová. Sin embargo, unos años más tarde, en el estudio de Sánchez (2005) sobre la población gitana de Catalunya, las

cifras indican un descenso de la adscripción católica, situándola en 11,7%, y un significativo 27,6% que no opta por ninguna religión, manteniéndose la misma cifra para la religión Evangélica. Los primeros acercamientos de la Iglesia Católica al pueblo gitano fueron por un lado en el área asistencial y caritativa, y por el otro de la mano de algunos profesionales vinculados a la Iglesia que potenciaron más tarde el movimiento asociativo catalán, ya que durante la dictadura las únicas posibilidades de reunión permitidas eran de carácter religioso (Sánchez, 2005). Sin embargo, a partir de la década de los 60 aparece en Cataluña el movimiento de la Iglesia Evangélica de Filadelfia, que por sus características y formas de expresión conecta mucho más con el pueblo gitano. Sánchez (2005), enumera algunas de las razones que se le atribuyen a la masiva adscripción: incide en los problemas actuales que tiene la sociedad y el pueblo gitano en particular, especialmente al principio con la problemática de la droga entre las familias; coincide con las pautas de organización y estilos de comunicación gitanos (oralidad, cante); es una propuesta llevada a cabo por ellos mismos, donde los pastores de las iglesias son en su mayoría gitanos; las ideas que sustentan el culto inciden en el fomento de la imagen positiva de los gitanos; y se propicia la autogestión del cambio. Entre todo, parece que la religión es hoy en día una de las vías de escape que sirve a las familias gitanas para compartir experiencias y solidarizarse ante las dificultades que se encuentran.

II. MARCO TEÓRICO

“No se trata de elegir por ellos y ellas. Se trata de andar juntos cada uno a su manera por el mismo camino”

Teresa San Román

II. MARCO TEÓRICO

2. 1. CONTEXTO Y CULTURA EN EL DESARROLLO HUMANO

2.1.1. La presencia del *contexto* en las teorías del desarrollo

El punto de partida teórico de esta tesis está influido por autores clásicos que coinciden en el supuesto de que el desarrollo humano es un proceso que no podría darse sin la influencia del contexto en el cual tiene lugar. Los autores que se mencionan en este apartado aceptan una naturaleza biológica, pero insisten en que sin atender al contexto no tiene sentido hablar de desarrollo.

Para el tema trabajado en esta tesis, este planteamiento es crucial, en tanto que nos va a permitir entender el desarrollo de los participantes de la comunidad gitana partiendo de su contexto de crianza familiar, y en definitiva de su cultura, y las dificultades que de ahí se puedan desprender en interacción con otro contexto distinto: la escuela.

Asimismo, el propósito que persigue este apartado es presentar aportaciones teóricas que defiendan la unión indisoluble entre desarrollo y contexto, y por tanto que nos permitan explicar cómo los distintos contextos de socialización pueden hacer variar el tipo de desarrollo de los individuos, y la interacción que se produzca entre ellos.

A modo de inicio, voy a definir ambos conceptos según la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2012³), con el propósito de que a lo largo del capítulo se vayan matizando los términos en función del autor consultado. Así, en cuanto al término *desarrollo* se nos dice: “Acción y efecto de desarrollar o desarrollarse”. Y sobre *desarrollar*: “Acrecentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral”. Y si ahora consultamos *contexto* elijo la segunda acepción: “Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho”.

2.1.1.1. La influencia del contexto en el desarrollo según Vygotsky

Vygotsky es el primer autor, que pese a su juventud (1896-1934), fue capaz de desafiar las teorías más arraigadas sobre el desarrollo humano y la psicología experimental. En este sentido, aun siendo coetáneos, contrarió las ideas propuestas por Piaget sobre su teoría genética y su teoría del desarrollo cognitivo. No es que Piaget (1926) pasara por alto el papel

³ RAE. Consultada en Octubre de 2012. XXII Edición. <http://www.rae.es/rae.html>

de la interacción social en el desarrollo cognitivo, pero se fijó, sobre todo, en el individuo que ocasionalmente interactúa con otros cuando resuelve problemas lógicos de origen social. Sin embargo, Vygotsky (1979; Wertsch, 1988) prestó especial atención a la participación del niño, junto con otras personas, en el orden social, y consideró que el desarrollo natural solamente aporta un sustrato sobre el que se construye el desarrollo cultural.

La perspectiva que adopta Vygotsky para abordar el tema de las relaciones recíprocas entre el individuo y el contexto, incluye el estudio de cuatro niveles de desarrollo mutuamente entrelazados (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1988). Los psicólogos del desarrollo, según Vygotsky, estudian el *nivel ontogenético*, entendido como las transformaciones del pensamiento y la conducta que surgen en la historia de los individuos. Sin embargo, para él este nivel representa una parte mínima del análisis y difiere de los otros tres niveles de desarrollo. El *desarrollo filogenético* hace referencia al lento cambio de la historia de las especies, que deja al individuo una historia genética. El *desarrollo sociocultural* es la cambiante historia cultural que se transmite al individuo en forma de tecnologías como, por ejemplo, la lecto-escritura, el sistema numérico, normas, determinados sistemas de valores (como el apego a la familia o el aprendizaje de mayores de la propia comunidad en el grupo cultural gitano), etc., que permiten desenvolverse en situaciones sociales concretas. Y el cuarto nivel de análisis es el que es conocido como *desarrollo microgenético*, relativo al aprendizaje que los individuos llevan a cabo, momento a momento, en contextos específicos de resolución de problemas, contruidos sobre la base de la herencia genética y sociocultural.

En este sentido, es de especial interés este planteamiento para el vigente proyecto, en tanto que nos presenta un tipo de análisis, el microgenético, en el que a partir de lo que ocurra en una determinada actividad, será posible inferir información acerca del desarrollo ontogenético, filogenético y el sociocultural.

No es objetivo de esta tesis hacer un análisis genético vygostkyano pormenorizado sobre el grupo cultural gitano en interacción con otros grupos culturales, sino más bien dar cuenta de que nos apoyamos en el postulado teórico del autor alegando que: "*para entender al individuo hay que entender primero las relaciones sociales en las que se desenvuelve*". En este sentido, tanto Mead como Vygotsky (Wertsch, 1988) aludían que los principios explicativos de los procesos sociales no pueden reducirse a los principios explicativos de los procesos psicológicos (no reduccionismo individualista), ni tampoco pueden equipararse a procesos de la sociedad, ya que sería un reduccionismo social. La clave es focalizar la atención en el plano interpsicológico, entendido como la interacción social que se da en pequeños grupos.

Las ideas de Vygotsky fueron tan impactantes entre los teóricos de la psicología, que tras darse a conocer en congresos internacionales, rápidamente consiguió adeptos, de modo que incluso ha pasado a considerarse el padre teórico de la psicología histórico-cultural, y por tanto precursor de la psicología cultural y todos los autores representativos de este campo, que tendremos ocasión de comentar a lo largo de esta tesis.

2.1.1.2. La teoría ecológica de Bronfenbrenner

Otro de los autores fundamentales para ir hilando el recorrido teórico de este proyecto de tesis es Urie Bronfenbrenner (1917-2005), creador de la teoría ecológica sobre el desarrollo humano (1987), quien nos ofrece una perspectiva sobre el desarrollo centrada en el ambiente, concretamente en distintos niveles de análisis del entorno y en cómo éstos interactúan e influyen en el individuo.

Asimismo, Bronfenbrenner (1987) entiende el *desarrollo* como “*la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades*” (Bronfenbrenner, 1987, p. 29). Añade también que para él, el desarrollo de las personas está ubicado en *ámbitos (settings)*, y en cada uno de estos ámbitos la persona es: iniciada en *actividades*, teje *relaciones* con otros individuos, y desempeña un *rol* social determinado. En este sentido, propone que el *ambiente ecológico* debe entenderse como “*un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente*” (p. 23). El nivel donde se encuentra el contexto más inmediato de la persona, y donde vive experiencias significativas, es el que denomina *microsistema*. Algunos ejemplos de este nivel, teniendo en cuenta ciertas generalizaciones en el desarrollo de un niño gitano en Barcelona, serían la familia, la escuela, el grupo de amigos, la asistencia al culto evangélico, etc. El siguiente nivel, es el que el autor denomina *mesosistema*, entendiéndolo como aquellas interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente. Sin ir más lejos, este proyecto de tesis pretende estudiar, en términos de Bronfenbrenner, el *mesosistema* resultante de la interacción entre la escuela donde los niños/as gitanos/as acuden, y las familias de éstos/as. El *exosistema*, es el nivel que corresponde a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. En nuestro caso particular, si analizáramos el trabajo en el mercado ambulante de la madre de un niño gitano, para ese niño dicho empleo formaría parte de su

exosistema, ya que aunque no participa activamente en él, recibe las influencias indirectas que de él se desprenden en su participación en el microsistema familia, del que su madre también forma parte. Otro ejemplo que puede ilustrar este nivel, es el que analizara por ejemplo una actividad de clase ocurrida en el microsistema escuela, y en el que apareciera una dificultad que tuviera su origen en el microsistema familia al que el protagonista perteneciera. El último nivel propuesto por Bronfenbrenner, es el *macrosistema*, que resume como la cultura y subculturas, y sistemas de creencias o ideologías que sustentan las correspondencias con sistemas de menor orden, como el microsistema, el mesosistema o el exosistema. En el caso que nos ocupa, el *macrosistema* haría referencia a las distintas influencias culturales que el niño gitano en desarrollo recibiría a través de su participación en sus principales microsistemas, mesosistemas y exosistemas, y en el que el sistema educativo occidental ha sido creado. En el siguiente apartado tendremos ocasión de profundizar más en este nivel.

Lo que está claro después de sumergirnos en el universo bronfenbrenneriano, es que para él no es posible entender el desarrollo humano sin atender a las características cambiantes propias de cada ambiente con el que el sujeto entra en interacción. Este planteamiento nos permite aclarar que los datos que aquí se analizan, responden a una imagen fija de un conjunto de sistemas que son dinámicos por definición, de modo que el trato que van a recibir dichos datos siempre van a ser cautelosos en el sentido de haber tomado una imagen puntual de un momento puntual.

Bronfenbrenner propone un modelo de sistemas que va más allá del análisis de una situación inmediata y de la díada, y que llama “sistemas N+2”, donde la relación, por ejemplo, entre una díada dependerá de la presencia y participación de terceras personas. Si no hay terceros, o si desempeñan un papel destructivo más que de apoyo, el proceso de desarrollo, considerado como sistema, se desintegra (p. 25). Apunta además, que el mismo principio tríadico es válido para las relaciones entre ámbitos, ya que se considera que la capacidad de un entorno para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo, depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro. Este planteamiento es crucial para este proyecto de tesis, en tanto que nos permite explicar por qué es necesario analizar distintos sistemas en interacción, como son la escuela, los alumnos/as gitanos/as y las familias de éstos/as para obtener información que nos permita interpretar cómo es la participación conjunta, la comunicación y qué información maneja cada grupo con respecto al otro. En definitiva, analizar por qué el desempeño escolar de los

estudiantes es el que es, teniendo en cuenta su participación en los distintos contextos en los que pertenece.

Además, este autor contempla que existen notables diferencias entre los sistemas constitutivos de diferentes grupos sociales, refiriéndose tanto a clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, de manera que es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales más grandes como ambientes para el desarrollo humano. Este planteamiento apoya nuestro posicionamiento metodológico, ya que nos disponemos a analizar información proveniente de un grupo cultural distinto, el gitano, sobreponiendo nuestra voluntad por el conocimiento y entendimiento, evitando en cualquier caso usar una lente etnocéntrica que ponga en cuestionamiento distintos ambientes para el desarrollo.

El propio Bronfenbrenner admite que su teoría está inspirada en la concepción del contexto propuesta por Kurt Lewin (1890-1947). Lewin adopta la posición de que el ambiente que tiene más importancia para la comprensión científica de la conducta y el desarrollo es la realidad que aparece en la mente de la persona, o dicho de otro modo, *“se concentra en el modo en el que el ambiente es percibido por los seres humanos que interactúan dentro de él y con él”* (Bronfenbrenner, 1987, p.42). Pese a las críticas recibidas, la concepción del contexto de Lewin es altamente interesante para nuestro análisis de los distintos sistemas escolar y familiar, ya que lo que verdaderamente va a interesarnos son las explicaciones y por tanto percepciones, que cada uno de ellos dé sobre las interacciones de los distintos ambientes en los que participan, más allá de la realidad objetiva que se pueda observar.

2.1.1.3. Desarrollo Humano, Contexto y Actividad Mental según Bruner

En este sentido, la obra de Jerome Bruner (1991, 1997) contribuye a la idea de que el desarrollo humano y la actividad mental son el resultado de la participación en contextos socioculturales concretos, así como ambientes físicos, prácticas y creencias locales, familia, amigos, etc. (Esteban, 2010).

En un origen, él se mostró contrario al conductismo imperante en los años 50, y en respuesta propuso el *significado* como objeto de estudio. Este hecho también le hizo diferenciarse de los cognitivistas emergentes, quienes proponían la metáfora computacional para explicar el comportamiento, y bajo su punto de vista eludían aspectos claves como las creencias, las intenciones, los deseos y los compromisos (Bruner, 1991). Así es que Bruner, poco a poco, fue

contribuyendo a la consolidación de lo que hoy conocemos como Psicología Cultural, proponiendo la *acción situada* en un escenario cultural y en los estados intencionales de los participantes, como el objeto de estudio de la disciplina.

Las contribuciones de Bruner son esenciales para este proyecto, en tanto que nos advierten que debemos prestar atención no únicamente a la acción que observemos en el grupo analizado, sino también al significado atribuido a esa misma acción por los propios protagonistas, siempre dependiente del contexto en el que ha tenido lugar.

Como el mismo autor propone: *“la creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan. Aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean”*. (Bruner, 1997, p.21).

2.1.1.4. Matices sobre el concepto *contexto*

No todos los autores que han trabajado sobre el desarrollo humano desde una perspectiva culturalista han coincidido en la propia definición del término *contexto*. Un ejemplo de ello, es la aclaración sobre el propio concepto que nos propone Michael Cole (1999) a raíz de su interacción teórica con John Dewey (1938, en Cole, 1999). Dewey utilizó el término *situación* para describir un *todo contextual* que rodea objetos y acontecimientos que están en relación, ya que para él resulta imposible experimentar y formar juicios sobre objetos o acontecimientos aislados. No obstante, Cole parte de esta propuesta para matizarla, indicando que bajo su punto de vista entiende el *contexto* como *aquello que entrelaza*. Así, nos aclara: *“Un acto en su contexto entendido en términos de la metáfora del entretrejimiento requiere una interpretación relacional de la mente; los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural del desarrollo”* (Cole, 1999. p. 129).

Otra aportación relevante a este diálogo teórico es la que nos propone Barbara Rogoff. Ella cita textualmente *“más que considerar el contexto como algo que influye en la conducta humana, lo veo como algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades”* (Rogoff, 1993, p.53). Esta autora considera en este sentido, que biología y cultura no son influencias alternativas, sino aspectos inseparables de un sistema dentro del cual se desarrollan los individuos. Así, aunque su teoría no obvia la naturaleza biológica, se centra en la influencia de lo social para explicar el desarrollo cognitivo, entendiéndolo como un proceso que presenta una conexión indivisible entre el contexto y el

significado, asumiendo el primero como una red de relaciones entretejida para dar forma a la estructura del significado.

Deteniéndonos concretamente en la conducta humana como elemento observable del desarrollo, Rogoff (1993) indica que la conducta implica la acción tanto del individuo como del mundo social, en cuanto que todos ellos participan conjuntamente en acontecimientos significativos y proyectos vitales. Esta aportación nos permite reflexionar acerca de la interacción entre niños y maestros o familias y maestros que este proyecto de tesis analiza, en tanto que deberemos considerar que cada uno de los grupos entrevistados actúa, en parte, en relación al mundo social al que representa.

Para finalizar este apartado, mencionaré la teoría ecológica de Gibson (1979), que pese a ser cuestionada por su aplicabilidad en el ámbito de las relaciones entre el individuo y el mundo social, considero que propone una perspectiva muy interesante sobre la reciprocidad y complementariedad del organismo y el contexto. Asimismo, este autor propone la metáfora del animal y su entorno, basándose en la interacción recíproca entre ambos para su supervivencia, y para la definición del uno y del otro. El siguiente fragmento es representativo de su aportación: *“las alas, las branquias, el hocico o las manos de un animal describen su entorno. Del mismo modo, la descripción completa de un nicho describe al animal que lo ocupa. Por ejemplo, si especificamos en detalle el nicho de un pez, de alguna forma hemos descrito el pez. Así, al igual que la estructura y el comportamiento del pez implica su entorno, los detalles del nicho suponen la estructura y las actividades del animal”*. (Gibson, 1979, p. 14).

Bajo mi punto de vista, esta complementariedad es fundamental para entender que el material que se analiza en este proyecto de tesis, responde a aportaciones inseparables del contexto social en el que se han creado, y en el que han sido transmitidas, y que unos sin los otros no existirían de la misma forma.

2.1.2. La aportación de la Psicología Cultural

En este apartado voy a tratar de justificar no sólo *qué* es y *quién* defiende la psicología cultural, sino más bien, voy a tratar de responder al *por qué* apuesto por esta perspectiva teórica, y más aún, *para qué* nos va a servir alimentarnos de sus aportaciones para el presente y futuro de esta investigación.

En los apartados anteriores he expuesto distintas contribuciones sobre la influencia del contexto en el proceso de desarrollo de los individuos. Sin embargo, muchos de los autores mencionados van más allá, y no únicamente responsabilizan a los factores ambientales de la influencia sobre el desarrollo, sino que proponen la *cultura*, instalada en un momento histórico, como el plan de vida que circunscribe y organiza nuestra biología, y diseña y materializa los contextos de actividad en los que participan las personas (Esteban, 2010).

La *psicología cultural* aparece en gran medida como resultado de crisis teóricas sobre el desarrollo egocéntrico de los individuos. En definitiva, surge de la insatisfacción que en algunos autores provocaba la definición del sujeto al margen de las interacciones humanas y del contexto social en el que se desarrolla. Por el contrario, el sujeto concebido por este enfoque está dotado de una mente que es social en su origen, que está constituida por los significados culturales y se conforma a través de la interacción social (Crespo, 2001).

2.1.2.1. Diferenciación histórica: psicología cross-cultural y escuela histórico-cultural

Todos los autores que se identifican bajo el paradigma de la psicología cultural no son idénticos en sus aportaciones, pero comparten el hecho de situar la *cultura* en el centro del análisis de la psicología, considerándola como principal factor organizador del desarrollo psicológico. No obstante, difieren, en términos generales, dependiendo de si provienen de la tradición de la *psicología cross-cultural* o bien de la psicología *histórico-cultural*, liderada por Vygotsky. Aunque no es el objetivo de este apartado centrarnos en las distintas subdisciplinas de la psicología cultural, trataré a continuación de diferenciar brevemente ambas perspectivas para dibujar un panorama general.

Matsumoto (1994), defiende la psicología *cross-cultural*, entendiéndola como la parte de la psicología que estudia las personas en distintas culturas con el objetivo de testar la presunta universalidad de los procesos psicológicos. En otras palabras, esta perspectiva trata de llevar a cabo investigaciones que incluyen participantes de distintos contextos culturales, con el

propósito de testar la universalidad o especificidad cultural de sus procesos psicológicos. Un ejemplo de ello sería, sin ir más lejos, un proyecto que analizara y comparara cómo es el proceso de construcción de la identidad en un niño gitano y uno payo, y entendiera las diferencias en función de su socialización⁴ en un grupo cultural u otro. Algunos de los que se consideran los padres teóricos de esta perspectiva son Harry Triandis, Robert Le Vine, Richard Shweder, Richard Nisbett y Shinobu Kitayama (Esteban, 2010).

La *escuela histórico-cultural* sin embargo, sitúa el acento en “*considerar la conciencia o mente humana como resultado de la circunstancia histórica y cultural en la que ésta se expresa y desarrolla*” (Esteban, 2010, p.67). Desde esta perspectiva, se entiende por “conciencia” el conjunto dinámico de procesos superiores (memoria, inteligencia, lenguaje), sensaciones, emociones y sentimientos, motivos y contenidos que guían nuestra conducta, y que responden a unas circunstancias histórico-culturales concretas. En este sentido, y sin pretensión de ser reduccionista, un ejemplo de proyecto de investigación centrado en esta corriente, podría ser el de estudiar la “conciencia” de un niño gitano, tratando de entender las circunstancias histórico-culturales que le han hecho comportarse, sentir, pensar, hablar, etc., de esa determinada manera. Esta perspectiva también se conoce como movimiento neovigotskiano, en tanto que los principales seguidores de la obra de Vygotsky son quienes contribuyeron en los años 80-90 a formalizar dicha escuela. Algunos de los principales representantes de la misma son Michael Cole, James V. Wertsch, Barbara Rogoff y Jaan Valsiner.

Sin embargo, pese a ser conscientes de las diferencias entre ambas perspectivas, aquí no me va a interesar acentuar dichas diferencias, sino dibujar los puntos de encuentro entre los autores más representativos de cada una de ellas, siempre utilizando la *cultura* como elemento central de las aportaciones, y la *psicología cultural* como paraguas teórico general que las enmarque.

2.1.2.2. El legado de Vygotsky en la Psicología Cultural

Así pues, tratando de hilar más fino sobre *qué* es la psicología cultural, recurrimos de nuevo a Lev Vygotsky (1979), quien como hemos dicho anteriormente, se considera el padre teórico de la psicología histórico-cultural y precursor de la psicología cultural. En este apartado voy a

⁴ Se entiende por socialización el proceso de desarrollo que tiene lugar primordialmente en la familia, donde se introduce al niño en las normas, valores y actividades prácticas que tienen vigencia en su grupo social (Perinat, 1998).

introducir algunos principios de su teoría, que en un sentido u otro, aluden a la influencia de la cultura en el desarrollo.

El primer principio que voy a mencionar es el *principio de significación*. Con él, Vygotsky comenta que lo que nos distingue de los animales es nuestra capacidad para gobernar nuestra conducta y la conducta ajena mediante la creación y utilización de signos y símbolos. Estos signos y símbolos tienen un origen histórico-cultural en el grupo de socialización de la persona en desarrollo, de modo que dichos instrumentos culturalmente creados, van a ser los encargados de dotar de significado tanto nuestra conducta como las ajenas.

El siguiente principio vygotskyano que ilustra la importancia de las relaciones sociales, y por tanto la influencia de la cultura en ellas, es *la génesis social de la conciencia humana*. Según este principio, *“en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”* (Vygotsky, 1979, p.94). Asimismo, este principio apoya la idea de que cualquier función psicológica superior tiene su origen en las relaciones sociales, y por tanto en la cultura, de modo que a la hora de valorar cualquier función psicológica de un individuo, deberá comprenderse las que para su cultura son útiles, y por tanto, cuáles se han potenciado en las relaciones propias de sus miembros (nivel interpsicológico).

El último principio vygotskyano que por ahora voy a mencionar en relación a la influencia de la cultura, es *el principio de actividad mediada*. Este principio nos dice que las funciones psicológicas superiores (memoria mediada, atención voluntaria, pensamiento verbal) se caracterizan por la apropiación y uso de artefactos culturales, que permiten amplificar, regular y dirigir la acción humana. O lo que es lo mismo, este principio focaliza la atención en los *artefactos culturales* que se manejan en un determinado grupo cultural, que tienen su origen en un bagaje histórico-cultural, y que además moldean las funciones psicológicas superiores que nacen y se consolidan en las actividades propias del grupo.

Sintetizando, podemos afirmar que Vygotsky concibió la cultura en términos de actividades socio-culturales mediadas por instrumentos culturales. Así, la cultura, o más precisamente las actividades, las entendía como como un eslabón intermedio entre lo social y lo psicológico. En este mismo sentido, Leontiev (1979) tratando de ser más preciso, añadió que el principio

experiencia y para guiar la acción en una gran variedad de dominios, incluidos los acontecimientos, las instituciones y los objetos físicos y mentales. Para D'Andrade estos esquemas no están preestablecidos en la mente, ni son fruto de un proceso lógico que obedezca a cuestiones de necesidad, sino que se constituyen a partir de la experiencia cotidiana, y de la repetición de esta experiencia en un contexto cultural determinado.

El tipo de esquemas más interesantes para la psicología cultural son los guiones (Cole, 1999). Un guión es un esquema de acontecimientos que especifica a las personas que considera apropiadas para participar en una situación, los roles sociales que desempeñan, los objetos que utilizan y la secuencia de acciones y relaciones causales que se aplica. Pero tales guiones no serían estructuras privadas, contenidas en la mente individual. Por el contrario, los guiones son estructuras sociales que organizan y hacen previsible la actividad humana precisamente porque son compartidos. En este sentido, Nelson (1977) propone que los guiones sirven como guía para la acción, y que sin guiones compartidos, todo acto social tendría que ser negociado de nuevo. Así, la captación de los guiones es central para la adquisición de la cultura.

Lo que me interesa en este punto, es acogerme a los conceptos de *esquemas culturales* y *guiones* para poder entender más adelante que precisamente tanto los esquemas como los guiones de los padres y madres gitanos/as en relación por ejemplo a la educación en general, y a sistemas de actividad educativa en particular, muy probablemente van a diferir con respecto al grupo de maestros cuya pertenencia cultural no es gitana. Esta diferenciación en esquemas y guiones será fácil concretarla en el análisis, donde evidenciamos citas concretas que revelen dichos desacuerdos.

2.1.2.5. Mente y Cultura según Jerome Bruner

Tratando de diferenciarse del conductismo, recordemos como Bruner nos contaba que *“la psicología cultural, casi por definición, no se puede preocupar de la “conducta” sino de la “acción”, que es su equivalente intencional; y más concretamente, se preocupa de la acción situada (situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interrelacionados de los participantes)”* (Bruner, 1991, p.34). Así, bajo su punto de vista, Bruner focaliza la atención en la *acción situada*, como objeto imprescindible en el estudio de la psicología cultural, con el objetivo de aclarar que cada acción evidentemente está situada en un escenario social cuyas directrices están marcadas por la cultura.

Ahondando más en su aportación, vemos que Bruner (1991) propone tres razones por las que es imposible entender la psicología si no atendemos a la cultura como elemento central de la disciplina. La primera razón es la que hace referencia al hecho de que no podemos construir la psicología humana basándonos únicamente en el individuo, sino que hay que entenderla a partir de la participación del individuo en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a partir de ésta. Esta afirmación queda clara con dos citas literales que propone el propio autor: “*los seres humanos no terminan en su propia piel; son expresión de la cultura*” (Kluckhohn en Bruner, 1991, p.28) y “*sin el papel constitutivo de la cultura somos monstruosidades imposibles (...) animales incompletos, sin terminar, que nos completamos o terminamos a través de la cultura*” (Geertz en Bruner, 1991, p.28).

La segunda razón está relacionada con la primera, y se refiere a la idea de que a partir de nuestra participación en la cultura, el significado se hace *público* y *compartido*. Como el mismo autor ejemplifica, el niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos.

La tercera razón por la que la cultura ha de ser un concepto fundamental de la psicología radica en lo que él ha llamado “*Folk Psychology*” (psicología popular). Para Bruner, la *psicología popular* debe diferenciarse de la psicología científica para dar cabida a la naturaleza, causas y consecuencias de aquellos estados intencionales, como creencias, deseos, intenciones, compromisos, etc. Así, la *psicología popular* es la explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen de esa determinada manera.

Una vez que hemos entendido que para Bruner la psicología no puede entenderse desligada de la cultura, voy a intentar explicar cómo la cultura impacta en la mente según este autor.

Bruner nos cuenta que está influido por dos autores que colocan la *cultura* en planos distintos. Por un lado, le interesa la obra de Kroeber (1917), quien considera que la cultura es *superorgánica*, o dicho de otro modo, que existe más allá de la experiencia del individuo, en el exterior. Y por otro lado, nos presenta la obra de Geertz (1973), quien ilustra la cultura de forma inherentemente local, es decir, como aquello que la gente imagina sobre lo real, y por lo tanto interna al individuo.

Con la comparación de estas dos perspectivas, Bruner pretende compartir su postura, en la que para él resulta imposible entender la cultura únicamente de forma superorgánica, y

también únicamente de forma local. Asimismo, él propone, recurriendo a Vygotsky (1979), la *internalización* de la cultura para entender cómo cultura y mente interactúan.

En este sentido, propone cuatro modos de entender cómo la cultura impacta en la mente (Bruner, 2008), o lo que es lo mismo, cuatro modos de internalización de la cultura en la mente. En primer lugar, compartir con otros miembros de tu grupo cultural concepciones sobre lo cotidiano. En segundo lugar, la necesidad de que existan instituciones que apoyen esa cotidianidad, para que esa sociedad tenga un sistema legitimado de intercambio. En tercer lugar, un sentido compartido de la cotidianidad apoya la capacidad innata de la *intersubjetividad*, siendo capaces de conocer y compartir las vidas mentales de los otros. Y por último, una cultura debe proporcionar medios para compartir lo cotidiano, y uno de esos medios, es la *narratividad*. Las narraciones son fundamentales en la obra de Bruner (1991, 1997, 2008), ya que para él están presentes en todas las culturas, conectan acciones en el tiempo, y son fuente de justificación y explicación de los acontecimientos. La representación de la experiencia en narraciones proporciona una estructura, una "*psicología popular*", que permite a los seres humanos interpretar sus experiencias y comprenderse mutuamente los unos a los otros.

2.1.2.6. La participación guiada de Rogoff

Desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural, el desarrollo de las personas se entiende como el proceso por el que se integran en la sociedad y la cultura a la que pertenecen, es decir, mediante la participación en las prácticas de su comunidad. La participación en diferentes actividades les permite, mediante la ayuda y la colaboración con los otros, iguales o más expertos, apropiarse de la cultura y de sus instrumentos (Rogoff, 1993). En nuestro contacto con los otros, conocemos los objetos de apropiación, cómo funcionan y también cómo usarlos.

Más específicamente, podemos decir que Rogoff (1993) considera a los niños como aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y participación en las relaciones con miembros de su grupo social. Así, el desarrollo cognitivo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales. No cabe duda pues, que según su perspectiva habrá variación cultural tanto en las metas del desarrollo como en los medios por los que el niño adquiere un conocimiento compartido con aquellos que le sirven de guías y compañeros.

En este sentido, basando su aportación en la teoría de Vygotsky (1979) y concretamente en la *intersubjetividad* propia de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP), nos presenta el concepto de *participación guiada*. Rogoff define la participación guiada como el proceso de desarrollo que requiere la participación del aprendiz, acompañada de una guía, en actividades culturalmente valiosas para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. Cuando se refiere a *pensamiento*, cabe señalar que la autora se refiere al “*intento funcional de resolver problemas*”, y cuando menciona *desarrollo* lo define como “*el progreso en la destreza, la comprensión, y la perspectiva desde la que abordar los problemas y las soluciones más adecuadas, definidas de acuerdo con la cultura local*”. (Rogoff, 1993, p.31)

Para la autora, la *intersubjetividad* es crucial en este proceso de participación guiada, en tanto que implica que aprendiz y guía comparten un propósito, que a su vez implica intercambio cognitivo, social y emocional, mediante comunicación verbal o no verbal. Ella se ha referido a ese intercambio como “*puente*” entre dos interpretaciones de una misma situación, la del aprendiz y la de la guía.

Esta propuesta me lleva de lleno a considerar, en palabras de Rogoff, que los procesos de participación guiada propios de la comunidad gitana tienen unos propósitos, y medios que difieren de los procesos de participación guiada de la cultura paya en la que se sustenta el sistema educativo en el cual interactúan ambos grupos.

2.1.2.7. Matices sobre el concepto cultura

A lo largo del presente capítulo, y de forma implícita, he ido esbozando distintas definiciones sobre el término “*cultura*”. En este apartado, y con el propósito de ir recapitulando sobre todo lo dicho hasta el momento, voy a presentar distintas definiciones propuestas por algunos de los autores más representativos de la psicología cultural, para evidenciar que aunque no exista un consenso sobre el término, cada una de ellas propone matices que merece la pena considerar. Como apunta Esteban (2010), hay una evidente dificultad a la hora de definir un concepto tan ambiguo y arbitrario como el de *cultura*, ya que mientras se define, se construye, es decir, se produce un sentido y significado alrededor de él que lo acaba por determinar.

Antes de empezar a comentar las definiciones de los principales autores de la disciplina, creo interesante presentar la tercera acepción que aparece en la Real Academia de la Lengua

Española (RAE, 2012⁵). Así, se define *cultura* como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Apréciase que esta definición no incluye referencias al *cómo* se producen los intercambios de significado entre los miembros de una cultura, a diferencia de las definiciones que aparecen a continuación, cuyas variaciones ponen el énfasis justamente en el proceso de adquisición y creación de los rasgos de dicha cultura.

A principios de los setenta, Geertz (1973) declaró que la cultura era como “*un animal suspendido en redes de significación que él mismo ha tejido*”, añadiendo “*Creo que esas redes son la cultura*” (1973). Más adelante, propuso que la cultura se debía concebir por analogía con una receta o un programa de ordenador, a los que se refirió como “*mecanismo de control*”. Este enfoque de la *cultura* comienza con el supuesto que el pensamiento humano es básicamente social y público a la vez, y que pensar no consta de “*sucesos en la cabeza*”, aunque son necesarios allí y en otros lugares para que se produzcan, sino de tráfico de *símbolos significativos* (palabras, gestos, dibujos, sonidos musicales, dispositivos mecánicos, etc.). Dicho por el propio autor, existe una estrecha afinidad entre esta noción de la cultura como *mecanismos de control* y la *mediación de la acción por artefactos*, ya descrita ampliamente en este capítulo.

En relación a las aportaciones de D’Andrade (1981) expuestas en este trabajo, no es de extrañar que la definición que nos proporciona en relación al concepto de *cultura* sea justamente el contenido entero de la herencia de un grupo, incluyendo tanto sus esquemas y modelos culturales como sus artefactos materiales y sus prácticas culturales.

Muy en la línea de la definición anterior, Cole *et al.* (1999; 2001) proponen que debemos entender la *cultura* como los artefactos materiales y simbólicos acumulados a través del tiempo, transmitidos mediante procesos sociales que dotan de recursos para el desarrollo de las personas. En este caso, los *artefactos materiales* comprenden tanto instrumentos físicos, patrones de comportamiento observables como rutinas familiares y prácticas sociales. Por el otro lado, los *instrumentos simbólicos* se refieren a conocimientos abstractos, creencias y valores. Ambos tipos de artefactos organizan las actividades de las personas y su modo de relatar y relacionarse con el mundo, y son necesariamente transmitidos a través de procesos de andamiaje social.

⁵ RAE. Consultada en Noviembre de 2012. XXII Edición. <http://www.rae.es/rae.html>

Otra propuesta de definición es la que nos ofrece Keller (2007), quien define la cultura como aquellos procesos interactivos dinámicos y sociales con dos componentes: la creación de una actividad compartida que lidera las prácticas culturales y la creación de significados compartidos que lideran las interpretaciones culturales. Esta definición pone el énfasis tanto en la propia actividad privilegiada en un grupo cultural determinado como en el sentido atribuido a ésta. Para Keller, la cultura afecta a la conducta de las personas a través de lo que llama “*modelo ecocultural del desarrollo infantil*”, o lo que es lo mismo, para ella la cultura incluye: la *estructura física ambiental* (geografía, clima); los *parámetros poblacionales* (densidad de población, fertilidad, mortalidad); y la *estructura socioeconómica* (economía, estructura social, estructura familiar). Todos estos aspectos son para la autora los que moldean las estrategias de socialización que acaban determinando el curso del desarrollo infantil. Por ejemplo, ambientes con hacinamiento familiar, con economías de subsistencia y poca educación formal se relacionan con patrones de socialización colectivistas, como es el caso del grupo cultural gitano.

La última definición que mencionaré en este apartado es la propuesta ambiciosa de Jaan Valsiner (2007), uno de los grandes impulsores de la psicología cultural en la actualidad. Para él, la cultura “*es considerada como un proceso de internalización y externalización o mutua constitución entre las personas y el mundo social (...); puede referirse en tanto que mediadores semióticos que forman parte del sistema organizador de las funciones psicológicas (...); es la capacidad y propensión de construir y usar recursos semióticos que permiten a las personas distanciarse de sus contextos de vida inmediatos*” (Valsiner, 2007, p.21-32). Como vemos, esta definición está compuesta de tres afirmaciones distintas que merecen una aclaración por separado.

En su primera afirmación, Valsiner rescata la noción de *internalización* de Vygotsky (1979) y considera que la relación entre el individuo y la cultura se basa en procesos de *internalización* y *externalización* de significados, entendiendo *internalización* como el proceso de incorporar recursos culturales al repertorio conductual individual, y *externalización* como la producción y expresión de los significados asumidos. Por ejemplo, en la comunidad gitana “tradicional” los niños y niñas *internalizan* que es de buena costumbre casarse jóvenes, como la mayoría de generaciones gitanas han venido haciendo hasta la fecha. Sin embargo, en este punto es donde Valsiner propone que la diferencia entre *internalización* y *externalización* se basa en lo que él ha llamado “cultura personal” (acción individual) y “cultura social” (mensajes y sugerencias culturales que guían la conducta humana). En este sentido, si esos niños y niñas gitanas *externalizan* no casarse tan jóvenes como sus generaciones anteriores, están aludiendo

justamente a esa diferencia entre la “cultura social” previamente internalizada y la “cultura personal”, y además pueden construir nuevas opciones y brindarlas a otras personas mediante la externalización y el cambio progresivo de la cultura colectiva.

La segunda afirmación es la que nos dice que la cultura está formada por mediadores semióticos (recursos simbólicos como el lenguaje) que organizan la vida psicológica y el desarrollo individual. Así, para Valsiner, la meta de la psicología cultural no es otra que descifrar esos mediadores semióticos. *“La psicología cultural es el sistema universal de conocimiento que revela principios generales sobre la autorregulación semiótica de los organismos activos en sus mundos de vida”*. (Valsiner, 2000, p.30). De nuevo, tratando de aterrizar esta aportación, podríamos entender que la psicología cultural trataría de averiguar cuáles son los mediadores semióticos propios de la comunidad gitana que organizan su vida psicológica y su desarrollo individual.

Y por último, la tercera afirmación en la definición de cultura del autor es la capacidad y propensión de construir y usar recursos semióticos que permitan a las personas distanciarse de sus contextos de vida inmediatos. Dicho de otro modo, las personas pueden distanciarse de sí mismas, y de la realidad presente a través de significados y recursos semióticos culturales como el lenguaje que permite recuperar el pasado, anticipar el porvenir, inferir los estados psicológicos de otros, resolver problemas o tomar decisiones. Ante el ejemplo descrito anteriormente, cabe mencionar que yo he podido acceder al discurso de unos cuantos grupos de niños y niñas gitanos en relación al matrimonio, recurriendo pues a una serie de recursos semióticos que les han permitido distanciarse y hablar sobre sus contextos de vida inmediatos, aludiendo a ejemplos pasados y anticipaciones sobre su propia “cultura personal”.

En definitiva, para Valsiner, la cultura es una red de significados, recursos semióticos, que nos permiten regular y dirigir nuestra actividad.

Así, tratando de sintetizar la gran cantidad de información proporcionada por los principales autores trabajados, Esteban (2010) ofrece una definición que resume de forma magistral lo que se entiende por cultura desde esta perspectiva teórica: *“formas explícitas e implícitas de vida compartida, acumuladas y transmitidas a través del andamiaje social, encarnadas en patrones de actividad, instituciones, conceptos y artefactos culturales que permiten proyectar, ordenar y guiar el curso de la acción e interacción humana”* (Esteban, 2010, p.94).

2.1.2.8. Sentido final de la Psicología Cultural

Después del recorrido teórico que hemos hecho por distintas aportaciones de los autores más significativos de la psicología cultural, en este apartado voy a tratar de sintetizar qué entendemos por *psicología cultural*, y cuál es el *sentido final* de adscribirnos a esta disciplina en este trabajo de investigación y en otros venideros.

En primer lugar, tratando de definir la disciplina, y de nuevo aludiendo a aspectos que ya se han tratado de un modo u otro a lo largo del capítulo, me referiré a la propuesta de tres autores. Por un lado, Shweder (1990) quien define la *psicología cultural* como el “*estudio de la manera en que tradiciones culturales y prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la mente humana, interesándose menos por la unidad psíquica de la humanidad que en las divergencias en mente, identidad y emoción*” (Shweder, 1990, p.1). Esta manera de entender la disciplina está en la línea de todo lo descrito hasta el momento, privilegiando el papel dirigente de la cultura en el desarrollo de las personas, y atendiendo especialmente a las divergencias entre individuos dependiendo de su pertenencia cultural.

Por su lado, Bruner (2005, p.54) define la *psicología cultural* como “*el estudio de la vida mental situada, el estudio del proceso mental en vivo*”. Es decir, este autor sitúa la atención del fenómeno psicológico en el medio vital, y su medio vital, como ya hemos visto anteriormente, es la cultura. Sin atender a los fenómenos propios de la cultura, para Bruner es inconcebible hablar de proceso mental.

Y el último autor cuya definición de *psicología cultural* mencionaré es Esteban (2010), quien se refiere a ella como “*la disciplina que se ocupa de esclarecer la mutua constitución entre mente y cultura a través del análisis de los recursos semióticos (artefactos, instituciones, conceptos, valores e ideas) que dirigen, planifican, ordenan y regulan la actividad de las personas*” (Esteban, 2010, p.95). Digamos que esta definición propone aspectos más concretos sobre en qué fijarse a la hora de analizar la influencia de la cultura en la mente de las personas, y a mi juicio, reúne la mayor parte de elementos que los principales autores de la psicología cultural han trabajado, y que hemos ido viendo a lo largo de este capítulo.

Llegados a este punto, me interesa concluir por fin cuál es el *sentido final* de la psicología cultural, o dicho de otro modo, el *para qué* apuesto por esta disciplina en la presente y futuras investigaciones.

Asimismo, la consecuencia aplicada y el sentido de ejercer la psicología desde una perspectiva cultural consiste en mejorar las condiciones de vida, crear entornos favorables al desarrollo y diseñar y edificar geografías culturales saludables (Esteban, 2010). Este tipo de teorías nos

conducen a reformar la sociedad con el fin último de intervenir y cambiar el ámbito de lo psicológico (autoestima, solidaridad, empatía, confianza, vínculo, etc.). Esto trasciende la psicología tradicional, según la cual la intervención es individual. No es suficiente incidir en la conducta de las personas, debemos modificar también los contextos a través de los cuales éstas se desarrollan.

Por esta razón, aunque no es el propósito explícito de esta tesis modificar el contexto en el que tiene lugar la interacción entre escuela y familia gitana, se atiende a los factores socioculturales para llevar a cabo un análisis sobre las continuidades y discontinuidades entre ambos contextos de desarrollo, con el objetivo final de poder intervenir ante la detección de discontinuidades culturales en los contextos educativos donde se desarrollan los niños y niñas gitanas.

2.2. IDENTIDAD Y MINORÍAS CULTURALES

2.2.1. La construcción de la Identidad desde un enfoque sociocultural

Si nos paramos a pensar sobre la frecuencia con la que usamos el concepto *identidad*, y el uso tan arraigado del mismo que tenemos, nos sorprenderá saber pese a usarse desde hace siglos en escritos filosóficos, no fue hasta la década de los 50 cuando adquirió fama a raíz de la preocupación ante los cambios sociales, económicos y políticos que sucedieron a la II Guerra Mundial (Gleason, 1983). Antes de este uso generalizado a lo que hoy entendemos por identidad, se manejaba únicamente el concepto del *yo*, término que consta por escrito desde el siglo V aC. (Brancard y Clarke, 2012).

Si consultamos el término *identidad* en el diccionario de la lengua de la Real Academia Española, vemos que hay dos de sus cinco acepciones que nos interesan: “2. *Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás*”, y “3. *Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás*”. Estas dos definiciones nos hablan del carácter social y personal del término, que intentaremos ir desgranando a lo largo de este apartado, aludiendo a distintas perspectivas que han contribuido en dicha construcción.

Asimismo, el término *identidad* ha sido abordado en las últimas décadas desde diferentes disciplinas, así como la sociología, la antropología, la lingüística, la filosofía, la educación o la psicología. En este sentido, la perspectiva sociocultural de la identidad surge precisamente en la intersección entre algunas aportaciones concretas de estas disciplinas, convirtiéndose en un concepto inherentemente interdisciplinar (Brancard y Clarke, 2012; Holland, 1998).

Para abordar la complejidad del término, haré un modesto recorrido por los autores que podríamos considerar clásicos en el estudio de la identidad, y que sin duda fijan las bases de la perspectiva sociocultural que se defiende en este trabajo. Desde la psicología social por ejemplo, las aportaciones de principios y mediados del siglo XX de Charles Cooley (1922; 2005) y George H. Mead (1934) han sido fundamentales. Estos autores afirmaron que el autoconcepto evoluciona a partir de las interacciones sociales y experimenta cambios significativos en el transcurso de la vida. En este sentido, ambos coincidieron en que el *yo* y el *desarrollo social* están totalmente entrelazados, que surgen juntos y que ninguno puede progresar sin el otro. Como ejemplo para entender dicha interrelación, nos plantean fijarnos en el niño recién nacido, quien no tiene consciencia de sí mismo y percibe a las personas y sucesos como simples impresiones. Sin embargo, cuando por fin se da cuenta que existe en

forma independiente de los objetos e individuos que encuentra cotidianamente, es porqué aprende que su comportamiento produce reacciones predecibles en los demás (Álvaro, 1995).

Por su parte, Cooley (1922; 2005) introdujo el concepto del *yo espejo*, para destacar que la comprensión de una persona de sí misma es un reflejo de la forma en que las demás personas reaccionan ante él o ella, o dicho de otro modo, lo que conocemos de nosotros mismos nos viene dado por nuestro reflejo en los demás. La comparación con un espejo sugiere el juicio imaginado que nos hacemos de nuestro propio reflejo en la mente del otro. Asimismo, Cooley ofrece una distinción entre: lo que imaginamos que el otro se *imagina* sobre nosotros mismos, la imaginación del *juicio* que otros hacen sobre nuestra apariencia, y el *autoconcepto* de lo que somos a partir de lo que nos han dicho esos otros. Estos argumentos forman un punto de partida inicial para entender por ejemplo, la importancia de las relaciones establecidas entre maestras y alumnos gitanos en la formación de la identidad de unos y otros, a partir de lo que se *imaginan* sobre lo que el otro piensa sobre él, sobre los *juicios* que pueden imaginar, y cómo a partir de la transmisión de estas opiniones producidas en la interacción, se contribuye a la formación del *autoconcepto*, mayoritariamente negativo, por cierto, para los alumnos descritos, aunque eso ya lo analizaremos en su debido momento en el presente estudio.

En la misma línea, Mead (1934) propuso el concepto del *otro generalizado*, entendido como la capacidad para organizar de forma abstracta y general las actitudes y modelos de comportamiento de los otros. Asimismo, el *otro generalizado* puede ser visto como la norma general de un grupo social o situación, de modo que el individuo entiende qué tipo de comportamiento es esperado, apropiado y aceptado en diferentes situaciones sociales. Nos comportamos, por lo tanto, como los otros esperan que lo hagamos, o más bien como nosotros imaginamos que ellos esperan que lo hagamos. Dicho de otro modo, comportarse como una persona es interpretar un rol de acuerdo a la imagen que tenemos de ese rol. Volviendo al ejemplo anterior, resulta sencillo entender cómo los maestros que han sido socializados en un entorno social y cultural con predominancia del grupo cultural mayoritario, del que ellos forman parte, pueden generarse un *otro generalizado* del rol de estudiante y del rol de maestro propios de la interacción de esa situación social y cultural. Sin embargo, la realidad de los entornos educativos con población perteneciente a otros grupos culturales en general, y con población gitana en particular, nos demuestra cómo esos *otros generalizados* deben adaptarse a las expectativas de cada cual, ya que de lo contrario se encontrarán resistencias difíciles de superar.

Siguiendo con las aportaciones relevantes de la psicología social, encontramos a Tajfel (1981), quien junto con su estudiante Turner (Scandroglio *et al.*, 2008) desarrolló la teoría de la *Identidad Social*. Para estos autores, las personas tienen tendencia innata a categorizarse a sí mismas en grupos excluyentes (“ingroups” o *nosotros*), construyendo parte de su identidad sobre la base de su membresía en ese grupo y forzando fronteras excluyentes con otros grupos ajenos a los suyos (“outgroups” o *ellos*). Esta teoría sugiere además que las personas se identifican con grupos con el fin de maximizar su distinción positiva, ofreciéndoles los grupos tanto *identidad social* (nos dicen quiénes somos), como *autoestima* (nos hacen sentir bien con nosotros mismos). En este sentido, Tajfel señala que fruto de estas comparaciones en la formación de la identidad y la alteridad, nos apoyamos en prejuicios que facilitan categorizar al conjunto de los *otros* de una manera simple. Asimismo, y a modo de resumen, este autor añade que “*el comportamiento social de un individuo varía a lo largo de un continuo unidimensional demarcado por dos extremos: el intergrupalo, en el cual la conducta estaría determinada por la pertenencia a diferentes grupos o categorías sociales; y el interpersonal, en el que la conducta estaría determinada por las relaciones personales con otros individuos y por las características personales idiosincráticas*” (Tajfel, 1974; 1978, en Scandroglio *et al.*, 2008, p. 81). Cabe señalar a este respecto, que las aportaciones de Tajfel y su equipo van avanzando ideas que trabajaremos en profundidad más adelante, sobre la comprensión de la formación de la identidad minoritaria gitana en relación con el grupo dominante, basándose en gran medida en los prejuicios que unos y otros manejan para definirse en oposición al otro.

Para terminar el recorrido de autores de la psicología social que influyen en la conceptualización actual de *identidad* según la perspectiva sociocultural, mencionaré la propuesta más contemporánea de Gergen (2006). Este autor explica que el concepto moderno de identidad perderá su vigencia, en tanto éste es por definición una referencia a la unicidad, diferencia y semejanza al mismo tiempo, estabilidad y continuidad. Así, sostiene que nuestro tiempo está construyendo un *yo posmoderno*, producto de las nuevas formas de relación posibilitadas e intensificadas por los cambios tecnológicos que llevan a una deslocalización del yo, ya que se abre una infinita variedad de opciones culturales y sociales. Este *yo saturado* reúne una serie de voces que probablemente rivalizan, y que representan a los distintos roles (yoes) que ocupamos en diferentes y complejos escenarios sociales en los que participamos. La dicotomía entre un yo altamente marcado por la moral (*yo romántico*) o por la razón (*yo moderno*), es desbordada en el *yo posmoderno* por una cacofonía de voces propias y ajenas que se entremezclan. Sin duda, esta aproximación teórica es fundamental para entender

algunos procesos de construcción de identidades híbridas en el grupo cultural gitano, que tendremos ocasión de analizar profundamente en el apartado de resultados.

Atendiendo ahora a las aportaciones de teóricos más propios de la psicología del desarrollo, incluiremos las perspectivas de Vygotsky (1979) y Erikson (1968; Sokol 2009) como claves también para la conformación de lo que entendemos por perspectiva sociocultural de la identidad.

El trabajo de Vygotsky (1979) lo hemos comentado ampliamente en el capítulo anterior, de modo que solamente cabe subrayar en el presente capítulo su visión sobre la relación inexorable entre el desarrollo individual y la participación del individuo en entornos sociales, para ir incorporando significados culturales en las interpretaciones personales. Como hemos mencionado anteriormente, para el autor todas las funciones del desarrollo aparecen dos veces: primero en el ámbito social (ámbito interpsicológico), y después en el ámbito individual (ámbito intrapsicológico). Se trata pues, de un proceso activo de internalización de normas sociales e interacciones personales que comportan el potencial para la agencia individual, y en definitiva para la formación de la identidad.

La propuesta de Erikson (1968) sobre su teoría psicosocial del desarrollo fue más específica para tratar el tema de la formación de la identidad. Él elaboró ocho estadios del desarrollo a lo largo de la vida, en los que cada persona debe ir resolviendo satisfactoriamente una tarea o conflicto inherente a la etapa, para poder proceder con el desarrollo de los desafíos del siguiente estadio. En este sentido, de igual modo que los autores presentados hasta el momento, él puso un gran énfasis en los factores socioculturales que inevitablemente influían la superación o no de los retos asociados a cada etapa, como es el caso sin duda de la formación de la identidad. Así, para él, el proceso de formación de la identidad implica crear un sentido coherente de uno mismo en relación con el mundo, y la etapa apropiada para este fenómeno es la adolescencia, debido a la variedad de factores sociales, físicos y cognitivos que se experimentan. Sin embargo, él aclaró que la identidad, pese a tener su fase álgida en la adolescencia, se construye a lo largo de la vida, diferenciando los logros en tres etapas distintas (Sokol, 2009). La primera etapa donde empiezan a formarse las bases de lo que después será la identidad, es la infancia, donde se produce el fenómeno de la *identificación*, o lo que es lo mismo, el proceso de reconocimiento de uno mismo por separado de los demás, aunque tomando como referencia las características que uno admira y apropia de los padres y de otros significativos. Pero en un momento dado, los niños pierden el interés en seguir adoptando únicamente los roles y la personalidad de los padres y de los otros adultos de

referencia, dando paso a la etapa de la adolescencia, donde para Erikson se produce la auténtica *formación de la identidad*. En este estadio, el individuo experimenta el deseo de formar su mundo de una forma única, tomando decisiones propias en relación por ejemplo a la ocupación futura, la amistad, las relaciones de pareja, la religión, la ideología política, etc., en función de las interacciones sociales que se producen con otras personas y otros sistemas. Para Erikson, en la etapa de la adultez solamente habrá que ir modificando ciertos aspectos de la identidad fijada en la adolescencia, en relación a los desafíos sociales a los que el adulto se enfrente. Pero para otros autores que han seguido estudiando el legado de este autor, como Kroger (2007), la identidad sigue desarrollándose continua y plenamente también en la adultez, con decisiones tan influyentes para el individuo como las tomadas en la adolescencia: cambios en las carreras profesionales, recolocaciones geográficas, divorcios, formación de una nueva familia reconstituida, etc. Así, cabe mencionar que pese a que Erikson fijó la adolescencia como etapa crucial para la formación de la identidad, su teoría permite explorar dicho proceso en distintos momentos vitales. Como veremos más adelante, este trabajo favorece algunas reflexiones en relación a dicho proceso de formación de la identidad tanto en los niños y niñas entrevistadas como en las familias gitanas participantes.

En resumen, cabría decir que los autores presentados en este apartado son los que podríamos considerar que conforman las bases teóricas de la perspectiva sociocultural de la identidad. Como bien se ha expuesto, esta orientación se diferencia de las perspectivas convencionales sobre identidad justamente en subrayar la importancia del contexto social, cultural, político e histórico en la configuración de la identidad individual, alejándose de los estudios más neuropsicológicos, como los que recoge Damasio (2010), en los que se estudian las funciones cerebrales en contextos de laboratorio, pero que presentan dificultades a la hora de trasladar los hallazgos al campo de la intervención en contextos naturales, o los más cognitivos como los que reúne Pozo (2011).

Asimismo, si tuviera que dar una definición de lo que entendemos por identidad desde una perspectiva sociocultural, podría enumerar ciertos puntos clave que ayudan a construirla. En primer lugar, tal y como he venido diciendo, el centro de atención de la investigación sobre identidad es más amplio que la persona individual, incluyendo tanto el contexto inmediato de las actividades en las que estamos involucrados, como los sistemas de actividad más amplios como la familia, la comunidad y los contextos organizativos a los que pertenecemos, contemplando también los hechos históricos y significados culturales que los engloban (Bronfrenbrenner, 1987). Así, deteniéndonos en este punto, si analizáramos el proceso de construcción de la identidad bajo el prisma del enfoque sociocultural, deberíamos ver cómo el

ámbito social se convierte en psicológico y viceversa, mediado por las actividades concretas enmarcadas en contextos culturales más amplios, lo que Holland *et al.* (2008) llaman *mundos culturalmente contruidos*.

En segundo lugar, y muy relacionado con lo descrito, podríamos considerar la identidad como un fenómeno dinámico, que está en construcción permanente a lo largo de la vida, ya que tanto el ámbito individual como el ámbito colectivo se configuran recíprocamente. En este sentido, Brancard y Clarke (2012) nos ejemplifican cómo las escuelas, el gobierno, y los centros religiosos, por citar sólo algunas instituciones, presionan para que todos los participantes se sometan a sus normas, pero lo cierto es que los individuos toman decisiones y actúan según los grupos de alternativas a las que tienen acceso, siendo el resultado que tanto los individuos como las comunidades cambian con el tiempo.

Y en tercer lugar, aunque básico en la lógica del enfoque sociocultural, se entiende que la identidad se conforma desde el nacimiento en interacción con el mundo, mediado por herramientas físicas como los ordenadores, las palas, los lápices, etc., y por herramientas simbólicas, como el lenguaje, el arte, las fórmulas, etc. (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1988). El lenguaje es, sin duda, la herramienta esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores, y como primera función aparece la comunicación. Así, durante los primeros años de vida, y mediante el lenguaje, se negocian las relaciones con las personas que nos rodean y por ende, la propia identidad, y en ir madurando vamos ganando destreza con otras herramientas que pertenecen a distintos sistemas de actividad y que permiten ir desarrollando también otras funciones psicológicas superiores.

En cualquier caso, desde la perspectiva sociocultural existe el acuerdo de que el papel del lenguaje en la interacción es esencial para entender el proceso de formación de la identidad, ya que aparte de configurar la consciencia sobre uno mismo, construye el mundo exterior a partir de las relaciones. Por esta razón, en el apartado siguiente expondré en profundidad algunas de las principales aportaciones sobre el estudio de la identidad que conceden al lenguaje un papel central, incluyendo teorías tan sugerentes como la del *yo dialógico*.

2.2.2. El papel del lenguaje en el desarrollo de la identidad

Retomando lo que acabamos de mencionar en el apartado anterior, asumimos que la identidad se entiende como un fenómeno dinámico que surge de la negociación en interacción con otros miembros significativos y con uno mismo. Así, existe un acuerdo desde la

perspectiva sociocultural de que el lenguaje cobra un papel primordial en dicha construcción, convirtiéndose en la primera herramienta mediadora entre el individuo y el mundo exterior (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1988).

En este sentido, sea la unidad estudiada el discurso, la narrativa, el diálogo o el enunciado, lo que está claro es que distintos autores han utilizado los usos del lenguaje como su principal herramienta de análisis en la construcción de la identidad. Concretamente, durante las últimas décadas están apareciendo numerosos estudios sobre la función del lenguaje en dicho proceso (Mercer, 2001; Bruner, 1991; Wertsch, 1991; 2005), ofreciendo valiosas críticas a la visión unitaria que situaba la identidad en el interior del individuo y se expresaba a través del lenguaje. Por el contrario, estas novedosas aportaciones entienden la identidad como el producto del lenguaje, expresada en conversaciones, alegatos, argumentaciones, etc. En esta línea, la identidad surge en la interacción, y no se limita a la pertenencia a un grupo, comunidad o nación, sino que indica posicionamientos, posturas y relaciones que se crean en la vida cotidiana, a lo largo del ciclo vital (Lalueza, 2012). Asimismo, en este apartado expondré algunas de las principales aportaciones sobre el papel del lenguaje en la construcción de la identidad.

Bahktin (1986; Wertsch, 1991, 2002) se puede considerar uno de los grandes autores de esta línea de pensamiento, y aunque no está clara la autoría única de algunas de sus obras, por diferentes problemas contextuales propios de los años 30 en la antigua Unión Soviética, él defendió justamente que un aspecto esencial de su idea de dialogicidad es que “*la autoría múltiple es un hecho necesario en todos los textos, escritos u orales*” (Wertsch, 1991, p. 69). En sintonía con esto, él centró sus esfuerzos analíticos en el *enunciado*, entendido como la unidad mínima que confiere significado en relación al contexto del hablante. Además, propuso la “*translingüística*” como la disciplina que debía estudiar dicho enunciado, ya que esta disciplina no solamente se fijaría en analizar los signos, sino el uso de éstos. Hoy en día, podríamos asemejar su aportación con lo que nos plantea la pragmática o el análisis del discurso. Pero en cualquier caso, lo más llamativo de su aportación es lo que él desprendió de la translingüística, ya que propuso las categorías de *voz* y *dialogicidad* como las bases de la misma. Bahktin definió la *voz* como el punto de vista desde el que se emite un enunciado, ya sea oral o escrito, o dicho de otro modo, expresa la conciencia del hablante en un contexto social de intercambios (Bahktin, 1986; Wertsch, 1991). La voz por lo tanto, se dirige a un oyente (direccionalidad), que puede no estar presente física, social, espacial ni temporalmente en el momento que se produce el enunciado, pero cuya voz entra en diálogo con la del hablante. A este fenómeno se refiere Bahktin como *contrapalabra*, asumiendo pues que un enunciado no

sólo refleja la voz del que lo produce, sino también de las voces a las que se dirige: “los enunciados no son indiferentes unos a otros, y no son autosuficientes; son conscientes unos de otros y se reflejan mutuamente” (Bahktin, 1986, p. 91).

La otra gran aportación de la translingüística de Bahktin es lo que él llamó *dialogicidad*, sin la cual no podría producirse el enunciado: “el enunciado está lleno de armónicos dialógicos” (Bahktin, 1986, p. 102). Así, para el autor si durante el curso de un diálogo en un enunciado se expresan al menos dos voces, la del hablante y la contrapalabra, igual ocurre en la conciencia, en la que se encuentran en diálogo permanente, armónico o conflictivo diversas voces, es decir, diversas identidades. Otros autores han coincidido en describir este fenómeno de construcción de la identidad a partir de diferentes voces como *multivoicedness* (Wertsch, 1991, 2002; Cole, 1998; Salgado y Gonçalves, 2007; Cunha y Gonçalves, 2009; Lalueza, 2012; Crespo *et al.*, 2012).

En relación a este concepto de dialogicidad de Bahktin, Salgado y Gonçalves (2007) nos presentan el proceso de construcción de la identidad como un diálogo con uno mismo en el que gradualmente, con el paso del tiempo y en ir consiguiendo metas del desarrollo, se llega a ver el “yo” como individuo, o como interlocutor entre otros interlocutores. En este sentido, estos autores nos presentan cuatro fases por las que creen que el individuo pasa para conformarse el *yo dialógico*. En primer lugar, en aprender a hablar, uno se implica con las personas que le rodean: padres, hermanos y otros significativos. Así, se desarrolla un sentido de quién es uno en relación a los otros, una consciencia de un *yo en contraste con otros*. En segundo lugar, como resultado directo de este proceso, uno establece una relación con uno mismo de tal manera que actúa como *agente* y como *otro*, o lo que es lo mismo, el pensamiento se convierte en una conversación con uno mismo. La tercera fase, es la que inevitablemente ocurre a partir de las dos primeras, en la que toda interacción con los otros implica una *presentación del yo*, o dicho de otro modo, en entablar conversaciones uno se afirma de manera constante e implícita, indicando matices que nos diferencian de los demás. Y la última fase es la que nos demuestra que como resultado de todo el proceso de construcción del yo dialógico, uno combina diferentes autodefiniciones, en un entorno construido de diálogos interiores con el yo, donde ese yo es único pero al mismo tiempo parte del contexto social en el que participa. Según estos autores pues, no podría existir el concepto de identidad sin atender al proceso de construcción dialógico en el que se conforma, en relación a los otros hablantes y a uno mismo. Asimismo, podemos anticipar que será de vital importancia cualquier interacción dialógica que uno mantenga con interlocutores significativos para la conformación de la identidad, como es el caso por ejemplo de los niños y niñas gitanas que

conforman su identidad también a partir de las interacciones producidas en el entorno escolar, donde lamentablemente, en numerosas ocasiones, sus autodefiniciones entran en contradicción por los cuestionamientos provenientes de algunos representantes de la cultura dominante.

Siguiendo ahora con otra de las ricas aportaciones bahktinianas, hablaré del concepto de *lenguaje social*, entendido éste como “*un discurso propio de un estrato específico de la sociedad en un sistema social dado y en un momento*” (Holquist y Emerson, 1981, p. 430). Con este concepto el autor se refiere a la posición social del hablante, desde la cual se emite un enunciado. Asimismo, podemos deducir que los seres humanos tenemos acceso a más de un lenguaje social, y éstos están organizados jerárquicamente mediante procesos de privilegiación, donde uno será más apropiado que otro en un determinado escenario sociocultural. Sin embargo, para distinguir un lenguaje social de otro, según Bahktin, no hay marcadores en la forma, ni aparición de un vocabulario diferente, ni el uso de formas únicas en el tiempo o el aspecto, que los distingan. Pero en cambio, sí habla de unos marcadores superficiales que se refieren a la forma típica del enunciado y también a una clase de expresión, lo que denomina “*géneros discursivos*”. Wertsch, añade que mientras en el lenguaje social, el rasgo distintivo es el estrato social del hablante, en el género discursivo sería la “*situación típica de comunicación verbal*”. Pero ambos conceptos están totalmente entrelazados, porque es imposible pronunciar un enunciado sin utilizar un género discursivo. Así, tal y como nos plantea ampliamente Wertsch (1981), podemos considerar como ejemplos de lenguajes sociales aquellas conductas características de un grupo, expresados en diferentes géneros discursivos: jergas profesionales, jergas callejeras, modas pasajeras, lenguajes de generaciones y grupos de edad, lenguajes de autoridades, lenguajes que sirvan como propósitos sociopolíticos del momento, etc. (Wertsch, 1981, p. 77). Concretamente, en el caso del pueblo gitano, es habitual que se encuentre participando en entornos institucionales donde su lenguaje social comunitario no esté privilegiado mediante el género discursivo utilizado, y por tanto es probable que este encuentro, o mejor dicho desencuentro, entre lenguajes sociales y géneros discursivos, contribuya a generar un autoconcepto aminorado. Véanse por ejemplo las aportaciones de Crespo, Rubio, López y Padrós (2012), donde se evidencian diferentes procesos de privilegiación de géneros discursivos, atendiendo al discurso de los maestros, en un contexto de aula multicultural, donde aquellos niños y niñas que dominaban el género discursivo de la escuela, eran mejor reconocidos entre los maestros que aquellos que mostraban mayores dificultades o resistencias.

En esta línea, Bahktin introduce también el concepto de *ventrilocución*, entendido como el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en el lenguaje social. Él mismo lo presenta así: “*la palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en propiedad de uno sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención (...)*” (Bahktin, 1981, pp. 293-294, en Wertsch, 1981). De este modo, el autor afirma la naturaleza híbrida de cualquier enunciado, atendiendo a la mezcla de como mínimo dos lenguajes en su construcción. Como veremos ampliamente en el apartado de resultados, es frecuente cerciorarnos de procesos de ventrilocución en algunos de los enunciados analizados, así como por ejemplo en el caso de niños y niñas gitanas que han manifestado por un lado el deseo de reproducir modelos culturales tradicionales: hablando en voz de sus padres u otros referentes comunitarios; y por otro lado, la intención de terminar sus estudios obligatorios, y por lo tanto, posponer o incluso rechazar algunos de los rituales propios: hablando en voz de miembros de otros modelos culturales como los de la escuela, u otros gitanos con una trayectoria de vida más híbrida.

Partiendo en buena medida de lo que hasta ahora hemos presentado sobre la propuesta bahktiniana, avanzaré tratando de ofrecer un recorrido por algunas aportaciones más actuales de la perspectiva dialógica de la identidad. En este sentido, Badia y Monereo (2012) consideran que los procesos de construcción de la persona tienen un enfoque dialógico, en donde se combina: aquello que uno *dice que es* - espacio intrapsicológico, que da continuidad autobiográfica a partir de las narraciones y da coherencia; y aquello que uno *hace* - espacio interpsicológico que implica una identidad múltiple y discontinua en la acción, dependiente del contexto. Esas dos dimensiones se entrelazan con la noción más propia de la psicología cognitiva de “I-posición” (Pozo, 2011), que tiene un *yo subjetivo* que mantiene la agencia y la continuidad, y un *yo social*, que mantiene la acción en diferentes grupos. La dimensión social de la I-posición podría equipararse a la idea de “voz” de Bahktin.

Para considerar las particularidades de esta perspectiva, estos autores presentan tres apreciaciones a tenerse en cuenta sobre la identidad dialógica: que es *única y múltiple*; que es *continua y discontinua*; y que es *social e individual*. A continuación detallaré cada una de ellas, y parafraseando a Bahktin, intentaré hibridar dichas apreciaciones con otras aportaciones relevantes en el campo de la identidad dialógica.

Así, en primer lugar, la identidad humana es ***única y múltiple***. Para entender la unicidad y al mismo tiempo la multiplicidad identitaria, es importante partir de la idea de que no hay una única concepción sobre los roles que ejercemos, las creencias que tenemos y los sentimientos y emociones que acompañan a una determinada situación, sino que es habitual que

dispongamos de concepciones alternativas en un momento dado. En ese caso, elegimos una opción con más probabilidad que las otras. Y para conocer las características de las identidades que en un momento dado tiene una persona es indispensable conocer las fuentes de conocimiento a las que tiene acceso el individuo: familiar, educativa, profesional, local, comunitaria, etc. Y como resultado de las participaciones en diferentes contextos surgen, a su vez, diferentes voces provenientes de las diferentes I-posiciones (Pozo, 2011) que confluyen en un diálogo interior que intenta dar coherencia y consistencia a la identidad propia. Así, la identidad es única aunque con multiplicidad de caras.

En segundo lugar, la identidad humana es **continua y discontinua**. Para entender la unicidad de la identidad propia, es indispensable el sentido de *continuidad* que según Akkerman y Meijer (2011) se mantiene mediante dos mecanismos: las *narraciones* y los *patrones de actuación*. Por su parte, las *narraciones* pueden ser *autoexpresadas* o creadas con los otros. Las *autoexpresadas* o *autobiográficas* (Bruner, 1991; Freeman, 1992), son las que el individuo crea un sentido de continuidad en el tiempo intentando dar coherencia a su trayectoria vital, y como en toda narración, la interpretación de los hechos está determinada por el pasado y modelada por el futuro. Por su lado, las narraciones creadas con los otros son aquellas en las que ponemos en marcha el uso de diferentes géneros discursivos para adaptarnos a los diferentes grupos de hablantes con los que participamos (Bahktin, 1986). En cualquier caso, lo que nos plantea este acercamiento a la continuidad en la identidad a partir de las narraciones es que la estructuración de una narración requiere la utilización de un proceso de selección por medio del cual dejamos de lado, de entre el conjunto de hechos de nuestra experiencia, aquellos que no encajan en los relatos dominantes que nosotros y los otros desarrollamos acerca de nosotros mismos. El otro mecanismo mencionado para mantener la continuidad de la identidad son los *patrones de actuación*, especialmente los que siguen pautas rutinarias y poco conscientes. Tanto las narraciones como los patrones de actuación están muy influidos por las características de la cultura en la que la persona se desarrolla y construye su identidad. Pero también es evidente que la identidad tiene una naturaleza *discontinua*, o lo que es lo mismo, es razonable esperar que en situaciones diferentes el ser humano despliegue diversas versiones de sí mismo en forma de varias identidades en acción.

Y en tercer lugar, la identidad humana es **social e individual**. La perspectiva dialógica descarta la separación entre los aspectos internos y los aspectos externos del ser humano, entendiendo que el ámbito social está substancialmente entrelazado con el individual. Esto no solamente pasa cuando las voces de los otros se convierten en una parte estructural de nuestro pensamiento y razonamiento, sino cuando las voces de los otros llegan a ser parte de lo que

uno es (Akkerman i Meijer, 2011). Así, por ejemplo, cuando un niño gitano habla de sus valores, está hibridando todas las voces de su grupo de referencia, pero lo emite como algo que le define a él también individualmente. Hermans y Hermans-Jansen (1995) dicen a este respecto que en un determinado momento, las posiciones externas que coexisten dentro de uno mismo, pueden estructurar un diálogo interior y pueden desarrollar un determinado conflicto entre posiciones contrarias. Esto es lo que pasaría en el caso que un estudiante gitano por ejemplo, compartiera diferentes posturas externas, unas provenientes del entorno familiar y otras del entorno escolar que entraran en contradicción en su yo interno.

En esta línea, Wertsch (2005) menciona tres condiciones que explican la interacción de la experiencia social e individual en la construcción de una comprensión compartida de la identidad, que él ha llamado *recuerdo colectivo*. Estas condiciones son *texto*, *voz* y *recuerdo*. El *texto* lo define como el lenguaje oral o escrito que se ha convencionalizado en unos bloques de información fácilmente recordados y reproducidos, es decir, lo que podríamos considerar el contenido transmitido mediante el lenguaje. Con la *voz* se refiere tanto a las articulaciones del individuo que habla en un momento concreto, como a las opiniones culturalmente importantes y generalizadas de personas próximas a las que el hablante toma en consideración para dar sentido al mundo, o lo que es lo mismo, tanto la opinión personal del hablante como las voces culturalmente relevantes para él. Y por último, con el *recuerdo* se refiere a la selección de una perspectiva concreta entre una amplia gama de interpretaciones potenciales, o dicho de otro modo, lo que finalmente recordamos de entre las narraciones a las que hemos tenido acceso. Tal y como reflexionan Brancard y Clarke (2012) a este respecto, hasta no hace mucho sólo sabíamos lo que podíamos recordar, y la gente mayor de la comunidad y los narradores de historias designados eran los agentes culturales, las fuentes de información y de actitud para el colectivo, mediante las cuales los individuos se socializaban. Lo cierto es que la llegada de la tecnología de la escritura y el auge de la alfabetización lo cambiaron todo, dando paso al universo actual donde los medios de comunicación han creado un entorno globalizado en el que podemos tener acceso al instante a lo que pasa en cualquier parte del mundo, alterando el modo en que los *textos*, *vozes* y *recuerdos* influían en la conformación de la identidad en las sociedades tradicionales.

Pero en medio de esta realidad, podemos ver que hay grupos culturales que pese a la evolución en el acceso a la alfabetización y a los medios de comunicación, todavía privilegian la socialización de sus miembros únicamente según las creencias y normas transmitidas por los agentes culturales designados por la comunidad, como puedan ser los ancianos u otros

miembros significativos en el grupo cultural gitano⁶. Asimismo, a pesar de que los niños y niñas gitanas no hayan vivido experiencias negativas directamente en relación con la población dominante, no habiendo presenciado por ejemplo el esclavismo que ha sufrido su pueblo durante varios siglos, se han socializado con *texto, voz y recuerdo* de sus narradores culturalmente significativos, con narraciones de oposición al grupo cultural mayoritario. La escuela sin duda, debería servir como un entorno de socialización alternativo que ofreciera narraciones y exposiciones a actividades que brindaran otros *textos, voces* y gamas diferentes de *recuerdos* a los que transmite la comunidad gitana más tradicional. Pero lo lamentable del asunto es que nuestra experiencia de intervención y de investigación en este campo nos demuestra que, frecuentemente, en las escuelas se dan situaciones interactivas que nuevamente contribuyen a afianzar los discursos y prácticas segregacionistas basadas en *texto, voz y recuerdo* completamente obsoletos.

Para ir cerrando este apartado, hablaré finalmente del estudio de Bucholtz y Hall (2005) en el que se presenta la identidad como un proceso sociolingüístico, considerando que surge un campo de estudio interdisciplinario de la intersección inevitable entre lenguaje, cultura y sociedad. Así, estas autoras critican las concepciones unitarias de la identidad, como algo que se halla en el “interior” del individuo, y se expresa a través del lenguaje, apostando por el contrario por una identidad que surge como producto del lenguaje. De este modo, la identidad surge en la interacción, no limitándose a la pertenencia a un grupo o comunidad, sino que indica posicionamientos, posturas y relaciones que se fraguan a lo largo del ciclo vital (Laluzza, 2012). Ahondando más profundamente en su estudio, Bucholtz y Hall identificaron cinco principios para proceder al análisis de la identidad desde una perspectiva sociolingüística: el *principio de emergencia*; el *principio de posicionamiento social*; el *principio de indexación*; el *principio relacional*; y el *principio de parcialidad*.

El primer principio, el de *emergencia*, se refiere a que la identidad es un constructo discursivo que emerge en la interacción, y a partir de las prácticas lingüísticas y semióticas. Se entiende desde este principio que la identidad no es simplemente un mecanismo psicológico de auto-clasificación que se refleja en el comportamiento social de las personas, sino que más bien es algo que se constituye a través de la acción social, y específicamente a través del lenguaje. Este principio justifica, en parte, las técnicas de recogida de información empleadas en este estudio

⁶ Véase en el apartado de *Resultados* como hay familias que rechazan por ejemplo el acceso a Internet de sus hijos, evitando la “contaminación” de información que puedan recibir desde los medios de comunicación, y restringiendo en la medida de lo posible el control sobre la socialización de sus hijos únicamente a la familia y como mucho a la escuela.

como es el caso de los *focus group*, donde se construyen a través de la interacción elementos relativos a las identidades de los hablantes.

El principio de *posicionamiento social* se corresponde con la idea de identificar a las personas con categorías sociales. Autores representativos como Labov (1972) estudiaron estructuras sociales amplias bajo las cuales podía categorizarse a las personas, lo que se conoce por categorías demográficas *macro* como la edad, el género o la clase social. Pero pronto valoraron que estas categorías no tenían en cuenta matices sobre las posiciones sociales que los interlocutores pueden ocupar en función de la situación. De este modo, Bucholtz y Hall presentan en su estudio hasta dos subtipos más de categorías para la identidad, fácilmente detectables a partir del uso de etnografías: las *locales*, relativas a los posicionamientos culturales específicos; y las *temporales*, referidas a las posturas que dependen de la interacción situacional y de los roles de participación. De nuevo este principio subraya la pertenencia de otra de las fuentes de información empleadas en el presente estudio, como es el caso de las etnografías.

El tercer principio es el de *indexación*, correspondiente a las referencias que un hablante hace a otros procesos del habla o a otras personas, y considerando la formación de la identidad como múltiples niveles indexados constituidos a través de la interacción (Ochs, 1992). Un caso traído al presente trabajo sería por ejemplo cuando un niño o niña gitana identifica a otro con el que se relaciona como “payo”, ya que más allá de haber utilizado una categoría demográfica local, ha indexado el término a la historia cultural de su comunidad de procedencia.

El principio *relacional* enfatiza, como su nombre indica, la identidad como un fenómeno relacional, basándose en dos principios nuevamente: las identidades no son autónomas, sino que adquieren significado social en relación con otras posiciones de identidad disponibles; y las relaciones que se pueden establecer no son únicamente iguales o diferentes a las otras disponibles, sino que pueden presentar variedad de matices. El primero de estos matices es el que se refiere a la *adecuación versus distinción*, ya que en el posicionamiento identitario que un individuo o grupo elige, no hay similitudes idénticas sino que hay grados de adecuación que les acercan y les separan del otro u otros. Veamos por caso la situación relacional que se produce entre niños y niñas gitanas y niños y niñas de otros grupos culturales minoritarios que llegan a entornos educativos donde la comunidad gitana es la mayoritaria y también la dominante. Durante nuestros años de investigación-acción hemos presenciado en estos casos cómo el alumno del otro grupo minoritario se adecúa en actitud y lenguaje a la comunidad gitana, produciéndose situaciones de pertenencia biológica por ejemplo china, pero identidad

en el entorno escolar altamente adecuada a la población gitana. O dicho de otro modo, no es extraño encontrarse en estos escenarios educativos con niños y niñas chinas o paquistanís que dominen expresiones gitanas tales como “payos”, “achicharrarse” o “tener lache”, como seña de esa adecuación identitaria al grupo cultural dominante en ese entorno. Otro matiz a tener en cuenta en la relación entre identidades es la *autenticidad* versus la *desnaturalización*. Con él las autoras pretenden aclarar que en la relación que se da entre hablantes puede ocurrir que éstos persigan verificar mediante el discurso sus identidades (autenticidad), mientras que por otro lado, puede darse que los hablantes pretendan perturbar las identidades asumidas, entrando en cuestionamientos propios o ajenos (desnaturalización). El último matiz que nos presentan las autoras para comprender el principio relacional es el de la *autorización* versus la *ilegitimación*. Con él se tienen en cuenta aspectos estructurales e institucionales de la formación de la identidad, ya que la autorización hace referencia a la identidad privilegiada y por tanto aceptada en una institución, y la ilegitimación justamente a lo contrario, a la identidad negada, censurada o ignorada en la misma estructura de la institución. Asimismo, un ejemplo recurrente en los entornos educativos en los que trabajamos sería cuando un niño o niña gitana habla “apayado” en un contexto con predominancia de gitanos. Es probable que ese hablante sea criticado en consecuencia por haber adoptado rasgos de la identidad cultural dominante paya, ya que se deslegitima ese uso del lenguaje en la comunidad minoritaria.

Y por último, con el principio de *parcialidad* las autoras nos hacen reflexionar sobre la idea de que como la identidad es inherentemente relacional, siempre será parcial, ya que se produce en contextos situados, y a partir de configuraciones ideológicas preconcebidas de uno mismo y del otro.

En ir mencionando los cinco principios que describen Bucholtz y Hall para el análisis de la identidad, han ido apareciendo numerosas referencias a la formación de la identidad en contextos multiculturales, y concretamente en presencia de minorías culturales, como es el caso que nos ocupa de la comunidad gitana. En esta línea, el siguiente apartado pretende presentar algunas aportaciones teóricas que arrojen algo de luz al respecto.

2.2.3. Modelos explicativos de la construcción de la identidad en entornos multiculturales

En este apartado presentaré una selección de aportaciones teóricas que tratan de explicar los procesos de construcción de la identidad en entornos multiculturales, y más concretamente en

la relación que se da en este fenómeno entre grupos culturales minoritarios y población dominante.

Para ello, introduciré en este apartado algunos de los que considero pilares teóricos centrales en la conceptualización de estos procesos, aunque sin obviar investigaciones más actuales que contrasten y/o los apoyen.

2.2.3.1. El modelo de Ogbu

Asimismo, considero fundamental iniciar este apartado presentando la aportación teórica de John Ogbu (1994, 2008), en tanto que su trayectoria investigadora durante más de veinte años en torno a las minorías culturales y el logro académico en EEUU y otros países, sienta las bases de asunciones claves de este trabajo. Lo que persigue su obra es ofrecer explicaciones en relación al “gap” (brecha) en logro académico de los estudiantes pertenecientes a minorías culturales en relación con los estudiantes autóctonos pertenecientes al grupo dominante (Ogbu, 2008). Para ello, ofrece diversas propuestas explicativas como la de que distintas formas de adaptación sociocultural parecen requerir diferentes “inteligencias” o repertorios de habilidades cognitivas (Ogbu, 1994). Asimismo, cada cultura, y por tanto cada minoría cultural, genera en sus procesos de socialización aquellos repertorios de habilidades cognitivas que serán útiles en el desarrollo individual y comunitario de sus participantes, y que pueden diferir (y de hecho difieren) con los que otra cultura haya podido decidir privilegiar en instituciones hegemónicas como la escuela. De esto modo, para Ogbu las diferencias en inteligencia entre poblaciones con diferentes adaptaciones socioculturales dentro de un mismo territorio son básicamente diferencias culturales.

Esta línea de argumentación es esencial para entender nuestro posicionamiento sobre las dificultades académicas observadas en la población gitana, en tanto que minoría cultural, ya que no deben relacionarse en absoluto con diferentes niveles de una “misma inteligencia”, sino que más bien debe asumirse que responden a un repertorio de habilidades cognitivas distintas privilegiadas en su proceso de construcción identitaria, y no presentes en el modelo escolar ideado por y para la cultura hegemónica paya.

Ahondando más en las aportaciones de Ogbu, descubrimos que sus estudios añaden que la inteligencia en las minorías culturales en sociedades industriales no depende únicamente de las diferencias culturales y de las diferencias en socialización cognitiva, sino que está influida por otros factores como el estatus de la minoría y su marco cultural de referencia. Este planteamiento lleva de lleno al autor a plantear su clásica taxonomía basada en el estatus de la

minoría: *minorías voluntarias e involuntarias*. Esta distinción está desarrollada en el contexto estadounidense, y aunque conviene ser cauteloso en trasladar sus aportaciones directamente al contexto europeo, al menos nos concede una perspectiva de análisis de las relaciones entre minorías y grupos dominantes. En este sentido Ogbu (1994) define las *minorías voluntarias* como aquellas que no han sido forzadas al traslado, y que por tanto, dicho movimiento migratorio busca más oportunidades, mayor bienestar económico o de otro tipo, mayor libertad política, etc. Además, el autor correlaciona estas características con resultados académicos más satisfactorios en la escuela, ya que ésta es la vía para alcanzar mayor promoción social. Por el contrario, define las *minorías involuntarias* como aquellas que fueron originalmente incorporadas a la sociedad dominante contra su voluntad en capítulos históricos de conquistas, esclavismo, colonización, etc. Asimismo, interpreta su trato con la escuela como parte del conflicto y desconfianza histórica con la cultura dominante, con lo que no es difícil deducir que ni los resultados académicos se esperarán demasiado alentadores, ni los procesos de construcción identitaria demasiado armoniosos con respecto a la población dominante.

Una de las principales críticas que se deduce de la distinción entre minorías voluntarias e involuntarias es la no consideración, a priori, de la población de acogida de dichas minorías, que sin duda tiene un peso fundamental en el proceso de convivencia que se acabe produciendo. En este sentido, el propio Ogbu a título póstumo, junto con algunos colaboradores, publicaron un libro con las principales críticas recibidas (Ogbu, 2008, pp. 11-14). La más relevante a este respecto es la que el mismo John presenta, aclarando que para valorar la acogida de una minoría era fundamental tomar en consideración tanto lo que él llamó el “sistema”, referido a la escuela y a la sociedad de acogida, como “las fuerzas de la comunidad”, en relación a las características particulares de la propia minoría estudiada.

Salvando las distancias y asumiendo las críticas expuestas, la taxonomía propuesta por Ogbu acerca de las minorías voluntarias e involuntarias podría ser rescatable para interpretar las relaciones entre la minoría cultural gitana, involuntaria, y el grupo dominante payo. Ramirez-Heredia (2005) explica a grandes rasgos el esclavismo sufrido por el pueblo gitano a lo largo de su historia, e incluso se atreve a mencionar que actualmente se esté viviendo otro tipo de esclavismo “*y hoy vivimos esclavizados cuando se nos condena a la cruel marginación que representa el no poder salir del estado de miseria que impera en los suburbios y en los ghettos de nuestras grandes ciudades*” (Ramirez-Heredia, 2005, p. 22).

La segunda gran distinción que ofrece la obra de Ogbu (1994, 2008) para entender cómo actúan las minorías en las sociedades industriales contemporáneas, hace referencia a los tipos

de diferencias culturales: *diferencias culturales primarias y diferencias culturales secundarias*. Las *diferencias culturales primarias* consisten en aquellos rasgos del grupo minoritario cuyo origen se halla en el pasado autónomo de la comunidad cultural, en las tradiciones forjadas en su lugar de origen antes de conformarse como minoría, como por ejemplo creencias religiosas, lengua, estilo de relaciones familiares, etc. Estos rasgos primarios pueden entrar en contradicción con los valores mayoritarios, pero pueden coexistir como componentes de la identidad de los miembros de ese grupo, y no operan en oposición a la participación en instituciones como la escuela (Laluzza, 2012). Además, en la convivencia con el grupo dominante, se aprecia una estrategia de acomodación sin asimilación, y suele relacionarse con los grupos minoritarios voluntarios. Por el contrario, las *diferencias culturales secundarias* se asocian más frecuentemente a las minorías culturales involuntarias, y surgen en la naturaleza de la relación entre el grupo cultural dominante y el minoritario, ya que los marcos de referencia se ven como opuestos y el hecho de acercarse a la cultura dominante es visto como una amenaza a la propia cultura. Ogbu (1987, 2008) se refiere a este fenómeno en EEUU como el “*acting white*”, en relación a la recriminación de muchos afro-americanos a miembros de su mismo grupo cultural, al adoptar actitudes propias del grupo dominante blanco, como por ejemplo tener un satisfactorio desempeño académico.

