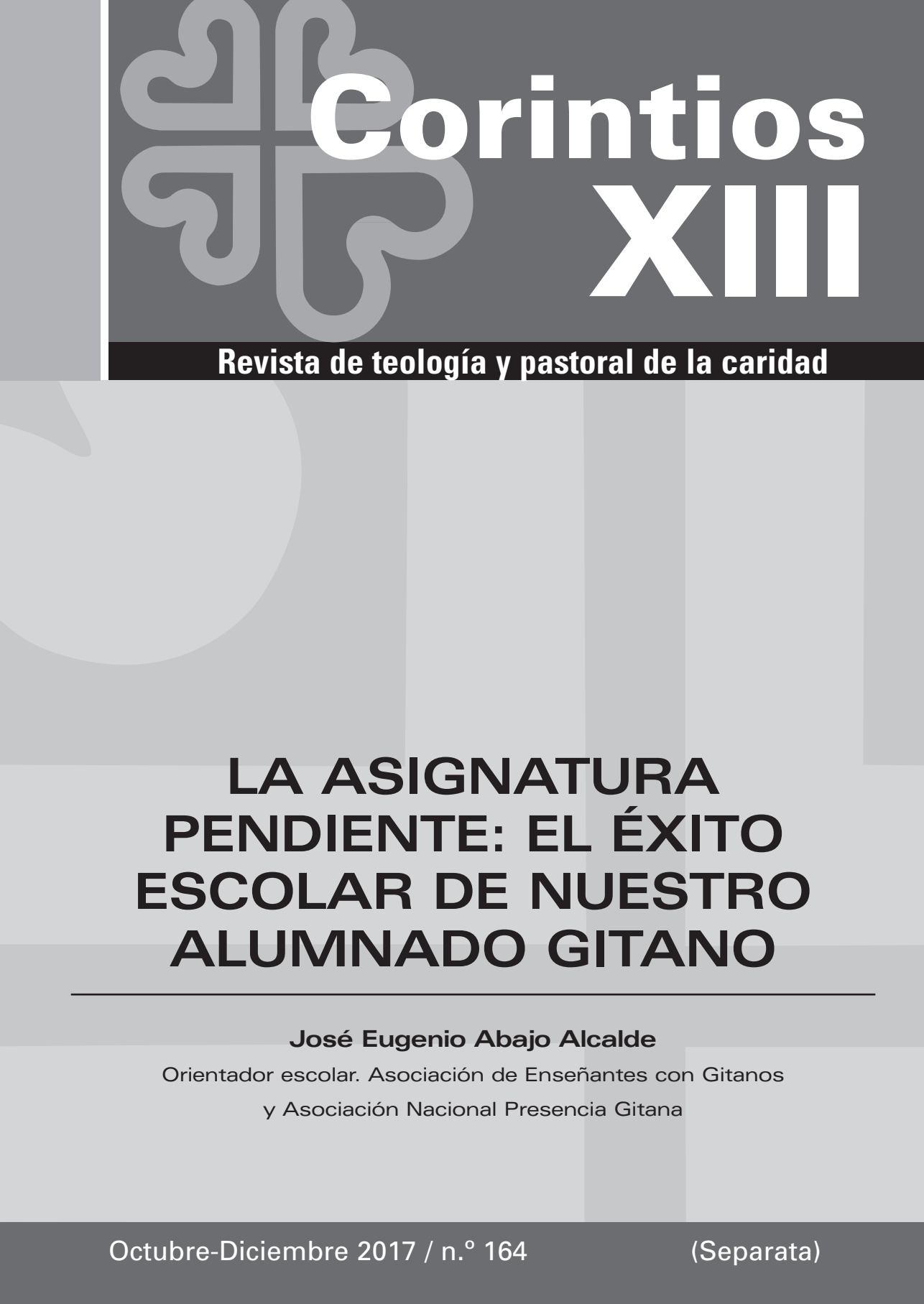




Corintios XIII

Revista de teología y pastoral de la caridad

LA ASIGNATURA PENDIENTE: EL ÉXITO ESCOLAR DE NUESTRO ALUMNADO GITANO

José Eugenio Abajo Alcalde

Orientador escolar. Asociación de Enseñantes con Gitanos
y Asociación Nacional Presencia Gitana

3. La asignatura pendiente: el éxito escolar de nuestro alumnado gitano

José Eugenio Abajo Alcalde

Orientador escolar. Asociación de Enseñantes con Gitanos y Asociación
Nacional Presencia Gitana

Resumen

Los gitanos desde hace siglos sufren en España (y en el conjunto de Europa) un status subordinado y marginado, que la democracia ha mitigado, pero no ha hecho desaparecer. En la actualidad existe una plena escolarización en Educación Primaria, pero el alumnado gitano presenta más dificultades y desigualdad escolar que el resto de la población estudiantil y un abandono escolar más temprano.

En este artículo se rebaten los supuestos inexactos sobre esta realidad. Se expone la necesidad de una explicación sistémica (en la línea abierta por John Ogbu), que contemple la interrelación entre los niveles «macro» o estructurales y los «micro» o relacionales.

El aprendizaje se realiza en un contexto social y afectivo. Al estar instalados en un sistema social bifronte (en el que coexisten los principios democráticos con los estereotipos y la marginación y donde el subsistema escolar desempeña funciones con-

tradictorias), existe el riesgo de que los alumnos de minorías étnicas reciban mensajes ambiguos o de «*doble vínculo*», tanto de sus propios padres como de los profesores y compañeros, y sobre todo al vivenciar entornos segregadores. Estos mensajes paradójicos generan perplejidad, tienden a bloquear sus aprendizajes académicos y les llevan a «des-vincularse» (abandono escolar, que confirma su relegación social).

Se analizan los factores que favorecen el éxito y la continuidad académica de la infancia y juventud gitana. Y se plantea, en consecuencia, la necesidad de unas políticas y prácticas escolares que no se agoten en la retórica de los objetivos, sino donde la equidad y la construcción de vínculos socioafectivos constituyan realmente una prioridad.

Palabras clave: Educación, gitanos, éxito escolar, desigualdad de oportunidades, explicación sistémica, segregación, «doble vínculo», Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España.

Abstract

For centuries, the gypsies in Spain —and in the rest of Europe— have suffered a subordinate and marginalized status which the advent of democracy has mitigated but failed to eliminate. Currently there is universal attendance of primary education, but students from the Romani community face greater difficulties and inequality and they tend to abandon their studies earlier than their peers.

This article refutes inaccurate assumptions relating to this situation, and above all, the uncritical use of «cross-cultural» discourse. This paper will also highlight the need for a systemic explanation —like that put forward by John Ogbu— that considers the interrelation between «macro» or structural levels and «micro» or relational ones.

Learning is not only an individual or cognitive process, but a social and affective one too. We live in a two-faced society where the democratic principles coexist with racist stereotypes and marginalization, and where the schooling system is assigned contradictory functions. There is a risk for the students coming from ethnic minorities to receive doubtful messages from their own parents, teachers and school partners, especially if they are living in a segregating environment. These messages block their apprenticeship and lead them to dissociate from the system —the school dropout, for instance, will confirm their social detachment—.

The factors which favour the success and the continuity academic of the gypsy youth are analysed. And it arises, consequently, the need for school policies and practices that are not exhausted in the rhetoric of the objectives, but where equity and the building of socio-affective links are really a priority.

Key words: Education, gypsies, school achievement, inequality of opportunity, systemic explanation, segregation, «double bind», National Roma Integration Strategy in Spain.

Sobredimensión e injusticia del fracaso escolar

Los datos del fracaso escolar en España siguen siendo alarmantes, tal como analizan otros artículos de este monográfico. Lo cual tiene unas graves consecuencias para el presente y el futuro de estos jóvenes. Su magnitud nos indica que «es un fallo del sistema, no de los estudiantes», y que «España tiene una tolerancia muy alta con este asunto», pues «si el 20% de los pacientes de un hospital mueren, se encenderían todas las alarmas» (A. Schleicher, director de Educación de la OCDE: P. Álvarez, 2017). Además, con los recortes perpetrados en los años de la crisis se han desmantelado muchos de los programas tendentes a mitigar las desigualdades educativas (Angulo, Cristóbal y Rojo, 2017).

Es significativo también que este exorbitante fracaso escolar se acentúe entre las clases populares. Y, dentro de esos grupos sociales en situación social desfavorecida, es entre la población gitana en donde alcanza las tasas más altas (FSG, 2013 a).