De nuevo, tratando de rescatar esta taxonomía para interpretar el panorama del pueblo gitano en nuestro contexto, entendemos que la mayor parte de sus características culturales son secundarias, en tanto que tras más de quinientos años de convivencia basados en la lucha y la oposición con la mayoría paya (Ramírez-Heredia, 2005; Esculies, 2010), han creado unos rasgos culturales e identitarios surgidos de dicha confrontación. En el mismo sentido, el “*acting white*” de Ogbu es perfectamente relacionable con el “*estar apayao*” que se usa despectivamente entre los escolares gitanos para designar a alguno de sus compañeros gitanos (Laluzza, Crespo, Pallí, y Luque, 2001), cuya identidad se asemeje de una forma cuestionablemente coherente con la normativa escolar, creada por el grupo hegemónico cultural.

Esta aproximación da a entender que las prácticas cotidianas están en el origen de rasgos que conforman la identidad cultural, y que ésta no es sólo fruto de la tradición del grupo minoritario, en este caso el gitano, sino de las condiciones de su interacción con la mayoría.

Al margen de la propia crítica asumida por John Ogbu, esta propuesta teórica ha sufrido un par más de críticas significativas. Por un lado, Margaret Gibson (1997) elaboró un artículo donde puso en cuestionamiento las taxonomías propuestas por el autor en nuevos contextos

multiculturales, indicando de forma empírica las complejidades halladas en cada uno de los contextos de estudio, yendo más allá de las tipologías dicotómicas entre acomodación y resistencia, éxito y fracaso o minorías voluntarias e involuntarias. Otro orden de críticas es el que vino de la mano en nuestro país de Poveda (2001), quien en su artículo sobre el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela, puso de manifiesto la desatención de Ogbu a las interacciones micro de cada centro educativo y del aula, poniendo su acento únicamente en las taxonomías macro sociales, históricas y culturales. Otra crítica a este respecto viene de la mano de Lalueza (2012), quien afirma que en la aplicación del modelo de Ogbu en Europa se sugiere que las diferencias culturales secundarias no aparecen tanto en relación con el origen de la minoría, sino con la historia de relaciones entre un determinado grupo y la mayoría, aunque su origen sea “voluntario”, como es el caso de los magrebíes en Francia, o en cierto modo los gitanos en toda Europa. Son tan relevantes estas críticas para el presente estudio, que en el próximo capítulo trataremos ampliamente esta cuestión.

2.2.3.2. El Modelo de Berry y sus seguidores

Otro de los autores claves en el estudio de las interacciones entre grupos culturales minoritarios y dominantes es el canadiense J. W. Berry (1990, 2001), quien propuso la teoría sobre la *psicología de la aculturación*. Como veremos, este autor culmina su desarrollo teórico analizando justamente el vacío teórico que Ogbu reconoció no haber trabajado, que es el de categorizar las actitudes de aculturación de la población dominante en contacto con las minorías.

Así, este autor retoma el término *aculturación* de aportaciones de la antropología de principios de s. XX, en las que ésta se define como “*el proceso que comprende los fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los subsecuentes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos*” (Redfield, Linton y Herskovits, 1936, p. 149). Más adelante, Graves (1967), complementaría la definición de *aculturación* utilizada por Berry añadiéndole el término “*psicológica*”, para referirse a los cambios sufridos en el nivel individual, más allá de las consecuencias experimentadas en cualquiera de los grupos involucrados en la interacción. Así, en un primer momento, Berry generó una propuesta teórica sobre cuatro estrategias de aculturación que los miembros de grupos culturales minoritarios podían desarrollar en el contacto con otros grupos mayoritarios. Cada una de las estrategias surgía como resultado de dos preguntas: “¿Se considera valioso mantener la propia identidad y características culturales?”, y “¿Se considera valioso mantener relaciones con otros grupos de la sociedad de

acogida?”. Como resultado de la interacción entre las respuestas a estas dos preguntas surgieron precisamente las cuatro estrategias de aculturación de los grupos minoritarios: *integración*, *separación*, *marginalización*, y *asimilación*.

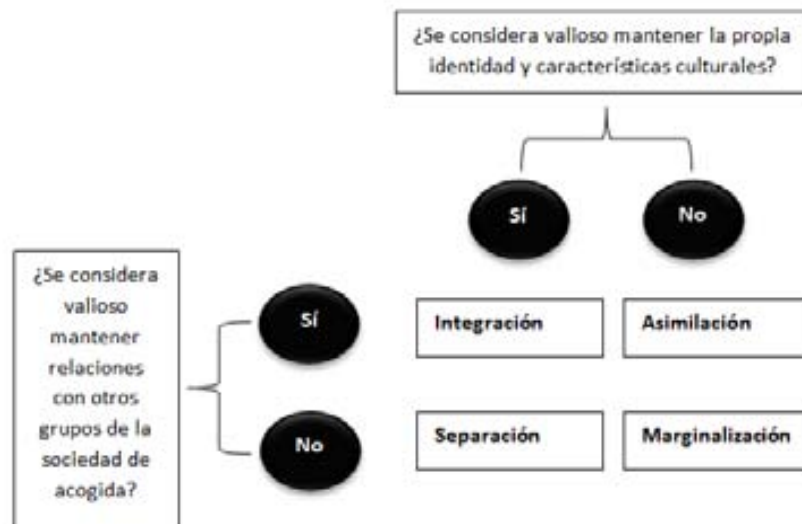


Figura 3. Estrategias de aculturación de los grupos culturales minoritarios (Berry, 1990).

La estrategia de *asimilación* de un grupo minoritario combina un alto grado de búsqueda de las relaciones con el grupo dominante y un bajo interés en el mantenimiento de los rasgos culturales propios. Un indicador de esta estrategia podría ser por ejemplo familia gitana que eligiera abandonar las costumbres propias de su grupo cultural, para asemejarse lo máximo posible a los payos, en cuestiones fundamentales como la renuncia a los rituales familiares, la vinculación en demasía con las instituciones educativas obviando sus responsabilidades familiares, la privilegiación de la lengua utilizada en las instituciones payas, etc. En el otro extremo, la estrategia de *separación* sería la permanencia voluntaria de las familias pertenecientes a grupos culturales minoritarios en espacios de convivencia exclusiva de su grupo, en los que se mantendrían relativamente intactos los rasgos de la cultura de origen. Un ejemplo de esta estrategia podría ser una familia gitana que decidiera aislar a sus hijos del contacto con las instituciones payas, como la escuela, y favoreciera únicamente la socialización con miembros del propio grupo cultural. La estrategia de *integración* sería el caso más deseado para la convivencia entre culturas, en la que por ejemplo una familia de un grupo minoritario estimularía la participación de sus hijos en instituciones y actividades del grupo hegemónico y la adquisición de sus herramientas como la lengua o la escolarización, pero que al tiempo se esforzaría en mantener prácticas propias de su cultura, como la lengua, las formas de relación familiar y comunitaria, los ritos, etc. En el caso de una familia gitana, podría

considerarse una estrategia de integración por ejemplo, si unos adolescentes enamorados pospusieran su matrimonio al acabar la educación secundaria obligatoria, y además esa unión no supusiera el final de su trayectoria académica ni la incompatibilidad con otras actividades al margen del matrimonio. Por último, la inhibición o fracaso en el establecimiento de relaciones interculturales y la pérdida de los rasgos culturales propios daría lugar a una estrategia de *marginalización*, como en el caso de una familia que se moviera en circuitos delictivos, configurados exclusivamente por miembros de su etnia, pero substituyendo los rasgos culturales propios, por unos nuevos creados en ese contexto marginal y delictivo (Laluzza, 2012).

Unos años más adelante, un grupo de seguidores de Berry enriqueció su aportación, añadiendo que las estrategias de aculturación no podían depender únicamente de los grupos minoritarios, sino que necesariamente varían en función de la interacción con el grupo hegemónico de acogida. Asimismo, esta novedad dio lugar a lo que se conoce como el Modelo Interactivo de Aculturación (Bouhis, Möise, Perreault y Senécal, 1997). Con la aparición de este nuevo enfoque, se demostró que la población autóctona suele tener actitudes de aculturación diferentes según el origen del grupo étnico al que se refiera, y también en función de las circunstancias políticas, demográficas o socioeconómicas del propio territorio de acogida. Añadieron además, que los miembros de grupos minoritarios también pueden adoptar distintas opciones de aculturación dependiendo de diversos factores como su origen geográfico, razones históricas o sociales, clase social, edad, sexo, o grado de identificación con el endogrupo, etc. Y por último, también mencionan que se pueden apreciar variaciones en las actitudes de aculturación de los grupos minoritarios en función de si pertenecen a la primera o segunda generación, y dependiendo de la movilidad social ascendente o descendente experimentada en el territorio de acogida (Navas *et al.*, 2004).

Berry (2001; Navas *et al.*, 2004) acepta satisfactoriamente esta propuesta de mejora de su aportación teórica y añade que en cada grupo cultural existirán diferencias intragrupalas que harán variar dicha estrategia, como la edad, el tiempo de convivencia con el grupo dominante, el nivel de estudios, el conocimiento de la lengua hegemónica, los motivos y condiciones de la inmigración o el contacto entre culturas, etc. (Piontkowski, 2002). De este modo, aparecen las cuatro estrategias de aculturación de las instituciones del grupo dominante para acoger e incluir a los otros: *segregación*, *exclusión*, *multiculturalismo* y *"Melting Pot"* (Berry, 2001).

La estrategia del *"Melting Pot"*, que en español podría traducirse como *"crisol de culturas"* se refiere a las actitudes y políticas de integración tomadas por la población hegemónica para

diluir las diferencias entre los miembros de colectivos minoritarios, persiguiendo un modelo de sociedad lo más homogéneo posible en la línea marcada por el grupo dominante. Esta estrategia se relaciona con la actitud del grupo minoritario de la *asimilación*, y un ejemplo concreto de ello podría ser como un centro educativo prohíbe explícitamente a sus estudiantes gitanos que exhiban sus rasgos identitarios dentro del propio centro, asumiendo un tipo de conducta “correcta” que es la marcada por el ideario escolar. Lamentablemente, en el grupo DEHISI disponemos de una experiencia relativamente reciente de esta estrategia, que es la que utilizó hace unos años uno de los centros educativos utilizados en el presente estudio, al pintar una aberrante línea roja en el suelo de la entrada del edificio, para indicar justamente esa directriz de abandono de la propia cultura (cese en “ser gitano”), para al cruzarla ser “un estudiante normal”. La estrategia de *segregación* correspondería a la tolerancia de las diferencias, pero reticencia a la inclusión y la mezcla étnica, donde predominan espacios separados que pueden llegar a configurar guetos . Esta actitud se relaciona con la estrategia de *separación* de los propios miembros del grupo minoritario, y un ejemplo podría ser el hecho que se tolerara una educación exclusiva para niños y niñas gitanas, favoreciendo el aislamiento del resto de miembros de la sociedad. La estrategia *multiculturalista* supone el respeto al mantenimiento de las diferencias y la búsqueda de la inclusión a través de la creación de un espacio social único de ciudadanía. Ésta sería la estrategia deseada para la convivencia armoniosa y el enriquecimiento cultural mutuo, relacionada con la actitud de *integración* del grupo minoritario. Un ejemplo de ella sería, sin ir más lejos, el modelo de intervención “La casa de Shere Rom” (Crespo y Lalueza, 2003; Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez-Busqués, 2005; Padrós, Sánchez-Busqués y Luque, 2012), en el que uno de los objetivos que se persigue es la creación de un espacio intercultural donde se enriquezcan unos y otros de las aportaciones mutuas. Por último, la estrategia de *exclusión*, basada en la persecución de la diferencia y la marginación de la población minoritaria de las prácticas sociales de la mayoría. Una práctica habitual excluyente sería por ejemplo la de generalizar a todos los miembros de un grupo cultural determinado a través de un acto concreto delictivo de un miembro de ese grupo, o dicho de otro modo, y reproduciendo un comentario de esta índole podríamos escuchar: “cuidado que todos los gitanos roban”, o “ten cuidado en el mercado que las gitanas te abren el bolso”. Lamentablemente, los gobiernos también disponemos de ejemplos que han tenido lugar por los gobernantes de país como Italia y Francia, donde se han aprobado medidas excluyentes como la expulsión del país de familias gitanas.

Es fundamental tener en cuenta que las relaciones entre las estrategias de la minoría y de la mayoría son sistémicas, y por tanto, no se puede explicar una sin atender a la otra. Difícilmente pueda un grupo minoritario como el gitano desarrollar una estrategia de integración exitosa sin una estrategia de la mayoría abierta hacia la diversidad cultural como sería el caso de una estrategia multicultural, por ejemplo en la escuela.

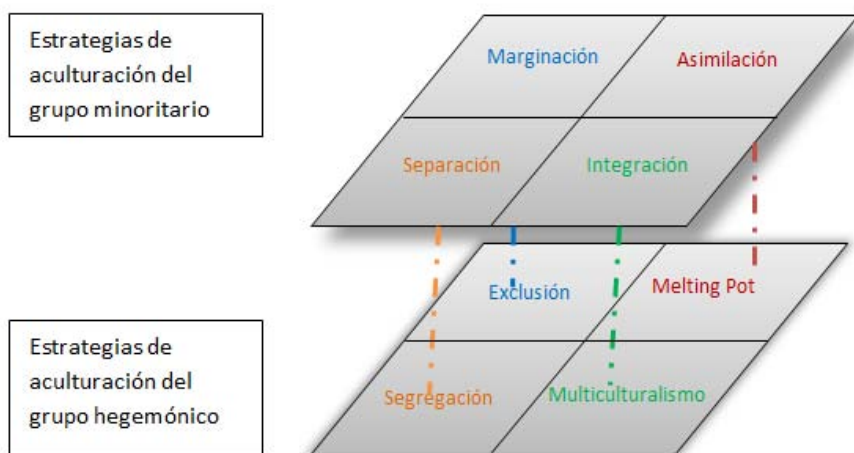


Figura 4. Estrategias de aculturación de los grupos culturales minoritarios y grupos dominantes relacionadas (Bouhis, Möise, Perreault y Senécal, 1997; Berry, 2001).

Sin embargo, tal y como nos dicen Bouhis *et al.* (1997), estas relaciones presentadas dependerán de la opción de aculturación escogida por cada uno, pudiendo ir desde el polo *consensual* (coincidencia total de orientaciones entre ambos grupos), al *conflictivo* (incompatibilidad de las orientaciones adoptadas por ambos grupos), pasando por el punto medio, que serían las *relaciones problemáticas*. Las representadas en la figura anterior son obviamente las que estarían en el polo consensual.

Siguiendo con la línea de ampliación de las aportaciones de Berry, un grupo de autores almerienses (Navas, Pumares, Sánchez y colaboradores, 2004), ofrecieron su *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)*. Las principales novedades fueron dos. Por un lado, el primer matiz de mejora es que para ellos resulta necesario distinguir las estrategias y actitudes de aculturación de unos y otros en el plano ideal (deseado), y el real, ya que es posible que nos encontremos analizando un encuentro cultural en el plano narrativo y tenga intención de ser *integrador* y *multicultural* por las dos partes, pero después en la acción acabe siendo por un lado *Melting Pot* (por ejemplo en la escuela) y por el otro más *separador* (por ejemplo entre los estudiantes del grupo minoritario). El segundo elemento de mejora de este grupo de investigadores es el que hace referencia a la consideración de distintos ámbitos de la realidad sociocultural en los que pueden darse diferentes estrategias y actitudes de aculturación. O

dicho de otro modo, la existencia de estrategias y actitudes de aculturación variables de un grupo y otro dependiendo del ámbito concreto de interacción cultural. Asimismo, inspirados en Leunda (1996), nos proponen seis ámbitos, que van desde el más próximo a los aspectos periféricos de cultura, hasta los más centrales, como puede ser la representación simbólica, ideológica o religiosa del mundo. A continuación se detallan los seis ámbitos (Navas *et al.*, 2004):

- *Ámbito del sistema político y de gobierno*, que organiza las relaciones de poder.
- *Ámbito tecnológico*, que se refiere al conjunto de procedimientos del trabajo (tipo de trabajo, horario, herramientas empleadas, etc.).
- *Ámbito económico*, que afectaría al reparto de los bienes producidos, a las transacciones económicas y a los hábitos y formas de consumo (cosas que se compran, dinero que se gasta y ahorra, formas de administrar lo que se tiene, etc.).
- *Ámbito social*, constituido por las relaciones y redes sociales mantenidas por la persona fuera del ámbito de la familia (fundamentalmente las amistades).
- *Ámbito familiar*, que hace referencia a las formas de reproducción biológica y cultural, transmisión de pautas de conducta y valores (relaciones conyugales, relaciones con los hijos/as, educación de los hijos/as, etc.).
- *Ámbito ideológico*, que se refiere a la representación que las personas tienen del mundo, que toma una forma ideológica, filosófica y/o religiosa.

Así, y a modo de resumen, podríamos pensar en una familia de un grupo minoritario que pueda adoptar, por ejemplo, una estrategia identitaria de “separación” con respecto al aislamiento familiar (ámbito familiar), una de “asimilación” en términos de vestuario (ámbito ideológico), y una de “integración” en cuanto a la comida o la celebración de fiestas (ámbito social).

2.2.3.3. La propuesta de Hannoun, seguidores y detractores

En este sentido, cabe señalar que han sido múltiples las investigaciones consultadas sobre procesos de construcción de la identidad en entornos multiculturales, y en su mayoría, han usado la dicotomía multiculturalismo versus asimilacionismo para diferenciar las estrategias opuestas de aculturación y de identificación entre grupos dominantes y minoritarios (Van Oudenhoven *et al.* 1998; Verkuyten, 2011; Ryan *et al.*, 2010, Correll, Park y Smith, 2008; Morrison, Plaut and Ybarra, 2010; Lowery *et al.*, 2006; Vorauer, Gagnom y Sasaki, 2009). Sin embargo, Hubert Hannoun (1992) hacía otra distinción que en la literatura puede llevar a confusión, ya que algunos de los denominadores empleados coinciden. Por su parte, este

autor propone tres modelos diferenciados de contacto y relación entre grupos culturales, como fruto del análisis pluricultural de su Francia natal de finales del siglo XX: *asimilacionismo*, *multiculturalismo* e *interculturalismo*. A continuación se detallan las particularidades de cada uno de ellos, sin atender a estrategias distintas de aculturación de los grupos minoritarios y los grupos de acogida, y haciendo hincapié sobre todo en la diferencia conceptual entre multiculturalismo e interculturalismo, no presente en los modelos expuestos anteriormente.

En primer lugar, el concepto del *asimilacionismo* lo planteó en los mismos términos que lo hace Berry, como el modelo de aculturación que considera que los miembros de grupos minoritarios deben asumir los valores, prácticas y creencias del grupo dominante sin conservar las pautas culturales de origen. En este sentido, la actitud predominante del grupo dominante se manifiesta por el rechazo, la ignorancia o la marginación del otro por razón de su propia alteridad. Así, esta corriente persigue el universalismo cultural del grupo dominante, a través de una unificación social que no implica precisamente la construcción de una unidad fundamentada en la consideración de los diversos componentes del entorno, sino de una uniformidad obtenida por la única expresión de una cultura dominante, y en consecuencia, la extinción gradual de las otras culturas. En el entorno escolar, este modelo se expresa privilegiando un contenido educativo monocultural, y un modelo compensatorio para todos aquellos miembros de grupos minoritarios que necesiten “compensar” sus déficits culturales. En esta línea, si tratamos de empatizar con los alumnos pertenecientes a culturas diferentes a la vehiculada por la escuela, tal y como apunta Hannoun (1992, p. 69) nos daremos cuenta que con el fin de asimilar la cultura dominante deberán hacer un doble esfuerzo: el abandono en mayor o menor grado de la cultura de origen, también conocido como proceso de *deculturación* (con dificultades personales, escolares y hasta dramas íntimos); y la exigencia en la adquisición de normas escolares en los diferentes niveles lingüístico, ritual, afectivo y relacional. Esta apreciación explicaría, en parte, la elevada tasa de fracaso escolar de los alumnos cuyo origen cultural familiar dista de la normativa escolar.

En definitiva, quienes apoyan e intervienen según el modelo asimilacionista defienden un *culturalismo esencialista* (Sartori, 2001), entendiendo la cultura como un objeto estático que se importa de un lugar a otro a través de la inmigración o de la conquista, llevando heterogeneidad y discordia donde antes había homogeneidad y supuesta concordia. Este es un enfoque bipolar en el que la relación entre identidades culturales distintas es necesariamente de oposición, de relación dominante versus débil, por la que la pluralidad multicultural es percibida como una amenaza a la propia democracia (Vila, 2002; Giménez, 2009; Lalueza, 2012).

En segundo lugar, el concepto del *multiculturalismo* defendido por Hannoun, se refiere a la “actitud de afirmación que hace un grupo humano de su cultura como fundamentalmente diferente e irreductible a las otras culturas, sin pretender asimilar necesariamente estas otras culturas a la suya propia” (Hannoun, 1992, p. 84). El paisaje cultural se presenta, en este caso, bajo el aspecto de un mosaico de culturas con los límites dibujados claramente, sin pretensión de incidir las unas en las otras. Asimismo, una de las constantes de la actitud multiculturalista expuesta por este autor, es la igualdad de valor de todas las culturas, sean cuales sean. Para ello, los grupos de inmigrantes o grupos minoritarios regionales con actitud multiculturalista hicieron proliferar en la Europa de final del s.XX los movimientos asociacionistas, con el fin de preservar y garantizar su identidad cultural propia. En el plano educativo, este movimiento multicultural defiende la coexistencia en paralelo de las estructuras de la sociedad de acogida y de la minoría cultural, dando paso a lo que se conoce como enseñanza complementaria. Dicho de otro modo, los grupos culturales que favorecen esta estrategia de aculturación, educan a sus niños y niñas en estructuras educativas que enseñan ambos modelos culturales, pudiendo producirse tanto en la escuela como fuera de ella. Como consecuencia, Hannoun menciona el fenómeno conocido como *biculturalismo divergente*, entendido como el proceso que sufren niños y niñas de grupos minoritarios en la medida en que se ven obligados a adoptar, al mismo tiempo, normas de su cultura de origen por razones de orden histórico e ideológico, y algunas normas de la sociedad de acogida como herramientas necesarias de comunicación y relación, para garantizar la supervivencia en el medio de acogida.

En el caso del grupo cultural gitano, podríamos considerar que los movimientos asociacionistas de finales del s.XX, y la proliferación de otros espacios de preservación de la cultura de forma aislada como los cultos evangélicos, serían manifestaciones de esta enseñanza complementaria que persigue el movimiento multiculturalista, y que en definitiva promueve la cerrazón, aislamiento cultural y ghettización del grupo.

Como fruto de las limitaciones halladas en la propuesta *asimilacionista* – favorecimiento de la supremacía de un grupo por encima de los demás, división por selección cultural, enseñanza compensatoria, etc. - y la *multiculturalista* – favorecimiento de la parcelación de la sociedad, división por cerrazón cultural, enseñanza complementaria, etc. -, Hannoun ofrece el modelo *interculturalista*, orientado sobre todo a esbozar una solución social, cultural y educativa a la pluriculturalidad creciente. En este sentido, esta propuesta ambiciosa pretende que todos los grupos culturales se transformen a través de sus relaciones, incluso el grupo dominante. Asimismo, se espera que esta actitud surja como fruto del enriquecimiento cultural mutuo de todos los grupos que comparten un territorio, en igualdad de condiciones, y por tanto, el

objetivo principal de esta estrategia sea la construcción gradual de una unidad social plural a partir de las complementariedades entre todos los grupos que la conforman.

Son innumerables las ventajas que ofrece este modelo versus los anteriores en cuestiones de justicia social, horizontalidad y riqueza, pero el propio Hannoun enumera tres ventajas (Hannoun, 1992, p. 127-128): en primer lugar, el papel revelador que juega el conocimiento de otra cultura para el mayor autoconocimiento de la propia; en segundo lugar, el enriquecimiento de cualquier cuerpo social a través de la pluralidad de posibles identificaciones que lo componen; y en tercer lugar, el hecho de convertirse en un medio para expresar la diversidad, de luchar contra los totalitarismos asociados a la unicidad de un único modelo cultural⁷.

Como hemos visto, esta propuesta teórica de Hannoun introduce con convicción y ahínco el concepto *interculturalidad*, a diferencia del modelo descrito anteriormente de Berry y otros muchos seguidores, que toman como opuestos los conceptos de multiculturalidad y asimilacionismo, sin dar cabida a esta nueva vía intercultural que se abre. Las interpretaciones son diversas en cuanto al por qué se usa en algunos contextos el término *multiculturalismo* en lugar del de *interculturalismo*. A continuación expondré algunas de estas razones socio-históricas, con la finalidad de dejar clara la distinción y que el lector pueda situarse ante la propuesta que más le convenza.

Asimismo, según la reflexión histórica de Giménez (2009) el *interculturalismo* debería ser visto en nuestra perspectiva europea etnocéntrica como la evolución natural a las limitaciones surgidas del *multiculturalismo*, siendo ambas, propuestas que aceptan la diversidad cultural como positiva. Así, Giménez insiste en que los dos planteamientos han surgido consecutivamente de la ideología y la política del *pluralismo cultural*, y por tanto hay entre ellos una relación de complementariedad crítica y no de oposición como pretendía Sartori (2001) en su atacante publicación. Giménez hace especial hincapié en que esta idea de evolución del término multiculturalismo al de interculturalismo no tendría el mismo origen ni razón de ser en territorios donde la población autóctona no sea la dominante en cuestiones de supremacía cultural, como es el caso de muchos pueblos indígenas, ya que en esos casos el término interculturalismo florece ante otras necesidades y en otro momento socio-histórico. En el caso de la población gitana que aquí nos ocupa, podríamos considerar, del mismo modo que lo hace Giménez, que estaríamos trabajando desde distintos ámbitos sociales hacia un

⁷ En el próximo capítulo se tratará en mayor profundidad las potencialidades de la interculturalidad en el plano educativo, como vía para acortar las discontinuidades familia-escuela con población minoritaria.

modelo de interculturalidad, en el que se estaría intentando dejar atrás la propuesta multiculturalista de favorecimiento de parcelación y aislamiento del grupo cultural (como las asociaciones), para dar paso a la colaboración en la construcción conjunta de nuevos entornos de relación de ambos grupos culturales.

Otra explicación sobre el uso en la literatura de estos dos conceptos viene de la mano de Palaiologou (2012), quien expone dos contextos socio-históricos diferenciados como origen de ambos conceptos. Por un lado, sitúa el modelo del *multiculturalismo* como originario de los países cuya formación fue básicamente a través de la llegada de diferentes grupos culturales inmigrados, como Canadá, Estados Unidos, Australia o Nueva Zelanda. Según esta lectura, el multiculturalismo surge en estos entornos en los que necesariamente deben coexistir en armonía grupos de distinto origen, atribuyéndose el mismo valor y poder. En cuestiones de educación, se entiende pues, que surgieron centros educativos diferenciados para cada tipo de grupo cultural alóctono⁸ (Dietz, 2009).

En contraste, Palaiologou afirma que el concepto de *interculturalidad* surgió en la Europa continental, como evolución del modelo asimilacionista ante las necesidades surgidas de las desigualdades percibidas entre autóctonos dominantes, y otras minorías tanto autóctonas como inmigradas. Asimismo, la interculturalidad aparece como estrategia para combatir la educación compensatoria y acortar las divisiones entre minorías y la mayoría, poniendo énfasis en la búsqueda de soluciones orientadas en la propia interacción.

A la luz de estas reflexiones sobre el origen y uso de los conceptos que nos ayudan a describir las interacciones entre grupos culturales, lo que parece claro es que hoy en día conviene apostar por la construcción de un modelo intercultural en nuestro contexto socioculturalmente situado, de modo, que en el siguiente capítulo trabajaremos más profundamente sobre propuestas concretas en el campo de la educación.

2.2.3.4. La propuesta narrativa de Verkuyten & de Wolf

A esta discusión sobre conceptualizaciones para identificar a los miembros de culturas minoritarias, se suma lo aportado por Maykel Verkuyten y Angela de Wolf, autores holandeses contemporáneos que pretenden arrojar algo de luz al panorama teórico a través de sus hallazgos logrados mediante análisis del discurso.

⁸ Concepto que se toma prestado de la biología y de la geología para referirse a aquellas especies vegetales o animales que se encuentran en un lugar distinto al de su origen.

Muy en la línea de lo expuesto en el apartado “*El papel del lenguaje en el desarrollo de la identidad*”, estos autores parten de la premisa que las identidades y las actitudes no pueden considerarse estados internos inamovibles, sino que responden a actos discursivos que emergen en las conversaciones. Para ello, organizaron grupos focales con estudiantes universitarios chinos afincados en Holanda desde la infancia, y les preguntaron “*¿qué significa ser chino en Holanda?*”, con el propósito de hallar una taxonomía de autodefiniciones étnicas.

Asimismo, en la discusión se identificaron tres maneras distintas de referirse a la identidad étnica: *being* (ser), *feeling* (sentirse), y *doing* (hacer).

El *being* se refiere al *ser* de una etnia concreta, lo que viene determinado por la biología, y que puede implicar racismo y discriminación del grupo dominante por los simples atributos físicos. Evidentemente, la identidad étnica no es una elección personal, sino que se vive y en muchas ocasiones “se sufre” por las reacciones negativas del exogrupo.

El *feeling* es la perspectiva interna de la identidad, versus la externa que es la que ven los demás y relacionan con el *being*. Así, el *feeling* se refiere al *sentirse* de una determinada manera, aludiendo a cuestiones muy sensibles a la socialización primaria hogareña de cada individuo, y por tanto a las vivencias personales, familiares y/o comunitarias experimentadas en la infancia.

El *doing* atiende al *hacer* como chino o como holandés, y por tanto se refiere a las prácticas cotidianas tales como el idioma, la alimentación, las relaciones familiares, los rituales culturales, etc.

La riqueza de esta aportación reside en alejarse de la categorización identitaria únicamente centrada en dimensiones externas, relacionadas con el *being* y el *doing*, para dar cabida a dimensiones subjetivas que respondan a una elección propia, y que permitan apuntar a identificaciones híbridas con manifestaciones diferentes según el contexto.

Aterrizando esta taxonomía al grupo cultural gitano, podríamos identificar fácilmente los elementos físicos que se refieren al *being*: tez oscura, cabello oscuro, etc.; los atribuidos al *doing*: rituales familiares y comunitarios, dominio del caló, etc.; y el gran abanico de posibilidades que se abre con el *feeling*, particular de cada interlocutor según el contenido de sus vivencias.

En esta línea, en el presente estudio es posible identificar discursos de miembros del grupo cultural gitano que se colocan en distintos puntos entre el *being*, *doing*, y sobre todo en el

feeling, ofreciendo un panorama heterogéneo sobre cuestiones identitarias que normalmente se pasan por alto, en un nada costoso esfuerzo homogeneizador de cualquier grupo ajeno.

2.3. EL MARCO DE LAS CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES FAMILIA – ESCUELA

2.3.1. La relación familia-escuela

No resulta novedoso el hecho que la familia y la escuela sean los dos principales contextos de socialización para la infancia, adolescencia y juventud en nuestra sociedad industrializada occidental. Pero veamos cómo hemos llegado a este punto socio-histórico.

En las sociedades tradicionales la educación recaía en la familia y en la comunidad local, quienes se convertían en las principales instituciones educativas y donde el aprendizaje no se desligaba del contexto de la acción, ofreciendo instrucciones relacionadas con la supervivencia y los oficios. Así, los cambios eran apenas imperceptibles entre varias generaciones, lo que Fernández-Enguita (2007) identifica como *cambios suprageneracionales*.

No fue hasta la llegada de la industrialización cuando se difundió de forma masiva lo que hoy en día entendemos como escolarización. Con la modernidad se hicieron necesarios tanto una institución (escuelas), como un cuerpo profesional (maestros) específicamente dedicados a la instrucción, arrumbando a una posición secundaria tanto a la familia como a la comunidad. Los partidarios de la escolarización empezaron a advertir que el reunir a los niños y niñas en las escuelas no sólo no era perjudicial, sino que podía ser muy beneficioso para enseñarles el respeto a los valores sociales y formarles para su incorporación al mundo laboral (Oliva y Palacios, 1998). Así, la escuela constituía la principal fuente de información sobre la que se podía construir un conocimiento abstracto y significativo, donde saber era “saber cosas” (Vila y Casares, 2009). En esta etapa de la educación, Fernández-Enguita (2007) identifica *cambios intergeneracionales*, donde ya resultaba relativamente sencillo advertir diferencias entre una generación y otra, como por ejemplo podría pasar entre los padres y sus hijos en edad escolar.

Hoy en día, sin embargo, estaríamos asistiendo a lo que se conoce como *sociedad Transformacional* o de la *Información* (Solé, 1996; Castells, 2002; Fernández-Enguita, 2007; Vila y Casares, 2009), en la que el conocimiento está distribuido entre todos los agentes sociales de la ciudad, y de la red más amplia, y donde la escuela debería ser el centro neurálgico que concentrara las conexiones entre los recursos, bienes físicos y lógicos, informaciones, materiales, individuos, grupos, etc. En palabras de Fernández-Enguita (2007), en esta etapa son frecuentes los *cambios intrageneracionales*, con los que los miembros de una misma generación cambian de forma significativa en función del acceso a la información y a las redes de capital social (Coleman, 1994).

Son muchos los cambios sociales significativos a los que nos estamos enfrentando en esta sociedad de la Información, y que están afectando en mayor o menor medida al modelo de escuela tradicional, como por ejemplo: el énfasis en el consumo y la demanda; el predominio de la autonomía personal; la sobreabundancia de información; el acceso libre a las tecnologías de la información y la comunicación; cambios estructurales en la familia, que pasa de ser extensa a nuclear, y donde la mujer se ha incorporado por completo al mercado laboral; y donde las comunidades de referencia locales han desaparecido en los entornos urbanos.

Y es en esta transición donde nos encontramos, donde la institución escolar debe reorientar y adaptar las que hasta ahora eran sus principales funciones: funciones ligadas exclusivamente a la instrucción y a la custodia (Fernández-Enguita, 2007); donde era el único lugar en el que se accedía a aprendizajes reglados (Vila y Casares, 2009); donde era el principal espacio en el que el aprendizaje se daba de forma abstracta, al margen del contexto de la acción (Cabrera, Funes y Brullet, 2004); y la principal institución donde se adquirían los instrumentos básicos para convertirse en ciudadanos bien educados y autosuficientes (Lacasa, 1996).

Vila y Casares (2009) han identificado este momento como *crisis de identidad de la escuela*, en la que a su juicio esta institución se resiste de algún modo a enfrentarse a los nuevos desafíos educativos de los ciudadanos, pero que necesita más que nunca insertar en su modelo una red de educación más amplia, donde la familia debe ocupar un lugar prioritario para promover la educación formal, del mismo modo que la escuela debe entender que ahora su función se excede a educar de una forma global, y no solamente a transmitir instrucciones aisladas.

Asimismo, no resulta difícil aunar algunas de las funciones que comparten escuela y familia en su amplia labor educativa actual (Solé, 1996), tales como: la socialización en valores, la promoción de todas las capacidades (cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, motrices, de inserción social, etc.), el cuidado y la protección, y el apoyo a lo que hacen en otros contextos.

En esta línea, son innumerables las investigaciones que apoyan los enormes beneficios de la relación familia-escuela para niños y niñas de cualquier edad escolar, tanto en el panorama investigador español como en el internacional (Bastiani, 1996; Cox, 2005; Desforges y Abouchaar, 2003; Epstein, 1992; 2001; García-Bacete, 2003; Hornby y Lafaele, 2011; Jeynes, 2007; Pomerantz, Martínez-González, 1996; Moorman y Litwack, 2007; Solé, 1996; Spodek y Saracho, 2006; Symeou, 2006). Menciono a continuación algunos de los beneficios más reconocidos en la literatura sobre la cooperación de las dos instituciones.

Solé (1996), propone de forma escueta y clara que la relación familia-escuela beneficia en dos medidas al estudiante: por un lado, ayuda a profesores y padres a progresar en el conocimiento del niño o niña, ya que pese a ser el mismo individuo, al desarrollar roles distintos en cada institución puede tener facetas desconocidas para unos u otros; y en segundo lugar, permite establecer criterios educativos comunes entre padres y maestros, o al menos, no contradictorios, con la finalidad de que ambos acaten sus responsabilidades en la estrategia común de ayuda al estudiante.

Hornby y Lafaele (2011) por su lado, identifican varios beneficios de la promoción de lo que ellos llaman PI (Parental Involvement), o lo que es lo mismo, la vinculación de los padres en el proceso educativo a través de la relación familia-escuela, para favorecer un buen desempeño escolar. Entre las ventajas que identifican se encuentran: la mejora del clima escolar y de la empatía de los profesores; la mejora de la asistencia escolar; la mejora de las actitudes de unos y otros hacia el exogrupo; la mejora en el comportamiento y la salud mental de los niños y niñas; la mejora de la confianza de los padres; y la mejora en satisfacción e interés en la propia educación de los estudiantes.

Por último, García-Bacete (2003) propone una interesante estructura, a mi juicio, para situar los beneficios que aporta la relación familia-escuela en función de a quién beneficia, si a *estudiantes*, a *padres* o a *maestros*. Así, los beneficios para *estudiantes* pueden ser: mejores notas, actitudes más favorables hacia tareas escolares, autoestima más elevada, realización de los deberes y perseverancia académica, participación en las actividades del aula, menor escolarización en programas de educación especial y menor tasa de abandonos y absentismo. Los beneficios para *profesores*: los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza, los directores valoran más su desempeño docente, mayor satisfacción con su profesión y mayor compromiso con la instrucción (centrada en el estudiante). Y por último, los beneficios centrados en los *padres*: incrementan su sentido de autoeficiencia, incrementan la comprensión de los programas escolares, valoran más su papel en la educación de sus hijos, mayor motivación para continuar su propia educación, mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular, y desarrollan habilidades positivas de paternidad.

Como hemos visto en esta selección de beneficios, las ventajas sobre la promoción de la relación familia-escuela son amplísimas. Epstein (1992; 2001) lo resume de forma sencilla a través de su teoría de las esferas solapadas, aclarando que el beneficio mutuo de la

coordinación entre familia y escuela es que “a las familias les gusta más la escuela” y “a la escuela le gustan más las familias”. No podría decirlo mejor.

Lo que resulta curioso en este punto es cerciorarnos que pese a la abundante literatura que venera la relación familia-escuela, en la práctica sean escasas las experiencias de éxito en proyectos de este tipo. Cabría analizar entonces qué obstáculos interfieren en la consecución de proyectos que atiendan la relación familia-escuela y ver en qué medida se puede intervenir para paliarlos. Un término frecuente para referirse a estos obstáculos son *barreras*, que definidas por Hornby y Lafaele (2011) serían las razones que explican la distancia entre lo que se “dice” sobre cualquier cambio, como los proyectos de mejora de la relación familia-escuela, y lo que finalmente se “hace”. Otro enfoque a este respecto, sería el que propone Gregory Bateson (2000) en un plano más abstracto, y desde la perspectiva sistémica, en el que expone que cuando nos enfrentamos a algún tipo de cambio en cualquier sistema, nos encontramos frente a acciones “autocorrectivas”, es decir, sistemas que en definitiva siempre son “conservadores de algo” y que ofrecen “restricciones” al cambio, entendidas como las dificultades para aceptar los propios patrones de acción y así promover el cambio.

En este sentido, el profesor Jordi Garreta (2007) propone una breve pero acertada selección de las que a su juicio son las barreras o restricciones que pueden dificultar la relación familia-escuela: falta de disponibilidad de algunos padres, por condiciones de vida precarias (como horarios laborales); nivel de escolarización insuficiente para ayudar a los hijos; poco interés por la participación en la vida de la escuela, por no ser una prioridad; poco o nulo conocimiento del sistema educativo; diferencia entre valores familiares y los de la escuela; roles familiares concretos; dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como competente; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada de padres y profesores; y/o comunicación imposible o limitada por dificultades lingüísticas.

Como vemos, la mayoría de las barreras identificadas por Garreta se relacionan con las restricciones en el sistema padres. En este punto, cobra especial sentido una propuesta de análisis para organizaciones, especialmente pensada para centros escolares, ideada por Mark A. Clarke (2006; 2010), a partir de la cual se pueden analizar siete restricciones que afectan a la identidad de la organización y que pueden ser barreras para el cambio, en las acciones de los individuos y en los acontecimientos cotidianos: la *política* (las decisiones tomadas desde la jerarquía); los *programas* (la forma de operar, de enseñar, etc.); las *reglas y normas* de las organizaciones (la cultura escolar); las realidades del *tiempo y espacio* que constituyen el

mundo conocido; *los hábitos y rutinas* cotidianas; *los roles y funciones* (las posiciones que dan sentido a la vida); y la *epistemología* con que se negocia la vida. Estos siete elementos se pueden aplicar tanto para el análisis del funcionamiento de las organizaciones como para las personas, siendo uno de los objetivos de cara a los cambios en la organización escolar, incorporar después del análisis, cambios transformativos en sus operaciones y procedimientos. Así, si siguiéramos la propuesta de Clarke para analizar las barreras que dificultan la relación familia-escuela, no deberíamos introducir cambios de manera directa y unilateralmente, sino que habría que optar por introducir nuevas restricciones que hagan posible la emergencia de nuevos patrones de comportamiento, o lo que es lo mismo, crear ambientes transformadores y dar espacio y tiempo para operar en dichos cambios.

Aterrizando de nuevo en lo concreto, Hornby y Lafaele (2011) elaboraron un completo esquema que clasifica algunas de las posibles barreras que pueden surgir a la hora de implementar un proyecto de colaboración familia-escuela, atendiendo a diferentes actores que a su juicio intervienen. Así, dividieron las barreras en cuatro tipos de factores que pueden intervenir: *factores parentales y familiares*, *factores de los niños*, *factores de la relación entre padres y maestros*, y *factores de la sociedad*.

- *Factores parentales y familiares*: creencias de los padres sobre la colaboración con la escuela; contextos de la vida de los padres; percepción de invitación para colaborar con la escuela; clase social, género (siendo en mayor medida las madres las que se prestan a la colaboración) y etnicidad (éste será un elemento central a considerar en el presente estudio).
- *Factores de los niños*: edad (a mayor edad menor probabilidad de colaboración familia-escuela); dificultades de aprendizaje o discapacidades; dotes y talentos; y problemas de conducta.
- *Factores de la relación entre padres y maestros*: diferentes objetivos y agendas; diferentes actitudes; y diferente lenguaje usado (no necesariamente referido al idioma, sino a las variaciones en el lenguaje social empleado).
- *Factores de la Sociedad*: temas históricos y demográficos; temas políticos; y temas económicos.

Para ser completo este modelo, faltaría incluir a mi juicio, las restricciones propuestas en el modelo de Clarke (2006; 2010), ya que en esta propuesta de Hornby y Lafaele (2011) no se ven representadas las dificultades que puedan surgir en la propia institución escolar donde se pretenda implementar cualquier proyecto de colaboración escuela-familia.

En conclusión, en este apartado se han expuesto a grandes rasgos los retos que nos plantea la presente Era de la Información, defendiendo la necesidad de recurrir a la institución familiar para poder superar con éxito las demandas escolares actuales. Después de explorar los beneficios *teóricos* de la colaboración familia-escuela y las dificultades *de facto* que implica para los actores educativos implementar proyectos al respecto, cabe añadir una última consideración. Y es que más allá del fomento de la propia relación familia-escuela, existen recogidos en la literatura otros aspectos que pueden distanciar, o por el contrario acercar el entorno escolar y familiar, implicando importantes consecuencias en el desempeño escolar de los estudiantes. Además, si a esto le sumamos que las propuestas defendidas en este apartado se han centrado mayoritariamente en poblaciones pertenecientes al mismo grupo cultural dominante, nos percatamos que es necesario atender específicamente a otras barreras que afectan al desempeño académico de estudiantes de grupos minoritarios. Así, en el próximo apartado trato de incluir nuevas reflexiones sobre la influencia de los entornos escolares y familiares en el desempeño académico de estudiantes de minorías culturales.

2.3.2. ¿Por qué el marco de las continuidades y discontinuidades familia-escuela?

Como hemos advertido en el apartado anterior, la promoción de una saludable relación familia-escuela se considera fundamental para conseguir un buen desempeño académico de los estudiantes, que son quienes al fin y al cabo tienen que rendir cuentas a un sistema y al otro de sus prácticas y creencias. No es muy difícil deducir a este respecto, que cuanto más similares sean los contextos familiar y escolar, mejor comprensión potencial podrá existir entre ambos, y más legitimado se sentirá el estudiante para actuar en cualquiera de sus contextos de referencia. Del mismo modo, podemos deducir que cuanto más distancia perciba el estudiante entre sus dos principales contextos de socialización, mayores dificultades potenciales deberá superar para triunfar con éxito en ambos, especialmente en la escuela, que como contexto de socialización secundaria parece que tenga las de perder en cualquier tipo de confrontación familia-escuela.

Así, fruto del análisis de las similitudes y diferencias entre el contexto escolar y familiar, surgen los conceptos de *continuidad* y *discontinuidad* entre escuela y familia. Desde los años 60, se han venido utilizando ambos conceptos para explicar las influencias que pueden implicar tanto las continuidades como las discontinuidades en el rendimiento académico de algunos estudiantes, aunque las investigaciones han puesto énfasis sobre todo en la relación entre discontinuidades y bajo rendimiento escolar (Reese y Gallimore, 2000).

Para definir con claridad qué entendemos por *continuidades* y *discontinuidades* familia-escuela, he identificado en la literatura dos tipos de estudios: aquellos que no explicitan que las discontinuidades vengan dadas por diferentes pertenencias culturales, y por tanto asumen que tanto escuela como familias pertenecen al mismo grupo cultural (Bronfenbrenner, 1987; Tharp y Gallimore, 1988; Lacasa, 1996; Vila *et al.*, 1996; Oliva y Palacios, 1998); y aquellos que relacionan directamente las discontinuidades con cuestiones culturales, entendiendo que la escuela está pensada por y para el grupo dominante, y dista de los valores y prácticas propios de las familias y estudiantes pertenecientes a grupos culturales minoritarios (Ogbu, 1987; 2007; Cordero, 2002; Markose y Hellstén, 2009; Poveda, 2001; Reese y Gallimore, 2000; Rodríguez Iquierdo, 2011).

Asimismo, tratando de definir los conceptos según el primer grupo de estudios, los que no explicitan sobre la procedencia cultural de los miembros de la escuela y de las familias, vemos que por ejemplo Oliva y Palacios (1998) definen el término *discontinuidad* como “*las diferencias entre las experiencias del niño en su casa y en el centro educativo, (...) llegando a ser considerada como una de las causas principales de fracaso escolar para aquellos niños de medios más desfavorecidos*” (Oliva y Palacios, 1998, p. 338). En esta misma línea, Vila *et al.* (1996) proponen una definición de *continuidad* que también está exenta de matices culturales, considerando que se da continuidad entre escuela y familia cuando “*independientemente del tipo de actividad que se realiza en uno u otro contexto, existe acuerdo entre las cosas que se hacen en ambos, amplificando así las posibilidades de promover el desarrollo infantil*” (Vila, Bosch, Lleonart, Novella, del Valle, 1996, p. 31).

Con la intención de clarificar a qué se refieren estos autores con las continuidades y discontinuidades exentas de matices culturales, Oliva y Palacios (1998) elaboran una comparativa entre aspectos familiares y escolares que suelen ser inherentemente distintos por el hecho de darse en cada uno de estos contextos. A continuación, resumo en la tabla 1 dichas discontinuidades.

Discontinuidades Familia-Escuela, exentas de matices culturales (Oliva y Palacios, 1998)	
Escuela	Familia
Objeto de estudio simbólico y no tangible	Actividades cercanas a los intereses del niño, lo que implica mayor motivación intrínseca
Situaciones de aprendizaje con alta ratio de niños por cada adulto	Situaciones de aprendizaje que suceden en una relación diádica con el adulto. Atención más personalizada
Aprendizaje formal y fragmentado, a través de intercambio verbal	Aprendizaje informal a través de la observación y la acción
Lenguaje descontextualizado, con temas y estrategias comunicativas normativas	Lenguaje concreto, vinculado a la acción inmediata, y espontáneo
Relaciones con menos carga afectiva y emocional que en la familia. Énfasis en lo que se enseña, no en quién lo enseña.	Relaciones con mayor carga afectiva y emocional que la escuela. Importancia en quién enseña.
Pertenencia, reconocimiento y valoración en función del desempeño académico.	Pertenencia, afecto, protección y apoyo independientemente del rendimiento en las tareas.

Tabla 1. Comparativa de las discontinuidades entre familia y escuela expuestas por Oliva y Palacios (1998).

Otra propuesta de presentación de discontinuidades entre familia y escuela exentas de elementos culturales, sería la que hacen fuera de nuestras fronteras los californianos Reese y Gallimore (2000), quienes recogen las discontinuidades más comunes halladas en un vaciado de investigaciones norteamericanas entre las décadas de los 70 y los 90. Los resultados apuntan que las principales discontinuidades entre familia y escuela encontradas fueron: diferentes códigos de lenguaje, patrones narrativos distintos, diferentes estructuras de participación, diferente organización social, motivación distinta, diferentes estrategias de enseñanza, y estilos de aprendizaje distintos.

Tras identificar cuáles pueden ser algunas de las principales discontinuidades entre escuela y familia inherentes a su propia estructura, cabe señalar que autores de la talla de Bronfenbrenner (1987) consideraron que las discontinuidades no son de por sí un elemento distorsionador que implique fracaso escolar inmediato, sino que en cualquier caso habrá que valorar el grado o la magnitud de dichas discontinuidades para relacionarlas con el grado de fracaso escolar. Así, para el autor, el hecho que existan ciertas discontinuidades entre el contexto familiar y el escolar es positivo, ya que supone retos para el desarrollo infantil.

Sin embargo, existen situaciones que presentan un grado tan alto de discontinuidad entre escuela y familia, que es posible advertir incoherencias culturales significativas entre un

contexto y otro, y que por tanto pueden tener graves implicaciones en el fracaso escolar de sus estudiantes. Este es el caso del segundo gran conjunto de estudios que he identificado en la literatura, el que hace referencia al abordaje de las *continuidades y discontinuidades culturales* entre escuela y familias pertenecientes a grupos étnica y culturalmente diferenciados (Ogbu, 1987; 2007; Cordero, 2002; Markose y Hellstén, 2009; Poveda, 2001; Reese y Gallimore, 2000; Rodríguez Iquierdo, 2011).

En este sentido, cabe subrayar que la escuela occidental actual busca instrumentalizar y regular la vida en sociedad acorde con el sistema económico que impera, el modelo capitalista, basado en el individualismo y la competitividad (Cordero, 2002). Ese es el modelo cultural que subyace la epistemología y metodología del contexto escolar, en el que muchos alumnos se encuentran cómodos, aunque para otros supone un desafío a los modelos culturales en los que han sido socializados. Así, no es de extrañar que este modelo individualista difiera estrepitosamente con uno más colectivista propio de muchas familias que no pertenecen al grupo cultural dominante (Greenfield y Suzuki, 1998), tanto inmigrantes como otros grupos culturales minoritarios, siendo éste el caso sin ir más lejos, de los gitanos en España, donde los valores relativos a la lealtad grupal y la pertenencia son prioritarios.

En este sentido, Hofstede (2001) propuso una serie de dimensiones dicotómicas que permiten conceptualizar lo que él llamó *variabilidad cultural*, a la hora de comparar dos o más culturas. Estas dimensiones que afectan a valores, prácticas y concepciones que guían la conducta de los sujetos y las organizaciones, nos pueden ayudar a entender las principales divergencias entre la cultura escolar y la familiar cuando ésta no pertenece a la cultura mayoritaria. Las dimensiones dicotómicas propuestas son: la *distancia de poder*, que implica que las personas que perciben mayor distancia de poder con las instituciones, como las familia de grupos minoritarios, esperan y aceptan que el poder se distribuya de forma irregular; la *aceptación, o no, de la incertidumbre*, relacionándose quienes mejor toleran la incertidumbre con culturas más emocionales y pragmáticas, que no necesitan para funcionar estrictas reglas sino que pueden ser más espontáneas; la *orientación a corto o largo plazo*, entendida como la dimensión que define las culturas según más cercanos o lejanos sean sus horizontes, obligaciones y recompensas; la *masculinidad o feminidad*, entendiendo las culturas masculinas como aquellas con mayor nivel de competitividad, asertividad, materialismo, ambición y poder, y las femeninas como las que se vinculan más con las relaciones y la calidad de vida; y el *individualismo o colectivismo*, formulada ampliamente en la literatura (como Greenfield y Suzuki, 1998, descritas anteriormente), donde las culturas más individualistas se relacionan con logros y derechos personales, mientras que las colectivistas responden a demandas y

necesidades colectivas, predominantemente de su familia extensa y la comunidad de referencia, quienes a su vez les protegen.

Asimismo, después de exponer brevemente algunas de las principales dimensiones diferenciadoras entre culturas, y valorando la distancia que puede llegar a existir entre la cultura escolar y los principales valores de grupos culturales minoritarios con los que conviven, toma especial sentido plantearnos dichas divergencias en términos de discontinuidades culturales.

Tratando pues de buscar una definición para los conceptos de *continuidad cultural* y *discontinuidad cultural*, recurro a varios autores (Cordero, 2002; Markose y Hellstén, 2009; Rodríguez Izquierdo, 2011) que coinciden bastante en sus definiciones, y presento unas híbridas entre sus propuestas. Así, podríamos definir las *continuidades culturales* como las conexiones que se establecen entre el hogar y la escuela en términos de fusión de ambas culturas, para promover resultados efectivos para todos los participantes. Y por lo que se refiere a las *discontinuidades culturales*, las definiríamos como las diferencias, discrepancias o disonancias culturales que pueden ocurrir entre los valores, comportamientos, habilidades, prácticas, etc. aprendidos y valorados en la cultura hogareña y aquellos que son privilegiados en la escuela. Este concepto tiene sinónimos en la literatura consultada, así como "*conflictos culturales*" (Vega, Khoury, Zimmerman, Gil y Warheit, 1995), "*disonancia cultural*" (Garret, 1995; Hale, 2001; Portes y Rumbaut, 2001; Tillman, 2002), o "*desajuste cultural*" (Tyler, Boykin y Walton, 2006). En cualquiera de los casos, lo que parece lamentablemente patente es que es el estudiante quien tiene que desarrollar las estrategias para superar dichas discontinuidades, ya que la institución escolar se muestra mayoritariamente acomodada en sus estancadas estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.

Pero lo que acaba ocurriendo con más frecuencia de lo que gustaría a estudiantes, familias y docentes, es que existen bajos niveles de desempeño escolar entre los estudiantes pertenecientes a grupos culturales distintos al mayoritario, evidenciando una clara correlación entre un alto grado de discontinuidades culturales y un bajo rendimiento escolar, o incluso fracaso escolar. En la literatura específica, hay numerosas investigaciones que evidencian estos crueles hallazgos (Gay, 2000; Harris, Kamhi y Pollock, 2001; Syed, 2001; Street, 2000; Tyler *et al.*, 2008).

Pero para llegar a este tipo de conclusiones sobre la influencia de las discontinuidades culturales en el rendimiento educativo de los estudiantes, las investigaciones han pasado por distintas etapas de interpretación de los fenómenos de fracaso escolar con poblaciones

culturales minoritarias. Sobre ello, nos ofrece un rico recorrido histórico David Poveda (2001), quien explica que en un primer momento, cuando se generalizó la escolarización para toda la población, las investigaciones apostaban por teorías *biologicistas* para justificar la diferencia de rendimiento escolar entre los estudiantes de familias de clase media y cultura occidental y los estudiantes procedentes de culturas minoritarias. Esta teoría defendía que la diferencia entre alumnos debía explicarse por diferencias biológicas en la capacidad intelectual innata de los alumnos. Pronto surgió un aluvión de críticas que derribaron esta hipótesis, al evidenciar que de ser cierta no tendría sentido la intervención educativa con estos grupos de población, y no habría casos de éxito educativo.

El siguiente momento histórico para explicar la diferencia en rendimiento académico entre alumnos con procedencia cultural distinta, fue el de las *diferencias socioculturales*, o también conocido como las *teorías del déficit* o de la *privación cultural*. Estas teorías argumentaban que las experiencias familiares y extraescolares de jóvenes de minorías étnicas carecían de riqueza suficiente como para proporcionar recursos cognitivos y lingüísticos para enfrentarse a las demandas de la escuela, provocando pues un desequilibrio entre estos estudiantes y los del grupo dominante. Lo fundamental de esta explicación es que al situar el problema en factores socio-ambientales, permitía espacio para intervención sobre ellos, dando lugar a una de las respuestas educativas más ambiciosas y debatidas de los últimos años: la educación compensatoria. Como veremos en el apartado siguiente, en nuestro país todavía parece que estamos detenidos en esta etapa de interpretación e intervención educativa, pese a las numerosas críticas que también ha recibido esta propuesta, basándose sobre todo en la defensa de que las formas lingüísticas de los niños y niñas de minorías étnicas son tan lógicas y complejas como las formas lingüísticas estándar valoradas en la escuela (Lavov, 1972). Y fruto de las críticas a estas teorías privacioncitas, surgió por fin el marco de las continuidades y discontinuidades culturales familia-escuela (o desajuste familia-escuela) que defendemos en este trabajo, donde como hemos señalado, a partir de la identificación y el análisis de las continuidades y discontinuidades culturales entre el contexto escolar y familiar, se permite intervenir más sobre el contexto que sobre el aprendiz, y da pie a lo que se conoce como la propuesta educativa de la congruencia cultural en la instrucción.

Pero antes de citar algunas condiciones a tener en cuenta para desarrollar propuestas concretas en el marco de la congruencia cultural en la instrucción, he creído conveniente identificar las discontinuidades entre escuela y familia pertenecientes a minorías culturales más mencionadas en la literatura, que se relacionan con un bajo rendimiento académico:

- La distancia *lingüística y cultural*, tanto en los patrones de comunicación verbal (tradición oral vs tradición escrita, estructura gramatical, vocabulario, formas culturales específicas, etc.) como no verbal (pronunciación, gesticulación, etc.), que transmiten los valores, las creencias y los modelos de interacción dentro de una comunidad particular (Wolfram, Adger y Christian, 1999; Rodríguez Izquierdo, 2011).
- El *estatus socio-económico* de las *familias* pertenecientes a grupo culturales minoritarios (Markose y Hellstén, 2009), especialmente si pertenecen a grupos culturales minoritarios involuntarios (Ogbu, 1994; 2007; 2008).
- La distancia en valores y metas educativas (Comber y Hill, 2000; Li, 2002; Strickland, 2003)
- El racismo institucional, referido a altos niveles de prejuicios e ignorancia sobre los grupos culturales con los que se trabaja (Gillborn, 2006). También referido al etnocentrismo de los docentes que subestiman las capacidades intelectuales de sus estudiantes de diferentes procedencias culturales (Youdell, 2003; Gillborn, 2006), y la concentración de poder en la escuela para las decisiones relativas a los contenidos curriculares (Freire, 2005; Giroux, 2003)

Así, estas son las principales discontinuidades culturales mencionadas en la literatura, y como hemos visto a lo largo de este apartado, para poder superarlas se requiere intervención tanto en el contexto familiar como en el escolar, pese a las resistencias de muchos centros escolares a este respecto. Debemos abandonar de una vez por todas, la consideración de que el problema del fracaso escolar de alumnos de minorías culturales está depositado en el propio aprendiz, para considerar como hipótesis un desajuste cultural entre escuela y familia. Está claro pues, que hay que redefinir las estrategias de intervención, modificando la organización de las actividades en el aula, con la finalidad de acercarlas más a la experiencia cultural de los alumnos y alumnas.

Con esta finalidad, Cordero (2002) ofrece un conjunto de consideraciones a tener en cuenta para promover las intervenciones en el marco de la promoción de la continuidad cultural familia-escuela, que conviene tener presentes:

- Iniciar un proceso de discusión y análisis, que de manera participativa involucre a docentes, niños y niñas, madres y padres en el tema del desarrollo educativo.
- Cuestionar el modelo educativo centrado en el adulto.

- Sensibilizar a los docentes acerca de la importancia de conocer la vida de sus alumnos. Para ello, el conocimiento de las familias y la historia de los pueblos o comunidades es fundamental.
- Integrar la vida personal, familiar y comunitaria como una fuente de aprendizaje dentro del mundo escolar, y no sólo verla como un elemento folclórico.
- Incorporar la escuela a las actividades de la comunidad, integrando acciones conjuntas que apoyen objetivos comunes.
- Incluir la participación familiar en un marco de horizontalidad y respeto y no como fuente de mano de obra barata. Valorar el recurso humano aún a pesar de las diferencias económicas, éticas y sociales.
- Fomentar las relaciones de cooperación entre los niños y las niñas de diferentes edades, para potenciar así el desarrollo humano.

Muchas de estas consideraciones están presentes en modelos de intervención concretos definidos en la literatura, como es el caso de la *Educación Intercultural* (Essomba, 2003; Garreta, 2011; Giménez, 2009; Hannoun, 1992; Palaiologou, 2012), de las *Comunidades de Práctica* (Wenger 2000; 2007); de los *Fondos de Conocimiento* (Moll y Greenberg, 1990; González, Moll y Amanti, 2005), de proyectos de *Saberes Docentes* (Mercado, 1994), o de *Planes Educativos de Entorno* (Vila y Casares, 2009). Entrar a definir las particularidades de cada uno de estos modelos excede el propósito de este apartado, pero cualquiera de las estrategias propuestas por cada uno de ellos nos ayudará a conseguir el propósito de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con severas discontinuidades culturales entre la escuela y la familia.

2.3.3. Las discontinuidades escuela-familia gitana

El acceso generalizado de los gitanos a la educación formal tuvo lugar en términos cuantitativos entre los años 80 y 90, al menos en educación primaria (Laluzza y Crespo, 2009). Sin embargo, los datos cualitativos apuntan a que pese haberse conseguido una escolarización masiva, siguen persistiendo problemas graves en cuanto al logro académico de los estudiantes gitanos, siendo el absentismo escolar, el abandono precoz, los problemas de conducta y el fracaso escolar, las principales asignaturas pendientes en este campo (Abajo y Carrasco, 2004; Fernández Enguita, 2000; Laluzza y Crespo, 2009; Laluzza, Crespo, Pallí y Luque, 2001; Liégeois, 2004; Martínez, Calchón, Zagalaz, y Molero, 2012; Salinas, 2009; San Román, 1994).

Han sido muchas las interpretaciones que se han dado en estos casi 30 años de convivencia con la escuela paya, en relación con los problemas mencionados. Desde este trabajo no vamos

a ser menos, así que nos disponemos a explorar las que a mi juicio son las principales discontinuidades culturales entre escuela y familia gitana, y que por tanto dificultan el proyecto escolar entre los estudiantes gitanos.

Tratando pues de ordenar la secuencia de hechos históricos, me veo en el deber de exponer brevemente cuál ha sido la trayectoria educativa de los niños y niñas gitanas en los últimos tiempos. Así, según Salinas (2009) desde el s.XVII al s.XX los gitanos han sido víctimas de intentos de prácticas educativas asimilacionistas que han incluido experiencias atroces, tales como: retirarles la custodia a los padres para internarlos en instituciones educativas, reducirles su identidad étnica o intentar anularla, catolizarlos por ser considerados “niños salvajes”, mandar a los niños y niñas a servir a casas y a la Real Armada (s. XIX), etc. Un ejemplo de ello, fueron las escuelas del Ave María, iniciadas por el padre Manjón en 1899, donde se ofrecía una educación racista, y se imponía la evangelización cristiana, desvalorizando cualquier rasgo de cultura gitana.

Más adelante, alrededor de 1940 se iniciaron en España las escuelas de Patronato de Suburbios, que pretendían atender a los hijos de los emigrantes que llegaban de las zonas rurales, y se ubicaban en los suburbios de las principales ciudades españolas. Estas escuelas fueron dotadas con maestros escogidos y recursos especiales, pero no se registró presencia de niños y niñas gitanas en ellas, pese a que convivían en esos mismos barrios.

A partir de 1960 se promovió la escolarización mediada por instituciones religiosas como Cáritas diocesana, quienes bajo una clara intención asimilacionista organizaron aulas unitarias para niños y niñas gitanas, que les agrupaba por diferentes niveles educativos y edades, para combatir su rebeldía y el desinterés por la educación de los padres (Informe de Cáritas Diocesana de Palencia, 1967, citado en Fernández Morate, 2000).

Fue a partir de la instauración en España de un Estado democrático (1978) cuando se tomó más en serio el tema de la escolarización de todos los niños y niñas, incluidos los gitanos. Para ellos se crearon específicamente las conocidas como escuelas-puente, siendo éstas el resultado de la única legislación educativa específica para gitanos en la historia del país. Éstas fueron escuelas segregadoras, asumiendo teorías privacionistas socioculturales, mediante un convenio con la Iglesia Católica y el Ministerio de Educación. Pretendían ser “*centros especiales de transición, cuyo objetivo primordial era la adaptación de los estudiantes gitanos a la sociedad circundante, y a la creación de hábitos básicos para la convivencia, así como para capacitarles para entrar en colegios Nacionales*” (Salinas, 2009, p. 176). Afortunadamente, sólo duraron ocho años, debido al auge que fue tomando la educación compensatoria en los años

80, concretamente después de la ley del 83 que empezó a ofrecer privilegios a gitanos en el acceso a los centros y en la asignación de ayudas. Así, en esta etapa, la escolarización no sólo se convirtió en un derecho, sino en una imposición, ya que los gitanos fueron embutidos en el sistema educativo de forma forzosa a cambio de políticas de erradicación del chabolismo (obtener vivienda), y de subsidios mínimos asistenciales (Fernández Enguita, 2000; 2007; Garreta y Llevot, 2007).

Se puede afirmar entonces que la entrada forzosa de los niños y niñas gitanas en la escuela paga, suma un capítulo más a la historia de imposiciones y desacuerdos que se han dado entre gitanos y sociedad de acogida a lo largo de los tiempos, años de prácticas segregadoras y asimilacionistas (Liégois, 2004; García, Silva, Yuste y Flecha, 2009; Garreta y Llevot, 2007). En este sentido, los educadores y demás profesionales que trabajamos con estudiantes gitanos debemos tener muy claro como punto de partida que están asistiendo de forma obligada a una institución que no se sienten propia, y que además, representa a una sociedad que continuamente a lo largo de su historia, ha estado tomando decisiones por ellos en lugar de hacerlo con ellos. En este escenario histórico coercitivo, no resulta difícil entender por qué no cabe esperar una motivación intrínseca por parte de los niños, niñas y familias gitanas hacia la escuela tradicional, y cómo es hora de que instituciones, profesionales, estudiantes, familias y comunidad trabajen de forma conjunta en el diseño de modelos interculturales representativos para todos.

Pero más allá de las discontinuidades culturales que acarrea la propia historia de desencuentros entre escuela y familia gitana, debemos considerar también un conjunto de discontinuidades culturales que han sido destacadas en la literatura de los últimos años. A este respecto, he elaborado una clasificación de discontinuidades culturales entre escuela y comunidad gitanas, según los participantes en los que se identifiquen, y centrando la atención siempre en las consecuencias que pueden tener en la participación escolar de los propios niños y niñas gitanas. Así, los grupos de discontinuidades que he identificado en la literatura son: *discontinuidades en escuela*, *discontinuidades en familias*, *discontinuidades en la relación entre escuela y familia* y *discontinuidades en estudiantes*.

Discontinuidades en escuela:

- Falta de representación de las minorías en las escuelas, no visibilizándolas (García Guzmán, 2005).
- Modelo escolar inflexible y etnocéntrico (a ojos de las asociaciones de gitanos, Salinas, 2009).

- Maestros no formados ni preparados para trabajar con gitanos ni con otras minorías culturales (García Guzmán, 2005; Montoya, 1988; Salinas, 2009)
- Maestros que actúan con estereotipos, con actos discriminatorios y con desvalorización hacia sus estudiantes gitanos. Muestra de ello puede ser la inculpación étnica y familiar que algunos hacen de los estudiantes gitanos como portadores de un lastre, con capacidades aminoradas, o déficits lingüísticos (Abajo, 1996; García Guzmán, 2005; Martínez, Calchón, Zagalaz y Molero, 2012).
- Incomunicación socio-afectiva entre maestros y estudiantes gitanos (García Guzmán, 2005), por ejemplo con ausencia de refuerzos positivos (Martínez, Calchón, Zagalaz y Molero, 2012).
- Métodos didácticos inadecuados y falta de adaptación de la escuela a las particularidades culturales de los estudiantes (Abajo, 1996), con ausencia de currículum intercultural (Salinas, 2009).
- Escasa presencia de historia y cultura gitana en libros de texto (Liégeois, 2004; Salinas, 2009).

Discontinuidades en familias:

- Escasa tradición escolar de las familias (García Guzmán, 2005; Abajo, 1996).
- Desconocimiento del sistema educativo (Martínez, Calchón, Zagalaz y Molero, 2012).
- Escaso apoyo familiar en las materias tratadas en la escuela (García Guzmán, 2005; Abajo, 1996).
- Pobreza y marginalidad, que acelera el abandono escolar (García Guzmán, 2005).
- Temores familiares que no favorecen a la continuidad educativa: temores a que sus hijos no sean bien acogidos en el centro educativo (Abajo, 1996); temores a que no vayan a poder superar las materias por percibir las familias mucha dificultad (Abajo, 1996); y temores a la asimilación, ya que como los gitanos no tienen territorialidad, las fronteras de protección son solamente psicológicas (Liégeois, 2004).
- Transmisión a los hijos de una imagen poco confiada de sus posibilidades de éxito y de unas expectativas educativas poco favorables (Abajo, 1996; Martínez, Calchón, Zagalaz y Molero, 2012)
- Apoyo al absentismo escolar por la situación familiar y laboral de los progenitores, y la poca valoración de lo que transmite la escuela (Garreta y Llevot, 2007).
- Apoyo al abandono escolar precoz por diferentes razones: el apoyo al matrimonio precoz (Abajo, 1996); el propio fracaso escolar (Garreta y Llevot, 2007); el apoyo a la pronta incorporación al mercado laboral para contribuir al mantenimiento familiar

(Abajo, 1996; Garreta y Llevot, 2007) y por el sentido de inmediatez, debido a la necesidad económica a corto plazo (Salinas, 2009); por la diferenciación de género, que acelera la dedicación de las niñas gitanas al trabajo doméstico, influidas por la percepción negativa de los institutos y la presión social (Salinas, 2009; Garreta y Llevot, 2007).

Discontinuidades en la relación entre escuela y familia gitana:

- Contradicción en la idiosincrasia entre escuela y familia gitana, en cuestiones como los ritmos de tiempo, la separación de espacios, la velocidad de aprendizaje (Montoya, 1988), el mantener juntos a niños y niñas a cualquier edad (Fernández Enguita, 2000), y los códigos lingüísticos específicos de cada institución (García Guzmán, 2005).
- Choque cultural entre escuela y familia gitana manifestada por ejemplo en la existencia de recelos históricos mutuos entre los dos grupos culturales (Abajo, 1996; Fernández Enguita, 2000), o en el hecho de que la escuela ha sido creada por y para el grupo dominante payo (Garreta y Llevot, 2007).
- Valores distintos en cuanto a la educación, donde las familias apuestan por la educación doméstica y la inserción en las prácticas como medio de aprendizaje que se adquiere con la edad, frente al aprendizaje abstracto, descontextualizado y por niveles de la escuela (García Guzmán, 2005; Garreta y Llevot, 2007).
- Falta de comunicación familia-escuela (García Guzmán, 2005), o comunicación solamente a través de la sanción y el reproche (Martínez, Calchón, Zagalaz y Molero, 2012).
- Envío de mensajes de doble vínculo a los estudiantes gitanos, en los que por un lado se les obliga/ invita a ir a unos centros educativos, pero por otro, hay muestras evidentes y repetidas de que allí no tienen cabida (tanto por parte de profesores y directivos, de compañeros payos, de los propios gitanos y de otras familias y compañeros payos) (Abajo, 1996).

Discontinuidades en estudiantes:

- Mimetismo o presión del grupo de iguales que no estudian (Abajo, 1996).
- Falta de hábitos escolares (Abajo, 1996).
- Ausencia de modelos de referencia gitanos que hayan seguido estudiando o que hayan conseguido empleos cualificados (Abajo, 1996; Salinas, 2009; Garreta y Llevot, 2007).

- Resistencia frente a las oportunidades educativas y laborales individualistas que ofrece la escuela, ya que les sitúa en una dicotomía entre el individualismo y el deber a su grupo (Garreta y Llevot, 2007).

La identificación de las discontinuidades citadas en los contextos escolares es el primer paso para tomar conciencia de las dificultades y poder intervenir sobre ellas. La riqueza de esta propuesta es que se empieza a salir de enfoques lineales y deterministas que sitúan a los alumnos y a las familias gitanas como las únicas responsables de su fracaso escolar, para pasar a apostar por un enfoque dinámico y sistémico, en el que todos los participantes tienen potencial para mejorar la situación. Se ha acabado eso de considerar la cultura como un factor explicativo del fracaso escolar, y tampoco sirven los argumentos de algunos profesionales que sugieren que ya se ha probado todo y no hay nada que hacer (Carrasco, 2007). El marco de las continuidades y discontinuidades familia-escuela se presenta fuerte para asumir los retos de investigación e intervención en escenarios educativos con presencia gitana.

III.METODOLOGÍA

“The way schools care about children is reflected in the way schools care about the children’s families”

Joyce Epstein

III. METODOLOGÍA

3.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El paso durante años por distintos contextos de actividad del proyecto Shere Rom (Crespo y Lalueza, 2003; Lalueza, Crespo y Luque, 2009; Crespo, Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2013), desempeñando roles tan variados como el de estudiante de licenciatura, estudiante de máster, becaria de investigación y coordinadora de proyecto en el equipo DEHISI (Grup de recerca en Desenvolupament Humà, Investigació Social i Intervenció), me ha permitido obtener una posición situada concreta en relación a las necesidades educativas de los niños y niñas gitanas en contextos de aprendizaje. Han sido años de interesantes y ricas observaciones participantes; de conversaciones y negociaciones con maestras sobre cuestiones relacionadas con las prácticas educativas cotidianas y sobre posicionamientos ideológicos más profundos; de conversaciones con niños y niñas sobre su presente y futuro educativo y familiar; y de respetables encuentros e interacciones con sus familias, casualmente siempre fuera del entorno escolar.

A raíz de esta experiencia, y de intensas reflexiones surgidas en el grupo de investigación DEHISI, llegamos a intuir que la vinculación que se establecía con los participantes de las actividades era crucial para que se produjera vinculación con la propia actividad, y en definitiva con el éxito de asistencia y continuidad en el proceso. Así, tomamos consciencia que vincularnos con los niños y niñas gitanas implicaba también legitimar todas las voces de su familia y de su comunidad, y en definitiva significaba validar sus prácticas, valores y metas, generando un contexto de conocimiento y respeto mutuo.

Al contrastar esta necesidad de legitimación con la escasa presencia de las voces comunitarias en el proyecto educativo de los centros, unido a la amplia variabilidad de experiencias de enseñanza-aprendizaje en función de la maestra que las lidere, me llevó a replantearme la investigación en términos del análisis de los factores que influyen en la acomodación mutua a esa convivencia educativa. Y en definitiva, desde mi punto de vista, se trata de analizar las continuidades y discontinuidades entre familia gitana y escuela.

Asimismo, este estudio tiene dos objetivos principales:

1. Analizar los factores que favorecen la continuidad/discontinuidad familia – escuela en contextos con población gitana, en el área metropolitana de Barcelona.
2. Determinar un conjunto de factores que permitan analizar la continuidad/discontinuidad entre familias gitanas y sus escuelas de referencia.

Asimismo, el análisis resultante que se desprende del trabajo del primero de los objetivos, es el que permitirá desarrollar un modelo que reúna una serie de factores para la transferabilidad del análisis a otros contextos educativos similares a los de este estudio, y por tanto cumplir con el segundo objetivo. Para lograrlo, me he planteado una serie de objetivos específicos, que me han permitido concretar los aspectos en los que basar el análisis:

- a. Analizar conversaciones con maestras y maestros de **escuelas** con alto porcentaje de alumnado gitano en relación a temas como:
 - i. Características identitarias y relacionales, expectativas personales y educativas, cambios generacionales y percepciones de sus alumnos/as gitanos/as
 - ii. Características identitarias y cambios generacionales de las familias gitanas y el tipo de relación que les une
 - iii. Prácticas escolares que favorecen un acercamiento con el grupo cultural descrito
- b. Analizar conversaciones con miembros de **familias gitanas** con hijos en edad escolar en relación a temas como:
 - i. Relación con la escuela de sus hijos, motivación y función de la escuela, percepciones sobre la escuela como institución y las relaciones que allí se suceden
 - ii. Características identitarias, valores, expectativas, metas educativas y personales de sus hijos/as, familia y comunidad cultural
- c. Analizar conversaciones con **alumnos/as gitanos/as** en relación a temas como:
 - i. Sus propias características identitarias, expectativas académicas y personales, su pertenencia cultural, sus gustos y motivaciones
 - ii. Su relación con la escuela y con los maestros en particular, y las prácticas escolares que más les satisfacen
 - iii. Su percepción acerca de sus familias y la relación familia –escuela
- d. Determinar, a través de la **observación** etnográfica, elementos implicados en la continuidad/discontinuidad de la comunidad gitana-escuela y la participación de niños/as gitanos/as y maestros/as en la escuela.

3.2 ENFOQUE METODOLÓGICO

La necesidad de entender qué sucede en los contextos reales de intervención, describiendo las situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, e incorporando la voz de los participantes, sus expectativas, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones

tal y como son expresados por ellos mismos, nos lleva directamente a apostar por la Metodología Cualitativa para este estudio. Este paradigma metodológico viene utilizándose en ciencias sociales desde finales del s. XIX en disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología (Colmenares y Piñero, 2008), para solventar las limitaciones del modelo positivista defendido por la Metodología Cuantitativa. En esta línea, Lawrence Stenhouse fundó en 1970 el Centro para la Investigación Aplicada en Educación (Sandín, 2003), desde el cual se impulsó por primera vez el enfoque cualitativo de investigación en Educación, aportando una gran diversidad de modalidades, tradiciones y tipologías que iban desde los estudios interpretativos propiamente dichos, como los etnográficos, fenomenológicos, historias de vida, hasta los estudios socio críticos o socio constructivistas, como es el método de la Investigación-Acción (del cual nace precisamente este estudio a través del proyecto Shere Rom).

Así, para enfrentarnos a la Metodología Cualitativa es necesario que atendamos a una serie de atributos que le son inherentes, y que por tanto, cualquier investigador que se preste debe tomar en consideración al aplicarla, como lo he tenido en cuenta yo para este estudio:

- Marco epistemológico *dialéctico* y *sistémico*: *dialéctico* considerando que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio, no existiendo conocimientos estrictamente objetivos; y *sistémico* por la visión holística y la complejidad estructural o sistémica producida por el conjunto de variables bio-psicosociales que constituyen cualquier estudio (Martínez, 2006). Ambos postulados epistemológicos han sido claves en el propio diseño de la investigación, así como en las fuentes de datos utilizadas, priorizando en todos los casos las voces de los participantes y su pertenencia en el todo holístico del que forman parte.
- Interpretación subjetiva, con observación naturalista y sin grupo de control. Es una propuesta próxima a los datos, con una perspectiva “desde dentro”, en el que en numerosas ocasiones el investigador está integrado y participa en el sistema de actividad que se está investigando (Reichardt y Cook, 1986). Así, en el presente estudio, la investigadora y el grupo de investigación DEHISI están inmersos en los contextos de actividad escolares en los que se han recogido los datos. Si bien es cierto que con las familias no existe actualmente un contexto de participación conjunta, hemos posibilitado encuentros lo más naturales posibles con miembros de la comunidad gitana con los que sí que ambas partes (investigadores y familias) tienen relación cotidiana, para que hicieran de mediadores culturales y conseguir así también los datos “desde dentro”.

- Los procedimientos de corroboración estructural de los datos son la *credibilidad* y la *triangulación*: la *credibilidad* entendida como la implicación del investigador durante todo el proceso de investigación; y la *triangulación*, entendida como el proceso que posibilita la contemplación de la realidad desde varios vértices diferentes con la función de contrastar e interpretar los datos (Devís, 1996). Devís menciona además una distinción entre la triangulación de *personas* (investigador, grupo de investigación, profesores, colaboradores, etc.); de *técnicas* (observación, reuniones de grupo, entrevistas, documentos, etc.); y de *momentos* (preactiva, interactiva y posactiva). Por lo que se refiere a la *credibilidad*, ha estado garantizada por mi participación directa en los contextos de Investigación-Acción, y de otros miembros del equipo DEHISI a lo largo de todo el proceso de investigación. Y en cuanto a la *triangulación*, en el presente estudio se ha dado *triangulación de personas* sobre todo en la fase de generación de categorías y de revisión de las mismas, y en las fuentes de datos, dando voz a distintos actores clave en el análisis de la continuidad y discontinuidad, como son: familias, maestras, niños y niñas gitanas y la propia investigadora. Y también se ha dado *triangulación de técnicas*, combinando la observación participante mediante etnografías, la entrevista grupal y las reuniones con el equipo de investigación.
- Estudio no generalizable, en tanto que la metodología cualitativa suele presentar estudios de casos aislados sin pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que más bien desean “*contribuir al desarrollo del caso o casos a estudiar por medio del feedback de información que puede guiar la revisión y el refinamiento de la acción*” (Stenhouse, 1988, p. 50). Se trataría en todo caso de generalizar acerca de la naturaleza y el proceso interpretativo de cada experiencia, pero sin pretender la generalización de la distribución de la experiencia. En palabras de Sandoval (2002), sería más adecuado hablar de *transferibilidad caso a caso* en lugar de generalización. En el presente trabajo, se pretende pues una transferibilidad de método más que de resultados concretos, en tanto que se plantean los resultados del estudio como el punto de partida para iniciar sucesivos análisis de continuidad y discontinuidad familia gitana-escuela en contextos similares a los de la muestra.
- Asume una realidad dinámica, más orientado al proceso que al resultado (Reichardt y Cook, 1986). Retomando lo expuesto en el punto anterior, no se pretende en este estudio asumir una imagen estática e inamovible de los datos recogidos, sino todo lo contrario, pretende generar una herramienta que permita desgranar y poder intervenir sobre cualquier interacción familia gitana-escuela que se produzca en contextos educativos, poniendo hincapié en el proceso de reflexión que se dé a raíz de

ese análisis, dentro de un plan de mejora que busque la creación de entornos de aprendizaje y convivencia inclusivos para niños y niñas gitanas.

Como ya hemos mencionado anteriormente, este estudio nace del contexto de la Investigación-Acción (IA) del proyecto Shere Rom, con las actividades de *Laberint* y *Trobadors* en varios centros educativos de primaria. Así, las interacciones producidas en el marco de la intervención sirven a los participantes en el contexto para generar nueva investigación que revierta nuevamente en el sistema de actividad y así poder mejorarla, y mejorar también otras dificultades educativas.

La IA surgió de la mano de Kurt Lewin en los años 40 en el campo de la sociología, y pronto se le sumaron autores más vinculados con la Educación como Paulo Freire en Brasil en los 70, Stenhouse y Elliott en Gran Bretaña en los 80, o los hermanos Carr y Stephen Kemmis en Australia también en los 80 (Colmenares y Piñero, 2008). De sus trabajos se desprenden una serie de principios de la IA (Lamas, 2013), y aunque el presente estudio cumple alguno de ellos, veremos a continuación que no puede afirmarse que se cumplan en su mayoría, obligándonos a replantearnos esta técnica metodológica cualitativa:

- *Los actores sociales son reconocidos como actores con voz propia.* En palabras de Montero (2000) sería estar ante una metodología que incluye un enfoque *ontológico* y *epistemológico* de base. *Ontológico* en el sentido de aceptar al otro en su singularidad y en su diferencia, y *epistemológico* en el sentido de entender que la realidad se construye con otros, en la complejidad de las relaciones que se establecen. Este punto se cumple en parte, ya que existe una relación de colaboración entre maestras y niños y niñas con el equipo de investigación DEHISI para el desarrollo óptimo del proyecto Shere Rom, pero no existe el mismo tipo de colaboración con las familias. Además, podríamos afirmar que concretamente para este estudio, se ha partido de las relaciones establecidas a partir de la colaboración en el proyecto Shere Rom, pero no ha existido un punto de partida común para la generación de esta nueva investigación, sino que ha surgido unilateralmente de las inquietudes del equipo de investigación y particularmente de las de la investigadora.
- *El problema se origina en la comunidad y es definido, analizado y resuelto por los participantes.* Aunque es evidente que la necesidad de analizar las continuidades y discontinuidades familia gitana-escuela se origina en los síntomas de la propia comunidad de prácticas, no se formula la demanda por su parte, sino que surge de las inquietudes de la propia investigadora mientras participa en el contexto de actividad,

con la intención final de revertir los resultados de la investigación en la acción educativa con la colaboración de los participantes.

- *Reforzar el diálogo que lleve al desarrollo de una consciencia crítica sobre los problemas y las soluciones.* De igual modo que el punto anterior, este punto pretende ser abordado en futuras fases de la investigación, ya que por lo que refiere a este trabajo de tesis, el punto final es el planteamiento de un método para justamente analizar las continuidades y discontinuidades familia gitana-escuela a través del diálogo y la colaboración entre los distintos participantes en futuras situaciones.
- *Colaboración de los participantes en el proceso de investigación, no siendo el investigador el único responsable de la investigación.* En este punto, podríamos afirmar que la investigadora y el equipo DEHISI han colaborado con diferentes expertos y mediadores sobre cultura gitana, quienes han contribuido en gran medida a definir los principales temas de la investigación con las familias, y a llevar a cabo las entrevistas a padres y madres. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo la investigación en sí misma, la responsabilidad ha recaído en la investigadora, bajo la supervisión y colaboración del equipo DEHISI, sin contar con la participación de la muestra.
- *La meta última de toda IA es la transformación de la realidad social.* Este punto es clave en el trabajo de investigación de esta tesis doctoral, ya que la inquietud de la investigadora surge, tal y como se ha mencionado anteriormente, de la necesidad percibida en los contextos de actividad educativa con niños y niñas gitanas de incluir las voces comunitarias en el proyecto educativo escolar. Es para ello que se han analizado distintos casos, para poder generar un modelo con el que poder intervenir en contextos similares al de la muestra, para transformar la realidad educativa y con ella la social de los niños y niñas gitanas.
- *La investigación participativa le permite a la gente desarrollar un mayor sentido de pertenencia al proceso de investigación, esto aumenta su compromiso y grado de control.* En este estudio se asume este principio, aunque no se desarrolla. Del mismo modo que ocurre con otros puntos de la IA, éste se pretende desarrollar de pleno cuando se use el modelo nacido en esta investigación con otros participantes reales en futuros contextos de análisis.

Asimismo, estaríamos en condiciones de afirmar que el presente trabajo de investigación no reúne las características principales de la IA clásica, aunque dada su aplicabilidad en contextos educativos reales para generar nuevas situaciones de análisis, sí que podríamos afirmar que estamos frente a un subtipo de IA descrito por Gajardo (1985) conocido como *Investigación para la Acción*.

Para ello, hemos llevado a cabo un estudio de *casos múltiples* (Stake, 1994; Yin, 2006), basado en el análisis en profundidad de varios casos estratégicamente elegidos, que deben combinar varias fuentes de información, y también varias técnicas que triangulen los datos recogidos. Según Yin (2006), la fase más delicada de un *estudio de casos* es la que se corresponde con la elección de un *caso único* o *múltiples casos*, ya que a su juicio hay que tener criterios claros de por qué decidirse por un método u otro. En el caso de elegir es estudio de *casos múltiples*, como en la presente investigación, plantea además una distinción entre diferentes subtipos: *casos múltiples confirmativos*, que pretenden la replicación del mismo fenómeno; *casos múltiples de contraste*, en los que se consideran ejemplos de fracaso y de éxito simultáneamente; y *casos múltiples teóricamente diferentes*, en los que las características identificativas de los casos son de naturaleza diferente, como por ejemplo estudiar un caso de educación primaria y otro de educación secundaria.

Por lo que se refiere a la presente investigación, podemos hallar *casos múltiples* de los tres subtipos descritos: *confirmatorios*, al entrevistar a tres diferentes grupos de maestras, uno de cada centro educativo de la muestra y semejantes entre sí, y también a tres grupos de niños y niñas gitanas de sexto de primaria, de los tres centros educativos, también semejantes; de *contraste*, al pedirles explícitamente a los mediadores gitanos que seleccionaran dos tipos de familias distintos cada uno de ellos, una que consideraran con éxito en el sistema educativo, y la otra que consideraran con fracaso o poco éxito en el mismo; y *teóricamente diversos*, asumiendo que las fuentes de datos seleccionadas para el estudio son de naturaleza distinta, como es el caso de entrevistar a grupos de maestras, grupos de niños y niñas gitanas, a familias, y llevar a cabo etnografías en los entornos escolares, pese a que todas las fuentes de datos respondieran a los mismos intereses y temáticas.

Y por último, remitiéndonos de nuevo a una afirmación de Yin (2006), la consideración esencial de cualquier *estudio de casos* recae en “*presentar las evidencias del estudio de casos suficientemente claras como para permitir al lector juzgarlo, independientemente de la interpretación que ha hecho el investigador sobre los datos*” (Yin, 2006, p. 117).

Es precisamente por esta afirmación que a continuación se detallan cada una de las decisiones tomadas en este estudio, estructuradas por fases, y permitiendo al lector generar sus propios razonamientos.

3.3 LOS CASOS

3.3.1. Fase Escolar

Desde el año 1998 el proyecto Shere Rom se ha venido desarrollando en varios escenarios educativos del área metropolitana de Barcelona, habiendo pasado por siete escuelas públicas de educación primaria, tres institutos de educación secundaria obligatoria y cuatro espacios de educación no formal (asociaciones gitanas y centros cívicos), en entornos denominados como en riesgo de exclusión social.

Concretamente en el curso 2009/2010 en el que tuve la oportunidad de recoger los datos relativos a la primera fase del presente estudio, estuve colaborando en calidad de investigadora del grupo DEHISI en el proyecto SEJ 2007 – 67820 con el título “*Aprendizaje colaborativo apoyado en las TIC para la inclusión de grupos minoritarios en riesgo social: Diseño de actividad, análisis de procesos y desarrollo de herramientas*”. Este hecho me permitió participar en las actividades Shere Rom de varios de los centros educativos en los que se estaba llevando a cabo el proyecto, y guiada por un criterio de muestreo de *acceso* y de *variación* (Patton, 1988; Miles y Huberman, 1994), me decidí a elegir para la primera fase de esta investigación el CEIP Bernat de Boïl (barrio de Bon Pastor, en Barcelona), el CEIP Baldomer Solà (Barrio de Sant Roc, en Badalona) y el CEIP Concepció Arenal (barrio del Besòs/La Mina, en Barcelona). El criterio de *acceso*, como su nombre indica, se refiere a la facilidad o conveniencia con la que se puede acceder a los datos, tratando de obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean al investigador como a los sujetos o grupos investigados. Por esa razón, aprovechando mi presencia como investigadora en los mencionados centros, era sencillo poder establecer los contactos para organizar grupos focales con maestras y niños y niñas, y legitimar mi presencia como observadora participante. Y en cuanto al criterio de *variación*, me guíé por dos procedimientos: la *homogeneidad* para las entrevistas grupales de maestras de los tres centros, cuyo único criterio era que estuvieran participando en el proyecto Shere Rom durante ese curso; y los *casos extremos* o *irregulares* para las entrevistas grupales a niños y niñas gitanas de sexto curso, cuyo criterio de selección se basó en el éxito educativo, eligiendo para cada entrevista grupal de niños y niñas la mitad que tuvieran un buen rendimiento escolar y la otra mitad un bajo rendimiento escolar.

Así, los tres centros educativos elegidos comparten características poblacionales semejantes que menciono a continuación:

- Pertenecen a barrios periféricos de la ciudad de Barcelona y cercanos geográficamente, considerados en riesgo de exclusión social (Figura 5), cuyas viviendas son fruto del realojo de antiguos suburbios como el Somorrostro o Can Tunis, aunque en Sant Roc y Besòs/ La Mina las viviendas son verticales, y en el Bon Pastor

mayoritariamente son casas baratas adosadas⁹⁹. También comparten diversidad cultural entre sus vecinos, donde mayoritariamente hay presencia de familias gitanas, aunque en los últimos años han recibido la llegada de inmigrantes procedentes de India, Paquistán, China, Europa del Este, Marruecos, Colombia, Ecuador, Bolivia, entre otros. En este sentido, en los últimos años se ha hecho evidente el abandono de los vecinos cuyo progreso social les ha permitido trasladarse a barrios más céntricos y sin la estigmatización propia de la periferia.



Figura 5. Plano de la situación geográfica de los barrios donde se ubican los CEIPs elegidos para este estudio: Bon Pastor, Besòs/La Mina y Sant Roc.

- La diversidad cultural también se deja notar en las aulas de los tres CEIPs seleccionados. En la gráfica 1 se presenta la distribución poblacional de la matrícula de los tres centros educativos en el curso 2009/2010, en el que se recogieron los datos. Como se aprecia, mayoritariamente hay presencia de estudiantes de procedencia gitana, aunque dependiendo del CEIP hay más o menos presencia de otras minorías culturales. Llama la atención en este sentido, la alta concentración de estudiantes paquistaníes en el CEIP Concepció Arenal, motivada por el hecho que este centro adquirió un cierto “prestigio” entre el grupo cultural, por haber asistido a charlas dirigidas por mujeres paquistaníes en el barrio, y de ahí se difundió que el CEIP recibía con agrado a esta población.

⁹⁹ En 2003, el Patronato y la Asociación de vecinos de Bon Pastor, firmaron la Remodelación de las Casas Baratas, que implicaba derribar 784 casas y sustituirlas por bloques verticales, en los cuales se realojarían todos los habitantes. Este proceso no ha estado exento de polémica, y muchos de los vecinos se han opuesto a la remodelación por la falta de acuerdo en las compensaciones económicas que se ofrecieron a los propietarios.

Una vez descritos los contextos escolares con los que se decidió trabajar, trataré de aclarar cómo se procedió a la elección concreta de los participantes de la muestra. Como he mencionado anteriormente, los cursos en donde estaba desarrollándose el proyecto Shere Rom se correspondían con el último ciclo de primaria. Asimismo, las maestras tutoras de esos cursos también participaban del proyecto, con lo que resultó relativamente sencillo poder concertar una entrevista grupal con ellas en cada centro, y en algún caso hasta con la directora. En relación a los niños y niñas gitanas, el criterio fue seleccionar un grupo focal por cada CEIP, tratando que fueran de sexto de primaria, para garantizar mayor dominio del lenguaje, y tratando también de garantizar la representatividad de ambos sexos en la muestra. Se pidió la colaboración de sus tutoras para que seleccionaran el grupo focal basándose también en términos de éxito académico, incluyendo niños y niñas gitanas con buen desempeño escolar y otros más próximos al fracaso escolar. Además de los grupos focales mencionados, se llevaron a cabo etnografías en varias sesiones de actividad Shere Rom y en clases ordinarias, con el consentimiento de todos los participantes. A continuación se presenta la tabla 2 con el resumen de los datos obtenidos en esta primera fase escolar.

	CEIP Bernat de Boïl	CEIP Baldomer Solà	CEIP Concepció Arenal	TOTAL
Maestras	Focus group con 1 tutora de 6º (R) y la directora (C)	Focus group con 4 tutoras de 6º (Y), (Ma), (Mi), (P)	Focus Group con 1 tutora de 6º (N), y la jefa de estudios (Es)	3 Focus Groups a Maestras
Niños y Niñas	Focus Group con 1 niño de 5º (Ra), y 3 niñas de 5º y 6º (Ta6), (So6) y (Vi5)	Focus group con 2 niñas de 6º (S) y (T), y 3 niños de 6º (Mi), (Ma) y (A)	Focus Group con 2 niñas de 4º y 5º (MP5) y (Ra4), y 2 niños de 6º (JJ6) y (Cu6)	3 Focus Groups a niños y niñas gitanas
Investigadora	1 Etnografía en clase ordinaria de 6º, y 5 Etnografías en actividad Shere Rom en 6º	2 Etnografías en clases ordinarias de 6º, 1 Etnografía de una reunión de profesorado, y 5 Etnografías en actividad Shere Rom en 6º	1 Etnografía en clase ordinaria de 4º, y 5 Etnografías en actividad Shere Rom en 4º	20 Etnografías

Tabla 2. Resumen de los participantes de la muestra en los grupos focales en cada uno de los CEIPs, y las etnografías.

3.3.2 Fase de las Familias

En curso escolar 2010/2011, y gracias a la concesión al grupo DEHISI del proyecto I+D del Ministerio EDU2010-19370 titulado *“Estudio de discontinuidades en valores, motivaciones y metas educativas entre la escuela y familias de grupos minoritarios. Estrategias para la*

relación familias-escuela”, se pudo llevar a cabo lo que se corresponde con la segunda fase de recogida de datos de esta investigación, concretamente sobre la muestra de familias gitanas. Asimismo, con el objetivo de elaborar un guión de temas relevante para las entrevistas con familias gitanas, se llevaron a cabo dos encuentros con personas con amplia experiencia y conocimiento en temas relacionados con la cultura gitana:

- Encuentro con expertos en población gitana y educación: “Mn”, colaboradora del Plan Integral del Pueblo Gitano; “E”, técnico del Departamento d’Ensenyament, y del servicio d’Escola i Entorn y técnico del Pueblo Gitano; “T”, profesora de sociología de la UAB; “CM”, trabajadora de la Fundación Secretariado Gitano e investigadora en el departamento de Antropología de la UAB ; “PP”, colaboradora con la Fundación SURT, para la integración de la mujer gitana y “PG”, trabajadora de la Fundación Privada Pere Closa, concretamente en el área de promoción escolar.
- Encuentro con técnicos educativos que trabajan con población gitana, con labores de promoción escolar en el campo: “P”, promotor escolar en el barrio de Bon Pastor; “MF”, promotor escolar en el barrio del Besòs/La Mina; “T”, promotora escolar en el barrio de Gràcia; “C”, promotora escolar con gitanos rumanos; y “MJ”, coordinadora de varios proyectos extraescolares en el barrio de Sant Roc.

A partir de estos dos encuentros, se procedió a hacer una transcripción y un posterior vaciado de los temas surgidos y se elaboró un guión de entrevista semiestructurado para familias gitanas. Este guión se presentó, en una sesión de trabajo, a seis técnicos educativos gitanos, que después serían los encargados de llevar a cabo las entrevistas, con la finalidad de redefinir entre todos cada una de las preguntas, y construir un entendimiento común de las mismas. Cada uno de los técnicos representaba a uno de los barrios donde el proyecto Shere Rom había tenido presencia en los últimos años: Bon Pastor, Gràcia, Sant Roc, Besòs/La Mina y Sant Cosme.

Asimismo, entre los seis técnicos realizaron 13 entrevistas a familias gitanas, pero para el presente estudio sólo he analizado en profundidad 9 de ellas, correspondientes a los tres barrios de los tres CEIPs de la primera fase del estudio (Bon Pastor, Sant Roc y Besòs/La Mina) y a otro barrio con características poblaciones similares como es el de Sant Cosme (El Prat del Llobregat). En esta fase del estudio, se codificó la pertenencia de las muestras a sus barrios de referencia, asignándole unas letras arbitrarias, de modo que desde ese momento utilicé la misma codificación para identificar los barrios en los datos recogidos en la primera fase del estudio: Bon Pastor (B), Sant Cosme (C), Sant Roc (D) y Besòs/ La Mina (E).

En cuanto a los criterios de selección de la muestra relativa a las familias, en esta fase del estudio los mediadores también contaron con criterios de *acceso* y *variación* (Patton, 1988; Miles y Huberman, 1994). De *acceso*, porque se les pedía explícitamente que fueran familias con las cuales tuvieran cierto grado de trato y de confianza como para establecer conversaciones confiables, en un contexto lo más natural posible. Y el criterio de *variación* se correspondía con el de *casos extremos* o *irregulares*, ya que desde el equipo DEHISI dimos la consigna de que cada mediador debía elegir una familia con buena sintonía con la escolarización y otra con menor vinculación con el mundo escolar, proporcionando así un abanico amplio de posicionamientos ante la escolarización.

A continuación se presenta la tabla 3 con el resumen de los datos obtenidos en esta segunda fase de trabajo con familias.

	Barrio Bon Pastor (B)	Barrio Sant Cosme (C)	Barrio Sant Roc (D)	Barrio Besòs/La Mina (E)	TOTAL
Mediador/ Entrevistador	"P"	"F"	"MJ"	"MF"	
Madres y/o padres	2 entrevistas a familias	3 entrevistas a familias	2 entrevistas a familias	2 entrevistas a familias	9 entrevistas a familias

Tabla 3. Resumen de las entrevistas a familias gitanas, desglosado por barrios y entrevistador en la segunda fase de recogida de datos de la muestra.

3.4. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para la primera fase de recogida de datos en el entorno escolar, elaboramos un listado de temas que nos interesaban a partir de las preocupaciones educativas detectadas en nuestra experiencia de Investigación-Acción con escuelas que trabajan con población gitana. Estos temas se dividieron en tres grandes bloques temáticos: *Futuro*, donde se incluían preguntas sobre expectativas educativas, modelos de referencia e imagen propia o ajena de los niños y niñas en unos años; *“Ser, hacer, sentirse”* gitanos, referenciando los resultados del trabajo de investigación sobre identidad étnica de Verkuyten y de Wolf (2002), en el que nos interesábamos por saber cómo vivían su identidad étnica niños y niñas gitanas y sus maestras, y sobre todo cómo afectaba esa percepción en su interacción cotidiana; y el tercer bloque temático fue sobre *Escolarización*, donde tratábamos de averiguar trayectorias escolares familiares, redes de apoyo para la escolarización, relación familia-escuela, vivencias de su paso por la escuela, etc.

A partir de la generación de estos temas de interés, se elaboraron dos guiones de entrevista semiestructurada, uno para maestras y otro para niños y niñas gitanas (ver anexo X). En el guión de entrevista de maestras, se incluyeron también una serie de dilemas morales inspirados en el trabajo de Greenfield y Suzuki (1998), en el que se les pedía que expusieran cómo interpretarían y cómo actuarían ante alguna de las dificultades que les planteábamos. La intención de incluir estos dilemas, era poder discernir con claridad distintas maneras de proceder del profesorado ante una misma dificultad, en relación a temas como el absentismo o la comunicación familia-escuela.

Una vez elaborados los guiones de entrevistas, se triangularon con investigadoras del grupo DEHISI, concretamente con Isabel Crespo, Shadai Torres y Marta Padrós, para proceder finalmente a la elaboración de las entrevistas. Se decidió que fueran entrevistas de grupos focales (Sandoval, 2002), dando énfasis al carácter colectivo de las respuestas que evidencian las interacciones y las influencias entre unos y otros. Así, se llevaron a cabo en junio de 2010 las seis entrevistas focales planeadas, tres a maestras (una por cada CEIP), y tres a niños y niñas (una por cada CEIP). Todas las entrevistas fueron registradas, las de maestras en audio y las de niños y niñas en vídeo.

Paralelamente en el tiempo (desde abril a junio de 2010), se llevaron a cabo las etnografías (Goetz y LeCompte, 1984) en las actividades Shere Rom y en aula ordinaria, con el consentimiento de tutoras y niños y niñas. En total se registraron veinte etnografías.

Con el material recogido en esta primera fase, se procedió a la transcripción de las entrevistas y a un análisis preliminar donde surgieron unos primeros códigos que servirían de punto de partida también para la segunda fase de trabajo con familias, siguiendo la estrategia de codificación *down-top* (Muñoz, 2004).

La segunda fase de recogida y tratamiento de datos con familias, se llevó a cabo en el curso 2010/2011, como ya hemos mencionado anteriormente, gracias a la concesión al grupo DEHISI del proyecto I+D del Ministerio EDU2010-19370 titulado "*Estudio de discontinuidades en valores, motivaciones y metas educativas entre la escuela y familias de grupos minoritarios. Estrategias para la relación familias-escuela*". Tras producirse dos encuentros con profesionales y expertos sobre cultura gitana, donde se hablaron de la mayoría de los temas que habían surgido de la primera fase del análisis, se procedió a consensuar entre los miembros del grupo DEHISI cuáles serían los temas definitivos sobre los que preguntar a familias en esta segunda fase.

Se elaboró pues un guión de temas que se convertirían en entrevista semiestructurada, y nos reunimos con los mediadores gitanos que se encargarían de llevarlas a cabo, para acabar de discutir las distintas apreciaciones sobre las preguntas resultantes.

Las entrevistas a familias se llevaron a cabo durante el curso 2011/2012, y también se registraron en audio. A lo largo de ese curso, se fueron transcribiendo las mismas para iniciar el análisis conjunto de los datos.

Así, en la primavera de 2012 iniciamos el análisis preliminar de las trece entrevistas a familias gitanas, distribuidas entre diferentes miembros del equipo DEHISI: José Luis Lalueza, Marta Padrós, Maria José Luque y servidora. Esta tarea duró aproximadamente dos meses y fueron frecuentes los encuentros entre los cuatro miembros del equipo encargados de ello, para ir ajustando y definiendo cada una de las categorías que iban surgiendo. Finalmente, hubo un consenso sobre una lista de 15 categorías de contenido amplias, para proceder al análisis en profundidad de los datos mediante la herramienta Atlas.Ti (Muñoz, 2004), y se pactó una definición también consensuada para cada una de ellas. Asimismo, cabe hacer hincapié en que las categorías surgieron de los propios datos, siguiendo la estrategia de procesamiento de la información bottom-up, propia del modelo de la Grounded Theory (Pidgeon y Henwood, 1997).

En este punto del proceso generé una Unidad Hermenéutica en Atlas.Ti con todos los datos que iba a utilizar para la presente investigación: 9 entrevistas a familias, 3 focus groups a maestras, 3 focus groups a niños y niñas y 20 etnografías, y subí también las categorías acordadas con el resto de miembros del equipo DEHISI. Fue necesario además, codificar a cada uno de los hablantes en los documentos primarios, con la ayuda de la función "Auto Code".

Así, durante varios meses se procedió a la asignación de categorías a los fragmentos de las entrevistas y etnografías que podían relacionarse, en la Unidad Hermenéutica del software Atlas.Ti. Fue necesaria en esta fase crear numerosas "memos" asociadas a citas para aportar sugerencias de cara a posibles subcategorías, o modificaciones de las definiciones que ya se habían consensuado. También cabe destacar que un mismo fragmento de entrevista podía estar asociado simultáneamente a diferentes categorías y memos, precisamente por estar refiriéndose a varios temas relacionados.

Una vez terminada la fase de asignación de categorías, los miembros del equipo DEHISI que habían estado más involucrados en el análisis, pusieron en común las dudas surgidas a partir

de las “memos”, y se redefinieron algunas de las categorías previas, y se ampliaron algunas más, acordando finalmente una lista de 21 categorías, con sus correspondientes definiciones.

Se inició aquí una segunda vuelta de los datos. Esta segunda vuelta se llevó a cabo partiendo de las citas asociadas a cada una de las categorías. Por ejemplo, leyendo cada una de las citas asociadas a la categoría “Abandono Escolar”, y elaborando en un documento a parte las descripciones surgidas de dicha categoría, especificando la fuente de datos de la que procedía dicha descripción (maestras, niños/as, familias o investigadora) y el código de identificación de cada cita.

Se procedió a continuación a una lectura crítica del documento resultante, reestructurando por subapartados las distintas reflexiones surgidas de las citas dentro de cada categoría. De tal modo, que fue resultando un documento de categorías desglosadas en subgrupos descriptivos según la información recogida en el paso anterior.

Asimismo, siguiendo a Riba (2007) y tratando de recapitular, podríamos afirmar que se generó un listado de 21 categorías, de las cuales surgieron en cada una de ellas varias subcategorías descriptivas, que indicaban cada una de las agrupaciones de respuesta, y considerando en todos los casos el grupo de interlocutores al que pertenecía. Precisamente ese desglose de categorías en subcategorías es lo que se presenta ampliamente en el siguiente capítulo de Resultados.

IV. RESULTADOS

IV. RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados fruto del análisis cualitativo de los 35 textos surgidos de la presente investigación. Tal y como se ha detallado en el capítulo de *Metodología*, los distintos textos provienen de herramientas metodológicas diferentes en función de la voz consultada. Asimismo, se detalla a continuación una tabla con las distintas voces analizadas y su origen cultural, las herramientas metodológicas empleadas en las mismas, así como la cantidad y los contextos donde se recogieron los datos (Tabla 4)¹⁰:

Voces analizadas	Origen Cultural	Herramientas Metodológicas	Cantidad	Contextos
Maestras	Grupo hegemónico (payas)	Focus Groups	3	CEIP Barrio B
				CEIP Barrio D
				CEIP Barrio E
Madres y/o Padres	Grupo cultural gitano	Entrevistas	9	2 en barrio B
				2 en barrio C
				2 en barrio D
				3 en barrio E
Niños y Niñas	Grupo cultural gitano	Focus Groups	3	CEIP Barrio B
				CEIP Barrio D
				CEIP Barrio E
Investigadora	Grupo hegemónico (paya)	Etnografías	20	1 Clase Ordinaria CEIP Barrio B
				5 Clases Shere Rom CEIP Barrio B
				2 Clases Ordinarias CEIP Barrio D
				1 Reunión Claustro CEIP Barrio D
				5 Clases Shere Rom CEIP Barrio D
				1 Clase Ordinaria CEIP Barrio E
5 Clases Shere Rom CEIP Barrio E				

Tabla 4. Resumen de los datos utilizados en la presente investigación.

Como también se ha especificado anteriormente, de todas las fuentes de datos empleadas, las entrevistas a padres y/o madres del grupo cultural gitano fueron posibles gracias al proyecto de investigación I+D del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, solicitado por el grupo DEHISI e identificado como EDU2010-19370 *“Estudio de discontinuidades en valores, motivaciones y metas educativas entre la escuela y familias de grupos minoritarios. Estrategias para la relación familias-escuela”*¹¹. Gracias a esta

¹⁰ En el apartado de anexos puede consultarse la correspondencia de los códigos elegidos con los barrios reales, los centros educativos y los interlocutores concretos.

¹¹ Gracias al proyecto de investigación I+D EDU2010-19370 se realizaron 13 entrevistas a familias gitanas, de las cuales para mi investigación solamente he usado 9, debido a la coincidencia de éstas con

investigación en marcha fue posible no tan sólo trabajar con mediadores gitanos para que realizaran dichas entrevistas, sino también triangular el análisis cualitativo con la herramienta ATLAS.ti con distintos miembros investigadores del propio equipo DEHISI, de manera que surgieron en una fase preliminar temas recurrentes en las distintas entrevistas analizadas (más tarde consideradas categorías), dando lugar a la creación de tres grandes bloques temáticos:

- Categorías referidas a cultura
- Categorías referidas a lo intercultural
- Categorías sobre escuela

A continuación, se procedió nuevamente en equipo, a la definición y redefinición de los temas más frecuentes hallados en las entrevistas, llegando a elaborar una lista de categorías que en un primer momento fue de quince, para acabar siendo definitivamente de veinte-una categorías. Véase en la siguiente figura 6 la distribución final de categorías por bloques temáticos:

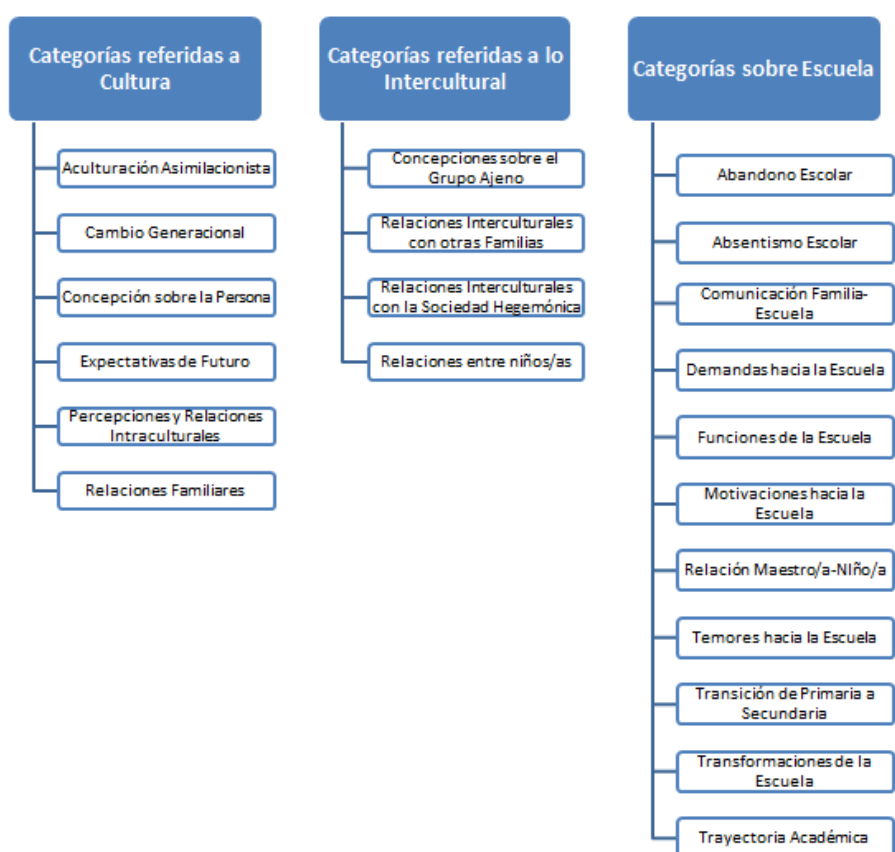


Figura 6. Distribución de categorías por bloque temático.

los barrios analizados en la primera fase de este trabajo, en los barrios B, D y E. También he utilizado la información de las familias del barrio F dada la similitud de características poblaciones de ese barrio con los otros analizados en la primera fase.

Con esta lista de categorías definida, continué con el análisis cualitativo de las otras fuentes de datos: 3 focus groups de maestras, 3 focus groups a niños/as y 20 etnografías propias.

Una vez finalizada la categorización de todas las voces, procedí a consultar nuevamente la suma de todos los datos, pero cambiando la perspectiva. En esta ocasión, analicé categoría por categoría, y extraje un “desglose de temas” o “descriptores” que definían justamente cada categoría, en relación a la cita o citas originales de la que nacían. Este desglose de temas minucioso se fue haciendo obviamente dividido por interlocutores, para entender qué temas habían surgido de qué voz y en base a qué cita.

Seguidamente, volví a enfrentarme a las categorías ya desglosadas para agrupar los descriptores en subtemas dentro de cada categoría. Como ejemplo podría citar la categoría “Expectativas de Futuro”, concretamente en la voz de “Niños/as”, que tras haber enumerado los distintos descriptores surgidos de los datos para esa categoría, los acabé dividiendo en dos subtemas:

- “Niños y niñas que manifiestan tener expectativas de futuro favorables a un proyecto de continuidad educativa”.
- “Niños y niñas que manifiestan tener expectativas de futuro favorables a la reproducción de modelos familiares y comunitarios tradicionales”.

Asimismo y recapitulando, en este capítulo se presenta el fruto del proceso de desglose de temas por categorías y por voces, y su agrupación por subtemas dentro de cada categoría. El orden elegido para la presentación de las categorías y sus descriptores ha sido coherente con los bloques temáticos a los que pertenecen, y dentro de cada bloque temático van apareciendo en función del total de citas asociadas a cada categoría. Así, las categorías con mayor concentración de citas, aparecerán antes en la descripción. Véase la tabla 5 para entender el orden de aparición de las categorías en el texto:

BLOQUES TEMÁTICOS	CATEGORÍAS POR BLOQUE TEMÁTICO	NÚMERO DE CITAS POR INTERLOCUTOR				TOTAL
		Maestras	Familias	Niños/as	Investigadora	
Categorías referidas a Cultura	Percepciones y relaciones intraculturales	0	113	44	1	158
	Expectativas de Futuro	15	51	44	1	111
	Concepción sobre la persona	8	61	21	5	95
	Relaciones Familiares	3	47	36	0	86
	Cambio Generacional	9	50	15	1	77
	Aculturación Integradora	5	27	34	0	66
Categorías referidas a lo Intercultural	Relaciones interculturales con la sociedad hegemónica	14	119	32	6	171
	Concepciones sobre el grupo ajeno	43	2	10	9	64
	Relaciones entre niños/as	1	15	14	12	52
	Relaciones interculturales con familias	0	10	0	0	10
Categorías sobre escuela	Relación Maestro/a - Niño/a	35	16	33	180	264
	Comunicación Familia-Escuela	20	51	6	19	96
	Motivaciones para ir a la escuela	5	56	19	7	87
	Demandas hacia la escuela	0	56	10	0	66
	Trayectoria Académica	3	25	24	1	53
	Abandono Escolar	8	33	6	2	49
	Transformaciones de la escuela	15	12	2	20	49
	Funciones de la escuela	4	32	5	0	41
	Temores hacia la escuela	1	27	5	1	34
	Transición Primaria - Secundaria	8	18	5	3	34
	Absentismo Escolar	14	7	6	5	32

Tabla 5. Tabla que reúne la frecuencia de citas totales y por cada interlocutor en cada categoría.

Por otro lado, en cuanto al orden de aparición de interlocutores en cada categoría, el orden elegido ha sido: maestras, familias, niños/as e investigadora. Este orden no es casual, sino que responde a una estructura narrativa pensada para ir despertando la curiosidad del lector (mayoritariamente perteneciente al mundo académico). Así, se empieza por lo que las maestras plantean en relación a la categoría propuesta, suponiendo que aquello que ellas dicen nos es más familiar a los investigadores y lectores de este material. A continuación, se exponen las aportaciones de las voces de las familias, que ofrecen un punto de vista distinto al que estamos acostumbrados a escuchar, ayudando a resolver algunas dudas planteadas por las maestras, o incluso planteando nuevas incógnitas. A continuación, toman voz los niños y niñas, quienes son los individuos que atienden (y con fortuna entienden) las contradicciones entre lo expuesto por las voces escolares y las voces de sus familiares. Es sorprendente ver, cómo en algunas ocasiones sus posturas híbridas se desdican de lo que unos y otros han dicho anteriormente, ofreciendo un nuevo punto de vista ante el tema planteado. Y por último, se da voz a las etnografías de la investigadora, que simplemente ofrecen una visión centrada en las prácticas escolares y vivencias de los niños y niñas, extrañándose de cuestiones aparentemente “naturales” de la cotidianidad de las actividades, maestras, aulas y centros educativos.

Ante algunos de los descriptores de las categorías, adjunto la cita del texto original de donde surge. Sin embargo, con la intención de hacer este capítulo manejable, he decidido no incluir

todas las citas originales de todos los descriptores, ya que dada la cantidad de datos empleados podría convertirse en un documento poco apetecible. En cualquier caso, en las transcripciones originales pueden consultarse las referencias de cualquier cita mencionada en cualquiera de los descriptores.

Otra cuestión a tener en cuenta es que no todos los temas surgen en todas las voces analizadas, de modo que un tema puede ser tratado únicamente con las familias, pero no tener relevancia ni presencia en las maestras, niños/as y etnógrafa. Además, ha ocurrido que no todos los temas tienen la misma presencia en un focus group de una misma voz que en otro. Así por ejemplo, podemos encontrarnos que un focus group de niños/as haya tratado un tema durante varios minutos, provocando una amplia participación entre sus miembros, y en otro focus group también de niños/as se haya contestado ese tema con brevedad, pasando a ocupar más espacio otro de los ítems planteados.

Una última apreciación antes de adentrarnos propiamente en las categorías analizadas tiene que ver con la presencia de temáticas repetidas en las distintas categorías. Tal y como he explicado anteriormente, la creación de categorías ha surgido de los propios datos, creando unas barreras ficticias entre temas muy relacionados entre sí. Así, será frecuente ver temáticas que se repiten en las distintas categorías. Por ejemplo, hablando de las motivaciones hacia la escuela es imposible no hablar de los temores, aunque más adelante exista una categoría exclusiva que hable sobre los “temores hacia la escuela”.

4.1. CATEGORÍAS REFERIDAS A CULTURA

4.1. Categorías referidas a Cultura

En este bloque temático se presentan las categorías surgidas a lo largo del análisis de los resultados que responden a cuestiones relacionadas con la Cultura Gitana.

Es evidente que la relevancia de este bloque temático es indiscutible, ya que estudiar las relaciones entre distintos grupos culturales exige conocer en profundidad tanto teórica como empíricamente las particularidades de cada grupo. Asimismo, siendo la investigadora y el contexto académico pertenecientes al grupo hegemónico, son de obligada presencia las cuestiones identitarias fundamentales de la cultura gitana.

En concreto, los temas que han surgido han sido tan variados como: la autodefinición cultural de su grupo minoritario, los valores y metas evolutivas tanto de chicas como de chicos gitanos, los cambios sociales y culturales que se han producido en la última generación en relación a la tradición gitana y cómo esto ha implicado procesos de integración progresiva con el grupo hegemónico, y algunos aspectos relacionados con las relaciones familiares concretas.

Asimismo, las categorías que finalmente han surgido en este bloque temático aparecen expuestas en la tabla 6 siguiente, y se detallarán en profundidad a lo largo del capítulo que prosigue.

Categorías referidas a Cultura	Percepciones y Relaciones Intraculturales
	Expectativas de Futuro
	Concepción sobre la persona
	Relaciones Familiares
	Cambio Generacional
	Aculturación Integradora

Tabla 6. Tabla que expone las categorías surgidas del análisis de los datos en relación a la Cultura Gitana.

4.4.1. PERCEPCIONES Y RELACIONES INTRACULTURALES (PercRelIntra): Categoría que hace referencia a lo que se comenta en relación al propio grupo cultural, a la comunidad, o al barrio, tanto si indica semejanza como diversidad. **(158 citas)**

- **Madres y padres** (113 citas)

- **Familias que hablan sobre características culturales propias, al margen de la relación con el grupo dominante (características primarias de Ogbu, 1994; y características de la vida tradicional de los gitanos en Crespo *et al.*, 2013):**
 - **Características asociadas a la comunidad:**
 - Orgullo y honra de ser gitano/a (P10: EntFG_E_2_531:537) o (P11: EntFG_E_3_293:295)
 - Respetuosos con todo el mundo, pero sobretodo con la familia (P5: EntFG_C_1_0293)
 - Voluntad de permanencia de los valores esenciales del grupo cultural a pesar del paso del tiempo y de los pequeños cambios sociales (P5: EntFG_C_1_0347:0353) o (P11: EntFG_E_3_301:317)
 - Percepción de priorizar la permanencia de tradiciones culturales frente a la continuidad educativa, si la situación lo requiere (P3: EntFG_B_1_123:133) o (P5: EntFG_C_1_0128:0134) o (P5: EntFG_C_1_1654:1674), como por ejemplo pasando la responsabilidad al marido de una hija, que deba decidir sobre el futuro de ésta, incluido en lo académico (P9: EntFG_E_1_551:580) o (P10: EntFG_E_2_497:529)

EntG_E_1: Y::: ahora viene otra pregunta, después de la ESO, dice: Imaginaros que se os casa un hijo o una hija antes de que acabe la ESO. ¿Cómo lo veis vosotros eso? (...)

MG_E_1: Yo eso en verdad es que lo veo muy mal.

EntG_E_1: ¿Seguiría yendo a la ESO? No? [No haría estudios?]

MG_E_1: [Ya no], ya no. [Ya no iría].

PG_E_1: [Ya no]. Ya no iría. Porque ya, ya se casa, ya tiene marido ya, ya es otra cosa más importante ya el colegio ya es aparte. Ya tiene que hacer lo que manda el marido. A lo que le diga el marido. Si el marido la tiene en una nube en una nube, si la tiene sentada en un bordillo, en un bordillo=

EntG_E_1: =Pero no crees que, no crees que tendría, si ella quisiera acabar los estudios?

MG_E_1: Si ella quisiera y su marido le deja... [(incomprensible)]

PG_E_1: Claro, si [su marido le deja]. Pero ya le digo yo, como si su marido la quiere montada en una nube, ahora si la tiene montada en un filillo ahí en un (incomprensible) pues ahí...yo qué sé ((la madre y el padre se ríen)). Eso va así ya, las familias gitanas hacemos así. Una vez que se casan las niñas=

MG_E_1: =Si ella quiere ir y su marido le deja, pues que vaya. Ya en ella ya no mandamos, ya mandan los maridos. ((lo dice riendo))

P9: EntFG_E_1_551:580

- **Características asociadas a la ley propia:**

- Protección y apoyo comunitario cuando hay conflictos o problemas graves (P9: EntFG_E_1_582:606)
- Características asociadas a los **grupos de edad**:
 - Respeto a los mayores (P5: EntFG_C_1_0897)
 - Matrimonio en edades tempranas, y paternidad también en edades tempranas (P5: EntFG_C_1_0535:0547)
- Características asociadas al **género**:
 - Preferencia de hijos varones para perpetuar el linaje familiar y el poder en la propiedad de los descendientes (P5: EntFG_C_1_0957:0971)
 - El hombre es quien debe mantener la economía familia, y la mujer debe ocuparse de las tareas domésticas. Y si esta división del trabajo no se puede mantener, da lugar a un fenómeno conocido como “pan de chocho” (P5: EntFG_C_1_2151:2169)
 - Mayor libertad y poder de decisión en el hombre que en la mujer, que normalmente sucumbe a las decisiones primero del padre y después del marido (P5: EntFG_C_1_0359:0381) o (P5: EntFG_C_1_0737:0747) o (P9: EntFG_E_1_551:580)
 - Sobreprotección del género femenino, lo que acaba traducándose en que las niñas tienen menos oportunidades para escoger (P6: EntFG_C_2_0504:0522)
 - Honra y formalidad de las niñas para no manchar el nombre de la familia (P5: EntFG_C_1_0519:0529), sacando pañuelo en el matrimonio (P5: EntFG_C_1_0897)
- **Familias que hablan sobre características culturales que son producto de la relación histórica de oposición con el grupo dominante (características secundarias de Ogbu, 1994):**
 - Percepción histórica de oposición y resistencia a la educación (por la imposición del grupo dominante), que repercute en la vinculación actual con los centros educativos (P3: EntFG_B_1_047:053), y en ciertos temores actuales sobre educación y relación con el grupo dominante (P7: EntFG_D_1_1088:1102)
 - Percepción de marginalidad asociada a los escasos recursos educativos que acostumbran a tener, que les hace sentirse inferiores frente a miembros del grupo cultural dominante (P7: EntFG_D_1_1078:1086) o (P7: EntFG_D_1_1048:1056). Aunque explícitamente, existe un rechazo al uso de la categoría de marginalidad, por un desacuerdo en las causas que le han llevado a ella, como el no haber podido elegir el lugar donde vivir, a pesar de no compartir las prácticas predominantes de esos lugares (P8: EntFG_D_2_463:473)

EntG_D_1: Bueno, vamos a por otra ¿vale? Cultura y marginalidad, ¿vale? Diferenciar la relación entre gitanos y marginados...

MG_D_1: = y marginados

EntG_D_1: ¡Ea! (*rie*) Marginalidad. ¿Qué piensan las familias, sobre ellas mismas, sobre ser gitano:... ¿Qué significa ser gitano

MG_D_1: Mira, los gitanos ya de por sí, cuando van a algún sitio que n, que son desconocidos o que no son gitanos, ya de por sí, nos tenemos como... somos más bajos. ¿Vale? Aunque no, aunque vayas a un sitio con superioridad y tú quieras ser más, pero siempre sabes que hay ahí algo que te distingue, ¿vale?. Entonces, tú entras, m, yo que sé, m, pasan esa fase de la ESO por ejemplo a la Univer, al Bachiller, ¿no? y se encuentran que hay menos gitanos, que en el instituto. Que en el instituto habían pocos, pero es que ahora aquí no hay ninguno. Ahora se encuentra la niña o el niño solo allí. Se encuentran marginados. Sup, por él mismo ¿eh? No porque los demás le hagan nada, que a lo mejor los demás quieren, tener una, una relación con esa perso, o sea con el gitano o con la gitana, ¿no? Pero tú ya te sientes marginado porque antes de ir tú ahí, tú padre y tu madre ya te ha dicho que:::, que eres diferente, que tú eres gitano. Que tú no puedes hacer según qué cosas, que en el, allí te vas a encontrar con niños y niñas que salen, que no sé qué, tú eso no lo puedes hacer. No sé si me explico, ¿eh?

P7: EntFG_D_1_1048:1056

- Rechazo al progreso social, visto como amenaza de pérdida de valores tradicionales gitanos (P5: EntFG_C_1_0415:0425). Ej. El uso de Internet (P5: EntFG_C_1_0657:0685)
- Percepción del tiempo más sosegada que los payos, evidenciada en situaciones como el llegar tarde (P4: EntFG_B_2_141:143), q implica un choque con la escuela (P10: EntFG_E_2_190:200)
- **Familias que exponen características culturales como fruto de un cambio generacional en su propia cultura (evolución integradora en Berry, 2001):**
 - Aceptación de los cambios sociales y educativos para evitar que sus hijos repitan sus experiencias laborales, que las describen como muy sacrificadas (P4: EntFG_B_2_051:059) o (P7: EntFG_D_1_0726:0736) o (P11: EntFG_E_3_269:291)
 - Percepción de mayor aceptación de la escolarización por parte de la comunidad gitana que en generaciones anteriores (P4: EntFG_B_2_047:049) o (P5: EntFG_C_1_0074:0080) o (P11: EntFG_E_3_015:031), como mínimo de la educación secundaria obligatoria, para conseguir el graduado (P5: EntFG_C_1_0082:0104). Esta generación de ahora ya no pone resistencia la escolarización, pq ellos mismos han sido escolarizados (P8: EntFG_D_2_112:122)
 - Percepción de que mantener algunos rituales culturales no es incompatible con apoyar la escolarización (P6: EntFG_C_2_1395:1431)
 - Percepción de cambio en ciertos rasgos culturales con el paso del tiempo, por ejemplo que les convierten en un grupo con más tendencia al individualismo que al colectivismo (P3: EntFG_B_1_261:267) o (P7: EntFG_D_1_1124:1134), o que pueden tener trayectorias académicas exitosas y no dejar de ser gitanos por ello (P6: EntFG_C_2_0604:0614) o

(P8:EntFG_D_2_424:429), o conseguir mayor igualdad entre géneros y no dejar de ser gitanos (P6: EntFG_C_2_0708:0724)

- Percepción de que la familia es fundamental para la continuidad educativa, ya que los valores que se inculquen en el sistema familia, son los que los hijos van a adquirir como válidos (P4: EntFG_B_2_081:083). Asimismo, se percibe más influencia de la familia que del grupo cultural o comunidad de referencia en los proyectos de vida (P6: EntFG_C_2_0189:0203) o (P6: EntFG_C_2_0726:0738) o (P6: EntFG_C_2_1111:1117)
- Percepción que pese a que las familias empiezan a asumir ciertos cambios sociales y culturales, los niños y niñas deciden repetir patrones tradicionales, por la influencia de los iguales o por la curiosidad de descubrimiento (P6: EntFG_C_2_0772:0782)

○ **Familias que manifiestan características culturales marcadas por el temor a la asimilación con el grupo dominante (Abajo, 1996; Liégeois, 2004):**

- Temor a la pérdida de poder del hombre frente a la mujer por incorporación de ésta al mercado laboral (P5: EntFG_C_1_2151:2169)
- Percepción de temor a la educación por pérdida de rasgos culturales propios (P5: EntFG_C_1_0148:0150), o dicho de otro modo, temor a la asimilación (apayarse) (P5: EntFG_C_1_0245:0259) o (P5: EntFG_C_1_0887:0897) o (P7: EntFG_D_1_0592:0622). Por ejemplo en la percepción de que las familias son las responsables en la transmisión de valores, y la escuela sólo de enseñanza de materias instrumentales (P5: EntFG_C_1_0207:0219)

PG_C_1: Yo creo que los que estudian mucho, y con perdón, (*ríe EntG_C_1*) son payos (*ríe EntG_C_1*). Porque se quitan de la vida de los gitanos. Eh, quién es, eh, llevan otra vida los que, gitanos que estudian mucho, que son abogaos, que son médicos, y todas esas cosas, pa mí que, pa mí ¿eh?, porque por ejemplo, cuando tú vas no quieren, no quieren, sentir, ni decir, ni decir, decir ni que son gitanos. (1) ['¿Tú eres gitano?']

MG_C_1: [No lo sé, yo no lo] sé eso.

PG_C_1: Hombre, nosotros hemos estao en, en los médicos de ahí de, de algún sitio de un hospital, y hemos dicho, 'oye, s, este es el gitano, no sé qué no sé cuantos', y no se ha dao ni de gitano. Hay mu, m, muchos gitanos, m::, cuando es que son, la mayoría, yo creo ¿eh?, lo general, generalmente que::, que, que estudian, que si tienen unas, que tienen carreras, tienen otras vidas.

EntG_C_1: hmh

PG_C_1: no tienen la vida, la, la vida que, que puedo tener yo, que, es una vida normal, de trabajador, pero sin, sin, sin quitarle la base.

P5: EntFG_C_1_0245:0259

- Temor a la relación con miembros de otros grupos culturales (como los payos), por asimilación en valores y prácticas no gitanas, como por ejemplo la libertad para la relación entre sexos, o la información en relación a contenido sexual que disponen otros niños y niñas de otros grupos culturales (P5: EntFG_C_1_1514:1518) o (P9: EntFG_E_1_014:032)
- Falta de confianza en los maestros como para cederles el cuidado de sus hijos fuera del contexto del centro educativo (P5: EntFG_C_1_1002:1030).

Siguen confiando más en personas de su mismo grupo cultural que tengan vinculación con el centro educativo (comunicación de igual a igual) (P9: EntFG_E_1_182:206)

- Percepción de racismo en los niños si han visto estas reacciones en sus familias de origen (P7: EntFG_D_1_1156:1168). Las familias suelen poner límites en las relaciones de los hijos cuando éstos ya adquieren una edad cercana a la del interés por la actividad sexual (P7: EntFG_D_1_1188:1194)

○ **Familias que tienen una percepción del grupo cultural como heterogénea, en la que existen voces disidentes (Bahktin, 1986) que se diferencian de lo que ellos describen como norma de la cultura gitana, en relación a varios temas (oposición a otros gitanos):**

- Oposición de estos gitanos a que los niños abandonen el colegio tan pronto para mantener ciertas costumbres culturales (como el matrimonio en edades adolescentes) (P4: EntFG_B_2_061:063) o (P7: EntFG_D_1_0992:1000)
- Oposición de estos gitanos a que los niños abandonen el colegio para ayudar a sus padres en las tareas laborales (ej. Venta ambulante) (P4: EntFG_B_2_065:067)
- Oposición a perder gitanidad por no casarse joven o no tener hijos joven (P5: EntFG_C_1_0551:0555) o (P7: EntFG_D_1_1042:1046)
- Percepción de necesidad de mayor formación en adultos para conseguir mayor promoción social (P5: EntFG_C_1_1082) o (P7: EntFG_D_1_0622:0630)
- Oposición de estos gitanos al resto que gastan todos los recursos que tienen, y viven por encima de sus posibilidades, demasiado centrados en el presente y obviando el futuro (P5: EntFG_C_1_1875:1887)
- Oposición de estos gitanos a quienes consideran que por tener más recorrido académico la persona se asimila con la cultura dominante (se “apaya”) (P6: EntFG_C_2_1013:1029) o (P7: EntFG_D_1_0602:0622), y se sienten en la obligación de tener que demostrar más fehacientemente su gitanidad (P6: EntFG_C_2_1119:1155)

MG_C_2: =Más paya no va a ser, pero según los gitanos, si 'Uy que está apayá', o, los gitanos lo dicen, sí lo dicen, pero, no porque va estar más apayá, lo que está es más estudiá. Y sigue siendo gitana o gitano.

EntG_C_2: ¿Tú crees que influye bastante todavía en los gitanos...=

MG_C_2: =en los gitanos sí.

EntG_C_2:¿por, porque hay miedo?

MG_C_2: No, porque son tontos. Muchos. ¿no?

EntG_C_2: no no

MG_C_2: ¨Es que como salga eso...

EntG_C_2: No, no! Tú puedes decirlo, tú puedes decir lo que tú, tú..

MG_C_2: Algunos se creen que porque has estudiao más eres más payo. No. Toy más estudiá, pero yo sigo siendo gitana, y no quiere decir que sea más p, más, más... más paya. Estoy estudiá.

P6: EntFG_C_2_1013:1029

- Percepción de orgullo en relación a los gitanos que finalizan sus estudios, ya que lo ven como una inversión cultural comunitaria (motivo de honra) (P8: EntFG_D_2_304:310) o (P9: EntFG_E_1_414:416) o familiar (P11: EntFG_E_3_109:111)
- Percepción de cambio en la crianza de sus hijos, en tanto que se les proporcionan más elementos que presentan continuidad con la educación recibida en las escuelas (mayor continuidad escuela-familia) (P6: EntFG_C_2_1329:1331), como por ejemplo en el tema de la excursiones, que algunas madres empiezan a acompañar a sus hijos (P7: EntFG_D_1_0754:0776)
- Percepción de estos gitanos de que el resto no conocen la importancia y la trascendencia que tiene el hecho de estudiar (P7: EntFG_D_1_0632:0654)
- Percepción de cambio de roles familiares, en el sentido que deben distribuirse las tareas de cuidado de los hijos para adaptarse a los horarios laborales de cada uno de los padres (P7: EntFG_D_1_0402:0416)
- Percepción de cambio de algunas niñas en las decisiones que tienen que ver con la edad en la que se comprometen, priorizando el terminar la educación obligatoria (P7: EntFG_D_1_1026)
- Percepción de estos gitanos de que puede existir compatibilidad entre la permanencia de costumbres gitanas y el éxito académico (P8: EntFG_D_2_443:455)

- **Niños y niñas** (44 citas)

- **Niños y niñas que hablan sobre características culturales propias, al margen de la relación con el grupo dominante (características primarias de Ogbu, 1994; y características de la vida social tradicional de los gitanos en Crespo *et al.*, 2013):**
 - Características asociadas a la **comunidad:**
 - Son una raza (P28: FocG_nin_B_0995:1007) o (P30: FocG_nin_E_0643:0663)

- Pertenencia de rituales propios (pedimiento, pañuelo, hijos fruto del matrimonio, etc.) (P30: FocG_nin_E_0665:0691)
- Orgullo de ser gitano/ a (P30: FocG_nin_E_0795:0813)

Re: ¿Y lo bueno? Algo que os guste mucho. (Dirigiéndose a Rafi) A ti, Rafi, ¿qué es lo que más te gusta de ser gitana?

Ra4: Yo qué sé...

JJ6: Me gusta a mí todo.

Re: No cambiaríais, por ser de otra raza.

[JJ6: Yo no cambiaría. Yo prefiero ser gitano].

[[Curro y Rafi niegan con la cabeza]].

[MP5: A mi me dicen: '¿Tú quieres ser paya?' y yo digo que no].

P30: FocG_nin_E_0795:0813

- Respeto absoluto a los muertos (P30: FocG_nin_E_0907:0925)
- Conocimiento de otra lengua: el caló (P28: FocG_nin_B_0995:1092). Esta lengua se usa sobretodo en presencia de personas que no la entienden para comunicarse a sus espaldas (P28: FocG_nin_B_1094:1118)
- Obligación moral de prestar ayuda a los miembros de la familia que lo necesiten, aunque eso implique abandonar las prioridades propias (P29: FocG_nin_D_696:700)
- Participación y asistencia al culto (P28: FocG_nin_B_2474:2500)
- Vivencia de las festividades con mucho jolgorio (P29: FocG_nin_D_283:392) o (P29: FocG_nin_D_537:541)
- Características asociadas a la **ley propia**:
 - Temor a no cumplir las expectativas culturales exigidas por la familia y la comunidad, como por ejemplo, no sacar rosas en el pañuelo (P29: FocG_nin_D_329:341)
- Características asociadas al **género**:
 - Código de vestuario restringido en las chicas (P28: FocG_nin_B_1554:1590)
 - Mayor legitimación del hombre en la toma de decisiones (se hace lo que el hombre diga) (P28: FocG_nin_B_1320:1336)
 - Mayor libertad del hombre en el terreno sexual (P28: FocG_nin_B_1166:1212)
 - Mayor libertad del hombre en salir a la calle y relacionarse con quien quieran (P28: FocG_nin_B_1242:1262)
 - El hombre es quien debe trabajar, y la mujer no debería hacerlo si el hombre no lo hace (P29: FocG_nin_D_299:301)
- **Niños y niñas que manifiestan cambios en algunas características culturales, hacia una aculturación integradora (Berry, 2001):**
 - Percepción de que para lograr éxito académico, deben alejarse de sus iguales gitanos que les animarían a abandonar (P28:

FocG_nin_B_0307:0331), o del barrio por las malas influencias que pueden recibir (P29: FocG_nin_D_282:298)

- Percepción de diferencias de opinión entre padres y madres en relación a la toma de decisiones familiares (intento de ruptura de la supremacía masculina por la femenina) (P29: FocG_nin_D_445:464)
- Rechazo a reproducir algunos rituales culturales propios, como por ejemplo el matrimonio (P29: FocG_nin_D_324:328), o la diferencia de género (P29: FocG_nin_D_432:444), o bien retraso en las edades de inicio de algunos rituales (P29: FocG_nin_D_302:323) o (P30: FocG_nin_E_0511:0555)

E1: Oye, chicas, y ahora os pregunto a vosotras, ¿ser gitana es diferente a ser gitano?

Mi: Muchísimo.

A: Muchísimo.

T: Un montón.

Mi: No, mira, los hombres, normalmente, para qué te voy a mentir, los gitanos, yo no, eh, pero hay gitanos que sí, muchísimos, que ellos son de "tú, vosotras dos veros a vender que yo de mientras estoy en el sofá tocándome los huevos".

T: Imbécil.

S: Pues a mí me dice eso, a mí me dice eso... es que no sé, señu.

T: Pues, yo no quiero tener un marido así.

S: A mí me dice eso y yo voy y lo dejo. Puta mierda, tú te crees que yo voy a tener que ir a vender =

T: = No, pero eso si coge se ha buscado un trabajo y yo me busco otro...

E2: ªBienª

T: Y ya está. Pero lo que yo, yo a lo mejor voy a vender y el otro que se esté ahí...

S: Yo lo dejo.

P29: FocG_nin_D_432:444

- Apoyo de los padres en los cambios culturales promovidos por lo hijos, como por ejemplo el retraso en el inicio de la edad de ciertos rituales como el matrimonio (P30: FocG_nin_E_0571:0585)
 - Percepción del propio grupo cultural como poco integrado en la sociedad, pese a que individuos concretos gitanos lo hayan logrado (P29: FocG_nin_D_474:480)
- **Niños y niñas que hablan del temor a la asimilación tanto en relación a la población dominante como a otros grupos culturales (Abajo, 1996; Liégois, 2004):**
- Temor de las familias hacia la escuela, por falta de control de lo que allí pase, por ejemplo en excursiones (P29: FocG_nin_D_712:723)
 - Percepción racista de algunos padres, ya que muestran interés en cambiarles de colegio cuando saben que han llegado alumnos de otros

orígenes culturales, y que por tanto la presencia de niños gitanos es más baja (P30: FocG_nin_E_1078:1128)

- Rechazo a apropiarse de herramientas que identifiquen con el grupo cultural dominante, como por ejemplo la lengua catalana (P30: FocG_nin_E_1933:1976)

- **Investigadora** (1 cita)

○ **Observación de niños y niñas que presentan una autovaloración más híbrida (Crespo, 2001) que la que presentan la mayoría de niños y niñas gitanos/as:**

- Rechazo de algunos niños/as gitanos/as que se consideran diferentes, al resto de niños/as gitanos/as que representan la norma del grupo cultural (P46: Etno_D_SR_2010_05_18_18)

Al mismo tiempo se sitúa a mi lado un niños de 6º. Le pregunto quién es y se me presenta como Jose Miguel, pero dice que todo el mundo le llama Miguel. Es un niño impresionante, en seguida conectamos pq empieza a preguntarme, como todos, qué hago aquí, y eso parece que le da confianza para presentarse y para hablar de su vida. Me ha contado en poco rato que él es gitano, pero no un típico gitano, que odia a los niños de este colegio pq son machistas y homófobos, q está deseando irse de Sant Roque pq aquí no le gusta vivir, pq hay mucha gente que le ve hacer gestos con las manos y que le empiezan a decir "maricón", y él les dice que qué pasa si lo es... Ha sido un conversación muy madura, reflexiva y con un nivel de discurso poco común en niños de 6º, y más aún, niños gitanos, ya q normalmente no tienen interiorizado un dominio del género discursivo tan académico. En seguida le han reclamado desde algún ordenador, y se ha ido a ayudar, ya que por eso que está aquí, por su experticia con el programa de edición. Antes de irse le digo que tengo que venir a hacer entrevistas a algunos niños, y que si le parece bien que le elija a él entre todos. Me dice que genial, pero que si quiero saber cosas buenas sobre gitanos, entonces se ha equivocado de niño. Sin duda, será muy interesante entrevistarle...

P46: Etno_D_SR_2010_05_18_18

4.1.2. EXPECTATIVAS DE FUTURO (ExpFut): Categoría que hace referencia a las ideas, deseos y aspiraciones futuras. (111 citas)

- **Maestras** (15 citas)

- **Discursos de maestras que responsabilizan a las familias y a la comunidad cultural de origen de la no continuidad educativa de sus alumnos/as:**
 - Maestras que creen que la mayoría de sus alumnos reproducirán modelos familiares tradicionales, como la venta ambulante (por falta de apoyo familiar a la escolarización) (P31: FocG_prof_B_094:098) o (P33: FocG_prof_E_074:082) o (P33: FocG_prof_E_083:089)

E: (4s) ¿Y a quién creéis que quieren parecerse vuestros alumnos? ¿Tienen algún ideal de referencia? ¿Vosotras lo sois para ellos?

Todas: Yo creo que no.

Es: A lo mejor a alguna niña le gustaría ser profesora como nosotros, pero... yo creo que no.

N: Yo creo que son sus madres, sus abuelas...

Es: Sí... Yo creo que nos ven un poco diferentes por mucho que nos queramos de esto... y les hacemos, les damos conversación, y les decimos que tienen que tal...

N: Además entre ellos tampoco está bien visto ¿no? que tengan aspiraciones de payo, porque dicen "mira ese está apayao" que quiere decir que tiene aspiraciones de =

Es:= Yo no sé. [Yo creo que] hay algunas familias que sí y otras que no. Yo creo que hay familias que sí que piensan "¡Ay! pues me gustaría que mi hijo haga esto o me haga lo otro" pero lo que pasa es que es tan rompedor y es tanto esfuerzo que tiran la toalla rápido

P33: FocG_prof_E_083:089
 - Maestras que creen que el apoyo familiar es clave para la continuidad escolar de los alumnos, y que sin ella no se logrará (P32: FocG_prof_D_256:258) o (P33: FocG_prof_E_136:152)
 - Maestras que creen que el modelo de referencia a seguir por sus alumnos es el familiar, en cuanto a la reproducción de ritos y costumbres culturales (P31: FocG_prof_B_133:142)
 - Maestras que opinan que las familias miran por sus hijos como un colectivo, y deben repartir esfuerzos y recursos entre todos para la apuesta de futuro (P32: FocG_prof_D_230:235)
 - Maestras que hablan de la diferencia entre el discurso y la práctica, ya que creen que hay casos que promueven discursos de promoción escolar, pero que son los primeros que reproducen modelos tradicionales (P33: FocG_prof_E_296:308)
- **Discursos de maestras que asumen parte de la responsabilidad en la continuidad o no educativa de sus alumnos/as gitanos/as:**
 - Maestras que creen que el modelo de referencia a seguir por sus alumnos es diferente al familiar, incluyendo perfiles propios del mundo escolar como maestras (P32: FocG_prof_D_236:248) o (P32: FocG_prof_D_277:287)

E: ¿Y creéis que tenéis algo que ver en que haya habido un cambio?

Mi: Sí, mucho...

Y: Yo creo que nosotras les damos un modelo como mujer muy importante.

Mi: Nos preguntan mucho eh. Nos preguntan mucho sobre nuestra vida también.

E: ¿Más las niñas que los niños?

Todas: Sí.

Y: Tienen mucho interés en saber la edad que tenemos, nuestra situación familiar, si tenemos hijos sino tenemos hijos, si tenemos novio, en que situación vivimos... Quieren ver otros modelos ¿no?, y como en el fondo, seamos buenas o malas, para ellos somos las mejores, cada una en su...

Ma: Lo que no entienden es que seamos payas (risas)

Y: Sí, a veces nos dicen "tú ya eres bastante gitana eh". (risas) Cuando te regalan la etiqueta de gitana es que ya te las has ganado "Tú eres gitana seña" y es como... entonces yo creo que sí que hay algo que las mueve, ¿no? y... No entienden mucho el que a veces, porque nosotras les explicamos muchas cosas nuestras, que vayamos solas de viaje con amigas, o que hagamos cosas sin el marido, aunque todas tengamos pareja, y ellas lo saben, es como que ¡Uala! ¿sabes? Es un mundo al que..., aunque sueñen con los abiertos, pero bueno les gusta soñar así.

E: Ajá. Molt bé, molt bé.

P: Sí, preguntan mucho a nivel familiar y tal, yo con las niñas, con no sé que, con la tal... siempre están preguntando en ese sentido.

P32: FocG_prof_D_277:287

- Maestras que piensan que los alumnos pierden el interés en la educación y abandonan también en parte por la frialdad, individualización, falta de control, falta de motivación afectiva, etc. de los centros de secundaria (P31: FocG_prof_B_102:106) o (P32: FocG_prof_D_109:118)
 - **Discursos de maestras que asumen que la continuidad educativa de sus alumnos depende más de decisiones individuales de los/as propios/as alumnos/as y de cambios generacionales progresivos:**
 - Maestras que creen que están empezando a haber cambios en los gustos y aspiraciones individuales de los alumnos, más en la línea de la continuidad educativa, y del retraso en el inicio de ciertos rituales culturales como el matrimonio (P32: FocG_prof_D_222:229) o (P32: FocG_prof_D_265:276)
 - Maestras que piensan que el cambio de mentalidad y la apuesta por la escolarización definitiva se producirá en la siguiente generación (P31: FocG_prof_B_099:101)
 - Maestras que ven diversidad en el futuro de sus alumnos, diferenciando aquellos que estudiarán y aquellos que no (y los que no, vistos con connotaciones negativas) (P32: FocG_prof_D_249:264)
- **Madres y padres** (51 citas)
- **Familias que tienen expectativas de futuro favorables a la reproducción del modelo cultural tradicional, y por tanto de *separación* según Berry (2001):**

- **Como falta de una alternativa educativa suficientemente atractiva o competente (responsabilizando a la escuela):**
 - Una explicación en la que coinciden varias familias es en la falta de conocimiento de las diferentes trayectorias académicas, y por eso se estancan donde conocen (falta de conocimiento de las diferentes salidas) (P7: EntFG_D_1_0984) o (P7: EntFG_D_1_1004:1008) o (P9: EntFG_E_1_535:549)

EntG_E_1: Vale, vale. Que pensáis, que imaginación tenéis después de que...imaginaros que ya han ido al instituto, lo han acabado, han acabado la ESO. ¿Cómo os imagináis después de la ESO? ¿Después de la ESO qué?

MG_E_1: Trabajar () no?

EntG_E_1: Acabarían con 16 y luego ya, tú dirías que se fueran a trabajar ya?

PG_E_1: Después de la ESO pondrán su currículum, ese que le dan, su libreta con todas sus nombres=

MG_E_1: =Un diploma.

PG_E_1: Su diploma, y eso, que su diploma va a ser bueno para todo, para su carnet, para su trabajo, para todo.

MG_E_1: Para todo.

PG_E_1: Para todo.

P9: EntFG_E_1_535:549
 - Otra explicación que acunán las familias es que no sienten que tengan éxito escolar sus hijos/as, y como experimentan frustración, deciden abandonar (P10: EntFG_E_2_164:170)
- **Por voluntad familiar de reproducción del modelo (responsabilizándose a sí mismas como familias):**
 - Reproducción del modelo de referencia familiar (P5: EntFG_C_1_0211:0223) o (P5: EntFG_C_1_1654:1670)
 - Priorización de la permanencia de costumbres culturales antes que la permanencia en la escuela. Supeditan esa decisión al marido que tome a su hija (P5: EntFG_C_1_0128:0134) o (P5: EntFG_C_1_0737:0747)
 - Escaso apoyo de las familias a trayectorias académicas y profesionales de los hijos, lo que implica desmotivación de los propios niños (P7: EntFG_D_1_0688:0700) o (P7: EntFG_D_1_0744:0748)
 - Aunque no hablan en primera persona, relatan que otras familias favorecen el abandono escolar de los hijos pidiéndoles que ayuden en el mercado o en tareas domésticas (P4: EntFG_B_2_065:067) pq no esperan nada de la escuela (P4: EntFG_B_2_069:075)

EntG_B_2: Vale, y a lo mejor ¿tú has tenido un problema con tu familia porque los niños estén estudiando, no un problema sino que te hayan dicho?

MG_B_2: Sácalos del colegio. No, yo he tenido suerte porque mi familia piensa, me dice que los niños tienen que estudiar pero se dé casos de gente que los niños como mi Ho2G_B_2 o mi Ho3G_B_2 que tiene catorce años y ya están en el mercado vendiendo, ya los sacan del colegio para que le ayuden en el mercado, se de familias sí (). Dice el niño que hace estudiando que no va a sacar nada, sácalo que te ayude al mercado. Sé de casos que han pasado y casi he tenido suerte al ver que mi familia que este en el colegio, pero se de muchos gitanos que hacen eso, que lo sacan del colegio para ayudar en el mercado o en la casa, para trabajar vaya.

P4: EntFG_B_2_065:067

- Familias que tienen expectativas de futuro favorables a conseguir el graduado escolar en 4º de ESO como mucho y de ahí ser adultos (P3: EntFG_B_1_181:197) o (P5: EntFg_C_1_0100:0104) o (P5: EntFG_C_1_0355:0357)
- Familias que restringen las posibilidades de futuro de sus hijos (P5: EntFG_C_1_1356:1374)
- Diferencias de género en cuanto al proyecto de escolarización, así los chicos está mejor visto que sigan estudiando para aumentar sus posibilidades de sustentar su nueva familia (P5: EntFG_C_1_0637:0643) o (P5: EntFG_C_1_2117:2147)
- **Familias que tienen expectativas de futuro favorables a un proyecto de continuidad educativa y de *integración* según Berry (2001):**
 - Porque son conscientes que el mercado de trabajo ha cambiado y está cambiando mucho y quien no tenga estudios no encontrará trabajo, (P3: EntFG_B_1_253:259) o (P4: EntFG_B_2_153:159) o (P6: EntFG_C_2_0436:0464) o (P7: EntFG_D_1_0724:0736) o (P7: EntFG_D_1_1242:1254) o (P10: EntFG_E_2_258:268)
 - Para poder integrarse como ciudadano en la sociedad (P8: EntFG_D_2_144:150) o (P8: EntFG_D_2_316) o (P9: EntFG_E_1_140:160) o (P10: EntFG_E_2_005:008)
 - Para poder formar una familia con más recursos, es decir, prefieren posponer su plan de vida gitano para que cuando se haga sea con más formación y más posibilidades (P11: EntFG_E_3_269:291)
 - Familias que no hacen distinción de géneros para las trayectorias académicas de sus hijos e hijas (P8: EntFG_D_2_232:254)
 - Por darle verdadera importancia a la formación en sí misma, por la motivación de ir a la escuela para saber y después seguir estudiando lo que uno elija (P7: EntFG_D_1_0105:0113) o (P8: EntFG_D_2_114) o (P11: EntFG_E_3_265:267)
 - Porque es un bien individual del hijo/a pero también comunitario para esa familia (P11: EntFG_E_3_109:111)

EntG_E_3: no hay tanto dique ¿no?, vale. ¿qué percepción tenéis vosotros del tiempo que se estudia, es mucho, es poco, os parece poco tiempo el que están en la clase estudiando, los años que tienen que estar, os parecen que son pocos, que son muchos, qué opinión tenéis de eso?

PG_E_3: lo vemos bien pa que sepan, pa que salgan bien al estudiar y salgan adelante, donde más estudien, mejor para nosotros y mejor para ellos también

P11: EntFG_E_3_109:111

- Por tener más oportunidades laborales y personales que las que ellos han tenido (P4: EntFG_B_2_051:059) o (P4: EntFG_B_2_079) o (P10: EntFG_E_2_465:479) o (P11: EntFG_E_3_033:059)
- Familias en las que los adultos están volviendo a estudiar para abrirse más puertas en el mercado laboral (P5: EntFG_C_1_0427:0433) o (P5: EntFG_C_1_0589:0619) o (P7: EntFG_D_1_0123:0129)
- Familias que dan libertad de elección a sus hijos sobre su futuro (P3: EntFG_B_1_211:235) o (P8: EntFG_D_2_435:441)
- **Reflexiones que manifiestan las familias en relación a los cambios generacionales más híbridos en las expectativas de futuro de sus hijos/as (Crespo, 2001):**
 - Familias que creen que está habiendo un cambio cultural dentro de la comunidad gitana, donde los hijos que ahora están siendo escolarizados, en un futuro apostarán por la escolarización 100% (P8: EntFG_D_2_122:130)
 - Familias que creen que dependiendo del centro donde están escolarizados sus hijos tendrán mayores o menores oportunidades de futuro, en relación a la calidad del aprendizaje del presente (P9: EntFG_E_1_038:088)
 - Familias que muestran desacuerdos entre los interlocutores en relación a las expectativas de futuro de sus hijos, o lo que es lo mismo, padre y madre que opinan diferente sobre la trayectoria académica de sus hijos (P10: EntFG_E_2_106:136)
- **Niños y niñas** (44 citas)
 - **Niños y niñas que manifiestan tener expectativas de futuro favorables a un proyecto de continuidad educativa, y de *integración* según Berry (2001):**
 - Expectativas de futuro propias del resultado de una trayectoria académica, y que resultan novedosas en su grupo cultural (P28: FocG_nin_B_0083:0093) o (P28: FocG_nin_B_0095:0107) o (P28: FocG_nin_B_0109:0123) o (P29: FocG_nin_D_049:066) o (P29: FocG_nin_D_122:130) o (P30: FocG_nin_E_1208:1230). Para integrarse en la sociedad y aspirar a otro tipo de empleos (P28: FocG_nin_B_2063:2125)
 - Modelos de referencia tomados del entorno escolar, como alguna profesora que consideren “buena” (P28: FocG_nin_B_0657:0699) o (P28: FocG_nin_B_0701:0719)
 - Expectativas de futuro que persiguen el marcharse del barrio donde han crecido (P29: FocG_nin_D_281) o (P29: FocG_nin_D_282:298)

- Expectativas de futuro fantasiosas, persiguiendo a un modelo de referencia famoso (P28: FocG_nin_B_0409:0493) o (P30: FocG_nin_E_0299:0365)
- Expectativas de futuro que rechazan la repetición de modelos familiares tradicionales (P29: FocG_nin_D_220:227) o (P30: FocG_nin_E_0419:0451), incluso con desprestigio de algunos/as niños/as hacia los oficios que no necesitan formación (P28: FocG_nin_B_0177:0213)

Re: (Dirigiéndose a Mari Paz y a Rafi) Y vosotras a vuestras madres habéis dicho que no.

MP5: No.

Ma: ¿Y por qué?

Re: (Dirigiéndose a Rafi) ¿Tu tampoco, Rafi?

MP5: Porque no. Porque yo no me quiero casar.

Re: ¡Ah! Que va por allí la cosa...

MP5: Claro. Yo no me quiero casar, quiero estar sola.

JJ6: ¿Qué dices?

MP5: Y sacarme una carrera y todas esas cosas.

Re: (Dirigiéndose a Rafi) ¿Y tu Rafi? ¿Tú te quieres parecer a mamá?

(Rafi niega con la cabeza).

Re: ¿Por qué?

MP5: No quiero sa... no quiero tener hijos, ni na de eso.

Re: ¿Nunca?

MP5: No.

Re: ¿Nunca de nunca?

MP5: No.

P30: FocG_nin_E_0419:0451

- Retraso en la edad de iniciarse en rituales de adultos de su comunidad cultural (P28: FocG_nin_B_0909:0947) o (P29: FocG_nin_D_302:323)
- Expectativas favorables a la continuidad educativa aunque con confusión en cuanto a la trayectoria académica que hay que seguir para conseguir un propósito (P29: FocG_nin_D_067:083) o (P29: FocG_nin_D_089:121)
- Expectativas de futuro apoyadas en discursos familiares y escolares que favorecen su continuidad educativa:
 - Niños y niñas que saben que sus maestras apoyan su trayectoria académica, evitando que reproduzcan modelos familiares (P29: FocG_nin_D_173:180) o (P30: FocG_nin_D_0273:0297)
 - Padres y madres con discurso favorable a la trayectoria académica como medio para la promoción social (P28:

FocG_nin_B_0223:0247) o (P29: FocG_nin_D_131:146) o (P30: FocG_nin_E_0233:0261)

- Hermanos/as con discurso favorable a la trayectoria académica como medio para la promoción social, principalmente porque se arrepienten de no haber continuado ellos/as mismos/as (P28: FocG_nin_B_0267:0305)
- Expectativas de futuro que implican repetir modelos familiares que ya han sido transgresores respecto a la norma cultural, y que por ejemplo hayan estudiado (P29: FocG_nin_D_228:231)

○ **Niños y niñas que manifiestan tener expectativas de futuro favorables a la reproducción de modelos familiares y comunitarios tradicionales, y por tanto de separación según Berry (2001):**

- Expectativas de futuro que implican formarse con los adultos de referencia de su entorno familiar y comunitario en oficios (P28: FocG_nin_B_0767:0803) o (P30: FocG_nin_E_0135:0179)
- Expectativas de futuro que implican repetir modelos familiares y culturales (P28: EntFG_nin_B_0123:0137) o (P28: EntFG_nin_B_0767:0803) (P28: FocG_nin_B_0573:0613)
- Expectativas de futuro que impliquen repetir modelos familiares relacionados con el arte y el folclore (P30:FocG_nin_E_0057:0105)
- Expectativas de futuro apoyadas en discursos de sus padres y madres que promueven la finalización de la educación obligatoria únicamente, para después llevar una vida adulta (P30: FocG_nin_E_0263:0265)
- Niños/as que cambian de idea respecto a las expectativas de futuro que tenían cuando eran pequeños (más propias de una hibridación con las profesiones payas) y las que tienen cuando acaban la primaria (más propias de reproducir modelos familiares tradicionales) (P30: FocG_nin_E_0225:0231)

- **Investigadora** (1 cita)

○ **He observado que ha salido el tema de las expectativas de futuro de los/as alumnos/as, y no parece ser un tema habitual:**

- He observado que hablan de manera casual con su maestra sobre sus expectativas de futuro a nivel profesional. Me sorprende que no sea un tema tratado con frecuencia en el aula (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_27)

R. ha escuchado una conversación de un grupo (el anterior) por casualidad. Por lo visto, hablaban de profesiones del futuro, y una de ellas ha dicho "abogado", por lo que ha reclamado la atención de R, quien ha aprovechado para preguntar qué querían estudiar. En cierto modo, me sorprende que este tema no haya salido antes, teniendo en cuenta que es la tutora de los niños, pero tampoco sé cuán frecuente es hablar de futuro con niños de esas edades en ese y en otros entornos. Cada miembro del grupo ha dicho su preferencia para el futuro, y han dicho cosas incongruentes como médico, abogado o peluquera dentro del mismo escalafón. Eso me ha llevado a recordar que en una entrevista a niñas gitanas hace unos años, una misma niña respondió que quería ser abogado o "una de esas del Bershka", lo que me lleva a pensar que muchos niños gitanos, al no tener referentes cercanos con profesiones "poco gitanas", no tienen claros los itinerarios necesarios para alcanzar ciertas profesiones.

P35: Etno_B_SR_2010_03_24_27

4.1.3. CONCEPCIONES SOBRE LA PERSONA (ConcPer): Categoría que hace referencia a enunciados que incluyan implícita o subyacentemente referencias al género, infancia, inteligencia, valores y/o desarrollo. También puede incluir citas que hablen sobre el modelo o ideal de referencia. **(95 citas)**

- **Maestras** (8 citas)

○ **Maestras que tienen un discurso que se adapta a las percepciones concretas analizadas y evaluadas de sus alumnos individuales, donde no existe una connotación negativa hacia lo ajeno y genérico (Carrasco, 2007):**

- Maestras que necesitan individualizar cada caso para definir a sus alumnos y sus familias (P31: FocG_prof_B_004:010) o (P31: FocG_prof_B_197:201)

E: Bueno, la primera pregunta es clave es que nos defináis cómo son vuestros alumnos.

C: ¿En general? (risas)

E: En general.

C: ¿Cómo son?

R: Es muy difícil. Son, a ver, son personas y cada uno es como, como es.=

C: =cada uno es un mundo.

R: Cada uno es un mundo. Yo definirlos así en global.

P31: FocG_prof_B_004:010

- Creen que tienen alumnos con potencial para estudiar, pero que al pasar por la adolescencia se detienen por diferentes dificultades como la edad, o la falta de apoyo familiar (P31: FocG_prof_B_094:98) o (P32: FocG_prof_D_256:258)
- Para conseguir mayor vinculación educativa hay que esperar cambios en la siguiente generación, porque los siguientes niños ya habrán tenido unos padres con trayectoria académica medianamente satisfactoria (P31: FocG_prof_B_099:101) o (P33: FocG_prof_E_047:049)

○ **Maestras que tienen un discurso generalizado sobre las características del grupo ajeno, mediado por prejuicios sociales vagos y poco concretos de sus estudiantes particulares (García Guzmán, 2005; Martínez *et al.*, 2012):**

- Maestras que generalizan la descripción de sus alumnos por grupo cultural de origen y mayoritariamente con connotaciones negativas de las diferencias (P32: FocG_prof_D_013:018) o (P32_ FocG_prof_D_072:074)

E: Pues eso. La primera pregunta es que me defináis cómo son vuestros alumnos.

Ma: Duros.

Y: Intensos (risas). (3s) Y con una vida exterior al colegio muy bestia, que trasladan aquí.

P: Sí con... muchas veces las relaciones familiares, o sea, el concepto, por ejemplo, de respeto que tenemos nosotros es un concepto alejado de la realidad que tienen ¿no?, o sea, es decir, son dos mundos totalmente diferentes. Entonces, bueno, pues cuesta, por ejemplo, el tema respeto pues cuesta, cuesta mucho.

Mi: Bueno, porque son niños que ven mucho la calle, que no tienen límites en su casa y esto lo trasladan a la escuela, y se creen que el colegio es... su casa, y actúan igual.

P: Los límites eso, no existen, entonces claro, cuando aquí se les ponen los límites es pues donde chocamos, chocamos con la realidad de..., con la realidad que viven en el día a día, claro.

P32: FocG_prof_D_013:018

- Maestras que generalizan en la descripción de sus alumnos y familias como colectivo vulnerable y marginal (“pobrecitos”) (P33: FocG_prof_E_018:021) (P33: FocG_prof_E_053)
- Consideran que el pertenecer a la comunidad gitana es un inconveniente/limitación para adaptarse a la escuela (sitúan la problemática en el grupo que llega, no en el encuentro entre ambos) (P33: FocG_prof_E_047:057)
- Expectativas de futuro negativas para sus alumnos, generalizando y atribuyendo responsabilidades al grupo cultural de origen (P32: FocG_prof_D_249:255)

- **Madres y padres** (61 citas)

- **Familias que transmiten valores exclusivamente gitanos, de separación según Berry (2001):**
 - En cuanto a las diferencias de **género**:
 - Mayor libertad de elección de un chico que una chica, tanto en qué querrá estudiar como en cualquier otra decisión de la vida (P5: EntFG_C_1_0359:0381) o (P5: EntFG_C_1_0637:0643)
 - Educación de las chicas en relación a la crianza de los hijos y el mantenimiento del hogar (P5: EntFG_C_1_1654:1674) o (P5: EntFG_C_1_2135:2147) o (P7: EntFG_D_1_0382:0384) y oposición a que éstas trabajen, conocido fenómeno como “pan de chocho” (P5: EntFG_C_1_2151:2169)
 - Traspasar al marido de la hija la responsabilidad y liderazgo en la toma de decisiones sobre ella (P9: EntFG_E_1_551:580)
 - Los valores se los da la familia, y en la escuela sólo el aprendizaje instrumental (P5: EntFG_C_1_0195:0215) o (P5: EntFG_C_1_0271:0285)
 - Temor a que los niños que estudien pierdan los valores gitanos (P7: EntFG_D_1_0622:0626)

- Pese a tener asumida la idea de que los hijos estudien, se justifica el abandono escolar si:
 - Se presenta una situación familiar que requiere el tiempo exclusivo de ese hijo, se entiende y se justifica el abandono escolar (P3: EntFG_B_1_123:147) o (P3: EntFG_B_1_161:167)

EntG_B_1: que la educación entre, o sea, lo que se enseña en los colegios a veces se dice que va en contra de lo que enseñan los gitanos, por ejemplo, en el tema de, muchas veces, muchas veces los gitanos a los niños y a las niñas pa que a los 12 años estén a la casa fregando, porque a lo mejor se casan con 15 o 16=

MG_B_1: = Si, es cierto =

EntG_B_1: y eso es contradictorio con que tienen que estar hasta los 16 en la escuela.

MG_B_1: Exactamente.

EntG_B_1: ¿Eso cómo lo ves?

MG_B_1: Pues na', a mi eso me gusta, si ellos tienen que estar hasta los 16 años, a no ser que yo esté enferma, que yo tengo la ciática, y yo me levanto, con to el dolor , llevo 4 años ya con la ciática, me tiene que operar, en esta situación, yo quiero =

(...)

EntG_B_1: Exactamente, estábamos hablando de eso, de los niños que salen de la escuela, porque se tienen que casar, porque las niñas ya no quieren irse de casa = ¿Y tú lo ves normal eso?

MG_B_1: = Yo la aceptaría con mi Ha5G_B_1 de 13 años, que yo estoy enferma, yo no puedo ir, no puedo agacharme por ejemplo.

P3: EntFG_B_1_123:147

- El hijo o hija decide casarse, esto es una prioridad frente a seguir estudiando (P5: EntFG_C_1_0128:0134)
 - Corresponsabilidad en la crianza de los hijos y hermanos, por ejemplo entre los hijos más mayores que se ocupen de los más pequeños (P3: EntFG_B_1_241:247)
 - Voluntad de que el modelo familiar gitano sea reproducido por los hijos (P5: EntFG_C_1_0211:0223) o (P10: EntFG_E_2_090:102)
 - Marginalidad: Percepción de inferioridad de los gitanos frente a otros miembros de otros grupos culturales, por ejemplo en cuanto a capacidad discursiva o entendimiento de conceptos complejos, etc. (P7: EntFG_D_1_1078:1086). También porque los padres y la comunidad limitan mucho en lo que pueden o no hacer los niños y eso les automargina (P7: EntFG_D_1_1048:1056) o (P7: EntFG_D_1_1098:1102)
- **Familias que transmiten valores híbridos culturalmente, de *integración* según Berry (2001):**
 - Se asumen ciertos cambios culturales pese a no renunciar por ello a lo esencial de la cultura gitana (P6: EntFG_C_2_0708:0724) o (P6:

EntFG_C_2_1013:1029) o (P7: EntFG_D_1_1026) o (P7: EntFG_D_1_1222)
o (P9: EntFG_E_1_124:130) o (P9: EntFG_E_1_414:416)

MG_D_1: Si nosotros fuéramos crecíos en un barrio de payos, o:::, en un barrio como San Roque por ejemplo, pero no hubiéramos sido gitanas, y nuestros padres no nos hubieran enseñao que::: estar con un payo, estar con un paquistán, o estar, eso no se puede, lo veríamos normal. Pero como ya nos lo han enseñao que eso no, pues ya lo tenemos, inculcao en nosotros. Es como a los musulmanes, a los niños pequeños les enseñan venga a rezar, venga a rezar, rezar, rezar, rezar, aprender el Corán, aprender el Corán. Ahh, el niño de grande es musulmán! No le queda otra, no le han enseñao otra cosa. Pero que eso no es malo, o sea, tiene unos valores (2), y valores gitanos no son malos, pero que no se lleven al extremo y a o::: y a otras cosas que no tienen nada que ver con los valores gitanos, ni con la cultura gitana. Porque, tú puedes ser gitana, y estudiar, y trabajar, y hacerlo todo, como gitana, y con tus valores y con todo como gitana.

P7: EntFG_D_1_1222

- Pretensión de los padres que los hijos estudien para tener una mejor promoción social (P3: EntFG_B_1_053) o (P4: EntFG_B_2_051:059) o (P8: EntFG_D_2_232:250) o (P9: EntFG_E_1_400:412), o incluso ellos mismos como adultos se preparan para tener más oportunidades laborales (P7: EntFG_D_1_0654:0658)
- Respeto a la libertad de elección de los hijos, indistintamente del género al que pertenezcan (P8: EntFG_D_2_435:441)
- Educar en valores universales como no cometer actos delictivos, no meterse en las drogas ni el alcohol, no llevar a los hijos por mal camino, etc. (P3: EntFG_B_1_037), ni endeudarse, y por lo tanto comprar bienes que uno pueda pagar (previsión de futuro) (P5: EntFG_C_1_1797:1819)
- Pese a que la mayoría de familias tienen un discurso favorable a que estudien y sigan un modelo escolar, muchas niñas y niños deciden repetir el modelo tradicional gitano, guiados por la curiosidad y por la influencia de sus iguales (P6: EntFG_C_2_0740:0748)
- Quejas sobre la educación sexista que han recibido históricamente y siguen recibiendo actualmente algunos/as gitanos/as (P6: EntFG_C_2_0708:0724)

- **Niños y niñas** (21 citas)

- **Niños y niñas que manifiestan unos valores exclusivamente gitanos, de separación siguiendo a Berry (2001):**
 - Referentes familiares a seguir (P28: FocG_nin_B_0495:0571)
 - En cuanto a las diferencias de género:
 - Mayor libertad del chico, como por ejemplo a la hora de practicar sexo antes del matrimonio (P28: FocG_nin_B_1166:1228), o la hora de salir a la calle o de tener pareja (P28: FocG_nin_B_1230:1274)
 - El chico es quien lidera las decisiones del hogar (P28: FocG_nin_B_1276:1334)

- La mujer es quien se encarga de las tareas del hogar (P29: FocG_nin_D_445:462)
 - Reproducción de roles tradicionales pese a que eso suponga faltar a la escuela (como por ejemplo las niñas ayudando a la madre en casa) (P29: FocG_nin_D_668:678)
 - Percepción de que los profesores opinan que algunos de ellos no son buenos estudiantes por ser gitanos (P30: FocG_nin_E_1408:1436) e incluso pueden recibir un trato distinto (P30: FocG_nin_E_1745:1789)
- **Niños y niñas que manifiestan unos valores híbridos culturalmente, de integración según Berry (2001):**
- Referentes escolares a seguir (P28: FocG_nin_B_0657:0699) o (P28: Focg_nin_B_0701:0719) o (P28: FocG_nin_B_0749:0765)

Ma: ¿Y os gustaría pareceros a vuestros profesores o no? (...)