Sobrerrepresentación del fracaso escolar del alumnado gitano

La desproporción del fracaso escolar entre el alumnado gitano constituye una realidad que nos interpela:

- 1) Por lo enorme de su magnitud y el fracaso de nuestro sistema social y educativo que revela.
- 2) Porque afecta a muchos niños y niñas. Y porque son nuestros/as alumnos/as y forman parte de nuestros centros escolares, de la comunidad educativa y de nuestra sociedad.
- 3) Por la historia de marginación de que ha sido objeto y por la vulnerabilidad actual del pueblo gitano. Y, como resultado de esa exclusión secular; «de todas las poblaciones europeas, los gitanos son los que tienen mayores riesgos de ser pobres y permanecer al margen de la educación y del empleo» (UNESCO, 2010).
- 4) Porque es una realidad que tiende a soslayarse, en la que es frecuente una postura derrotista y en la que las administraciones educativas a menudo se muestran escindidas entre las bellas declaraciones de in-

tenciones inclusivas y la ausencia de políticas reales que propicien la igualdad de oportunidades ante la educación¹.

- 5) Porque la escolaridad es muy importante para la vida de todos los niños y niñas en la actualidad. Hoy el paso por la escuela supone muchos años de la vida de muchos niños y niñas gitanos: años para aprender y forjar amigos/as y fraguarse un futuro mejor; o, por el contrario, para frustrarse las ilusiones y esperanzas de estos niños y niñas y de sus familias.
- 6) Porque va a condicionar poderosamente su futuro: la formación escolar es un elemento clave para la inclusión, una vía para superar las desigualdades y subvertir la reproducción del círculo vicioso de la marginación.
- 7) Porque la institución escolar constituye el ámbito donde mayor relación interétnica se da en nuestra sociedad (S. Carrasco, 2002). Y por la necesidad de encontrarnos, convivir y crear lazos en contextos de socialización positivos en los periodos vitales en los que se está conformando nuestra personalidad, nuestros valores y nuestra forma de mirar el mundo.
- 8) Porque la lucha contra las desigualdades educativas constituye un imperativo legal, ético y profesional:
 - a) «Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. (...) el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades (...) se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades (...). En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto» (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, LOMCE, 10-12-2013).
 - b) Visibilizar las desigualdades y las justificaciones que se hacen de las mismas y luchar por su erradicación representa un imperativo ético.

1. Por ejemplo, el Gobierno de España, a instancias de la Unión Europea, aprobó en marzo de 2012 una «Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020», con unos objetivos maravillosos y unos principios rectores realmente estupendos, pero de la que ninguna administración educativa parece acordarse lo más mínimo; lo cual no es obstáculo para que en 2014 el propio Gobierno realizara un Informe de Seguimiento de 74 páginas absolutamente laudatorio sobre «los avances y retos más relevantes», las «iniciativas destacadas», los «progresos» y los «mecanismos de apoyo a la implementación de la Estrategia» (MSSSI, 2014).

- c) En el profesorado hay profesionales del ámbito científico-intelectual y del social y, por ello, debemos conocer lo mejor posible la realidad con la que trabajamos y cuestionar/evaluar nuestras prácticas y plantearnos el modo de ser más eficaces.
 - d) Porque afirmar que «los niños son el verdadero Patrimonio de la Humanidad», que «la educación encierra un tesoro» (UNESCO, 1996), que «cada niño es un tesoro» (Parellada, 2011), etc. no debiera quedarse en meras frases retóricas.
 - e) Porque los programas públicos, sociales y educativos deben ser evaluados. Y porque se evalúa aquello a lo que se da importancia.
- 9) Porque es preciso analizar el «malentendido» (Chartier & Cottonnec, 2011) y el desencuentro existente con relativa frecuencia entre profesorado y familias gitanas, a pesar de compartir ambos el mismo objetivo (aunque, obviamente, no es extensible a todos los padres gitanos ni a todo el profesorado, ni es exclusivo de la relación entre el profesorado y las familias gitanas).
- 10) Porque la escolaridad de los niños y niñas gitanos no es, en modo alguno, «un tema exótico», tangencial, ni tan siquiera «una problemática específica», algo que «solo a ellos les atañe». Muy al contrario: la situación escolar de la infancia gitana nos informa mucho de nosotros/as mismos/as —del ser humano en general— y de cómo se organizan y estructuran los procesos cognitivos y afectivos, e ilumina aspectos medulares de nuestro modelo social y educativo (de nuestras propias vidas).

En pocas palabras: los niños gitanos se merecen una vida plena; sin embargo, a buena parte de ellos su paso por el sistema escolar no se la está propiciando.

Ver, analizar y actuar sobre esta realidad

El paso por la escuela del alumnado gitano constituye una realidad a menudo lastrada por el fracaso y, en consecuencia, nos demanda un mejor conocimiento que ilumine unas mejores políticas y prácticas escolares y unos mejores resultados. A tal fin, he dividido este artículo en tres apartados, siguiendo el «método de encuesta» planteado por algunas ONGs (la HOAC y la JOC):

- 1) Ver:** Es la constatación de los hechos y los datos. Supone mirar y escuchar; visibilizar; conocer; evitar que quede oculto, no cerrar los ojos ante la realidad.

II) Analizar o interpretar o comprender: es la elaboración de un marco interpretativo que trate de explicar esa realidad; «el diagnóstico» de la situación.

III) Actuar o transformar: líneas de trabajo o compromisos a la luz de los aportes de las fases anteriores.

I. Ver: indicadores sobre la situación escolar actual de la población gitana

Al inicio de la actual democracia el 68% de los gitanos españoles mayores de 10 años eran analfabetos (porcentaje mayor en las mujeres) y solo asistía al colegio en el periodo obligatorio (de los 6 a los 14 años) el 55% de los niños y niñas gitanos (Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, 1979).

Hoy la mayor parte de los niños gitanos van a E. Infantil a los 3 años, todos cursan E. Primaria, la mayoría acceden a los IES y entre los menores de 50 años el analfabetismo está casi erradicado. Además, numerosos adultos/as gitanos/as han retomado su proceso formativo. Y cada vez es mayor el número de titulados universitarios gitanos. Sin embargo, existen importantes sombras:

- Persiste la falta de expectativas en muchos agentes educativos, incluida una parte importante de las propias familias gitanas: la continuidad escolar se ve deseable, pero improbable.
- En muchas de las ciudades existen centros escolares *guetizados*, así como aulas segregadas en la ESO en numerosos IES. España es uno de los países con mayor segregación social en su sistema educativo según los últimos Informes Pisa².
- Una gran mayoría del alumnado gitano hoy está obteniendo malos resultados en la ESO, muy pocos titulan en la ESO y es muy escaso el que realiza estudios postobligatorios.

2. «España ocupa la antepenúltima posición entre los países europeos de la OCDE y la quinta por la cola de toda la OCDE [en cuanto a inclusión social de sus centros escolares]»; «los alumnos españoles están entre los que tienen menos probabilidades de todo el mundo de compartir centros con compañeros de un origen social distinto al suyo»; y esta dinámica se ha acentuado en los últimos años: «España ha pasado de 74 puntos en 2012 a 69 en 2015» en el «índice de inclusión social» de los centros educativos del Informe PISA (J. Rogero, 2017; F. Andrés, 2017).

En las cuatro últimas décadas —coincidiendo con la democratización del país— en España se ha producido una expansión educativa (estudia mucha más gente y durante bastantes más años); y, sin embargo, la desigualdad de oportunidades educativas se ha reducido poco. Y es en los españoles gitanos donde esa situación de ambivalencia se muestra con mayor intensidad. A pesar de la indudable mejora en la escolarización de la infancia gitana contemplada históricamente, la brecha entre las tasas de estudio de la población gitana y los grupos sociales mayoritarios es sustancial.

Esquema I. Comparación entre los resultados académicos del conjunto de la población y del alumnado gitano

	Conjunto población española (en %)	Alumnado gitano (en %)
No ha repetido ningún curso a los 15 años	60,9	26,5
Escolarizados a los 16 años	93,5	55,5
Graduados al terminar los estudios de ESO	77,6	10
Acceden a la universidad	30,9	1
Abandono escolar temprano	18,98	63,7

(Elaboración propia. Fuentes: Para el conjunto de la población: Oficina Europea de Estadística y página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España; para el alumnado gitano: FSG, 2013).

Tal como resume la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020: aun cuando «el perfil de la población gitana es heterogéneo y diverso» y «la población gitana en España, en términos generales, ha experimentado importantes avances sociales en los últimos 40 años», «todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar la equidad».

2. Analizar: ¿cómo explicar la sobrerrepresentación del fracaso escolar del alumnado gitano? actual de la población gitana

«Pues es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos» (Amin Maalouf, 1999).