So6: ¡De físico no! De dentro sí.

Re: ¿A sí? ¿A quién, a quién? Vamos a ver.

So6: A la Raquel.

Ma: ¿A la Raquel?

So6: De cara no, y de cuerpo tampoco, es mu fea.

Ta6: (Riéndose) Esto se lo digo a Raquel.

Re: Pero has dicho que de otra cosa sí.

So6: Sí.

Ta6: [De carácter].

So6: [De personalidad], de carácter.

Re: ¿Por qué? ¿Cómo es ella?

Ta6: Pues gua... ¡Ay guapa! [Guapa, guapa], parece un muerto, madre mía, la profesora.

So6: [Muy simpática]. (...)

Ta6: (Tocando a Reme en el hombro) Que es broma

(Tamara, Sole, Victoria y Rafa se ríen).

[So6: Ay, mi Raquel ya... madre mía].

P28: FocG_nin_B_0657:0699

- Hay quienes no quieren seguir referentes familiares (P28: FocG_nin_B_0495:0571)
- Voluntad de continuidad con las tradiciones familiares, pese que con cambio en la edad de inicio de algunas de ellas (P28: FocG_nin_B_0909:0947)
- En cuanto a las diferencias de género:

- La mujer no debe ser la única que trabaja en la pareja (P29: FocG_nin_D_299:301)
- Rechazo a la tradición machista de controlar la venta mientras la mujer vende (P29: FocG_nin_D_432:444)

- **Investigadora** (5 citas)

- **Observación de maestras que atienden y valoran individualmente a sus alumnos/as:**
 - Veo que hay maestras que entienden cómo son sus alumnos individualmente y se relacionan con ellos en base a ese respeto (P39: Etno_B_SR_2010_05_26_09)
- **Observación de maestras que atienden y valoran a sus alumnos/as según concepciones culturales previas:**
 - Veo que hay maestras que tratan a los alumnos en función de sus creencias previas sobre él o ella, creando quizá inseguridades y haciéndoles más vulnerables (efecto Pigmalion) (P48: Etno_E_CO_210_04_09_12) y que pueden verse acompañadas por desmotivación por la tarea (P49: Etno_E_SR_2010_03_25_07) o (P49: Etno_E_SR_2010_03_12:14)

Yo me he quedado en la mesa del centro, y desde aquí veo que E maneja el ordenador. Ella usa el ratón, abre y cierra carpetas mientras que MR permanece aburrída a su lado. Cuando se aburre de esperar, mira a otro ordenador o a otros compañeros, y se ríe a carcajadas. Imagino que esa risa descontrolada puede esconder, desconcierto, inseguridad, aburrimiento...

También percibo que mientras escribe MR la carta, E le va diciendo: “ahora una *b*, ahora una *a*...” Si yo fuera MR también me aburriría porque no me dejan decidir autónomamente y lo que deberían ser mis objetivos de aprendizaje, en realidad son sólo los de mi profesora.

Veo que MR se aburre y se levanta a ver lo que hacen otras parejas. E la va llamando para que acuda, pero no le hace ningún caso. En realidad entiendo a MR, porque para ir a ver cómo ella maneja el ordenador, es mejor divertirse con sus compañeros de clase.

En definitiva, esta profesora se ha guiado constantemente por los prejuicios que tiene sobre esa niña sin evaluar qué podía o no hacer ella autónomamente hoy.

P49: Etno_E_SR_2010_03_12:14

- Veo que hay prácticas de las maestras que favorecen únicamente a aquellos alumnos que tienen más autonomía en el aprendizaje, sin mostrar interés en que los que tienen más dificultades puedan conseguir los mismos objetivos (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_17)

4.1.4. RELACIONES FAMILIARES (RelFam): Categoría que hace referencia a las relaciones familiares de los miembros del grupo cultural descrito, ya haga referencia a los hijos, a la propia relación de pareja como a la relación con el resto de familia extensa. **(86 citas)**

- **Maestras** (3 citas)

○ **Maestras que no ven que las relaciones familiares contribuyan a ayudar a la vinculación educativa:**

- Maestras que no encuentran apoyo en los padres en las tareas escolares que mandan, y en su defecto el apoyo lo sitúan en recursos públicos del barrio o en hermanos más mayores (P32: FocG_prof_D_341:349)
- Percepción de que frecuentemente hay roles difusos en las familias, donde los hijos mayores pueden pasar a ocupar, en caso necesario, roles de padres responsables y cuidadores de la familia (P32: FocG_prof_D_373:384) o (P32: FocG_prof_D_389:393) o (P33: FocG_prof_E_224:233)

- **Madres y padres** (47 citas)

○ **Familias que muestran acuerdos en el mantenimiento de las características culturales tradicionales, sin admitir demasiados cambios:**

- Percepción de que las enseñanzas más importantes se reciben siempre de la familia de origen (P3: EntFG_B_1_037) o (P4: EntFG_B_2_081:083) o (P5: EntFG_C_1_0195:0219) o (P6: EntFG_C_2_0923:0947), usando la disciplina y la autoridad (P3: EntFG_B_1_267:275)
- Familias con proyectos futuros para sus hijos que siguen el modelo tradicional gitano: mujer ocupándose del hogar y hombre trabajando (P5: EntFG_C_1_1668:1688)
- Percepción de que lo prioritario es la familia en la escala de valores sociales (P5: EntFG_C_1_0407:0425) o (P5: EntFG_C_1_0451:0453) o (P5: EntFG_C_1_0551:0563), así que si un día un adulto requiere la ayuda de un niño o niña en edad escolar, la escolarización pasa a segundo término, tanto en temas de ayuda por motivos de salud (P3: EntFG_B_1_123:133), como en temas de ayuda laboral (P4: EntFG_B_2_065:067)

PG_C_1: pero a mí la:::, el avance no, no me interesa. O sea, eh, como se dice eso, eh:::

EntG_C_1:

PG_C_1: el progreso no me interesa. ¿Porque tanto progreso para qué?

EntG_C_1: Pero tú por ejemplo estás=

PG_C_1: Prefiero, yo prefiero, ser pobre, no tener dinero, y en, y vivir con familia. [Que no, que n, que no, que no] ser rico en dinero, y, y:::= y la familia desperdigá.

MG_C_1: [¿Y pa tus hijos ?]

PG_C_1: Y ¿cómo se dice esto..? Y desafortunado, no... eh::: y desgraciado, en familia.

(entrevistador y madre se ríen por lo bajo y comentan algo no descifrable)

- Percepción de que frecuentemente hay roles difusos en las familias, donde los hijos pueden pasar a ocupar, en caso necesario, roles de padres responsables de la familia (P3: EntFG_B_1_241:247)
- Percepción de fracaso al recibir a una hija de vuelta en casa después de un matrimonio roto (P3: EntFG_B_1_073)
- Incompatibilidad manifiesta de algunas madres de trabajar y ser madres al mismo tiempo, de modo que priorizan el ejercer de madres (P5: EntFG_C_1_0106:0122)
- Responsabilidad sobre las hijas hasta que encuentren un marido, momento a partir del cual la responsabilidad ya es del marido (P5: EntFG_C_1_0737:0747)
- **Familias que muestran acuerdos en la transformación de las características culturales tradicionales, hacia modelos culturales híbridos e integradores (Crespo, 2001; Berry, 2001):**
 - Familias con proyectos de futuro orientados a la libertad de elección del niño, apoyando la formación académica (P7: EntFG_D_1_0283:0299) o (P8: EntFG_D_2_435:441)
 - Mayor acceso a la escolarización, por contraponerse a la experiencia negativa que vivió la interlocutora con sus padres en ese tema (P7: EntFG_D_1_0248:0289)

EntG_D_1: [y, y] ¿Y eso a ti te ha pasao cuando tu eras más, más niña?

MG_D_1: A mí [sí.]

EntG_D_1: [Tú] has necesitao ese apoyo, ¿diga[mos?]

MG_D_1: [Sí, sí] y por desgracia mi padre pues no, no le importaba o yo que sé, ¿no? Y mi madre trabajaba mucho.

EntG_D_1: ¿Y en algún momento te lo daban, ese apoyo?

MG_D_1: [No nunca] y además me acuerdo perfectamente, ¿no? que había una reunión de padres y yo venía 'Mama que hay una reunión', y mi mama no iba. Y mi papa tampoco. Luego llegaban, los niños, pos 'ayer, mi mama en la reunión nosequé, nosecuántos', y yo me quedé [con]

EntG_D_1: [y tú como] niña [cómo te sentías]

MG_D_1: [Sí, si me] quedé con ese trauma de mi ma nunca se ha ido a una reunión, eso es porque no le importaba.

EntG_D_1: hmh. Claro y ¿tú tienes ese miedo de que ahora tus niños piensen [así de su mamá?]

MG_D_1: Yo no quiero que mis niños piensen eso, no, yo quiero que decir ['mi mamá', si mi hijo]

P7: EntFG_D_1_0248:0275

- Distribución más equitativa de las tareas que comparten esposa y marido en la familia (P7: EntFG_D_1_0410:0416) o (P8: EntFG_D_2_224:230)
 - Superación del rechazo histórico entre población gitana y población paya dominante (P7: EntFG_D_1_1098)
 - Mayor horizontalidad en la relación de pareja, permitiendo obertura a las relaciones inter-género, por ejemplo a través de las nuevas tecnologías como Facebook (P7: EntFG_D_1_1194:1204)
 - Madres que compatibilizan todas las tareas que tienen que desempeñar en cuanto a trabajo, hogar y formación continuada (P7: EntFG_D_1_0386:0400)
 - Familias que son conscientes de la diversidad de opiniones y de prácticas entre distintas familias gitanas, en relación a la modernidad de la cultura gitana (P6: EntFG_C_2_0772:0782), por ejemplo en cuestiones como la libertad laboral de la mujer (P6: EntFG_C_2_0726:0738), o el acceso a recursos culturales (P6: EntFG_C_2_1329:1331)
- **Desacuerdo entre interlocutores familiares que puede implicar la aparición de conflictos intrafamiliares, por diversos temas relacionados con la admisión o no de cambios culturales (Lalueza y Crespo, 2009):**
- Conflictos familiares en relación a la modernidad, por temor a la pérdida de la estructura social gitana y la jerarquía familiar (los hijos/as tienen mayor dominio de los aspectos modernos que los padres, y eso desestabiliza la estructura jerárquica familiar) (P5: EntFG_C_1_0677:0689), como por ejemplo al uso de la tecnología en los hijos (P5: EntFG_C_1_0653:0657)

- La participación escolar y la consiguiente supuesta pérdida de identidad gitana (P5: EntFG_C_1_1176:1204)
- La libertad otorgada a los hijos/as (P5: EntFG_C_1_1594:1600)
- Las diferencias de género (P5: EntFG_C_1_1608:1624) o (P6: EntFG_C_2_0694:0706)
- La modernidad versus el mantenimiento de la tradición gitana (P6: EntFG_C_2_0466:0490)
- El uso de la expulsión como castigo (P9: EntFG_E_1_380:398)
- El futuro académico de los hijos/as (P10: EntFG_E_2_106:136)

- **Niños y niñas** (36 citas)

○ **Influencias de modelos familiares tradicionales en las expectativas de futuro de niños y niñas:**

- Modelos de referencia familiares por imitación (P28: FocG_nin_B_0131:0137) o (P30: FocG_nin_E_0057:0095) o (P30: FocG_nin_E_0387:0417)

Re: ¿Vale? Pues eso... así pa empezar podríamos preguntar... ¿qué queréis ser de mayor? (...)

JJ6: ¿Yo? Pos músico.

Ma: Músico.

MP5: Yo también, música.

Re: (Dirigiéndose a Mari Paz) ¿A sí?

[MP5: Me encanta la música. Ay sí].

[JJ6: Porque nosotros... los... mi familia, somos casi todos cantantes y músicos...].

Re: ¿De verdad?

MP5: Si, de verdad.

Re: (Dirigiéndose a Juan José) ¿Y tú eres cantante?

JJ6: [Mi tío, mi tío...] yo toco, a veces las pailas, pero...

MP5: [No, él (NSE)].

Re: ¿Las qué, tocas?

JJ6: Las pailas, la batería.

Re: Ah...

JJ6: Y mi tío sabe cantar. [Julio (NSE). Casi toos, sabemos cantar, y tocar].

P30: FocG_nin_E_0057:0095

- Diferenciación de algunos modelos de referencia familiares (P29: FocG_nin_D_220:227) o (P30: FocG_nin_E_0419:0451)
- Diferenciación de modelos culturales (P30: FocG_nin_E_1198:1210)

- Orientación familiar basada en experiencias frustradas de esos miembros de la familia, sobretodo de hermanos mayores (P28: FocG_nin_B_0267:0281)
- Orientación familiar de lo que ellos creen que es ser un buen ciudadano (P30: FocG_nin_E_0233:0263)
- Experiencias negativas familiares relacionadas con los actuales empleos, motivando la continuidad educativa (P29: FocG_nin_D_131:140)
- **Niños y niñas que manifiestan el apoyo de sus familias a las características culturales tradicionales:**
 - Se percibe a las madres como primera figura de confianza que debe conocer las confidencias de los hijos, sobretodo en relación a los noviazgos (P28: FocG_nin_B_1252:1262)
 - Percepción de que frecuentemente hay roles difusos en las familias, donde los hijos mayores pueden pasar a ocupar, en caso necesario, roles de padres responsables de la familia (P28: FocG_nin_B_2846:2868)
 - Protección y defensa de todos los miembros familiares (P29: FocG_nin_D_428:430)
 - Niñas que manifiestan que sus madres priorizan que se queden en casa ayudando en las tareas domésticas antes que ir a la escuela (P29: FocG_nin_D_676:678) o (P29: FocG_nin_D_696:701)
 - Percepción de que las familias quieren tener como mínimo un hijo varón, para asegurar el linaje y la protección sobre la familia que él cree (P29: FocG_nin_D_712:723) o (P30: FocG_nin_E_0721:0731)
 - Uso del caló con miembros de la familia, para tener privacidad y complicidad ante personas pertenecientes a otro grupo cultural (P28: FocG_nin_B_1094:1102)
- **Niños y niñas que manifiestan el apoyo de sus familias a nuevas formas de relación familiar, comunitaria e intercultural:**
 - Necesidad de explicar cuestiones concretas de sus familias, para compartir la importancia que para ellos tiene ese tema y dar a conocer los matices de sus cultura (P28: FocG_nin_B_0279:0305) o (P29: FocG_nin_D_329:333) o (P29: FocG_nin_D_342:348) o (P30: FocG_nin_E_0587:0609) o (P30: FocG_nin_E_0713:0719)
 - Uso del catalán con miembros de la familia, como elemento de burla cariñosa al grupo cultural dominante (P28: FocG_nin_B_2270:2308)
 - Hermanos/as mayores como soporte de la continuidad educativa en el hogar (con los deberes por ejemplo) (P28: FocG_nin_B_2688:2702) o (P30: FocG_nin_E_1807:1827)
 - Mayor apoyo familiar a la mayor libertad de la mujer gitana (P29: Ent_FocG_nin_D_445:450)

E1: ¿Y qué más diferencias hay entre gitanos y gitanas?

Mi: Pues que la mujer tiene que hacer todas las tareas de la casa y el hombre no hace nada, nada.

A: Los hombres son más machistas que las, los..., [por ejemplo los payos ayudan a las mujeres, a sus mujeres ¿no? a fregar, a =]

E1: =algunos.

A: Algunos.

T: [Es verdad, a lo mejor, mi madre quiere sacarle, ayudar a sacar el carnet a mi hermano, mi padre va a buscar su coche] pero mi papa, vale, pero mi madre dice que yo me lo sacaré cuando yo sea más grande, pero dice mi papa, se pone "no, no, que las niñas no se tienen que tener carnet" se pone "tú eres un machista o qué, las niñas pues igual que, igual que el niño". Dice que donde estaba ahí su madre, que está en Palma de Mallorca, dice que ahí no son tan machistas, porque las mujeres... están tanto las mujeres como los hombres.

P29: Ent_FocG_nin_D_445:450

- Apoyo familiar al cese de algunas tradiciones culturales, como el matrimonio en edades tempranas (P30: FocG_nin_E_0571:0583)

4.1.5. CAMBIO GENERACIONAL (CamGen): Categoría que hace referencia a los cambios que se perciben en esta generación en relación a generaciones anteriores del grupo cultural o familias descritas. En este sentido algunos de estos cambios podrían ser: mayor acceso a la escuela, prolongación de la escolarización, mayor permisividad ante la movilidad geográfica de los estudiantes, mayor respeto a la voluntad individual de los estudiantes, mayor permisividad de matrimonios mixtos, mayor permisividad en la edad para contraer matrimonio, mayor permisividad ante la independencia de los jóvenes, etc. **(75 citas)**

- **Maestras** (9 citas)

- **Cambios generacionales que perciben las maestras en las familias de sus alumnos/as hacia una mayor aceptación de la escolaridad:**
 - Mayor percepción de que los padres y madres valoran la escolarización, y creen que es necesaria para la promoción social futura (inversión a largo plazo) (P31: FocG_prof_B_089:091)
 - Percepción de influencia de la trayectoria educativa de los padres y madres en el apoyo escolar a sus hijos (Proporcionalmente, aparecen más mujeres con trayectoria educativa que hombres) (P31: FocG_prof_B_180:187)
 - Percepción de una maestra de que los hombres son quienes están iniciando los cambios sociales, como por ejemplo estando más presentes en el proceso educativo de los niños (P31: FocG_prof_B_146:148)
- **Cambios generacionales que perciben las maestras de sus alumnos/as gitanos/as hacia una mayor aceptación de la escolaridad:**
 - Percepción de que los niños y niñas no quieren repetir modelos familiares, sino que toman como referencia otros ejemplos más híbridos culturalmente, como las mediadoras escolares, o incluso modelos más “payos” como las profesoras (P32: FocG_prof_D_236:248) o (P32: FocG_prof_D_277:287)
 - Cambios a largo plazo, no visibles tanto en el presente, como visibles en las siguientes generaciones de niños y niñas (P31: FocG_prof_B_094:101)
 - Percepción de cambio en los alumnos gitanos de antes y ahora, aunque siguen percibiéndose dificultades para la escolarización (P33: FocG_prof_E_047:053)
 - Percepción de cambio en las preferencias profesionalizadoras de los niños (P32: FocG_prof_D_222:228)
 - Percepción de retraso en la edad de abandono escolar y de inicio en rituales de adultos (como el matrimonio) (P32: FocG_prof_D_265:276)
- **Maestras que perciben que algunos de sus alumnos/as aún no están dispuestos a emprender cambios generacionales en cuanto al modelo de futuro a seguir:**
 - Percepción de que los/as niños/as suelen repetir modelos familiares (o tienen intención de repetir modelos familiares) (P31: FocG_prof_B_133:143)

- **Madres y padres** (50 citas)

- **Familias que manifiestan una mayor aceptación de la escolarización que sus generaciones anteriores, como fruto de una reflexión personal, familiar y/o comunitaria:**
 - Aculturación integradora en relación a la educación (mayor aceptación de la escolarización) (P7: EntFG_D_1_0646:0662) o (P6: EntFG_C_2_0971:0989) o (P8: EntFG_D_2_112:114)
 - Aumento de la edad de abandono escolar y/o rechazo del abandono escolar pese a la permanencia de costumbres culturales (P4: EntFG_B_2_061:063) o (P8: EntFG_D_2_443:457)
 - Mayor aceptación y apoyo a la escolaridad que en generaciones anteriores, como por ejemplo en hermanos mayores de los alumnos/as, o en ellos mismos (como padres) cuando eran estudiantes (P7: EntGF_D_1_0248:0307) o (P3: EntFG_B_1_041:045)
 - Rechazo a las experiencias propias de escaso apoyo familiar y de abandono precoz a la escolarización, para ofrecer cambios a los hijos (P7: EntFG_D_1_0248:0277) o (P4: EntFG_B_2_031:045) o (P5: EntFG_C_1_0080) o (P7: EntFG_D_1_0040:0054) o (P10: EntFG_E_2_010:012)
 - Percepción de que existe una consideración estereotípica del absentismo gitano actualmente, aludiendo a la alta vinculación que existe entre familias gitanas y la escolarización de sus hijos/as. (En la transcripción se le llama “tabú” a este fenómeno) (P8: EntFG_D_2_036:058)
 - Percepción de futuro mediado por la escolarización, con expectativas de futuro profesionalizadoras, y substituyendo pues, el refuerzo inmediato del presente por el refuerzo a medio y largo plazo (P5: EntFG_C_1_1849:1875) o (P3: EntFG_B_1_253:267) o (P4: EntFG_B_2_051:057) o (P4: EntFG_B_2_079) o (P5: EntFG_C_1_0457:0461) o (P10: EntFG_E_2_465:479) o (P11: EntFG_E_3_033:059)

EntG_B_2: ¿Y por qué crees que se está cambiando en ese sentido?

MG_B_2: Porque la vida es otra, los gitanos queremos estar en sociedad, como se dice ¿no? Y queremos estar como yo a mis años, quiero que trabaje, que tenga un estudio, que no estén como yo que no hago nada. Pues todo eso que las madres no tenemos nada, que yo soy del mercado y no sé bien, pues no quiero eso para mis hijos, pues quiero que estudien quiero que tengan su graduado y sus cosas. Pero yo creo que valoramos un poco más el colegio y damos valor a lo que hay.

EntG_B_2: O sea ¿qué el colegio le puede dar algo mejor?

MG_B_2: Sí, en mi caso sí, en mi caso yo estoy luchando para que ellos estén en el colegio, yo trabajo, le pido al Ho2G_B_2 que siga estudiando al otro también ahora, el Ho1G_B_2 empieza a trabajar con los dieciocho pero que también ha estado estudiando, eso es lo que yo pienso del colegio vaya.

P4: EntFG_B_2_051:057

- Diferencias de género percibidas por las familias, en relación a la mayor conciencia por parte de las niñas gitanas a acabar la educación secundaria obligatoria, o dicho de otro modo, ven las niñas como motor de cambio cultural (P7: EntFG_D_1_1012:1040) o (P7: EntFG_D_1_1026)
 - Abandono escolar precoz pero reincorporación posterior al sistema educativo de nuevo (P7: EntFG_D_1_0622:0630) o (P11: EntFG_E_3_043)
 - Padres y madres que dan libertad de elección a los niños para su futuro académico y profesional (P7: EntFG_D_1_0283:0299)
 - Idea de cambios generacionales lentos en cuanto a la aceptación y participación en la escolarización y otros rasgos propios de la aculturación integradora, y por tanto no presencia de cambios visibles en la misma generación en la que se trabajan (P6: EntFG_C_2_0971:0985) o (P7: EntFG_D_1_0754:0776)
 - Percepción de cambio en el contenido aprendido en la escuela en una generación y otra, manifestando mayor aprovechamiento en el contenido actual (P11: EntFG_E_3_061:077)
 - **Familias que manifiestan y aceptan que los cambios culturales de su grupo han venido propiciados por cambios sociales más amplios:**
 - Cambios sociales que implican tener necesidades, obligaciones y costumbres más “payas” (o menos gitanas, como por ejemplo atrasar la edad del matrimonio) (P:6 EntFG_C_2_0209:0227) o (P7: EntFG_D_1_0179:0181) o (P6: EntFG_C_2_1329:1331) o (P7: EntFG_D_1_0726:0736) o (P7: EntFG_D_1_1188:1198) o (P11: EntFG_E_3_269:291)
 - Cambios sociales e históricos que han implicado una mejora en las relaciones entre payos y gitanos (mayor obertura de la cultura gitana), y en definitiva entre escolarización y familias gitanas (P3: EntFG_B_1_029) o (P4: EntFG_B_2_047:049) o (P6: EntFG_C_2_0219:0223) o (P8: EntFG_D_2_088:100) o (P11: EntFG_E_3_003:013) o (P11: EntFG_E_3_087:107)
 - Cambios percibidos también en la escuela para adaptarse a los nuevos cambios sociales y poblacionales (P6: EntFG_C_2_0105:0119)
 - El abandono del nomadismo continuo de la cultura gitana ha favorecido el vínculo con la escolarización. (P8: EntFG_D_2_312:320)
 - **Familias que manifiestan argumentos opuestos a un cambio generacional de su grupo cultural:**
 - Oposición a los cambios culturales intragrupal (no voluntad de cambio ni de apertura) (P5:EntFG_C_1_0359:0381)
 - Cambios sociales debidos a la crisis que implican que pese a la continuidad educativa no se garantiza la promoción social, poniendo en duda su utilidad (P6: EntFG_C_2_0949:1955)
- **Niños y niñas** (15 citas)
- **Niños y niñas que manifiestan un cambio generacional en sus actitudes y metas, más orientadas a la aculturación integradora:**

- Expectativas educativas profesionalizadoras (P29: FocG_nin_D_228:232)
- Rechazo a seguir modelos familiares tradicionales (P30: FocG_nin_E_0419:0465) o (P30: FocG_nin_E_0503:0549)
- Rechazo al matrimonio temprano propio de su cultura, para “poder disfrutar más” (aculturación integradora), u otro concepto de matrimonio más transgresor (P28: FocG_nin_B_0909:0947) o (P29: FocG_nin_D_302:323)

E1: Por ejemplo, ¿os queréis casar? Ahora que hablabas tú de mayor.

Mi: Yo no.

A: Yo ahora no, [hasta los 25 o 24 yo no me caso], primero voy a disfrutar de la vida, porque para estar ahí amargado.[Me voy con el coche], o me saco el carnet de conducir, me voy...

Mi: [Yo hasta los 30 o 32.]

T: [Ay, qué viejos.]

Ma: Me voy con mis primos a cenar... Con la mujer, con la mujer no puedes ir a ningún lado todo el día con los niños enganchados.

A: Vale, casarme sí quiero casarme pero...

Ma: Yo no.

E2: ¿Y vosotras?

E1: ¿Casarse es amargarse?

Mi: Sí.

Ma: Claro.

T: No, depende.

Mi: A ver, depende.

A: Ya, pero yo cuando me case yo no voy a estar en mi casa ahí...yo me voy a ir a los bares, voy a ir a centros comerciales, yo no voy a estar amargado.

Mi: Porque el matrimonio se hace más pesado...=

A: =No te sientes tan libre como en la juventud.

Mi: No, porque hay discusiones...

T: Y aparte, hay que tener más responsabilidad, no.

A: Y no te sientes tan libre como...

T: Ah, claro, ahora en el fondo tú tienes tu vida y eso, pero ahora si tú eres grande y estás casado pues tiene más cargos, más responsabilidades, y no...

Mi: Yo para nada, yo prefiero casarme a los treinta.

P29: FocG_nin_D_302:323

- Experiencias de escolarización distintas en padres o generaciones anteriores (P28: FocG_nin_B_1974:1994)
- Aumento de la edad de abandono escolar (P30: FocG_nin_E_1208:1266)

- Cambio en cuanto a las diferencias de Género: mayor equiparación de géneros (P29_FocG_nin_D_432:444)
 - **Niños y niñas que reflexionan sobre el cambio generacional experimentado en sus familias:**
 - Apoyo familiar (padres o hermanos mayores) en lograr éxito académico para conseguir una mejor promoción social (P28: FocG_nin_B_0267:0305) o (P29: FocG_nin_B_131:140)
 - Apoyo familiar en la libertad de decisión de aspectos que tienen que ver con el futuro (P29: FocG_nin_B_131:146) o (P30: FocG_nin_E_0233:0271)
 - Referentes familiares que han conseguido éxito académico (P29: FocG_nin_D_228:323)
- **Investigadora** (1 cita)
 - **Observación sobre chicos gitanos que deciden reincorporarse a la educación secundaria obligatoria después de una abandono precoz, lo que implica un cambio generacional con respecto a sus antecesores:**
 - Abandono escolar precoz pero reincorporación posterior al sistema educativo de nuevo (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_10)

4.1.6. ACULTURACIÓN INTEGRADORA (AcuIDif): Categoría que hace referencia a la transformación de los rasgos culturales del grupo minoritario bajo la influencia de la cultura dominante. Supone una situación de cambio cultural que puede engendrar dificultades de mayor o menor intensidad. Algunos ejemplos podrían ser: formarse ideas de futuro y de inversión, elegir la escolarización como proyecto de vida opuesto al mantenimiento del proyecto vital cultural, cambio de valores no controlados por la familia y la comunidad, adquisición o intensificación de rasgos culturales en oposición a aquellos atribuidos a la mayoría, etc. **(66 citas)**

- **Maestras** (5 citas)

○ **Reflexiones de las maestras acerca de los procesos de aculturación integradora que observan en sus alumnos/as y sus familias:**

- Percepción de aceptación del centro educativo y preferencia por estar ahí que en otros contextos propios de su grupo cultural (P31: FocG_prof_B_042:055)

E: ¿Así creéis que los alumnos se sienten bien viniendo a este centro?

Todas: Sí.

C: Nosotros creemos que, que parte de la... Hemos mejorado el absentismo yo creo que por eso, porque incluso hay niños... algún niño, o niña en concreto, que viene porque quiere venir y se le nota=

R: =La Tamara.

C: La Tamara por ejemplo, se esfuerzan =

R: =Vienen a pesar de los padres.

C: Vienen a pesar de, sí, y eso pasa en la etnia gitana y en un tanto por ciento importante.

R: Son niños que generalmente cuando llegan la vacaciones sintomatizan=

C: = se sienten mal.

R: No quieren. 9Es muy curioso9

E: Miedo al abandono ¿no?

Todas: Sí.

C: Dicen “ahora voy a pasar demasiado tiempo sin veros. Yo quiero seguir. ¿Por qué tenemos que hacer vacaciones?”

R: Bueno, la Tamara en navidad, este año y el año... pasado, pero llorando como una magdalena y agarrándome, agarrándome... Se encuentran muy bien en la escuela.

P31: FocG_prof_B_042:055

- Percepción de cambio en las expectativas educativas de los niños, hacia empleos más profesionalizados (P31: FocG_prof_D_222:229)
- Percepción de doble discurso de las familias, por un lado manifestando interés en la promoción académica, pero por otro favoreciendo el abandono escolar precoz (P31: FocG_prof_E_085:091)

- **Propuestas surgidas de los centros educativos para promocionar la vinculación a la escolarización:**
 - Promoción del trabajo en red para la continuidad educativa (ej. actividades extraescolares) (P31: FocG_prof_B_202:230)

- **Madres y padres** (27 citas)

- **Percepción de cambio de algunas familias en pro de la educación y de la integración en la sociedad:**
 - Mayor aceptación y apoyo a la escolaridad que en hermanos, padres u otros miembros de la comunidad cultural de referencia (P4: EntFG_B_2_051:059)
 - Expectativas de futuro asociadas al éxito académico (P4: EntFG_B_2_153:159)
 - Adopción de características distintas a la mayoría de miembros del grupo cultural de referencia (ejemplo: ahorrar individualmente para comprar un bien, sin depender del dinero de la familia, o esforzarse para trabajar sin depender de ayudas sociales, o tener percepción de futuro y no sólo de presente) sin que signifique perder la gitanidad. Dicho de otro modo, integración sin asimilación. (P5: EntFG_C_1_1797:1819) o (P5: EntFG_C_1_1849:1875) o (P6: EntFG_C_2_1011:1029)
 - Formación de los adultos posterior al abandono escolar (P5: EntFG_C_1_1082) o (P7: EntFG_D_1_0622:0630)

MG_D_1: (...) Y si ya hablamos de gente que retoma estudios, por ejemplo como yo, que tengo dos hijos,

EntG_D_1: ya es pa flipar, ¿no?

MG_D_1: y entonces ya::, vamos, '¿tú qué quieres ser, abogá?, ahora?, con cien años?', y tengo 24. Pero es lo que piensan. Que no:, piensan que no tie, que no tenemos futuro! (*con tono de indignación*) Es que lo piensan, que no tenemos futuro, que no podemos hacer un futuro, y cuando alguien que hace un futuro, '¡Uaay! ¡Qué se piensa que va a hacer! Noséqué, qué se piensa que va a hacer'. Que, no tienen claro que, nosotros podemos ser lo que queramos, eh?

EntG_D_1: Va::le. Ahí estoy contigo.

MG_D_1: ¡No lo tienen claro! Ellos piensan que no, no valemos para más ná que pal mercao, pa buscarnos la vida y pa comer cada día.

P7: EntFG_D_1_0622:0630

- Retraso en la edad de matrimonio y de proyecto de vida adulto para poder tener una mayor trayectoria académica y por tanto mayor proyección social (P11: EntFG_E_3_269:291)
- Percepción igualitaria entre grupo cultural minoritario y mayoritario en cuanto a derechos y obligaciones (P6: EntFG_C_2_0338:0342)
- **Percepciones de algunas familias acerca de los obstáculos que aún se pueden encontrar para la integración del pueblo gitano en la educación y en la sociedad:**

- Temor a la asimilación (abandono de las características culturales gitanas por adopción de las del grupo mayoritario) (P5: EntFG_C_1_0148:0150) o (P5: EntFG_C_1_0245:0259)
 - En Cataluña aún se perciben diferencias culturales entre gitanos y payos, pero en otros puntos de España como Andalucía, comparten más rasgos culturales y cuesta distinguirles (P6: EntFG_C_2_0993)
- **Niños y niñas** (34 citas)
 - **Percepción de cambio manifestada por niños y niñas en pro de la educación y de la integración en la sociedad:**
 - Expectativas de futuro más cercanas a las propuestas por el grupo dominante (por ejemplo en cuanto al tipo de profesiones o a la trayectoria académica, o al proyecto de vida y matrimonio) (P28: FocG_nin_B_0083:0093) o (P28: FocG_nin_B_0095:0107) o (P28: FocG_nin_B_0109:0123) o (P28: FocG_nin_B_0885:0907) o (P29: FocG_nin_D_049:066) o (P29: FocG_nin_D_302:323)
 - Conocimiento sobre la trayectoria académica necesaria para lograr un objetivo profesional concreto (P28: FocG_nin_B_0147:0175)
 - Participación en actividades extraescolares, no propias del grupo cultural gitano (P28: FocG_nin_B_2510:2622)
 - Participación en servicios de la red educativa de barrio (ej. bibliotecas o centros cívicos) (P28: FocG_nin_B_2630:2710)
 - Refuerzo negativo de algunos familiares cuando no hay buen desempeño académico (P28: FocG_nin_B_2846:2926)
 - Rechazo a las diferencias de género propias del grupo cultural de referencia (P29: FocG_nin_D_432:444)
 - Rechazo a repetir modelos de referencia familiares, proponiendo retraso en la edad de ciertos cambios (ej. matrimonio) y ofreciendo otros modelos como válidos (P30: FocG_nin_E_0419:0501) o (P30: FocG_nin_E_0503:0569) o (P30: FocG_nin_E_0635:0643)
 - Deseo asimilacionista, como por ejemplo en cuanto al deseo de movilidad geográfica a otra zona con menos población gitana para conseguir mayor éxito académico y social (P29: FocG_nin_D_281:298) o (P29: FocG_nin_D_954:956) o (P30: FocG_nin_E_2156:2176)

Mi: Ajá (2s). Yo lo primero que voy a hacer cuando cumpla dieciséis años, a lo mejor, estoré protagonizando una serie, y si no llego todavía seguramente que ya habré hecho un anuncio, pero yo sé que a los dieciocho años yo ya no estaré aquí en San Roque, yo me voy a ir de aquí de San Roque, no voy a pasar por aquí más

A: ¡Y cuando me saque a trabajar yo no voy a estar aquí, eh!

E1: ¿No?

A: Cuando me salga trabajo yo no voy a estar aquí, yo me voy a Barcelona.

E1: ¿Por qué?

A: Por qué este no es un barrio tan... ¿no? (...)

E1: ¿Un barrio cómo? ¿No os gusta San Roque?

Mi: No, para nada.

A: Es muy, muy, muy guarro.

Ma: A mí sí.

Mi: Hay gente muy falsa.(...)

T: San Roque... En San Roque la gente dice "hola" pero apesta, dicen "hola" y apestan... bueno apestan sí, pero no...

Mi: Pero yo no lo digo porque huele..., lo digo porque a mí no me gusta este barrio.

T: San Roque mola pero apesta, apesta porque..., pero no está mal, no somos...=

A:= No está tan mal... [Badalona, por ejemplo, está bien]. Si tú te vas para allí, la rotonda esa que está ahí, el paseo ese está guapísimo, y el Màgic y la peña.

T: [somos garrulillos, mucha pelea y delincuencia]

P29: FocG_nin_D_281:298

- **Percepción de cambio manifestada por niños y niñas en relación a lo que opinan sus familias en pro de la educación y de la integración en la sociedad:**
 - Discurso familiar favorable al éxito académico para conseguir mayor promoción social (P29: FocG_nin_D_131:146) o (P30: FocG_nin_E_0233:0271)
 - Discurso familiar favorable a los cambios en algunos rituales propios de la cultura gitana (ej. Casarse más tarde) (P30: FocG_nin_E_0571:0609)

4.2. CATEGORÍAS REFERIDAS A LO INTERCULTURAL

4.2. Categorías referidas a lo Intercultural

En este bloque temático se presentan las categorías surgidas a lo largo del análisis de los resultados que exponen aspectos de las relaciones interculturales entre el grupo cultural gitano y el grupo cultural hegemónico.

Estará de acuerdo el lector que este bloque temático presenta especial relevancia en tanto que permite entender algunos aspectos que dificultan la relación entre los grupos culturales trabajados como otros aspectos que los benefician, y de los cuales se puede tomar nota para futuras intervenciones interculturales.

En este sentido, una amplia concentración de citas se ha referido a las interacciones y relaciones producidas entre ambos grupos, considerando tanto instituciones en contacto como personas individuales de grupos distintos en interacción. En este sentido, también se han recogido opiniones sobre el grupo cultural ajeno en relación a las experiencias propias de oposición o acercamiento con el grupo distinto. Y por otro lado, también han aparecido citas (aunque en menor medida) que han narrado experiencias sobre relaciones entre niños y niñas pertenecientes a grupos culturales distintos en contraste con las relaciones intraculturales, al tiempo que algunos testimonios sobre relaciones interculturales entre familias.

Asimismo, las categorías que finalmente se han considerado en este bloque temático aparecen expuestas en la tabla 7 siguiente, y se detallarán en profundidad a lo largo del presente apartado:

Categorías referidas a lo Intercultural	Relaciones interculturales con la sociedad hegemónica
	Concepciones sobre el grupo ajeno
	Relaciones entre niños/as
	Relaciones interculturales con familias

Tabla 7. Tabla que expone las categorías surgidas del análisis de los datos en relación a las concepciones e interacciones interculturales.

4.2.1. RELACIONES INTERCULTURALES CON LA SOCIEDAD (RelInterSo): categoría que hace referencia a las relaciones que se establecen entre distintos miembros e instituciones de la sociedad, pertenecientes a distintos grupos culturales, relaciones entre la institución escolar y una comunidad cultural distinta a la dominante, relaciones entre el municipio y ciudadanos que pertenezcan a un grupo cultural distinto al hegemónico, temores que puedan haber entre grupos culturales distintos, etc. **(171 citas)**

- **Maestras** (14 citas)

- **Maestras que manifiestan interés por una adaptación y conocimiento mutuo con el grupo cultural gitano, estando dispuestas a ceder en su estructurada y legitimada manera de proceder (Interculturalidad según Hannoun, 1992; Giménez, 2009; Palaiologou, 2012; Essomba, 2003):**

- Percepción de autoaprendizaje y de mayor apertura al grupo cultural minoritario, disminuyendo el nivel de prejuicios (P31: FocG_prof_B_058:073)

C: Un tanto por ciento elevado de maestros y maestras estamos a gusto y además nos lo creemos y nos compensa, a pesar de... a pesar de. A pesar del gasto de energía que supone porque piensa que el gasto emocional es muy, es muy... o sea está muy presente, porque las emociones a veces son positivas y a veces son negativas, en el sentido de que te despiertan lo bueno y lo malo de ti mismo ¿no?, entonces claro tienes que estar dispuesto a este juego emocional ¿no?

R: Pero lo [hemos hablado muchas veces]. Aprendes tanto, aprendes tanto...

C: [Pero esto sí, lo hemos hablado mucho.]

C: Yo he aprendido a ser mejor persona [en este centro] y esto con ella lo hemos hablado, y es un poco como...

R: [y yo también]

R: Y el gusto a notarte cómo aprendes ¿no?, que dices ¡ostras! si yo me pensaba que esto lo tenía superado o no me lo conocía..., y es un gusto de ver aprender, igual que te da gusto ver aprender a los niños cómo van transformándose y tal... A ver yo...

C: Cómo hemos bajado mucho el nivel de prejuicios que siempre [puedes tener], muchos estamos con un prejuicio que muy... que vamos diluyendo hasta que no tengamos ningún tipo de prejuicio, intentamos no juzgar a las familias porque en realidad no somos... Esto también es un tema que lo hemos hablado mucho y lo hemos ido cambiado mucho. No hay que juzgar nunca a nadie, ni a los compañeros, ni a... = (...)

R: [Eso también lo tienes que hacer.] Pero es difícil, porque te pones al lado, miras desde el lado del niño ¿y todos buscamos siempre un culpable de algo ¿no? y a veces pues esta madre, este padre, esta familia, esta...⁹ pero bueno que procuramos no hacerlo.

P31: FocG_prof_B_058:072

- Percepción de que el grupo gitano manifiesta rechazo en un primer momento a todo lo escolar (como fruto del conflicto histórico gitano-payo), y tienen que ir ganándose esa confianza progresivamente (P31: FocG_prof_B_079:085)

- Trabajo en red de distintas instituciones (servicios de la red educativa como biblioteca, ludoteca y casals educativos, universidades, institutos,) (P31: FocG_prof_B_202:225) o (P31: FocG_prof_B_248:256)
 - Percepción de que los niños gitanos no hablan catalán por vergüenza de no hablarlo bien (P31: FocG_prof_B_231:247); o por falta de red lingüística en el barrio (P32: FocG_prof_D_321:336); o como rechazo a lo impuesto por el grupo cultural dominante (P33: FocG_prof_E_188:206)
 - Apuestan por la comunicación fluida con las familias y por el conocimiento personal, para poder ganarse la confianza necesaria como institución para que las familias apuesten por asistir (independientemente del trabajo de intervención coercitiva de Servicios Sociales) (P31: FocG_prof_B_281:293)
- **Maestras que manifiestan rechazo a la adaptación mutua entre grupos culturales, exigiendo que sea el grupo cultural gitano el que se asimile (Berry, 2001) con el grupo cultural dominante sin que suponga cambios para los últimos:**
- Percepción de que los estudiantes gitanos deben adaptarse unilateralmente al sistema educativo en general y al centro educativo en particular, pero que ellos como profesionales de la educación no pueden adaptarse al grupo cultural gitano, ya que entonces no sería “integrador” (P33: FocG_prof_E_051:057)

Es: Pero claro sí que es un sistema educativo que está hecho por payos, ¿vale?, y entonces pues bueno, sí que nos cuesta por ejemplo aceptar que no dejen venir a las niñas, que a cierta edad les machaquen de alguna manera... que parece que no... por qué no ven que eso sería bueno, ¿no?

N: Bueno, además ellos tienen una marginación social que ellos no lo ven como tal, ellos por ejemplo para nosotros, para los payos que nuestros hijos tengan un empleo el día de mañana puede ser una cosa muy interesante ¿no?, y si tienen un nivel cultural mejor. Para ellos no, porque para ellos bueno ya trabajarán en la chatarra o irán al mercadillo o venderán... lo que sea. Creo yo, eh.

Es: Es eso que te decía yo, yo creo que... a ver el sistema educativo es el que es, es el sistema educativo de un país, lo que no puedes es coger e ir adaptando a todo lo que vaya viniendo un sistema educativo, lo que sí que... yo lo que sí que creo es que se puede atender a la diversidad y comprenderla, pero bueno sí que hay algunas cosas que bueno, nosotras como profesionales, tenemos que trabajar y acatar de esa manera porque al fin y a cabo nos regimos por un sistema, por unas leyes, por un currículum y es lo que hay.

N: Además el sistema educativo si ha de ser integrador tiene que ser todo igual, no puede ser diferente para diferentes personas. Entonces no sería integrador creo yo.

P33: FocG_prof_E_051:057

- Concepciones de prejuicio sobre el grupo cultural gitano, generalizando en actitudes globales negativas de todos los miembros por igual (P32: FocG_prof_D_209:219)
- Percepción de que sus alumnos gitanos tratan de forma horizontal a los miembros de la cultura dominante con los que se relacionan (no respetando la jerarquía de los payos igual que respetarían la de su grupo cultural). El ejemplo se refiere a una visita del ministro de educación de Catalunya a su centro escolar (P32: FocG_prof_D_439:455)

- Intento de acercamiento a familias mediante propuestas que predisponían la buena voluntad de dichas familias hacia el centro, sin haberlo trabajado en profundidad (P33: FocG_prof_E_058:073)

- **Madres y padres** (119 citas)

○ **Familias que reflexionan sobre lo que les aleja de la población dominante en general y de la institución educativa en particular (discontinuidad cultura gitana-grupo dominante) (Poveda, 2001; Rodríguez Izquierdo, 2011):**

- Relación histórica de desconfianza y rechazo entre grupo dominante y grupo minoritario (entre payos y gitanos) (P3: EntFG_B_1_029) o (P6: EntFG_C_2_0209:0227) o (P7: EntFG_D_1_0654) o (P7: EntFG_D_1_1088:1098)

PG_C_2: Se sorprenden cuando hace cien años los cubanos eran cubanos, pues nosotros hasta treinta años no éramos españoles, pa votar, ni pa nada. Si era gitano, el aguacil te ponía que eras gitano y ya estabas liquidado, de por vida. Y está ahí, y eso está ahí que está documentao, ¿no? lo de la Guardia Civil, ¿no? Hay que:... mira este colectivo::: en especial interés. Porque son conflictivos y delincuentes.

EntG_C_2: ¿Tú crees que hay, queda algo de eso?

PG_C_2: Mucho::, muchos prejuicios. Muchos. Y si::: pienso yo, que tú eres... También entra mucho la personalidad de las personas, si tú eres, una persona mu susceptible a eso, po, cualquier cosa te puede hacer, 'si p, me lo hace por esto, me lo hace porque soy gitano', no, y a veces las cosas te las hacen porque te las tienen que hacer. Porque las cosas son, a veces recta, que es lo que está bien pa todo el mundo. ¿No? (1) Pero que históricamente sí, marginao, y que seguimos, pues también. Cada vez menos, con más ayuda, poquito a poco, paso a paso, cuesta mucho. Y ahora más, que hay crisis. Pero bueno, está bien, que haya cositas y que no se dejen. Claro que sí. Históricamente perseguidos, y seguimos siendo perseguidos. Aquí en España no tanto, pero hasta Italia (*EntG_C_2 rie*) y podemos seguir hablando...

P6: EntFG_C_2_0209:0227

- Percepción de inferioridad en relación a la población dominante, por ejemplo por no disponer del mismo lenguaje social (P7: EntFG_D_1_1048:1056) o (P7: EntFG_D_1_1078:1086)
- Dificultad en el diálogo por creer que no se legitima lo que explican las familias gitanas, y por eso no acuden a las reuniones (P8: EntFG_D_2_364:380) o (P8: EntFG_D_2_392:398)
- Padres y madres que no entienden las preguntas, con lo que demuestran que es probable que no se entiendan con las instituciones educativas, por el simple hecho de no dominar el lenguaje social escolar/ payo (P9: EntFG_E_1_208:224) o (P9: EntFG_E_1_162:182) o (P8: EntFG_D_2_152:162) o (P10: EntFG_E_2_136:146)
- Percepción de que la escuela está pensada y creada para los alumnos del grupo dominante, y que exige la adaptación de los alumnos que son diferentes (como los gitanos), pero no se aprecia un esfuerzo de adaptación de la escuela hacia estos alumnos diferentes (P5: EntFG_C_1_0022:0026), por ejemplo creando una escuela por y para gitanos (P5: EntFG_C_1_0787:0799)
- Percepción de que la sociedad exige unas metas, y unas prácticas de vida que no coinciden con las que desearía el grupo gitano, pero tienen que

acatar estas decisiones para poder integrarse en la sociedad (P5: EntFG_C_1_0293) o (P5: EntFG_C_1_0593:0619)

- Oposición a los valores que identifican que son los del grupo dominante (P5: EntFG_C_1_0507:0529) o (P5: EntFG_C_1_0541:0547)

○ **Familias que manifiestan algunas consecuencias de la discontinuidad histórica entre el grupo cultural gitano y el dominante:**

- Consecuencias visibles en el **grupo cultural dominante** (payos):
 - Demostrado por ejemplo en los juicios de valor que hacen miembros del grupo dominante hacia costumbres y rituales del grupo cultural gitano (P5: EntFG_C_1_0935:0951)

PG_C_1: No entienden nada, de, o sea... En, en nuestra cultura n::, eh en::, generalmente, non, la sociedad no entiende nuestra cultura, ni explicándosela, [ni la entien], <ni la entiende >

MG_C_1: [Claro pero es que]

PG_C_1: [porque no les cabe en la cabeza]

EntG_C_1: ¿Pero tú crees que más que explicársela, la tendrían que vivir, PG_C_1?

MG_C_1: ¿Pero cómo la van a vivir?

PG_C_1: Yo tengo una constante pelea con esto, o sea que... Eh:::: (EntG_C_1 se ríe), o sea que::::, es que está más claro que el agua, ¿no? que por mucho que nosotros, que, que, quedamos::, yo q, yo lo pienso, ¿no? Por mucho que, que, que, que, que le explicáramos o vieran ellos nuestra cultura, ellos nuestra cultura no la, no, no, no la quieren. O sea non::::, la rechazan. Y si ríen de ella. Simplemente eh::, en la MG_C_1 por ejemplo, por ser madre de tres, de tres hijas, 'Ala tía! ya tienen... Ala y cuando vas a parar, y no sé qué'. Y ara si viene un cuarto pues no te digo...

P5: EntFG_C_1_0935:0951

- En las reacciones de racismo y prejuicios que perciben en las escuelas del resto de compañeros, o de las familias de éstos (P6: EntFG_C_2_0229:0239);
 - Del trato desigual de las maestras hacia los niños, entendido como una cadena circular de hechos: padres, madres y niños desmotivados por la escuela, lo que implica que las maestras perciben esa sensación y les tratan diferente (P7: EntFG_D_1_0024:0038)
 - En la percepción de los gitanos de que existe preferencia de “raza paya” en los procesos de selección de personal para una vacante de empleo (P9: EntFG_E_1_614:636)
 - En considerar como marginales a los gitanos, guiándose por prejuicios (P11: EntFG_E_3_293:317)
 - Percepción de que algunas maestras tienen temor en cómo tratar a los gitanos, por desconocimiento de la cultura de origen y por la desconfianza histórica (P7: EntFG_D_1_0056:0066)
- Consecuencias visibles en el **grupo cultural gitano**:

- En el rechazo que manifiestan las familias gitanas ante cualquier información que venga del grupo dominante (P7: EntFG_D_1_0724);
 - Demostrado también en la desconfianza de las familias gitanas hacia las maestras que tienen que hacerse cargo por ejemplo de sus niños cuando se van de excursión o de colonias (P5: EntFG_C_1_1002:1030) o (P6: EntFG_C_2_0566:0580);
 - Demostrado en el racismo y en los prejuicios que también manifiestan las familias gitanas hacia los payos (P7: EntFG_D_1_1210:1230)
 - Uso del caló con miembros de la familia, para tener privacidad y complicidad ante personas pertenecientes a otro grupo cultural (P28: FocG_nin_B_1094:1102)
- Consecuencias visibles en la **relación creada entre unos y otros**, donde el grupo dominante ejerce poder sobre el minoritario, y éste muestra temor hacia posibles consecuencias de su deteriorada relación:
- Temor del grupo minoritario de que el grupo dominante haga uso de su poder para llevar a cabo alguna decisión que atente sobre su familia o sobre ellos mismos (“que no me quiten a los niños, por favor”) (P3: EntFG_B_1_081:089), sobretodo porque ese temor no contribuye a crear una motivación real por la escolarización (P7: EntFG_D_1_0471:0483)

MG_D_1: Yo lo veo, yo lo veo como un ataque.> 'Si no me traes al niño a la escuela te lo quita'<. Eso es un ataque.

EntG_D_1: Te sientes como, como, presioná, ¿no?

MG_D_1: No, no, presioná no, que tú ya no ves que necesidad tiene llevar a, llevar a tu hijo a la escuela. Tú ves que si no lo llevas, tienes problemas. Con tus hijos

EntG_D_1: [ya, cualquiera sobre la] educación, solamente como que vale para no causar [casi problemas.]

MG_D_1: Ellos no, tú no puedes ver que ahí hay, que hay algo que, que hace falta, para tus niños. Tú no lo, eso no lo ves. Tú ves ná más que el ataque que te hacen. 'Si no los llevas, te pasa esto, si no te lleva te puede pasar lo otro, si no los llevas te los quitan, sinó... '. Entonces si yo pienso eso del cole, pues pa mí el cole es malo, la educación no es buena, y...

P7: EntFG_D_1_0471:0483

- Temor de que a mayor relación con miembros del grupo dominante, implique pérdida de rasgos identitarios del grupo minoritario, y en definitiva asimilación (“miedo al apayamiento”) (P5: EntFG_C_1_0148:0150) o (P5: EntFG_C_1_0343:0351), en relación también a mayor escolarización, y mayor aceptación de las prácticas escolares, más pérdida de valores gitanos (por ejemplo con el uso de Internet) (P5: EntFG_C_1_0645:0657), o también en que se conformen nuevas relaciones de pareja con

miembros de la cultura dominante y se pierda sí la autenticidad y la permanencia de la cultura gitana (P7: EntFG_D_1_0179:0197)

- Relación con el grupo dominante motivada por una demanda interesada para el grupo cultural minoritario en general, o para algún miembro en particular (“pedir algo a la asistenta”) (P3: EntFG_B_1_287), por ejemplo en el tema de los subsidios (P5: EntFG_C_1_1821:1841)

○ **Familias que perciben una disminución de la discontinuidad entre población gitana y grupo cultural dominante por cambio generacional de unos y otros:**

- Mayor aceptación de la escolarización de los niños, y por tanto, mayor relación con las instituciones educativas (P4: EntFG_B_2_047:049), y también mayor aceptación de las prácticas escolares que se llevan a cabo (P5: EntFG_C_1_1330:1346). También mayor apertura de la comunidad gitana para integrarse en la sociedad (mayor apertura hacia la integración) (P11: EntFG_E_3_087:107), con el uso de Internet por ejemplo (P11: EntFG_E_3_453:477)
- Percepción de acercamiento entre grupos culturales mediante el diálogo y el conocimiento mutuo mantenido en el tiempo (P5: EntFG_C_1_0915:0927) o (P5: EntFG_C_1_1322:1328) o (P8: EntFG_D_2_182:190)
- Percepción de que la relación con el grupo dominante en general, y con las escuela en particular, dependerá de cada familia, y no es posible generalizar (P6: EntFG_C_2_0189:0203)
- Percepción de sentirse con las mismas obligaciones y mismos derechos que los miembros del grupo cultural dominante ante la sociedad (P6: EntFG_C_2_0338:0342) o (P8: EntFG_D_2_497:511)

PG_C_2: [O sea tú eres gitano] Vengo de una cultura diferente, y que si se puede lo bonito que se mantenga, pero no me siento, diferente a nadie.

EntG_C_2: Tienes sólo derechos y o obligaciones [PG_C_2?]

PG_C_2: [Igual] que todo el mundo pagar la seguridad social, trabajar...

P6: EntFG_C_2_0338:0342

- **Niños y niñas** (32 citas)

○ **Niños y niñas que reflexionan sobre lo que aleja a la población dominante del grupo cultural gitano (discontinuidad entre grupo gitano – grupo dominante):**

- Sensación de obligación y control administrativo sobre la asistencia al colegio, así que en estos casos no hay una motivación real de aprendizaje (P29: FocG_nin_D_668:678). En este sentido, se percibe una desconfianza histórica hacia la población gitana, reflejada por ejemplo en el exceso de burocratización de las ausencias (P29: FocG_nin_D_793:807)
- Uso de la lengua propia “caló” para evitar que miembros de otros grupos culturales (especialmente payos) entiendan el contenido del mensaje (características primarias de Ogbu con un uso de características

secundarias - para diferenciarse del grupo dominante) (P28: FocG_nin_B_1094:1118)

- Rechazo a los prejuicios del grupo dominante en relación a la culpabilización gratuita (e histórica) a gitanos sobre situaciones negativas (P28: FocG_nin_B_1352:1366) o (P28: FocG_nin_B_1456:1466)
- Percepción de que algunas maestras se basan en prejuicios sobre el grupo cultural gitano como argumentos explicativos de situaciones vividas en la escuela (generalizan con características del grupo gitano) (P28: FocG_nin_B_1626:1650) o (P29: FocG_nin_D_628:630). En este sentido, percepción racista también de otros actores escolares, como el director (P29: FocG_nin_D_481:484) o (P29: FocG_nin_D_492:499)
- Percepción de que algunas maestras ofrecen un trato desigual a los alumnos según su procedencia étnica, haciendo uso de prejuicios sobre la totalidad del grupo cultural del que forman parte (P29: FocG_nin_D_631:641)

Mi: =Y a la coral para cantar llevo desde, desde primero diciéndole que me apunte, que me apunte, que me apunte, y no me quería apuntar.

A: La de la coral sobre todo, eh, y hay, hay... Manuel, que canta fenómeno,

E2: ¿Hay coral en el cole?

A: Sí. Y canta fenómeno, y no.

S: Manuel canta fenomenal.

E1: ¿Así? ¿Y no te dejan ir? ¿Y quién es la profe de coral?

A: la Herminia ante estaba en la coral

E1: ¿Esta chica que ha venido ahora?

T: Sí. Esa es la que te hemos dicho que es un poquito racista y..., bueno, un montón, y solamente pone en la coral, solamente a payos.

E2: ¿Y se lo habéis preguntado por qué lo hace o no?

Mi: Sí, yo se lo he dicho muchas veces y ella dice que es porque nos portamos mal, y eso es mentira porque yo he pegado un cambio=

P29: FocG_nin_D_631:641

- Percepción de que entre los propios niños y niñas también se guían por prejuicios sobre el grupo cultural gitano, haciéndoles sentir inferiores (P29: FocG_nin_D_485:491)
- Percepción de que en otros entornos (no escolares) también perciben esos prejuicios sobre la totalidad del grupo cultural gitano, así que sin basarse en pruebas evidentes de inculcación, les inculpan por ser gitanos (P30: FocG_nin_E_0745:0787) o (P30: FocG_nin_E_0823:0845)
- Rechazo a los valores y prácticas del grupo cultural dominante, como por ejemplo al lenguaje “pijo” que consideran que tienen los payos (P30: FocG_nin_E_0869:0887)

- Decisión de no usar el catalán, probablemente por ser una herramienta impuesta por el grupo cultural dominante, y puede responder a una decisión colectiva del grupo más que individual, ya que no saben qué responder en relación a por qué no lo hablan con asiduidad. Lo que también comentan es que pueden usar la lengua catalán en clave de humor (P28: FocG_nin_B_2270:2352) o (P30: FocG_nin_E_1933:1990)
 - Descripción sobre características del grupo cultural gitano, desmarcándose de la descripción del grupo cultural dominante (características secundarias de Ogbu) (P29: FocG_nin_D_465:480) o (P30: FocG_nin_E_0907:0921)
 - **Niños y niñas que manifiestan disminución de la discontinuidad entre población gitana y grupo dominante:**
 - Percepción de que en sus casas usan argumentos que apoyan la escolarización en general y las maestras de su centro en particular (P28: FocG_nin_B_1722:1762)
 - Percepción de trato igualitario a miembros del grupo cultural minoritario que al grupo cultural dominante (P29: FocG_nin_D_549:553)
 - **Niños y niñas que manifiestan oposición y discontinuidad con miembros de otros grupos culturales minoritarios:**
 - Rechazo a la relación intercultural con miembros de otros grupos culturales (distinto a los payos, como por ejemplo “moros”) (P30: FocG_nin_E_1078:1128)
- **Investigadora** (6 citas)
 - **Observaciones que demuestran la discontinuidad entre la población gitana y la población dominante en el entorno escolar:**
 - Veo relaciones entre miembros del centro escolar y alumnos iniciadas por el adulto de forma agresiva e irrespetuosa (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_10)
 - Aprecio resistencia al aprendizaje como muestra de la oposición histórica a los centros educativos, por ser instituciones propias del grupos cultural dominante (P39: Etno_B_SR_2010_05_26)
 - Veo una escena en la que un miembro de una familia incita a su hijo a incumplir una norma escolar, como acto que legitima la posibilidad de oponerse a lo decidido en el entorno escolar (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_02)

Hora de comedor, y aún permanecen cerradas las puertas de la escuela.

Me fijo especialmente en una madre y un hijo de Europa del Este. Parecen gitanos rumanos. En un momento dado, alguien que ha entrado al colegio con llave, deja la puerta entre abierta y la madre sostiene dicha puerta. A continuación saca una botella de agua vacía que el niño llevaba en su mochila. Observo desde 2 o 3 metros de distancia que la madre incita al niño a entrar al patio del centro a llenar la botella en el grifo. No entiendo lo que dicen, pero entiendo sus gestos e intenciones. Los gestos del niño demuestran que no está conforme con la decisión tomada por la madre, ya que se resiste a entrar porque conoce las normas, y sabe que aún no está permitido, aunque está en el quicio de la puerta. La madre, con una insistencia provocadora, acaba empujando al niño a que cruce por fin la verja y cumpla su cometido. Observo que el niño se apresura a más no poder, y en seguida sale del patio (pq su madre aún mantiene la puerta entre abierta). Lo más sorprendente del caso es que ni siquiera la madre ha bebido agua. Esta escena me ha impresionado porque ha sido una manifestación pública y tb privada (de la madre hacia el niño) de poder. Asimismo, la madre ha demostrado a su pequeño confuso cómo es posible no respetar las normas impuestas por la mayoría dominante, en un intento de reafirmación de las propias normas identitarias. (características secundarias de Ogbu, 1994). Con un ejemplo como ese, es posible entender actitudes de resistencia de los niños hacia las normas escolares, en tanto que sus familias les pueden otorgar legitimidad para no cumplirlas.

P43: Etno_D_SR_2010_04_13_02

- **Observación de algún cambio que demuestra la disminución de la discontinuidad entre la población gitana y la población dominante en el entorno escolar:**
 - Aprecio cambios en relación a la oposición familia-escuela, ya que hace un tiempo existían barreras físicas y psicológicas que separaban el centro escolar de la presencia de las familias, pero ahora ya no (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_01)

4.2.2. CONCEPCIONES SOBRE EL GRUPO AJENO (ConcGrupAj): categoría que hace referencia a la concepción que tiene un determinado grupo cultural de otro ajeno, como por ejemplo los gitanos de los payos, o los payos de los gitanos. **(64 citas)**

- **Maestras** (43 citas)

- **Maestras con un discurso heterogéneo hacia sus alumnos y familias, y por tanto con una individualización de cada caso, indistintamente de su grupo de pertenencia:**
 - Maestras que definen a sus alumnos individualmente, sin atender a estereotipos propios de los grupos culturales de referencia (P31: FocG_prof_B_004:010) o aunque se generalice, se tienen presentes diferencias intragrupalas (P33: FocG_prof_E_008)
 - Maestras que definen a las familias de sus alumnos también individualmente, y si hacen generalizaciones culturales no son despectivas (P31: FocG_prof_B_022:027) o (P31: FocG_prof_B_031-hasta la 6ª línea) o (P33: FocG_prof_E_092)
- **Maestras con un discurso homogéneo del grupo cultural gitano, pero con valoración positiva hacia ellos:**
 - Maestras que exponen numerosas características positivas del grupo cultural gitano, como su lealtad, afecto, nobleza, etc. (P31: FocG_prof_B_076:078) o (P32: FocG_prof_D_020:023), o alegría, sinceridad, espontaneidad (P32: FocG_prof_D_178:188), o empatía por el sufrimiento ajeno (P33: FocG_prof_E_018:019)
 - Maestras que consideran que el grupo cultural gitano les ha enseñado muchas cosas, y con ellos han aprendido a ser mejores profesionales (P31: FocG_prof_B_056:064)
 - Maestras que hablan con respeto de las características y expectativas del grupo ajeno, pese a que no coincidan con sus intereses o expectativas como educadoras (P31: FocG_prof_B_094:101), como por ejemplo el rechazo histórico que manifiestan los gitanos a todo lo que provenga del grupo cultural dominante, provocando frustración en los profesionales que se implican en cambiar esa relación (P31: FocG_prof_B_079:086), o dicho de otro modo, la resistencia al cambio (P33: FocG_prof_E_021)
 - Maestras que trabajan su sensibilidad, respeto y empatía hacia el grupo ajeno, para favorecer la relación con las familias gitanas y con sus alumnos (P31: FocG_prof_B_072:073) o (P32: FocG_prof_D_298:304) o (P33: FocG_prof_E_010)
- **Maestras con un discurso homogéneo del grupo cultural gitano, pero con valoración negativa hacia ellos, con ideas propias de las teorías del déficit sociocultural (Lacasa, 1996; Poveda, 2001):**
 - Maestras que definen a sus alumnos de forma general, como miembros de un grupo cultural homogéneo distinto al hegemónico, y normalmente haciendo referencia a características negativas como que son “carentes” de muchas cosas (P32: FocG_prof_D_013:018) o (P32: FocG_prof_D_062:066) o (P33: FocG_prof_E_035)

- Maestras que hablan con cierto desprecio respecto de lo que consideran que son características generales del grupo ajeno (P32: FocG_prof_D_013:018) o (P32: FocG_prof_D_037) o (P32: FocG_prof_D_038:046) o (P32: FocG_prof_D_075:089) o (P32: FocG_prof_D_120:124) o (P32: FocG_prof_D_189:205) o (P32: FocG_prof_D_253:254 + 260:263)

E: Ajá. ¿Y Lo que menos os gusta de ellos?

Y: El pronto, el pronto gitano que tienen.

Ma: A veces juegan con mucha maldad.

Y: El deje ese de... la rabia esa y el que... eso, que se protegen antes de todo y entonces ellos van a...=

Ma: =Mucho orgullo son muy orgullosos.

Y: Sí. Y rencorosos

Mi: Y la mayoría la poca capacidad que tienen para trabajar, (2s) porque son vagos, son muy vagos.

E: ¿Pero no hablamos de capacidad intelectual? Hablamos de actitud.

P: No, de actitud, de actitud. Sí...

Ma: O intelectual, hay muchos que... (...)

Y: A mí eso, a mí me gusta mucho el..., cuando hay un roce negativo darles la vuelta es muy difícil porque es lo que dice María son muy orgullosos, muy rencorosos, eh... y son muy chismorrean... cómo se dice, bueno son muy...

E: Chismorreros.

Y: Muy cotillas, muy... Como le cojan manía a alguien...[o sea] hay que trabajar mucho las relaciones personales e interculturales aquí porque como le cojan manía a alguien [y evidentemente] nunca será un gitano, normalmente no es un gitano, pueden amargarle la vida y machacarlo, pero... también de la otra manera, como les de por proteger a alguien también dan la vida por ellos, o sea son como muy extremistas =

Mi: ¡Huy! te harán desgraciada.]

Ma: [Van a por ellos]

P32: FocG_prof_D_189:205

- Maestras que cuestionan las actitudes distintas de los miembros del grupo cultural gitano, sin buscar interpretaciones que les ayuden a orientar diferente su propia intervención profesional (P32: FocG_prof_D_072:074) o (P32: FocG_prof_D_217 – últimas dos líneas:221) (P33: FocG_prof_E_047:048) o (P33: FocG_prof_E_078:082)
- Consideración de las maestras a las familias como poco desarrolladas o de un rango inferior de educación (las consideran menos) (P32: FocG_prof_D_090:093) o (P32: FocG_prof_D_090:095)

- **Madres y padres** (2 citas)

- **Familias que manifiestan críticas a las actitudes de exclusión de payos a gitanos:**

- Sensación de que los maestros tratan peor a los alumnos gitanos que a los payos, como consecuencia de la falta de implicación de las familias gitanas en el entorno escolar (P7: EntFG_D_1_0024:0038)
- Sensación de que los maestros no tienen un interés real en el éxito académico de los alumnos gitanos (P7: EntFG_D_1_0167)

- **Niños y niñas** (10 citas)

○ **Niños y niñas que manifiestan críticas a las actitudes de exclusión de payos a gitanos:**

- Percepción de racismo en el grupo cultural dominante (P29: FocG_nin_D_481:491) o (P30: FocG_nin_E_0741:0787), por ejemplo en el mejor trato que suelen recibir los miembros del grupo cultural dominante versus al grupo cultural gitano (P30: FocG_nin_E_0815:0835)

Re: ¿Y qué es lo que más os gusta de ser gitanos? Lo que más y lo que menos.

JJ6: (Levantando la mano antes de hablar) Lo que menos que... que te vas a una discoteca y te ven todas las melenas y too y a lo mejor si eres amigos de ellos...

MP5: Que si eres gitano, los polis te dan... a lo mejor te tratan más mal. (...)

[Re: ¿Ah sí?

Cu6: [Sí].

[JJ6: Y vas a una discoteca... vas a una discoteca de payos y el portero lo más seguro que te diga que no puede entrar].

MP5: Que no puede entrar. Porque se inventa cualquier excusa.

MP5: No quiere no quiere gitanos, no quiere gitanos.

Re: ¿Y por qué?

[JJ6: No sé].

[MP5: Porque no les gusta, no les gusta]. No les gusta, a los payos.

Re: Pero no hay una explicación, ¿no?

Cu6: No.

JJ6: Sí, porque dicen que somos poble... plobemáticos.

MP5: Y eso es mentira, profe, según qué gitanos. [Nosotros].

JJ6: [Claro, hay gitanos malos], y hay gitanos buenos.

MP5: Claro, como los payos. Payos malos y payos buenos. (...)

MP5: Nosotros no somos malos.

P30: FocG_nin_E_0741:0787

- Sensación de que el grupo dominante inculpa habitualmente al grupo cultural gitano de situaciones conflictivas o delictivas, guiado por estereotipos (P28: FocG_nin_B_1448:1484), como por ejemplo los maestros o demás actores escolares (P28: FocG_nin_B_1626:1650)

- Niños y niñas que creen que los profesores tienen una percepción sesgada sobre ellos, en relación a los demás estudiantes payos. Ellos dicen que les ven como más “malos” y revoltosos que a los payos (P28: FocG_nin_B_1626:1650)
 - **Niños y niñas que manifiestan aspectos positivos hacia el grupo cultural dominante:**
 - Percepción de mayor libertad en el grupo dominante que en el grupo cultural gitano (P28: FocG_nin_B_1536:1548)
 - Percepción de mayor “normalidad” en las costumbres del grupo cultural dominante que en las suyas propias, como representantes del grupo cultural gitano (P29: FocG_nin_D_474:480), como por ejemplo que no son tan “vagos” para trabajar (P29: FocG_nin_D_546:548)
 - **Discurso desfavorable a otros grupos culturales:**
 - Rechazo a otros grupos minoritarios por atribuirles características culturales negativas (igual que los payos han venido haciendo con ellos durante siglos de convivencia) (P30: FocG_nin_E_0989:1018)
- **Investigadora** (9 citas)
 - **Observaciones que demuestran prejuicios de maestras y/o de escuelas hacia sus alumnos/as gitanos/as:**
 - Observo que hay maestras que anticipan actuaciones negativas de sus alumnos por pertenecer al grupo cultural gitano (visión prejuiciada) (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_05)
 - Observo que hay escuelas que toman decisiones que distancian la relación con las familias, en el sentido que las conciben como problemáticas y bárbaras y reducen el tiempo y el espacio de contacto (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_25:26)
 - **Observaciones que demuestran que hay maestros que no actúan guiados por prejuicios:**
 - Observo que hay un maestro que considera a sus alumnos como iguales a él en cuanto a capacidades, y así se lo demuestra (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_11)

4.2.3. RELACIONES ENTRE NIÑOS/AS (ReINin): Categoría que hace referencia a las relaciones que se establecen entre niños y niñas del mismo grupo cultural o entre distintos grupos culturales. Algunos ejemplos de temas podrían ser: si hay o no racismo entre niños y niñas por pertenecer a grupos culturales distintos, cuáles son las agrupaciones entre niños más comunes, si hay un reconocimiento de la diversidad, si se manifiesta un enriquecimiento cultural, si hay amistad con niños y niñas pertenecientes a otros grupos culturales, etc. **(52 citas)**

- **Maestras** (1 cita)

○ **Maestras que manifiestas que el liderazgo de sus clases multiculturales lo tienen los niños y niñas gitanas:**

- Percepción de algunas maestras de que los niños y niñas gitanas son los líderes del grupo clase, monopolizando su atención (P32: FocG_prof_D_217)

- **Madres y padres** (15 citas)

○ **Familias que favorecen las relaciones interculturales entre niños y niñas:**

- Padres y madres que ven con buenos ojos que sus hijos se relacionen con cualquier niño/a de cualquier procedencia cultural (P7: EntFG_D_1_1170:1186) o (P8: EntFG_D_2_481:495) o (P10: EntFG_E_2_539:541)

EntG_D_2: Redes que crean los niños y redes que crean las familias, ¿vale?. A ver, tus niños con quién se relacionan, sólo con su familia, sólo con gitanos, con payos, con otras culturas... ¿sabes?

PG_D_2: Nada, nuestros hijos se relacionan con todas las personas, si, nuestros colegios son, multirracial, ahí somos todos de, hay paquistanís, hay chinos, ellos conviven con varias, con varias razas y con varias, o sea, se relacionan con todas las pers[onas]

EntG_D_2: [¿y tú] cómo ves que se relacionen [con otras culturas?]

PG_D_2: [Bie::n], esto hace que su cultura sea, se enriquezca. El hecho de relacionarse con personas de otras culturas, hace que tu cultura y tu conocimiento se enriquezca.

EntG_D_2: ¿Sí? Y tú, y tú qué crees en general, ¿todos los gitano:s... piensan como tú?

PG_D_2: Sí:: Lo creo, lo creo! Además todos nuestros hijos están relacionándose con estas personas.

P8: EntFG_D_2_481:495

- Percepción de los padres de cambio generacional en los niños y niñas gitanas, por influencia de otros niños y niñas (P6: EntFG_C_2_0740:0748)
- **Familias que priorizan las relaciones exclusivas entre niños/as gitanos/as:**
- Temor de los padres y madres a que sus hijos/as establezcan relaciones con niños y niñas de otros grupos culturales, por amenaza a los elementos identitarios propios (P5:EntFG_C_1_0148:0150) o (P5: EntFG_C_1_1478:1500)

- Madre que opina que los propios padres y madres gitanos fomentan la diferencia entre gitanos y payos, favoreciendo el aislamiento de los primeros con el resto de iguales (P7: EntFG_D_1_1054:1056)
 - Percepción de los padres que sus hijos crean relaciones de amistad más intensas con miembros del mismo grupo cultural (P7: EntFG_D_1_1138:1154)
 - Percepción de los padres y madres a que sus hijos son rechazados en el colegio por alumnos de otros grupos culturales, influenciados por los prejuicios que también puedan recibir por parte de sus familias de procedencia (P6: EntFG_C_2_0229:0239)
 - **Familias que priorizan la sobreprotección hacia sus hijos/as indistintamente de la procedencia étnica de los niños y niñas con los que se relacionan:**
 - Temor de los padres y madres a que sus hijas establezcan relaciones en la adolescencia con chicos, tanto sean de su grupo cultural como de otro ajeno (P5: EntFG_C_1_1510:1516) o (P5: EntFG_C_1_1568:1600)
 - Padres y madres que se pueden enemistar y entrar en conflicto con otras familias por las disputas de sus hijos con otros niños y niñas (P9: EntFG_E_1_244)
- **Niños y niñas** (14 citas)
- **Niños y niñas que favorecen las relaciones interculturales con otros niños y niñas:**
 - Niños y niñas que a priori opinan que tienen la misma calidad de relación con otros gitanos que con payos (P30: FocG_nin_E_0847:0865)
 - **Niños y niñas que priorizan las relaciones exclusivas con otros niños/as gitanos/as:**
 - Percepción de niños y niñas de que sus iguales no gitanos les tratan mal, guiados por los prejuicios sobre gitanos, sin contrastar con la realidad (P29: FocG_nin_D_485:491)

T: O por el Messenger, mi prima tiene a un niño..., a un payo que es muy racista, ella a posta decía primero que era paya ¿vale?, para ver lo qué decía, pero después le dijo un día que era gitana, y el payo se puso a hablarle muy mal, se pone "ya está" dice "que al final te voy a tener que jurar, que cagarme en tus muertos".

E1: Bueno, siempre hay gente que no...

T: = Y me da mucha rabia porque se metía con nosotras solamente porque éramos gitanas. Muy racista.

Mi: Sí, es que vosotras también...

T: Pero y se pone "sí, sí, sí, antes dúchate y háblame, si es por eso", y se pone él, se pone "cuando yo tiro para la basura sois vosotras los primeros que vais de cabeza".

A: Lo que... que algunas personas creen que los gitanos somos, somos menores, que, que no somos tan importantes como ellos.

P29: FocG_nin_D_485:491

- Niños y niñas que relatan que sus amigos en el centro escolar pertenecen al mismo grupo cultural que ellos (P28: FocG_nin_B_2366:2386). Y fuera del centro escolar también (P28: FocG_nin_B_2428:2452) o (P30: FocG_nin_E_1156:1184)
 - Niños y niñas que sienten cierto rechazo a lo diferente, o dicho de otro modo, a aspectos propios de otro grupo cultural, como el habla “más pijo” en los payos (P30: FocG_nin_E_0857:0889). O incluso sentir y actuar con racismo hacia miembros de otros grupos culturales (P30: FocG_nin_E_0989:1018) o (P30: FocG_nin_E_1048:1076)
 - Niños y niñas gitanos que expresan tener tanta lealtad a su grupo cultural que pueden defender a un gitano por el simple hecho de serlo, sin entrar a valorar quién tiene la razón en un conflicto interétnico (P30: FocG_nin_E_0955:0989)
 - Niños y niñas que relatan que usan el “caló” con sus amigos para evitar que otros niños y niñas de distinto grupo cultural sepan de qué están hablando (P28: FocG_nin_B_1094:1106)
 - Niños y niñas que expresan su voluntad y la de sus familias de cambiarles de centro escolar, por la presencia multitudinaria de miembros de otro u otros grupos culturales, quedándose el grupo cultural gitano en clara minoría, con ejemplos como “es que hay muchos moros” (P30: FocG_nin_E_1094:1128)
 - **Niños y niñas que en su discurso no distinguen la procedencia cultural de sus amigos/as:**
 - Niños y niñas que prevén que una de las dificultades de la educación secundaria será echar de menos a los amigos de primaria (P28: FocG_nin_B_0395:0407)
- **Investigadora** (12 citas)
- **Observación del liderazgo en el aula de niños y niñas gitanas frente a la presencia de niños y niñas de otras minorías:**
 - Observo que hay niños no gitanos que copian expresiones propiamente “gitanas” para favorecer su integración en el grupo clase. Asimilación con el grupo minoritario dominante en ese contexto (P41: Etno_D_CO_2010_05_21)
 - **Observación sobre algunos efectos del trabajo colaborativo en la relación de los niños/as:**
 - Observo que el trabajo colaborativo tiene limitaciones para captar la atención de niños absentistas cuando regresan al proyecto, ya que no se trabaja esa continuidad de la tarea (P37: Etno_B_SR_2010_04_21_08)
 - Observo que el trabajo colaborativo tiene éxito en la clase ordinaria para integrar a niños que tienen dificultades atencionales y académicas (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_16)
 - **Observación de un conflicto entre niños/as y mediación de una maestra al respecto:**

- Observo que ante un conflicto entre niños, una intervención con afecto y empatía de la maestra de referencia consigue calmarlos sin que llegue a ser más grave el conflicto (P38: Etno_B_SR_2010_05_05_11) o (P38: Etno_B_SR_2010_05_05_12) o (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_18)

4.2.4. RELACIONES INTERCULTURALES CON FAMILIAS (RelInterfam): Categoría que hace referencia a las relaciones que se establecen entre familias de grupo cultural distinto. Algunos ejemplos de temas podrían ser: si hay o no racismo entre distintos grupos culturales familiares, si hay un reconocimiento de la diversidad, si se manifiesta un enriquecimiento cultural, si hay amistad con miembros de familias pertenecientes a otros grupos culturales, etc. **(10 citas)**

- **Madres y padres** (10 citas)

- **Familias que manifiestan sentir rechazo por parte de otras familias pertenecientes a otros grupos culturales:**
 - Percepción de inferioridad respecto a la población dominante, solamente por el hecho de parecer físicamente de otro grupo étnico (P3: EntFG_B_1_029- 2ª y 3ª frase)
 - Percepción de rechazo a las familias gitanas por parte de las familias no gitanas en el entorno escolar (P6: EntFG_C_2_0235:0239)
 - Percepción de que el racismo está promovido por los padres, y los niños reproducen modelos (P7: EntFG_D_1_1156:1168)
- **Familias que manifiestan rechazo hacia otras familias pertenecientes a otros grupos culturales:**
 - Temor a relacionarse con miembros de otros grupos culturales por la influencia que sus hijos e hijas (sobretudo chicas) puedan recibir en el terreno sexual (P5: EntFG_C_1_1510:1516)
- **Familias que manifiestan experimentar armonía en las relaciones interculturales con otras familias:**
 - Percepción de convivencia saludable entre todos los miembros de la comunidad escolar y del barrio, sean del origen cultural que sean (P8: EntFG_D_2_483:495)

4.3. CATEGORÍAS SOBRE ESCUELA

4.3. Categorías sobre escuela

En este bloque temático se presentan las categorías surgidas a lo largo del análisis de los resultados en relación a aspectos escolares.

Resulta fácil entender la relevancia de este bloque temático, ya que nos permite aunar los temas explicativos de las cuestiones escolares que más preocupan cuando nos referimos a población gitana. Asimismo, sin estas categorías no sería posible identificar las continuidades y discontinuidades familia-escuela entre grupo cultural gitano y grupo cultural hegemónico.

Este bloque temático contempla un amplio abanico de temas que comprenden desde la relación interna en el centro y aula con los maestros/as y demás actores educativos, hasta las motivaciones y funciones asociadas a la institución escolar, pasando por explicaciones causales de múltiples problemáticas relacionadas con la escuela, como puedan ser el abandono, el absentismo, o temores que impiden un desempeño exitoso de la trayectoria escolar. También tienen presencia en este bloque temático temas tan cruciales como el tipo y calidad de comunicación existente entre escuela y familia gitana, y la trayectoria académica previa de miembros familiares en comparación con la de los alumnos actuales. Por último, se considera un tema también relevante el que se corresponde con las transformaciones que ha sufrido la escuela tradicional en los últimos tiempos con la finalidad de facilitar la integración de los grupos minoritarios como el gitano.

Finalmente, las categorías surgidas en este bloque temático aparecen expuestas en la tabla 8 siguiente y se detallan profundamente en el presente apartado.

Categorías sobre escuela	Relación Maestro/a - Niño/a
	Comunicación Familia-Escuela
	Motivaciones para ir a la escuela
	Demandas hacia la escuela
	Trayectoria Académica
	Abandono Escolar
	Transformaciones de la escuela
	Funciones de la escuela
	Temores hacia la escuela
	Transición Primaria - Secundaria
	Absentismo Escolar

Tabla 8. Tabla que expone las categorías surgidas del análisis de los datos en relación a la escuela y a la escolarización.

4.3.1. RELACIÓN MAESTRO/A – NIÑOS/A (RelMaesNin): Categoría que hace referencia a la relación explícita o implícita entre maestros/as y niños/as, incluyendo prácticas, actitudes, valores y metas. **(264 citas)**

- **Maestras** (35 citas)

○ **Maestras que entienden su labor no únicamente como transmisoras académicas, sino como agentes educativos sistémicos, que atienden a las múltiples situaciones que pueden desprenderse del encuentro intercultural con sus alumnos/as y sus familias (maestras que favorecen la continuidad comunidad gitana-escuela) (Abajo y Carrasco, 2004; Liégois, 2004):**

- Relación con los niños basada en el afecto y en la atención a necesidades básicas sobre todo emocionales, que van más allá del propio proceso de E-A (P31: FocG_prof_B_014:018) o (P32: FocG_prof_D_020:022) o (P32: FocG_prof_D_178:188) o (P33: FocG_prof_E_099:106)
- Reducción del absentismo debido a la creación de un vínculo afectivo fuerte con las maestras y con las actividades (P31: FocG_prof_B_042:055) o (P32: FocG_prof_D_119:120), o bien percepción de duelo cuando saben que en breve dejarán de venir al centro, precisamente por la vinculación emocional que han creado (P32: FocG_prof_D_096:102)
- Experiencias de haber testado la confianza mutua y el respeto mutuo entre los alumnos y ella como maestra, y haber sido exitoso (P31: FocG_prof_B_076)
- Percepción de sus alumnos individualmente, atendiendo a las particularidades de cada cual, sin generalizar y sin considerarlos un colectivo negativo o indeseable (en contraste con el centro de secundaria que sí que tiene esta opinión) (P31: FocG_prof_B_107:109) o (P31: FocG_prof_B_197:201) o (P32: FocG_prof_D_023)
- Percepción de que se produce entre ellos un intercambio de puntos de vista culturales, a partir de los cuales reflexionar juntos, pero siempre desde el respeto y la confianza, sin pretender ser asimilacionista (P31: FocG_prof_B_143:145), opinando que la multiculturalidad es una riqueza y un aprendizaje para todos (P33: FocG_prof_E_008). Por ejemplo, ante una boda, las maestras se interesan en saber cómo ha ido, y les ofrecen un espacio para poder compartir esas vivencias importantes también dentro del entorno escolar (P31: FocG_prof_B_274:280)

R: No, yo creo que sí, y además ellos lo viven y cuando te explicaban sus cosas: la importancia de las bodas, la importancia de casarse joven, el papel del marido... Lo que a ver, ellos te escuchan a ti cuál es tú modelo de marido como me decía a mí "pues yo perdona que te diga Raquel pero...", la Marta, "si mi marido me hace el bocata es que mi marido es maricón. Yo no..." ¿no? "pero es que el mío barre" "pues Raquel, por favor, con todos los respetos pero tu marido es maricón". Pero ellos conocen otros modelos, lo que pasa es que les cuesta, les cuesta... (...) Lo aceptan, porque desde el respeto lo aceptan: "me parece", "si yo viera a tu marido barriendo me parecería". Desde el respeto me dicen, "con respeto, eh Raquel, con todo el respeto"

P31: FocG_prof_B_143:145

- Maestras que se presentan como guías o acompañantes del proceso de E-A, pero no como líderes autoritarias que ejercen su poder mediante jerarquizaciones muy marcadas (P31: FocG_prof_B_176:177)
- Maestras que apuestan por promover la escucha mutua en el aula, y en generar un clima de respeto y armonía entre todos los participantes de la clase, como clave del éxito de la vinculación a la escuela, “sentirse querido”. (P31: FocG_prof_B_149:162) o (P33: FocG_prof_E_016:017) o (P33: FocG_prof_E_170:174)

R: Yo, hablando de ser buen maestro, yo lo que creo que el maestro lo que tiene que intentar, y yo es lo que creo, crear un clima en la clase de respeto y de cariño entre todos. Yo creo que a partir de ahí puedes trabajar, te sientes a..., yo al menos necesito trabajar en un sitio donde me sienta querida ¿no? y entonces pues eso es lo que intento transmitir que se quieran entre todos y que estemos a gusto todos en la clase. Por ejemplo, la Blanca cuando entró que le dije, la Blanca, la Herminia eran niñas pues que se habían pasado el ciclo medio fuera de la clase, porque no aguantaban...=

C: = No os podéis imaginar los problemas que teníamos jeh!

R: Cuando entraban les dije vosotras sois de la clase como todos los demás y tenéis que estar aquí a gusto y acostumbraros a estar. No tuve que repetirlo, pero yo creo que ellas, la Blanca me miraba sorprendida, era como... Yo donde no me quieran no podría estar, pues yo pienso que ellos también, tienen que estar a gusto.

P31: FocG_prof_B_160:162

- Maestras que apuestan por promover la escucha y el conocimiento mutuo con las familias, y en consecuencia la relación con los niños es más fluida, porque éstos tienen el permiso emocional de los padres para poderse vincular con esa maestra en particular (P33: FocG_prof_E_009:014)
- Maestras que promueven ciertas actividades extraescolares a partir de un trabajo en red con la comunidad, para favorecer la vinculación con lo académico y evitar el fracaso escolar precoz (P31: FocG_prof_B_202:222) o (P33: FocG_prof_E_207:214)
- Maestras que exploran diferentes opciones para resolver algún conflicto, aunque implique salir de lo programado o incluso de las paredes del centro escolar (P31: FocG_prof_B_307:309) Percepción de sus alumnos de manera colectiva, generalizando y asumiendo que son niños carenciados de manera homogénea (P32: FocG_prof_D_013:018) o problemáticos (P33: FocG_prof_E_034:035), y que por ejemplo no tienen expectativas de futuro, sin asumir que ellas tienen poder para cambiar eso (P32: FocG_prof_D_195:199)
- Maestras motivadas para trabajar en una escuela con alumnado multicultural (con vocación) (P33: FocG_prof_E_107:124)
- Percepción de que a partir del tipo de relación existente entre la maestra y los niños, y lo que éstos últimos relaten al respecto, los padres sacarán conclusiones acerca de la valoración de dicha maestra (P32: FocG_prof_D_308:320)

- **Maestras que entienden su labor únicamente como transmisoras académicas, y por lo tanto rechazan a los/as alumnos/as y familias pertenecientes a otros grupos culturales, porque les acarrea más dificultades en su trabajo (maestras que favorecen la discontinuidad comunidad gitana-escuela):**

- Percepción asimilacionista, en la que se cree que los niños provienen de tradiciones culturales arcaicas y carenciadas y la escuela se presenta como salvadora de esos niños (P32: FocG_prof_D_120:124), donde atender a la diversidad es adoctrinar según la referencia del grupo dominante (P33: FocG_prof_E_054:057)

Es: Es eso que te decía yo, yo creo que... a ver el sistema educativo es el que es, es el sistema educativo de un país, lo que no puedes es coger e ir adaptando a todo lo que vaya viniendo un sistema educativo, lo que sí que... yo lo que sí que creo es que se puede atender a la diversidad y comprenderla, pero bueno sí que hay algunas cosas que bueno, nosotras como profesionales, tenemos que trabajar y acatar de esa manera porque al fin y a cabo nos regimos por un sistema, por unas leyes, por un currículum y es lo que hay.

N: Además el sistema educativo si ha de ser integrador tiene que ser todo igual, no puede ser diferente para diferentes personas. =

E: =Ajá.

N: Entonces no sería integrador creo yo.

P33: FocG_prof_E_054:057

- Maestras que opinan que no pueden intervenir en ciertas situaciones complicadas que se dan en el aula, ya que siempre dependerá de factores externos que ellas no pueden controlar ni trabajar (no valoran por ejemplo la importancia de construir conjuntamente metas de aprendizaje con sus alumnos) (P32: FocG_prof_D_219:221)
- Maestras que opinan que no podrán aguantar trabajar durante mucho tiempo en un entorno como el que trabajan actualmente, con multiculturalidad y con tanto alumnado gitano, ya que consideran que les suponen mucho desgaste emocional (P32: FocG_prof_D_165:177)

- **Madres y padres** (16 citas)

- **Familias que valoran la labor de algunas maestras como agentes educativos sistémicos, que atienden a las múltiples situaciones que pueden desprenderse del encuentro intercultural con sus alumnos/as y con ellas (familias que consideran que las maestras favorecen la continuidad comunidad gitana-escuela):**
 - Padres y madres que aceptan las decisiones que toman los maestros con sus hijos, ya que consideran que comparten la labor educativa con ellos (continuidad familia-escuela) (P5: EntFG_C_1_1330:1346) o (P10: EntFG_E_2_270:280), incluso en la transmisión de valores (P5: EntFG_C_1_2223:2235)
 - Padres y madres que reconocen el gran trabajo de algunos maestros que ponen énfasis en el proceso de E-A para lograr vincular a los niños en la labor educativa (P7: EntFG_D_1_0888:0904)

- Padres y madres que perciben que los maestros hacen lo mejor posible para enseñar a sus hijos, y sitúan más las dificultades en los niños. (P5: EntFG_C_1_1286:1306), por ejemplo en situaciones en las que creen que los niños manipulan la información para que parezca que algo es únicamente responsabilidad de los maestros (P11: EntFG_E_3_195:213)
- **Familias que perciben la labor de las maestras como profesionales educativas aisladas de las necesidades interculturales, y perciben un rechazo por su parte hacia los/as alumnos/as y hacia ellas mismas, en tanto que pertenecientes a otro grupo cultural (familias que consideran que las maestras favorecen la discontinuidad comunidad gitana-escuela):**
 - Padres y madres que perciben que algunos maestros ponen más interés en el control y la disciplina que en el propio proceso de E-A (P7: EntFG_D_1_0040:0054) o (P7: EntFG_D_1_0546:0558)

EntG_D_1: Mira, (*sonido de aclararse la garganta*) primero los niños, se comportan mal, porque no entienden la base de la educación, ¿vale? Ellos piensan que ir al cole es distraerse y no echar cuentas porque a lo mejor, mira, yo te explico por una experiencia propia, vale? Yo había un profesor, que me cogió una manía increíble. E, todo el mundo hacía lo que quería en la clase, y yo llegó un punto que yo me sentaba en mi mesa y a mí nadie me explicaba nada. Estaba la profesora más por los que se estaban portando mal, y los que estaban haciendo el indio, que por mí que yo quería hacer algo. Entonces qué pasa, pos que ya llega un momento que yo dije, bueno::, '¿para que me voy a sentar yo también? , pues me pongo a hablar o cualquier cosa, si total, si no haces ná'. Tuve un profesor que me cogió una manía, increíble, ¿vale? Yo no hacía ná en la clase, eh, pero tampoco hacía nada del otro mundo, o sea, había gente que hacía cosas peores. Yo solamente hablaba con mis amigas. Y me cogió manía. Y entonces este profesor se dedicó a, a hacer deberes, y al que hacía los deberes en clase y al que atendía, les daba premios.. ¿Vale?, le daba... Bueno, salían en esos tiempos unos cromos de no sé qué, o yo que sé, las spice girls, posters de no sé qué, no s..., así, y conseguí que la clase más o menos funcionara, vale? Y entonces yo decidí, digo bueno, no? 'pues yo también voy a, voy a prestar atención'. Y de tal manía que tenía, de tal manera me cogió manía, que un día hacíamos un examen y con, le entregué el examen y me lo rompió.[Y lo] tiró a la basura. (...) Y dije, ah sí?, con lo que me he esforzao yo para hacer este examen!,(2) que estuve una semana entera estudiando pa hacer el examen pa que me saliera bien. Pa que me dijera el profesor, 'mira, es verdad, a lo mejor no ha estao mu atenta, pero se nota que has estudiao, que has hecho algo'. Pues yo cojí con el examen roto y fui a dirección. Salí de la clase y me fui a dirección y le dije a la directora, 'mira, me ha pasao esto con este profesor, yo no voy a repetir el examen, porque yo lo he hecho bien'. Si quiere que lo pegue, y lo evalúe, y sino pues que me suspenda, pero yo el examen no lo voy a pre, repetir'. Vino mi madre por cuenta hecha una fiera: '¡A mi hija que le has hecho, le has cogido rabia que le has roto el examen sin mirárselo, no sé qué, no sé cuánto!' Y el profesor me dijo, '¿Quieres repetir el examen?' y yo dije, 'No, el examen no lo repito. Pero no lo repito, porque me lo has tirado a la basura y me lo has roto sin mirarlo, porque si yo lo hubiera hecho mal, me hubieras dao otra oportunidad y yo lo hubiera hecho! Pero no ha sido mi culpa, ha sido tu culpa. Entonces, yo que sé,

EntG_D_1: [¿Y Qué hizo el profesor, ??, pasó de tó...?]

MG_D_1: Él no hizo nada. Él me suspendió y punto, y con eso ya le valió.

P7: EntFG_D_1_0546:0558

- Padres y madres que opinan que algunos maestros son fríos y distantes tanto con los alumnos como con ellos, como si su trabajo no fuera vocacional (P6: EntFG_C_2_1365:1379), e incluso narran alguna

experiencia negativa propia donde algún maestro ha actuado mal con su hijo y con otros (P10: EntFG_E_2_439:463)

- Padres y madres que opinan que los maestros deberían implicarse más en el conocimiento personal de sus alumnos, para conseguir mayores logros académicos y relacionales (P6: EntFG_C_2_1381:1393), como por ejemplo adaptando ciertos puntos curriculares a proyectos bien acogidos entre el alumnado (P7: EntFG_D_1_0920:0936)
- Padres y madres que opinan que los maestros tratan diferente a los niños gitanos que a los niños payos, guiándose por prejuicios y asumiendo unas expectativas asociadas al grupo cultural al que pertenecen (efecto Pigmalion) (P7: EntFG_D_1_0024:0038)

- **Niños y niñas** (33 citas)

- **Niños y niñas que valoran a sus maestras como agentes educativos sistémicos, que atienden a las múltiples situaciones que pueden desprenderse del encuentro intercultural con ellos (niños y niñas que consideran que las maestras favorecen la continuidad comunidad gitana-escuela):**
 - Percepción de vinculación afectiva con los maestros a lo largo de la escolarización primaria, acompañado de un proceso de duelo al cambiar a la educación secundaria (P28: FocG_nin_B_0401:0407)
 - Niños y niñas que han experimentado muy buena relación (de confianza, respeto y conocimiento mutuo) con su maestra (P29: FocG_nin_D_642:655)
 - Niños y niñas que en base de su buena experiencia escolar con las maestras, las tienen como modelo a seguir de futuro (P28: FocG_nin_B_0657:0699) o (P28: FocG_nin_B_0701:0719)
 - Niños y niñas que ven que las maestras apuestan por ellos, y por su futuro académico (P28: FocG_nin_B_1732) o (P29: FocG_nin_D_173:180)
 - Percepción de que su maestra usa estrategias de dinamización de grupo idóneas para conseguir los objetivos previstos en el proceso de E-A (P28: FocG_nin_B_1916:1930)
 - Percepción de que tienen confianza con los maestros, ya que se sienten empoderados para preguntar las dudas que les puedan surgir (P28: FocG_nin_B_2127:2157), o para explicarles motivos por los que no han podido hacer una tarea, y reciben comprensión y ayuda al respecto (P28: FocG_nin_B_2736:2750), como por ejemplo buscar alianzas con otros miembros de la familia (P30: FocG_nin_E_2034:2046)
- **Niños y niñas que perciben a sus maestras como profesionales aisladas de sus necesidades educativas e interculturales, e incluso les rechazan (niños y niñas que consideran que las maestras favorecen la discontinuidad comunidad gitana-escuela):**
 - Niños y niñas que comentan que las maestras no les comunican que tengan expectativas académicas hacia ellos, cometiendo prácticas segregadoras con respecto a niños de otras procedencias culturales (P30:

FocG_nin_E_0273:0297) o de distintas capacidades cognitivas (P30: FocG_nin_E_1769:1789)

- Niños y niñas que responden con una actitud negativa a un trato negativo recibido de parte del profesorado (P28: FocG_nin_B_1862:1884) (Efecto Espejo)
- Percepción de que algunos profesores ejercen abuso de poder en las relaciones que establecen con los niños y niñas, a menudo imponiendo normas no coherentes a priori para la supuesta mejora de la convivencia y adhesión escolar (P29: FocG_nin_D_492:499). Por ejemplo, a la hora de ponerles castigos, que valoran que son poco acordes a la magnitud de la situación problemática (P29: FocG_nin_D_602:611), como por ejemplo no entender a la primera el contenido trabajado (P30: FocG_nin_E_1923:1931)
- Percepción de que algunas maestras les muestran oposición a trabajar con ellos como alumnos y les rechazan (P29: FocG_nin_D_514:528), o bien perciben actitudes racistas y discriminatorias hacia ellos como colectivo gitano (P29: FocG_nin_D_624:630), por ejemplo en el tema del acceso a talleres como la coral (P29: FocG_nin_D_631:641)

Mi: =Y a la coral para cantar llevo desde, desde primero diciéndole que me apunte, que me apunte, que me apunte, y no me quería apuntar.

A: La de la coral sobre todo, eh, y hay, hay... Manuel, que canta fenómeno,

E2: ¿Hay coral en el cole?

A: Sí. Y canta fenómeno, y no.

S: Manuel canta fenomenal.

E1: ¿Así? ¿Y no te dejan ir? ¿Y quién es la profe de coral?

A: la Herminia ante estaba en la coral

E1: ¿Esta chica que ha venido ahora?

T: Sí. Esa es la que te hemos dicho que es un poquito racista y..., bueno, un montón, y solamente pone en la coral, solamente a payos.

E2: ¿Y se lo habéis preguntado por qué lo hace o no?

Mi: Sí, yo se lo he dicho muchas veces y ella dice que es porque nos portamos mal, y eso es mentira porque yo he pegado un cambio=

P29: FocG_nin_D_631:641

- Percepción de que los actores educativos están más pendientes del control y la disciplina que del proceso de aprendizaje (P29: FocG_nin_D_506:528)

- **Investigadora** (180 citas)

- **Observación de espacios donde las maestras actúan como agentes educativos sistémicos, atendiendo a todo tipo de necesidades de sus alumnos/as, no solamente aspectos relativos al contenido (espacios donde las maestras favorecen la continuidad comunidad gitana-niños-escuela):**

- Observo que hay maestras que favorecen el mantenimiento del vínculo afectivo con sus alumnos, usando por ejemplo el contacto físico, y el resultado es que se da en los dos sentidos, tanto maestra-niños como niños-maestra (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_35) o (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_41) o (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_20) o (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_23:24) o (P38: Etno_B_SR_2010_05_05_09) o (P45: Etno_D_SR_2010_05_04_13) o (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_03) o (P50: Etno_E_SR_2010_04_08_08)
- Observo que hay maestras que favorecen el conocimiento mutuo con sus alumnos, para afianzar el vínculo afectivo entre ellos (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_11) o (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_13) o (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_23) o (P45: Etno_D_SR_2010_05_04_14) o (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_07) o (P50: Etno_E_SR_2010_04_08_15), e incluso aprovechan ese conocimiento para favorecer el proceso de E-A (P50: Etno_E_SR_2010_04_08_14)
- Observo que hay maestras que favorecen que los alumnos expresen sus vivencias personales y sus emociones con el grupo, promoviendo un clima de escucha activa y de respeto (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_13) o (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_02) o (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_03) o (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_22), o en privado con ella misma (P38: Etno_B_SR_2010_05_05_04)

- El niño que ha contado el ejemplo personal se llama Andrés, y cuenta toda la narración de su casa, y dice que él pega a su hermana cuando le cabrea pq así se desahoga, aunque después dice q quizá hay castigo y bronca segura, pero dice que al menos ya se ha desahogado. R les escucha y ahora los niños tb. Ese mismo niño, mientras cuenta su relato se está balanceando con su silla y finalmente se cae. Todos se ríen de la caída, incluso R, y dice: algún día se me matarán..., pero me gusta mucho que no le preocupa el orden ni rectifica a los niños, les deja que se expresen como quieran, y si hay consecuencias negativas, así lo aprenden. Lo cierto es que a continuación, Andrés ya no se balancea más.
- Veo que la lectura del ejemplo ha destapado la caja de pandora de los casos particulares de cada niño, y les da el espacio para que expresen sus situaciones particulares. Aún falta leer un último caso, pero parece que le otorga más importancia a que hablen de sus situaciones que a acabar la tarea. Sigo observando que algunos niños no escuchan mientras hablan sus compañeros. R pide atención a algunos de los que no están escuchando, pero no es fácil. Sin embargo R, con mucha paciencia, les va explicando por qué es interesante que escuchen, pero sorprendentemente no se ha enfadado.

P34: Etno_B_CO_2010_04_09_12:13

- Distribución del aula en forma de “U”, para favorecer la colaboración y la horizontalidad, ya que la maestra también ocupa una de las mesas de la “U” (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_03) o (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_11), o uso del espacio, en general, rompiendo las barreras físicas y psicológicas entre maestra-alumnos (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_19)
- Observo que hay maestras que manifiestan sus emociones con los alumnos para dinamizar al grupo, y con ello consiguen atención y empatía

(P34: Etno_B_CO_2010_04_09_04:05) o (P37: Etno_B_SR_2010_04_21_05)

- Observo que hay maestras que se muestran resolutivas ante los pequeños problemas que surjan, sin demostrar que la situación les desborde (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_31) o (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_20:21)
- Observo que hay maestros que usan estrategias atractivas para captar la atención de los niños, como por ejemplo usar el sentido del humor (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_07) o (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_20), o actividades innovadoras (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_06:07)
- Observo que hay maestras que muestran respeto por las tradiciones culturales de sus alumnos y además se adaptan a ellos para mejorar la convivencia escolar (P39: Etno_B_SR_2010_05_26_09)
- Observo que hay maestros que se adaptan a las necesidades educativas de los alumnos (ZDP) (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_09) o (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_15), y que se adaptan al ritmo general de la clase para favorecer el proceso de E-A (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_11), por ejemplo mediante estrategias de aprendizaje colaborativo (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_13)
- Observo que hay maestras que hacen pública su opinión y sus expectativas exitosas sobre sus alumnos, de manera que favorecen la perpetuación de dichas situaciones de aprendizaje (Efecto Pigmalion) (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_12) o (P49: Etno_E_SR_2010_03_25_08)
- Observo que hay maestras que favorecen el proceso de reflexión crítica de sus alumnos, siendo ellas guías del proceso de E-A, pero no dándoles respuestas (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_03) o (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_33) o (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_18) o (P38: Etno_B_SR_2010_05_05_06) o (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_04) o (P50: Etno_E_SR_2010_04_08_10), justificando cada una de sus decisiones (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_09), y sobre todo adaptándose a la ZDP de cada niño y niña (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_26)
- Observo que hay maestras que se incluyen en las narraciones de su grupo clase “nosotros”, “mis niños”, “mi clase” (P46: Etno_D_SR_2010_05_18_19) o (P50: Etno_E_SR_2010_04_08_13)
- Observo que hay maestras que no usan el castigo impuesto ejerciendo su poder, sino que utilizan estrategias de reflexión para que la persona que ha hecho algo mal recapacite y llegue a una conclusión, sobre todo teniendo en cuenta la situación personal de cada uno que le puede llevar a actuar de una determinada manera (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_14:15) o (P38: Etno_B_SR_2010_05_05_15) o (P44: Etno_D_SR_2010_04_27_16:17). Esto lo he observado por ejemplo, haciendo el ejercicio inverso, castigarles de forma tradicional para después hacerles reflexionar sobre la importancia de promover argumentos críticos y constructivos contra esas situaciones de castigo (P39: Etno_B_SR_2010_05_26_05) Distribución del aula de forma tradicional,

unidireccional de cara a la pizarra y a la mesa de la maestra, más grande y confortable que el resto (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_05)

- Observo que hay maestras que priorizan el proceso de aprendizaje y las vivencias de sus alumnos por encima del control y la disciplina, por ejemplo no importándole que se distribuyan libremente por el aula, sin atender al orden establecido “silla-mesa” (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_07) o (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_12), o al tono elevado de voz (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_08), o a la suciedad que puedan esparcir, asumiendo que después la van a limpiar (P39: Etno_B_SR_2010_05_26_04)
- Observo que hay maestras que usan frecuentemente los refuerzos positivos con sus alumnos, contribuyendo a hacerles sentir “capaces” en la tarea que estén desarrollando, y favoreciendo que los alumnos también sean activos en la construcción de sus metas educativas (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_09) o (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_29) o (P38: Etno_B_SR_2010_05_05_16) (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_18) o (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_09)
- Observo que hay maestras que favorecen la reflexión crítica, no induciéndoles a decir lo “políticamente correcto”, y sin entrar en juicios de valor, pero valorando muy positivamente ese proceso de reflexión (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_08) o (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_10)
- Observo que hay maestras que valoran positivamente que exista construcción del aprendizaje en todas las direcciones, no únicamente unidireccional maestra-niños, sino que refuerzan que se produzca al revés (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_14)
- Observo que hay maestras que confían en los niños, responsabilizándoles y dándoles autonomía en el uso de recursos de la escuela, sin mostrar temor porque los puedan dañar por ejemplo (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_21:23) o (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_16:17)

- Al cabo de un ratito ha venido otra niña china. Le ha pedido a R “la clau”, así que ella le ha dado su manojito entero. Veo que R tiene confianza en los niños. Y más pensando en cómo son de introvertidos los niños chinos, y sabiendo que además ésta en concreto aún no domina el catalán, me sorprende que venga a pedirle algo a R sola. Y eso, deduzco que es porque R ha creado ese espacio de confianza mutuo, donde equivocarse por ejemplo con la lengua, no es un problema.
- Hay un niño, Álvaro, que junto con su estudiante quieren imprimir. R les ayuda, y después R les sugiere que es mejor que recorten los dibujos impresos y los coloquen en un papel que ella les ha proporcionado. Yo no he entendido bien para qué les hacía hacer eso, pero después lo he comprendido cuando les ha acompañado a la máquina de plastificar y les ha explicado cómo hacerlo. Ha sido el niño quien lo ha hecho. Me encanta que en este cole, o al menos R no tiene miedo de compartir el uso del material con los niños. Es como si no tuviera miedo que se rompiera o que les dieran un mal uso, y lo importante para ella es que los niños aprendan a usarlo.

P36: Etno_B_SR_2010_04_07_16:17

- Observo que hay maestras que actúan de mediadoras entre los alumnos y otros actores educativos, intentando traducir los géneros discursivos de unos y otros (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_10)
 - Observo que hay maestras que quieren vincular el aprendizaje formal con la cotidianidad de la comunidad de origen del alumno, intentando crear continuidad familia-escuela (P39: Etno_B_SR_2010_05_26_11)
 - Observo que hay maestras que demuestran que sus alumnos son su prioridad (P45: Etno_D_SR_2010_05_04_10:11), frente a demandas de otros actores (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_08)
- **Observación de espacios donde las maestras actúan como profesionales aisladas de las necesidades educativas e interculturales de sus alumnos/as (espacios donde las maestras favorecen la discontinuidad comunidad gitana-niños-escuela):**
- Maestras que no flexibilizan sus estrategias de E-A en función de los alumnos a los que va dirigido (P45: Etno_D_SR_2010_05_04_17) o (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_17), o bien que las flexibilizan tanto, que atienden a la diversidad de forma segregadora (P49: Etno_E_SR_2010_03_25_06) o (P49: Etno_E_SR_2010_03_25_07)
 - Maestras que generalizan y tienden a identificar al grupo por lo que son en la escuela, pero dejando poco margen para que expongan sus otras identidades allí (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_15-última frase), o bien que muestran rechazo por la diversidad cultural, entendiéndola como un lastre para el proceso de E-A (P53: Etno_E_SR_2010_05_27_4)
 - Maestras que priorizan el control y la disciplina de sus alumnos, asumiendo que ante el desorden y la algarabía no puede haber proceso de E-A (P44: Etno_D_SR_2010_04_27_03) o (P44: Etno_D_SR_2010_04_27_05+10) o (P46: Etno_D_SR_2010_05_18_04) o (P46: Etno_D_SR_2010_05_18_06:07) o (P47: Etno_D_SR_2010_05_25_11) o (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_13)
 - Maestras que usan el castigo de forma generalizada, sin reflexionar sobre lo ocurrido, imponiendo su poder jerárquico (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_32) o (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_13), e incluso anticipando que habrá castigo aún antes de que haya ocurrido nada (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_05)
 - Maestras que priorizan el interés por cumplir el currículum por ejemplo, o por cumplir sus propios objetivos como maestras, obviando a priori los intereses de aprendizaje que surjan de los alumnos (P51: Etno_E_SR_2010_04_29_04), provocando situaciones en las que los alumnos participan en actividades que no son significativas para ellos, y en las que no conocen los objetivos ni las metas de aprendizaje (P52: Etno_E_SR_2010_05_13_8)
 - Maestras que usan la enseñanza transmisiva sin promover la reflexión ni garantizar el aprendizaje (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_30:36) o (P45: Etno_D_SR_2010_05_04_03), imponiendo decisiones y rechazando cualquier proceso de negociación (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_14) o de

construcción conjunta (P53: Etno_E_SR_2010_05_27_5:6), o dando pautas poco adaptadas a la ZDP de cada alumno (P50: Etno_E_SR_2010_04_08_09), o guiando tanto la tarea que no permite el aprendizaje autónomo de los alumnos (P49: Etno_E_SR_2010_03_25_09:15) o (P52: Etno_E_SR_2010_05_13_7)

- La instrucción que da P es que copien la norma 19. No sé en qué consiste esa norma, así que me levanto y la leo: es una norma que habla del uso de las partículas “tan” y “tant”. Me parece brutal que el aprendizaje de esa norma se haga mediante la copia de un fragmento de letras, seguramente sin sentido.
- Observo que los niños le toman bastante el pelo, se levantan, le dicen que cuánto queda para acabar y solamente son y 15 min... Realmente falla el estilo de enseñanza, porque no es nada significativo. Siento que si yo fuera ellos, no me interesaría nada copiar una norma, y además, no aprendería el uso de la partícula, q en el fondo sería la intención. (...)
- La instrucción continúa después de la copia de la norma, diciendo que se estudien el dictado que hay justo debajo. No hay explicación ni de la norma ni del sentido de estudiar el dictado.
- En ese momento, la propia P ha venido a decirme que es un rollo este método del dictado, pero que hay que hacerlo. Dice que lo mejor sería que se lo preparan en casa y que el nivel de los dictados no fuera tan alto, porque así no tiene sentido. Le he preguntado que entonces quién lo decide, y dice que viene dado. Dice que ahora están unidos por comisiones y q hay una de lengua y que se va a hablar de eso. Yo también le he preguntado que si cree que copiando la norma es suficiente para aprenderla, y me dice que normalmente hacen la reflexión al final del dictado, para aprender la norma. Me parece que en absoluto es una buena estrategia, porque si la explicara antes evitaría quizá algunas faltas, y el aprendizaje se consolidaría mejor. De ese modo, parece que lo que más importa es sancionar diciendo que ha habido un millón de faltas. Qué pena que no me voy a poder quedar hasta el final de la clase para poder verlo.

P40: Etno_D_CO_2010_05_03_30:36

- Cuando los niños se han distribuido por el centro y ordenadores para hacer su tarea, le he preguntado a P que cómo acabó ayer el dictado de catalán, ya que yo me tuve que ir antes. Me ha dicho que David Amador (que hoy por cierto no ha venido), volvió a leer otro fragmento y que acabaron dibujando, porque había sido un día un poco especial, ya que no habían podido salir al patio ni hacer gimnasia por la lluvia. Yo le he preguntado si finalmente había explicado en voz alta la norma del “tan y el tant” y me ha dicho que no, que si acaso el próximo día empezarán por eso. La verdad es que me lo esperaba, pero me sorprende que no sea importante el aprendizaje que puedan hacer los niños sino cumplir o no con el currículum escolar. Sería genial que el lunes que viene pudiera ir de nuevo a su clase, pero no sé si va a ser posible.

P45: Etno_D_SR_2010_05_04_03

- Observo que hay maestros que mandan un mensaje paradójico, por un lado de ayuda a todos los alumnos, pero por otro de discriminación, priorizando a los que él o ella consideren más hábiles/capaces (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_19)
- Maestras que no siguen las bromas y se muestran rígidas y sancionadoras ante su aparición (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_26:27) o (P44: Etno_D_SR_2010_04_27_06)
- Maestras frías y distantes (P44: Etno_D_SR_2010_04_27_07) o (P44: Etno_D_SR_2010_04_27_09)
- Observo que hay niños que muestran poca tolerancia a una maestra como consecuencia del trato recibido por ella (P40:

Etno_D_CO_2010_05_03_38), e incluso prefieren irse de la clase que estar con ella (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_28:29)

- Maestras que desprecian a los alumnos, incurriendo a un tipo de maltrato emocional (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_18)

Observo que M detecta un piojo en la cabeza de una niña paquistaní. Le dice que hoy por la tarde no venga, y exclama en voz alta (delante de toda la clase) que ya es la segunda vez que le dice lo de los piojos, y q incluso la otra vez una niña paquistaní que domina bien los 2 idiomas, le dijo a la madre de esta niña lo que sucedía, pero que parecen no haber hecho caso. Me ha sorprendido mucho el desprecio con el que la ha tratado cuando ha visto el piojo en su cabeza, y se ha ido corriendo al lavabo a lavarse las manos haciendo ascos en voz alta. No imagino cómo debía sentirse la pobre niña que estaba algo cabizbaja mientras ocurría la escena. Tb me sorprende que M no salga a hablar con la madre a la 1, o que no le escriba un papel, y que confíe en la niña, que aún no domina mucho el español. Deduzco pues, que la relación con las familias no es excelente, porque para empezar no hay comunicación cuando debe haberla.

P48: Etno_E_CO_2010_04_09_18

- Maestras/os que usan frecuentemente refuerzos negativos y amenazas como patrón habitual de relación (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_23)
- Maestras que desconfían de los niños (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_15), asumiendo incluso que son una amenaza constante contra la que hay que defenderse (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_12)
- Maestras que constantemente se diferencian del grupo clase, asumiendo que pertenecen a colectivos distintos y que no se entienden bien “ellos” y “yo” (P46: Etno_D_SR_2010_05_18_07)

4.3.2. COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA (ComFamEsc): Categoría que hace referencia a la interacción que se produce entre los agentes escolares y las familias, incluyendo información como: tipo de interacción producida y de interlocutores elegidos, uso de distintos lenguajes sociales, tipo y grado de participación en la dinámica escolar, dominio de la lengua vehicular, etc. **(96 citas)**

- **Maestras** (20 citas)

○ **Maestras que muestran preocupación por la comunicación familia-escuela, y comparten las estrategias que manifiestan llevar a cabo actualmente para favorecerla:**

- Diferentes vías por las que comunicar a las familias que quieren reunirse con ellos: por carta, teléfono, a través del niño, etc. (P32: FocG_prof_D_050:061)
- Acercamiento físico: yendo a sus casas si no hay forma de localizarles en el centro (P31: FocG_prof_B_294:309) o (P33: FocG_prof_E_270:289)

E: Y ya para cerrar, cerrar. Si no consiguierais hablar con ninguna familia gitana en todo un curso, por ejemplo, ¿estaríais dispuestas en algún momento a salir de las paredes del colegio?

C: ¡Ah sí!

R: Ya lo hemos hecho. Hombre, ¡la madre de la Tamara!

C: Ya lo hemos hecho. Entrevistas en la cocina, en las cassetas.

R: Yo, yo... a mí no me dejó entrar, ella iba dando la vuelta al pollo e iba saliendo y seguíamos hablando. (risas)

C: Sí, sí vamos a la casa.

R: Sí, y yo con la madre de la Tamara lo he hecho, y lo he hecho con el Pedro y lo he hecho con la Tamara.

E: ¿Y funciona?

Todas: Sí.

R: En la medida que ella te puede dar una respuesta, claro, yo no le puedo quedar, pedirle una respuesta como... yo que sé como... como a una madre que fuera maestra ¿no? decir que, ella me puede dar una respuesta y puede actuar en consecuencia con lo que..., pues me funcionó.

C: Yo también lo he hecho con la Juana.

R: Claro, también.

C: Con algunas familias lo hemos hecho, nos hemos presentado en la casa.

R: No es que digas está escrito que cuando una familia tal tú te vayas, no, no lo tenemos escrito. Pero yo creo que el sentido común y la situación te lleva. Pues yo tenía un problema con la Tamara y también lo tuve con el Pedro, y dije: bueno. pues como no vaya no viene, pues voy. Pero no hay nada escrito, [ni tengo que pedirle permiso a la directora para hacerlo], no, pues voy a hablar con la madre, vale perfecto.

P31: FocG_prof_B_294:309

- Una comunicación mínima por curso con cada familia, independientemente de si hay un buen desarrollo escolar o no (P31: FocG_prof_B_028:031)
- Presencia de la dirección del centro siempre en las entradas y salidas de los niños, para favorecer la confianza y la comunicación cercana de las familias, para fortalecer el vínculo afectivo y el conocimiento mutuo familias-escuela. (P31: FocG_prof_B_033:041)
- Comunicación directa escuela-familia ante algún suceso, para dar su punto de vista antes que el niño/a salga del centro (P31: FocG_prof_B_028:031)
- Individualización de las estrategias de comunicación según el caso y la familia (P31: FocG_prof_B_248:255)
- Trabajo en red con otros profesionales para favorecer la comunicación familia-escuela (P31: FocG_prof_B_248:256) o (P32: FocG_prof_D_126:156) o con proyectos concretos en red (P33: FocG_prof_E_058:073)
- No cuestionamiento sobre las decisiones familiares, como por ejemplo aceptación del absentismo por razones culturales, siempre y cuando no suponga absentismo prolongado (P31: FocG_prof_B_257:273) o (P31: FocG_prof_B_274:280) o (P33: FocG_prof_E_224:233)
- Adaptación del lenguaje y uso del mismo “lenguaje social” que las familias, para favorecer el entendimiento (P32: FocG_prof_D_090:095)
- Adaptación del horario destinado a comunicarse, a las salidas y entradas del centro lo que implica tener contacto informal, ya que muestran dificultades para asistir a las reuniones formales (P31: FocG_prof_B_022:027) o (P32: FocG_prof_D_031:037)
- Apertura de las maestras a las familias para favorecer el conocimiento y confianza mutua, estableciendo un vínculo afectivo personal. Este ejercicio implica mayor confianza también de las familias hacia la escuela, porque conocen a las personas a quienes les están confiando el cuidado de sus hijos (P33: FocG_prof_E_009:014), y les comparten temas muy personales y familiares (P32: FocG_prof_D_075:089)
- Relación y comunicación con las familias mediadas por el tipo de trato que los niños reciban de sus maestras. Es decir, si los niños hablan bien de sus maestras, va a ser más fácil acceder a las familias y conseguir su colaboración (P32: FocG_prof_D_305:320) o (P33: FocG_prof_E_016:017)
- **Maestras que sitúan las razones de la dificultad en la comunicación familia-escuela en las familias:**
 - Falta de tiempo (incompatibilidad con sus horarios de trabajo)
 - Falta de importancia a lo que los profesores les tengan que contar/ falta de interés (P32: FocG_prof_D_038:049)
- **Madres y padres** (51 citas)
 - **Familias que citan algunas estrategias de comunicación que favorecen la continuidad familia-escuela:**

- Comunicación promovida por el centro educativo que busca complicidad, conocimiento mutuo y continuidad con las familias acerca del trabajo educativo iniciado en la escuela, como por ejemplo mediante mensajes en la agenda del niño (P4: EntFG_B_2_111:119) o (P4: EntFG_B_2_129:139) o (P6: EntFG_C_2_1095:1099)

MG_B_2: Y el del pequeño si no va pos le llevo un justificante, porque al ido al médico porque está malo o voy yo y se lo digo mira hoy he estado mala y no he podido levantarme o cualquier cosa que haya pasado, voy y se lo digo y bien muy bien con ella.

EntG_B_2: O sea el de primaria no es solo una relación de que el niño ha hecho algo mal, sino que hay otras cosas de dar consejos.

MG_B_2: Sí, sí. Me ayudan bastante con el niño, me enseña como tengo que hablar con él, mira dile que tiene que hacer esto o leer esto y entre tú y yo ayudamos al niño, yo en la casa y ella en el colegio, a lo mejor el niño es vago de leer o de alguna actividad de lo que sea.

P4: EntFG_B_2_111:119

- Promoción desde la escuela de actividades que cuentan con la colaboración de las familias (P5: EntFG_C_1_1148:1158) o (P9: EntFG_E_1_418:425) o (P11: EntFG_E_3_143:173) aunque las familias decidan no colaborar (P6: EntFG_C_2_1213:1255)
 - Promoción de la confianza mutua, que implica que haya acuerdo con el trato y modo de actuar de la escuela, pese a que no haya comunicación explícita al respecto (ej. No comunicar un castigo a la familia, pero aceptarlo simplemente porque lo ha decidido la escuela y le tienen confianza) (P5: EntFG_C_1_1330:1346) o (P10: EntFG_E_2_136:166)
 - Uso de un mediador para comunicarse con la escuela, que pueda ser una persona asignada para ello, o bien alguien con un cargo gestor del centro con el que se sienten más cercanos (monitores de comedor, conserje, etc.) (P9: EntFG_E_1_178:206)
 - Participación familiar en actividades escolares como el AMPA, excursiones, etc. Por diferentes razones, como por ejemplo el ser segunda generación escolarizada y valorar la importancia del apoyo familiar, o reducir los miedos y desconfianzas que ofrece la escuela sin presencia de la comunidad, etc. (P7: EntFG_D_1_0754:0776)
 - Voluntad de comunicación y trabajo en red con otros profesionales para mejorar el desempeño educativo de los hijos (P7: EntFG_D_1_0872) vs oposición al trabajo en red con otros profesionales para mejorar el desempeño educativo de los hijos (P7: EntFG_D_1_0874:0884)
- **Razones y reflexiones manifestadas por las familias sobre las dificultades de comunicación familia-escuela, situadas en ellas mismas:**
- La falta de importancia que le atribuyen a la comunicación hace que no le dediquen tiempo (P7: EntFG_D_1_0818:0832)
 - Por desconocimiento de la importancia y trascendencia del mantenimiento de dicha comunicación (P7: EntFG_D_1_0808:0812)
 - Por la falta de importancia que le atribuyen al aprendizaje para un proyecto de vida futuro (P7: EntFG_D_1_0834:0836)

- Comunicación iniciada por las familias cuando hay algo que reclamar a las profesoras, ya sean temas de aprendizaje o de relación (P3: EntFG_B_1_277:279) o (P7: EntFG_D_1_0838:0872)
- Porque aún no han experimentado los beneficios de la implicación (así que quizá sean cambios en la siguiente generación)
- Por sentirse inferiores cuando hablan los payos y no entenderles y no saberse expresar igual de bien que ellos, etc. (por falta de dominio del lenguaje social del grupo dominante) (P7: EntFG_D_1_1078:1086)

MG_D_1: Nosotros mismos nos vemos, ¡es verdad!, nos vemos inferiores. Porque vamos a un sitio y pensamos que nosotros no vamos a valer igual que un gitano. Vamos a una reunión, de cualquier cosa, ¿eh?, de, a, de, por ejemplo de madres que van al cole a hacer una reunión con los niños. Y las, las, payas y los payos empiezan a hablar, ¿no? pues como hablan!, como hablan, con sus palabras, (*hace un sonido como imitando los payos como hablan*), y la gitana se siente allí como diciendo, 'No sé de qué coño están hablando'. Entonces, ya estás, eh, tú ya, tú te sientes inferior porque no sabes de, no sabes responder, no sabes actuar, no sabes. Cuando los niños van al instituto, sí, sí, 'Ay la mama', da miedo, es su mama porque te vas a encontrar con gente que sabe más que tú, te vas a encontrar con gente que, que te puede llevar por el mal camino, te puedes (*ríe*)... Esos niños ya van con ese miedo, con ese temor. 'Soy gitano y por eso me pueden marginar, me pueden dar de lao, me pueden... '. Y ya va con ese miedo pues va.

P4: EntFG_B_2_111:119

- La falta de comunicación y continuidad entre la familia y la escuela implica que los niños vayan valorando peor la escuela y se vayan alejando de sus metas, valores y prácticas (para no traicionar a los padres o a la comunidad) (P7: EntFG_D_1_0688:0706)
 - Alta deseabilidad social en lo manifestado por algunas familias, que niegan la existencia de una escasa comunicación familia-escuela (P9: EntFG_E_1_427:449)
- **Razones y reflexiones que manifiestan las familias sobre las dificultades de comunicación familia-escuela, situadas en las escuelas:**
- Porque consideran que la escuela emite comunicación unidireccional y anhelan un diálogo bidireccional en el que ambos hagan un esfuerzo por entenderse mutuamente sin juzgarse, donde se legitime lo que tiene que aportar el interlocutor gitano (P8: EntFG_D_2_182:214) o (P8: EntFG_D_2_364:388)
 - Comunicación iniciada desde el centro educativo únicamente cuando ha habido experiencias negativas (P3: EntFG_B_1_107:109) o (P5: EntFG_C_1_1208:1228) o (P9: EntFG_E_1_473:477)
 - Percepción de diferencias en el trato con el centro de primaria que con el centro de secundaria, ya que en el primero hay una sensación de entendimiento mutuo y de trabajo conjunto para la educación de los niños, mientras que en el segundo la comunicación es iniciada en torno a las quejas y las reclamaciones (P4: EntFG_B_2_085:109)
 - Quejas sobre el tono superior, brusco y agresivo con el que algunos maestros se dirigen a ellos (P6: EntFG_C_2_1353:1393)

(...)

MG_C_2: No sé (*EntG_C_2 ríe un poco, suave*) Yo nun, como te digo, hay maestros secos, con los padres o con, que van a su trabajo y ya. Tampoco::: te dan mucha confianza pa tú hablarles y eso.

EntG_C_2: O sea que, en cierto modo, tú lo que mejorarías es que la comunicación de los maestros, o sea, cierta dulzura en el trato

MG_C_2: Claro, sean más cercanos, más, de otra manera a veces. Según qué maestros.

EntG_C_2: ¿Tú crees que es necesario que los maestros sepan dónde viven los niños y cómo viven los niños que tienen en su clase?

MG_C_2: Pos sí estaría bien sí.

PG_C_2: Pues sería::: algo bueno pa el maestro

EntG_C_2: ¿Porque?

PG_C_2: Porque le enriquecería mucho. Las circunstancias personales de cada niño.

MG_C_2: Hombre, eso ayudaría mucho a saber cómo es el niño.

PG_C_2: Y si no lo cambian de tutor en::: cierto tiempo, en un par de añitos, que sepan quiénes son. No, un tutor un año, otro tutor... Ara y si ese maestro conoce a esos niños, conoce a esos padres, y al maestro le gusta aprender..pos entonces...!

- **Niños y niñas** (6 citas)
 - **Niños y niñas que manifiestan rechazo a la burocratización de las comunicaciones entre familia-escuela, ya que consideran que no ayuda a construir relaciones de confianza:**
 - Quejas sobre la desconfianza que muestra la escuela sobre ellos y sus familias, exigiéndoles por ejemplo un informe médico cada vez que han faltado a clase (absentismo) (P29: FocG_nin_D_783:807)
 - **Niños y niñas que enumeran distintas formas de contacto que la escuela usa con sus padres para mejorar la comunicación familia-escuela:**
 - Mediante una hoja que les dan a ellos para que se lo hagan llegar a los padres (P30: EntFG_nin_E_2048:2068)
 - En la puerta del colegio cuando van a recoger a los niños (P30: EntFG_nin_E_2048:2068)
 - Cuando les citan para ir a hablar (P30: EntFG_nin_E_2048:2068)

- **Investigadora** (19 citas)
 - **Observación de prácticas favorecedoras de la comunicación familia-escuela:**
 - Familias que entran al colegio a llevar y recoger a sus hijos, lo que implica que no hay una barrera física que los separe (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_01)
 - Presencia de la directora y de las tutoras en el patio para recibir a los niños y sus familias tanto a la llegada como a la salida, siendo ésta una decisión

institucional (P36: Etno_B_SR_2010_04_21_01) o (P39: Etno_B_SR_2010_05_26)

- Intento de trabajo continuo entre familia-escuela para conseguir objetivos educativos (P36: Etno_B_SR_2010_04_21_16) o (P36: Etno_B_SR_2010_05_26_12), adaptándose a las necesidades familiares, como por ejemplo entendiendo que traigan a una reunión a sus niños pequeños, ya que sin permitirlo seguramente no asistirían a la propia reunión (P39:Etno_B_SR_2010_05_26_06)

Quando nos vamos, hay unas madres en el despacho de C (la directora). Ella las ha reunido para contarles q sus hijas se han portado mal hoy. Ha sido impresionante cómo se han sentado para hablar, cómo entendían a R (la tutora que ha puesto el castigo), qué relación de igual a igual había, y cómo C entiende perfectamente con quién está trabajando porque tenían allí a sus niños pequeños en la reunión, y les ha dado cosas para q se entretengan porque tenían que estar también. Las madres han estado súper colaboradoras y han manifestado su preocupación por no saber cómo tratar a sus hijos, ya que dicen que a todo se acostumbran: a los palos, a los castigos, etc. Pero lo interesante es que esa reflexión la comparten con C y con R que también estaba conmigo allí en ese momento. Se nota que había una relación previa de confianza y conocimiento mutuo, ya que de lo contrario no se podrían producir esas confesiones y críticas.

P39:Etno_B_SR_2010_05_26_06

- Existe un conocimiento y confianza mutua con las familias demostradas en el nivel de detalles personales compartidos entre unos y otros, y el vínculo afectivo demostrado (P38: Etno_B_SR_2010_05_05_10) o (P39:Etno_B_SR_2010_05_26_07)
 - Existe una directriz del centro que permite a las maestras saltarse clase si es preciso para adaptarse al horario de las familias y poder comunicarse de manera efectiva (P39:Etno_B_SR_2010_05_26_14)
 - Familias que acuden a la escuela a aclarar temas que les inquietan, tanto con los tutores como con la directora (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_23:24)
 - Conocimiento y comunicación con otros actores escolares relevantes, como el conserje (P50: Etno_E_SR_2010_04_08_01) o (P51: Etno_E_SR_2010_04_29_02)
- **Observación de prácticas obstaculizadoras de la comunicación fluida familia-escuela:**
- Comunicación con las familias cuando ocurre algo negativo (P36: Etno_B_SR_2010_04_21_14)
 - Percepción de la escuela de dificultad en la comunicación con las familias, pero no es una prioridad en sus prácticas (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_11)
 - Utilización de los niños como mediadores para comunicarse con las familias, aunque implique quejas sobre los propios alumnos (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_18)
 - Percepción separada del espacio que pertenece al centro escolar y el que pertenece a las familias, como si la escuela no quisiera mezclarse en exceso (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_04). Barrera física escolar que

implica una barrera psicológica con las familias. Se evidencia en escuelas donde por ejemplo no dejan entrar a las familias al patio por norma, ni para llevar a los niños ni para recogerlos. (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_25:26)

- Voy a la puerta a observar la salida. Veo que la puerta está abierta, pero sólo hay flujo de personas en un sentido: de la escuela a la calle. La única profesora que decide salir a acompañar a los niños a la calle es Y, las demás permanecen dentro. Me parece muy tenso.
- Le pregunto a Y por qué no entran al patio los padres para recoger a los niños. Ella me dice q no les dejan porque “no se irían nunca”. No lo entiendo, es indignante. No pueden tener esa opinión porque es una información absurda q no han contrastado. ¡Ni que las familias quisieran quedarse a vivir en el colegio! Además, ha añadido: “mira cómo dejan el suelo, lleno de envoltorios de Donetes”. En ese momento pienso en lo que hoy hemos hablado con Mark Clarke en la reunión teórica, ya q dice q nosotros hacemos investigación acción, y no debemos dejar de intervenir, y hay que hacerles reflexionar sobre cualquier situación con la que estemos disconformes en cualquier momento. Yo sin embargo, me he quedado callada, porque todavía no tengo confianza con ella, pero debía haberle dicho que ellos cumplen una función educativa en ese escenario, así que si entrando al patio a buscar a los niños, ensuciaran el patio, se podría hacer una actividad que fuera recoger los papeles de la merienda. Me ha parecido una manera exagerada de fomentar la barrera psicológica que hay entre la escuela y la calle/familias. No me extraña que después, cuando de repente la escuela les invita a una reunión por ejemplo, no tengan éxito de afluencia.

P43: Etno_D_SR_2010_04_13_25:26

4.3.3. MOTIVACIONES PARA IR A LA ESCUELA (MoEsc): Categoría que hace referencia a las razones por las cuales conviene asistir a la escuela. Las razones a las que se alude son del tipo: es una herramienta de promoción social e individual, es un espacio de protección y control de los niños, es el deber de los niños, necesidad de una socialización secundaria al margen de la familia, etc. **(87 citas)**

- **Maestras** (5 citas)

- **Maestras que consideran que su trabajo es clave para la motivación de sus alumnos hacia la escuela:**
 - Maestras que creen que sus alumnos vienen motivados a su escuela por el clima escolar que ellas contribuyen a construir, haciéndoles sentir muy bien en su estancia en el centro (P32: FocG_prof_D_096:102) o (P32: FocG_prof_D_119:125)
 - Maestras que ven en la escuela una herramienta de promoción social aunque ahora los niños y los padres no lo valoren. Creen que su trabajo tiene que ser complementado por una tarea familiar de apoyo a la escolarización (P33: FocG_prof_E_125:135)
- **Maestras que no consideran su trabajo responsable de la motivación de sus alumnos/as hacia la escuela:**
 - Maestras que perciben que la motivación para asistir a la escuela está mejorando en estos últimos años (en esta nueva generación y en las que vendrán), ya que se está ganando consciencia sobre la relación entre estudiar y tener una mejor promoción social (P31: FocG_prof_B_089:091)
 - Maestras que pretenden promover la vinculación y la motivación por la escuela a través de las consecuencias adversas que puede llevarles el dejar de venir (sanciones administrativas, servicios sociales, Mossos d'Esquadra, etc.), sin construir un relato saludable sobre la importancia del aprendizaje en sí mismo (P33: FocG_prof_E_247:258)

- **Madres y padres** (56 citas)

- **Familias que manifiestan que asistir a la escuela es un objetivo en sí mismo, asociado también a los logros a medio y largo plazo, para conseguir otros objetivos formativos y/o cívicos (valor intrínseco de la educación):**
 - Motivación para ir a la escuela como inversión para el futuro de la sociedad o comunidad en general (beneficio colectivo) (P6: EntFG_C_2_0458:0464) o (P8: EntFG_D_2_012:034) o (P11: EntFG_E_3_109:111)
 - Padres y madres que opinan que asistir a la escuela es una motivación para que sus hijos sean mejores ciudadanos (no solamente para que aprendan los conocimientos instrumentales) (P3: EntFG_B_1_039:045) o (P7: EntFG_D_1_0010:0016), y puedan ser competentes en esta sociedad (P5: EntFG_C_1_0637:0643) o (P8: EntFG_D_2_144:150) o (P8: EntFG_D_2_312:320), aunque también ven que puede variar esa percepción en función del apoyo familiar que haya detrás de cada niño (P6: EntFG_C_2_0881:0883)

EntG_D_2: Vale. ¿Qué discurso hay en la comunidad sobre la escuela? ¿Qué crees tú que piensan las familias gitanas, sobre la escuela, en general? [Generalizando ¿eh?]

PG_D_2: [Creo que...] Creo que en este siglo, en el siglo XXI... No lo sé en un siglo anterior de verdad que quizá puede ser de que fuera el, el gitano era rancio, pero ahora el gitano estamos, estamos ya: ::establecidos en sitios, en lugares, en poblaciones, y ahora el hecho de que vaya a un colegio es una necesidad que tenemos nosotros, de que los hijos vayan al colegio. Para poder integrarse en esta sociedad. Antiguamente no, porque antiguamente iban para arriba, para abajo, y nunca estaban en un sitio establecidos. Pero hoy en día, para el gitano, [él, es]

EntG_D_2:[Sí]

PG_D_2: muy importante que estén los niños escolarizados por el tema de la integración en el medio de la sociedad en la cual vivimos.

P8: EntFG_D_2_312:320

- Motivación para ir a la escuela por aprender a integrarse con miembros de otros grupos culturales, ya que de lo contrario sólo habría relación entre miembros del mismo grupo cultural (P6: EntFG_C_2_0045:0059)
- Motivación para vincularse a la escuela como inversión de futuro, para conseguir una mayor promoción social (P3: EntFG_B_1_253:259) o (P4: EntFG_B_2_153:159) o (P5: EntFG_C_1_0489:0499) o (P8: EntFG_D_2_108:118) o (P9: EntFG_E_1_140:160) o (P10: EntFG_E_2_004:008), por ejemplo mediante acceso a educación superior especializada en función de sus gustos y prioridades (P7: EntFG_D_1_0113:0125) o (P8: EntFG_D_2_232:254) o (P11: EntFG_E_3_265:267)
- Motivación para vincularse a la escuela pese a ser conscientes que no es lo común en todas las familias gitanas (P4: EntFG_B_2_069:079)
- **Familias que manifiestan que asistir a la escuela es un mero trámite sin valor en sí misma, para conseguir otros objetivos, o para evitar sanciones (valor extrínseco de la educación):**
 - Padres que opinan que ir a la escuela les sirve únicamente para el presente, para tener recogidos a los niños mientras ellos trabajan (P7: EntFG_D_1_0018:0020)
 - Motivación para ir a la escuela por una obligación social presente: es lo que los niños tienen que hacer (sin entrar a valorar el acuerdo o no con esta decisión) (P6: EntFG_C_2_0017:0037) o (P9: EntFG_E_1_004:012)
 - Motivación a apoyar la escolarización de los hijos a no ser que haya motivos de atención a las necesidades de otros miembros del grupo cultural o familiar que prioricen dicha asistencia (P3:EntFG_B_1_161:167), o temores mezclados con la asistencia a la escuela (P9: EntFG_E_1_132:138) o (P9: EntFG_E_1_511:533), o seguimiento de los rituales propios de la tradición cultural que interrumpirían la escolarización (P10: EntFG_E_2_090:102)
 - Motivación de terminar la educación secundaria obligatoria para tener el mínimo requisito para poder trabajar (no motivación asociada a la educación en sí misma) (P3: EntFG_B_1_181:197) o (P5:

EntFG_C_1_0100:0104) o (P5: EntFG_C_1_0355:0357) o (P9: EntFG_E_1_535:549) o (P10: EntFG_E_2_037:039)

- Relato de experiencias escolares de los padres en las que los profesores insistían en la motivación de asistir a la escuela únicamente por cumplir el expediente, no con intención de promover el proceso de E-A (P7: EntFG_D_1_0167)
- Motivación para ir a la escuela por obligación administrativa, que implica implícitamente evitar una sanción, y trasladar a los niños la noción que ir a la escuela es una obligación que no tiene valor en sí misma, sino que es el resultado de una confrontación social entre su grupo cultural minoritario y el grupo social mayoritario (P7: EntFG_D_1_0455:0528)
- Diferentes explicaciones de por qué las familias no ven la escolarización como una prioridad: por el conflicto histórico entre los grupos culturales, por el temor a que la escuela asimile valores del grupo cultural dominante, por desconocimiento del valor real de la escuela y de las potencialidades de ésta, etc. (P7: EntFG_D_1_0632:0668) o (P7: EntFG_D_1_0670:0686)

MG_D_1: Pues en general los gitanos no les dan valor a la educación y a la información, no les dan.

EntG_D_1: ¿Por qué?

MG_D_1: pfr (sonido de que no sabe) [0](#)

EntG_D_1: Has visto un motivo o algo?

MG_D_1: Porque mira, por desgracia venimos de:, un pueblo, que ha sido mu ataca, que ha sido mu desvaloriza, que ha sido mu:, han sido racistas con él, han sido:, (suspira), no sé, de lo más bajo que ha existió, ¿no? ha sido de lo que... Entonces, (2)... es que, antes porque no los dejaban, y ahora porque:, y como han creció con ese miedo los viejos, les dicen a los jóvenes, oye que 'da miedo, que da miedo, que da miedo, que da miedo', y con el miedo de toda la vida. (4) Y es eso.(2) Pero yo quiero que mis niños estudien, que vayan a la universidad, que hasta se saquen sus carreras... Pero que sean lo que ellos quieran, aunque que no quiera, yo que sé, aunque no quieran estudia:r... aunque no quieran ir a la universidad, mira que te digo, si quieren se::r, yo que sé, barrenderos.. Pero que sean lo que quieran. Darle esa opción, esa oportunidad. Que se sientan realizaos. No sé, yo me sentiría realizá si algún día llegara a ser educadora social. Yo que sé..

P7: EntFG_D_1_0646:0654

○ **Familias que entienden que las motivaciones para asistir a la escuela van variando en el tiempo en función de distintos factores:**

- Motivación para vincularse a la escuela por diferenciarse de las generaciones anteriores que no han tenido una trayectoria académica y se sienten poco valoradas, con dificultades (ej. “Que estudien, no como yo que no hago nada”) (P4: EntFG_B_2_051:059) o (P10: EntFG_E_2_465:479) o (P11: EntFG_E_3_269:291) con pocas posibilidades de triunfar en el mercado laboral (P7: EntFG_D_1_0732:0740) o (P11: EntFG_E_3_033:059), así en las nuevas generaciones habrá apoyo a la escolarización de manera generalizada (P8: EntFG_D_2_122:130)
- Motivación de los niños pequeños de tener profesiones futuras fruto de una trayectoria académica, pero a medida que van creciendo y entienden

las motivaciones y metas familiares, van cambiando sus expectativas que se vuelven más cercanas a las tradiciones culturales de su grupo (P7: EntFG_D_1_0688:0706)

- **Niños y niñas** (19 citas)

○ **Niños y niñas que depositan la motivación para asistir a la escuela en las recompensas a corto plazo que les produce (motivación en el presente):**

- Motivación por la tareas escolares más prácticas y más lúdicas, como educación física, Shere Rom, plástica, música, etc. (P28: FocG_nin_B_2354:2364) o (P29: FocG_nin_D_808:824) o (P30: FocG_nin_E_1438:1474)

E: Venga, que cambiamos de pregunta ya, y vamos acabando. ¿Qué es lo más os gusta del cole?

Ma: La gimnasia.

A: La piscina...

T: No me gusta nada.

Mi: (risas)

A: A mí el gimnasio, la piscina, plástica, eh...

Mi: Aarón, chupas mucha cámara, ¡cállate ya!

T: Plástica no, porque es muy aburrido, últimamente no nos dejan a hablar.

A: ¡Me dirijo...!

T: [Trobadors, trobadors], pero tampoco... Bueno, trobadors porque me voy de cara al ordenador, a lo mejor estoy con mi grupo y me voy al otro, y luego me voy al otro a chafardear.

A: [Trobadors, trobadors...]

Mi: Pues mira, a mí me gusta to.

S: A mí lo único que me gusta es plástica y trobadors.

A: Te pones peluca.

T: Los disfraces de trobadors.

Ma: Te pones guapa.

Mi: Hay cosas que tengo que aguantar y me porto mal. Para que me entiendas, porque sí, sí me aburro me porto mal.

P29: FocG_nin_D_808:824

- Motivación para ir a la escuela por la vinculación con amigos y otras personas (que si piensan en el futuro del instituto, ese es un argumento para decir que echarán de menos la escuela de primaria) (P30: FocG_nin_E_2130:2174)

○ **Niños y niñas que manifiestan que asistir a la escuela es un mero trámite sin valor en sí mismo, para conseguir otros objetivos, o para evitar sanciones (valor extrínseco de la educación):**

- Motivación para ir a la escuela mediada por el miedo a las sanciones administrativas, ya que tienen seguimiento exhaustivo de servicios sociales, aunque según narran, éstas no usan explicaciones de aprovechamiento real de la escuela, sino basado en las consecuencias que puede llevar no ir a la escuela (ej. Que quiten a los niños) (P29: FocG_nin_D_688:707), y este tipo de relación genera tensión y desconfianza hacia la escuela (P29: FocG_nin_D_793:807)

S: Señu, por ejemplo, si yo no vengo al colegio, ¿por qué te piden informes? Si yo vengo al colegio y digo estoy mala porque me dolía la barriga, ¿por qué tengo que dar informes?

Mi: Porque no se creen de ti.

S: Si me duele la barriga y yo te estoy diciendo la verdad, no sé porque te tengo que dar informes.

E1: ¿Informe del médico?

S: Sí.

A: Pero si... Espera, espera, espera. Pero si pasas una noche mala, vale, una noche mala...

T: Pero y si, [como yo un día fui], “¿el informe? Pues se me ha olvidado”.

A: ¡¡Cállate!!

A: Si pasas una noche mala, si pasas una noche mala, ¿no?, un día entero vomitando y tienes fiebre, y no vas al médico porque ya tienes jarabe en tu casa de la otra vez no vas a ir “oh, ah, un informe, toma”. ¿Me lo invento?

E1: Lo que pasa es que supongo, supongo que lo preguntan porque deber haber gente que no viene al cole.

S: ¿Qué te piensas?, ¿que por un dolor de barriga voy a ir al hospital...?

E: No, si tenéis toda la razón.

S: Me tomo una manzanilla y ya está.

A: O un jarabe.

S: Voy a ir al hospital por un dolor de barriga.

P29: FocG_nin_D_793:807

- **Niños y niñas que manifiestan que asistir a la escuela es un objetivo en sí mismo, asociado también a los logros a medio y largo plazo, para conseguir otros objetivos formativos y/o cívicos (valor intrínseco de la educación):**

- Motivación para ir a la escuela en relación al proyecto de futuro académico que se plantean (ej. Ir a la universidad) (P28: FocG_nin_B_0147:0175) o (P29: FocG_nin_D_122:130)
- Motivación para ir a la escuela en relación a cualquier futuro que se planteen, ya sea académico o no (ej. Para que no les engañen si van a comprar) (P28: FocG_nin_B_2063:2125), mostrando variedad de opiniones respecto a si quieren únicamente el graduado, o prefieren continuar estudiando (P30: FocG_nin_E_1208:1232) o (P30: FocG_nin_E_1570:1593)

- o (P30: FocG_nin_E_1595:1627), asociando el proyecto educativo a tener mayor promoción social y en definitiva más recursos económicos (P30: FocG_nin_D_1382:1406)
 - Padres y madres que apoyan el proyecto de futuro de los hijos y les motivan para ir a la escuela con ese propósito (PFocG_nin_B_0237:0241)
 - Hermanos y demás familiares que apoyan el proyecto educativo de los niños, por arrepentimiento de su propia experiencia (P28: FocG_nin_B_0267:0293)
 - Niños que ven las tareas escolares como tediosas, de manera que la motivación debe venir por otro lado, ya que no viene de la atracción de la propia tarea (P28: FocG_nin_B_1810:1846)
- **Investigadora** (7 citas)
- o **Observación de clases atractivas que implican motivación por la actividad en sí misma:**
 - Asisto a clases donde se hacen actividades atractivas que parten de las inquietudes de los propios niños, y que obligan a la maestra a renovarse continuamente para atender a las curiosidades que van surgiendo (P41: Etno_D_CO_2010_05_21_14). En estas clases, las maestras no tienen temor en dejar autonomía en la elección de las tareas a los niños (P50: Etno_E_SR_2010_04_08_12)
 - o **Observación de clases poco atractivas tanto en el contenido como en la forma, que fácilmente puede implicar desmotivación de los niños y niñas por la actividad:**
 - Asisto a clases monótonas y poco atractivas que pueden llevar fácilmente a que los niños se distraigan y prefieran estar en otros sitios que en esas clases (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_33)
 - Asisto a clases donde la maestra prioriza el control de los niños antes que las propias actividades organizadas, ya sean lúdicas o educativas, lo que lleva a que los niños pierdan el interés por lo que están haciendo y vivan situaciones tensas e incoherentes (P47: Etno_D_SR_2010_05_25_11)
 - Asisto a clases donde la maestra rectifica continuamente a sus niños, dejando implícita su creencia de que no son capaces de llevar a cabo de forma autónoma y exitosa ciertas tareas académicas. No es difícil entender que esos niños no tengan demasiada motivación por el aprendizaje y en último término en asistir a la escuela (P49: Etno_E_SR_2010_03_25_10:14)

- A continuación, nos disponemos a escribir la carta de MR. Estamos sentadas las tres (niña, maestra e investigadora) en la mesa del centro de la sala, y E (maestra) le ha hecho rectificar varias cosas de la carta sólo empezar. Por ejemplo, le ha dicho que una carta no empieza así, que primero había que especificar dónde se encontraban: en Barcelona. Esa dinámica ha continuado todo el tiempo. MR escribía algo y E consideraba o que tenía faltas, o que había que mejorar la letra, etc. Tanto es así que MR ha perdido el interés y el propósito de lo que se había planteado escribir, y todo el rato preguntaba: “¿y ahora qué?”, esperando a que E le diera la pauta de lo que venía a continuación. No hay que especificar que me he sentido mal y que no coincidía para nada en el método empleado por E. (...)
- Yo me he quedado en la mesa del centro, y desde aquí veo que E maneja el ordenador. Ella usa el ratón, abre y cierra carpetas mientras que MR permanece aburrida a su lado. Cuando se aburre de esperar, mira a otro ordenador o a otros compañeros, y se ríe a carcajadas.
- También percibo que mientras escribe MR la carta, E le va diciendo: “ahora una *b*, ahora una *a*...” Si yo fuera MR también me aburriría porque no me dejan decidir autónomamente y lo que deberían ser mis objetivos de aprendizaje, en realidad son sólo los de mi profesora.
- Veo que MR se aburre y se levanta a ver lo que hacen otras parejas. E la va llamando para que acuda, pero no le hace ningún caso. En realidad entiendo a MR, porque para ir a ver cómo ella maneja el ordenador, es mejor divertirse con sus compañeros de clase.

P49: Etno_E_SR_2010_03_25_10:14

4.3.4. DEMANDAS DE MEJORA PARA LA ESCOLARIZACIÓN (DemEsc): Categoría que hace referencia a las propuestas que se hacen de cara a mejorar la estancia y la participación en el centro escolar. Estas propuestas pueden ser del tipo: mejoras en el horario, mayor flexibilidad, mayor formación inicial de maestros, mejores proyectos de atención a la diversidad, etc. **(66 citas)**

- **Madres y padres** (56 citas)

○ **Familias que manifiestan quejas sobre el funcionamiento actual de las escuelas, y/o de algunos/as maestros/as, dificultando la continuidad familia-escuela:**

- Quejas sobre la falta de tiempos y espacios para que los maestros conozcan bien las necesidades educativas y personales de los niños (P3: EntFG_B_1_107:109), como por ejemplo conocer dónde viven (P6: EntFG_C_2_1381:1393)
- Quejas sobre los castigos como expulsiones, ya que reducen el tiempo que los niños tienen para aprender (P3: EntFG_B_1_055:057) o (P3: EntFG_B_1_075:077) o (P9: EntFG_E_1_346:398) o (P10: EntFG_E_1_230:256). Además a los niños les parece como un refuerzo positivo porque no van al colegio y así no se aburren (P11: EntFG_E_3_113_129). Hay quienes hacen propuestas de castigos alternativos (P7: EntFG_D_1_0576)

EntG_E_2: [Pero], pero en el caso de que [e:::] por algún motivo la escuela o el instituto decidiera expulsar, ¿vosotros como lo veríais eso, como castigo?

PG_E_2: Yo lo veo mal.

MG_E_2: Mal.

EntG_E_2: [¿Por qué?]

PG_E_2: [Porque] es un día que está perdido. Un día perdido para el niño ahí todo el día ahí en la casa, en la calle jugando a la pelota, o sea, un día perdido para, para el niño.

EntG_E_2: luego, pensáis que=

MG_E_2: =Se acostumbra luego a hacer algo para, a ver si lo expulsan otra vez.

PG_E_2: Claro, se[coge la costumbre], [coge la costumbre] de hacer algo mal=

MG_E_2: [Claro] "Si hago eso sí me expulsan".

EntG_E_2: =O sea, ¿pensáis que no sirve para nada? ¿Que tendría que ser diferente?

PG_E_2: Eso tendría que ser diferente. Total.

P10: EntFG_E_1_230:256

MG_D_1: Si tú ese castigo en vez de expulsarlos cuatro días, ese castigo se lo hubieras dao, estudiando en una aula, él solo, pero estudiando todavía más, a lo mejor no lo hacías más. Porque, el castigo es peor, tienes que estudiar más de lo que estudias en clase. No sé, o:::, o yo que sé, otro tipo de castigo, yo qué sé, ayudando luego a... hora extraescolares, ayudando en dirección a hacer cualquieras cosas, o yo que sé, otro tipo de castigo, pero es que el, el expulsar y esa eso, eso no hace ná. >Además a la vista está< Que, preguntar a la escuela, a ver si ve resultao. La expulsión, no da.

P7: EntFG_D_1_0576

- Quejas sobre la comunicación familia-escuela, en el sentido que suele ser unidireccional de la escuela hacia ellos y siempre con información negativa de sus hijos (P3: EntFG_B_1_107:109) o (P9: EntFG_E_1_473:477)
- Quejas sobre la percepción que algunas escuelas no les entienden y no hacen esfuerzos por adaptarse a sus necesidades (P5: EntFG_C_1_0022:0026) por ejemplo cuando hay una boda no entienden que se ausenten los niños unos días (P6: EntFG_C_2_1409:1445) o por ejemplo al llegar tarde no les dejan entrar y ya no van hasta la tarde para no tener represalias (P6_ EntFG_C_2_1479:1508)
- Quejas sobre aquellos colegios que fueron mayoritariamente de gitanos, ya que se es consciente que no se favorece para la integración (P8: EntFG_D_2_096:104)
- Quejas sobre el trato “seco” y con falta de confianza y vínculo afectivo que reciben de algunos maestros (P6: EntFG_C_2_1365:1379)
- **Familias que manifiestan quejas sobre otras familias gitanas, en relación a las trabas que ponen ante la escolarización:**
 - Quejas sobre la falta de compromiso de algunas familias para vincularse con la escuela (P6: EntFG_C_2_1341:1351), por ejemplo, en las situaciones donde intervienen servicios sociales ya que se crea una atmósfera de tensión y desconfianza (P7: EntFG_D_1_0455:0471)
- **Familias que plantean propuestas de mejora de la estancia escolar, pero depositadas en la institución y/o en sus maestros/as:**
 - Demanda de los padres de mayor red educativa y de servicios en el barrio (P3: EntFG_B_1_315) o (P3: EntFG_B_1_283:295)
 - Demanda sobre mayor diálogo entre las familias y la escuela, para que la escuela pueda conocer y entender las particularidades culturales de los estudiantes con los que trabaja y así ser más flexible (P8: EntFG_D_2_182:194) o (P8: EntFG_D_2_392:404)
 - Demandas sobre permanencia de los tutores varios años, para favorecer la vinculación y el conocimiento mutuo personal (P6: EntFG_C_2_1381:1393)
 - Demanda de que en la escuela se enseñen prácticas que después les sirvan para desenvolverse en la vida y en el trabajo (electricidad, fontanería, reparaciones, etc.) (P3: EntFG_B_1_055:057) o (P3: EntFG_B_1_283:295)
 - Demandas de mayor comprensión de los contenidos por parte de los niños, en relación a que los maestros se aseguren que está habiendo un aprendizaje (P3: EntFG_B_1_155:159) o (P): EntFG_E_1_038:088) a partir de buenos ejemplos de profesores comprometidos con su profesión (P7: EntFG_D_1_0886:0904)

- Algunas familias demandan más compromiso y entrega a los maestros sin asumir dificultades individuales que puedan tener sus hijos, u otros elementos contextuales que estén interfiriendo (P3: EntFG_B_1_277:279)
- Demanda de un tipo de escuela ghetto, en la que mayoritariamente fueran gitanos para sentirse comprendidos y aceptados (P5: EntFG_C_1_0787:0799) y para favorecer la vinculación con el centro educativo y el éxito escolar (P5: EntFG_C_1_1426:1442)
- Demanda hacia la escuela de un servicio de refuerzo escolar donde puedan participar padres en ayudar a sus hijos en las tareas escolares, para favorecer la continuidad familia-escuela (P7: EntFG_D_1_0213:0217) o (P7: EntFG_D_1_0228:0230)

MG_D_1: Entonces el cole, eso es responsable, responsabilidad del cole, por lo menos, en el pueblo gitano, y donde existe un barrio de gitanos, y donde está el colegio del barrio de gitanos, lo que tiene que preocuparse el cole es de hacer una aula de refuerzo después de salir de la escuela. Y que esos niños que no entienden deberes, tengan a alguien que les pueda ayudar a hacer esos deberes. Aunque también, que se queden las madres, pa, aprender a ayudar a sus hijos.

P7: EntFG_D_1_0213

- Demandas acerca de la existencia de referentes gitanos que trabajen con los padres para favorecer la continuidad familia-escuela (P7: EntFG_D_1_0487:0528) o (P9: EntFG_E_1_178:206)
 - Demanda de servicios de acompañamiento de los niños para facilitar la compatibilidad familiar y laboral de los padres (P7: EntFG_D_1_0402:0420)
 - Demandas de que haya mayor comunicación hacia las familias del funcionamiento, importancia y trayectoria de la escuela, para sensibilizarles en la importancia de la colaboración (P7: EntFG_D_1_0670:0672)
 - Demandas de que los profesores reciban formación específica sobre el contexto donde trabajan y sobre las necesidades de la comunidad que asiste a la escuela (P7: EntFG_D_1_0708:0716), como por ejemplo el atender a sus hijos/as de forma más paternalista, para que las familias aumenten la confianza en ellos (P10: EntFG_E_2_382:437)
 - Demanda de escolarización continua en el mismo centro educativo para evitar que haya alumnos que se pierdan por miedo a lo desconocido o por influencia de algunos iguales (P7: EntFG_D_1_0946:0972)
 - Demanda de que desaparezcan los estereotipos sobre el absentismo escolar de la comunidad gitana, porque la mayor parte de los gitanos no son absentistas actualmente (P8: EntFG_D_2_050:058)
 - Demanda de que en la comunicación familia-escuela ambas partes se perciban como interlocutores válidos, ya que si las familias se sienten inferiores, probablemente no irán a esos encuentros promovidos por la escuela (P8: EntFG_D_2_364:388)
- **Familias que plantean propuestas de mejora de la estancia escolar, pero depositadas en ellas mismas como familias gitanas (autocrítica):**
- Demandas de mayor implicación de las familias en el proceso educativo de los niños para conseguir mayor vinculación de los niños en la

escolarización (P7: EntFG_D_1_0808:0812) o (P7: EntFG_D_1_0770:0776)
o (P7: EntFG_D_1_1000:1004) o (P4: EntFG_B_2_081:083)

○ **Familias que manifiestan apoyo a algunas medidas que ya se han tomado desde algunos centros educativos para mejorar la estancia escolar de sus alumnos/as gitanos/as:**

- Valoración muy positiva del trabajo de continuidad entre escuela-familia promovido desde la escuela (P4: EntFG_B_2_111:119)
- Valoración muy positiva de la flexibilidad que la escuela muestra para adaptarse a los ritmos y necesidades de las familias gitanas (como en horario, tiempo de atención de las tutoras y directora, ayuda en las becas de comedor, etc.) (P4: EntFG_B_2_129:139) o en contenido específico propuesto por los propios niños (P7: EntFG_D_1_0906:0940)

- **Niños y niñas** (10 citas)

○ **Niños y niñas que manifiestan quejas sobre el funcionamiento escolar y/o de sus maestros/as:**

- Quejas sobre la rigidez normativa de los profesores y directores, y el escaso margen negociador (P29: FocG_nin_D_429:510) o (P29: FocG_nin_D_591:616)
- Quejas sobre profesores o directores que han sido “bordes” con ellos, de modo que ellos tb han sido bordes con ellos (efecto espejo) (P28: FocG_nin_B_1848:1884)
- Quejas sobre el mantenimiento continuado de la atención focalizada mucho tiempo en una misma actividad (P28: FocG_nin_B_2708:2714)
- Falta de información sobre la trayectoria académica o profesional para conseguir sus expectativas de futuro (P29: FocG_nin_D_236:243)

E1: Pero, si tú quieres ser peluquera nosotros te podemos ayudar a saber lo que tienes que hacer después de la ESO. Por ejemplo, eso son, como si dijéramos, sueños más reales.

T: O, escucha, o algún instituto donde también podamos ir.

E1: Claro

S: ¿Vosotros ayudaréis?

E2: Claro

Mi: Pero no te va a pagar peluquería.

E1: Además nos podemos dar los e-mails, y comentar cosas.

P29: FocG_nin_D_236:243

○ **Niños y niñas que plantean propuestas de mejora de su estancia en el centro educativo y de sus maestros/as:**

- Demandas sobre cómo debe ser su maestra ideal “como la Raquel”: simpática, con vínculo afectivo hacia los niños, justa, integradora, alternativa en los métodos de E-A, etc., (P28: FocG_nin_B_1886:1938), cercana (P29: FocG_nin_D_642:665), o que combine actividades de alta

concentración con actividades de más autonomía (P30:

FocG_nin_E_1476:1544)

- Demandas de actividades prácticas motivadoras, como las que se ofrecen en el casal de las tardes (P28: FocG_B_2510:2622)
- Demandas de no querer perderse las actividades prácticas que más les satisfacen como la educación física, o Shere Rom (P28: FocG_nin_B_2632)

4.3.5. TRAYECTORIA ACADÉMICA (TrayAcad): Categoría que hace referencia a la trayectoria académica tanto de los padres, como de los hijos, como de las confusiones acerca del propio recorrido académico. **(53 citas)**

- **Maestras** (3 citas)

○ **Maestras que conocen la trayectoria académica de los familiares de sus alumnos/as y lo consideran un factor influyente en la trayectoria académica de los/as propios/as alumnos/as:**

- Maestras que valoran que la trayectoria académica de los padres de los alumnos influye en el rendimiento académico de los alumnos y en sus expectativas de formación (P31: FocG_prof_B_180:186)
- Maestras que conocen la trayectoria académica de los padres, lo que implica que les han dado el espacio para comunicarse al respecto de ese tema (P32: FocG_prof_D_288:304)

- **Madres y padres** (25 citas)

○ **Familias que manifiestan confusión y dudas en relación a la trayectoria académica que pueden seguir sus hijos/as:**

- Confusión o conocimiento difuso sobre las posibles salidas educativas que nos ofrece nuestro sistema educativo, y edades o etapas en las que se puede acceder (P4: EntFG_B_2_057:059) o (P5: EntFG_C_1_0491:0499) o (P5: EntFG_C_1_0589). Confusión y falta de información también percibida en los niños y niñas (P7: EntFG_D_1_1004:1008)
- Confusión sobre los niveles de educación formal y no formal (ejemplo: equiparar el “estudiar carrera” con “hacer cursillos”) (P4: EntFG_B_2_153:159) o (P10: EntFG_E_2_258:268)
- Creencia en que disponer del graduado escolar es haber logrado al techo académico (P5: EntFG_C_1_0100:0104) o (P7: EntFG_D_1_0986:0996) o (P9: EntFG_E_1_535:549) o (P10: EntFG_E_2_037:039) o (P11: EntFG_E_3_079:085), incluso con confusión de si eso implica a la vez ya disponer de una carrera (P9: EntFG_E_1_132:138)

EntG_E_1: Vosotros que, la opinión que teneis vosotros de la escuela, m::: realmente la que tenéis en positivo o en negativo m::: porque claro m::: yo opino que es bueno, para mí eh?, mi opinión, que es bueno que, que los niños estudien, que acaben el colegio m::: pero bueno, pero realmente vosotros creéis que eso es así o::: o no?

PG_E_1: Sí hombre.

MG_E_1: A mí me gustaría de que mi hija acabara el colegio, todo. Así tiene su carrera [y pueda trabajar]. Pero yo qué sé, según como vea yo el colegio. Si veo muchos niños que son malos, que son así, pues no, la verdad.

PG_E_1: [Claro]

P9: EntFG_E_1_132:138

○ **Familias que manifiestan conocimiento acerca de las posibles trayectorias académicas de sus hijos/as:**

- Padres con conocimientos exhaustivos sobre la trayectoria académica que pueden seguir sus hijos, siendo conscientes de un cambio generacional en el acceso a este tipo de información (P8: EntFG_D_2_050:054) o (P8: EntFG_D_2_114) o (P11: EntFG_E_3_265:267)
 - **Familias que relatan las razones que han llevado históricamente a los gitanos a no vincularse con la escolarización:**
 - Testimonios que relatan que los gitanos han tenido difícil acceso a la educación históricamente, junto con circunstancias familiares difíciles donde no se priorizaba estudiar (P3: EntFG_B_1_023:029) o (P4: EntFG_B_2_031:045)
 - Sensación de algunos padres y madres de que la falta de interés de los gitanos hacia la educación es histórica (P3: EntFG_B_1_047:051)
- **Niños y niñas** (24 citas)
 - **Niños y niñas que manifiestan confusión y dudas en relación a la trayectoria académica que pueden seguir:**
 - Creencia sobre la necesidad de estudiar para profesionalizarse, pero conocimiento difuso sobre la trayectoria concreta (P28: FocG_nin_B_0147:0175) o (P28: FocG_nin_B_0177:0213) o (P28: FocG_nin_B_0885:0907)
 - Niños y niñas que muestran confusión sobre la trayectoria concreta que deben seguir para ser profesionales en lo que desean, incluso obviando la necesidad de estudiar para lograrlo (P29: FocG_nin_D_067:083)
 - Niños y niñas que tienen expectativas de futuro que no tienen en cuenta la diversidad de trayectorias académicas para lograrlos (ej. Equiparar en el mismo nivel de deseo ser esteticén, que abogada, que dependienta, que psicóloga, etc.) (P29: FocG_nin_D_122:130)
 - Niños y niñas que aprovechan el contexto del focus group para aclarar dudas sobre la trayectoria académica, y pedir orientación a las entrevistadoras para sus futuros profesionales (P29: FocG_nin_D_236:255)
 - Niños y niñas que explican que sus padres también tienen un conocimiento difuso sobre la trayectoria académica concreta que deben seguir para profesionalizarse (P28: FocG_nin_B_0237:0241)
 - Niños y niñas que muestran confusión incluso en las etapas que ocupa la educación obligatoria (P29: FocG_nin_D_089:119) o (P29: FocG_nin_D_257:270)

E1: (...) cuando tengáis dieciséis años, ¿qué os pensáis que estaréis haciendo?

Ma: Estudiando.

Mi: Estudiando.

S: Estudiando, yo de peluquera, haciendo peinados.

Mi: O yo no sé, a lo mejor estaré...

Ma: Yo estudiando para ser futbolista

A: Yo sacándome los cursillos,.

S: Primero de todo, estudiando si me saco la ESO esa, ¿no?, la carrera esa, y después...

E1: La ESO no es una carrera, eh, la ESO es lo obligatorio, el instituto.

A: Después de la ESO va bachillerato. Y si no quieres ir a bachillerato vas a los cursillos ¿no?

S: Cuando trabajes tienes que hacer una de esto, una (ininteligible) [¿no?]

E2: [Sí]

Mi: Pero si vas a los cursillos es lo mismo, es lo mismo que como que lo que han hecho nuestros padres, es mejor que estudies el bachillerato.

A: Yo voy a estudiar el bachillerato y después de eso, no lo sé.

P29: FocG_nin_D_257:270

- **Niños y niñas que manifiestan conocimiento acerca de las diversas trayectorias académicas a seguir, apoyados/as por sus familiares:**
 - Niños y niñas con conocimiento exacto sobre la trayectoria académica que se puede seguir (P30: FocG_nin_E_1208:1220)
 - Niños y niñas que explican que sus familiares (sobretudo hermanas mayores) insisten en que ellos estudien evitando reproducir el modelo que ellos han seguido de abandono escolar precoz (P28: FocG_nin_B_0267:0287)
 - Niños y niñas que explican que sus padres tienen prioridad de un IES frente a otro, en función de la fama, para lograr un mayor éxito académico en secundaria (P28: FocG_nin_B_0307:0333)
- **Niños y niñas que hablan sobre la trayectoria académica de sus familiares, en su mayoría frustrada:**
 - Algunos coinciden en que sus padres no fueron escolarizados, principalmente porque la escuela favorecía el acceso a payos (P28: FocG_nin_B_1940:1972)
 - Algunos casos explican que sí fueron escolarizados, aunque con abandono precoz (P29:FocG_nin_D_271:280) o (P29: FocG_nin_D_342:348) o (P30: FocG_nin_E_1186:1206). Algunos no relatan muchos detalles (quizá porque no sea un tema de conversación presente en las casas) (P28: FocG_nin_B_1974:1990) o (P28: FocG_nin_B_2021:2045)
 - Algunos hablan sobre la trayectoria académica de sus hermanos, que ha sido más amplia que la de los padres, pero sin llegar a acabar sus objetivos de formación (P28: FocG_nin_B_1996:1998 + 2007:2017)

[So6: Mira, mi hermano el Jandro estaba ya salió del instituto y estaba, ¿no? estudiando], o sea en un destio de mecánicos, o sea, del destio más... o sea, del pequeño más... del motor más pequeño, hasta el más grande que es el del avión. Estaba trabajando de eso... y por no esperarse 2 meses no se sacó la carrera, creo que fue... la carrera. Por quererse casarse. Y luego mi hermana la Herminia no estudio. Mi hermano, Cisca, no sé...

P28: FocG_nin_B_1998

- Algunos hablan sobre trayectorias académicas exitosas de algún familiar, y dicen que las tomarán como modelo (P29: FocG_nin_D_228:232)
 - Un niño habla sobre la trayectoria profesional exitosa de su tío, sin que haya necesitado tener el “graduado” (P30: FocG_nin_E_1605:1617)
- **Investigadora** (1 cita)
- **Observación de una conversación casual sobre la trayectoria académica entre alumnos/as y maestra:**
 - Observo como una maestra aprovecha una conversación casual para preguntar a sus alumnos por sus expectativas de futuro laborales. En cierto modo me sorprende que ese tema no sea trabajado en tutorías, y que surja como fruto de la conversación casual, ya que si no hay un trabajo al respecto es más difícil que estos niños elaboren itinerarios imaginados sobre sus objetivos profesionales (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_27)

4.3.6. ABANDONO ESCOLAR (AbanEsc): Categoría que hace referencia a las razones que se explicitan en relación al abandono escolar. Algunas de estas razones podrían ser: ciclo vital distinto entre culturas distintas, presión social del propio grupo cultural por temor a una posible asimilación con el grupo dominante, roles de género distintos en culturas distintas, desmotivación de los niños legitimada por los adultos, expectativas negativas de los maestros respecto al potencial de los alumnos, etc. Cabe destacar que esta categoría estaba dividida en dos en un origen, distinguiendo entre el abandono escolar en primaria y el abandono escolar en secundaria, pero tras el análisis se decidió unificarlo, ya que era prácticamente inexistente el abandono escolar en primaria, produciéndose la mayor parte en secundaria. **(49 citas)**

- **Maestras** (8 citas)

- **Razones que acuñan las maestras sobre el abandono escolar, asociadas al funcionamiento del propio sistema educativo (autocrítica):**
 - Percepción crítica del funcionamiento de los centros de secundaria, que no ofrecen el mismo tipo de relación cercana y basada en el vínculo afectivo y el conocimiento mutuo de sus alumnos y familias (P31:FocG_prof_B_102)
 - Percepción crítica de la escasa y pobre relación de transferencia de información y proyectos en red entre primaria y secundaria (P31:FocG_prof_B_103:129)
- **Maestras que perciben un cambio gradual en cuanto a la edad más tardía de abandono escolar:**
 - Pese a lo expuesto, se percibe un cambio generacional en cuanto a la existencia de mayores objetivos académicos de sus alumnos/as, y por tanto ampliación de la edad de abandono escolar (P31:FocG_prof_B_094:101)
- **Razones que acuñan las maestras sobre el abandono escolar, asociadas a las familias y comunidad de procedencia de los alumnos/as (crítica al grupo ajeno):**
 - Crítica al escaso apoyo de padres y demás familiares (P31:FocG_prof_B_094:101) o (P33:FocG_prof_E_136:152)
 - Crítica al absentismo prolongado que puede acabar derivando en abandono escolar (P32:FocG_prof_D_109:118)
 - Crítica al funcionamiento comunitario gitano por priorizar refuerzos a corto plazo, en detrimento de los objetivos a largo plazo (crítica a vivir en exceso el presente) (P32:FocG_prof_D_249:264)
 - Crítica a la consideración como excluyentes de costumbres culturales de la comunidad gitana (como el matrimonio joven o el cuidado a otros miembros familiares) y la educación superior (P33:FocG_prof_E_074:082)

E: Ya. Bueno, ¿y qué creéis que quieren ser de mayores vuestros alumnos? Los gitanos, ahora sí que vamos a hablar de gitanos. =

Es: = Pues....