Nuestras explicaciones redefinen la realidad

¿A qué es debida la distancia académica existente entre los distintos grupos sociales? ¿Y por qué, en particular, en el seno de la comunidad gitana esa vulnerabilidad ante el fracaso y abandono escolar es mayor que en otros grupos sociales de similar posición económica? Estos interrogantes no son baladíes, pues suponen tratar de entender «el porqué» de los procesos y dinámicas que constatamos en la práctica y «el papel de los distintos actores en la escolarización del alumnado gitano» (E. Bretones, 2015), y porque, lógicamente, un buen diagnóstico y conocimiento de los factores incidentes y de las relaciones entre ellos puede constituir una ayuda eficaz a los distintos agentes educativos para mejorar nuestras prácticas. Las interpretaciones dadas a los fenómenos sociales y educativos no son neutrales, ya que al atribuir una explicación a un fenómeno socio-educativo estamos indicando dónde estimamos que se encuentran las raíces del problema y, por consiguiente, en qué direcciones estamos dispuestos a buscar vías de mejora y en cuáles no. Nuestras convicciones influyen en la realidad: la *con-figuran* y *re-definen*. Somos parte del sistema, actores del mismo y necesariamente (nos) damos una explicación, nos posicionamos, por lo que ello implica la necesidad de examinar nuestros supuestos, pues ocurre que a menudo «es un equívoco supuesto acerca del problema lo que excluye su solución» y «mientras no se verifique un cambio en la formulación del problema, todas las acciones que se realicen (sea cual fuera su número) con frecuencia solo conducen a un callejón sin salida, a un juego sin fin, a más de lo mismo» (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1989). Nuestra mirada forma parte del problema y de la solución.

Diferentes explicaciones ante la actual situación escolar del alumnado gitano

Tanto a nivel coloquial como a un nivel académico se han formulado distintas explicaciones sobre la situación escolar del alumnado gitano o, lo que es lo mismo, existen diversos modelos explicativos de la sobrerrepresentación del fracaso escolar del alumnado gitano, que conviene que explicitemos y analicemos.

2.1. Ausencia de planteamiento y paradigma de «la igualdad con retraso»

- A. Nihilismo explicativo:** profesores que tienen a gala el desdén por las teorías en el campo educativo y que achacan a las teorías pedagógicas todos los males del sistema escolar (porque, a su juicio, distraen de lo esencial de la enseñanza-aprendizaje: la función trans-

misora y examinadora del docente y receptora y de esfuerzo del alumno/a); por lo que toda propuesta de mejora pasa por aumentar la autoridad del profesor y la disciplina y la exigencia sobre el alumnado y los procesos selectivos, a la vez que desterrar cualquier teoría sobre la educación y cualquier autoevaluación del profesor/a o cuestionamiento sobre el modo de llevar a cabo la función docente (R. Moreno, 2006 y 2016).

- B. Investigaciones en las que se prescinde de realizar cualquier intento de explicación o marco teórico:** se centran en presentar datos, con sus correspondientes porcentajes y sus tablas y representaciones gráficas, pero apenas se establece relación entre los mismos ni se indaga de qué modo esos indicadores numéricos aportan alguna luz a la hora de entender qué factores están incidiendo sobre la situación objeto de estudio. Constituye una mirada amable y desproblematizadora, que acentúa los avances que se van logrando en la escolaridad gitana, sin cuestionar apenas la realidad claramente muy inferior de la situación escolar de los niños/as y jóvenes de clases populares y de minorías y, en definitiva, sin enmarcarlo en el contexto de las desigualdades educativas y de los mecanismos de expulsión del sistema. Un ejemplo de este enfoque lo constituyen buena parte de las investigaciones de la Fundación Secretariado Gitano, a las que sintomáticamente titula: «Evaluación de la *Normalización* del alumnado gitano» [la cursiva es mía].

Crítica: el desprecio por las teorías o nihilismo explicativo implica: una aceptación acrítica del «statu quo» y de sus justificaciones, así como de la desigualdad social y escolar; una descalificación de las ciencias sociales y de sus investigaciones; volver al paradigma mecanicista e ignorar los planteamientos sistémicos vigentes tanto en las ciencias naturales como en las sociales; concebir la educación como algo meramente individual e ignorar la influencia en el aprendizaje de cualquier componente de tipo social, relacional, emocional, metodológico, etc.; negarse a cualquier tipo de autoevaluación del profesor en relación a su propio desempeño profesional; una culpabilización de los excluidos; y rechazar cualquier posibilidad de políticas de redistribución de las rentas y de compensación de las desigualdades.

2.2. Determinismo racial y familiar o inculpación étnica

- A. Carencia de esfuerzo:** profesionales e investigadores que atribuyen toda la responsabilidad al alumnado gitano y a sus familias, al consi-

derar que el problema radica en que los/as gitanos/as se *automarginan* y *no valoran suficientemente la educación*, y que, consiguientemente, hay que «conllevarles», motivarles y tratar de convencerles... hasta que se acaben por ir. La frase que resume este punto de vista es: «El problema está en las familias» (B. García Pastor, 2009).

Crítica: el considerar que la desigualdad tiene una base individual y familiar o racial supone asumir acríticamente los postulados antigitanistas, así como la perspectiva meritocrática (olvidando que el punto de partida no es justo, porque algunos compiten con la ventaja que les da su posición socio-económica y de capital académico privilegiados y que, por el contrario, cuando no hay horizonte de futuro se hace muy difícil la implicación), carga toda la responsabilidad sobre los excluidos (como «pacientes designados»: «son los que tienen el problema», deficitarios, inadaptados...) y des-responsabiliza, así, al resto de las instancias, lo cual implica también «desconfianza de las posibilidades de la institución escolar y de la propia práctica docente para incidir sobre las trayectorias escolares y sociales del alumnado» (E. Bretones, 2015) y «describir las relaciones entre padres y maestros en forma de enfrentamiento, de no coincidencia, de distancia» (C. N. Pérez Sánchez, 2000).

B. Carencia cultural: para algunos autores (B. Bernstein, 1975) las familias de clase trabajadora adolecen de un déficit o privación cultural manifestado en un menor dominio del lenguaje culto o escrito de su medio social y familiar, lo cual coloca a sus hijos en una situación de desventaja ante el sistema escolar, que se basa en dicho lenguaje culto. Estas familias poseen un «código lingüístico restringido»: solo dominan el lenguaje vulgar no abstracto, su vocabulario es escaso, su sintaxis y fonética incorrectas y, por consiguiente, sus hijos no están familiarizados con el lenguaje culto o formal usado en los libros y en el colegio. «A los niños gitanos les cuesta mucho llegar al nivel de abstracción. Por lo demás, se comunican igual que el resto de los niños, pero el tipo de expresión familiar influye mucho; también pasa que las alteraciones lingüísticas de estos niños son 'defectos' asumidos en el contexto en que viven: leísmo, malas terminaciones, mala conjugación. Esto es un proceso muy largo, que viene desde el kaló» (J. J. Bueno, 1993).

Crítica: la teoría del déficit cultural «desvía la atención de los verdaderos defectos de nuestro sistema educativo dirigiéndola hacia unos imaginarios defectos del niño» (Labov, 1985). El lenguaje, cultura y estilo cognitivo de origen de los niños de minorías es tan lógico, tan gramatical y tan complejo como el de los grupos sociales dominantes

y buena parte de las «privaciones culturales» que la escuela detecta en estos niños no son sino fruto del estilo de relación mantenido con ellos y de los instrumentos que se utilizan para medir sus conocimientos (Labov, 1985).

2.3. Determinismo racial y familiar revestido con un manto «culturalista»

En la actualidad la inculcación étnico-familiar suele acompañarse de un envoltorio «culturalista» (ya no se acostumbra a apelar —directamente— al darwinismo biológico ni al social). Se parte del presupuesto de que las culturas son estáticas y radicalmente distintas y que funcionan como elementos independientes y descontextualizados; y, a partir de ahí, se conjetura que la comunidad gitana no valora la educación escolar y, por tanto, suponen una rémora para el resto del alumnado, tanto en lo relativo al rendimiento académico como en las actitudes y comportamientos, y que ello echa sus raíces en que la cultura gitana es iletrada, artesanal y libre de normas (una especie de cigarras, que viven del cuento y al día por placer) y, en consecuencia, desdeña todo lo relativo a la disciplina y erudición del mundo académico. Puestas así las cosas, la conclusión se muestra evidente: cuanto antes abandonen el sistema escolar (o se les ubique en programas «especiales»), será mejor para ellos (para que puedan mantener «su propia identidad cultural» y no se aburran ni sufran) y para los demás estudiantes (que no se verán obligados a soportar el lastre y el riesgo de contaminación de unos compañeros a los que su propia cultura de origen les lleva a ser desmotivados y díscolos)³.

A su vez, determinados planteamientos y programas que ponen todo el énfasis en el alumnado y sus familias (sin cuestionar las políticas sociales y educativas, las dinámicas sociales y de los centros escolares —como los procesos de

3. Un ejemplo de esta actitud son las declaraciones de la viceconsejera de Educación del Gobierno de la Comunidad de Madrid: «Al que no quiere estudiar yo lo que tengo que hacer es proporcionarle una salida lo más directa al mercado laboral. Además, a mí me crea un conflicto en la clase porque ese niño no quiere estar ahí. Es lo que ocurre con los gitanos. El niño lo que quiere es ir con su padre con la “fregoneta” al mercado a vender fruta. No nos engañemos. Somos diferentes. Tenemos distintas capacidades y actitudes. Yo defiendo el derecho a la ignorancia. Si el niño no quiere estudiar, es que no quiere estudiar... Ya puede tener todos los medios, que se pone a mirar por la ventana. Pensemos en su mentalidad, pongámonos en su lugar. Yo le pongo a estudiar la ESO, y le doy lengua y matemáticas, y a él le importa un comino, porque él en su casa está a otra película. Su cultura es otra. En lo relativo a los gitanos luchar contra el peso de su cultura es muy difícil. Son niños que han mamado una cultura en la que ascender en la escala social por formación no goza de muy buena fama... Entonces, tendré que enseñarles a leer, a escribir, darles una cultura básica, pero también una cualificación profesional. Debido a su cultura, resulta muy difícil poner medidas eficaces contra el absentismo, porque a veces el padre tampoco tiene interés por que el niño estudie» (Galaup, 2015).

guetización—, la acción educativa, etc.) implícitamente están realizando una atribución de causalidad y responsabilidad centrada exclusivamente en las familias de clases populares, y más concretamente, en las gitanas. Así, hace tres años la consejera de Enseñanza de Cataluña hizo un llamamiento a las familias gitanas a tener «expectativas de éxito» sobre sus hijos/as, pues «todos somos inteligentes, pero se debe poner esfuerzo» (Europa Press, 2014). Mensaje, ciertamente interesante, en lo que tiene de acicate para las propias familias y sus hijos/as, pero que también puede cobijar la creencia de que si los gitanos no progresan más en el sistema educativo es, única o principalmente, por su culpa —por su desidia— y, de paso, abdicar del compromiso institucional de propiciar la igualdad de oportunidades... De modo similar, el último estudio de la FSG (2013 a), mide y analiza detalladamente los resultados de los/las alumnos gitanos y las expectativas de sus padres, pero mantiene un silencio absoluto sobre: la escuela y los docentes, las desigualdades históricas y presentes de esta minoría en España (o en el barrio en concreto), las dinámicas de segregación entre escuelas y dentro de las escuelas... y sobre el modo en que todo esto influye en las expectativas de las familias gitanas. De esa manera, dicho documento puede contribuir a reforzar (aunque no sea esa su intención, obviamente) la idea de que el cambio tenemos que buscarlo, exclusivamente, en los niños y niñas gitanos y en sus familias. Y, guardando coherencia con el estudio anterior, en el programa que presenta la propia FSG «Guía para trabajar con familias gitanas el éxito educativo de sus hijos e hijas» (FSG, 2013 b) —si bien se reconoce inicialmente que son diversos los agentes educativos incidentes y que hay «exclusión» y «situaciones de segregación» y que existen «deficiencias en el sistema educativo»— toda «la guía» se centra en que es esencial «incrementar la toma de conciencia de las familias gitanas» («cambiar la forma [que tienen] de construir la realidad»).

Crítica: esta mezcla de inculpación étnica con baño culturalista adolece de la suma de los sesgos analizados para las explicaciones de determinismo racial (explicación 2) y determinismo culturalista (explicación 5).

2.4. Determinismo socioeconómico y escolar o desigualdad aplastante de oportunidades ante la educación

Opiniones de profesionales e investigaciones que señalan que la situación de marginación socio-económica de buena parte de la población gitana, así como los prejuicios y el racismo de que son objeto, coloca a los niños gitanos en un contexto sumamente desfavorable para los estudios (sin dinero para hacer frente a los gastos escolares, viviendas poco condicionadas para el estudio, sin posibilidad de ayuda académica en sus hogares, necesidad de colaborar al sostenimiento fa-

miliar...), en una posición adversa, que les conduce *irremediabilmente* al fracaso escolar (en la línea de las «teorías de la reproducción» —de inspiración marxista— de las desigualdades sociales a través del sistema educativo). El sistema educativo refleja y reproduce las desigualdades sociales y las da justificación, ante lo cual —concluyen— poco cabe hacer:

Crítica: la crítica radical de este tipo de planteamientos, paradójicamente, echa más leña al fuego de los que consideran que «con los gitanos no hay nada que hacer», y supone aceptar que «la escuela no puede hacer nada para remediarlo, puesto que la estructura socioeconómica ejerce un poder fuertemente limitador; quedando el papel de los maestros reducido al de transmisores-reproductores de las desigualdades de partida» (C. N. Pérez Sánchez, 2000). Además, siguiendo a J. Ogbu, la evidencia disponible no apoya la pretensión de que el rendimiento menor de los gitanos en España [o de los negros en EE. UU. con respecto a los blancos de su país, como investigó Ogbu] sea debido a las diferencias de clase social, ya que si bien es cierto que los gitanos de clase baja no van tan bien en la escuela como los gitanos de clase media (del mismo modo que los «payos» de clase baja no lo hacen tan bien como los «payos» de clase media), sin embargo, cuando comparamos a los gitanos con los «payos» las diferencias de grupo trascienden los límites de las clases (como promedio, los gitanos van peor que los «payos» que tienen semejantes orígenes socioeconómicos).

2.5. Determinismo cultural o «choque de culturas» o perspectiva de diferencia radical

Los profesionales de la enseñanza o del ámbito socio-educativo y los estudios situados dentro de este enfoque plantean que «la cultura escolar» y «la cultura gitana» (ambas, en singular) son antagónicas, y que la institución escolar («donde prima el individualismo, la cultura escrita, los conceptos teóricos...») no contempla la cultura gitana («comunitarista, oral, práctica», «ágrafa», «no requiere de las funciones de la escuela»...), por lo que los/as escolares gitanos/as se sienten «escindidos», «tironeados entre dos culturas», y «no se ven reflejados en la escuela». Los/as defensores del enfoque culturalista sostienen o bien que la batalla está perdida o que la clave para propiciar el éxito académico de esta población está en «hacer presente la cultura gitana en las aulas» y en los programas escolares⁴ y en la educación intercultural. Este marco conceptual no se circunscribe a propugnar la necesidad de incluir en el currículo escolar la historia del pueblo

4. V. g.: «Aunque a veces las escuelas desprecian o incluso aniquilan la cultura gitana, cuando estas incluyen y valoran su cultura y escuchan y reconocen las voces gitanas, la desafección se transforma en pasión» (Vargas y Gómez, 2003: 560).

gitano y de valorar la diversidad cultural (algo que considero razonable, educativo y de justicia); sino que —como «mecanismo reactivo»⁵ frente a la desvalorización de las minorías— propugna una hipervaloración de lo étnico, y en ocasiones un «absolutismo étnico»⁶.

También a menudo este planteamiento se esgrime por parte del propio entorno familiar: «los estudios no son para los gitanos». En este juicio subyace la constatación de la desigualdad de oportunidades educativas y socio-laborales y el consiguiente pesimismo ante la estructura de oportunidades y ante las instituciones sociales por parte de dicha comunidad. Esta valoración presiona para que sus miembros se recluyan en el propio grupo y se apoyen mutuamente como única salida viable. Lo cual incide en la dirección del autocumplimiento de la profecía negativa y del fracaso escolar.

Crítica: la perspectiva del conflicto cultural —señala J. Ogbu— «no explica por qué los conflictos derivados de las discontinuidades entre la cultura mayoritaria y las culturas de las minorías subsisten en unas ocasiones y en otras no, ya que las diferencias culturales no siempre dan lugar a conflictos persistentes». Por ejemplo, algunas minorías (árabes, chinos, filipinos, japoneses, habitantes de las Indias Occidentales que emigraron a los EE. UU....) van bien en las escuelas norteamericanas, aunque sus culturas y lenguas no son ni lejanamente parecidas a la cultura norteamericana o al inglés estándar de lo que son la cultura y la lengua de los afroamericanos, de los mejicano-americanos, ni las de los nativos americanos —indios— (y, sin embargo, los miembros de estas tres últimas minorías se encuentran en una situación comprometida ante la escolaridad). «El considerar que el éxito escolar del alumnado gitano se propicia fundamentalmente con la inclusión de “la cultura gitana” en los programas escolares está desdeñando la falta de evidencias empíricas de la causalidad de esta iniciativa» (Carrasco y Bereményi, 2013).