E: ¿Qué serán? ¿Qué quieren ser? ¿Qué serán?.

Es: Futbolistas, algunos. (risas)

N: Bueno quieren ser como todos los niños futbolistas, médicos, [abogados], veterinarios,... Pero luego la realidad es muy diferente, porque los niños cuando pasan de primaria a secundaria se pierden mucho (2s), pero mucho=

Es: [veterinarios]

Es: = Y los padres dejan que se pierdan mucho.

N: Exacto. Y acaban niños que teníamos aquí brillantes pues no han acabado ni la Eso siquiera. Y acaban pues eso, pues de vigilantes...

E: Y niñas que dices, que de pequeñas dicen "yo voy a ser maestra", y que salen del cole en 6º y a los dos días ya se ha juntado con otro. Y el otro día vino la Rocío ¿te acuerdas? y le dije "pero Rocío ¿qué estás haciendo?" "Como no tenemos edad para trabajar, nada" y digo "pues ir a estudiar aunque estéis casados, estudia, qué mas te dá! ¿Cómo me he casado me estoy en mi casa? Digo pues no mujer, vete a estudiar!" (3s) sabes aquello que dices .

P33: FocG_prof_E_074:082

- **Madres y padres** (33 citas)

○ **Razones que acucian las familias sobre el abandono escolar, asociadas al propio funcionamiento del grupo cultural (autocrítica):**

- Percepción de considerar excluyentes la permanencia de costumbres culturales (como el matrimonio joven o el cuidado a otros miembros familiares) y la educación superior (P3:EntFG_B_1_123:133) o (P3: EntFG_B_1_047:053) o (P10: EntFG_E_2_015:035) o (P10: EntFG_E_2_497:529)
- Percepción de escaso apoyo familiar a la trayectoria académica (tanto familia de origen como nuevos miembros/maridos) (P8: EntFG_D_2_060:062) o (P9: EntFG_E_1_551:580) o (P10: EntFG_E_2_164:170)
- Percepción de influencia negativa de sus iguales que deciden no seguir estudiando (P3:EntFG_B_1_067:073)
- Percepción de escaso conocimiento de la trayectoria académica necesaria para lograr un objetivo (desinformación) (P7: EntFG_D_1_0984)
- Temor a emprender el recorrido académico en solitario sin apoyo de sus miembros relevantes familiares y comunitarios (P7: EntFG_D_1_1048:1056)
- Temor a la asimilación con el grupo dominante (temor a "apayarse"), o con otros grupos culturales (P7:EntFG_D_1_0179:0197), especialmente en el género femenino (P7: EntFG_D_1_0382:0384) o (P9: EntFG_E_1_014:032). Este temor está relacionado con la idea de traicionar a su propio grupo cultural, o dicho de otro modo, temor a "deshonrarles".

EntG_E_1: ¿Por qué creéis que los niños y niñas gitanos abandonan el colegio o fracasan en los estudios? ¿Qué creéis vosotros?

PG_E_1: Yo creo que la, porque las niñas se hacen mocitas y ya a los, a los 11 o 12 años ya las, ya las quitan del colegio o::: o a los 13 años. A los 12 o 13 años ya las cogen y las quitan a la eso a::: Y ya con los niños [ya] los padres no...

EntG_E_1: [Pero] Pero por qué las quitan? Porque las niñas no quieren ir, porque cuestan más que vayan...?

PG_E_1: No, no, porque ya=

MG_E_1: =Por nosotros, por los padres. Somos los padres.

PG_E_1: Y hay muchos niños mocitos también, las niñas son como muy mocitas ya y como:::

MG_E_1: Y nos da miedo ((se ríe)).

PG_E_1: Nos da miedo. Unas niñas o cosas, cosas malas, que pasan.

MG_E_1: En verdad somos antiguos ((se ríe)).

PG_E_1: Si es verdad.

P9: EntFG_E_1_014:032

○ **Razones que acuñan las familias sobre el abandono escolar, asociadas al sistema educativo o centro educativo particular (crítica al grupo ajeno):**

- Consideración de que no se enseñan contenidos significativos para su vida/ cultura (P3:EntFG_B_1_055:057)
- Consideración de que no hacen la enseñanza atractiva, lo que implica una baja motivación extrínseca (ya que la escuela no les atrae) (P7: EntFG_D_1_0068:0095)
- La propia transición de centro y de personal de primaria a secundaria, ya que en secundaria la vinculación con el centro y los profesores es menos frecuente (P3: EntFG_B_1_105) o (P7: EntFG_D_1_0946:0972)
- Trato negativo recibido de algunos maestros o del centro en general (vínculo y clima escolar) (P7: EntFG_D_1_0886:0904), incluso de los compañeros que expresan actitudes racistas (P6: EntFG_C_2_0627:0683)
- Expulsiones recurrentes como origen de la desmotivación y abandono escolar final (P3:EntFG_B_1_075:077)
- Dificil adaptación al centro (sea de primaria o secundaria) (P3: EntrFG_B_1_175:179)

- **Niños y niñas** (6 citas)

○ **Razones que acuñan los niños y niñas sobre el abandono escolar, asociadas a sus circunstancias culturales y sociales (crítica al propio grupo):**

- El mantenimiento de las tradiciones culturales (como casarse jóvenes, ocuparse del hogar, etc.) y la incompatibilidad que supone seguir estudiando con esa elección (P30: FocG_nin_E_1186:1210)

- Diferencias de género en el abandono escolar, ya que las niñas abandonan más precozmente, por reproducción de modelos femeninos prototípicos (P30: FocG_nin_E_1186:1210)

Re: ¿Y vuestros padres fueron a la escuela?

[JJ6: Claro. Mi papa claro].

[Ra4: Si (Mientras que asiente con la cabeza y sonríe)].

MP5: Mi papa y mi mama. Mi papa es muy listo, y mi mama también.

JJ6: Mi papa también. Mi papa es muy listo.

MP5: Y mi papa también.

JJ6: Mi mama fue hasta... hasta segundo de la ESO, pero que mi mama... las gitanas al instituto van, casi nunca, [porque...].

MP5: [Las gitanas], al instituto, cuando... se quitan y se ponen a fregar, ya está.

JJ6: Claro... ya son pa fregar...

MP5: Ya son mocicas. Ya son mocicas. Y su... la ma... las madres... pues se van a comprar, y le dejan a las hijas, al niño pequeño, con doce o trece años y si... la dejan fregando, con [el niño pequeño. Y ellas] se van, y cogen y hacen de comer.

JJ6: [Las dejan fregando...].

Ma: (Dirigiéndose a Mari Paz) ¿Y tu quieres ir al instituto o no?

MP5: Claro, profe. Yo quiero acabar el instituto y sacar una carrera.

P30: FocG_nin_E_1186:1210

- **Razones que acuñan los niños y niñas sobre el abandono escolar, asociadas a circunstancias ajenas a ellos, como el sistema educativo o el centro educativo:**
 - Percepción de excesiva dificultad académica en el Instituto (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_27)
- **Niños y niñas que manifiestan un cambio gradual en cuanto al aumento de expectativas académicas entre ellos/as:**
 - Existe también una percepción de cambio generacional en cuanto a fijarse objetivos académicos más amplios que sus padres. (P30: FocG_nin_E_1208:1240)
- **Investigadora** (2 citas)
 - **Conversación con un chico gitano que reflexiona sobre la importancia de reincorporarse al sistema educativa después de una abandono precoz:**
 - Abandono escolar precoz por priorización de ayuda en el negocio familiar de venta ambulante, pero reincorporación posterior al sistema educativo de nuevo por valorar la necesidad de finalizar los estudios (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_10) o (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_27)

- Le pregunto qué tal está su hermano Joaquín. Él me dice que está bien, que está ayudando a su padre en el mercado. Sin demostrar que estaba extrañada porque debe tener 13 años, le pregunto que si no va al Instituto. Me dice que no, q cuando acabó el colegio su padre le dijo que durante 2 o 3 años se fuera a ayudarlo en el mercado y que después se apuntara. Entonces, me ha dicho que ahora se va a apuntar. Esta semana por lo visto tiene que ir a apuntarse al IES pq va a empezar a ir. Me ha sorprendido que después de empezar a trabajar en el negocio familiar, decida apuntarse al IES, y además que eso sea una decisión familiar. Cuando le he preguntado por qué, no ha sabido responderme, y le he dicho que era raro apuntarse ahora, y ha asentido.
- Mateo me ha dicho al salir que si quería ver a su hermano. Le he dicho que sí, así que he salido de la cárcel y he visto a Joaquín. Le ha dado alegría, me ha dado 2 besos y hemos hablado un ratito. Me ha dicho que empezó a ir un IES, y que era muy difícil, así que lo dejó, y hoy se ha apuntado en el B9, q está aquí en frente del BS. Dice que es muy duro levantarse a las 6 de la mañana para trabajar, así que prefiere retomar los estudios.

P43: Etno_D_SR_2010_04_13_10+27

4.3.7. TRANSFORMACIONES DE LA ESCUELA (TransfEsc): Categoría que hace referencia a las transformaciones que ha sufrido la escuela o que está sufriendo actualmente. **(49 citas)**

- **Maestras** (15 citas)

○ **Maestras que manifiestan estar en constante reciclaje, para adaptarse a las necesidades cambiantes de sus alumnos/as y sus familias, y lo valoran como una riqueza profesional y personal:**

- Capacidad autocrítica de la escuela. Apertura al cambio y aprendizaje de nuevas experiencias a partir del contacto con los alumnos y familias. Disponibilidad para el aprendizaje continuo (P31: FocG_prof_B_056:064)
- Apertura al cambio de rol de maestra como líder, a maestra como guía del aprendizaje que debe construirse entre todos los participantes del centro educativo en general y del aula en particular (P31: FocG_prof_B_176:179), apostando por la vinculación afectiva entre todos los miembros, el respeto y la escucha y conocimiento mutuo (P31: FocG_prof_B_149:162)

C: Igual que los niños, y cada uno tiene su mundo interior también, y personas pues que tenemos más o menos facilidad, porque esto que ella esta hablando que es tan sencillo ¿no? eso de tener el amor [es tan sencillo]. No, pero también quiero decir que también es muy complicado porque es ponerse, es una actitud frente al grupo, como dijo Marta, es dejarme acompañar por ellos también. No soy yo la que lleva las riendas del grupo, sino que formo parte de este grupo y ellos me acompañan y yo les acompaño, entonces claro es ese cambio. Entonces si tú sigues manteniéndote como que eres el que sabes, como que eres el que transmites el conocimiento, como que eres el que mandas, como que eres el que te han de tener respeto porque te lo han de tener, esa persona se estrella aquí, y además eso lo notas porque se estrellan, porque además es cierto es real y hay personas que se estrellan. En cambio, si tú ¿no? como decía la Marta y como dices tú, digo la Marta porque es una persona que venía de otro centro, la Raquel lleva muchos más años aquí, ella venía de otro tipo de centro en el cual la maestra es la que manda y es la que vale y [ese centro] es el centro del grupo, entonces claro le costó un trimestre, le costó sufrimiento y llanto, porque cuesta llantos esto, hasta que dices que tú eres una parte más de ese grupo ¿no?, que evidentemente eres importante [porque] eres el que los vas acompañar y los vas a ayudar a aprender y a ayudarles a ser otras personas, a ser personas, dijéramos, a relacionarse... Pero esto es como lo que decías del corazón, o sea, algo aquí dentro se ha de mover que sea diferente.

P31: FocG_prof_B_176

- Flexibilidad del centro para adaptarse a los ritmos y horarios de las familias (P31: FocG_prof_B_031).
- Disposición de las maestras a asistir a las casas de los niños cuando no ha sido posible lograr la comunicación en el centro escolar (P31: FocG_prof_B_294:309) o (P33: FocG_prof_E_270:277)
- Disposición de las maestras a adaptarse a los géneros discursivos de las familias para favorecer el entendimiento (P32: FocG_prof_D_090:095)
- Apertura del centro a la comunicación bidireccional con las familias, estando presentes en las entradas y salidas tanto maestras como miembros del equipo directivo (P31: FocG_prof_B_032:037)
- Percepción de necesidad de trabajar conjuntamente con el centro de secundaria para conseguir mejoras en la transición primaria-secundaria, y para dar continuidad en los proyectos que en primaria han dado buen resultado (P31: FocG_prof_B_102:108). Tb hay deseo de unificar el centro

- de primaria y secundaria para evitar que haya abandono escolar por dicha transición de centro (P33: FocG_prof_E_160)
 - Individualización de cada caso, no homogenización, tanto en el conocimiento de los niños como en la estrategia elegida para intervenir con cada uno (P31: FocG_prof_B_198:201)
 - Cambios poblacionales en la escuela, convirtiendo los centros en entornos multiculturales vistos como riqueza para las relaciones y el aprendizaje (P33: FocG_prof_E_007:008)
- **Maestras que perciben dificultades en cuestiones relacionadas con su práctica docente, pero no presentan propuestas transformadoras:**
 - Entornos multiculturales vistos como dificultad para el aprendizaje (P33: FocG_prof_E_035:046)
 - Percepción de ineficiencia de las expulsiones como castigo, pero aun así, no hay una búsqueda de nuevas estrategias sancionadoras (P33: FocG_prof_E_175:187)
- **Madres y padres** (12 citas)
 - **Familias que manifiestan disconformidad con algunas transformaciones que ha sufrido la escuela, y que bajo su punto de vista dificultan la estancia en los centros educativos:**
 - Rechazo al cambio que ha experimentado el sistema educativo en relación a que los niños y niñas cambien de centro de primaria a secundaria (P5: EntFG_C_1_1398:1402)
 - Cambios percibidos en la escuela en relación a la inclusión de nuevas tecnologías, aunque pueden haber padres que estén en contra de dicho progreso por temor a lo desconocido (P5: EntFG_C_1_0645:0657)
 - Quejas sobre la reducción de recursos educativos ofrecidos por el Ministerio de Educación, que afectan por igual a cualquier estudiante de la red pública (P6: EntFG_C_2_0402:0414)
 - **Familias que manifiestan conformidad con algunas transformaciones que ha sufrido la escuela, y que bajo su punto de vista favorecen la estancia en los centros educativos:**
 - Cambios percibidos en relación al aumento de preocupación e intervención en casos de absentismo y abandono precoz (P6: EntFG_C_2_0099:0103) o (P7: EntFG_D_1_0149)
 - Cambios percibidos en el mayor acceso a la escolarización tanto de población gitana como de población paya, debido a los cambios sociales y políticos que ha habido a ese respecto (P6: EntFG_C_2_0105:0119) o (P10_EntFG_E_2_041:050), y concretamente en cuanto a mejoras en los contenidos adquiridos respecto al pasado (P9: EntFG_E_1_100:128)
 - Percepción de aumento de la ratio de alumnos gitanos en algunos centros escolares, ya que la tendencia es de ir concentrándose con sus iguales en los mismos centros educativos (P6: EntFG_C_2_0149:0161)

- Percepción de disminución de la ratio de alumnos gitanos concentrados en los centros escolares, favoreciendo la interculturalidad (P8: EntFG_D_2_088:100)
- Transformación del método de E-A concreto en algún profesor más que un cambio de centro o del sistema educativo (P7: EntFG_D_1_0928:0936)

MG_D_1: ¡No!! Me gusta la música, pero de otra manera. No nos gusta la flauta. Y entonces se lo explicábamos y decíamos, me decía el profesor, 'Bueno, ¿porqué no queréis hacer flauta?' '¡Que no nos gusta la flauta! No nos gusta saber tocar la flauta. Enseñanos a bailar salsa, que nos gusta, que es música. Enseñanos, algunos pasos de salsa, enseñanos... '. Era cubano. 'Enseñano::s, cómo se tocan unos timbales, que nos gusta, enseñanos a tocar la guitarra que también nos gusta, o un órgano, un piano, que también nos gusta!' '¿Porque tiene que ser la flauta y nada más porque es el protocolo de la escuela, si con eso no vamos a aprender, no ves que no queremos!'. Pues se adaptó:: Y acabemos haciendo todo, y aparte la flauta! [Acabemos, acabemos]

EntG_D_1:[tocando la flauta]

MG_D_1: Sí::, yo aprendí el, la canción del Titánic, aprendí un montón de cosas con la flauta. Pero, también aprendí a bailar salsa, que es lo que yo quería, también aprendí a tocar el órgano, también aprendí a tocar los timbales.

EntG_D_1: Eh, y ahí trabajas también el sentido del ritmo. La psicomotricidad. Joer!

MG_D_1: Se adaptó ese profesor a lo que querían los alumnos. Y al final acabó explicando, lo que, lo que quería la escuela.

P7: EntFG_D_1_0928:0936

- **Familias que manifiestan que no han percibido transformaciones de la institución escolar entre su generación y la actual:**
 - Percepción de que la escuela no ha mejorado en cuanto a estrategias de E-A respecto de cuando ellos eran estudiantes (P7: EntFG_D_1_0135:0147)
- **Niños y niñas** (2 citas)
 - **Niños y niñas que valoran positivamente la transformación en la escuela originada por el cambio de un director autoritario y asimilacionista, a otra más negociadora y promotora de la interculturalidad:**
 - Cambios de un centro educativo asociados al cambio en el equipo directivo del mismo (P29: FocG_nin_D_492:508)
 - **Niños y niñas que valoran positivamente que su centro educativo se adapte a sus gustos para el diseño de contenido educativo (interculturalidad):**
 - Percepción de que la escuela incluye sus gustos para integrarlas en algunas materias como música (P30: FocG_nin_E_1438:1474)
- **Investigadora** (20 citas)
 - **Observaciones de transformaciones escolares que favorecen la estancia y el proceso de E-A de los niños y niñas:**
 - Percibo que hay una distribución espacial del aula, y concretamente de las mesas, en forma de "U", de manera que se favorece la interacción entre todos los miembros del aula, sin fijar la atención exclusiva en el frente donde suelen situarse las maestras (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_03)

- Percibo que una maestra usa sus emociones y sus sensaciones para comunicarse con los alumnos, y consigue captar su atención y centrarles en la tarea (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_05)
- Percibo que una maestra centra su interés en el aprendizaje colaborativo de los alumnos, y no atiende a la desorganización del aula para llevar a cabo dicha actividad reflexiva (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_07) o (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_08)
- Observo que una maestra utiliza preguntas reflexivas para favorecer el pensamiento crítico entre sus alumnos, convirtiéndose en guía de su aprendizaje (P34: Etno_B_CO_2010_04_09_09), y promoviendo que los alumnos desarrollen la empatía para trabajar situaciones de convivencia (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_03) o (P35: Etno_B_SR_2010_03_04_15)

Cuando llegan los niños, R explica que ha habido un cambio de dinámica en la elección de los grupos, porque los niños han vivido una experiencia desagradable cuando ellos han hecho de ayudantes de los niños más pequeños, ya que en muchos casos, al ser elegidos por el aspecto físico, se han sentido excluidos. Es por eso, que en un ejercicio de reflexión de tutoría, han llegado a la conclusión que era mejor elegir al azar a los estudiantes, para evitar que se sintieran mal como ellos. Esta reflexión la ha provocado sin duda R, pero los niños la han sentido como propia, y por eso tienen plena convicción en su decisión, porque han vivido la experiencia y con una buena reflexión guiada han concluido. A mí me ha encantado.

P35: Etno_B_SR_2010_03_24_03

- Observo que una maestra promueve el desarrollo autónomo de los niños en las actividades, sin hacer de su rol algo imprescindible para la consecución de los objetivos planteados (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_17)
 - Observo que los alumnos recuerdan con cariño experiencias vividas con estudiantes de la universidad, demostrando que se ha creado un vínculo afectivo y que probablemente éste ha favorecido a su conexión y enganche con la actividad llevada a cabo (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_25)
 - Observo que una maestra muestra altas habilidades en resolución de conflictos, ya que ante una dificultad planteada rápidamente piensa y plantea cómo evitar que vuelva a suceder (P35: Etno_B_SR_2010_03_24_31)
 - Observo que una maestra confía el uso y manejo autónomo del material a sus estudiantes, legitimándoles como usuarios válidos y demostrando respeto y confianza hacia ellos (P36: Etno_B_SR_2010_04_07_17)
- **Observaciones de transformaciones escolares que no favorecen la estancia ni el proceso de E-A de los niños y niñas:**
- Observo que se usan estrategias de aprendizaje colaborativas, pero manteniendo un rol de profesor transmisivo, directivo y unidireccional (P40: Etno_D_CO_2010_05_03_12)
 - Observo una práctica de atención a la diversidad, pero segregadora para el niño con la dificultad de aprendizaje (P48: Etno_E_CO_2010_04_09_02)

4.3.8. FUNCIONES DE LA ESCUELA (FunEsc): categoría que hace referencia a las expectativas asociadas a la escuela, aquello que la escuela debe enseñar y aquello que no. **(41 citas)**

- **Maestras** (4 citas)

○ **Maestras que creen que su función no es únicamente de transmisión de contenidos, sino que implica una intervención sistémica más amplia:**

- Maestras que creen que su función no es únicamente enseñar materias instrumentales, sino también atender a cuestiones de tipo afectivo, y de valores, ya que están creando ciudadanos que tendrán que convivir en sociedad (P31: FocG_prof_B_014:016). Algunas de las cuestiones a las que prestan atención son: crear un buen clima de clase, crear respeto entre todos, crear vínculo afectivo, crear empatía, promover el conocimiento mutuo, fortalecer la comunicación a todos los niveles, etc. (P31: FocG_prof_B_149:175)

C: Desfavorecidas ¿no? Inmigración pues que también son alumnos y alumnas que muchas veces están muchas horas solos, también necesitan mucha atención emocional, o sea cariño por nuestra parte. Digamos que son niños y niñas que tienen unas necesidades básicas que quizás en otro contexto no estarían tan patentes, tan presentes y que aquí sí que lo están. Entonces eso sí que requiere que tengamos una mirada ¿no? más amplia de lo que sería la docencia y que también recojamos de alguna forma pues estas, estas muestras, dijéramos, de... ¿faltas, mancances en castellano?

E: Mancances puede ser ausencias, bueno carencias.

C: Carencias, sí eso. Esas carencias ¿no? que pueden mostrar a muchos niveles ¿no?, son carencias que a veces también son materiales, pero básicamente también emocionales ¿no? Entonces allí es donde, es donde radica básicamente nuestro trabajo como docentes a atender primero a esos temas ¿no?, para luego poder ir atendiendo otros.

P31: FocG_prof_B_014:016

- Maestras que creen que parte de sus funciones son las de comunicarse con las familias para conseguir mayor continuidad familia-escuela (P31: FocG_prof_B_028:041)
- Maestras que perciben dificultades en vincular los aprendizajes curriculares con el entorno de los niños, ya que éstos no encuentran el sentido de lo aprendido en relación a las tareas que normalmente desarrollan sus padres (difícil la continuidad familia-escuela en lo curricular) (P39: Etno_B_SR_2010_05_26_11)
- Maestras que ven que su tarea educativa se ve dificultada por la gran diversidad de alumnos que tienen en el centro (P33: FocG_prof_E_035:046)

- **Madres y padres** (32 citas)

○ **Familias que entienden las funciones de la escuela restringidas a la enseñanza instrumental:**

- Padres y madres que piensan que la escuela debe enseñar materias instrumentales básicas, como leer y escribir, y en caso de fallar, es

responsabilidad de la gestión de la escuela (P3: EntFG_B_1_277:279) o (P3: EntFG_B_1_301:315) o (P9: EntFG_E_1_048:068)

- Padres y madres que piensan que la escuela no debería educar en valores, solamente enseñar materias instrumentales, ya que la educación debe recaer principalmente sobre las familias y la comunidad (P5: EntFG_C_1_0181:0215) o (P5: EntFG_C_1_1710:1718) o (P6: EntFG_C_2_1397) o (P8: EntFG_D_2_068:080)

EntG_C_1: Es buena. Nadie dice que no es buena. Pero no enseña lo que es ser un buen gitano la escuela.

MG_C_1: ¨Hombre, claro que no¨

PG_C_1: No, claro que no.

EntG_C_1: También, también hay una manera, es decir, la sociedad te dice, 'bueno, que vay', la sociedad gitana, te dice sí, que participes, que estés, tal cual... Pero,

PG_C_1: Es que es neutro el colegio en verdad, ¿no? ¿No crees que es neutro? Yo creo que es neutro. Lo que, cada uno, eh, la la democracia es que cada uno HaG_C_1a lo que quiera. O sea había una, en, en la sociedad en que vivimos y todo, el colegio es neutro, pero luego está, eh:: la educación de cada casa.

P5: EntFG_C_1_1710:1718

- Padres y madres que piensan que la escuela les debe ofrecer un contenido práctico y útil para la vida, como por ejemplo saber solucionar reparaciones domésticas cotidianas (P3: EntFG_B_1_055:057)
- **Familias que entienden las funciones de la escuela de manera más amplia que las relacionadas únicamente con el contenido instrumental:**
 - Padres y madres que ven en la escuela el medio para crear ciudadanos integrados en la sociedad (P8: EntFG_D_2_024:034) o (P10: EntFG_E_2_037:039)
 - Padres y madres que piensan que los castigos, como las expulsiones, están mal elegidos, ya que lejos de contribuir a la reflexión sobre un tema, les invita a desperdigarse y alejarse más de la escuela (P3: EntFG_B_1_075:077) o (P7: EntFG_D_1_0570:0576) o (P9: EntFG_E_1_346:376), y además suelen ser por causas que no son graves (P11: EntFG_E_3_113:129)
 - Padres y madres que pese a no conocer las particularidades de lo que se enseña en la escuela, apuestan por ella (P9: EntFG_E_1_004:012)
 - Padres y madres que piensan que los maestros deben adaptarse al nivel real de los niños, ya que muchas veces mandan tareas que los niños no entienden. Dicho de otro modo, estas familias desean que haya una atención individualizada de necesidades educativas, más allá de la transmisión de contenido particular (P3: EntFG_B_1_155:159)
 - Padres y madres que piensan que la escuela también debe educar en valores y en respeto, para que los alumnos vean una continuidad entre la familia y la escuela (P5: EntFG_C_1_2221:2257) o (P6: EntFG_C_2_0881:0883)

- Padres y madres que piensan que tanto la educación como las materias instrumentales deben apoyarse tanto en la escuela como en la familia, para que los niños perciban una continuidad (P6: EntFG_C_2_1085:1093) y si no es posible porque los padres no entienden la materia, entonces que la escuela les ayude a los padres a dar continuidad a los contenidos (P7: EntFG_D_1_0209:0213)

EntG_C_2: Un niño que no lleva los deberes al cole durante una semana y lo castiguen sin patio, [pa hacer..]

MG_C_2: ¡iMu bien!

PG_C_2: M::: Pos que m..

MG_C_2: ¡Y pa los padres, otra, también!

PG_C_2: Muy bien... y... pa los padres otra nota! (ríe MG_C_2) Han, te mandan:::, tienen una agenda y ná más que eso te, te, te avisan rápido.

EntG_C_2: ¿Vosotros miráis la agenda del niñ, de los niños?

PG_C_2: Sí::: Hay que firmarla. Cada domingo. ¡Si es verdad! Cuando el Curro nos lo dice (ríe MG_C_2 luego EntG_C_2) Es decir, no, sí la miro, sí.

MG_C_2: Sí, disculpa, que sí, yo no la miro tanto, el PG_C_2 sí. Yo le dí la responsabilidad a él.

P6: EntFG_C_2_1085:1093

- Padres y madres que esperan que la escuela atienda a los estudiantes que tengan más dificultades, pudiendo ofrecerles más tiempo y otras estrategias más adecuadas (P6: EntFG_C_2_0849:0863)
- Padres y madres que se quejan sobre las decisiones que toma la escuela sin tener en cuenta la disponibilidad o no de las familias para poderlas llevar a cabo, como por ejemplo el hecho de disponer de Internet en casa. (P5: EntFG_C_1_0657:0667)
- Padres y madres que opinan que la escuela debería ocuparse de todo lo que sus hijos necesitaran en el tiempo que están a su cargo, como por ejemplo si se ponen enfermos poder tomar decisiones al respecto (P10: EntFG_E_2_382:411)
- Percepción de que las escuelas en general y las maestras en particular priorizan el cumplimiento del expediente, basado en el control y la asistencia, más que en el aprendizaje (P7: EntFG_D_1_0040:0054)

- **Niños y niñas** (5 citas)

- **Niños y niñas que entienden las funciones de la escuela de manera más amplia que las relacionadas únicamente con el contenido instrumental:**
 - Percepción de que la escuela atiende a la diversidad, o lo que es lo mismo, a los compañeros que tienen dificultades académicas, aunque eso pueda suponer que haya estigmatizaciones entre los niños (P28: EntFG_nin_B_2153:2183) y que por ejemplo crean que reciben un trato desigual por parte de los profesores en función del “más listo” o el “menos listo” (P30: FocG_nin_E_1745:1789)

Re: (Dirigiéndose a Rafa) Y tú dices que no lo entiendes...

Ra5: No.

[Vi5: Y si no lo entendemos pos nos lo explican otra vez].

[So6: Porque él va a otro bajo de nivel... o sea, él va más bajo de nivel que los demás].

Re: Él va a quinto.

Vi5: Él va a quinto, pero más bajo.

[Ma: ¿Qué quiere decir eso?

Vi5: O sea, que no es igual que nosotros.

So6: Que van al mismo nivel, todos.

Ma: ¿Hay dos niveles?

So6: [No].

Vi5: [No]].

[Ra5: Aún más gilipollas.

Re: Pero lo que te cuentan no lo entiendes].

So6: O sea, están todos [en la misma clase, pero él a lo mejor] sabe hacer divisiones de tres, [y ellos (Señalando a Victoria) si]. ¿Sabes? Y él a lo mejor sé, y él (Mirando a Rafa) a lo mejor sabe divisiones de uno. O sea, va (1") más retrasado que ellos.

Ta6: [Hay algunos trabajan más que los otros]

P28: EntFG_nin_B_2153:2183

- Percepción de que la escuela hace las materias motivadoras para engancharles (P30: FocG_nin_E_1438:1474)
- Entienden la escuela como un paso intermedio necesario para acceder a estudios superiores (P30: FocG_nin_E_1570:1593)

4.3.9. TEMORES HACIA LA ESCUELA (TemEsc): Categoría que hace referencia a los miedos hacia la escuela. Algunos de estos temores pueden ser: transmisión de valores distintos, pérdida de control de la comunidad respecto a los menores, cambio en roles de género, trato de temas tabús, etc. **(34 citas)**

- **Maestras** (1 cita)

- **Percepción de temor visto por las maestras en los niños y niñas gitanos/as en la transición de primaria a secundaria:**
 - Por el cambio de centro: pérdida de vínculo afectivo con compañeros/as y maestras, y pérdida de seguridad en el entorno conocido (P32: FocG_prof_D_102:108)
 - Por ser los más pequeños del nuevo centro (P32: FocG_prof_D_102:108)

- **Madres y padres** (27 citas)

- **Familias que exponen diversos temores en torno a la escolarización, pero todos relacionados con el temor a la *asimilación* con el grupo dominante (Hannoun, 1992; Berry, 2001), y por tanto pérdida de las características culturales propias:**
 - Temor heredado de los más ancianos del grupo cultural minoritario, quienes transmiten sus juicios de valor sobre sus experiencias pasadas en relación con el grupo dominante en general y con la escolarización en particular (P7: EntFG_D_1_0654)
 - Temor a la asimilación (abandono de las características culturales gitanas por adopción de las del grupo mayoritario) (P5: EntFG_C_1_0148:0150) o (P5: EntFG_C_1_0245:0259) o (P7: EntFG_D_1_0622), como por ejemplo en el acceso a una educación superior, donde las familias ya no controlarían ni el espacio ni las relaciones que se producirían (P6: EntFG_C_2_0995:1001)

PG_C_1: Yo creo que los que estudian mucho, y, con perdón, (*ríe EntG_C_1*) son payos (*ríe EntG_C_1*). Porque se quitan de la vida de los gitanos. Eh, quién es, eh, llevan otra vida los que, gitanos que estudian mucho, que son abogaos, que son médicos, y todas esas cosas, pa mí que, pa mí ¿eh?, porque por ejemplo, cuando tú vas no quieren, no quieren, sentir, ni decir, ni decir, decir ni que son gitanos. (1) ['¿Tú eres gitano?']

MG_C_1: [No lo sé, yo no lo] sé eso.

PG_C_1: Hombre, nosotros hemos estao en, en los médicos de ahí de, de algún sitio de un hospital, y hemos dicho, 'oye, s, este es el gitano, no sé qué no sé cuantos', y no se ha dao ni de gitano. Hay mu, m, muchos gitanos, m::, cuando es que son, la mayoría, yo creo ¿eh?, lo general, generalmente que::, que, que estudian, que si tienen unas, que tienen carreras, tienen otras vidas. No tienen la vida, la, la vida que, que puedo tener yo, que, es una vida normal, de trabajador, pero sin, sin, sin quitarle la base.

P5: EntFG_C_1_0245:0259

- Temor a la pérdida de valores gitanos, no por adopción de los del grupo dominante, sino por las condiciones impuestas por la vida moderna (incorporación de la mujer al mundo laboral y descentralización de la crianza de los hijos) (P5: EntFG_C_1_0403:0415)

- Temor hacia lo desconocido por los padres, como Internet (P5: entFG_C_1_0657:0685) o (P5: EntFG_C_1_1090:1106), o como ir a un psicólogo (P7: EntFG_D_1_0874:0884)
 - Temor al cuidado de sus hijos por miembros no gitanos, y encima fuera del entorno conocido, como por ejemplo en excursiones (P5: EntFG_C_1_1002:1030), o también temor a las relaciones sexuales precoces al irse de colonias (P6: EntFG_C_2_0528:0530)
 - Temor a la modificación de los roles de género tradicionales dentro del grupo cultural minoritario, manifestado por ejemplo en la intención de que las niñas estudien menos que los niños (P5: EntFG_C_1_2123:2147)
 - Temor a la transición de primaria a secundaria por distintos motivos (P5: EntFG_C_1_1374:1380):
 - Por ejemplo por la influencia de otros iguales no gitanos, que tambaleen los valores del grupo cultural minoritario (P5: EntFG_C_1_1510:1516) o (P9: EntFG_E_1_132:136)
 - Por los estudiantes más mayores, ya que pueden tener influencia en los estudiantes más jóvenes e inexpertos (P9: EntFG_E_1_511:533) o (P11: EntFG_E_3_237:263)
 - Porque puedan darse relaciones sentimentales entre miembros de distintos grupos culturales (P5: EntFG_C_1_1518:1544) o (P7: EntFG_D_1_0179:0181), o relaciones precoces en general, sin entrar a distinguir el grupo cultural (P5: EntFG_C_1_1568:1594)
 - Temor a la dificultad de controlar tantos estudiantes como alberga un centro de secundaria, sobre todo por la libertad que tienen a esas edades (P5: EntFG_C_1_1458:1466)
 - Temor a que alguien vulnere la honra de sus hijas (P9: EntFG_E_1_014:032)
- **Niños y niñas** (5 citas)
- **Niños y niñas que exponen temor a no tener éxito y vinculación académica y abandonar prematuramente en consecuencia:**
 - Temor a ir a un centro educativo con mayoría de niños/as gitanos/as, por temor a recibir influencia negativa y no finalizar sus estudios (P28: FocG_nin_B_0307:0331)
 - Temor al fracaso escolar por no superar la dificultad en los contenidos (P29: FocG_nin_D_362:370)
 - En la transición de primaria a secundaria, temor a la novedad, por dejar atrás compañeros y maestros con los que se ha creado un fuerte vínculo afectivo (P28: FocG_nin_B_0395:0407)
 - **Niños y niñas que reproducen miedos hacia la escuela, heredados de argumentos familiares:**
 - Temor a las excursiones, transmitido por sus familiares, sobre todo por si se pierden o por el temor de que les ocurra algo sin estar ellos cerca (P29: FocG_nin_D_712:723)

- **Investigadora** (1 cita)
 - **Observación de una estrategia llevada a cabo por una niña para evitar la comunicación familia-escuela, por el temor a la reacción de la familia (muestra de continuidad familia-escuela):**
 - Temor percibido en una niña que quiere evitar que su maestra y su madre se comuniquen para evitar una sanción por un mal comportamiento, o lo que es lo mismo, en una escuela donde parece que hay cierta continuidad familia-escuela, la niña quiere evitarlo justamente para ahorrarse que la sanción continúe en casa después del colegio (P37: Etno_B_SR_2010_04_21_15)

4.3.10. TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA Y ADOLESCENCIA (TranPrimSec): Categoría que hace referencia a las dificultades y temores ligados a la transición de educación primaria a educación secundaria, y a la etapa de la adolescencia. **(34 citas)**

- **Maestras** (8 citas)
 - **Maestras que argumentan razones culturales como origen del abandono escolar en secundaria de sus alumnos/as gitanos/as:**
 - “Culpa de las familias”. Por falta de apoyo familiar, al exponer otras expectativas de futuro que contradicen las académicas (P31: FocG_prof_B_094:098) o (P33: FocG_prof_E_150:152)
 - “Culpa de los propios niños”. Porque muchos serán expulsados e irán siendo absentistas hasta que acaben abandonando (P32: FocG_prof_D_109:118)
 - “Culpa del grupo cultural”. Por incompatibilidad de las tradiciones culturales y de la permanencia de la escolarización secundaria (P33: FocG_prof_E_074:082)
 - Percepción de mayor concienciación de la importancia de finalizar la educación secundaria en la próxima generación, en los hijos de los actuales alumnos (P31:FocG_prof_B_099:101)
 - **Maestras que argumentan razones del propio sistema educativo como origen del abandono escolar en secundaria de sus alumnos/as gitanos/as:**
 - “Culpa de los centros de secundaria”. Porque en los centros de secundaria no hay un trato tan individualizado con los alumnos y familias, lo que dificulta la vinculación al centro y favorece el abandono precoz (P31: FocG_prof_B_102) o (P33: FocG_prof_E_153:156)
 - Percepción de temor en los alumnos en el nuevo centro por sentirse los más pequeños, por abandonar el entorno conocido escolar hasta el momento, por haber muchos más estudiantes, etc. (P32: FocG_prof_D_102:108)
 - **Propuestas de mejora de los propios centros educativos para la transición primaria-secundaria:**
 - Percepción de necesidad de vinculación de los centros de primaria y de secundaria, para dar la máxima continuidad a los proyectos iniciados en primaria y compartir el mismo prisma (P31: FocG_prof_B_102:107)
 - Deseo de unificar en un mismo centro educativo la primaria y la secundaria, para dar continuidad a los proyectos de integración de los alumnos y las familias (P31: FocG_prof_B_130:132) o (P31: FocG_prof_B_112:116) o (P33: FocG_prof_E_158:174)

Es: A ver, sí quizá hubiera que en este colegio acabáramos en 4º de ESO a lo mejor que fuera seguido como pasa en las escuelas concertadas, que fuera seguido, porque por mucho que tú quieras coger y ligar como pretende el instituto con el esto... yo encuentro que es una ruptura, y que eso pesa.

N: Y que a veces los mismos gitanos tienen, yo creo, a veces, como un complejo de inferioridad, a veces nosotras vamos fuera y se encuentran con otros niños que no son gitanos y en seguida miran a ver si los miran, a ver si....

Es: Son recelosos, sí.

N: Son muy recelosos, y también pienso que tienen como un complejo de inferioridad y cuando van al instituto a veces algunos no se sienten bien.

Es: Yo ya te digo, yo creo que la solución sería eso, que hubiera... que estuviera toda la etapa obligatoria en un centro.

E: ¿Y habría más éxito?

Es: Yo creo que sí.

N: Por lo menos más asistencia.

Es: Sí. Más asistencia y más seguimiento, y además como un seguimiento de todos los valores que es lo más importante en estos grupos para seguir, porque en el instituto les llegan... les vienen nuevos, y son cuatro años para conseguir lo que nosotras hemos conseguido con nueve.

N: Y un profesor de secundaria, que no es lo mismo que nosotros. Porque nosotros a lo mejor aquí en competencias básicas somos nada... no aprueban mucho, pero yo pienso que en cariño, en comprensión... se lo llevan todo. Y allí es justamente todo al revés,

Es: ¿Saben dividir?, ¿saben no se qué?, [¿saben no sé cuántos?]. ¡Grupo A!, ¡Grupo B!, ¡Grupo C!, ¡conflictivo!, uy ¡expulsado! Ya está.

P33: FocG_prof_E_158:174

- **Madres y padres** (18 citas)

- **Familias que argumentan razones culturales como origen del abandono escolar en secundaria de sus hijos/as:**
 - La incompatibilidad entre asistir a la escuela y la permanencia de costumbres tradicionales del grupo cultural, como ayudar a los mayores en sus tareas de adulto (ej. Ayudar en la venta ambulante) (P7: EntFG_D_1_0964)
 - Por el temor a los estudiantes más mayores, ya que pueden tener influencia en los estudiantes más jóvenes e inexpertos (P7: EntFG_D_1_0968:0972) o (P9: EntFG_E_1_511:533) o (P11: EntFG_E_3_237:263)
 - Abandono escolar más tolerado en el género femenino, por la creencia de que no es tan necesario para buscar un empleo, o por la voluntad de aislarlas más de los deseos adolescentes (P5: EntFG_C_1_0082:0104) o (P5: EntFG_C_1_1510:1516)

MG_C_1: Que eso, por ejemplo, es que, si todas las niñas de su clase van solas, pues ella también, ella también quiere ir sola. Que qué vergüenza, cómo la voy a llevar yo, hasta la puerta del colegio. Y yo le digo que sí. Que o mi madre, o:::, ya nos pondremos=

EntG_C_1: =de acuerdo

MG_C_1: No sé, o mi hermana llevara una, otra llevara a otra, pa poderla llevar. Por ejemplo eso o::: yo que sé. O eso por ejemplo de los trabajos, que tienen que hacer trabajos en grupo, ara porqué mi hija se tiene ir a hacer un trabajo con, un niño que yo no conozco de ná. Por ejemplo. Porque ahora más o menos en el colegio, los vas conociendo, o vas tú con ellos, a hacer el trabajo, pero luego no vas, no te vas a ir tú con ellos porque ella no quiere que te vayas, por ejemplo, y::

PG_C_1: Porque los, los, los payos no ven, no ven ningún problema. En qué sentido? que a sus hijos le dan la precaución que le tienen que dar para que no se quede embarazada, y santas pascuas, y esos no los queremos nosotros, y ya está. Ae:::, eso pa ellos no, no, no implica nada. Que se vayan con un niño lo ven normal. Y nosotros eso no lo vemos bien, y eso es lo que puede pasar y lo que no queremos. Que, que se nos, se nos pierda la niña y que...

P5: EntFG_C_1_1510:1516

- **Familias que argumentan razones de la organización del sistema educativo como origen del abandono escolar de sus hijos/as:**
 - El aumento en la exigencia académica, la mayor disciplina, y las nuevas formas de relación con los nuevos profesores (P3: EntFG_B_1_103:105)
 - Percepción de mayor flexibilidad y adaptación a las particularidades de los niños gitanos en el centro de primaria que en el de secundaria (P4: EntFG_B_2_089:103)
 - Sensación de mayor coordinación y continuidad escuela-familia en primaria, ya que en secundaria no hay ese trato (P4: EntFG_B_2_111:119)
 - Demanda de unificación de la educación primaria y secundaria en un mismo centro, para garantizar el control y la vinculación al mismo (P5: EntFG_C_1_1398:1410) o (P7: EntFG_D_1_0952:0960)
- **Familias que manifiestan la existencia de cambios hacia una mayor apertura de la propia cultura en relación a la aceptación y el apoyo a la educación secundaria:**
 - Aceptación de mayor exigencia en el centro de secundaria que en el de primaria, para lograr mayor éxito académico (P4: EntFG_B_2_121:129) o (P4: EntFG_B_2_145:151)
 - Mayor aceptación de la educación secundaria entre las familias, ya que empiezan a aceptar por ejemplo que los niños y niñas gitanas se alejen de sus casas para formarse (P8: EntFG_D_2_424:429), o también porque ven que es la vía para la promoción social futura (P10: EntFG_E_2_465:479)
- **Niños y niñas** (5 citas)
 - **Niños y niñas que argumentan razones culturales como origen del abandono escolar en secundaria:**
 - Percepción de diferencias de género en cuanto al abandono escolar en secundaria, ya que consideran como normalizado que las niñas abandonen antes para llevar a cabo tareas propias de las vidas de adulta de su grupo cultural (P30: FocG_nin_E_1198:1206)

JJ6: Mi mama fue hasta... hasta segundo de la ESO, pero que mi mama... las gitanas al instituto van, casi nunca, [porque...].

MP5: [Las gitanas], al instituto, cuando... se quitan y se ponen a fregar, ya está.

JJ6: Claro... ya son pa fregar...

MP5: Ya son mocicas. Ya son mocicas. Y su... la ma... las madres... pues se van a comprar, y le dejan a las hijas, al niño pequeño, con doce o trece años y si... la dejan fregando, con [el niño pequeño. Y ellas] se van, y cogen y hacen de comer.

JJ6: [Las dejan fregando...].

P30: FocG_nin_E_1198:1206

- **Niños y niñas que exponen temor a no tener éxito y vinculación académica y abandonar prematuramente en consecuencia:**
 - Rechazo a ir a un centro educativo de secundaria donde haya mayoría de estudiantes gitanos, por temor a recibir influencia negativa y no finalizar los estudios (P28: FocG_nin_B_0307:0331) o (P30: FocG_nin_E_2158:2172)
 - Temor al fracaso escolar en secundaria por no superar la dificultad en los contenidos (P28: FocG_nin_B_0357:0635) o (P29: FocG_nin_D_362:370)
 - Temor al cambio de centro, por dejar atrás compañeros y maestros con los que se ha creado un fuerte vínculo afectivo y un conocimiento mutuo fruto de los años de convivencia (P28: FocG_nin_B_0395:0407)
- **Niños y niñas que muestran optimismo e ilusión en cuanto a la transición de primaria a secundaria:**
 - Ilusión por el cambio de centro, para encontrarse con compañeros que saben que también irán, y por todas las novedades que entrañará dicho cambio (P29: FocG_nin_D_944:961)
- **Investigadora** (3 citas)
 - **Reflexiones surgidas en conversación con un niño gitano de secundaria acerca de su arrepentimiento del abandono escolar precoz y su actual objetivo de reorientación académica:**
 - Me explican la experiencia de un niño que tras probar suerte en el negocio familiar de venta ambulante, decide volver al Instituto de Secundaria, habiendo visto que la experiencia laboral ha sido muy dura (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_mitad de la 10) y (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_27)
 - Me explican qué hacen ahora algunos de los estudiantes que yo conocí en 6º, y parece que aunque están matriculados en el Instituto de Secundaria, suelen ser absentistas (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_18)

4.3.11. ABSENTISMO ESCOLAR (Absent): Categoría que hace referencia a lo que se comenta en relación al absentismo tanto en primaria como en secundaria. **(32 citas)**

- **Maestras** (14 citas)
 - **Razones culturales que acuñan las maestras sobre las causas del absentismo escolar:**
 - Absentismo puntual con justificaciones del tipo: dormirse, no tener ningún adulto que los traiga, irse a hacer otra actividad más atractiva de forma inmediata (como comprar ropa), sentirse enfermos, porque llovía, etc. (P32: FocG_prof_D_365:372) o (P32: FocG_prof_D_408:428) o (P33: FocG_prof_E_214:224)
 - Comprensión sobre el absentismo puntual que responde a rituales culturales como bodas, bautizos u otros eventos relevantes para la comunidad de origen del alumno/a (P32: FocG_prof_D_394:407) o (P33: FocG_prof_E_234:246)
 - Absentismo por hacerse cargo de responsabilidades de adultos en ausencia de otros miembros (P32: FocG_prof_D_373:393) o (P33: FocG_prof_E_224:233)
 - **Observaciones que hacen las maestras sobre las causas de la reducción del absentismo:**
 - Reducción del absentismo por la vinculación afectiva con el centro, con las maestras y con los compañeros/as, y también por el disfrute de las actividades escolares realizadas en el centro (P31: FocG_prof_B_042:055)
 - Reducción del absentismo por considerar que los niños y niñas en casa se sienten peor que en la escuela (P32: FocG_prof_D_119:125)
 - **Observaciones que hacen las maestras sobre las soluciones que aplican para reducir el absentismo:**
 - Individualizar según el caso para adaptar la intervención según las necesidades del mismo (P31: FocG_prof_B_248:256) o (P31: FocG_prof_B_281:293)
 - Trabajo en red administrativo e institucionalizado con otros servicios comunitarios para frenar y disminuir el absentismo, aunque con labores separadas y no con la integración de acciones que se desearía (P32: FocG_prof_D_126:156) o (P33: FocG_prof_E_247:258) o (P33: FocG_prof_E_259:269)
 - Despliegue de una red de actuación social y comunitaria real, mediada por el vínculo afectivo y confianza entre comunidad y centro educativo (P31: FocG_prof_B_281:293)

E: Claro. Y luego yo me he encontrado aquí en este centro que, por ejemplo, he salido a las 5 de la tarde y me he encontrado que un niño absentista viene a las 5 para hacer deporte. ¿Cómo actuáis ante esos casos?

C: Bueno es el Abraham (risas), que ese es un niño nuevo de este año, que es un niño que no hemos conseguido pillarle, la familia no viene, pero son nuevos a estos no los conocemos... Es que nosotros no tenemos ese tipo de absentismo. Es lo que hemos dicho al principio...

R: Tuvimos a la Coraima.

C: Sí, exacto.

R: Que el último año se redimió, no sé si funcionó servicios sociales o qué.

C: No, y se redimió también porque... porque también, yo creo que también, cambió un poquito la relación con la niña ¿no? y sí, servicios sociales apretaba a esta familia. Hay algún caso que como dependen del EAIA o dependen de PIRMIS se lo toman un poquito más en serio. Tenemos absentismo intermitente en algunos, en algunas familias. Pero no es lo, no es... A ver, en otros centros sabemos que hay más absentismo que aquí, aquí tenemos algún absentismo intermitente que no llega a ser muy grave. Pero bueno, intentamos hablar, siempre intentamos... como decías tú con el tema de los deberes lo mismo con las familias, vamos caso por caso. [A nosotros nos cuesta] normalizar mucho porque no todo el mundo responde igual a la norma, ni todo el mundo tiene la misma visión frente a la misma cosa. O sea, que el tema de homogeneizar no es lo nuestro, intentamos individualizar mucho los casos.

R: [Sí, hay que ir caso por caso]

E: En parte esa es una clave del éxito.

P31: FocG_prof_B_281:293

- **Madres y padres** (7 citas)

- **Razones que acuña las familias sobre las causas del absentismo depositadas en su propio funcionamiento cultural:**
 - Por motivos puntuales que responden a rituales culturales (como bodas, teatros del culto, etc.) (P7: EntFG_D_1_0329:0380)
 - Por recibir escaso apoyo de padres y demás familiares, ya que no consideran la educación importante, por muchos motivos como el desconocimiento. Asimismo, ante motivos leves de los niños como cansancio, legitiman el absentismo (P7: EntFG_D_1_0068:0095) o (P7: EntFG_D_1_0329:0380) o (P7: EntFG_D_1_0646:0662)
- **Razones que acuña las familias sobre las causas del absentismo depositadas en el sistema educativo:**
 - Razones depositadas en la actuación de los agentes escolares, como por ejemplo no ofrecer una enseñanza lo suficientemente atractiva, lo que implica una baja motivación extrínseca (porque la escuela no les atrae) (P7: EntFG_D_1_0068:0095)
 - Percepción de mayor control del absentismo por parte de las escuelas, pero con la intención de quedar bien delante de la administración, pero no para ofrecer un proyecto educativo atractivo real, centrado en el aprendizaje (P7: EntFG_D_1_0153:0167)
 - Por la rigidez de muchos centros educativos, al no flexibilizar por ejemplo los horarios de entrada. Esto implica que al llegar tarde no les dejen

entrar, y decidan no ir hasta la tarde para no recibir represalias del centro educativo (P6_ EntFG_C_2_1479:1508)

PG_C_2: Y también porque nuestro centro es reticente a que los niños vayan tarde. Si (ininteligible) su hora ya, estás perdidó

MG_C_2: [uy eso sí] eso tampoco tendría que ser

PG_C_2: ¿ves? Y en otros colegios pues no. [llegas tarde]

EntG_C_2: Tú a las nueve y cuarto=

MG_C_2: [No] puedo entrar. Si puedo entrar [pero con] malas caras, porque [un día que] mi niño se levanta tarde ya no lo llevo

PG_C_2: [No] [Hombre!] [a, a,] Claro.

MG_C_2: Me están poniendo mala [cara...]

PG_C_2: [A las nueve] y cuarto, como el que dice a las diez menos cuarto. Pues ya no lo llevas.

MG_C_2: ¿Que [no está bien que llegue tarde?]

PG_C_2: [Ya te esperas por la tarde]

EntG_C_2: A todo el mundo igual?

MG_C_2: Sí, [yo me imagino que sí], allí es así

PG_C_2: [creo que, creo que sí] Creo que sí porque a mí tía la miran igual, y a todo el mundo que llega tarde le tiene tirria al consrjejeje (*rien MG_C_2 y PG_C_2*)

P6_ EntFG_C_2_1479:1508

- **Familias que manifiestan que no existe actualmente problemática en torno al absentismo escolar:**
 - Respuestas con alto grado de deseabilidad social, no respondiendo con ejemplos reales (P9: EntFG_E_1_090:098), exponiendo por ejemplo que el absentismo es un estereotipo actualmente, ya que la mayoría de padres y madres confían en la escolarización (P8: EntFG_D_2_036:058)

- **Niños y niñas** (6 citas)
 - **Reflexiones de niños y niñas sobre la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, que en cierto modo justificaría el absentismo:**
 - Percepción de obligación administrativa de tener que asistir, más que de una motivación intrínseca por parte del niño y la familia, o extrínseca por parte de la escuela (ya que no hacen atractiva la enseñanza) (P29: FocG_nin_D_668:678) o (P29:FocG_nin_D_688:707)
 - Percepción de desatender las necesidades familiares por estar obligados a asistir a la escuela (P29:FocG_nin_D_688:707)
 - Percepción de no entender la utilidad de la escuela y la obligatoriedad de la misma (P29:FocG_nin_D_724:736)
 - Obligación por parte de algunos padres de asistir, pese al deseo de los niños de no hacerlo (P30: FocG_nin_E_1673:1743)

- **Razones que acuña los niños y niñas sobre cuándo es aceptable el absentismo:**
 - Cuando hay excursiones, ya que los padres tienen temor de permitirles ir por la desconfianza en las maestras, a las que tendrían que cederles el control fuera del espacio físico del centro escolar (P29: FocG_nin_D_712:723)

E1: Oye Manuel, ¿y por qué no fuiste ayer a la excursión?

Ma: Porque nunca me deja mi mamá, es muy miedosa.

E1: Es muy miedosa.

Mi: La mía no.

E1: ¿Y miedo de qué?

A: A mí me deja hacer todas las excursiones.

Mi: Porque yo que sé, por si se pierde, porque sabe que este es muy nervioso y está loco.

A: Porque es hijo único.

E1: ¿No tienes hermanos?

Mi: No, hermanas.

A: Sí, pero él es el niño.

Ma: Yo soy el único niño.

P29: FocG_nin_D_712:723

- Cuando hay que atender a rituales culturales (bodas, bautizos, etc.) (P30: FocG_nin_E_1629:1671)
- **Reflexiones de niños y niñas que se oponen al absentismo, entendiendo y justificando la utilidad de asistir a la escuela:**
 - Entienden que ser absentista tiene consecuencias a largo plazo para conseguir objetivos profesionales (P30: FocG_nin_E_1595:1627)
 - Pese a la flexibilidad de los padres para asistir o no, decisión del niño de sí hacerlo (P30: FocG_nin_E_1673:1743)
- **Investigadora** (5 citas)
 - **Observación de dificultades en el aula para integrar los alumnos/as absentistas:**
 - He percibido que ante niños y niñas absentistas crónicos resulta difícil integrarles en las actividades, porque es frecuente que el afectado/a se sienta desprovisto de conocimientos y herramientas que ya son dominados por sus iguales (P37: Etno_B_SR_2010_04_21_08:11)
 - **Observación de que hablar de absentismo se convierte en tabú con algunos niños y niñas:**
 - He percibido que evitan hablar del tema porque les resulta incómodo, tanto si es en primera persona como si se trata de algún familiar (P43: Etno_D_SR_2010_04_13_18)

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan tres perspectivas de análisis. La primera consiste en una breve interpretación cuantitativa de los resultados cualitativos, basándonos en la cantidad de citas asignadas a cada categoría a lo largo del estudio, y con la única finalidad de detectar los temas que han aparecido con más frecuencia en las diferentes conversaciones con los distintos participantes, y así organizar las categorías según orden de relevancia para los interlocutores.

La segunda perspectiva de análisis, utiliza la herramienta “Coocur” (conurrencia) del software de análisis cualitativo Atlas.Ti, para advertir la relación que se produce entre las diferentes categorías, implicando en algún caso concreto la fusión entre categorías por la alta correlación de las mismas.

En tercer lugar, se procede a exponer el resumen de subcategorías halladas en cada categoría, distribuyéndolas en un continuum, según el resultado del análisis indique que son prácticas y creencias que favorecen más a la “Continuidad entre escuela y familia gitana” o a la “Discontinuidad entre escuela y familia gitana”. Además, se discuten los resultados más llamativos de cada categoría, y se plantea basarse en esta propuesta de análisis como modelo para analizar e intervenir en otros contextos semejantes al de este estudio.

Y por último, se procede a presentar brevemente el modelo para el Análisis de las Continuidades y Discontinuidades entre Escuela y Familia Gitana (ACDEF-G), surgido precisamente de la detección de elementos que favorecen las continuidades y elementos que favorecen las discontinuidades mediante el análisis de los datos de este estudio.

5.1. Interpretación cuantitativa de los resultados cualitativos

Esta primera perspectiva de análisis propone una breve interpretación cuantitativa de los resultados cualitativos, basándonos en la cantidad de citas asignadas a cada categoría a lo largo del estudio. Esta valoración cuantitativa nos permite advertir el peso de algunas categorías en el estudio, teniendo en cuenta la frecuencia de aparición de todos los temas en las conversaciones de los distintos interlocutores.

Así, para responder a esta perspectiva de análisis preliminar de los resultados cuantitativos, adjunto la tabla 9, que resume la cantidad de citas que han surgido en el análisis de las distintas categorías, y por cada conjunto de interlocutores.

El contenido que muestra la tabla nos permite identificar lo que podríamos llamar los “*trending topics*” del estudio completo, pese a que somos conscientes que resulta incoherente

metodológicamente hablando comparar los resultados de un grupo de interlocutores con otros, ya que estructuralmente parten de entrevistas planteadas de forma distinta, y en contextos claramente diferenciados. Pero en cualquier caso, identificar estos *trending topics* empieza a dibujar una idea sobre la relevancia, basada en la presencia, de algunos de estos temas en el conjunto de este estudio.

BLOQUES TEMÁTICOS	CATEGORÍAS POR BLOQUE TEMÁTICO	NÚMERO DE CITAS POR INTERLOCUTOR				TOTAL
		Maestras	Familias	Niños/as	Investigadora	
Categorías referidas a Cultura	Percepciones y Relaciones Intraculturales	0	113	44	1	158
	Expectativas de Futuro	15	51	44	1	111
	Concepción sobre la persona	8	61	21	5	95
	Relaciones Familiares	3	47	36	0	86
	Cambio Generacional	9	50	15	1	77
	Aculturación Integradora	5	27	34	0	66
Categorías referidas a lo Intercultural	Relaciones Intercult. soc. hegemónica	14	119	32	6	171
	Concepciones sobre el grupo ajeno	43	2	10	9	64
	Relaciones entre niños/as	1	15	14	12	52
	Relaciones intercult. familias	0	10	0	0	10
Categorías sobre escuela	Relación Maestro/a - Niño/a	35	16	33	180	264
	Comunicación Familia-Escuela	20	51	6	19	96
	Motivaciones para ir a la escuela	5	56	19	7	87
	Demandas hacia la escuela	0	56	10	0	66
	Trayectoria Académica	3	25	24	1	53
	Abandono Escolar	8	33	6	2	49
	Transformaciones de la escuela	15	12	2	20	49
	Funciones de la escuela	4	32	5	0	41
	Temores hacia la escuela	1	27	5	1	34
	Transición Primaria - Secundaria	8	18	5	3	34
Absentismo Escolar	14	7	6	5	32	

Tabla 9. Tabla que reúne la concentración de citas por cada categoría y por cada grupo de interlocutores.

Atendiendo a la suma de citas totales que aparecen en la tabla anterior, podemos apreciar que los tres *“trending topics”* de todo el estudio han sido:

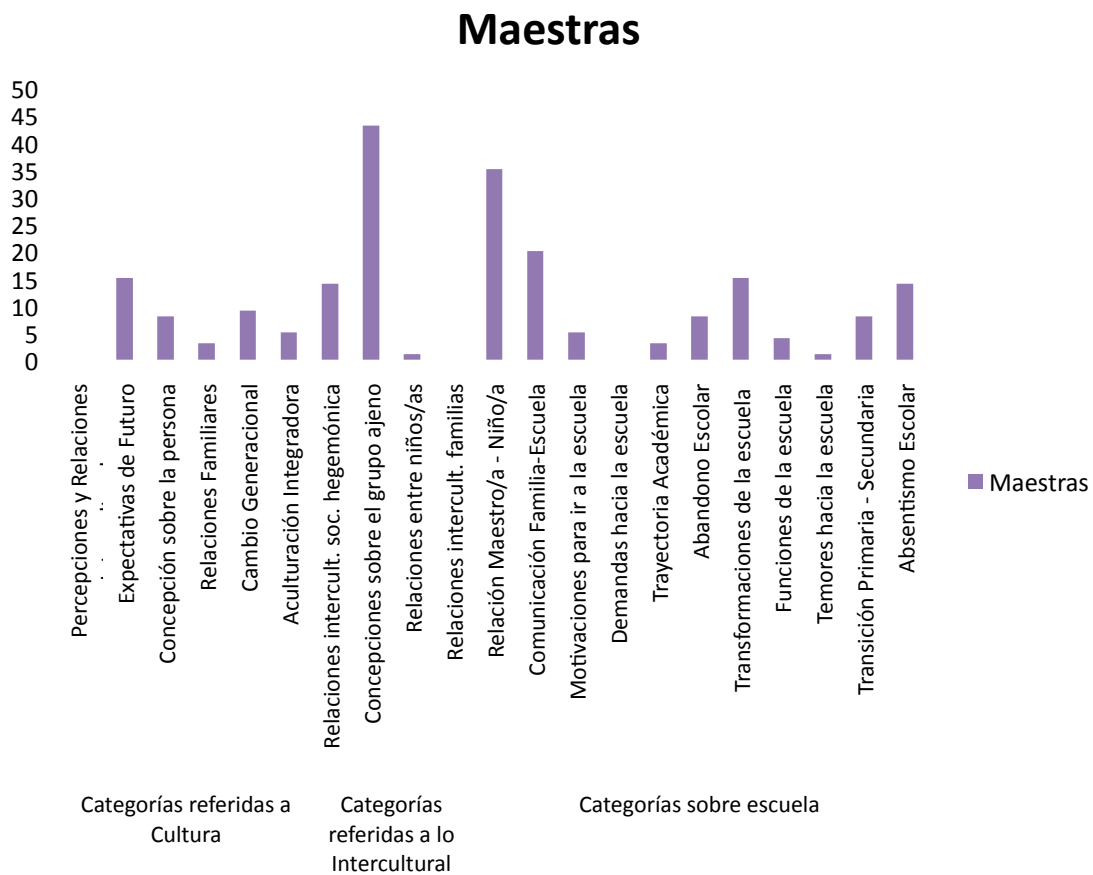
- **Relación Maestro/a-Niño/a** (264 citas)
- **Relaciones Interculturales con la Sociedad Hegemónica** (171 citas)
- **Percepciones y Relaciones Intraculturales** (158 citas)

Casualmente, cada una de estas categorías corresponde a un bloque temático distinto, y sin duda, empieza a plantear una idea sobre cuáles son las principales preocupaciones cuando tratamos de acercarnos al análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana. Sin embargo, estaremos de acuerdo que estas cifras sin mayores detalles son algo vagas, así que vale la pena analizar qué interlocutores han destacado más en cada una de estas tres categorías *“trending topics”*, y en qué otras categorías también se ha destacado más el interés de un grupo de interlocutores que otro.

De todos modos, estaremos de acuerdo que aventurarnos en la interpretación de estos datos globales sin atender a las particularidades resulta poco esclarecedor. Es por ello que merece la pena analizar a continuación los temas más repetidos en cada grupo de interlocutores, para intentar dar coherencia a las citas totales que acabamos de exponer.

MAESTRAS

En este apartado se detallan las categorías que han destacado en el grupo de interlocutores de maestras, basándonos en la frecuencia de aparición de citas asociadas a cada una de ellas. Apréciense los resultados en la gráfica 2 que aparece a continuación:



Gráfica 2. Gráfica que muestra la concentración de citas por cada categoría en el grupo de interlocutores de maestras. También se refleja la agrupación por bloques temáticos.

En el grupo de interlocutoras de maestras, los tres “*trending topics*” que más se han repetido y por tanto, que más presencia han tenido en su discurso han sido:

- **Concepciones sobre el grupo ajeno** (43 citas): Curiosamente esta categoría surgió de la necesidad de analizar una serie de citas de calificación, y en ocasiones de descalificación del otro, tendiendo a hacer generalizaciones. En la primera fase de elaboración de categorías no había surgido, debido a que como se crearon a partir de las citas asociadas a familias, y ellas apenas han emitido juicios de valor sobre el grupo ajeno (sólo 2 citas), no se valoró la necesidad de crearla. Asimismo, en un análisis preliminar y poco profundo, el hecho que esta categoría sea la que más se ha repetido entre el colectivo de maestras entrevistadas indica una tendencia a situar la responsabilidad de las acciones en los otros, y por tanto a situarse ellas mismas como agentes pasivas en el proceso de continuidad o discontinuidad entre escuela-familia gitana.

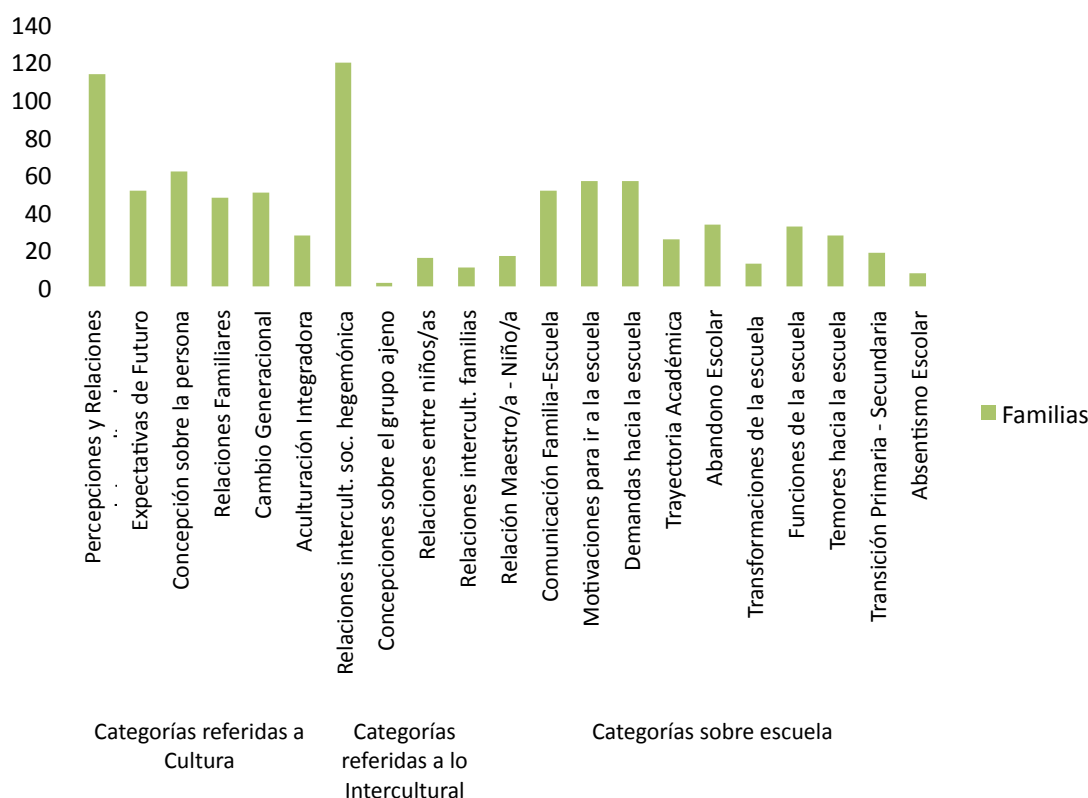
- **Relación Maestro/a Niño/a** (35 citas): Esta categoría es una de las tres “*trendic topics*” generales, aunque como podemos deducir, de las 264 citas totales que ha reunido, tan sólo 35 aparecen en el discurso de las maestras, representando solamente algo más del 13% del total. Esto nos indica que ha sido otro grupo de interlocutores el que ha dotado de popularidad general a esta categoría (investigadora con 180 citas). De momento, basándonos únicamente en cantidad de citas, podemos deducir que existe un interés moderado por parte de las maestras entrevistadas, en la relación creada con sus alumnos/as gitanos/as, y la influencia que éstas tienen en relación a la continuidad o discontinuidad entre escuela y familia gitana.

- **Comunicación Familia-Escuela** (20 citas): Esta categoría, aunque parece que interesa entre el colectivo de maestras, no es el grupo de interlocutores que más interés ha mostrado, ya que como se aprecia en la tabla 9, son las familias quienes más referencias han hecho en torno a este tema. Lo que parece estar claro a priori es que las maestras ven este tema como un pilar central a tratar para el logro de la continuidad entre la las familias gitanas y la escuela.

FAMILIAS

A continuación se detallan las categorías que han destacado en el grupo de interlocutores de familias, basándonos en la frecuencia de aparición de citas asociadas a cada una de ellas. Apréciense los resultados en la siguiente gráfica 3:

Familias



Gráfica 3. Gráfica que muestra la concentración de citas por cada categoría en el grupo de interlocutores de familias. También se refleja la agrupación por bloques temáticos.

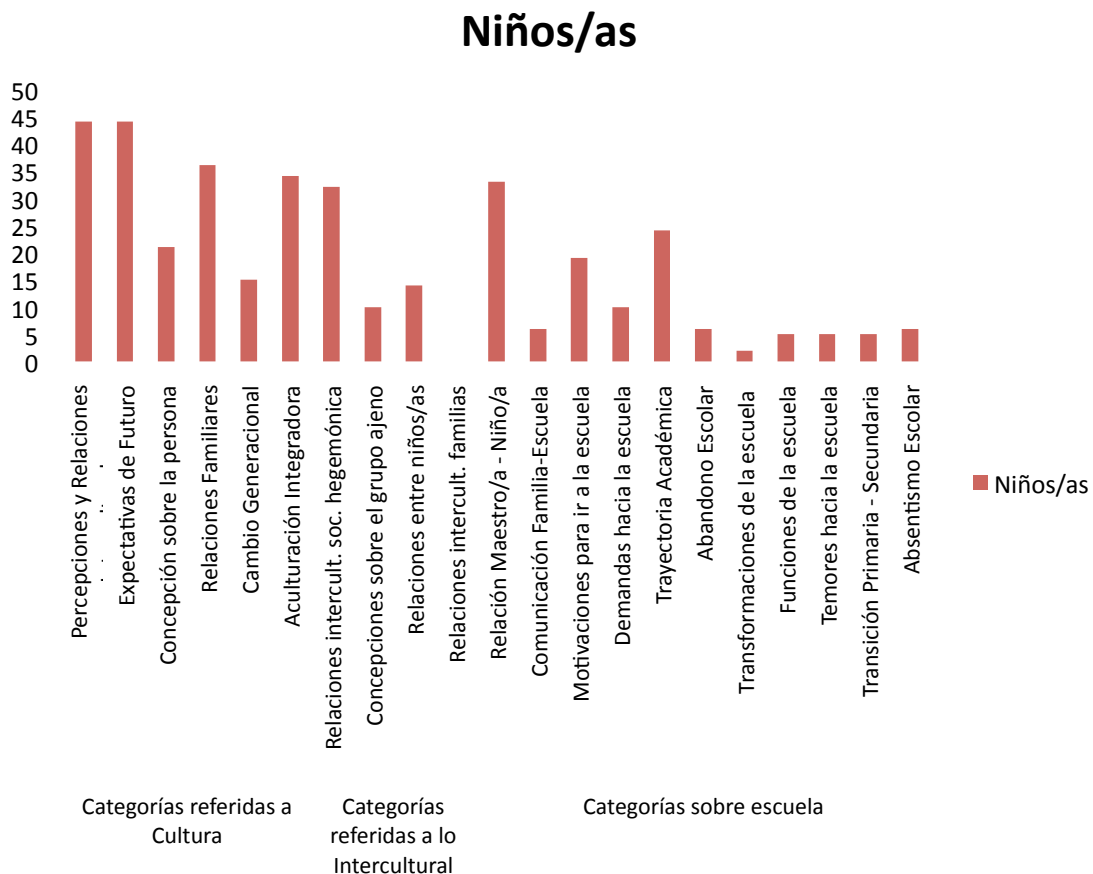
Tal y como se aprecia en la gráfica anterior, entre las familias gitanas entrevistadas ha habido principalmente dos “*trending topics*”. Las demás concentraciones de citas les siguen con mucha distancia en términos de popularidad:

- **Relaciones Interculturales con la Sociedad Hegemónica** (119 citas): La alta concentración de citas en esta categoría por parte de las familias gitanas puede demostrar, a priori, la importancia que tiene para ellos la comprensión de su situación de minoría cultural en relación con el grupo hegemónico. Asimismo, este dato demuestra que para hablar de continuidad o discontinuidad en metas, valores y prácticas educativas entre familias gitanas y escuela, bajo el punto de vista de las familias debe hacerse de forma holista, contemplando no solamente qué pasa entre las familias y las escuelas concretas, sino entendiendo cuáles son las relaciones sistémicas entre los dos grupos culturales.
- **Percepciones y Relaciones Intraculturales** (113 citas): La alta concentración en esta categoría tiene especial relevancia en el tema de estudio que nos ocupa, ya que para

hablar de las continuidades y discontinuidades educativas no puede hacerse sin que las familias defiendan cuáles son sus características culturales, en contraste o no con las de la mayoría hegemónica, pero al fin y al cabo expresando cómo entienden ellas la propia identidad cultural y los cambios progresivos que están dispuestos a tolerar en pro de la educación y de la aculturación integradora con el grupo dominante.

NIÑOS Y NIÑAS

A continuación se detallan las categorías que han destacado en el grupo de interlocutores de niños y niñas, basándonos en la frecuencia de aparición de citas asociadas a cada una de ellas. Apréciense los resultados en la siguiente gráfica 4:



Gráfica 4. Gráfica que muestra la concentración de citas por cada categoría en el grupo de interlocutores de niños/as. También se refleja la agrupación por bloques temáticos.

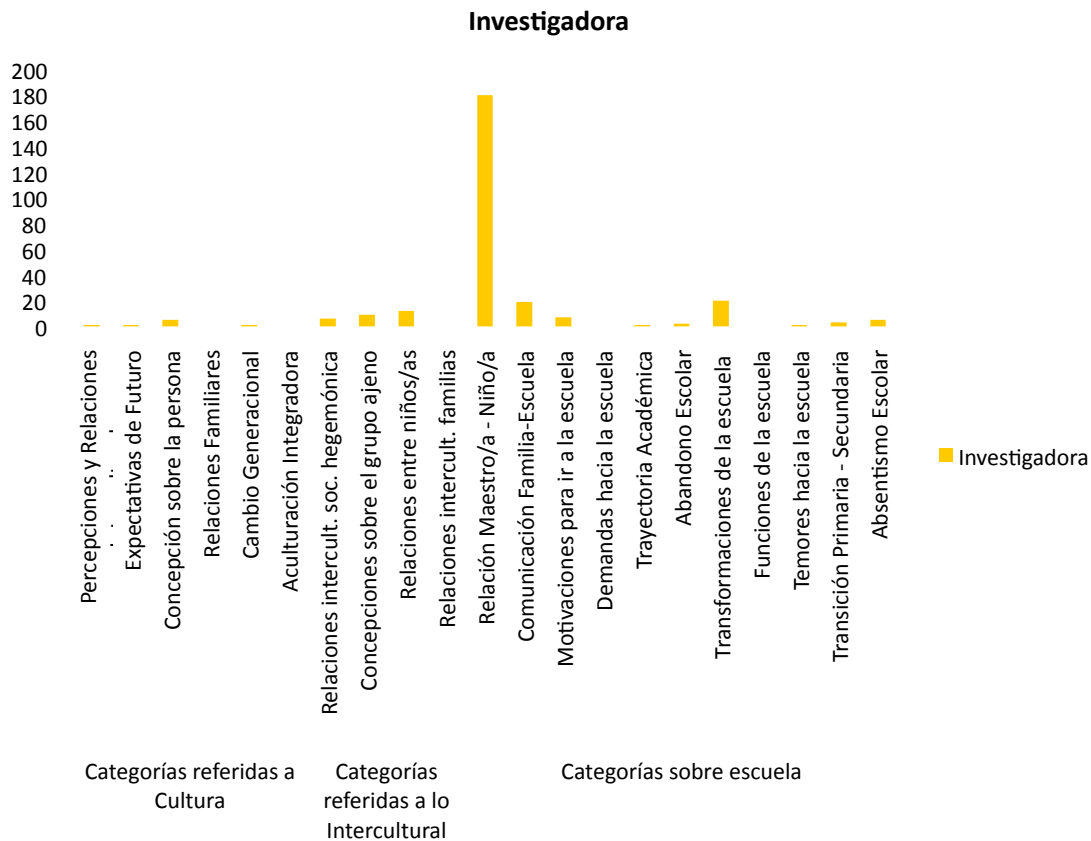
Tal y como refleja la gráfica anterior, entre los niños y niñas gitanos entrevistados, han aparecido dos “trending topics”, pero a diferencia de los grupos de interlocutores anteriores,

en este caso, el resto de temas tratados en las entrevistas les han seguido muy de cerca en popularidad:

- **Percepciones y Relaciones Intraculturales** (44 citas): esta categoría tiene una presencia importante en los focus groups de niños y niñas gitanas, aunque no se diferencia en demasía con otros temas que siguen a esta categoría de cerca en popularidad. La razón que a priori surge de esta concentración de citas, es coherente con lo expuesto anteriormente en los interlocutores familiares, atendiendo al hecho de que para hablar de continuidad o discontinuidad en metas, valores y prácticas educativas entre el hogar y la escuela, bajo el punto de vista de niños y niñas gitanas, debe hacerse de forma holista, contemplando no solamente qué pasa entre las familias y las escuelas concretas, sino entendiendo cuáles son las relaciones sistémicas entre los dos grupos culturales. La citas de estos dos grupos sumadas, familias y niños/as, son las que dan la fama a la categoría, ocupando el tercer puesto más alto en la lista de *“trending topics”* totales que planteábamos al inicio.
- **Expectativas de Futuro** (44 citas): esta categoría presenta nuevamente una concentración moderada en relación a otras categorías en otros grupos de interlocutores. Aun así, podemos extrapolar que entre los niños y niñas gitanas entrevistadas existe un interés en hablar de cuestiones relativas a su futuro. En el análisis detallado veremos en qué grado estas expectativas están en la línea de la continuidad educativa y cuál no, pero en cualquier caso, es un dato que tiene relevancia en tanto que popularmente la comunidad gitana se caracteriza por priorizar mayoritariamente las cuestiones relativas al presente, lo que nos podría indicar un incipiente cambio de tendencia.

INVESTIGADORA

Y por último en este apartado, se detallan las categorías que han destacado en las etnografías llevadas a cabo por la investigadora, basándonos en la frecuencia de aparición de citas asociadas a cada una de ellas. Apréciense los resultados en la gráfica 5 que se muestra a continuación:



Gráfica 5. Gráfica que muestra la concentración de citas por cada categoría en las etnografías de la investigadora. También se refleja la agrupación por bloques temáticos.

De las etnografías analizadas ha habido principalmente un único *“trending topic”*, pero cabe mencionar en este punto que la naturaleza de las propias etnografías tomadas en contextos de aula escolar, y en las entradas y salidas al centro educativo, limitan el tipo de información obtenida, pudiendo únicamente ser relativas a cuestiones puramente escolares y observables por la investigadora.

- **Relación Maestro/a- Niño/a** (180 citas): En este caso podría parecer que a priori la investigadora estuviera más interesada en las relaciones entre maestros/as y niños/as, que en otros aspectos que intervienen en el análisis de la continuidad/discontinuidad entre escuela y familia gitana. Sin embargo, esta alta concentración en esta categoría tiene que ver con las limitaciones de tiempo y espacio de la propia investigadora, ya que como se ha explicado anteriormente en detalle, los espacios a los que tenía acceso han sido las aulas, y por tanto, la mayoría de etnografías se han centrado en lo que allí pasaba entre maestros/as y sus alumnos y alumnas gitanas, y las interpretaciones que pueden ligar esta

información con cuestiones relacionadas con la continuidad y discontinuidad escuela-familia gitana.

5.2. Relación entre categorías usando la herramienta “cooccur” del software Atlas.Ti

En esta perspectiva de análisis aparecen las relaciones creadas entre categorías. Para ello, me he servido de la herramienta del software ATLAS.ti “Query Tool”, y concretamente he usado la opción “COOCUR”, o dicho de otro modo la herramienta de concurrencias.

Esta herramienta me ha permitido relacionar todas las categorías del estudio, y ver cuántas de ellas coinciden a la vez en la misma cita. Así, la tabla que aparece a continuación (Tabla 10) refleja el resultado de todas las relaciones entre categorías en números absolutos. Poniendo un ejemplo, podríamos ver en la tabla cómo han coincidido en 74 citas las categorías “Percepciones y Relaciones Intraculturales” y “Cambio Generacional”. Es decir, 74 veces que se ha hablado de “Cambio Generacional”, se ha hablado también de las “Percepciones y Relaciones Intraculturales” en el mismo fragmento seleccionado.

En este sentido, he visto la necesidad de convertir estos datos en porcentajes (Tabla 11), ya que como podemos deducir, no tiene el mismo valor para el análisis cerciorarnos que han coincidido 74 veces las citas expuestas en el ejemplo anterior, que saber que el 96,10% de las veces que se ha hablado de “Cambio Generacional” se ha hablado también de “Percepciones y Relaciones Intraculturales” en la misma cita. Sin embargo, si nos fijamos cuántas de las veces que se ha hablado de “Percepciones y Relaciones Intraculturales” se ha hablado también de “Cambio Generacional”, vemos que la cifra porcentual varía a 46,84%, que aun siendo significativa se reduce a la mitad de la presencia.

Con la intención de visualizar al máximo posible todas las concurrencias porcentuales, he elaborado una gráfica con el software CMapTools (Figura 7) que muestra las principales relaciones entre categorías. Asimismo, se pueden apreciar cuáles son las categorías que más relaciones de otras categorías reciben, y cuáles son las que mayores relaciones emiten. Las flechas que relacionan unas categorías con otras varían su grosor en función del porcentaje (a mayor porcentaje mayor grosor). También se aprecia variación en el tamaño de las propias burbujas que representan las categorías, en función del número de citas totales en cada una de ellas.

		Categorías referidas a cultura						Categorías referidas a lo				Categorías sobre Escuela										TOTAL CITAS	
		Percepciones y Relaciones Intraculturales	Expectativas de Futuro	Concepción sobre la persona	Relaciones Familiares	Cambio Generacional	Aculturación Integradora	Relaciones intercult. soc. hegemónica	Concepciones sobre el grupo ajeno	Relaciones entre niños/as	Relaciones intercult. familias	Relación Maestro/a - Niño/a	Comunicación Familia-Escuela	Motivaciones para ir a la escuela	Demandas hacia la escuela	Trayectoria Académica	Abandono Escolar	Transformaciones de la escuela	Funciones de la escuela	Temores hacia la escuela	Transición Primaria - Secundaria		Absentismo Escolar
Categorías referidas a Cultura	Percepciones y Relaciones Intraculturales	-	24	44	38	74	66	63	6	16	3	1	12	20	17	53	16	1	6	17	8	5	158
	Expectativas de Futuro	24	-	24	17	23	27	13	6	0	0	8	4	42	2	27	11	1	2	3	8	0	111
	Concepción sobre la persona	44	24	-	19	12	15	14	13	2	1	18	2	11	2	7	15	2	4	8	3	15	95
	Relaciones Familiares	38	17	19	-	19	13	27	1	3	0	3	6	7	6	10	4	2	5	8	2	5	86
	Cambio Generacional	74	23	12	19	-	15	17	3	0	1	5	2	16	4	10	6	4	1	2	3	2	77
	Aculturación Integradora	66	27	15	13	15	-	14	4	1	2	4	2	6	0	7	1	1	1	7	2	1	66
Categorías referidas a lo Intercultural	Relaciones intercult. soc. hegemónica	63	13	14	27	17	14	-	18	13	3	26	38	19	33	10	5	8	18	18	7	8	171
	Concepciones sobre el grupo ajeno	6	6	13	1	3	4	18	-	3	0	31	14	4	0	1	3	7	4	0	3	6	64
	Relaciones entre niños/as	16	0	2	3	0	1	13	3	-	4	8	0	0	0	1	1	0	0	5	4	2	52
	Relaciones intercult. familias	3	0	1	0	1	2	3	0	4	-	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	10
Categorías sobre escuela	Relación Maestro/a - Niño/a	1	8	18	3	5	4	26	31	8	0	-	19	7	7	2	2	25	11	2	4	3	264
	Comunicación Familia-Escuela	12	4	2	6	2	2	38	14	0	0	19	-	3	24	0	3	8	8	3	3	4	96
	Motivaciones para ir a la escuela	20	42	11	7	16	6	19	4	0	1	7	3	-	2	21	6	1	7	4	6	7	87
	Demandas hacia la escuela	17	2	2	6	4	0	33	0	0	0	7	24	2	-	1	5	3	19	1	4	2	66
	Trayectoria Académica	53	27	7	10	10	7	10	1	1	1	2	0	21	1	-	4	2	2	5	7	2	53
	Abandono Escolar	16	11	15	4	6	1	5	3	1	0	2	3	6	5	4	-	1	3	3	11	2	49
	Transformaciones de la escuela	1	1	2	2	4	1	8	7	0	0	25	8	1	3	2	1	-	5	2	4	0	49
	Funciones de la escuela	6	2	4	5	1	1	18	4	0	1	11	8	7	19	2	3	5	-	1	0	0	41
	Temores hacia la escuela	17	3	8	8	2	7	18	0	5	1	2	3	4	1	5	3	2	1	-	9	3	34
	Transición Primaria - Secundaria	8	8	3	2	3	2	7	3	4	1	4	3	6	4	7	11	4	0	9	-	1	34
Absentismo Escolar	5	0	15	5	2	1	8	6	2	0	3	4	7	2	2	2	0	0	3	1	-	32	
	TOTAL CITAS	158	111	95	86	77	66	171	64	52	10	264	96	87	66	53	49	49	41	34	34	32	

Tabla 10. Tabla que muestra las concurrencias en números absolutos entre todas las categorías utilizadas en el presente estudio. La tabla tanto puede leerse de izquierda a derecha como en vertical, ya que los valores absolutos coinciden.