Además, el discurso «interculturalista» (o, mejor, el uso acrítico y absolutizado del mismo) conlleva el riesgo de presentar una visión de «la» cultura gitana estática, descontextualizada y homogénea, obviando la posibilidad de cualquier evolución personal o grupal, haciendo tabla rasa de la singularidad de las personas e ignorando la existencia de conflictos inter e intra géneros, inter e intra generacionales (Casa-Nova, 2002). Y puede usarse como una forma culturalista de naturalizar las desigualdades («No estudian porque no es necesario para la cultura gitana») y un pretexto para la segregación y el descenso de la exigencia

5. Ogbu, 1981; Maalouf, 1999.

6. Fue Paul Gilroy el que acuñó el concepto de «absolutismo étnico» («ethnic absolutism»), «como una concepción reduccionista, esencialista de la diferencia étnica y nacional que opera a través de un sentido absoluto de la cultura tan poderoso que es capaz de separar tajantemente a las personas y desviarlas a lugares históricos y sociales que se entienden como mutuamente impermeables e inconmensurables» (Gilroy, 1993).

(con la excusa de «un currículo adaptado a ellos»). Además, no podemos olvidar «la inmensa dificultad práctica que supone seleccionar y usar elementos culturales superando el peligro de reproducir estereotipos» (Carrasco y Bereményi, 2013).

2.6. Unión de determinismo sociológico y determinismo cultural

Defienden que el escolar gitano está abocado al fracaso porque sufre simultáneamente los aplastantes mecanismos de la discriminación socioeconómica (por la desigualdad de oportunidades) y los de un choque cultural dramático (por la discordancia entre la cultura gitana y la escolar)⁷. Y que las funciones que desempeña la institución escolar para la sociedad mayoritaria (de custodia, preparación laboral, formación en valores y socialización) no sirven para la comunidad gitana (contemplada como un todo indiferenciado y homogéneo).

Crítica: esta mezcla de circunstancias de partida sociales y culturales insalvables adolece de la suma de los sesgos analizados para las explicaciones «sociologistas» y «culturalistas» (explicaciones 4 y 5).

2.7. Cúmulo de factores adversos: unión de determinismo sociológico, determinismo cultural y determinismo racial, acompañado en ocasiones por desdén hacia cualquier marco teórico

Esta postura se resume en la frase que en cierta ocasión me dijo una trabajadora social para exponerme su punto de vista sobre la situación escolar del alumnado gitano: «A mí déjame de teorías, y a ver quién me explica por qué los gitanos son tan absentistas y, por mucho que hagas, lo siguen siendo... Algo tienen ellos que no... ya, también son sus circunstancias... o es su cultura...».

7. Un ejemplo claro de esta postura lo constituye la investigación que realizó sobre la situación escolar del alumnado gitano el prestigioso sociólogo Mariano Fernández Enguita (1999). Pero este planteamiento —con su aparente contundencia y su carga de fatalismo— está presente en muchas de las publicaciones actuales sobre este tema. También J. P. Liégeois (seguramente el investigador que más ha estudiado esta realidad a nivel europeo) señala como factores claves: «sus condiciones de existencia», el que en la escuela a menudo «se ven envueltos en un ambiente de [...] sospecha por parte de los otros niños» y «sometidos a [...] un sistema de valores que no es el suyo»; si bien este autor abre su perspectiva más allá del determinismo sociologista y culturalista, recalcando la importancia fundamental de los factores pedagógicos y afectivos, como la flexibilidad, la acogida, la investigación-acción y la formación del profesorado (Liégeois, 1983).

Conciben a los estudiantes gitanos como aplastados por un cúmulo de circunstancias (ni su cultura ni la marginación social que padecen les ayuda nada para poder estudiar y tampoco sus familias ni su grupo social se esfuerzan por aprovechar los estudios para promocionar) y todos esos factores «interactúan» y «cooperan», haciendo muy difícil su aprovechamiento escolar. Con lo cual, todas las iniciativas de la institución escolar van a chocar contra la confluencia o amalgama de esas poderosas corrientes adversas, de modo que su retraso y desvinculación escolar serán crecientes. Así, un reciente estudio de Parra, Álvarez-Roldán y Gamella (2017) presenta «un modelo interseccional del abandono escolar de la adolescencia gitana», en el cual concluyen que una serie de factores negativos (la desventaja socioeconómica, la segregación y los mutuos recelos, la escasez de recursos en los centros escolares, las diferencias culturales, la falta de implicación familiar y «el tipo de relación verbal y gestual directa y desenfadada de los alumnos gitanos») «coactúan» y «convergen» en una «intersección de fuerzas diversas», «que se suman para empujarlos fuera de la escuela».

Crítica: los marcos explicativos que se basan en una mera adición de varios factores de diversa índole señalados como absolutamente adversos no se detienen a considerar la relación entre los mismos y tienden a presentar la realidad como estática y predeterminada y a alimentar así el pesimismo y, por tanto, no muestran posibles cauces de mejora. Además, al hacer referencia a una amalgama o «intersección de factores», presentan una falsa apariencia de mayor consistencia, que no es sino mayor derrotismo. Por otra parte, parecen dar a entender que ante esa sumatoria de factores causantes del abultado fracaso escolar del alumnado gitano solo cabe darles ayudas económicas, «incluir la cultura gitana en las aulas», «compensar sus carencias culturales ambientales» y «motivarles». Ignoran que el reto no es concienciar (desde el paternalismo de creernos más avisados que ellos), sino el poner los medios para hacer realidad esa posibilidad y que las actitudes y conductas personales y las dinámicas grupales se generan en un contexto determinado, que no es inamovible, y no contempla lo que podría pasar en otro contexto o escenario en el que variara alguno de los factores en juego⁸.

8. Ogbu y Gibson demostraron que un grupo minoritario con fracaso relativo en un país puede presentar otro comportamiento en la escuela en otro país donde percibe una apertura de las oportunidades de movilidad social y donde tiene un estatus de minoría inmigrante. Por ejemplo, los buraku y los coreanos, grupos sociales que tradicionalmente han sido considerados los parias japoneses, en los EE. UU. (donde los americanos tratan a los buraku y los japoneses de origen coreano del mismo modo que al resto de los inmigrantes japoneses) obtienen como mínimo el mismo éxito relativo en la escuela y en el lugar de trabajo que el resto de sus compatriotas japoneses. Los finlandeses (que durante muchos años estuvieron colonizados por los suecos) obtienen un rendimiento escolar en Suecia muy bajo, mientras que en Australia van muy bien en la escuela. Y recientemente en la revista *Nevipens Romani* (M. Husova, 2014) se daba cuenta de que algún alumnado inmigrante gitano en Gran Bretaña está obteniendo resultados escolares mucho mejores que en sus países de origen, debido a que en esos centros del R. U. se tiene expectativas sobre ellos no lastradas por el estereotipo.

2.8. Interpretación sistémica o multidimensional, que vincula lo social, afectivo y cognitivo y que posibilita la transformación

Los que defendemos este planteamiento consideramos que es necesario estudiar la realidad de un modo sistémico o ecológico (integrando la situación escolar del alumnado gitano en su contexto social más amplio: no como un caso aparte, sino dentro de la problemática social y escolar) y conjugando los procesos a nivel «micro» (familiares, escolares y comunitarios) con los procesos a nivel «macro» (estructural, socio-económico y político) y cómo todo ello incide en las expectativas y autoestima del alumnado y en sus desempeños escolares y explicando por qué varían los resultados en determinados contextos, y dando cabida, en consecuencia, a la posibilidad de «aculturación aditiva» (M. Gibson) y a la perspectiva de éxito escolar del alumnado gitano.

A. El modelo ecológico-cultural de John Ogbu: una aproximación a nivel múltiple

Es sintomático que ya hace cuatro décadas John Ogbu (1978) se plantea esta misma pregunta que nos hacemos aquí de qué modelos explicativos se plasman en la literatura sobre el desproporcionado fracaso escolar del alumnado de minorías autóctonas (si bien, ni él ni su equipo estudiaron la minoría gitana) y que señalara, básicamente, estos mismos grandes tipos de modelos explicativos o corrientes de investigación (salvo la 1: nihilismo explicativo) y que concluyera que las explicaciones que no son sistémicas/ecológicas aplican una causalidad lineal, mecanicista, que no pueda dar cuenta adecuadamente de la complejidad de la realidad socio-educativa y que conlleva una moraleja derrotista, que conduce a la impotencia de los distintos actores.

John U. Ogbu y su equipo constataron en sus investigaciones que el bajo rendimiento escolar de una minoría étnica autóctona es una respuesta colectiva adaptativa a la estructura de oportunidades educativas y sociolaborales que esta minoría soporta.

Los afroamericanos en EE. UU. durante siglos han experimentado la exclusión y en la actualidad tienen un sentimiento compartido de exclusión y estigmatización y una percepción de techo limitado de empleo (aun cuando tengan estudios, les será más difícil que a otros encontrar empleo). Y son una minoría involuntaria (a diferencia de los inmigrantes, que vienen —minoría «voluntaria»— dispuestos a asumir las dificultades como precio necesario para conseguir los objetivos de la migración y para los que la educación general-

mente se interpreta como la inversión principal). La percepción de status inferiorizado en su propio país origina en ellos un pesimismo ante la estructura de oportunidades (y ante la propia escuela) y, como reacción, genera «rasgos culturales secundarios», que presionan en el seno de su comunidad hacia la reclusión en el propio grupo y conllevan presiones comunitarias⁹ y la escuela contemplada como territorio de los blancos (con lo cual, transmiten actitudes contradictorias ante la escuela y repiten e interiorizan los estereotipos que se tienen sobre ellos —que la escuela no es para ellos—, alimentando así la profecía autocumplida).

B. El modelo explicativo de José E. Abajo: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos

En mi primera investigación sobre la situación escolar del alumnado gitano (Abajo, 1995 y 1997) constaté en las familias gitanas y en sus hijos e hijas dinámicas muy similares a los descritos por J. Ogbu sobre las familias y los estudiantes afro-americanos en EE. UU. Yo no conocía entonces los estudios de Ogbu y cuando, justo al acabar mi investigación, tuve noticia de ellos¹⁰ fue una magnífica sorpresa comprobar que, sirviéndome de otras expresiones, había llegado —en relación al alumnado gitano— a unas conclusiones confluyentes con las de este gran antropólogo y a un modelo explicativo que concuerda con el expuesto por él y su equipo y que, en algún aspecto, lo complementa.

Entendiendo el aprendizaje como un proceso de construcción personal que se realiza en un contexto socioafectivo (en el que se ponen en juego aspectos cognitivos, sociales, culturales y emocionales), para muchos niños y niñas gitanos esas relaciones interpersonales que mantienen dentro y fuera de la escuela resultan ser poco facilitadoras del aprendizaje y del progreso escolar, anclándolos en situaciones escolares marginales.

Es la nuestra una sociedad bifronte (escindida entre los valores igualitaristas de los derechos humanos y la economía de mercado, con su conse-

9. Ogbu refiere que los afroamericanos califican a los intentos de aculturación de «acting White» o «uncle tomming», *actuar como un blanco* o *ser un Tío Tom*. «Apayamiento» es un vocablo con idéntica función entre los gitanos españoles (Carrasco, 2004). Las diferencias culturales secundarias se utilizan —en el seno de un grupo en posición subalterna en su propio país— como barrera étnica (con funciones de autoestima y de garantía de apoyo mutuo) y, por lo tanto, se vigilan y se ejerce presión sobre los miembros del propio grupo. La aculturación para una minoría involuntaria se consideraría pues como una desertión, una traición al propio grupo (Carrasco, 2004), y tanto más en la medida en que la guetización y la jerarquización social es mayor.

10. A través de un libro en castellano que traducía uno de sus artículos: Velasco, García Castaño y Díaz de Rada (eds.) (1993).

cuencia de jerarquización y exclusión), cuya contradicción estructural genera tensiones y desconfianza, sitúa a los ciudadanos a la defensiva y pretende resolverse con frecuencia a través del doble lenguaje y los estereotipos («nuestro mérito» y «su incapacidad»). El sistema escolar, en consonancia con la sociedad en la que está inmerso, tiene también un carácter antinómico o contradictorio: basado en la igualdad entre los alumnos y el derecho de estos a desarrollar al máximo sus capacidades y en la cooperación, prepara, sin embargo, para la inserción en un sistema productivo y social estratificado y en el propio sistema escolar no todos compiten en pie de igualdad (en virtud de su capital económico y académico familiar). Vivimos, pues, en una sociedad económicamente jerarquizada y estratificada en la que se da una pugna por mantener y mejorar el estatus y la clase social de procedencia y en la que el trabajo como fuente de ingresos es un bien escaso y segmentado. En esta situación de competencia laboral, el sistema educativo es clave para ser competitivos en el acceso al trabajo. A su vez, los centros escolares a menudo compiten por tener matrícula. Pues bien, en esa pugna laboral y escolar son muchos los que piensan que los gitanos no son buenos compañeros de carrera, lo que les llevará a sentirse puestos en cuestión y desvalorizados.

En este contexto social, muchas familias gitanas se hallan en una situación de marginación y estigmatización y en ocasiones incluso de *guetización*, y la percepción de esa desigualdad de oportunidades y estereotipia les lleva a una tensión inclusión-exclusión¹¹ y a cierto escepticismo con respecto a las instituciones sociales y a las posibilidades que les pueda ofrecer la escuela¹² y a la reclusión en su propio grupo (como único ámbito viable de vinculación social y laboral, ayuda mutua y autoestima).

Como consecuencia de estas circunstancias socio-educativas, al alumnado gitano pueden llegarle con cierta frecuencia mensajes ambiguos o contradictorios, de «doble vínculo»¹³ o «doble-vinculares», por parte del propio contexto

11. Tomé el concepto de «tensión inclusión-exclusión» referido a las familias gitanas de Teresa San Román (San Román, 1991).

12. En cierta ocasión me comentó un padre gitano: «Me encantaría que me hijo estudiase Derecho... y, si no, torcido».

13. Tomé el concepto de «doble vínculo» de Gregory Bateson (1992). Este autor sostiene que el aprendizaje es un fenómeno comunicacional, que tiene lugar en un determinado contexto. El contexto constituye un metamensaje, que valida el significado de lo que se dice en el texto (si guarda coherencia con él) o, por el contrario, modifica el signo del mensaje, *des-dice/des-miente* el mensaje explícito. Cuando existe hiato o incoherencia entre el mensaje explícito y su metamensaje o contexto se da un «mensaje de doble vínculo», un mandato contradictorio e incoherente, que sume en la perplejidad al receptor y que le lleva a una conclusión desesperanzada: «No existe alternativa; se haga lo que se haga, se pierde». En tales situaciones, el abandono de la situación y la reclusión en sí mismo o la respuesta intempestiva «es señalar con el dedo las incongruencias del sistema» e «indicar que se ha hecho intolerable el coquear contra los agujeros» (id.)

marginal y *guetizado* y de alguno de sus agentes de socialización —fundamentalmente desde la familia y el entorno comunitario y desde el profesorado y grupo de iguales— que vienen a decirle: «Ve, pero no vayas», «Ven, pero no vengas» o «Eres ciudadano/a y alumno/a, pero no lo eres debidamente», que les genera perplejidad y desconcierto y que son caldo de cultivo para las bajas auto-expectativas, la mala adaptación y el bajo rendimiento, con su corolario de absentismo, reacciones circulares y paradójicas y progresiva desvinculación, hasta llegar al abandono prematuro (con lo que «se cumplen» las profecías negativas y los mutuos recelos). Estos procesos se agravan en el caso de las adolescentes gitanas, donde las desigualdades y la contradicción son dobles (a su pertenencia étnica desvalorizada se suma su condición de mujer contemplada desde una concepción patriarcal).

En el siguiente esquema sintetizo los principales aspectos de estos dos modelos interpretativos sistémicos, el de J. Ogbu y el mío propio, y en él se puede apreciar la sintonía explicativa entre ambos.

Esquema 2. Necesidad de un enfoque sistémico/multidimensional ante el fracaso escolar de una minoría étnica en su propio país

J. OGBU: EXPLICACIÓN A NIVEL MÚLTIPLE:	J. E. ABAJO:
El bajo rendimiento escolar de una minoría étnica autóctona como respuesta colectiva a la discriminatoria estructura de oportunidades educativas y sociolaborales	El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos: La educación, proceso interpersonal que refleja relaciones sociales desiguales y contradictorias
Las interpretaciones unilaterales no explican suficientemente la realidad.	Las explicaciones lineales son sesgadas y deterministas.
Necesidad de contemplar «lo micro» (lo más próximo) y «lo macro» (estructural). «Minoría involuntaria». Sentimiento compartido de exclusión y estigmatización. Percepción de techo limitado de empleo. Pesimismo ante la estructura de oportunidades y ante la escuela. «Rasgos culturales secundarios» («No ser un Tío Tom»).	Necesidad de contemplar el eje político o global y el eje afectivo-relacional cotidiano. Sociedad bifronte y sistema escolar antinómico. Situación de marginación y estigma, vs. «nuestro merito». Tensión inclusión-exclusión: * Escepticismo con respecto a las instituciones sociales y a las posibilidades que les pueda ofrecer la escuela. * Reclusión reactiva en su propio grupo («No apayarse»).
Riesgo de: Presiones comunitarias —actitudes contradictorias ante la escuela—, que inciden negativamente sobre el estudiante.	Riesgo de: Mensajes de doble vínculo sobre el estudiante (y más aún sobre la estudiante) de los distintos agentes educativos → progresiva desvinculación.
Al percibir apertura de oportunidades de movilidad social, mejora la situación escolar.	Alternativa: transmitir a la infancia gitana mensajes nítidos de vinculación social y académica.