	TOTAL CITAS	Percepciones y Relaciones Intraculturales	Expectativas de Futuro	Concepción sobre la persona	Relaciones Familiares	Cambio Generacional	Aculturación integradora	Relaciones intercult. soc. hegemónica	Concepciones sobre el grupo ajeno	Relaciones entre niños/as	Relaciones intercult. familias	Relación Maestro/a - Niño/a	Comunicación Familia-Escuela	Motivaciones para ir a la escuela	Demandas hacia la escuela	Trayectoria Académica	Abandono Escolar	Transformaciones de la escuela	Funciones de la escuela	Temores hacia la escuela	Transición Primaria - Secundaria	Absentismo Escolar
Percepciones y Relaciones Intraculturales	158	-	15,19%	27,85%	24,05%	46,84%	41,77%	39,87%	3,80%	10,13%	1,90%	0,63%	7,59%	12,66%	10,76%	33,54%	10,13%	0,63%	3,80%	10,76%	5,06%	3,16%
Expectativas de Futuro	111	21,62%	-	21,62%	15,32%	20,72%	24,32%	11,71%	5,41%	0,00%	0,00%	7,21%	3,60%	37,84%	1,80%	24,32%	9,91%	0,90%	1,80%	2,70%	7,21%	0,00%
Concepción sobre la persona	95	46,32%	25,26%	-	20,00%	12,63%	15,79%	14,74%	13,68%	2,11%	1,05%	18,95%	2,11%	11,58%	2,11%	7,37%	15,79%	2,11%	4,21%	8,42%	3,16%	15,79%
Relaciones Familiares	86	44,19%	19,77%	22,09%	-	22,09%	15,12%	31,40%	1,16%	3,49%	0,00%	3,49%	6,98%	8,14%	6,98%	11,63%	4,65%	2,33%	5,81%	9,30%	2,33%	5,81%
Cambio Generacional	77	96,10%	29,87%	15,58%	24,68%	-	19,48%	22,08%	3,90%	0,00%	1,30%	6,49%	2,60%	20,78%	5,19%	12,99%	7,79%	5,19%	1,30%	2,60%	3,90%	2,60%
Aculturación Integradora	66	100,00%	40,91%	22,73%	19,70%	22,73%	-	21,21%	6,06%	1,52%	3,03%	6,06%	3,03%	9,09%	0,00%	10,61%	1,52%	1,52%	1,52%	10,61%	3,03%	1,52%
Relaciones intercult. soc. hegemónica	171	36,84%	7,60%	8,19%	15,79%	9,94%	8,19%	-	10,53%	7,60%	1,75%	15,20%	22,22%	11,11%	19,30%	5,85%	2,92%	4,68%	10,53%	10,53%	4,09%	4,68%
Concepciones sobre el grupo ajeno	64	9,38%	9,38%	20,31%	1,56%	4,69%	6,25%	28,13%	-	4,69%	0,00%	48,44%	21,88%	6,25%	0,00%	1,56%	4,69%	10,94%	6,25%	0,00%	4,69%	9,38%
Relaciones entre niños/as	52	30,77%	0,00%	3,85%	5,77%	0,00%	1,52%	25,00%	5,77%	-	7,69%	15,38%	0,00%	0,00%	0,00%	1,52%	1,52%	0,00%	0,00%	9,62%	7,69%	3,85%
Relaciones intercult. familias	10	30,00%	0,00%	10,00%	0,00%	10,00%	20,00%	30,00%	0,00%	40,00%	-	0,00%	0,00%	10,00%	0,00%	10,00%	0,00%	0,00%	10,00%	10,00%	10,00%	0,00%
Relación Maestro/a - Niño/a	264	0,38%	3,03%	6,82%	1,14%	1,89%	1,52%	9,85%	11,74%	3,03%	0,00%	-	7,20%	2,65%	2,65%	0,76%	0,76%	9,47%	4,17%	0,76%	1,52%	1,14%
Comunicación Familia-Escuela	96	12,50%	4,17%	2,08%	6,25%	2,08%	2,08%	39,58%	14,58%	0,00%	0,00%	19,79%	-	3,13%	25,00%	0,00%	3,13%	8,33%	8,33%	3,13%	3,13%	4,17%
Motivaciones para ir a la escuela	87	22,99%	48,28%	12,64%	8,05%	18,39%	6,90%	21,84%	4,60%	0,00%	1,15%	8,05%	3,45%	-	2,30%	24,14%	6,90%	1,15%	8,05%	4,60%	6,90%	8,05%
Demandas hacia la escuela	66	25,76%	3,03%	3,03%	9,09%	6,06%	0,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,61%	36,36%	3,03%	-	1,52%	7,58%	4,55%	28,79%	1,52%	6,06%	3,03%
Trayectoria Académica	53	100,00%	50,94%	13,21%	18,87%	18,87%	13,21%	18,87%	1,89%	1,89%	1,89%	3,77%	0,00%	39,62%	1,89%	-	7,55%	3,77%	3,77%	9,43%	13,21%	3,77%
Abandono Escolar	49	32,65%	22,45%	30,61%	8,16%	12,24%	2,04%	10,20%	6,12%	2,04%	0,00%	4,08%	6,12%	12,24%	10,20%	8,16%	-	2,04%	6,12%	6,12%	22,45%	4,08%
Transformaciones de la escuela	49	2,04%	2,04%	4,08%	4,08%	8,16%	2,04%	16,33%	14,29%	0,00%	0,00%	31,02%	16,33%	2,04%	6,12%	4,08%	2,04%	-	10,20%	4,08%	8,16%	0,00%
Funciones de la escuela	41	14,63%	4,88%	9,76%	12,20%	2,44%	2,44%	43,90%	9,76%	0,00%	2,44%	26,83%	19,51%	17,07%	46,34%	4,88%	7,32%	12,20%	-	2,44%	0,00%	0,00%
Temores hacia la escuela	34	50,00%	8,82%	23,53%	23,53%	5,88%	20,59%	52,94%	0,00%	14,71%	2,94%	5,88%	8,82%	11,76%	2,94%	14,71%	8,82%	5,88%	2,94%	-	26,47%	8,82%
Transición Primaria - Secundaria	34	23,53%	23,53%	8,82%	5,88%	8,82%	5,88%	20,59%	8,82%	11,76%	2,94%	11,76%	8,82%	17,65%	11,76%	20,59%	32,35%	11,76%	0,00%	26,47%	-	2,94%
Absentismo Escolar	32	15,63%	0,00%	46,88%	15,63%	6,25%	3,13%	25,00%	18,75%	6,25%	0,00%	9,38%	12,50%	21,88%	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	9,38%	3,13%	-

Tabla 11. Tabla que muestra las concurrencias entre todas las categorías utilizadas en el presente estudio en valores porcentuales. Los valores que han sido tomados en cuenta para elaborar el porcentaje son los totales que están situados en la lista de categorías de la izquierda, de modo que para su correcta interpretación deberán leerse fijando la categoría de la izquierda en relación a las categorías que aparecen en las celdas superiores. Ejemplo: El 100% de las citas de la categoría “Trayectoria Académica” coinciden en las mismas citas que la categoría “Percepciones y Relaciones Intraculturales”, pero no al revés, ya que sólo un 33,54% de las citas de “PerRelInter” han coincidido con “TrayAcad”.

De este apartado surgen una serie de interpretaciones en función de las concurrencias detectadas a través del software Atlas.Ti. Lo más destacable a este respecto, se aprecia en las concurrencias que se acercan a valores próximos al 100%, lo que implica que en esos casos, la totalidad de las citas aparecen al mismo tiempo asociadas a las dos categorías en cuestión.

Este tipo de concurrencias nos va a permitir evaluar hasta qué punto es necesario mantener la categoría de forma aislada, o si bien por el contrario conviene fusionarla con la que presenta la alta concurrencia. En cada uno de los casos se va a discutir la pertinencia o no de la fusión para el sentido global del análisis.

Así, tal y como se aprecia en la tabla 11 y en la figura 7, las concurrencias más significativas entre categorías son:

- **“Cambio Generacional” y “Percepciones y Relaciones Intraculturales”**. En este caso, la concurrencia de la primera con la segunda es del 96,10% de las veces, lo que demuestra que casi en la totalidad de los casos que se habla de Cambio Generacional, se hace también de las Percepciones y Relaciones Intraculturales. En este caso concreto, se ha decidido que pese a la alta correlación entre categorías, tiene pertinencia individual la categoría de “Cambio Generacional”, ya que el nivel de concreción de la misma no aparece especificada en los descriptores utilizados para la categoría “Percepciones y Relaciones Intraculturales”.
- **“Aculturación Integradora” y “Percepciones y Relaciones Intraculturales”**. La concurrencia de la primera con la segunda es del 100% de las citas, evidenciando que en todas las citas que se mencionan procesos de cambio hacia la aculturación integradora del grupo cultural gitano, se hace alusión también a cómo se perciben estos cambios en el propio grupo cultural. Además, en esta ocasión sí que se ha considerado que la segunda categoría engloba entre sus descriptores las principales aportaciones de la primera, apostando en este caso por la fusión de ambas, bajo la relación de inclusión de la primera en las respuestas de la segunda.
- **“Trayectoria Académica” y “Percepciones y Relaciones Intraculturales”**. En esta ocasión, ocurre igual que en la primera concurrencia expuesta, ya que pese a tener un 100% de citas correlacionadas, se ha considerado oportuno mantener ambas categorías independientes. Y aunque es relevante que en la totalidad de las ocasiones que se ha hablado de Trayectoria Académica de los niños y niñas o de las familias, se

ha hablado también de las Percepciones y Relaciones Intraculturales del pueblo gitano, no se han incluido en los descriptores de la segunda categoría elementos concretos sobre la Trayectoria Académica, con lo que resulta coherente mantenerla.

Así, partir de la fusión producida entre las categorías de “Aculturación Integradora” y “Percepciones y Relaciones Intraculturales”, el número total de categorías tomadas en cuenta para el análisis de los resultados de este estudio será de veinte en lugar de veinte-una, sacrificando la pertinencia individual de la primera de ellas.

Otra consideración a tener en cuenta a raíz del análisis de los datos mediante las concurrencias, tiene que ver con la detección de categorías que reciben mayor proporción de concurrencias. Tal y como se aprecia en la figura 7, hay dos categorías que reciben gran cantidad de concurrencias procedentes de otras categorías. Éste es el caso de la categoría **“Percepciones y Relaciones Intraculturales”** y de la categoría **“Relaciones Interculturales con la Sociedad Hegemónica”**.

- La categoría **“Percepciones y Relaciones Intraculturales”** recibe concurrencias considerablemente altas (a partir del 30% de coincidencia en citas) de diez categorías del estudio. Éstas son por grado de concurrencia: “Aculturación Integradora” (100%), “Trayectoria Académica” (100%), “Cambio Generacional” (96,1%), “Temores hacia la Escuela” (50%), “Concepción de persona” (46,32%), “Relaciones Familiares” (44,19%), “Relaciones Interculturales con la Sociedad” (36,84%), “Abandono Escolar” (32,65%), “Relaciones entre Niños/as” (30,77%), y “Relaciones Interculturales con Familias” (30%). Lo relevante de este panorama es que se aprecia que la identidad y la pertenencia cultural tienen presencia en la mayoría de argumentaciones que se esgrimen en otros de los principales temas del estudio, de modo que se deberá tener en cuenta para cualquier análisis y posterior intervención, asumiendo que muchas de las interpretaciones de las acciones y creencias deberán entenderse en base a las justificaciones culturales que los interlocutores expongan, aludiendo a características primarias y secundarias (Ogbu, 1994; 2008).
- La categoría **“Relaciones Interculturales con la Sociedad Hegemónica”** también recibe por su parte concurrencias moderadamente altas de siete categorías del estudio. Éstas son por grado de concurrencia: “Temores hacia la Escuela” (52,94%), “Demandas hacia la Escuela” (50%), “Funciones de la Escuela” (43,9%), “Percepciones y Relaciones

Intraculturales” (39,8%), “Comunicación familia-escuela” (39,54%), “Relaciones Familiares” (31,4%), y “Relaciones Interculturales con Familias” (30%). En este caso, lo destacable de esta elevada proporción de concurrencias de distintas categorías con la de Relaciones Interculturales con la Sociedad Hegemónica, tiene que ver con factores socio-históricas entre la cultura dominante y el pueblo gitano, ya que según nos revelan estas altas relaciones entre categorías, todavía está muy presente en el discurso sobre muchos de los temas escolares, aspectos de fondo de la relación intercultural entre ambas culturas.

5.3. Análisis de las categorías a partir de sus subcategorías y la vinculación con la continuidad o discontinuidad entre escuela y familia gitana

Este apartado ofrece una interpretación de los principales resultados detectados en el capítulo 4, a raíz de la descripción de los contenidos de las distintas categorías. Para ello, aparece por cada categoría una tabla resumen con el número de citas asociadas a cada subcategoría surgida en el análisis de los resultados (capítulo IV).

A continuación, se ha procedido a reunir las subcategorías en elementos que favorecen la continuidad o la discontinuidad escuela-familia gitana, colocándolos en un contínuum cuyos extremos son precisamente la tendencia hacia la continuidad o hacia la discontinuidad. También ha habido elementos que se han identificado como centrales o neutros en el continuum, considerando que no implican por sí solos que favorezcan más a la continuidad o a la discontinuidad escuela –familia gitana, sino que dependerán de los otros factores con los que se relacionen. Así, se puede apreciar en la figura 8 cómo quedarán representados los distintos elementos según su posición en el continuum descrito. En esta representación de cada categoría por continuum, también se han incluido los grupos de interlocutores donde han aparecido citados cada uno de los elementos, diferenciando entre “M” de maestras, “F” de familias, “N” de niños y niñas, e “I” de investigadora.

Finalmente, en este apartado también se incluye una discusión sobre cada una de las categorías y las relaciones entre sus distintas subcategorías.

5.3.1. CATEGORÍAS REFERIDAS A CULTURA

5.3.1.1. Percepciones y Relaciones Intraculturales:

Resumen de citas de la categoría “PercRelIntra” por cada grupo de interlocutores y por subtemas.

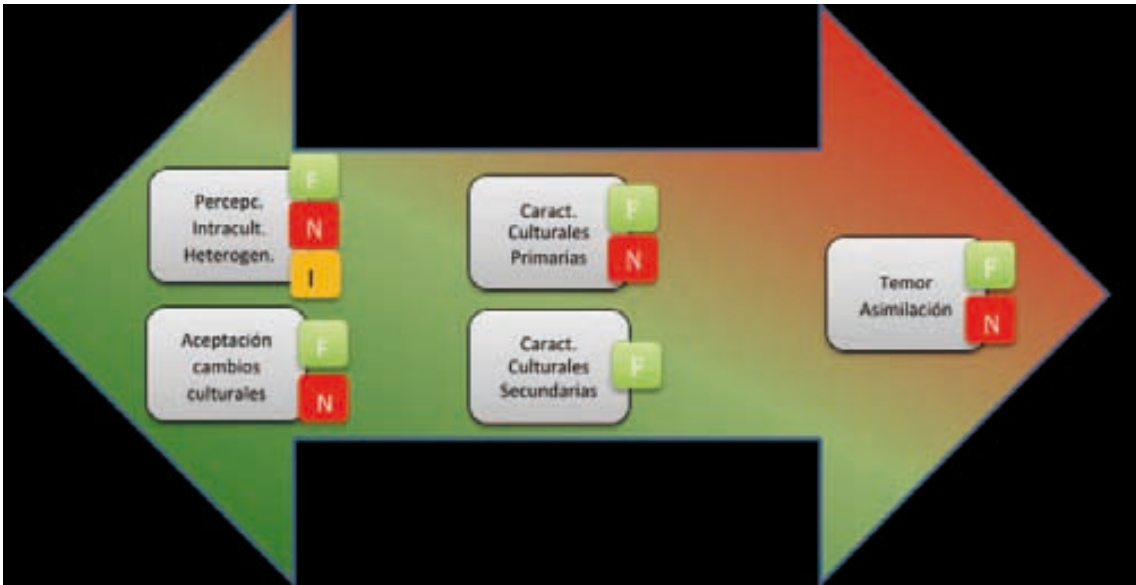
Maestra		P31: FocG_prof_B						
		P32: FocG_prof_D						
		P33: FocG_prof_E						
			Fam. Cambio generacional	Fam.perc.intra heterog	Fam. Caract. Primarias	Fam. Caract. Secundarias	Fam. Temor Asimilación	
Familia	P3: EntFG_B_1		1	0	1	1	0	
	P4: EntFG_B_2		3	2	0	1	0	
	P5: EntFG_C_1		2	3	11	2	7	
	P6: EntFG_C_2		7	3	1	0	0	
	P7: EntFG_D_1		2	8	0	3	3	
	P8: EntFG_D_2		2	2	0	1	0	
	P9: EntFG_E_1		0	1	3	0	2	
	P10: EntFG_E_2		0	0	2	1	0	
	P11: EntFG_E_3		2	1	2	0	0	
				19	20	20	9	12
				23,75%	25,00%	25,00%	11,25%	15,00%
			Niñ Cambios Integradores		Niñ Caract. Primarias		Niñ. Temor Asimilación	
Niños/as	P28: FocG_nin_B		1		8		0	
	P29: FocG_nin_D		6		5		1	
	P30: FocG_nin_E		2		4		2	
			9	0	17	0	3	
			33,03%		58,62%		10,34%	
			Observ. Niñ autoval. Híbrida					
Investigadora	Etnografías_B		0					
	Etnografías_D		1					
	Etnografías_E		0					

Tabla 12. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Percepciones y Relaciones Intraculturales”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Percepciones y Relaciones Intraculturales”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Aceptación cambios culturales (F/N)**
- **Percepciones intraculturales Heterogéneas (F/N/I)**
- **Características culturales primarias (F/N)**
- **Características culturales secundarias (F)**
- **Temor Asimilación (F/N)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:



El PI del ECI ramifica en dos dimensiones: la percepción intracultural y la aceptación de los cambios culturales. La percepción intracultural se refiere a la percepción de la heterogeneidad cultural dentro de un grupo, mientras que la aceptación de los cambios culturales se refiere a la disposición para adoptar nuevas prácticas culturales. Las características culturales primarias y secundarias influyen en estas percepciones y actitudes. El temor a la asimilación es otro factor relevante en este contexto.

El modelo de percepción intracultural y aceptación de cambios culturales se basa en la teoría de la identidad social y la teoría de la asimilación. La percepción intracultural puede ser influenciada por factores como la exposición a la diversidad cultural y la educación intercultural. La aceptación de los cambios culturales puede ser influenciada por factores como la flexibilidad cognitiva y la apertura a la experiencia.

El modelo de características culturales primarias y secundarias se basa en la teoría de la identidad social y la teoría de la asimilación. Las características culturales primarias son aquellas que son fundamentales para la identidad cultural, mientras que las características culturales secundarias son aquellas que son menos fundamentales. El temor a la asimilación puede ser influenciado por factores como la percepción de la pérdida de la identidad cultural y la falta de apoyo social.

El modelo de percepción intracultural y aceptación de cambios culturales se basa en la teoría de la identidad social y la teoría de la asimilación. La percepción intracultural puede ser influenciada por factores como la exposición a la diversidad cultural y la educación intercultural. La aceptación de los cambios culturales puede ser influenciada por factores como la flexibilidad cognitiva y la apertura a la experiencia.

5.3.1.2. Expectativas de Futuro:

Resumen de citas de la categoría “ExpectFut” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

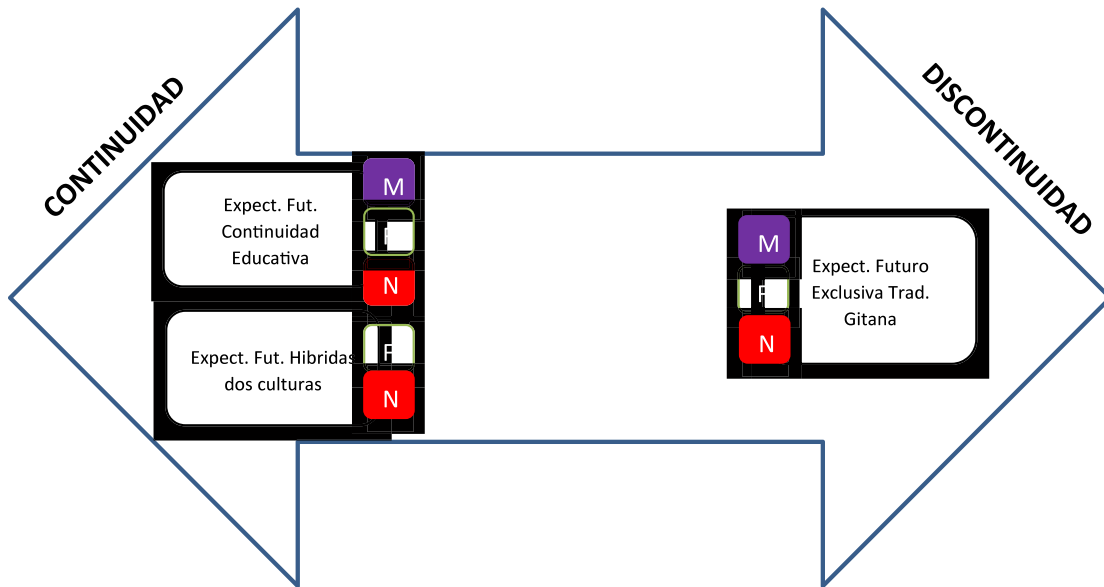
		Maestr. Asumen responsab. Exp Fut		Maestr. acusan Fam Git. No cont Educ	Maestr. Responsabilizan niÑ
Maestra M	P31: FocG_prof_B	1		2	1
	P32: FocG_prof_D	3		2	3
	P33: FocG_prof_E	0		4	0
		4		8	4
		25,00%		50,00%	25,00%
		Fam. proyecto Continuidad Educativa	Refl. Exp.Fut. Más híbridas	Fam. Exp. Fut. Tradicional Gitana	
				Falta alternativa escolar atractiva	Voluntad Familiar
Familias F	P3: EntFG_B_1	2	0	0	1
	P4: EntFG_B_2	3	0	0	2
	P5: EntFG_C_1	2	0	0	9
	P6: EntFG_C_2	1	0	0	0
	P7: EntFG_D_1	4	0	2	2
	P8: EntFG_D_2	5	1	1	0
	P9: EntFG_E_1	1	1	1	0
	P10: EntFG_E_2	3	1	1	0
	P11: EntFG_E_3	4	0	0	0
		25	3	5	14
		53,19%	6,38%	10,64%	29,79%
		NiÑ. Exp Fut Continuidad Educativa		NiÑ. Exp Fut Tradicional Gitana	
niÑos/as N	P28: FocG_nin_B	11		4	
	P29: FocG_nin_D	12		0	
	P30: FocG_nin_E	4		4	
		27		8	
		77,14%		22,86%	
		Observ. Tema Exp Fut no habitual			
Investigadora A	Etnografías_B			1	
	Etnografías_D			0	
	Etnografías_E			0	

Tabla 13. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Expectativas de Futuro”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Expectativas de Futuro”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Expectativas de Futuro hacia la Continuidad Educativa (M/F/N)**
- **Expectativas de Futuro Híbridas de dos culturas (F)**
- **Expectativas de Futuro Exclusivas Tradición Gitana (M/F/N)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:



El presente documento describe el modelo de intervención educativa para la población gitana, basado en el enfoque de la continuidad y la discontinuidad. El modelo se estructura en torno a dos ejes principales: la continuidad educativa y la exclusividad tradicional gitana. El eje de la continuidad se divide en dos sub-categorías: 'Expect. Fut. Continuidad Educativa' y 'Expect. Fut. Híbridas dos culturas'. El eje de la discontinuidad se divide en 'Expect. Futuro Exclusiva Trad. Gitana'. Cada categoría incluye un conjunto de indicadores (M, T, N, F) que representan diferentes aspectos del modelo.

El modelo de intervención educativa se basa en el enfoque de la continuidad y la discontinuidad. El eje de la continuidad se divide en dos sub-categorías: 'Expect. Fut. Continuidad Educativa' y 'Expect. Fut. Híbridas dos culturas'. El eje de la discontinuidad se divide en 'Expect. Futuro Exclusiva Trad. Gitana'. Cada categoría incluye un conjunto de indicadores (M, T, N, F) que representan diferentes aspectos del modelo.

El modelo de intervención educativa se basa en el enfoque de la continuidad y la discontinuidad. El eje de la continuidad se divide en dos sub-categorías: 'Expect. Fut. Continuidad Educativa' y 'Expect. Fut. Híbridas dos culturas'. El eje de la discontinuidad se divide en 'Expect. Futuro Exclusiva Trad. Gitana'. Cada categoría incluye un conjunto de indicadores (M, T, N, F) que representan diferentes aspectos del modelo.

El modelo de intervención educativa se basa en el enfoque de la continuidad y la discontinuidad. El eje de la continuidad se divide en dos sub-categorías: 'Expect. Fut. Continuidad Educativa' y 'Expect. Fut. Híbridas dos culturas'. El eje de la discontinuidad se divide en 'Expect. Futuro Exclusiva Trad. Gitana'. Cada categoría incluye un conjunto de indicadores (M, T, N, F) que representan diferentes aspectos del modelo.

5.3.1.3. Concepciones de la Persona:

Resumen de citas de la categoría “ConcPers” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr. Disc individual	Maestr. Disc q generaliza
Maestras	P31: FocG_prof_B	4	0
	P32: FocG_prof_D	1	3
	P33: FocG_prof_E	1	3
		6	6
	50,00%	50,00%	
		Fam. Valores Híbridos	Fam. Valores Trad. Gitanos
Familias	P3: EntFG_B_1	3	2
	P4: EntFG_B_2	0	1
	P5: EntFG_C_1	9	1
	P6: EntFG_C_2	0	4
	P7: EntFG_D_1	5	3
	P8: EntFG_D_2	0	2
	P9: EntFG_E_1	1	3
	P10: EntFG_E_2	1	0
	P11: EntFG_E_3	0	0
		19	16
		54,29%	45,71%
		Niñ Valores híbridos	Niñ valores Trad. Gitanos
niños/as	P28: FocG_nin_B	5	4
	P29: FocG_nin_D	2	0
	P30: FocG_nin_E	0	0
		7	4
	63,64%	36,36%	
		Observ maestr valoran individualmente	Observ maestr valoran con prejuicios cult
Investigadora	Etnografías_B	1	0
	Etnografías_D	0	0
	Etnografías_E	0	4
		1	4
	20,00%	80,00%	

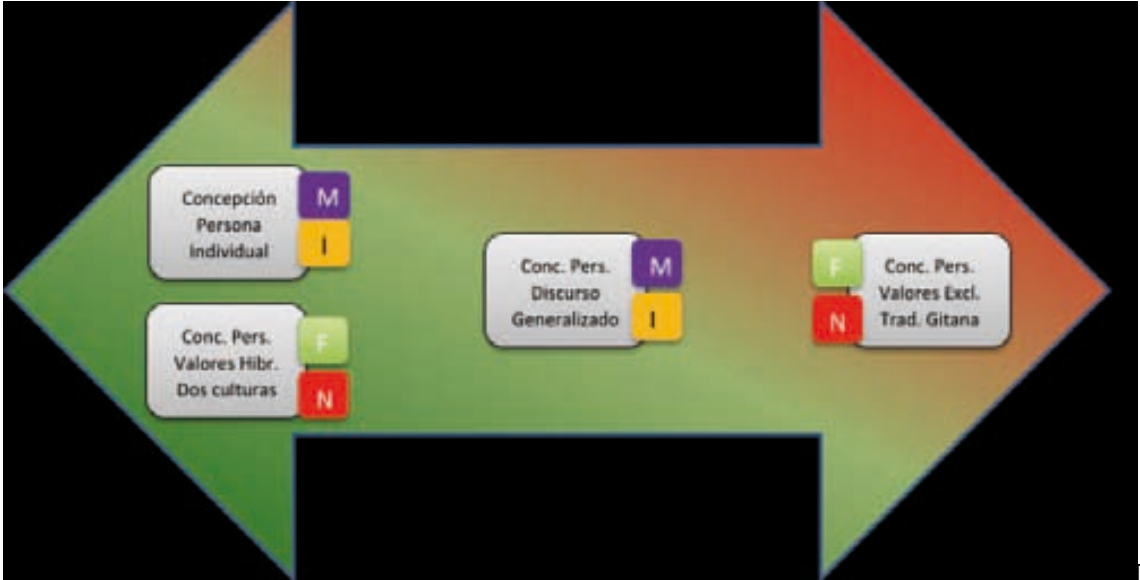
Tabla 14. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Concepciones de la Persona”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Concepciones de la Persona”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Concepción Persona individualmente (percepción heterogénea intragrupal) (M/I)**
- **Concepción Persona Valores Híbridos de dos culturas(F/N)**
- **Concepción Persona Discurso Generalizado (M/I)**
- **Concepción Persona Valores Exclusivos Tradición Gitana (F/N)**

Concepción Persona Individual (M, I)
Conc. Pers. Valores Híbr. Dos culturas (F, N)
Conc. Pers. Discurso Generalizado (M, I)
Conc. Pers. Valores Excl. Trad. Gitana (F, N)

□



El presente artículo analiza el discurso de los autores de los libros mencionados en el título, con el fin de identificar los modelos de concepción de la persona y los valores culturales que sustentan sus discursos. Para ello se ha utilizado el método de análisis de discurso, que permite identificar los temas y los valores que sustentan los discursos de los autores.

Los autores de los libros mencionados en el título han desarrollado discursos que sustentan diferentes modelos de concepción de la persona y los valores culturales. Estos discursos se sustentan en diferentes valores culturales, que pueden ser híbridos o excluyentes. El presente artículo analiza el discurso de los autores de los libros mencionados en el título, con el fin de identificar los modelos de concepción de la persona y los valores culturales que sustentan sus discursos.

El presente artículo analiza el discurso de los autores de los libros mencionados en el título, con el fin de identificar los modelos de concepción de la persona y los valores culturales que sustentan sus discursos. Para ello se ha utilizado el método de análisis de discurso, que permite identificar los temas y los valores que sustentan los discursos de los autores.

El presente artículo analiza el discurso de los autores de los libros mencionados en el título, con el fin de identificar los modelos de concepción de la persona y los valores culturales que sustentan sus discursos. Para ello se ha utilizado el método de análisis de discurso, que permite identificar los temas y los valores que sustentan los discursos de los autores.

□

o bien describen el modelo de persona con valores tradicionalmente gitanos, o bien con valores híbridos entre las dos culturas (Crespo, 2001), y aunque pueden usar la primera persona del singular, se percibe en sus respuestas acuerdos con las voces corales de su grupo de referencia (Bahktin, 1986; Lalueza, Crespo, Pallí, Luque, 2001; Lalueza y Crespo, 2009).

Finalmente, merece una especial apreciación el hecho de que los niños y niñas que manifiestan mayoritariamente valores integradores (Berry, 2001) son casualmente también del centro escolar "B", demostrando la importancia de valorar la influencia del centro escolar, en tanto que contexto de socialización secundario en el desarrollo de la identidad individual y cultural de los estudiantes (Lalueza y Crespo, 2009).

5.3.1.4. Relaciones Familiares:

Resumen de citas de la categoría “RelFam” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

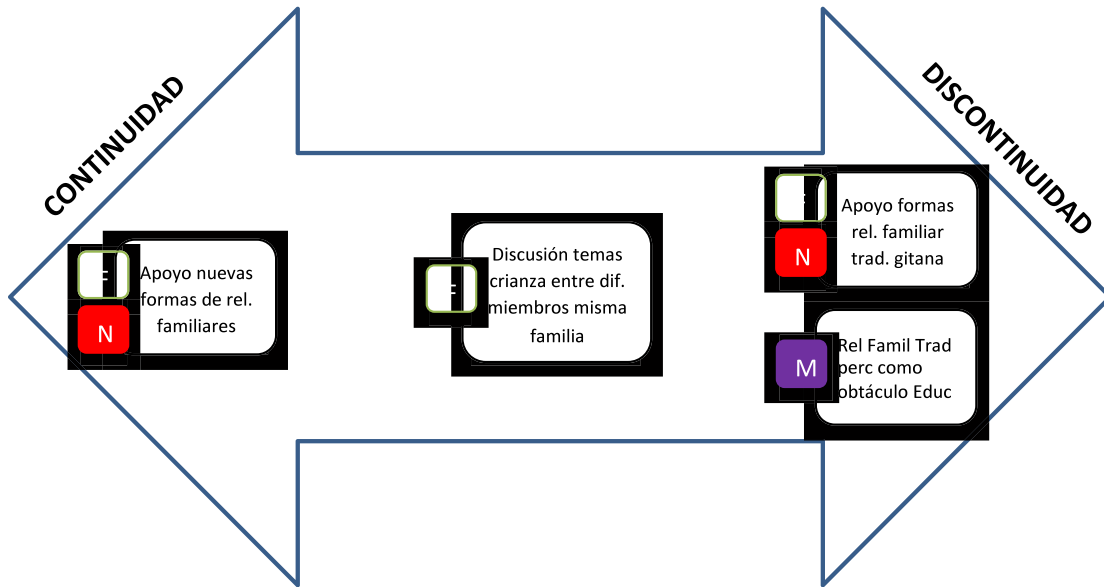
		Maestr q no ven rel entre VincEduc y RelFam			
Maestros	P31: FocG_prof_B			0	
	P32: FocG_prof_D			3	
	P33: FocG_prof_E			1	
				4	
		Fam. Admiten cambios	Discusión entre interlocutores familiares	Familias que no admiten cambios	
Familias	P3: EntFG_B_1	0	0	5	
	P4: EntFG_B_2	0	0	2	
	P5: EntFG_C_1	0	5	7	
	P6: EntFG_C_2	3	2	1	
	P7: EntFG_D_1	6	0	0	
	P8: EntFG_D_2	2	0	0	
	P9: EntFG_E_1	0	1	0	
	P10: EntFG_E_2	0	1	0	
	P11: EntFG_E_3	0	0	0	
			11	9	15
			31,43%	25,71%	42,86%
		Niñ Apoyo Fam a nuevas formas de rel	Niñ con apoyo fam a seguir mod trad gitano	Niñ influencia mod fam trad gitano	
Niños/as	P28: FocG_min_B		3	2	
	P29: FocG_min_D		3	2	
	P30: FocG_min_E		4	5	
			10	8	
			37,04%	29,63%	
				31,31%	
Niños/as ahora	Etnografías_B				
	Etnografías_D				
	Etnografías_E				

Tabla 15. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Relaciones Familiares”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Percepciones y Relaciones Intraculturales”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Apoyo a nuevas formas de Relaciones Familiares Híbridas (F/N)**
- **Discusión temas de crianza y de relaciones familiares entre miembros de una misma familia (F)**
- **Apoyo a formas de relaciones familiares tradicionales gitanas (F/N)**
- **Relaciones familiares tradicionales percibidas como obstáculos a la vinculación educativa (M)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:



El apoyo a nuevas formas de relaciones familiares (N) se sitúa en el ámbito de la continuidad, mientras que el apoyo a formas tradicionales de relaciones familiares (N) y la percepción de las relaciones familiares tradicionales como un obstáculo para la educación (M) se sitúan en el ámbito de la discontinuidad.

El apoyo a nuevas formas de relaciones familiares (N) se sitúa en el ámbito de la continuidad, mientras que el apoyo a formas tradicionales de relaciones familiares (N) y la percepción de las relaciones familiares tradicionales como un obstáculo para la educación (M) se sitúan en el ámbito de la discontinuidad.

El apoyo a nuevas formas de relaciones familiares (N) se sitúa en el ámbito de la continuidad, mientras que el apoyo a formas tradicionales de relaciones familiares (N) y la percepción de las relaciones familiares tradicionales como un obstáculo para la educación (M) se sitúan en el ámbito de la discontinuidad.

El apoyo a nuevas formas de relaciones familiares (N) se sitúa en el ámbito de la continuidad, mientras que el apoyo a formas tradicionales de relaciones familiares (N) y la percepción de las relaciones familiares tradicionales como un obstáculo para la educación (M) se sitúan en el ámbito de la discontinuidad.

5.3.1.5. Cambio Generacional:

Resumen de citas de la categoría “CamGen” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

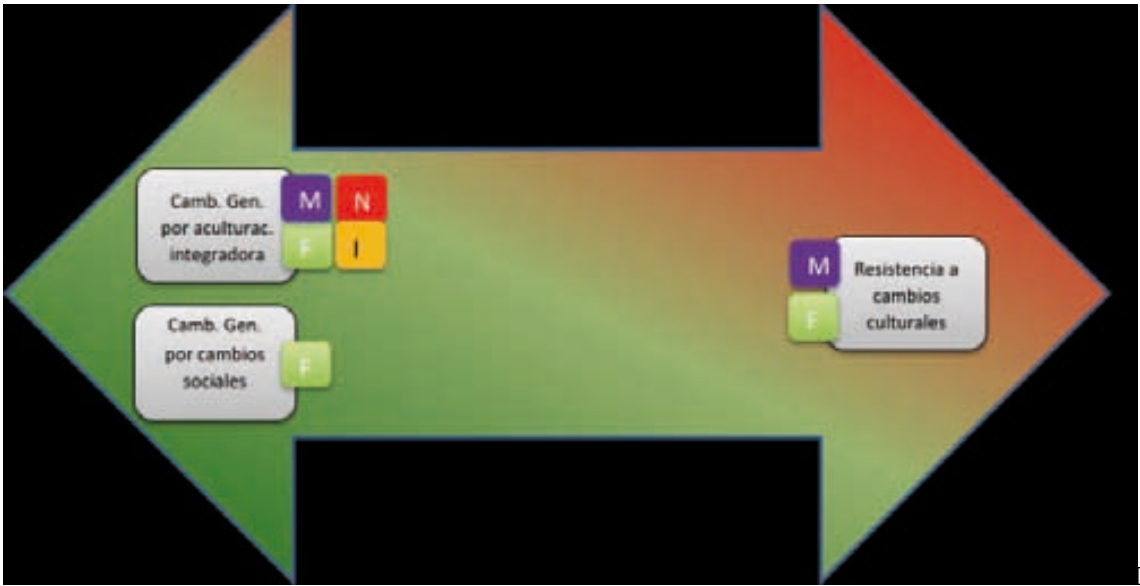
		Maestr mayor acept familiar Esc	Maestr CamGen en niños/as git	Maestr ven resist cambio en niño
Maestra	P31: FocG_prof_B	3	1	1
	P32: FocG_prof_D	0	4	0
	P33: FocG_prof_E	0	1	0
		3	6	1
	30,00%	60,00%	10,00%	
		Fam. q han evolucionado	Fam. q creen q la Soc ha cambiado	Fam. q no quieren cambios
Familias	P3: EntFG_B_1	2	0	0
	P4: EntFG_B_2	4	1	0
	P5: EntFG_C_1	3	0	1
	P6: EntFG_C_2	2	4	1
	P7: EntFG_D_1	9	3	0
	P8: EntFG_D_2	3	2	0
	P9: EntFG_E_1	0	0	0
	P10: EntFG_E_2	2	0	0
	P11: EntFG_E_3	3	3	0
		28	13	2
		65,12%	30,23%	4,65%
		Niñ acult integradora propia	Niñ CamGen familiar	
niños/as	P28: FocG_nin_B	2	3	
	P29: FocG_nin_D	3	1	
	P30: FocG_nin_E	3	1	
		8	5	
	61,54%	38,46%		
		Observ reincorp. Sist Educ dsps d Aband		
investigadora	Etnografias_B	0		
	Etnografias_D	1		
	Etnografias_E	0		

Tabla 16. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Cambio Generacional”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Percepciones y Relaciones Intraculturales”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Cambio Generacional hacia una Aculturación Integradora (M/F/N/I)**
- **Cambio Generacional debido a cambios Sociales más amplios (F)**
- **Resistencia a cambios culturales (M/F)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:



El modelo de cambio cultural integrador se refiere a la incorporación de elementos de una cultura por parte de otra, manteniendo la estructura básica de la cultura receptora. Este proceso puede ser el resultado de la migración o del contacto prolongado entre culturas. El modelo de cambio social se refiere a cambios que surgen desde dentro de una cultura, a través de procesos como la innovación o la difusión de ideas. La resistencia a los cambios culturales ocurre cuando una cultura rechaza o limita la adopción de elementos de otra cultura, manteniendo sus valores y estructuras tradicionales.

El modelo de cambio cultural integrador se refiere a la incorporación de elementos de una cultura por parte de otra, manteniendo la estructura básica de la cultura receptora. Este proceso puede ser el resultado de la migración o del contacto prolongado entre culturas. El modelo de cambio social se refiere a cambios que surgen desde dentro de una cultura, a través de procesos como la innovación o la difusión de ideas. La resistencia a los cambios culturales ocurre cuando una cultura rechaza o limita la adopción de elementos de otra cultura, manteniendo sus valores y estructuras tradicionales.

El modelo de cambio cultural integrador se refiere a la incorporación de elementos de una cultura por parte de otra, manteniendo la estructura básica de la cultura receptora. Este proceso puede ser el resultado de la migración o del contacto prolongado entre culturas. El modelo de cambio social se refiere a cambios que surgen desde dentro de una cultura, a través de procesos como la innovación o la difusión de ideas. La resistencia a los cambios culturales ocurre cuando una cultura rechaza o limita la adopción de elementos de otra cultura, manteniendo sus valores y estructuras tradicionales.

- Nuevamente conviene ser cauteloso en la interpretación de esta información, en el sentido de diferenciar las afirmaciones en el plano del discurso, y la consonancia con las acciones (Hornby y Lafaele, 2011), que deberían valorarse en un estudio longitudinal.

- Ha sido recurrente en el estudio la idea de que los cambios más significativos se percibirán en la siguiente generación, donde los futuros padres habrán pasado supuestamente por la escolarización obligatoria. Sin embargo, en la literatura se advierte el peligro de esta afirmación (Abajo, 1996), en tanto que sitúa el motor del cambio principalmente en las familias y en los niños/as, y por lo tanto conviene ir un paso más allá e implicar a las escuelas en promover cambios también a corto, medio y largo plazo.

- Parece que el aumento de la valoración educativa no viene dado por un valor intrínseco atribuido a un proyecto educativo seductor para los participantes, e intercultural de base, sino que se destaca en la literatura (Garreta, 2007) el papel fundamental que está teniendo la crisis económica, y el deterioro del mercado laboral tradicional gitano. En este escenario los adultos promueven la educación de los más pequeños, y ellos mismos se replantean retomar sus estudios para superar las adversidades socioeconómicas actuales.

5.3.2. CATEGORÍAS REFERIDAS A LO INTERCULTURAL

5.3.2.1. Relaciones Interculturales con la Sociedad:

Resumen de citas de la categoría “RelInterSo” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr conocim y adapt mutua	Maestr rechazo conocim y adapt mutua	
Maestras	P31: FocG_prof_B	6	0	
	P32: FocG_prof_D	1	2	
	P33: FocG_prof_E	1	2	
		8	4	
	66,67%	33,33%		
		Fam. Perciben disminución DISC	Fam. Reflexionan sobre lo que les aleja Soc. Dom.	Fam. Reflexionan consecuencias DISC
Familias	P3: EntFG_B_1	0	1	2
	P4: EntFG_B_2	1	0	0
	P5: EntFG_C_1	3	6	6
	P6: EntFG_C_2	2	1	2
	P7: EntFG_D_1	0	4	6
	P8: EntFG_D_2	2	3	0
	P9: EntFG_E_1	0	2	1
	P10: EntFG_E_2	0	1	0
	P11: EntFG_E_3	2	0	1
		10	18	18
		21,74%	39,13%	39,13%
		Niñ disminución discontinuidad pay-git	Niñ reflexionan sobre lo q les aleja Soc. Dom.	Niñ oposición a otros grup cult minorit
Niños/as	P28: FocG_nin_B	1	5	0
	P29: FocG_nin_D	1	8	0
	P30: FocG_nin_E	0	5	1
		2	18	1
	9,52%	85,71%	4,76%	
		Observ disminución discont pay-git	Observ discont pay-git	
Investigadora	Etnografías_B	0	2	
	Etnografías_D	1	1	
	Etnografías_E	0	0	
		1	3	
	25,00%	75,00%		

Tabla 17. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Relaciones Interculturales con la Sociedad”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Relaciones Interculturales con la Sociedad”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Percepción de acercamiento entre culturas (disminución discontinuidad paya-gitana) (M/F/N/I)**
- **Percepción de posiciones alejadas entre culturas (discontinuidad paya-gitana) (M/F/N/I)**
- **Oposición a otros grupos culturales (N)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

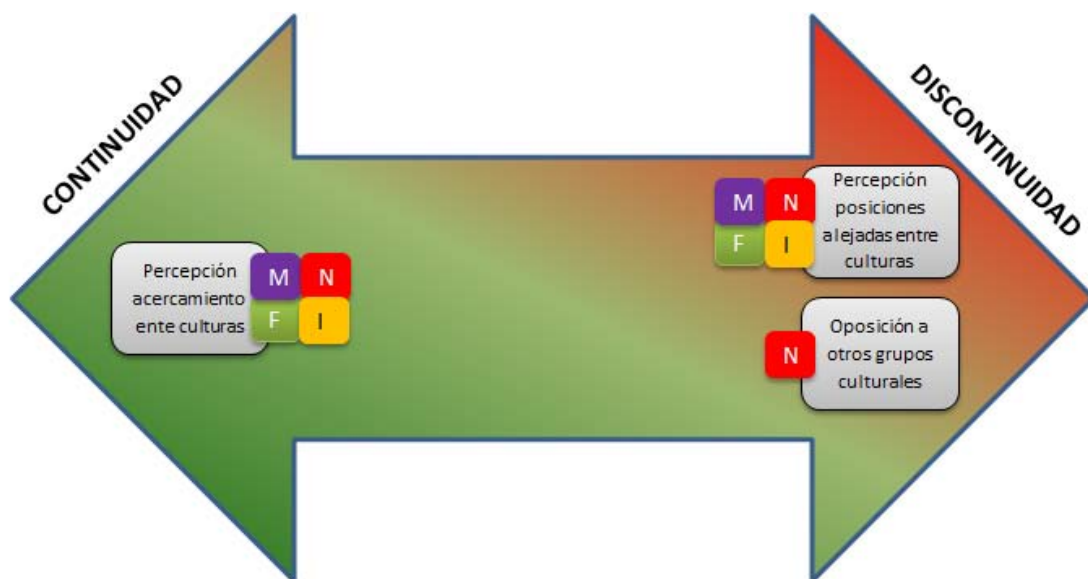


Figura 14. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Relaciones Interculturales con la Sociedad” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

En esta categoría aparece una clara distinción entre dos tipos de respuesta en el estudio: aquellos discursos que perciben comportamientos de acercamiento entre la cultura gitana y la paya (disminución de la discontinuidad paya-gitana), y aquellos discursos que perciben todavía posiciones enfrentadas y alejadas entre culturas (mantenimiento de la discontinuidad paya-gitana).

Por lo que se refiere al primer grupo de respuestas (disminución de la discontinuidad paya-gitana), se han identificado en los datos los siguientes temas: aumento de la aceptación de la escolaridad por parte de las familias y niños/as gitanas, que ha implicado relaciones más fluidas entre culturas y mayor integración social (San Román, 1986; 1994); aumento del conocimiento mutuo entre culturas, gracias al diálogo; presencia de derechos y obligaciones que impone la Sociedad y que les hace iguales ante la ley.

Y por lo que se refiere al segundo grupo de respuestas (mantenimiento de la discontinuidad cultural), han sido mayoritariamente familias y niños/as quienes han identificado estas respuestas, precisamente porque son quienes más sufren las consecuencias. Las discontinuidades culturales que han aparecido en los datos son: presencia excesivamente controladora de la Administración quien les limita en su independencia; percepción de mantenimiento de estereotipos y prejuicios (sobre todo identificadas en las prácticas de maestras); rechazo a los valores y prácticas del grupo cultural dominante (un ejemplo de ello

es el escaso uso del catalán en gitanos castellanos); y mensajes de doble vínculo (García Guzmán, 2005; Abajo, 1996), donde por un lado se les invita a participar en la escuela en igualdad de condiciones, pero por otro experimentan actitudes de rechazo implícito o explícito. Un flagrante ejemplo de este último aspecto recogido en los datos, es el de un niño entrevistado quien demostró sus dotes al cante en la propia entrevista, pero que al mismo tiempo manifestó haber sido rechazado en el coro escolar por la maestra, quien tiene vetada la entrada a gitanos a dicho coro (P29: FocG_nin_D_631:641).

Y por último, para acabar la reflexión acerca de esta categoría, simplemente apreciar que entre el discurso de las maestras asociado a esta categoría, nuevamente son las maestras de la escuela “B” quienes mayoritariamente mencionan sentir la necesidad de incentivar el conocimiento mutuo con sus alumnos y las familias de éstos, al tiempo que exponen ejemplos concretos de cómo lo llevan a cabo, con la finalidad de favorecer la adaptación mutua al sistema de actividad en el aula.

5.3.2.2. Concepciones sobre Grupo Ajeno:

Resumen de citas de la categoría “ConcGrAj” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr disc heterog d sus alum	Maestr disc homog positivo	Maestr disc homog negativo		
Maestras	P31: FocG_prof_B	3	5	0		
	P32: FocG_prof_D	0	3	13		
	P33: FocG_prof_E	2	3	3		
		5	11	16		
	15,63%	34,38%	50,00%			
			Fam q critican exclusión de payos a gitanos			
Familias	P3: EntFG_B_1			0		
	P4: EntFG_B_2			0		
	P5: EntFG_C_1			0		
	P6: EntFG_C_2			0		
	P7: EntFG_D_1			2		
	P8: EntFG_D_2			0		
	P9: EntFG_E_1			0		
	P10: EntFG_E_2			0		
	P11: EntFG_E_3			0		
		Niñ aspectos positiv d payos	Niñ critican exclusión d payos a gitanos	Niñ critican a otros grup culturales minorit		
Niños/as	P28: FocG_nin_B	1	3	0		
	P29: FocG_nin_D	2	1	0		
	P30: FocG_nin_E	0	2	1		
		3	6	1		
	30,00%	60,00%	10,00%			
		Observ d no prejuicios	Observ d prejuicios de maestr a niñ			
Investigadora	Etnografías_B	2	0			
	Etnografías_D	1	2			
	Etnografías_E	0	1			
		3	3			
	50,00%	50,00%				

Tabla 18. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Concepciones sobre el Grupo Ajeno”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Concepciones sobre el Grupo Ajeno”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Percepción libre de prejuicios sobre grupo ajeno (M/N/I)**
- **Percepción con prejuicios sobre grupo ajeno (M/N/I)**
- **Percepción de recepción de prejuicios por parte del grupo ajeno (F/N)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

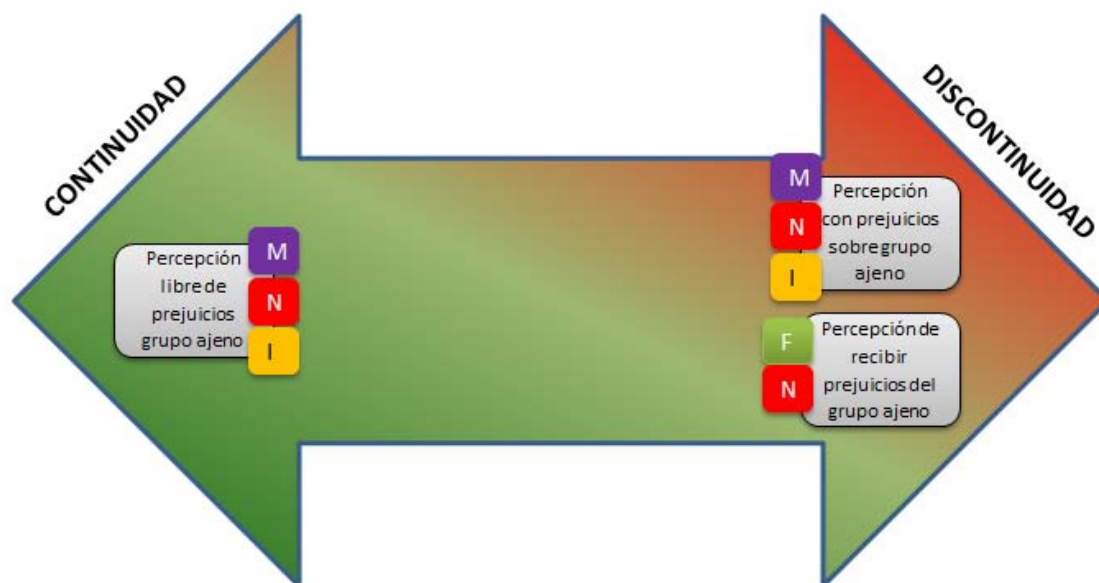


Figura 15. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Concepciones sobre el Grupo Ajeno” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Esta categoría surgió principalmente en el estudio para analizar la abundante presencia en el discurso de maestras sobre descriptores generalistas hacia el grupo cultural gitano. Es llamativo en este sentido apreciar que la mitad de las citas de maestras sobre el grupo ajeno son de carácter negativo, evidenciando posturas prejuiciosas sobre supuestas carencias afectivas y educativas de los niños/as y sus familias, posturas propias de teorías basadas en el déficit sociocultural (Lacasa, 1996; Poveda, 2001).

También en el discurso de maestras se destacan respuestas que insinúan cierta superioridad de estatus frente a las familias, al tiempo que cuestionan y critican las diferencias culturales en valores y prácticas. Esta cuestión no solamente queda en un plano discursivo, sino que en el estudio se ha podido registrar, lamentablemente, mediante las etnografías, escenas que demuestran este tipo de actitudes discriminatorias hacia alumnos/as gitanas.

Muy distintos son los resultados obtenidos en el discurso de niños/as y familias, en los que no se registra ningún comentario negativo sobre el grupo ajeno, aunque sí hay presencia de críticas hacia el trato discriminatorio y excluyente de algunos payos a gitanos, como por ejemplo usando clichés de comportamiento delictivo, o barreras en la educación y en el acceso y promoción laboral. Dicho de otro modo, serían críticas a la relación interétnica, pero no a las apreciaciones intraétnicas del grupo dominante. Por lo general, los niños/as en el discurso se refieren al exogrupo dominante para compararse y así identificar ciertas características

secundarias (Ogbu, 1994). Sin embargo, llama la atención como sí aparecen citas en el discurso de niños y niñas que propinan críticas hacia otros grupos culturales minoritarios con los que conviven en el contexto escolar.

5.3.2.3. Relación entre niños/as:

Resumen de citas de la categoría “RelNin” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

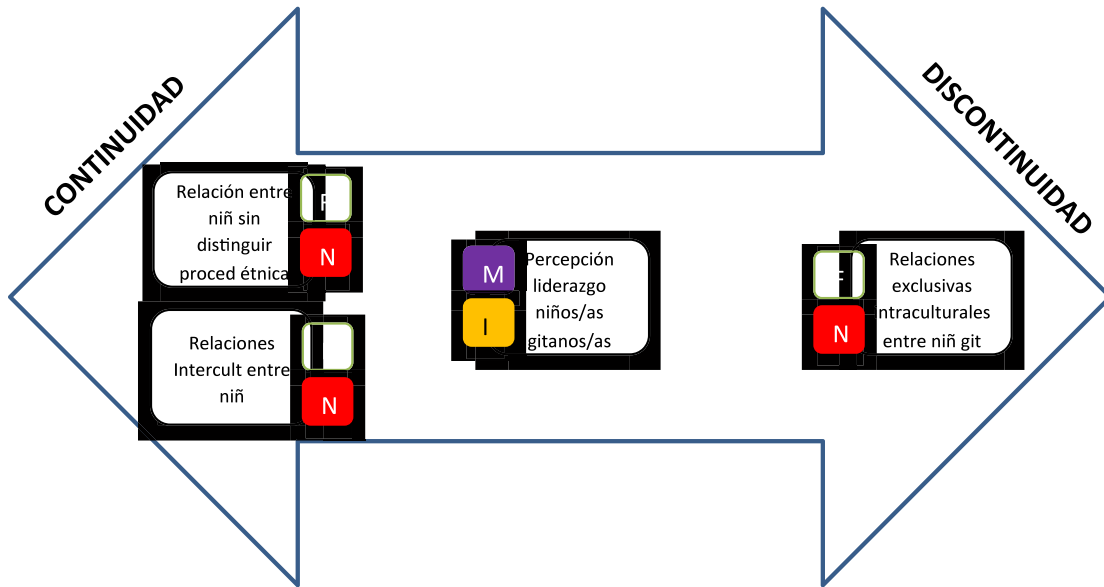
		Maestr liderazgo gitano en clase			
Maestras	P31: FocG_prof_B			0	
	P32: FocG_prof_D			1	
	P33: FocG_prof_E			0	
		Fam. Favorecen Rel. Inter. Nin	Fam. Sobreprot indistintamente proc. Étn.	Fam. Priorizan relac. Excluisiv entre nin git.	
Familias	P3: EntFG_B_1	0	0	0	
	P4: EntFG_B_2	0	0	0	
	P5: EntFG_C_1	0	2	2	
	P6: EntFG_C_2	1	0	1	
	P7: EntFG_D_1	1	0	2	
	P8: EntFG_D_2	1	0	0	
	P9: EntFG_E_1	0	1	0	
	P10: EntFG_E_2	1	0	0	
	P11: EntFG_E_3	0	0	0	
			4	3	5
			33,33%	25,00%	41,67%
		Niñ favor rel Interculturales	Niñ q no distinguen procedenc d sus amig	Niñ priorizan relac exclusivas entre git	
niños/as	P28: FocG_nin_B	0	1	3	
	P29: FocG_nin_D	0	0	1	
	P30: FocG_nin_E	1	0	6	
		1	1	10	
		8,33%	8,33%	83,33%	
		Observ efectos trabajo colaborativ	Observ conflicto entre niñ mediado x maestr	Observ liderazgo gitano en clase	
Investigadora	Etnografías_B	1	2	0	
	Etnografías_D	1	1	1	
	Etnografías_E	0	0	0	
		2	3	1	
		33,33%	50,00%	16,67%	

Tabla 19. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Relación entre niños y niñas”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Relación entre niños y niñas”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Percepción de liderazgo de niños/as gitanos/as en clase (M/I)**
- **Percepción de Relación entre niños y niñas sin distinguir procedencia étnica (F/N)**
- **Percepción de relaciones interculturales entre niños/as (F/N)**
- **Preferencia de relaciones exclusivamente intraculturales entre niños/as gitanos/as (F/N)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:



El presente documento tiene como objetivo principal analizar la percepción del liderazgo en niños/as gitanos/as, considerando tanto la continuidad como la discontinuidad en sus relaciones intergrupales e interculturales. Se exploran las dinámicas de exclusión e inclusión dentro de contextos educativos y sociales, así como el papel del liderazgo en estos procesos.

El presente documento tiene como objetivo principal analizar la percepción del liderazgo en niños/as gitanos/as, considerando tanto la continuidad como la discontinuidad en sus relaciones intergrupales e interculturales. Se exploran las dinámicas de exclusión e inclusión dentro de contextos educativos y sociales, así como el papel del liderazgo en estos procesos.

El presente documento tiene como objetivo principal analizar la percepción del liderazgo en niños/as gitanos/as, considerando tanto la continuidad como la discontinuidad en sus relaciones intergrupales e interculturales. Se exploran las dinámicas de exclusión e inclusión dentro de contextos educativos y sociales, así como el papel del liderazgo en estos procesos.

El presente documento tiene como objetivo principal analizar la percepción del liderazgo en niños/as gitanos/as, considerando tanto la continuidad como la discontinuidad en sus relaciones intergrupales e interculturales. Se exploran las dinámicas de exclusión e inclusión dentro de contextos educativos y sociales, así como el papel del liderazgo en estos procesos.

5.3.2.4. Relación Intercultural entre Familias:

Resumen de citas de la categoría “RelInterFam” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

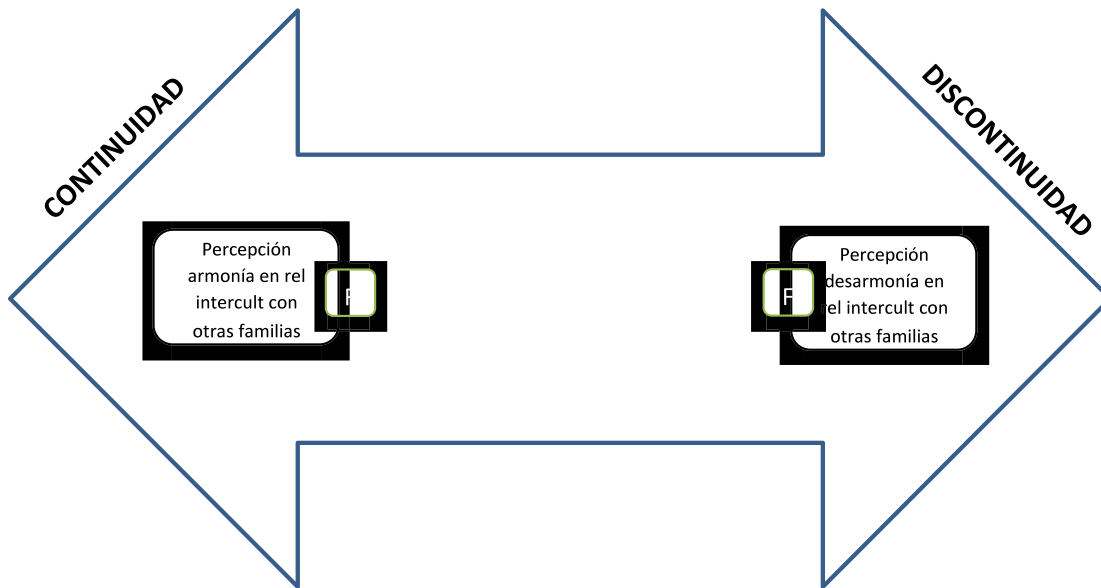
Maestras				
P31: FocG_prof_B				
P32: FocG_prof_D				
P33: FocG_prof_E				
		Fam. Armonía rela interc con otras fam.	Fam. Sienten rechazo	Fam. Q rechazan
Familias	P3: EntFG_B_1	0	1	0
	P4: EntFG_B_2	0	0	0
	P5: EntFG_C_1	0	0	1
	P6: EntFG_C_2	0	1	0
	P7: EntFG_D_1	0	1	0
	P8: EntFG_D_2	1	0	0
	P9: EntFG_E_1	0	0	0
	P10: EntFG_E_2	0	0	0
	P11: EntFG_E_3	0	0	0
		1	3	1
		20,00%	60,00%	20,00%
Niños/as				
P28: FocG_nin_B				
P29: FocG_nin_D				
P30: FocG_nin_E				
Investigadora				
Etnografías_B				
Etnografías_D				
Etnografías_E				

Tabla 20. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Relación Intercultural entre Familias”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Relación Intercultural entre Familias”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Percepción de armonía en relaciones interculturales con otras familias (F)**
- **Percepción de desarmonía en relaciones interculturales con otras familias (F)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:



El presente documento tiene como objetivo principal describir el proceso de adaptación de los estudiantes de la Universidad de la Amazonia a la vida universitaria, considerando la percepción de armonía o desarmonía en las relaciones interculturales con otras familias. El estudio se realizó en la ciudad de Iquitos, Perú, durante el primer semestre del año 2018. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología, pertenecientes a diversas comunidades indígenas de la zona. Los datos se analizaron mediante el uso de estadística descriptiva y de inferencia. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes perciben un nivel de armonía en sus relaciones interculturales, aunque también se observó un porcentaje significativo que percibe desarmonía. Esto sugiere que, aunque el entorno universitario puede ser un espacio de integración, persisten desafíos en la convivencia intercultural.

El presente documento tiene como objetivo principal describir el proceso de adaptación de los estudiantes de la Universidad de la Amazonia a la vida universitaria, considerando la percepción de armonía o desarmonía en las relaciones interculturales con otras familias. El estudio se realizó en la ciudad de Iquitos, Perú, durante el primer semestre del año 2018. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología, pertenecientes a diversas comunidades indígenas de la zona. Los datos se analizaron mediante el uso de estadística descriptiva y de inferencia. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes perciben un nivel de armonía en sus relaciones interculturales, aunque también se observó un porcentaje significativo que percibe desarmonía. Esto sugiere que, aunque el entorno universitario puede ser un espacio de integración, persisten desafíos en la convivencia intercultural.

El presente documento tiene como objetivo principal describir el proceso de adaptación de los estudiantes de la Universidad de la Amazonia a la vida universitaria, considerando la percepción de armonía o desarmonía en las relaciones interculturales con otras familias. El estudio se realizó en la ciudad de Iquitos, Perú, durante el primer semestre del año 2018. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología, pertenecientes a diversas comunidades indígenas de la zona. Los datos se analizaron mediante el uso de estadística descriptiva y de inferencia. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes perciben un nivel de armonía en sus relaciones interculturales, aunque también se observó un porcentaje significativo que percibe desarmonía. Esto sugiere que, aunque el entorno universitario puede ser un espacio de integración, persisten desafíos en la convivencia intercultural.

5.3.3. CATEGORÍAS SOBRE ESCUELA

5.3.3.1. Relación ente Maestros/as y niños/as:

Resumen de citas de la categoría “RelMaesNin” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr como agentes educ sistémicas	Maestr sólo como transmisoras académicas
Maestras	P31: FocG_prof_B	11	0
	P32: FocG_prof_D	8	3
	P33: FocG_prof_E	8	1
		27	4
	87,10%	12,90%	
		Fam. Q creen que el maestro debe ser agente educ sist.	Fam. Ven maestros aislados neces. Culturales
Familias	P3: EntFG_B_1	0	0
	P4: EntFG_B_2	0	0
	P5: EntFG_C_1	3	0
	P6: EntFG_C_2	0	2
	P7: EntFG_D_1	1	4
	P8: EntFG_D_2	0	0
	P9: EntFG_E_1	0	0
	P10: EntFG_E_2	1	1
	P11: EntFG_E_3	1	0
		6	7
		46,15%	53,85%
		Niñ valoran a sus maestr como agentes educ sistémicos	Niñ ven maestr como aisladas d sus necesidades
niños/as	P28: FocG_nin_B	7	1
	P29: FocG_nin_D	2	6
	P30: FocG_nin_E	1	3
		10	10
	50,00%	50,00%	
		Observ maestr como agentes sistémicos	Observ maestr aisladas d necesidades d sus alumn
Investigadora	Etnografías_B	36	0
	Etnografías_D	21	24
	Etnografías_E	11	12
	68	36	
	65,38%	34,62%	

Tabla 21. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Relación entre maestros/as y niños/as”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Relación entre maestros/as y niños/as”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Maestras como agentes educativos sistémicos que se relacionan con los niños/as de forma holística (M/F/N/I)**
- **Maestras como transmisores de información unidireccional, aisladas de las necesidades reales de los/as niños/as (M/F/N/I)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

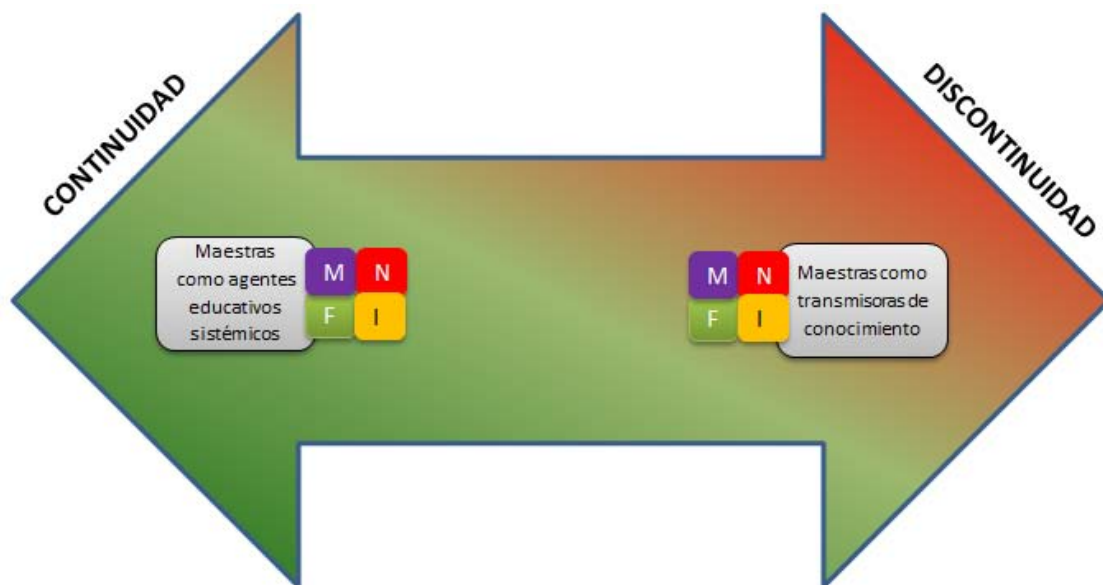


Figura 18. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Relación entre maestros/as y niños/as” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Ésta es la categoría que mayor número de citas ha reunido en el estudio. Este fenómeno se debe al hecho de que las etnografías de la investigadora han arrojado información principalmente de los contextos de aula, donde lo más significativo eran las relaciones que se establecían entre maestra y alumnos/as, generando así una suma abundante de datos de este tipo. Pero unificando los resultados de los cuatro grupos de participantes en el estudio, surgen dos tipos de respuestas, que se han relacionado con extremos opuestos del continuum continuidad-discontinuidad: por un lado, las respuestas que se relacionan con la continuidad escuela-familia, son las que se refieren a maestras que actúan como agentes educativos sistémicos, y que por lo tanto se relacionan con los niños/as de forma holística (Abajo y Carrasco, 2004; Liégois, 2004); y por el otro, las respuestas que se relacionan con la discontinuidad escuela-familia, son las que se refieren a maestras que se centran únicamente en la instrucción unidireccional, aisladas de las necesidades reales de los niños/as (Salinas, 2009). Se han identificado en el estudio descriptores que definen cada uno de los grupos de categorías.

Así, si atendemos a las respuestas adscritas al primer grupo de maestras, las que se relacionan con una actuación sistémica, encontramos variables como: promoción de la relación horizontal entre alumnos y maestra, donde ésta se perfila como guía del aprendizaje (Vygotsky, 1979) más que como instructora; conocimiento de las necesidades e inquietudes de aprendizaje de los alumnos; conocimiento de los gustos personales mutuos; maestras con una formación y

motivación específicas para trabajar en contextos multiculturales (Montoya, 1988); manifestación de respeto hacia sus alumnos y sus familias; no preocupación por el descontrol del aula, sino por el aprendizaje significativo; existencia de un vínculo afectivo y de confianza tanto con los alumnos/as como con sus familias (García Guzmán, 2005); maestras como nexo de unión con otros agentes educativos de la red (Vila y Casares, 2009); maestras que usan refuerzos positivos en su trato personal con los alumnos/as, y generan expectativas de futuro alrededor del éxito académico.

Por el contrario, si exponemos ahora las variables que han aparecido en los datos relacionados con el segundo grupo de maestras, centradas únicamente en la instrucción, encontramos: maestras con percepción etnocéntrica y asimilacionista sobre el paso de sus alumnos diversos por la escuela (Abajo, 1996; Martínez *et al.*, 2012); maestras a las que se les reconoce una falta de motivación intrínseca para trabajar en contextos multiculturales; maestras que creen que ninguna intervención educativa es posible para mejorar la vinculación con la escolarización, sino que el fracaso se debe a factores socioculturales ajenos a la escuela; maestras a las que se les reconoce un trato desigual en función de la procedencia étnica del alumnado; maestras que no se implican en el conocimiento personal de sus alumnos; maestras que priorizan la instrucción unidireccional, donde no se admiten nuevas estrategias de E-A; maestras que necesitan trabajar con control en el aula; maestras que no usan refuerzos positivos con sus alumnos, y abusan de la sanción que les da su situación de poder.

Y para finalizar la discusión de esta categoría, si atendemos al peso de las respuestas por parte de los diferentes interlocutores del estudio, se aprecia que mientras que las maestras hacen mayoritariamente una autovaloración positiva de su labor (87% de citas asociadas a esta categoría), presentando un discurso políticamente correcto sobre cómo deben ejercer sus funciones, los niños y niñas y las observaciones de aula de la investigadora revelan mucha más presencia de comportamientos no tan favorables de maestras, relacionados con el segundo grupo de respuestas (discontinuidad escuela-familia).

5.3.3.2. Comunicación Familia-Escuela:

Resumen de citas de la categoría “ComFamEsc” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr@s se preocupan x la comunicación fam-esc	Maestr@s culpian fam d la mala com un fam-esc	
Maestra	P31: FocG_prof_B	3	0	
	P32: FocG_prof_D	6	1	
	P33: FocG_prof_E	5	0	
		20	1	
	95,24%	4,76%		
		Fam. Estrateg. Comunic. para mejorar CDNT Fam-Esc	Fam. Probl com iniciado en ellas	Fam. Probl com iniciado escuelas
Familia	P3: EnfFG_B_1	0	1	1
	P4: EnfFG_B_2	2	0	1
	P5: EnfFG_C_1	2	0	1
	P6: EnfFG_C_2	2	0	1
	P7: EnfFG_D_1	3	6	0
	P8: EnfFG_D_2	0	0	2
	P9: EnfFG_E_1	2	1	1
	P10: EnfFG_E_2	1	0	0
	P11: EnfFG_E_3	1	0	0
		13	8	7
		46,43%	28,57%	25,00%
		Nº propuestas mejora comunicación fam-esc	Nº rechazo a la burocratización d la com fam-esc	
Niñ@s	P28: FocG_nin_B	0	0	
	P29: FocG_nin_D	0	1	
	P30: FocG_nin_E	3	0	
		3	1	
	75,00%	25,00%		
		Observ prácticas favorecedoras comunic fam-esc	Observ prácticas obstacul. comunic fam-esc	
Inventigadora	Emogralias_B	3	1	
	Emogralias_D	1	3	
	Emogralias_E	2	1	
		6	5	
	70,59%	29,41%		

Tabla 22. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Comunicación Familia-Escuela”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Comunicación Familia-Escuela”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Compromiso por la mejora de la comunicación familia-escuela, con propuestas concretas (M/F/N/I)**
- **Detección de prácticas obstaculizadoras de la comunicación familia-escuela (M/F/N):**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

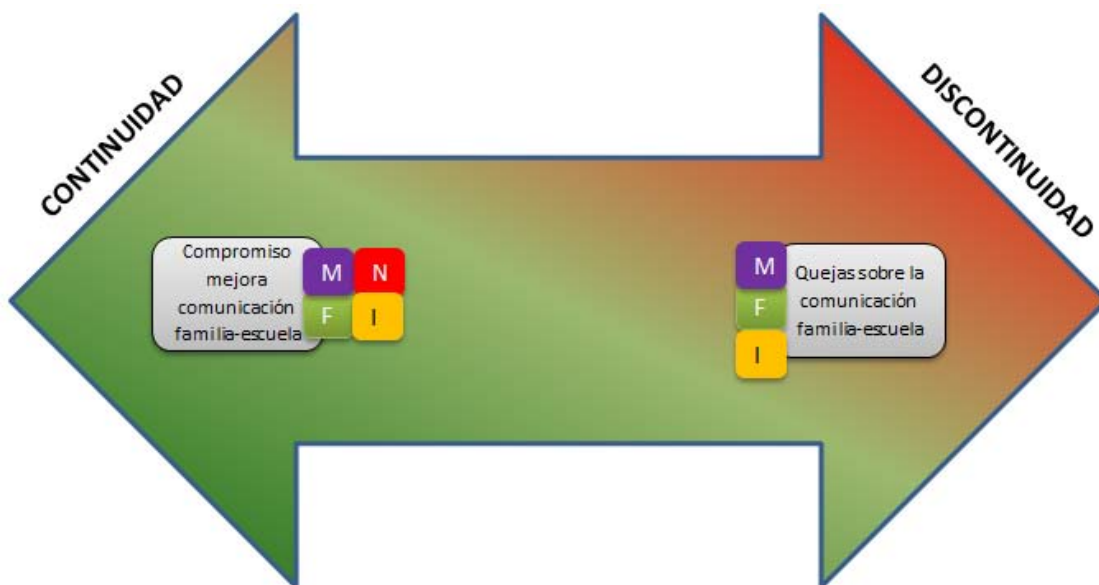


Figura 19. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Comunicación Familia-Escuela” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Con los resultados de esta categoría se aprecia un cierto consenso entre todos los participantes sobre la necesidad de tener una comunicación familia-escuela suficientemente fluida y significativa para poder abordar la educación de los niños y niñas de la mejor manera posible. Por su parte, las maestras basan mayoritariamente su discurso en exponer estrategias que les han servido para mejorar la comunicación familia-escuela: usar diferentes canales como cartas, teléfono, entradas y salidas del centro, a través del niño/a, etc.; desplazamiento físico hasta las casas de los niños/as y familias; individualización de las estrategias según cada caso; trabajo en red con otros profesionales; adaptación a códigos del lenguaje familiares para favorecer el entendimiento (Luque, 2009); y adaptación del horario para coincidir con las familias.

Las familias por su parte, reconocen el esfuerzo iniciado por las escuelas para promocionar la comunicación entre ellos, pero al mismo tiempo advierten una serie de barreras que obstaculizan que se acabe produciendo una comunicación fluida. Entre las razones que aluden, destacan que principalmente se ponen en contacto con ellos cuando hay motivos relacionados con las sanciones (Martínez *et al.*, 2012), y además cuando hablan, a veces no comprenden bien lo que les están explicando y se sienten inferiores. También destacan que las comunicaciones se producen normalmente de forma unidireccional, y anhelan la promoción de una comunicación bidireccional entre ambas partes.

Finalmente, haciendo una valoración del peso de las citas en esta categoría, cabe señalar que tanto el discurso de maestras que más estrategias ha manifestado, como las prácticas observadas de ejemplos fluidos de comunicación familia-escuela, se han identificado nuevamente en la escuela "B".

5.3.3.3. Motivaciones para ir a la escuela:

Resumen de citas de la categoría “MotEsc” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

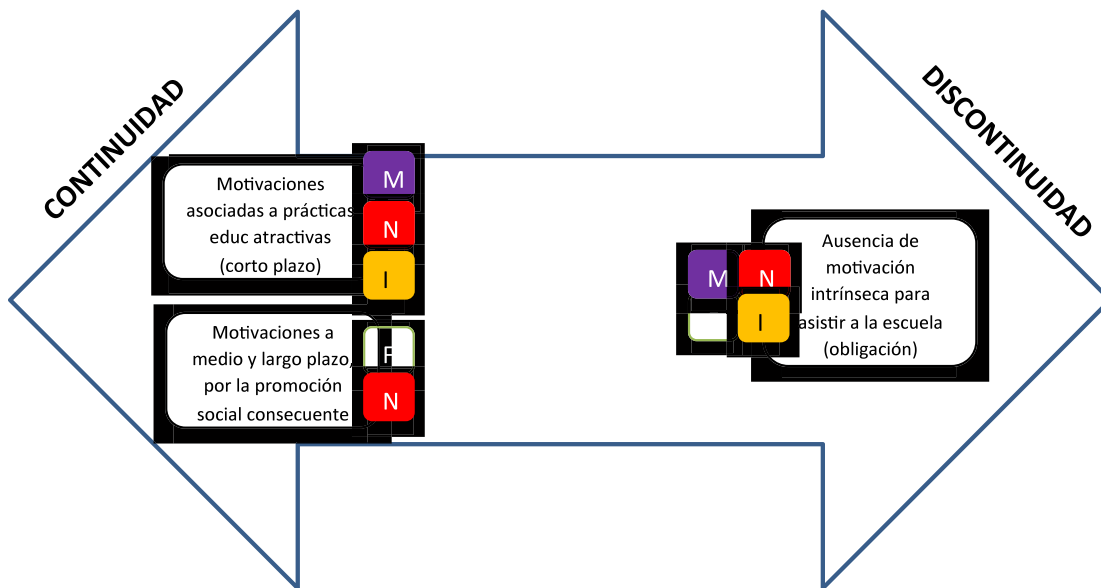
		Maestr trab clave para motiv alumn		Maestr no ven rel entre su trabajo y motiv alumn
Maestras	P31: FocG_prof_B	0		1
	P32: FocG_prof_D	2		0
	P33: FocG_prof_E	1		1
		3		2
	60,00%		40,00%	
		Fam. Asistir Esc valor en sí mismo	Fam. Motiv. Variables en el tiempo	Fam. Asistir Esc mero trámite
Familias	P3: EntFG_B_1	2	0	2
	P4: EntFG_B_2	2	1	0
	P5: EntFG_C_1	2	0	2
	P6: EntFG_C_2	3	0	1
	P7: EntFG_D_1	2	2	5
	P8: EntFG_D_2	5	1	0
	P9: EntFG_E_1	1	0	3
	P10: EntFG_E_2	1	1	2
	P11: EntFG_E_3	2	2	0
		20	7	15
	47,62%	16,67%	35,71%	
		Niñ motivación a corto plazo	Niñ motivación a largo plazo	Niñ asisitir Esc mero trámite
niños/as	P28: FocG_nin_B	1	5	0
	P29: FocG_nin_D	1	2	2
	P30: FocG_nin_E	2	3	0
		4	10	2
	25,00%	62,50%	12,50%	
		Observ clases atractivas		Observ clases poco atractivas
Investigadora	Etnografías_B	3		0
	Etnografías_D	1		2
	Etnografías_E	1		1
		5		3
	62,50%		37,50%	

Tabla 23. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Motivaciones para ir a la Escuela”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Motivaciones para ir a la Escuela”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Motivaciones para asistir a la escuela a corto plazo, por las actividades atractivas ofrecidas (M/N/I)**
- **Motivaciones para asistir a la escuela a medio y largo plazo, por los logros futuros consecuentes (F/N)**
- **Ausencia de motivación intrínseca para asistir a la escuela, como un trámite u obligación (M/F/N/I)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:



El presente documento tiene como objetivo describir el proceso de motivación de los estudiantes en el contexto de la educación superior, considerando tanto la continuidad como la discontinuidad de la asistencia a la escuela. Se analizan los factores que influyen en la motivación intrínseca y extrínseca, así como las consecuencias de la falta de motivación para asistir a la escuela por obligación.

La motivación es un concepto complejo que se refiere a la fuerza que impulsa a una persona a actuar. En el ámbito educativo, la motivación juega un papel crucial en el éxito académico y en la permanencia del estudiante en la institución. Este documento explora cómo la continuidad de la asistencia a la escuela está vinculada a niveles más altos de motivación, mientras que la discontinuidad suele estar asociada a una menor motivación intrínseca.

Una de las principales razones por las que los estudiantes continúan asistiendo a la escuela es la presencia de prácticas educativas atractivas que generan un interés genuino por el aprendizaje. Estas prácticas suelen estar relacionadas con la promoción social y profesional, lo que proporciona un sentido de propósito y logro. Por otro lado, la ausencia de motivación intrínseca puede deberse a una percepción de la escuela como un espacio de obligación, donde el estudiante asiste únicamente por cumplir con los requisitos académicos.

En conclusión, la motivación es un factor determinante en la continuidad de la asistencia a la escuela. Las instituciones educativas deben buscar estrategias para fomentar la motivación intrínseca de sus estudiantes, promoviendo prácticas educativas atractivas y un ambiente de aprendizaje significativo.

Luque, 2009), y la que les supone asistir al aula ordinaria. Esto se evidencia tanto en su discurso, como en las etnografías llevadas a cabo en ambos contextos de aprendizaje. En definitiva, después de haber analizado el contenido de las etnografías y de las entrevistas de niños/as al respecto de la motivación escolar, me resulta relativamente fácil comprender en qué consiste la baja motivación que experimentan para ir a la escuela: existe poca atracción hacia la actividad (a excepción de contextos de actividad específicos como Shere Rom); tienen a su alcance actividades a corto plazo más atractivas que ir a la escuela; hay obligaciones familiares que a corto plazo requieren responder como miembro necesario para su grupo familiar (como por ejemplo cuidar de hermanos pequeños, ayudar en el mercado, etc.); la presencia de maestras que les pueden tratar con prejuicios, y que pueden hacerles sentir poco valorados; la existencia de temores relacionados con el fracaso escolar; relaciones familia-escuela poco fluidas, con mensajes explícita o implícitamente de crítica hacia el otro; y una historia cultural de oposición entre el grupo cultural dominante (representado por la institución escolar) y el grupo cultural propio.

5.3.3.4. Demandas de mejora para la escolarización:

Resumen de citas de la categoría “DemEsc” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

Maestr@s							
P31: FocG_prof_B P32: FocG_prof_D P33: FocG_prof_E							
		Dem. Mejora escuela	Dem. Mejora el/la	Apoyo medidas iniciadas	Fam. Quejas esc.	Fam. Quejas otras fam.	
Familias	P3: EntFG_B_1	6	0	0	4	0	
	P4: EntFG_B_2	0	1	2	0	0	
	P5: EntFG_C_1	2	0	0	1	0	
	P6: EntFG_C_2	1	0	0	4	1	
	P7: EntFG_D_1	8	3	1	1	1	
	P8: EntFG_D_2	4	0	0	1	0	
	P9: EntFG_E_1	2	0	0	3	0	
	P10: EntFG_E_2	1	0	0	0	0	
	P11: EntFG_E_3	0	0	0	1	0	
			24	4	3	15	2
			50,00%	8,33%	6,25%	31,25%	4,17%
		Niñ con ideas de mejora esc.				Niñ quejas Esc y maestr.	
Niños/as	P28: FocG_nin_B	3				2	
	P29: FocG_nin_D	1				3	
	P30: FocG_nin_E	1				0	
			5				5
		50,00%				50,00%	
Investigadora	Etnografías_B						
	Etnografías_D						
	Etnografías_E						

Tabla 24. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Demandas de Mejora para la Escolarización”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Demandas de Mejora para la Escolarización”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Demandas de mejora para la escolarización depositadas en cambios en la propia escuela (F/N)**
- **Demandas de mejora para la escolarización depositadas en las propias familias (F)**
- **Quejas sobre la escuela (F/N)**
- **Quejas sobre otras familias (F)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

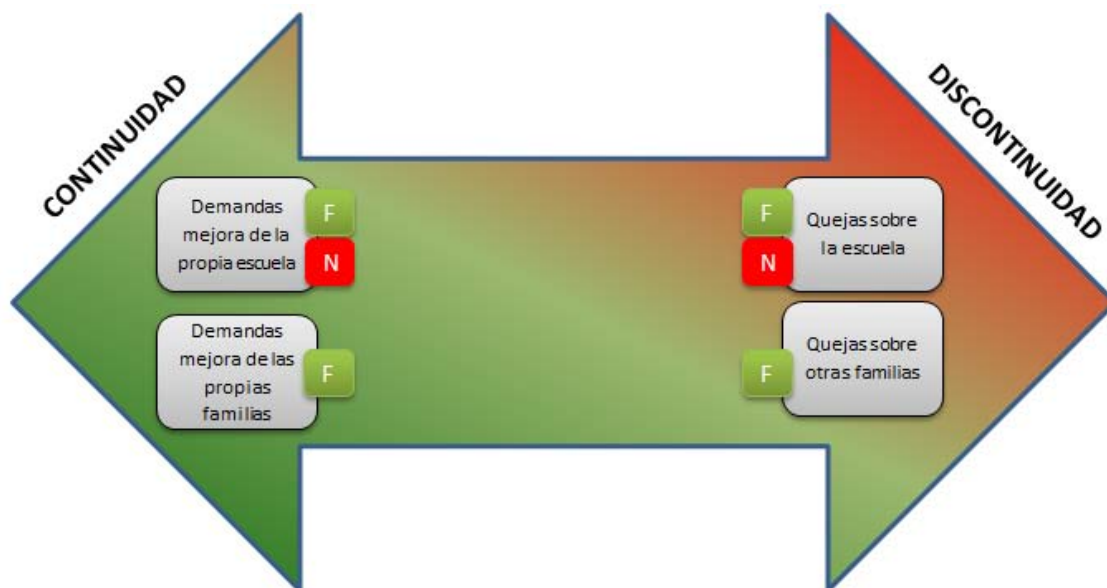


Figura 21. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Demandas de Mejora para la Escolarización” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Es especialmente llamativo en esta categoría, que no aparecen en el discurso de maestras demandas de mejora a la institución de la que forman parte, viniendo la totalidad de ellas por parte de las familias y niños/as. Así, se han dividido sus respuestas entre aquellas que articulan demandas concretas a la escuela o a las propias familias para mejorar la escolaridad, y aquellas que solamente detectan quejas sobre el funcionamiento de unos y otros, pero que tienen una postura inmovilista al respecto.