2.9. Situación de encrucijada para las familias gitanas y para sus jóvenes... y para los docentes y resto de la sociedad

A mí me preguntó un juez/ que de qué me mantenía./ Y yo le dije:/ «Robando,/ como se mantiene usía,/ aunque yo/ no robo tanto» (Bizco Amate).

El paso por el sistema escolar acentúa la situación de encrucijada en que se encuentran muchas familias gitanas en cuanto al cambio cultural, especialmente en dos aspectos:

- a) Apuesta por una inclusión social aditiva, o, por el contrario, entender que —dado el etiquetaje y la desigualdad de que son objeto— la única opción viable es la reclusión en el propio grupo y, por tanto, la desconfianza hacia el valor de la educación institucionalizada y hacia los cambios de sus pautas tradicionales.
- b) Encrucijada en lo relativo a las concepciones y relaciones de género: apostar por la igualdad de las personas de ambos sexos o, por el contrario, preconizar como «cultural» e idiosincrásico el que la mujer gitana sea luchadora, pero confinada en el ámbito doméstico, familiar y comunitario, con la consiguiente subordinación de oportunidades y decisiones en el resto de los ámbitos.

Ahora bien, desde una perspectiva holística o sistémica, estas encrucijadas de las familias y jóvenes gitanos/as no tienen lugar en el vacío o solo dentro de los propios grupos y comunidades, ni son unidireccionales. Las decisiones de las familias y de las y los estudiantes gitanos les incumben a cada uno/a de ellos ineludiblemente (en cuanto siempre se cuenta con un margen de acción y en circunstancias similares algunos jóvenes y algunas familias optan por la continuidad escolar de sus hijos e hijas, y otras no), aunque sus opciones por unos u otros caminos se hallan condicionadas por el contexto socio-económico y laboral, urbanístico y vecinal, y, lógicamente, por el propio contexto escolar en el que se desenvuelven sus vidas; es decir, por la mayor o menor viabilidad de una *aculturación aditiva* o de *acomodación sin asimilación* (Margaret Gibson)... Y, por ello mismo, el paso por la institución escolar del alumnado gitano constituye también una encrucijada para los profesionales que trabajamos con ellos/as y para el resto de los padres. Esta situación nos interpela, nos cuestiona y nos demanda una explicación y un posicionamiento a todos los y las profesionales y responsables del ámbito socio-educativo. Necesariamente (y de un modo más o menos consciente y elaborado) vamos a tomar una postura ante la misma.

2.10. Las virtualidades y trampas de un juego insoslayable

En torno a la escolarización de los niños gitanos se reflejan y hacen patentes las contradicciones sociales y escolares. Tal es así, que el paso por el sistema educativo en nuestros días constituye una especie de particular y complejo juego o empresa, con reglas ciertamente paradójicas:

- a) **Es insoslayable** para toda la población (de tránsito obligatorio) y condiciona poderosamente el presente y el futuro de cada uno de los chicos y chicas de las nuevas generaciones.
- b) **Posee indudables potencialidades:** la formación académica —como tantas veces se ha señalado y al menos potencialmente— contribuye al desarrollo de las facultades de nuestra infancia y juventud, propicia la socialización, constituye una vía para la inserción socio-laboral, nos proporciona herramientas para el análisis y la transformación social y para la promoción social, y aporta un «capital humano» fundamental para el progreso social, cultural y económico de la sociedad.
- c) **Se producen algunas trampas:** algunos/as juegan con ciertas ventajas, tanto durante el desarrollo del propio juego como a la hora de canjear los premios logrados por llegar a la meta o réditos del producto elaborado. Existen tres ámbitos relacionados con el sistema educativo donde un sector importante de las familias y ciudadanos/as gitanos/as juegan a menudo con una notable desventaja y así lo constatamos al estudiar las experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España (Abajo y Carrasco, 2004):
 - 1) **Desigualdad de oportunidades durante la propia escolaridad:** no solo por los condicionantes de tipo económico y por la falta de tradición académica en la familia, sino especialmente por los «mensajes de doble vínculo» o mensajes ambivalentes que recibe.
 - 2) **Desigualdad de oportunidades en el acceso al mundo laboral:** algunos gitanos/as con continuidad educativa experimentan (en mayor o menor grado) dificultades de inserción sociolaboral por el hándicap que supone tener que competir en un medio abiertamente hostil al grupo minoritario y por carecer de capital social (de redes de información e influencia familiar) para acceder a un puesto de trabajo acorde a la preparación obtenida. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la red de información y de relaciones familiares (los llamados, en tér-

mino coloquial, «enchufes») constituyen un mecanismo fundamental para el acceso al mundo laboral (El País, 10 de junio de 2017).

Por otra parte, esta posibilidad de discriminación tanto en el acceso al trabajo como en su desempeño a pesar de contar con titulaciones se esgrime a veces *a priori* por parte del entorno de procedencia y puede funcionar como profecía auto-cumplida de lo que —en términos de Ogbu— denominaríamos *techo de empleo*.

- 3) Mayor coste en la construcción de la identidad personal para el gitano/a que realiza estudios post-obligatorios:** el gitano/a que opta por la continuidad en la vía académica puede encontrarse con mensajes de desconfianza, tanto en su grupo de pertenencia como entre personas de la sociedad mayoritaria, y tanto mientras estudia como en la búsqueda de trabajo y, posteriormente, en el desempeño del mismo. De modo que la continuidad académica tiene aspectos positivos (favorece las relaciones en el contexto no-gitano, conlleva una mayor autonomía personal, una mayor flexibilidad y plenitud en el desarrollo de los roles esperados y puede aumentar —no siempre— las oportunidades de inserción laboral...), pero a menudo tiene también (con diversa frecuencia e intensidad) efectos negativos: cierta soledad y sufrimiento por distanciarse de la familia, del grupo de iguales gitano y del entorno comunitario gitano, así como un extra de presiones, de señalamiento por una y otra parte. Los procesos de cambio suelen venir acompañados de acusaciones más o menos frontales de «apayamiento», de traición. Como ha estudiado C. Camilleri en Francia en relación a la juventud inmigrante magrebí, las familias de los grupos sociales en desventaja con frecuencia transmiten a sus hijos «la poca eficacia de sus esfuerzos individuales, frente a la imagen colectiva del grupo donde se le encierra», («la identidad-prescrita» por los otros, que se transformará, así, en «una identidad prisión»), y esa percepción de su propia comunidad como inscrita en una relación de desigualdad y dominación con la sociedad de destino hace que abandonar los modos de vida de una comunidad desheredada provoque sentimiento de culpabilidad, de sentirse acusado de traición. Este desarraigo puede tener repercusiones también a la hora de reconstruir la sociabilidad y de buscar pareja dentro del propio grupo y en algunos casos, aparece una gran confusión identitaria y un conflicto interior al atribuir la continuidad escolar y la obtención de una titulación académica a prácticas intrínsecamente mayoritarias, por parte de su grupo de iguales y de su entorno gitano («Estás en tierra de nadie, que no eres ni de unos ni de otros. Te preguntas: ¿Formarse merece la pena? ¿Qué me da, y qué me quita?»).

No se trata, como a veces se ha señalado, de que el gitano o la gitana con trayectoria de éxito académico sufra un «choque de culturas antagónicas» o se sienta «tironeado» por «rasgos culturales que se oponen», sino de que estas personas, que son de algún modo fronterizas, perciben en su propia piel los mutuos recelos que se producen y reproducen entre la sociedad mayoritaria y una minoría étnica estigmatizada y pueden ser objeto de señalamiento y de extrañeza tanto por una como por la otra parte¹⁴. Estos reparos e invectivas de uno y otro sector es previsible que sean mayores tanto en cuanto la familia y comunidad de origen de ese gitano o gitana con estudios ocupen un status más distante del grupo o grupos de la sociedad mayoritaria donde ese joven titulado se inserta o participa (B. Á. Bereményi, 2018, en prensa).

Pero el impacto de las experiencias de continuidad educativa en las dinámicas identitarias de mujeres y hombres no es comparable ni en intensidad ni en contenido: en las mujeres, además de las obligaciones de apoyo y solidaridad familiar, comunes con los hombres, la valoración moral incluye la limitación de relaciones interculturales y el control de su sexualidad como partes fundamentales de sus posibilidades de mantenimiento de su identidad étnica. Persona, género, familia y comunidad se convierten en niveles de reconstrucción identitaria por el impacto del éxito y la continuidad educativa en mayor medida para las chicas y las mujeres que para los hombres.