En este sentido, algunas de las necesidades de mejora que detectan sobre todo las familias son: necesidad de aumentar el conocimiento mutuo entre las partes, tanto cultural (Moll, 1995; 2005) como individual, y como de las narrativas propias de los diferentes agentes implicados (Bruner, 1991; 1997; 2008); necesidad de trabajar en red con todos los agentes educativos (Vila y Casares, 2009), y especialmente en la transición de primaria a secundaria, que es donde se produce el gran abandono escolar; necesidad de llevar a cabo proyectos colaborativos co-construidos entre todos los participantes, como comunidades de prácticas (Wenger, 2000; 2007); necesidad de que haya una adaptación individualizada, y se huya de generalizaciones homogeneizadoras culturales; necesidad de generar más canales de comunicación bidireccionales entre escuela y familia, para poder dialogar sobre las propias ideas de mejora que puedan ir surgiendo, evidenciando su sensación de no sentirse legitimados ni reconocidos en la institución escolar.

Otra apreciación destacable en esta categoría, es que se destaca que aquellos interlocutores más sensibilizados con el compromiso al cambio, son más conscientes de su implicación en las mejoras, demostrando un locus de control interno sobre la situación, mientras que el resto de interlocutores menos conscientes de las dificultades y menos comprometidos con el cambio, presentan locus de control externo, relacionados con las quejas hacia otros.

Y para finalizar con el análisis de esta categoría, mencionar que las familias que han manifestado mayor proporción de demandas de mejora, con propuestas concretas, son familias cuyos hijos asisten a la escuela codificada como "B". En este sentido, puede verse reflejado el arduo trabajo que se está haciendo con las familias desde ese centro educativo para empoderarlas ante la escolarización.

5.3.3.5. Trayectoria Académica:

Resumen de citas de la categoría “TrayAcad” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

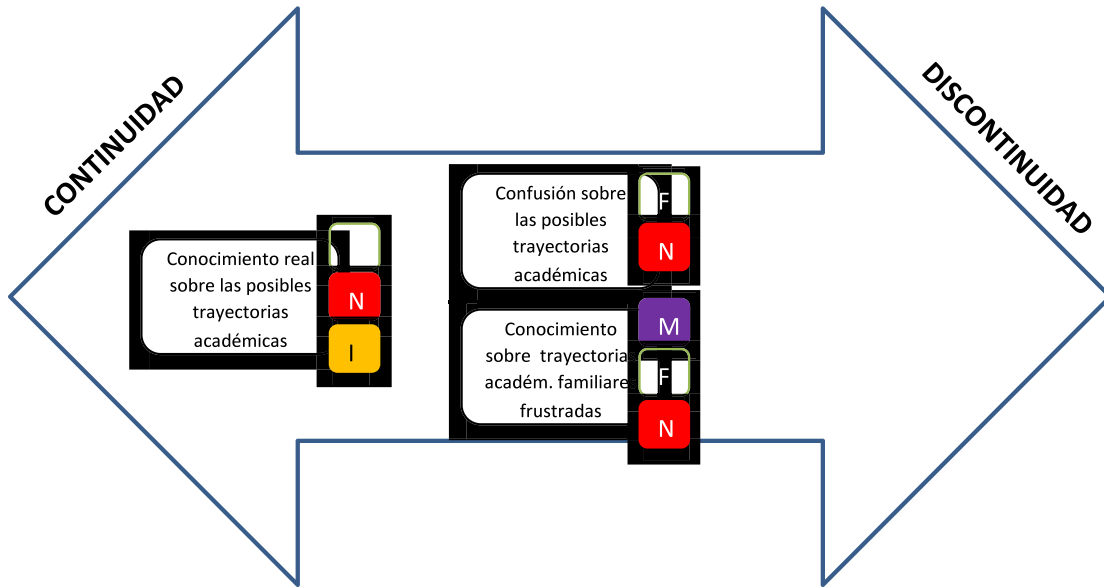
		Maestr conocen TrayAcad fam		
Maestras	P31: FocG_prof_B	1		
	P32: FocG_prof_D	1		
	P33: FocG_prof_E	0		
		Fam. Conocim. Tray. Acad.	Fam. Confusión tray. Acad.	Raz. Históricas de no tray. Acad.
Familias	P3: EntFG_B_1	0	0	2
	P4: EntFG_B_2	0	0	1
	P5: EntFG_C_1	0	0	0
	P6: EntFG_C_2	0	0	0
	P7: EntFG_D_1	2	2	0
	P8: EntFG_D_2	2	2	0
	P9: EntFG_E_1	0	0	0
	P10: EntFG_E_2	0	0	0
	P11: EntFG_E_3	1	1	0
			5	5
		38,46%	38,46%	23,08%
		Niñ conocen TrayAcad y apoyo fam	Niñ confusión TrayAcad	Niñ relatan TrayAcad fam frustrada
Niños/as	P28: FocG_nin_B	2	4	4
	P29: FocG_nin_D	0	5	3
	P30: FocG_nin_E	1	0	2
		3	9	9
		14,29%	42,86%	42,86%
		Observ convers TrayAcad Maestr-niñ		
Investigadora	Etnografías_B	3		
	Etnografías_D	1		
	Etnografías_E	1		

Tabla 25. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Trayectoria Académica”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Trayectoria Académica”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Conocimientos sobre las posibles trayectorias académicas (F/N/I)**
- **Confusión sobre las posibles trayectorias académicas (F/N)**
- **Conocimiento sobre trayectorias académicas familiares frustradas (M/F/N)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:



El conocimiento real sobre las posibles trayectorias académicas se relaciona con la continuidad, mientras que la confusión sobre las posibles trayectorias académicas se relaciona con la discontinuidad. El conocimiento sobre trayectorias académicas familiares frustradas también se relaciona con la discontinuidad.

El conocimiento real sobre las posibles trayectorias académicas se relaciona con la continuidad, mientras que la confusión sobre las posibles trayectorias académicas se relaciona con la discontinuidad. El conocimiento sobre trayectorias académicas familiares frustradas también se relaciona con la discontinuidad.

El conocimiento real sobre las posibles trayectorias académicas se relaciona con la continuidad, mientras que la confusión sobre las posibles trayectorias académicas se relaciona con la discontinuidad. El conocimiento sobre trayectorias académicas familiares frustradas también se relaciona con la discontinuidad.

El conocimiento real sobre las posibles trayectorias académicas se relaciona con la continuidad, mientras que la confusión sobre las posibles trayectorias académicas se relaciona con la discontinuidad. El conocimiento sobre trayectorias académicas familiares frustradas también se relaciona con la discontinuidad.

5.3.3.6. Abandono Escolar:

Resumen de citas de la categoría “AbandEsc” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr Aband más tardío	Maestr autocrítica x AbandEsc	Maestr crítica fam x AbandEsc
Maestras	P31: FocG_prof_B	1	2	1
	P32: FocG_prof_D	0	0	2
	P33: FocG_prof_E	0	0	2
		1	2	5
	12,50%	25,00%	62,50%	
		Fam. Autocríticas Aband Esc	Fam. Críticas sist. Educ Aband Esc	
Familias	P3: EntFG_B_1		3	4
	P4: EntFG_B_2		0	0
	P5: EntFG_C_1		0	0
	P6: EntFG_C_2		0	1
	P7: EntFG_D_1		4	3
	P8: EntFG_D_2		1	0
	P9: EntFG_E_1		2	0
	P10: EntFG_E_2		3	0
	P11: EntFG_E_3		0	0
			13	8
			61,90%	38,10%
		Niñ demora Aband Esc	Niñ Aband Esc cultural	Niñ Aband Esc por sist educativo
niños/as	P28: FocG_nin_B	0	0	0
	P29: FocG_nin_D	1	0	1
	P30: FocG_nin_E	1	2	0
		2	2	1
	40,00%	40,00%	20,00%	
		Observ reincorp Sist Educ tras Aband		
Investigadora	Etnografías_B	0		
	Etnografías_D	2		
	Etnografías_E	0		

Tabla 26. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Abandono Escolar”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Abandono Escolar”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Percepción de cambio cultural en relación al abandono escolar (retraso en la edad de abandono y reincorporación al sistema educativo tras abandono) (M/F/N/I)**
- **Razones culturales y familiares del Abandono Escolar precoz (M/F/N)**
- **Razones depositadas en el centro educativo y en el sistema educativo del Abandono Escolar precoz (M/F/N)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

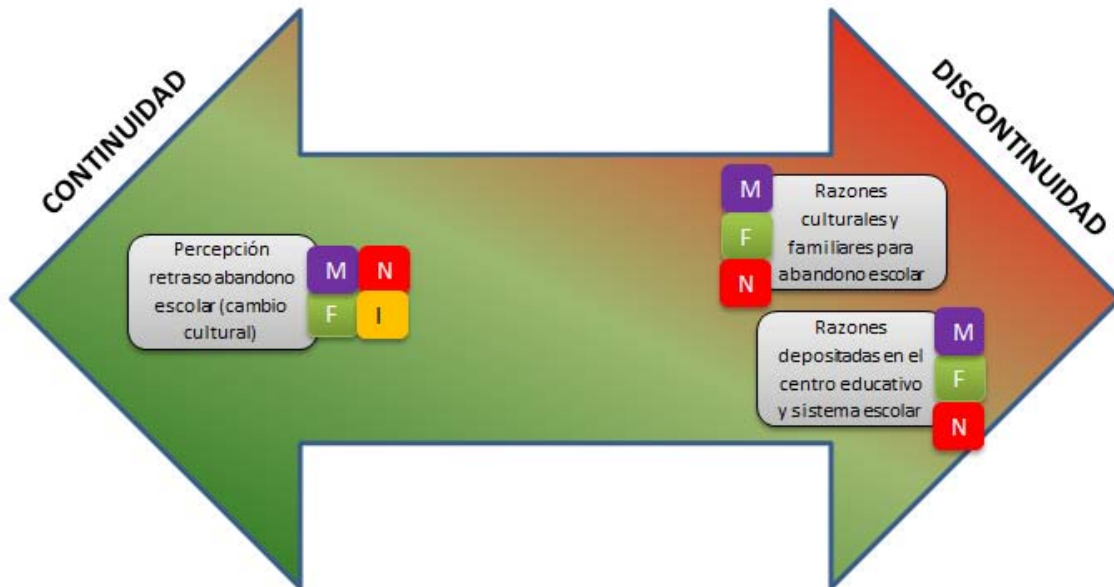


Figura 23. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Abandono Escolar” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Esta categoría muestra un acuerdo entre todos los participantes en el estudio de que el abandono escolar se sigue produciendo hoy en día. Hay algunas maestras y algunos niños que insinúan un cierto descenso del abandono escolar, o al menos un avance en la edad en la que se produce. Sin embargo, según nos recuerda la FSG en su informe anual de 2013 (FSG, 2014), el 64,4% de los chicos y chicas gitanas de 16 a 24 años no han obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria. A este respecto, resulta interesante apreciar cómo aparece en el discurso de familias una cierta responsabilidad en asumir ese abandono, aludiendo al temor a lo desconocido en el instituto de secundaria (miedo a la asimilación), a la creencia de que no son compatibles la asistencia a educación secundaria y el mantenimiento de prácticas culturales tradicionales (como el matrimonio temprano), o el escaso conocimiento sobre la propia trayectoria académica.

También aparecen en el discurso de familias críticas al sistema educativo, tratando de relacionarlas con el abandono escolar precoz: la consideración de que no se enseñan contenidos significativos para su vida; la dificultad ligada a la propia transición educativa de primaria a secundaria, por lo que supone el cambio de centro y de referentes; trato discriminatorio recibido por parte de algunos maestros; o las sanciones recurrentes como origen de la desmotivación y el abandono escolar precoz. Finalmente, también se ha mencionado algún caso de adultos que se han reincorporado al sistema educativo tras haberlo

abandonado durante su juventud, lo que nos demuestra como apuntaba Garreta (2007), que la difícil realidad laboral está siendo un motor para la vuelta al proyecto educativo de algunos adultos.

5.3.3.7. Transformaciones de la escuela:

Resumen de citas de la categoría “TransfEsc” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr constante reciclaje	Maestr sin propuestas d mejora		
Maestras	P31: FocG_prof_B	8	0		
	P32: FocG_prof_D	1	1		
	P33: FocG_prof_E	3	2		
		12	3	80,00%	20,00%
		Fam. d acuerdo cambios Eso	Fam. Disconformes cambios Eso	Fam. Q no han percibido cambios	
Familias	P3: EntFG_B_1	0	0	0	
	P4: EntFG_B_2	0	0	0	
	P5: EntFG_C_1	0	2	0	
	P6: EntFG_C_2	3	1	0	
	P7: EntFG_D_1	2	0	1	
	P8: EntFG_D_2	1	0	0	
	P9: EntFG_E_1	1	0	0	
	P10: EntFG_E_2	1	0	0	
	P11: EntFG_E_3	0	0	0	
		8	3	1	
		66,67%	25,00%	8,33%	
		Niñ aprueban cambio director	Niñ gustos incluidos cv		
niños/as	P28: FocG_nin_B	0	0		
	P29: FocG_nin_D	1	0		
	P30: FocG_nin_E	0	1		
		1	1	50,00%	50,00%
		Observ cambios positivos	Observ cambios negativos		
Investigadora	Etnografías_B	11	0		
	Etnografías_D	0	1		
	Etnografías_E	0	1		
	11	2	84,62%	15,38%	

Tabla 27. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Transformaciones de la Escuela”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Transformaciones de la Escuela”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Transformaciones de la escuela integradoras y percibidas como positivas (M/F/N/I)**
- **Transformaciones de la escuela percibidas como poco integradoras y negativas (F/I)**
- **No percepción de transformaciones de la escuela (M/F)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

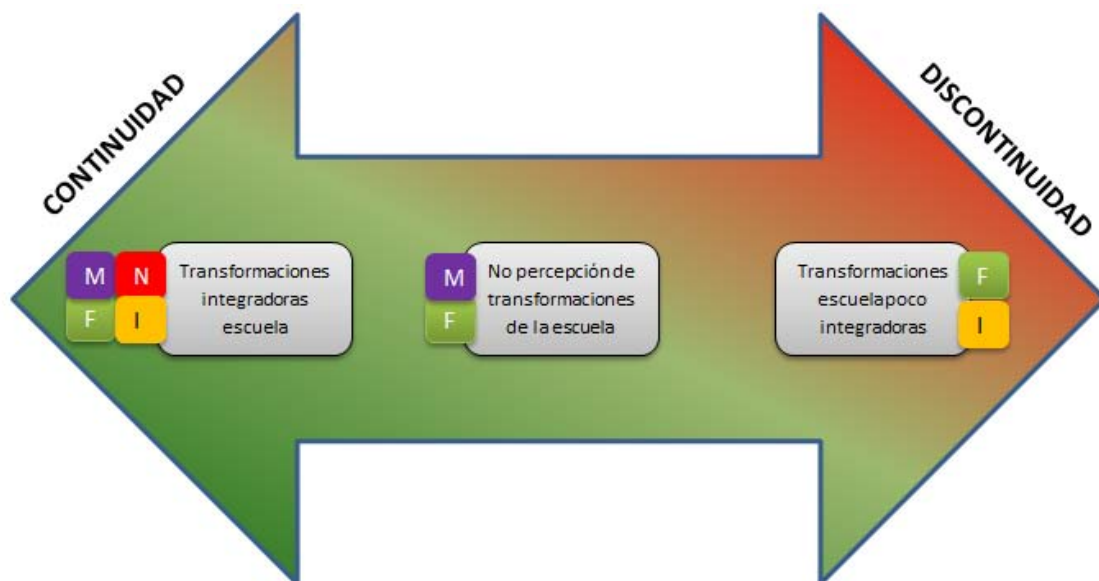


Figura 24. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Transformaciones de la Escuela” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

La principal aportación de esta categoría viene de la mano de maestras y de las etnografías del aula, reflejando algunas transformaciones que está sufriendo la escuela para adaptarse a las nuevas realidades. Así, algunos de estos cambios que están siendo altamente valorados por la comunidad educativa son: cambio de rol de maestra tradicional transmisora de conocimientos, a figura de guía del aprendizaje (Vygotsky, 1979), promoviendo el aprendizaje colaborativo y por proyectos; flexibilidad de los centros para adaptarse a los ritmos y horarios de los niños/as y familias; apertura de los límites simbólicos de la institución educativa, para promover la red, incluyendo por ejemplo visitas a casa de los niños/as; apuesta por la mejora de la comunicación familia-escuela, con iniciativas concretas; trabajo en red con el centro de secundaria para favorecer la transición de los niños/as y familias; y consciencia de trabajar con casos individuales, huyendo de las generalizaciones homogeneizadoras por grupo cultural.

Las familias por su lado también advierten cambios positivos en la escuela, como la mejor adaptación a la misma de niños y niñas respecto a décadas anteriores, pero sin embargo identifican algunos ejemplos de retroceso respecto a otros cambios, como es el caso de la disminución de recursos educativos debido a la crisis, o la introducción masiva de nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación, o el retraso en finalización de estudios obligatorios pasando de 14 a 16 años, con el consiguiente cambio físico de centro.

Finalmente, insistir que también en esta categoría, las citas que mayoritariamente han sido asociadas a las transformaciones positivas de la escuela, han sido registradas en el centro “B”.

5.3.3.8. Funciones de la escuela:

Resumen de citas de la categoría “FuncEsc” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr Func + amplia q transm conocim	
Maestras	P31: FocG_prof_B	4	
	P32: FocG_prof_D	0	
	P33: FocG_prof_E	1	
		Fam. Funciones amplias Esc	Fam. Funciones Esc restringidas a Enseñ Instrum.
Familias	P3: EntFG_B_1	2	3
	P4: EntFG_B_2	0	0
	P5: EntFG_C_1	2	2
	P6: EntFG_C_2	3	0
	P7: EntFG_D_1	3	0
	P8: EntFG_D_2	1	1
	P9: EntFG_E_1	2	1
	P10: EntFG_E_2	2	0
	P11: EntFG_E_3	1	0
			16
		69,57%	30,43%
		Niñ Func + amplias q contenidos acad	
Niños/as	P28: FocG_nin_B	1	
	P29: FocG_nin_D	0	
	P30: FocG_nin_E	3	
Investigadora	Etnografías_B		
	Etnografías_D		
	Etnografías_E		

Tabla 28. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Funciones de la Escuela”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Funciones de la Escuela”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Funciones educativas de la escuela amplias (visión sistémica educación) (M/F/N)**
- **Funciones educativas de la escuela únicamente de enseñanza de conocimientos instrumentales (F)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

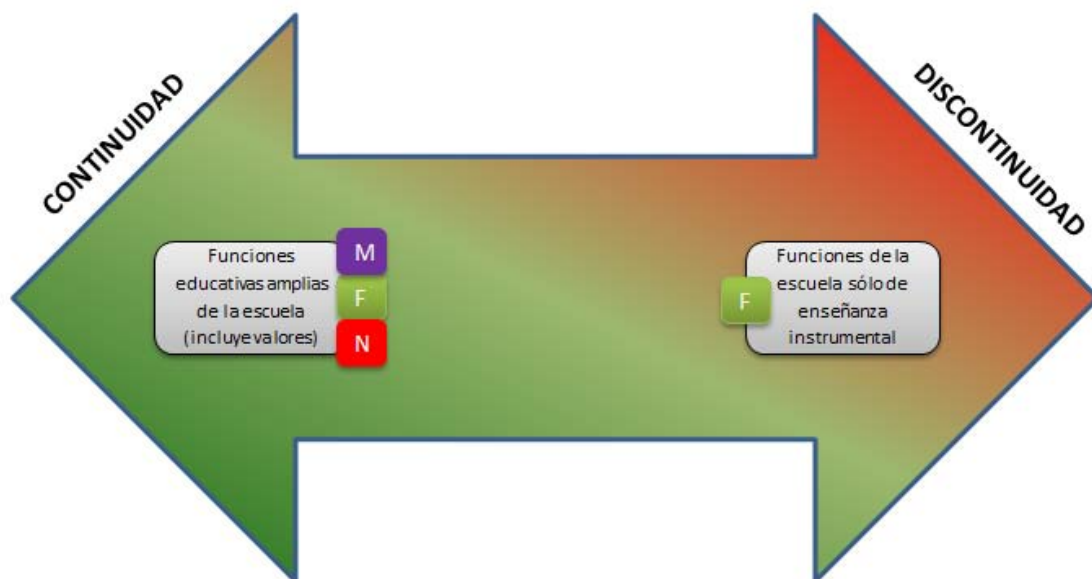


Figura 25. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Funciones de la Escuela” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Lo más destacable de esta categoría es que hay una división de respuestas entre aquellos participantes que consideran que las funciones educativas de la escuela sobrepasan la instrucción y tienen que atender aspectos educativos sistémicos, y aquellos que por el contrario consideran que las funciones de la escuela deben quedar restringidas a la enseñanza instrumental.

Los datos reflejan que tanto la totalidad de las maestras como la mayoría de familias apuestan por la función amplia del sistema educativo, aunque no hay que despreciar a un 30% del discurso de familias en esta materia que prefiere que la escuela se encargue solamente de los conocimientos instrumentales, para en un futuro poder desarrollar esos conocimientos en actividades laborales prácticas.

5.3.3.9. Temores hacia la escuela:

Resumen de citas de la categoría “TemEsc” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr temor trans Prim-Sec	
Maestr as	P31: FocG_prof_B	0	
	P32: FocG_prof_D	1	
	P33: FocG_prof_E	0	
		Fam. Temores asimilacionismo	
Familias	P3: EntFG_B_1	0	
	P4: EntFG_B_2	0	
	P5: EntFG_C_1	12	
	P6: EntFG_C_2	2	
	P7: EntFG_D_1	4	
	P8: EntFG_D_2	0	
	P9: EntFG_E_1	3	
	P10: EntFG_E_2	0	
	P11: EntFG_E_3	1	
		Niñ tem a no tener éxito y vincular Educ	
Niñ as	P28: FocG_nin_B	2	0
	P29: FocG_nin_D	1	1
	P30: FocG_nin_E	0	0
		3	1
		75,00%	25,00%
		Observ estrategia a temor Com fam-esc	
Investig adora	Etnografias_B	1	
	Etnografias_D	0	
	Etnografias_E	0	

Tabla 29. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Temores hacia la Escuela”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Temores hacia la Escuela”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Temor a la transición de primaria a secundaria (por alto nivel y no vinculación) (M/N)**
- **Temores al asimilacionismo (F/N)**
- **Temor a la comunicación fluida familia-escuela (N)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

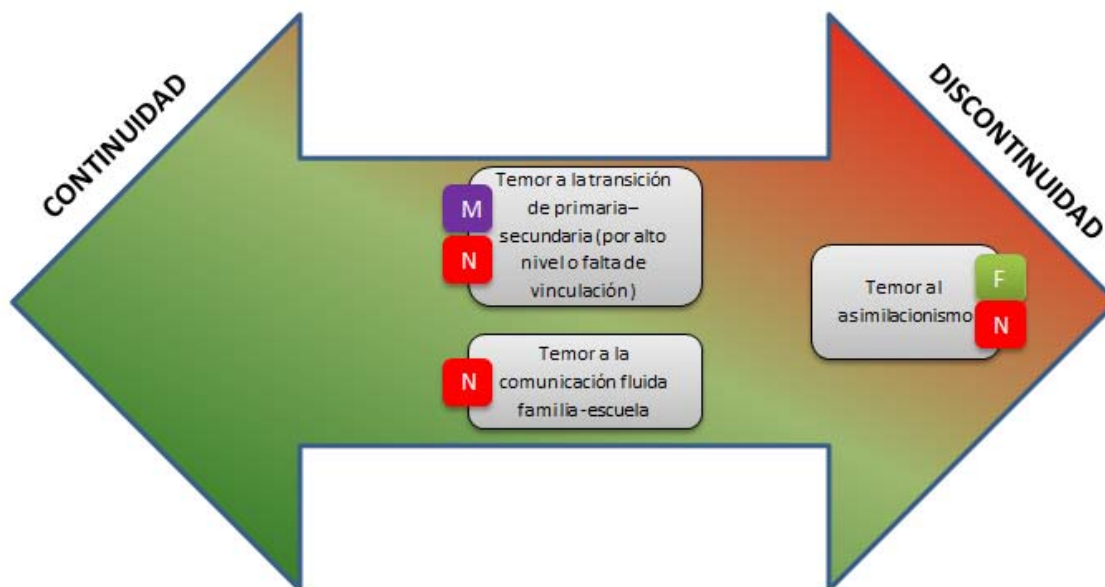


Figura 26. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Temores hacia la Escuela” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Los principales temores detectados en las conversaciones con familias se han podido agrupar en: temores específicamente a la transición de primaria a secundaria, y temores a la asimilación con el grupo dominante. Por lo que se refiere a los primeros, los principales temores serían: la falta de control en el centro de secundaria, donde no hay referentes conocidos para las familias; el temor a que se inicien relaciones sentimentales con miembros de otro grupo cultural; y el temor a que reciban influencias negativas de alumnos/as más mayores del centro de secundaria. Y por lo que se refiere a los temores a la asimilación con el grupo cultural dominante serían: temor a la pérdida de valores tradicionales gitanos a cualquier edad del proceso educativo; temor hacia lo desconocido; temor al cuidado de sus hijos por miembros de una cultura distinta; y temor a la modificación de los roles de género tradicionales. Sin embargo, los niños y niñas han aportado un nuevo grupo de miedos, y es el que tiene que ver con el propio temor a no tener éxito educativo, por las altas expectativas que se ponen sobre lo que se les exige en la escuela, asumiendo el discurso prejuicioso de algunos miembros del sistema educativo de que ellos son menos válidos.

5.3.3.10. Transición de primaria a secundaria:

Resumen de citas de la categoría “TransPrimSec” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Maestr propuestas mejora	Maestr razones cult Aband Transic	Maestr razones sist educ Aband transic
Maestras	P31: FocG_prof_B	3	2	1
	P32: FocG_prof_D	0	1	1
	P33: FocG_prof_E	1	2	1
		4	5	3
	33,33%	41,67%	25,00%	
		Fam apoyan Educ Secund	Raz. Culturales Aband Esc Secund	Raz. Sist. Educ. del Aband Esc Secund
Familias	P3: EntFG_B_1	0	0	1
	P4: EntFG_B_2	2	0	2
	P5: EntFG_C_1	0	2	1
	P6: EntFG_C_2	0	0	1
	P7: EntFG_D_1	2	2	0
	P8: EntFG_D_2	1	0	0
	P9: EntFG_E_1	0	1	0
	P10: EntFG_E_2	1	0	0
	P11: EntFG_E_3	0	1	0
		6	6	5
		35,29%	35,29%	29,41%
		Niñ optimistas futuro	Niñ razones cult Aband Transic	Niñ temor al no éxito en Secund
Niños/as	P28: FocG_nin_B	0	0	3
	P29: FocG_nin_D	1	0	1
	P30: FocG_nin_E	0	1	1
		1	1	5
	14,29%	14,29%	71,43%	
		Refl arrepentim de AbandTrans		
Investigadora	Etnografías_B	0		
	Etnografías_D	3		
	Etnografías_E	0		

Tabla 30. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Transición de Primaria a Secundaria”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Transición de Primaria a Secundaria”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Temor a la transición de primaria a secundaria (por alto nivel y no vinculación) (M/N)**
- **Razones culturales y familiares sobre el abandono escolar en secundaria (M/F/N)**
- **Razones del propio sistema educativo sobre el abandono escolar en secundaria (M/F/N)**
- **Percepción de cambio cultural en relación al abandono escolar en secundaria (mayor apoyo a la escolarización y resistencia al abandono escolar precoz) (M/F/N/I)**
- **Propuestas de mejora para la disminución del abandono escolar en secundaria (M)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

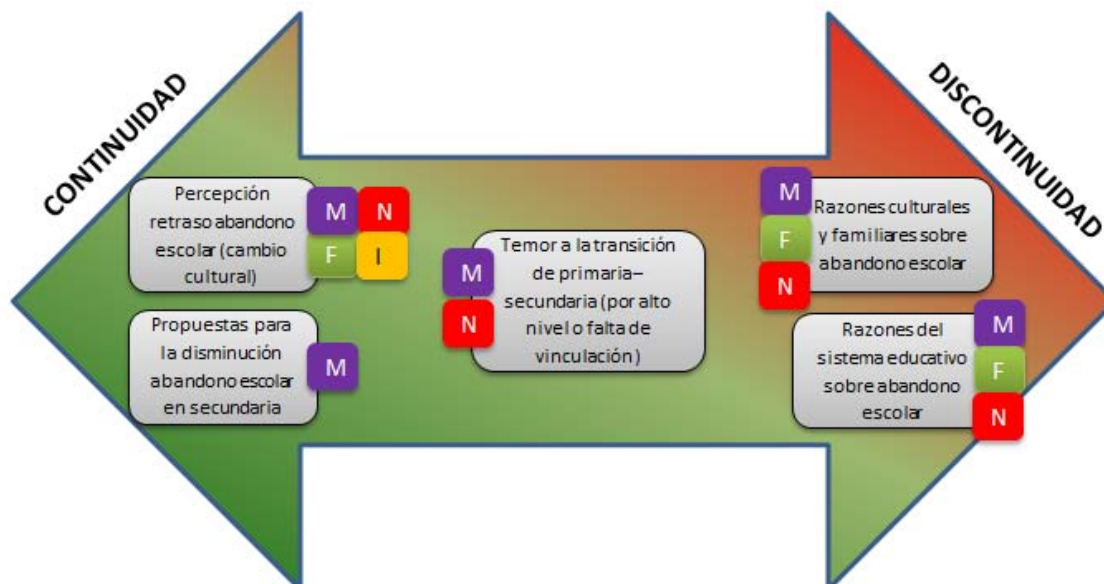


Figura 27. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Transición de Primaria a Secundaria” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Esta categoría está relacionada con varias de las que ya se han ido mencionando anteriormente, como la de “Abandono Escolar” y la de “Temores hacia la Escuela”. Así, tanto maestras, familias y niños/as atribuyen responsabilidad a las características culturales tradicionales en el abandono masivo en secundaria, y que ya se han mencionado anteriormente. Lo interesante en este punto es que también se advierten por parte de maestras y familias razones atribuibles al sistema educativo que contribuyen al abandono en secundaria. Algunas de estas razones son: falta de trato individualizado en los centros de secundaria, lo que dificulta la vinculación con el centro y los profesionales; falta de conexión de un proyecto que aúna el centro de primaria y el de secundaria; mayor rigidez de los programas educativos y de las normas institucionales en secundaria; y percepción de excesiva dificultad en los contenidos de secundaria, que paraliza a los estudiantes antes de intentarlo.

Una propuesta a este respecto que surge en uno de los focus groups con maestras, es la de unificar en un mismo centro educativo primaria y secundaria, creando un “Institut-Escola” para disminuir la transición simbólica y física y así garantizar la permanencia del alumnado.

Finalmente, por lo que se refiere al discurso de niños y niñas en esta materia, la mayoría de sus citas relatan su temor a no conseguir éxito educativo en el centro de secundaria.

5.3.3.11. Absentismo Escolar:

Resumen de citas de la categoría “AbsentEsc” por cada grupo de interlocutores y por subtemas:

		Mae:tr causas dim Absent	Mae:tr soluciones dim Absent	Mae:tr razones cult Absent		
Maestros	P31: FocG_prof_B	1	3	0		
	P32: FocG_prof_D	1	1	3		
	P33: FocG_prof_E	0	2	3		
		2 14,29%	6 42,86%	6 42,86%		
		Fam. No absentismo actualment:	Causas Absent. Sist Educ	Causas Absent. Cultural		
Familia	P3: EnfG_B_1	0	0	0		
	P4: EnfG_B_2	0	0	0		
	P5: EnfG_C_1	0	0	0		
	P6: EnfG_C_2	0	1	0		
	P7: EnfG_D_1	0	2	4		
	P8: EnfG_D_2	1	0	0		
	P9: EnfG_E_1	1	0	0		
	P10: EnfG_E_2	0	0	0		
	P11: EnfG_E_3	0	0	0		
			2 22,22%	3 33,33%	4 44,44%	
		NI oposición Absent	NI critican obligat asistencia	NI Absent aceptado en ocasiones		
niños/as	P28: FocG_nin_B	0	0	0		
	P29: FocG_nin_D	0	4	1		
	P30: FocG_nin_E	2	1	1		
		2 22,22%	5 55,56%	2 22,22%		
			Observ dificultad integrar nin absent	Absentismo = tabú		
Investigadores	Enografias_B		1	0		
	Enografias_D		0	1		
	Enografias_E		0	0		
			1 50,00%	1 50,00%		

Tabla 31. Tabla que muestra el resumen de citas de la categoría “Absentismo Escolar”, atendiendo a las subcategorías surgidas y al grupo de interlocutores de donde surgen.

De entre las múltiples subcategorías identificadas en la tabla, se han deducido los siguientes elementos para la categoría “Absentismo Escolar”, y se han incluido los interlocutores de donde han surgido entre paréntesis:

- **Absentismo Escolar justificado por razones culturales y familiares (M/F/N)**
- **Absentismo Escolar justificado por la rigidez del propio sistema educativo (F/N)**
- **Percepción de disminución del absentismo en la actualidad (M/F/N/I)**
- **Propuestas de mejora para la disminución del absentismo (M)**

A continuación se procede a la distribución de los elementos surgidos, en el continuum cuyos extremos apuntan a la continuidad o a la discontinuidad escuela-familia gitana:

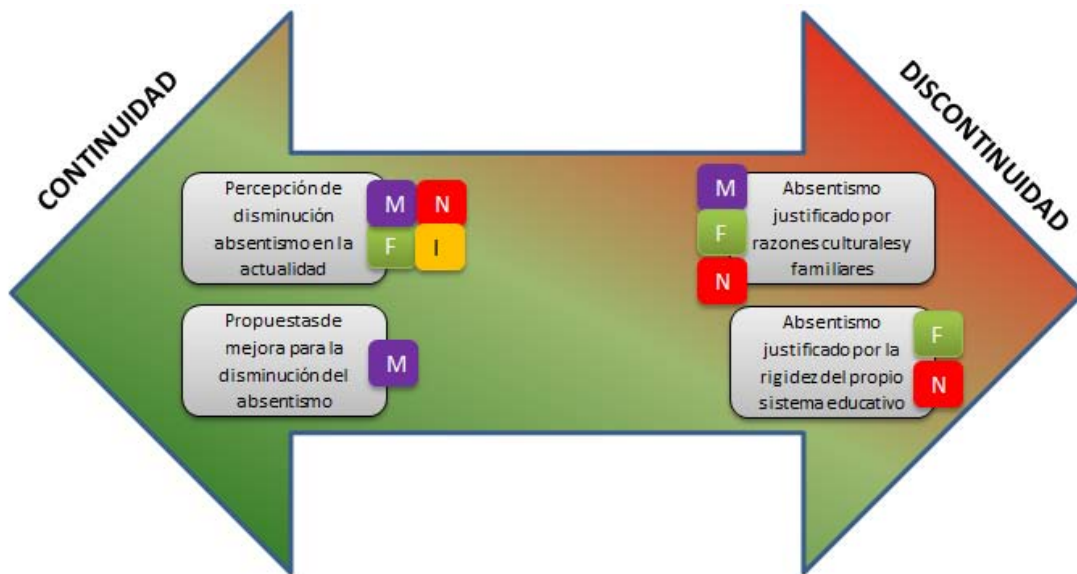


Figura 28. Figura que muestra la distribución de los elementos surgidos en el análisis en la categoría “Absentismo Escolar” en un continuum, según se consideren factores que favorecen la continuidad o la discontinuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Pese a que el absentismo escolar en alumnado gitano ha disminuido considerablemente en los últimos años, sigue siendo uno de los principales focos de preocupación de escuelas y administración. Por lo que se refiere al discurso de maestras, lo más relevante de sus aportaciones recae en las estrategias que proponen para combatir el absentismo continuado, como por ejemplo trabajar en red con la administración y las familias, y el despliegue de una red de actuación social y comunitaria por parte del propio centro que a través del vínculo afectivo y la confianza con los alumnos/as y sus familias, se consiga disminuir el absentismo.

Las familias y los niños/as añaden a esta lista la necesidad de generar actividades suficientemente atractivas para el alumnado, que por sí solas impliquen motivación suficiente para combatir el absentismo, y la de que los centros flexibilicen más su normativa para favorecer la convivencia de todos los participantes.

5.4. Presentación del modelo de análisis ACDEF-G

Tras exponer con concreción la discusión sobre los resultados de esta tesis doctoral, surge un último punto que nace justamente del análisis de los datos, pero que ofrece un nuevo punto de partida. Éste es el caso de lo que he llamado modelo para el Análisis de las Continuidades y Discontinuidades entre Escuela y Familia Gitana (en lo sucesivo ACDEF-G).

Se trataría pues de poder emplear los elementos surgidos en el análisis, y expuestos en el continuum sobre Continuidad y Discontinuidad entre escuela y familia gitana del apartado anterior, en contextos educativos con población gitana, con la finalidad de poder desarrollar una propuesta de Investigación-Acción (Colmenares y Piñero, 2008; Montero, 2000). Así, partiendo en un primer momento del análisis del propio contexto sobre las continuidades y discontinuidades, basándose en el modelo desarrollado en el apartado anterior, se detectarían los factores que contribuirían a mantener dichas discontinuidades, para finalmente, poder intervenir sobre ellas con propuestas de intervención que surjan de los propios participantes en el contexto.

Esta propuesta de análisis en el marco de las continuidades y discontinuidades culturales entre escuela y familia gitana, huye de las clasificaciones dicotómicas de valores entre grupos de personas (Hofstede, 2001; Greenfield y Suzuki, 1998), apostando más bien porque cada caso particular pueda posicionarse de forma dinámica ante varias respuestas que puedan favorecer la continuidad o la discontinuidad, y así poder intervenir puntualmente sobre las discontinuidades detectadas. Este modelo permite pues poder analizar y legitimar la multiplicidad de voces que se producen en los modelos evolutivos de los distintos participantes del sistema de actividad (Lalueza y Crespo, 2009).

Así, el modelo que propongo huye de propuestas estáticas (Lalueza, 2012; Salinas, 2009) y decididas por una parte de los participantes involucrados, sino que involucra a maestras, niños/as y familias en el análisis y posterior intervención, de igual modo que se ha procedido al recoger los datos en este estudio, desde una perspectiva claramente sistémica, ya que atiende a cuestiones micro, meso y exosistémicas (Bronfrenbrenner, 1987).

En este sentido, una vez identificadas las principales discontinuidades surgidas del análisis con el modelo ACDEF-G en sistemas de actividad semejantes al de este estudio, son varias las líneas de intervención desde las que se puede promover la acción: desde la Educación Interculturalidad (Essomba, 2003; Garreta, 2011; Giménez, 2009; Hannoun, 1992; Palaiologou, 2012); desde las Comunidades de Práctica (Wenger, 2000; 2007); desde la teoría de los Fondos

de Conocimiento (Moll y Greenberg, 1990; González, Moll y Amanti, 2005), o desde Planes Educativos de Entorno (Vila y Casares, 2009). En función de las discontinuidades detectadas convendrá apostar más por una línea de intervención o por otra, pero en definitiva, cualquiera de las estrategias propuestas por cada una de estas líneas nos ayudará a conseguir el propósito de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con severas discontinuidades culturales entre la escuela y la familia, con una clara intención de conseguir aculturación integradora (Berry, 2001), donde todos los miembros tienen que estar dispuestos a cambiar para dar lugar a una nueva identidad híbrida (Crespo, 2001).

En definitiva, la intención es crear un sistema de actividad nuevo, que no sea ni el que propone el centro educativo, ni el de las familias, sino que sería como Engeström (2001) lo llama, un *tercer espacio de actividad*, que resulta de la interacción y negociación de los dos sistemas originarios.

VI. CONCLUSIONES

VI. CONCLUSIONES

Este capítulo de conclusiones se divide en cuatro apartados claramente diferenciados, con la finalidad de responder a diferentes líneas de discusión. En primer lugar, se señalan los aspectos más relevantes que han surgido de los datos analizados en este estudio, considerando en qué medida se responde al primero de los objetivos planteados, y desarrollando los distintos elementos que han emergido del estudio en relación a las discontinuidades y a las continuidades. El segundo apartado expone el caso de la escuela “B”, en tanto que se ha identificado a lo largo del estudio como significativa en la detección de elementos favorables a la continuidad cultural entre ambos contextos. El tercer apartado responde al segundo objetivo de este estudio, y expone las conclusiones derivadas del modelo de análisis nacido de los datos de esta tesis doctoral, para el análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familias gitanas. Y por último, se presentan las limitaciones de este estudio y se mencionan varias líneas de investigación y acción futuras.

6.1. Conclusiones sobre el análisis de la continuidad y discontinuidad familia-escuela en contextos con población gitana en el área de metropolitana de Barcelona

Las primeras conclusiones de este estudio responden al grado en que se ha cumplido el primero de los objetivos de esta tesis doctoral: *“analizar los factores que favorecen la continuidad/discontinuidad familia-escuela en contextos con población gitana, en el área metropolitana de Barcelona”*.

Asimismo, podemos considerar que este primer objetivo se ha cumplido satisfactoriamente, en tanto que basándonos en el análisis cualitativo de conversaciones con maestras, con niños y niñas y con familias gitanas, y de observaciones en contextos educativos en la escuela, se reportan datos descriptivos significativos para el estudio de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana. A lo largo de este apartado se perfilan pues, algunas de las conclusiones más llamativas a este respecto.

Como primera conclusión, y respondiendo a la primera y segunda preguntas de investigación de este estudio¹², estamos en disposición de afirmar que las dificultades escolares de niños y niñas gitanas son originadas en gran medida por la existencia de discontinuidades culturales

¹² Las dos primeras preguntas de investigación que surgen al inicio de la investigación son: *¿Podemos interpretar las dificultades en la escolarización de los niños y niñas gitanas en relación con algún tipo de discontinuidad entre la escuela y la familia como instituciones socializadoras?; y ¿Cómo se expresan tales discontinuidades en el discurso de niños y niñas gitanas, de familias gitanas y de profesores?*

entre escuela y familia gitana (Cordero, 2002; Poveda, 2001; Reese y Gallimore, 2000; Rodríguez Izquierdo, 2011). Tal y como nos indica la literatura a este respecto, asumimos que cuanto más sincronía exista entre los contextos familiar y escolar, mejor comprensión potencial podrá existir entre ambos, y más legitimado se sentirá el estudiante para actuar en cualquiera de sus contextos de referencia. Del mismo modo, podemos deducir que cuanto más distancia perciba el estudiante entre sus dos principales contextos de socialización, mayores dificultades potenciales deberá superar para triunfar con éxito en ambos, especialmente en la escuela.

A lo largo de este estudio, tanto en el marco teórico como en los resultados y la discusión de los mismos, se han ido identificando diferentes factores que favorecen a la continuidad entre escuela y familia gitana, y factores que por el contrario contribuyen al mantenimiento de las discontinuidades culturales entre ambas instituciones socializadoras.

A continuación se exponen a modo de resumen los principales factores surgidos del presente estudio, que favorecen el mantenimiento de las **discontinuidades** culturales entre escuela y familia gitana, identificando en cada caso qué participantes han dado cuenta de ellos.

- Temor a la asimilación al grupo cultural dominante, como popularmente se conoce al concepto “*apayarse*” (F/N). Esta idea es semejante a lo que Ogbu (1994; 2008) presentaba como “*acting white*”, entendido como la crítica que emergía de los propios estudiantes afro-americanos en contextos escolares, hacia aquellos que actuaban de una forma más occidentalizada.
- Expectativas de futuro basadas exclusivamente en modelos tradicionales de la cultura gitana (M/F/N). En el caso concreto del discurso de maestras en el presente estudio, este tipo de afirmaciones han tenido mayoritariamente un carácter acusatorio a familias y niños/as, asumiendo escasa agencia en la transformación de esta realidad (García Guzmán, 2005; Martínez, *et al.*, 2012).
- Concepciones sobre el desarrollo de la persona con valores exclusivos de la tradición gitana (F/N). Estas concepciones no aprueban cambios generacionales que se adapten a los nuevos desafíos sociales y culturales, y apoyan por ejemplo el mantenimiento del matrimonio temprano, el abandono escolar ante la emergencia de un proyecto familiar propio, la división de roles de género, etc.
- Concepciones sobre los otros de forma homogeneizadora, sin atender a heterogeneidades intragrupo (M/I). Este tipo de concepciones suelen relacionarse con

- teorías del déficit sociocultural en niños/as y familias (Martínez *et al.*, 2012; Poveda, 2001).
- Percepción de incompatibilidad de las formas de relación y organización familiar tradicionales gitanas con la vinculación y continuidad educativa (M/F/N), vinculado con la identificación de dos mundos separados que funcionan en paralelo, pero que no pueden ser compatibles.
 - Resistencia a aceptar cambios culturales (M/F), favoreciendo los proyectos de desarrollo en guetos, con cierta tendencia al *aislamiento social* (San Román, 1994) o a la *separación* según Berry, (2001).
 - Percepción de oposición histórico-cultural entre ambas culturas (M/F/N/I), atendiendo a las circunstancias que les han llevado a unos y otros a conformarse en oposición a los otros (Liégeois, 2004; Ogbu, 1994; 2008; Salinas, 2009), con presencia de voces corales que han contribuido a la creación de esa posición situada (Laluzza y Crespo, 2009), y de prácticas educativas que evidencian la separación de ambos contextos (Greenfield y Suzuki, 1998; Rogoff, 2003).
 - Percepción de oposición cultural entre diferentes grupos culturales minoritarios (N), evidenciando la presencia de estrategias más del tipo segregacionistas y de exclusión, que de integración (Berry, 2001).
 - Emisión de prejuicios sobre el grupo ajeno (M/N/I), sobre todo detectado en el discurso de maestras hacia sus alumnos/as y familias (García Guzmán, 2005; Martínez *et al.*, 2012).
 - Recepción de prejuicios del grupo ajeno (F/N), sobre todo detectado en el discurso de familias y niños, y no solamente en prácticas escolares, sino en otras esferas sociales como en el ámbito laboral, sanitario, de acceso a vivienda, etc. (Fernández Enguita, 2000; San Román, 1986; 1994). Concretamente en educación, se pueden identificar mensajes de doble vínculo, en los que por un lado se invite a participar en el sistema educativo a niños y niñas, pero por otro se les invalide (Abajo, 1996; García Guzmán, 2005)
 - Apoyo a las relaciones mayoritariamente Intraculturales entre niños y niñas gitanas (F/N), mostrando desconfianza y temor hacia lo desconocido, y favoreciendo nuevamente el aislamiento del grupo cultural (Berry, 2001).
 - Percepción de desarmonía en las relaciones interculturales con otras familias y niños/as (F), mostrando desconfianza y temor hacia lo desconocido, y favoreciendo nuevamente el aislamiento del grupo cultural (Berry, 2001).

- Maestras con creencias y prácticas tradicionales sobre la escolarización (M/F/N/I), donde mayoritariamente se apoya: la instrucción unidireccional del conocimiento, la diferenciación jerárquica de poder entre maestra y alumnos/as, la escasa vinculación socio-afectiva con alumnos/as y familias (García Guzmán, 2005), el currículum marcado por decisiones ajenas a las inquietudes inmediatas de los alumnos/as (Abajo, 1996; Salinas, 2009), la escasez de estrategias innovadoras de E-A, la escasez de formación y reciclaje sobre inclusión educativa, y la escasa motivación para trabajar en centros con alta diversidad cultural (Montoya, 1988).
- Emisión de quejas sobre diversos temas que afectan a la escolarización, como por ejemplo la escasa y difícil comunicación escuela-familia gitana (principalmente unidireccional de escuela a familia y basada en la sanción) (Martínez *et al.*, 2012), pero sin proponer alternativas para mejorar la situación, evidenciando una actitud pasiva ante la identificación de necesidades e intervención al respecto (M/F/I).
- Ausencia de motivación intrínseca para asistir a la escuela, dependiendo de coacciones del propio centro, de la administración y de servicios sociales (M/F/N/I) (Fernández Enguita, 2000). En resumen, la falta de motivación intrínseca se puede relacionar con: baja atracción hacia la actividad (a excepción de contextos de actividad específicos como Shere Rom); disponer a su alcance actividades a corto plazo más atractivas que ir a la escuela; obligaciones familiares que a corto plazo requieren responder como miembro necesario para su grupo familiar (como por ejemplo cuidar de hermanos pequeños, ayudar en el mercado, etc.); presencia de maestras que les pueden tratar con prejuicios, y que pueden hacerles sentir poco valorados; existencia de temores relacionados con el fracaso escolar; relaciones familia-escuela poco fluidas, con mensajes explícita o implícitamente de crítica hacia el otro; y una historia cultural de oposición entre el grupo cultural dominante (representado por la institución escolar) y el grupo cultural propio.
- Confusión sobre las diversas vías académicas, dificultando la visibilización de proyectos educativos reales (F/N). Aunque esta dificultad se recoge en el discurso de familias y niños/as, la acción para el cambio debe promoverse desde los centros escolares.
- Justificación del abandono escolar (M/F/N), ya sea por factores relacionados con la reproducción de modelos culturales tradicionales gitanos (demandas familiares y laborales para la subsistencia del grupo) (Abajo, 1996; Salinas, 2009), como por factores relacionados con el propio funcionamiento de los centros educativos y del sistema educativo. A este respecto, surgen en el estudio una serie de factores que

contribuyen a mantener un alto grado de abandono escolar en la transición de primaria a secundaria, tales como: falta de trato individualizado en los centros de secundaria, lo que dificulta la vinculación con el centro y los profesionales; falta de conexión de un proyecto que una el centro de primaria y el de secundaria; mayor rigidez de los programas educativos y de las normas institucionales en secundaria; y percepción de excesiva dificultad en los contenidos de secundaria, que paraliza a los estudiantes antes de intentarlo.

- Justificación del absentismo escolar (M/F/N), ya sea por factores relacionados con las necesidades familiares y comunitarias, como por la rigidez del propio sistema educativo (en horarios, cv educativo, estrategias de E-A, etc.) (Garreta y Llevot, 2007).
- Percepción de escenarios escolares con creencias y prácticas mayoritariamente asimilacionistas y/o segregacionistas (F/I) (Liégois, 2004; Salinas, 2009).
- Apoyo a funciones de la escuela vinculadas exclusivamente a la enseñanza instrumental, mostrando oposición a funciones educativas más amplias en la escuela, como la transmisión de valores (F).
- Temor a la transición de primaria a secundaria, por características principalmente relacionadas con el sistema educativo, como puede ser el cambio físico de edificio, con el consiguiente cambio de referentes educativos, y la mayor individualización del proceso educativo (M/N).

Como contrapunto a las discontinuidades culturales que se acaban de exponer, también emergen del presente estudio un conjunto de factores que favorecen la **continuidad** cultural entre escuela y familia gitana. A continuación se presentan los más significativos, incluyendo del mismo modo que en las discontinuidades, los interlocutores en cuyo discurso han aparecido.

- Percepción Intracultural Heterogénea (F/N/I), favoreciendo la valoración de casos individuales, huyendo de generalizaciones homogeneizadoras (Carrasco, 2007).
- Aceptación de cambios culturales hacia una aculturación integradora (M/F/N/I) (Berry, 2001), como por ejemplo: la aceptación de cambios sociales globales que afectan a todos los grupos culturales, mayor participación en actividades educativas diversas, valor del apoyo familiar para conseguir logro educativo, deseos de promoción social a través de la escolarización, rechazo a seguir ciertos modelos familiares tradicionales (como el matrimonio temprano, la no finalización de estudios obligatorios o la división

- de roles de género), mayor libertad de decisión en proyectos evolutivos individuales, mayor presencia de éxito académico en casos cercanos, etc.
- Expectativas de Futuro híbridas (Crespo, 2001), con rasgos de ambas culturas, y con voluntad de continuidad educativa (M/F/N).
 - Concepciones del desarrollo de las personas atendiendo a valores híbridos (Crespo, 2001) de las dos culturas de referencia (F/N), incluyendo proyectos individualizados al margen de los comunitarios (M/I).
 - Apoyo a nuevas formas de relación y organización familiar (F/N), que incluya por ejemplo flexibilizar los límites rígidos entre los roles de género, el retraso en la edad de matrimonio, etc.
 - Percepción de acercamiento entre culturas (M/F/N/I), manifestado en: aumento de la aceptación de la escolaridad por parte de las familias y niños/as gitanas, que ha implicado relaciones más fluidas entre culturas y mayor integración social (San Román, 1986; 1994); aumento del conocimiento mutuo entre culturas, gracias al diálogo; presencia de derechos y obligaciones que impone la Sociedad y que les hace iguales ante la ley.
 - Percepción libre de prejuicios sobre el grupo ajeno (M/N/I), en donde no se hacen generalizaciones homogéneas sobre los otros, sino que se tiende a individualizar cada caso.
 - Existencia de relación intercultural armónica entre niños y niñas y entre familias (F/N).
 - Maestras que actúan como agentes educativos sistémicas (M/F/N/I), con evidencias como: promoción de la relación horizontal entre alumnos y maestra, donde ésta se perfila como guía del aprendizaje (Vygotsky, 1979) más que como instructora; conocimiento de las necesidades e inquietudes de aprendizaje de los alumnos; conocimiento de los gustos personales mutuos; maestras con una formación y motivación específicas para trabajar en contextos multiculturales (Montoya, 1988); manifestación de respeto hacia sus alumnos y sus familias; no preocupación por el descontrol del aula, sino por el aprendizaje significativo; existencia de un vínculo afectivo y de confianza tanto con los alumnos/as como con sus familias (García Guzmán, 2005); maestras como nexo de unión con otros agentes educativos de la red (Vila y Casares, 2009); maestras que usan refuerzos positivos en su trato personal con los alumnos/as, y generan expectativas de futuro alrededor del éxito académico.
 - Compromiso con la mejora de la comunicación escuela-familia (M/F/N/I), demostrando una actitud activa frente a la propuesta de estrategias que mejoren dicha relación. En el estudio han emergido ejemplos del tipo: usar diferentes canales

como cartas, teléfono, entradas y salidas del centro, a través del niño/a, etc.; desplazamiento físico hasta las casas de los niños/as y familias; individualización de las estrategias según cada caso; trabajo en red con otros profesionales; adaptación a códigos del lenguaje familiares para favorecer el entendimiento (Luque, 2009); y adaptación del horario para coincidir con las familias.

- Motivación intrínseca para asistir a la escuela, tanto por la motivación a corto plazo por la tarea (por ejemplo, en la actividad Shere Rom), como por la motivación asociada a la promoción social futura, a medio y largo plazo (M/F/N/I).
- Manifestación de demandas explícitas de mejora para la escolarización, destinadas tanto a transformar las escuelas, como a promover cambios en las familias (F/N). Algunas de las necesidades de mejora que emergen de los discursos de familias y niños en el estudio son: necesidad de aumentar el conocimiento mutuo entre las partes, tanto cultural (Moll, 1995; 2005) como individual, y como de las narrativas propias de los diferentes agentes implicados (Bruner, 1991; 1997; 2008); necesidad de trabajar en red con todos los agentes educativos (Vila y Casares, 2009), y especialmente en la transición de primaria a secundaria, que es donde se produce el gran abandono escolar; necesidad de llevar a cabo proyectos colaborativos co-construidos entre todos los participantes, como comunidades de prácticas (Wenger, 2000; 2007); necesidad de que haya una adaptación individualizada, y se huya de generalizaciones homogeneizadoras culturales; necesidad de generar más canales de comunicación bidireccionales entre escuela y familia, para poder dialogar sobre las propias ideas de mejora que puedan ir surgiendo, evidenciando su sensación de no sentirse legitimados ni reconocidos en la institución escolar.
- Conocimiento real sobre las posibles trayectorias académicas (F/N/I), facilitando la visibilización de proyectos educativos asequibles.
- Voluntad por superar frustraciones educativas de otros miembros familiares (M/F/N), asumiendo que están a una nueva etapa en la que les conviene afrontar los desafíos educativos que otros miembros significativos para ellos no superaron.
- Percepción de retraso en la edad de abandono escolar en general, y concretamente en secundaria (M/F/N/I).
- Percepción de disminución del absentismo en la actualidad (M/F/N/I), reconociendo estrategias que favorecen a dicho descenso: el trabajo en red con la administración y las familias, el despliegue de una red de actuación social y comunitaria por parte del propio centro que a través del vínculo afectivo y la confianza con los alumnos/as y sus

familias, y la promoción de actividades educativas más significativas para mejorar la motivación del alumnado.

- Detección de transformaciones integradoras en la escuela (M/F/N/I), del tipo: cambio de rol de maestra tradicional transmisora de conocimientos a figura de guía del aprendizaje (Vygotsky, 1979), promoviendo el aprendizaje colaborativo y por proyectos; flexibilidad de los centros para adaptarse a los ritmos y horarios de los niños/as y familias; apertura de los límites simbólicos de la institución educativa, para promover la red, incluyendo por ejemplo visitas a casa de los niños/as; apuesta por la mejora de la comunicación familia-escuela, con iniciativas concretas; trabajo en red con el centro de secundaria para favorecer la transición de los niños/as y familias; y consciencia de trabajar con casos individuales, huyendo de las generalizaciones homogeneizadoras por grupo cultural.
- Apoyo a funciones educativas amplias de la escuela, atendiendo a aspectos educativos sistémicos y no únicamente instrumentales (M/F/N).

Asimismo, de los factores que acabamos de mencionar favorecedores de la continuidad escuela-familia gitana, podemos extrapolar medidas para la intervención ante la detección de discontinuidades culturales en contextos escolares con población gitana. En líneas generales, y para no repetirnos sobre todo lo que se ha expuesto ya en profundidad, citaré solamente algunas consideraciones relevantes para la intervención. Así, pese a la notoria transformación de la realidad cultural y educativa de los niños y niñas gitanas, todavía persisten ciertas discontinuidades que pueden solventarse atendiendo a una transformación educativa progresiva, que contemple una pedagogía crítica, constructiva, cooperativa, Intercultural, e inclusiva de todos los participantes en el proceso educativo. En este reto, no se debe obviar el trabajo en red con las familias, cuidando especialmente la comunicación bidireccional entre las partes, para garantizar que se sientan legitimadas en un proyecto educativo común, y donde resultará altamente relevante atender a la dimensión afectivo-relacional, que obviamente repercutirá en el aula. Conviene prestar atención también a variables organizativas de centro, ya que con frecuencia la rigidez e inflexibilidad pueden favorecer a que se perpetúen las diferencias en lugar de acercar posiciones. En este marco global, no hay que obviar tampoco las referencias a la formación y reciclaje del profesorado, quienes deben tomar consciencia de la complejidad que implica trabajar con diversidad cultural en el aula, y así progresivamente ir pasando de una categorización etnocéntrica a un pluralismo pedagógico.

Con el marco de análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana, ya no tiene sentido inculpar a las familias y a los niños y niñas de su fracaso escolar, ya que el

hecho de enfrentarnos a esta perspectiva nos demuestra la incomprendida separación entre dos realidades educativas que con frecuencia circulan en paralelo. El reto de este modelo es ahora contribuir a generar una nueva comprensión de los hechos histórico-culturales y sistémicos para poder intervenir al respecto.

6.2. El caso de la escuela “B”

A lo largo del capítulo de resultados y de análisis de los mismos, ha ido apareciendo de forma recurrente la idea de que el centro codificado en el estudio como “B”, presentaba mayor presencia de factores que favorecen la continuidad escuela-familia gitana, que los otros dos centros.

Estas apreciaciones coinciden con la intuición que desde el grupo DEHISI teníamos antes de iniciar la investigación, ya que de una manera informal y poco operativizada, apreciábamos una buena convivencia educativa entre todos los participantes del centro.

Después de llevar a cabo este estudio, y pudiendo comparar con algunos de los resultados obtenidos en los otros centros educativos, estamos en disposición de afirmar que nuestras sospechas eran ciertas, y que existen evidencias que demuestran que el centro escolar “B” lleva a cabo acciones que están en la línea de favorecer la continuidad cultural entre escuela y familia gitana.

Entre todos los elementos analizados, destaca por ejemplo el hecho de que las maestras de este centro huyen de discursos generalizados y culturalmente homogeneizadores hacia sus estudiantes y familias, apostando más bien por atender cada caso de forma individualizada.

En el mismo sentido, se ha detectado en el discurso de niños y niñas de este centro educativo valores integradores (Berry, 2001) sobre la concepción de persona deseada, demostrando la importancia de valorar la influencia del centro escolar, en tanto que contexto de socialización secundario en el desarrollo de la identidad individual y cultural de los estudiantes (Lalueza y Crespo, 2009).

Otro elemento que demuestra la línea favorecedora de continuidad cultural entre escuela y familia gitana en la escuela “B”, se refiere a que son las maestras de este centro quienes mayoritariamente mencionan sentir la necesidad de incentivar la dimensión afectivo-relacional entre ellas y sus alumnos/as y sus familias, con ejemplos concretos como estar siempre disponibles para atender las demandas de las familias; estar físicamente accesibles en las

entradas y salidas del centro, tanto las maestras como la directora del centro, quien curiosamente afirma dejar todas las tareas que esté haciendo cuando se acerca la hora de la recogida de los alumnos/as para estar visible; conocer los intereses, circunstancias y gustos de cada uno de sus alumnos/as y transmitir también los suyos, favoreciendo el conocimiento y respeto mutuo; traspasar las barreras de la escuela para transitar por el barrio e incluso acercarse a las casas de los alumnos para conseguir hablar con sus familias; o promover proyectos concretos de colaboración con las familias o con otros agentes educativos del barrio.

Y tanto esfuerzo repercute también en las familias, ya que precisamente en el discurso de las familias cuyos hijos asisten al centro “B”, es donde más propuestas de mejora se han detectado ante la escolarización, demostrando el interés en el empoderamiento a familias que transmiten directora y maestras a este respecto. Algunas de las propuestas de mejora que sugieren las familias de este centro son por ejemplo una demanda de mayor red educativa y de servicios en el barrio, y demandas concretas sobre los contenidos en el cv para garantizar ciertos aprendizajes de sus hijos de cara a la promoción social futura.

La detección de estas continuidades no significa que no se hayan detectado al mismo tiempo algunas discontinuidades en el estudio, sino que como mínimo garantiza que cualquier propuesta de intervención para superar las posibles discontinuidades tendrá mejor aceptación y éxito que en cualquiera de los otros centros analizados.

6.3. Conclusiones sobre el modelo ACDEF-G (Análisis de las Continuidades y Discontinuidades Escuela- Familia Gitana)

A partir del análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana, sobre los datos recogidos en esta tesis doctoral, se ha procedido a generar lo que puede ser un modelo para el análisis de situaciones educativas semejantes a las elegidas para el estudio. Con ello, se responde al segundo de los objetivos generales planteados en esta tesis: *“determinar un conjunto de factores que permitan analizar la continuidad/discontinuidad entre familias gitanas y sus escuelas de referencia”*.

Como vimos en el capítulo de metodología, no podemos considerar que este estudio responda a una Investigación-Acción clásica, sino que más bien responde a un subtipo conocido como *Investigación para la Acción* (Gajardo, 1985). Con ello, pretendo subrayar la intención aplicada de este estudio en los contextos educativos con población gitana, tanto en los casos concretos

de los que parte este estudio, como en otros semejantes donde se pueda llevar a cabo el análisis de forma completa.

Para ello, considero que el modelo de análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y población gitana (ACDEF-G) que ha emergido de los propios datos de esta investigación, permite identificar los principales factores que favorecen la discontinuidad cultural para poder intervenir sobre ella, con la participación colaborativa de maestros, familias y niños y niñas.

6.3. Limitaciones y Prospectiva

La primera de las limitaciones que detecto en esta tesis doctoral es el transcurso de tiempo que ha pasado desde que se recogieron los primeros datos en junio de 2010, hasta la fecha de publicación de los mismos. Podríamos considerar al respecto que pueden ser datos algo obsoletos, en tanto que casi cuatro años y medio más tarde puede haber cambiado significativamente la realidad sobre la que se ha estudiado. En este sentido, sería coherente plantear un estudio longitudinal para valorar la evolución real de los niños y niñas participantes en el estudio.

Otra limitación de este estudio recae sobre el hecho de no haber podido analizar los sistemas de actividad con todos los participantes reales, o lo que es lo mismo, haber incluido a las madres y padres de los niños y niñas entrevistados para cerrar así el círculo. Como se ha expuesto en el trabajo, las familias entrevistadas se lograron a través de mediadores gitanos de cada barrio, y en el mejor de los casos, la coincidencia ha sido en incluir familias que pertenecieran al mismo centro escolar, pero no se ha podido asegurar que fueran las familias de los niños y niñas de las entrevistas analizadas.

Y la última limitación de esta tesis doctoral se hace sobre el modelo de Investigación-Acción ACDEF-G, en tanto que como no se dispone hoy en día de recursos para la intervención, y los profesionales de la educación suelen ir sobresaturados, se prevé difícil la implementación de esta propuesta. En todo caso, habría que contar con el compromiso altruista de personas concretas a pie de aula, o de directores de escuelas que lo implementen como proyecto educativo de centro.

Si atendemos ahora a la prospectiva de este estudio, la primera gran aportación de cara al futuro es la misma que acabo de citar justamente en las limitaciones. Sin duda, la posibilidad

de desarrollar el modelo ACDEF-G en contextos de prácticas reales, y generar intervenciones interculturales entre todos los participantes, sería el gran logro de esta tesis doctoral. Lo ideal para ello sería poderlo promover en un inicio con asesoramiento de la investigadora, para más adelante favorecer que se pudiera producir de forma natural y recurrente.

A este respecto, la próxima fase de trabajo será la elaboración de una plataforma web donde resulte relativamente sencillo identificar los elementos que favorecen la continuidad y los que favorecen la discontinuidad entre escuela y familia gitana, surgidos en este estudio y a través de este modelo de análisis.

Asimismo, una manera de enriquecer el modelo sería que las maestras o centros que decidieran utilizarla se ofrecieran a compartir las intervenciones construidas y los resultados obtenidos, para incentivar la colaboración en red con centros educativos que hayan identificado discontinuidades semejantes en sus análisis.

Y por último, cabe señalar que en la herramienta ACDEF-G el nivel de análisis relativo a la organización queda escasamente contemplado, ya que en los resultados directos solamente hay alusiones periféricas a esta materia. Propongo poder complementar la herramienta con propuestas de análisis como la de las restricciones de la Identidad organizativa que propone el profesor Clarke (2006; 2010).

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abajo, J. E. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos o la perplejidad ante un sistema social y escolar instalados en la contradicción. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 26, 55-76.
- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección Mujeres en la Educación.
- Akkerman, S.F. y Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Álvaro Estramiana, J.L. (1995). *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Siglo XXI de España editores
- Badia, A. y Monereo, C. (2012). La perspectiva dialògica en la construcció de la identitat humana al llarg de la vida. En Badia, A. (Ed.), *L'educació al llarg de la vida* (pp. 77-128). Barcelona: Editorial UOC.
- Bastiani, J. (1996). *Home and school: Building a better partnership*. Londres: National Consumer Council.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation. En J. Berman (ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 457-488). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.
- Brancard, R. y Clarke, M.A. (2012). Una perspectiva sociocultural de la identitat. En Badia, A. (Ed.), *L'educació al llarg de la vida* (pp. 129-178). Barcelona: Editorial UOC.
- Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós (Primera edición en inglés, 1979).
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, J.S. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Colección Aprendizaje nº 125. Madrid: Ed. Visor.
- Bruner, J. (2005). Cultural psychology and its functions. *Constructivism in the Human Sciences*, 10, 53-63.
- Buner, J. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36 (1), 29-45.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7 (4-5), 585-614.

- Cabrera, D.; Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carrasco, S. (2007). La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumnado gitano. *Revista de enseñantes con gitanos*, 25, 12-21.
- Castells, M. (2002). *La era de la información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Cerreruela, E.; Crespo, I.; Jiménez, R.; Lalueza, J. L.; Pallí, C. y Santiago, R. (2001). *Hechos Gitanos. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Cerdanyola del Vallés: Publicacions UAB.
- Clarke, M.A. (2006). *A Place To Stand: Essays for Educators in Troubled Times* (4ª ed.). Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Clarke, M.A. (2010). *Common Ground, Contested Territory. Examining the Roles of English Language Teachers in Troubled Times* (4ª ed.). Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1998). Can Cultural Psychology help us think about diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5 (4), 291-304.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. y The Distributed Literacy Consortium (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage.
- Coleman, J. S. (1994). Family, school and social capital. En T. Husen & T. N. postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2ª ed., pp. 2272-2274). Oxford: Pergamon Press.
- Colmenares, A.M. y Piñero, M.L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Comber, B. y S. Hill. (2000). Socio-economic disadvantage, literacy and social justice: learning from longitudinal case study research. *Australian Educational Researcher* 27, 3, 79-97.
- Cooley, C. H. (1922). *Human nature and the social order*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.

- Cooley, C. H. (2005). El yo espejo. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 13-26.
- Cordero, T. (2002). Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 2 (2), 1-17.
- Correll, J., Park, B. y Smith, J. A. (2008). Colorblind and multicultural prejudice reduction strategies in high-conflict situations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11, 471-491.
- Cox, D.D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly* 20, no. 4: 473-97.
- Crespo, I. (2001). *Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: el papel de la mujer en una comunidad gitana*. Cerdanyola del Vallès: Tesis Doctoral UAB.
- Crespo, I. y Lalueza, J. L. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. En Essomba, M. A. (Ed.), *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido* (pp. 293-314). Barcelona: PRAXIS.
- Crespo, I.; Lalueza, J.L.; Portell, M.; Sánchez, S. (2005): Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. En M. Nilson and H. Nocon (Eds.), *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. London. Peter Lang.
- Crespo, I., Rubio, R., López, C. y Padrós, M. (2012). Lenguaje Social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y Educación*, 24 (2), 163-175.
- Crespo, I.; Lalueza, J.L.; Sánchez-Busqués, S. & Padrós, M. (2013). Multiplicidad de voces e identidad étnica en los procesos de cambio en la cultura gitana. *Athenea Digital*, 13(3), 159-177.
- Cunha, C. y Gonçalves, M. M. (2009). Accessing the experience of a dialogical self: Some needs and concerns. *Culture & Psychology*, 15, 120-133.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the Consious Brain*. Nova York: Pantheon. Traducció al castellà d'F. Meler. *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- D'Andrade, R. G. (1981). The cultural part of cognition. *Cognitive Science*, 5, 179-195.
- De la Mata, M. L. y Cubero, M. (2003). Cultural Psychology: Approaches to the study of the relationship between mind and culture. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 181-199.
- Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: Research report 433*. London: Department for Education and Skills.
- Devís, J. (1996). "Investigación colaborativa en Educación Física: un estudio de casos". En F. del Villar, *La investigación de la enseñanza en la educación física*, pp. 301 – 340. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Müntser & New York: Waxmann.

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualización. *Journal of Education at Work*, 14 (1), 133-156.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Esculies, J. (2010). La llarga història del poble gitano. I els gitanos van arribar a Europa. *Sàpiens*, 87, 32-37.
- Essomba, M. A. (2003). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
- Esteban, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: Editorial Aresta.
- Fernández Enguita, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Revista bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, 7-8.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández Morate, S. (2000). *Las familias gitanas ante la educación*. Palencia: Ed. Diputación de Palencia.
- Finestres, J. (2010). La llarga història del poble gitano. El genocidi oblidat. *Sàpiens*, 87, 38-44.
- Fraser, A. (2005). *Los Gitanos*. Barcelona: Ariel.
- Freeman, M. (1992). Self an narrative: The place of live history in studying the life span. En T. M. Brinthaupt & R. P. Lipska (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 15-43). Albany: State University of New York Press.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Chippenham, Wiltshire: Antony Rowe.
- Fundación Secretariado Gitano (2002). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: FSG.
- Fundación Secretariado Gitano (2014). *Informe anual FSG 2013*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad – Fondo Social Europeo.
- Gajardo, M. (1985). *Investigación participativa en América Latina*. Documento de Trabajo núm. 261. Santiago de Chile: FLACSO.
- García, R.; Silva, A.; Yuste, M. y Flecha, R. (2009). From Obama to Samara: What changes do the Spanish education system and the Roma movement have to make so that one day it

- will be possible for a Roma woman to be a president? *Psychology, Society & Education*, 1 (1), 1-11.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García-Bacete, F. J. (2006). Guía de recursos para promover las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 311-328.
- Garret, M. W. (1995). Between two worlds: Cultural discontinuity in the dropout of Native American youth. *School Counsellor*, 42, 186–195.
- Garreta, J. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007). Los gitanos en España. Mercado de trabajo y educación: crónica de un desencuentro. *Educación y Diversidad*, 1, 257-278.
- Garreta J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213 – 233.
- Garriga, C. (2000). *Els gitanos a Barcelona. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic.
- Gergen, K. J. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós Surcos.
- Gibson, E. J., (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, M. (1997). Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology. *Anthropology & Education Quarterly* 28(3), 431-454.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse*, 27, 1, 11–32.
- Giménez, C. (2009). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. *Barcelona Societat*, 16, 32-41.
- Giroux, H. (2003). Critical theory and educational practice. En Darder, A. y Baltodano, M. y Torres, R. (Eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. (pp. 27–56). New York: Talor & Francis.
- Gleason, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. *Journal of American History*, 69 (1), 910-931.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 1988.

- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gómez, A. (2010). Gitanos: La historia de un pueblo que no escribió su propia historia. En Salinas, J. (Ed.) *Escritos sobre Gitanos*. (pp. 21-34). Barcelona: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Greenfield, P.M. y Suzuki, L. (1998). Culture and Human Development. En E. Siegel y K. A. Renninger (Eds.) *Handbook of Child Psychology, 5th edition, Vol I*. (pp. 1059 - 1109). New York: Wiley.
- Hale, J. (2001). Culturally appropriate pedagogy. En W. Watkins, J. Lewis y V. Chou (Eds.), *Race and education: The roles of history and society in educating African American students* (pp. 173–189). Boston: Allyn & Bacon.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23 (1), 70-98.
- Hannoun, H. (1992). *Els ghettos a l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo Editorial.
- Hermans, H. J.M. y Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. Nova York: Guilford Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Holquist, M. y Emerson, C. (1981). Glossary. En M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, DT: Harvard University Press.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63, 37-52.
- Jeynes, W.H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, no. 1: 82–110.
- Kenrick, D. (2000). Romany origins and Migration Patterns. *International Journal of Frontier Missions*, 3 (17), 37-40.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, New Jersey y London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kroeber, A. L. (1917). The superorganic. *American Anthropologist*, 19 (2), 163-213.

- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Larrén, J.T. y Salinas J. (2007). La educación y los gitanos en Europa. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 25, 4-7.
- Lavov, W. (1972). *Language and the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972). The Isolation of Contextual Styles. En *Sociolinguistic Patterns* (pp. 70-109). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacasa, P. (1996). Introducción: Familias y escuelas: ¿Dos caras de una misma moneda? *Cultura y Educación*, 4, 5-10.
- Lalueza, J.L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), 149-162.
- Lalueza, J. L.; Bria, M., Crespo, I.; Sánchez, S.; Luque, M. J. (2004): Education as microculture construction. From local community to virtual network. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 16-31.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (1996): Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 3, 51-69.
- Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M. J. (2001): Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano . *Cultura y educación*, 13 (1), 115-130.
- Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Sánchez, S.; Camps, S. y Cazorla, A. (2006): Intervención psicopedagógica en comunidades minoritarias. En C. Monero (Ed.), *La práctica psicopedagógica en educación no formal* (pp.305-326). Barcelona. EDIUOC.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2009). Voices in the "Gypsy Developmental Project". *Mind, Culture & Activity*. 16 (3), 263-280.
- Lalueza, J. L.; Crespo, I. y Luque, M. J. (2009). El Projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per el desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 16, 129-136.
- Lamas, M. (2013). *Innovación escolar: un análisis histórico-cultural y sistémico de cambio*. Cerdanyola del Vallès: Tesis Doctoral UAB.
- Leontiev, A.N. (1979). The problem of activity in psychology. En Wertsch, J. (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp.37-71). Armonk, NY: Sharpe
- Leunda, J. (1996). Relaciones entre grupo social y sociedad. En Andalucía Acoge (Ed.), *El acercamiento al otro: formación de mediadores interculturales* (pp. 100-109). Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Asuntos Sociales.
- Li, G. 2002. *East is East, West is West? Home literacy, culture and schooling*. New York: Peter Lang.

- Liégeois, J. P. (2004). La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la Educación Intercultural. *Educatio siglo XXI*, 22, 91-123.
- Lowery, B. S., Unzueta, M. M., Knowles, E. D., & Goff, P. A. (2006). Concern for the in-group and opposition to affirmative action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 961-974.
- Luque, M.J. (2009). *Estudio de usos del lenguaje en comunidades de práctica con población multicultural*. Cerdanyola del Vallès: Tesis Doctoral UAB.
- Markose, S. y Hellstén, M. (2009). Explaining success and failure in mainstream schooling through the lens of cultural continuities and discontinuities: two case studies. *Language and Education*, 23 (1), 59-77.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, M.; Calchón, J.; Zagalaz, M. L. y Molero, D. (2012). Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 365-382.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Masanés, C. (2010). La llarga història del poble gitano. Les arrels llunyanes del poble "rom" *Sàpiens*, 87, 28-31.
- Matsumoto, D. (1994). *People. Psychology from a cultural perspective*. Illinois: Waveland Press.
- Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Editorial Debate.
- Martí, F. y Moreno, E. (1974). *Barcelona ¿a dónde vas?* Barcelona: Editorial Dirosa.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción activa de ciudadanía en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez, (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.11-26). Barcelona: Octaedro/ICE.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mercado, R. (1994). Saberes and social voices in teaching. En Álvarez, A., y del Río, P. (coords.), *Education as cultural construction*. (pp. 61-70). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Meyer, L. (2001). Transnational Autonomy: responding to historical injustice in the case of the Saami and Roma Peoples. *International Journal on Minority and Group Rights*, 8, 263-301.
- Milton, S. (1991). Gypsies and the Holocaust, en *The History Teacher*, 24, 375-387.

- Moll, L. y Greenberg, J. B. (1990). *Vygotsky and Educations: Institutional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Montero, M. (2000). Participation in Participatory Action Research. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, 131-143.
- Mora, M. (2013, 3 nov.). Gitanos, el presagio de otras infamias. *El País*, 10.
- Morrison, K. R., Plaut, V. C. e Ybarra, O. (2010). Predicting whether multiculturalism positively or negatively influences White Americans' intergroup attitudes: The role of ethnic identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, doi: 10.1177/0146167210386118.
- Muñoz, J. (2004). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas Ti 5*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M.C., Rojas, A.J. Cuadrado, I., Asensio, M. y Fernández, J.S. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Granada: Junta de Andalucía. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación.
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- Nilson, M. y Nocon, H. (2005). *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang.
- Ochs, E. (1993). Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26 (3), 287-306.
- Ogbu, J. U. (1987). Opportunity structure, cultural boundaries, and literacy. En Langer, J. A. (Ed.), *Language, literacy and culture: issues of society and schooling* (pp. 149-177). Norwood, NJ: Ablex.
- Ogbu, J. U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale. LEA.
- Ogbu, J. U. (2007). Respuestas de las minorías a la experiencia escolar. *Revista de enseñantes con gitanos*, 25, 1-12.
- Ogbu, J. U. (2008). *Minority Status, Oppositional Culture and Academic Engagement*. New York: Routledge.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza.
- Padrós, M; Sánchez-Busqués, S. y Luque, M. J. (2012). Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. *Quaderns de Psicologia*. 14 (2), 87-99

- Palaiologou, N. y Dietz, G. (2012). Multicultural and Intercultural Education Today. In Palaiologou, N., & Dietz, G. (Ed.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: Towards the development of a new citizen* (pp. 1-19). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- Pidgeon, N. y Henwood, K. (1997). Grounded theory: practical implementation. En J. Richardson, (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences*. (pp. 86-101). Leicester: BPS Books.
- Piontkowski, U., Rohman, A. y Florack, A. (2002). Concordance of acculturation attitudes and perceived treat. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5 (3), 221-232.
- Pomerantz, E.M.; Moorman, E.A. y Litwack S.D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, no. 3: 373-410.
- Portes, A. y Rubaut, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Pozo, J.I. (2011). La construcción de la identidad en la psicología cognitiva: del aprendizaje situado a la integración jerárquica. A C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Pujol, C. (2010). La llarga història del poble gitano. Sospitosos habituals. *Sàpiens*, 87, 46-52.
- Prieto, O. (2007). *Sobre la identidad gitana y su construcción panétnica: el caso gitano en Barcelona*. Barcelona: Tesis Docoral UB.
- RAE. Consultada en Octubre de 2012. XXII Edición. <http://www.rae.es/rae.html>
- Ramírez, J. D. (2005). *Cartas del pueblo gitano*. Barcelona: Instituto Romanó
- Redfield, R., Linton, R. y Herkovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Reese, L. y Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' cultural model of literacy development: An evolving perspective on home-school discontinuities. *American Journal of Education*, 108 (2), 103-134.
- Reichardt, C. S. y Cook, T. D. (1986). "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, pp. 25-58. Madrid: Morata.
- Riba, C. E. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Editorial UOC.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39 (1), 69-80.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ryan, C. S., Casas, J. F. y Thompson, B. K. (2010). Interethnic ideology, intergroup perceptions, and cultural orientation. *Journal of Social Issues*, 66, 29-44.
- Salgado y Gonçalves (2007). Conscious. En J. Valsiner y A. Rosa. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 608-624). Nova York: Cambridge University Press.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través d la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 165-188.
- Salinas, J., Larrén, J.T. (2010). Alrededor de Teresa San Román. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 28, 1-204.
- Sánchez, M. (2005). *Estudi de la població gitana a Catalunya*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés - Departament de Benestar Social i Família (Generalitat de Catalunya).
- Sánchez Ortega, M. H. (1986). Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles. En San Román, T. (Ed.), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos* (pp. 13-60). Madrid: Alianza Universal.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGrawHill.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores.
- San Román, T. (1976). *Vecinos gitanos*. Barcelona: Akal.
- San Román, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- San Román, T. (1986). *Gitanos en Madrid y Barcelona*. Cerdanyola del Vallès: Publicacions UAB.
- San Román, T. (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Alta Fulla.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Scandroglio, B., López, J.S. y San José, M.C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20 (1), 80-89.

- Shweder, R. A. (1986). Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. In Shweder, R.A. & Le Vine, R.A. *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge. University Press.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology – what is it? En J. W. Stigler; R.A. Shweder & G. Herdt (Eds.): *Culture Psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge. University Press.
- Sokol, J. T. (2009). Identity Development Throughout the Lifetime: An Examination of Eriksonian Theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1 (2), 138-149.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-18.
- Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Cabrera de Mar: Galerada.
- Spodek, B. y Saracho, O. (2006). *Handbook of research on the education of young children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stake, R. E. (1994). "Case Studies". En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative research*, pp. 236 - 247. Thousand Oaks (California): Sage.
- Stenhouse, A. L. (1988). Case study Methods, en keevs, J.P. (Ed), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Pergamon Press, pp. 49-53.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. En Martin-Jones, M. y Jones, K. (Eds.) *Multilingual literacies*, 10, 17–30. Amsterdam: John Benjamins.
- Strickland, D. (2003). Early intervention for African American children considered to be at risk. En Neuman, S. y Dickinson, D. (Eds.), *Handbook of early literacy research*, pp. 322–32. New York: Guilford Press.
- Syed, I. B. (2001). Education of Muslim children: challenges and opportunities. Islamic Research Foundation. <http://www.islamfortoday.com/syed07.htm>
- Syemou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219-229.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías Sociales*. Barcelona: Herder.
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tillman, L. C. (2002). Culturally sensitive research approaches: An African American perspective. *Educational Researcher*, 31, 3–12.
- Torres, Antonio (1991). *Vivencias gitanas*. Barcelona: Instituto Romani de Servicios Sociales y Culturales.

- Tyler, K. M., Boykin, A. W., y Walton, T. R. (2006). Cultural considerations in teachers' perceptions of student classroom behavior and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 22, 998–1005.
- Tyler, K., Uqdah, A. L., Dillihunt, M. L., Beatty- Hazelbaker, R., Conner, T.; Gadson, N., Henchi, A., Hughes, T., Mulder, S., Owens, E., Roan-Belle, C. Smith, L., y Stevens, R. (2008). Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education. *Educational Researcher*, 37 (5), 280-297.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Londres: Sage.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Van Baar, H. (2011). *The European Roma. Minority representation, Memory, and the Limits of Transnational Governmentality*. Amsterdam: F & N Eigen Beheer.
- Van Oudenhoven, J. P., Prins, K. y Buunk, B. P. (1998). Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, 995-1013.
- Vega, W. A.; Khoury, E. L.; Zimmerman, R. S., Gil, A. G., y Warheit, G. J. (1995). Cultural conflicts and problem behaviors of Latino adolescents in home and school environments. *Journal of Community Psychology* 23, 167–179.
- Verkuyten, M. y de Wolf, A. (2002). Being, feeling and doing: Discourses and ethnic selfdefinitions among minority group members. *Culture & Psychology*, 8(4), 371-399.
- Verkuyten, M. (2011). Assimilation ideology and outgroup attitudes among ethnic majority members. *Group Processes & Intergroup relations*, 14 (6), 789-806. doi: 10.1177/1368430211398506
- Vorauer, J. D., Gagnon, A. y Sasaki, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, 20, 838–845.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21, 3-24.
- Vila, I.; Bosch, A.; Lleonart, A.; Novella, A. y del Valle, A. (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad? *Cultura y Educación*, 4, 31-43.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y Sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.

- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization articles*, 7 (2), 225-246.
- Wenger, E. (2007). *All communities of practice need to find their 'spirit', which can be called their learning companionship*. EU Conference "eLearning Lisboa 2007".
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (2005). *Voices of collective remembering*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wolfram, W., Adger, C. T., y Christian, D. (1999). *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R. K. (2006). "Case Study methods". En J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, pp. 111 – 122.
- Youdell, D. (2003). Identity traps or how black students fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 1, 3–20.

WEBGRAFÍA

FAGIC: <http://www.fagic.org/es/comunicacion/noticias/155-dia-8-de-abril-pueblo-gitano>

Fundación Secretariado Gitano

http://www.gitanos.org/campannas/tus_prejuicios_son_las_voces_de_otros.html.es

Radical.es: <http://www.radical.es/historico/informacion.php?iinfo=2486>

Museu Virtual del Poble Gitano de Catalunya: <http://www.museuvirtualgitano.cat/ca/>