En la mayor parte de las familias gitanas hasta ahora ha habido mayores expectativas de que siga estudiando el hombre, y existe una socialización más vigilada para la mujer; por ello, las mujeres que han continuado estudiando han tenido mayor coraje y han aprovechado más los estudios que sus hermanos. La continuidad escolar de las chicas gitanas sigue constituyendo en muchos ámbitos un tema que se contempla con mucha cautela/prevenición, si bien existen cambios y se plantean dudas, y muchas familias están expectantes, esperando a ver qué pasos dan las demás familias, y cada vez es mayor el número de chicas gitanas estudiantes de secundaria y también (aunque en menor medida) de universidad. Las mujeres gitanas con continuidad académica valoran los estudios, porque ven con espíritu crítico su realidad y observan que a ellas sí les interesa cambiar su entorno. Ahora bien, por lo general, no existe un enfrentamiento abierto, sino que llegan a soluciones de compromiso, por la vía de la negociación con sus familias (Abajo y Carrasco (eds.), 2004). La continuidad escolar de las jóvenes gitanas supone cierta transformación cultural en lo relativo a las

14. En la investigación que realicé en los años 90 un anciano gitano para referirse a la marginación de que es objeto su grupo étnico-cultural me señaló: «Nos tienen imaginados». Pienso que es esa imagen o mirada prejuiciosa y recelosa proyectada con frecuencia por los miembros de la mayoría sobre los de la minoría y también viceversa la que hace difícil en ocasiones la situación de los que viven fuera de los límites del imaginario o representación que ha separado históricamente y que todavía en la actualidad separa a uno y otro grupo social desde la una y la otra parte.

concepciones y relaciones de género, pero la literatura sobre género y educación en grupos ha mostrado que a veces las concesiones de esas jóvenes deben ser muy elevadas (estudiar al tiempo que se trabaja fuera de casa y en la casa, sin relaciones interétnicas fuera del ámbito académico...), con lo que su enorme esfuerzo y esa «conciliación» de exigencias pueden constituir nuevas formas de acomodación a una estratificación no muy distinta (vid.: Bertran, Ponferrada y Pàmies, 2014).

Por todo ello, a las mujeres gitanas que desean seguir por la vía académica, por corta que ésta sea, se les plantea con mayor virulencia que a los hombres una fuerte disyuntiva, tan falaz como desgraciadamente extendida: tener que «demostrar» la preservación de su «identidad gitana», «a pesar de» la continuidad académica. Este tipo de presiones se añade a las anteriores y suele conllevar enormes renuncias, pues se asocia la supeditación de la mujer con la preservación de una cultura, lo cual constituye una perversa coartada para el mantenimiento de la desigualdad.

Pero es obvio que los contenidos del sistema de género se transforman inevitablemente con la continuidad educativa. Y, naturalmente, en la medida en que tiene que ver con la pérdida de privilegios, este proceso de aculturación lo protagonizan de forma más decidida las mujeres, como viene sucediendo en todas las sociedades y grupos culturales del mundo. En este sentido, las asociaciones de mujeres gitanas que en las últimas décadas se han ido creando en nuestro país constituyen una forma organizada de análisis, de mutuo apoyo y de referencia y presión para el cambio hacia una mayor igualdad en los roles de ambos géneros sin tener que renunciar a su propia identidad étnica (y sin dejar por ello, sino todo lo contrario, de luchar también contra el antigitanismo y la desigualdad estructural que sufren a menudo las personas de su pueblo).

3. Actuar: condiciones que favorecen la equidad educativa y el éxito escolar del alumnado gitano

Es indudable que una vía excelente para conocer qué se puede hacer para potenciar el éxito y la continuidad escolar del alumnado gitano es analizar los factores que han favorecido la continuidad académica de los gitanos y gitanas que han logrado titulaciones académicas. Así lo entendimos en la investigación que un equipo pluridisciplinar realizamos de 2001 al 2004 (Abajo y Carrasco (eds.), 2004), y que tenía como principal novedad que poníamos el foco en analizar los factores o condiciones más favorecedoras del éxito y la continuidad educativa en

la población gitana que ha alcanzado alguna titulación, con el fin de que dicho conocimiento pudiera iluminar sobre los cauces de mejora necesarios. Pudimos constatar que las trayectorias de los gitanos y gitanas con éxito académico son muy variadas, pero que existen algunos factores cuya presencia aumenta notablemente las posibilidades de éxito y continuidad educativa. Los tres grandes tipos de factores que se hallan presentes de un modo recurrente en los itinerarios personales y escolares de los diversos chicos y chicas gitanos/as con continuidad académica son:

3.1. La implicación personal del propio/a estudiante, sus habilidades sociales y sus buenos resultados académicos

A. Lograr buenos resultados iniciales en los estudios. El éxito inicial constituye un motivo fundamental para la continuidad de cualquier aprendizaje. Además, muchos padres gitanos dejan estudiar a sus hijos/as mientras obtengan buenos resultados, sobre todo, si se trata de una chica (este mismo paso dieron hace unos años los padres de las clases sociales medias y bajas de los grupos sociales mayoritarios).

B. La tenacidad y empeño de la persona por proseguir estudiando y buscar condiciones para llevar a cabo tal proyecto:

- Las familias gitanas con frecuencia están expectantes con respecto al colegio, y es el propio alumno/a el que con su decisión/determinación consigue que sus familias vean bien el que siga estudiando.
- La mayoría de las gitanas que han proseguido estudiando se definen a sí mismas como muy tenaces y luchadoras («lo tenía muy claro»). Han debido desarrollar un rol doble, demostrando su compromiso con los estudios y también con las expectativas familiares depositadas en su condición de mujeres y con las obligaciones derivadas de una situación de división sexual del trabajo intradoméstico tradicional.

C. Las habilidades sociales y asertividad del estudiante/a gitano/a. Son personas que ante posibles señalamientos y presiones de una u otra parte saben responder de un modo airoso, e incluso con humor. Importancia de:

- Padres que educan a sus hijos/as en las competencias y habilidades sociales (el respeto, la asertividad, diplomacia, amabilidad, simpatía, empatía...).

- Centros escolares que propician la cooperación inter-étnica e inter-compañeros y un buen clima de relaciones entre los pares, así como el trabajo cooperativo y los juegos y las actividades escolares y extraescolares en equipo.
- Barrios que no están segregados y en los que hay experiencia de buenas relaciones interétnicas. Y, sobre todo, centros escolares y aulas no segregadas.
- Asociaciones, fundaciones, centros sociales, etc. que tutorizan la continuidad académica de los niños y jóvenes gitanos, que favorecen su estudio extraescolar, que van fraguando grupos de alumnos que estudian, en las que los mayores son referentes para los más pequeños y que analizan con estos alumnos/as su situación y las estrategias para continuar estudiando.

D. La capacidad de negociación con el grupo familiar. Con frecuencia la joven estudiante gitana cumple simultáneamente con sus obligaciones como estudiante (buenos resultados académicos como prueba de que su empeño va «en serio») y con responsabilidades domésticas, e incluso a veces con trabajo extradoméstico, y, además, soporta las presiones comunitarias a las que está expuesta y que probablemente comparte su familia (ser «formales» desde el punto de vista tradicional/patriarcal).

3.2. El compromiso con su continuidad escolar en el eje afectivo-relacional o a nivel «micro»; estudiantes que han encontrado apoyo en alguna de las personas o instituciones que les rodean

El éxito y la continuidad educativa del alumnado gitano se ven propiciados en la medida en que alguno de los agentes educativos realiza una apuesta clara y coherente a favor de su continuidad educativa. Y, lógicamente, estas condiciones se refuerzan cuanto más interrelacionadas se presentan.

A. La implicación de la familia y que anime a seguir estudiando. La valoración y apoyo del grupo familiar:

- Familia en la que alguno de los padres ha estudiado o estudia.
- Padres que no estudiaron, pero valoran la continuidad escolar y cumplen los requisitos del sistema escolar (en cuanto a estudio

de los hijos, asistencia regular; participación y colaboración activa con la escuela y el profesorado...). Poseen buen recuerdo de su paso por la escuela, a ellos les hubiera gustado estudiar y aprovechan otras oportunidades como adultos, tienen ideología progresista, lo ven como una vía de promoción (por su trabajo, barrio...), poseen afición por la lectura, están en alguna asociación...

- Padres cuyas aspiraciones escolares sobre su hijo/a se generan a posteriori, al constatar el empeño y buenos resultados académicos del hijo/a.

B. Contar con el respaldo del profesorado (sobre todo, en momentos claves). La valoración, el apoyo y el compromiso sostenido del profesorado:

- Profesorado con altas expectativas sobre estos/as escolares (afecto unido a exigencia), que propicia el éxito de este alumnado y se lo refuerza/reconoce expresamente.
- En momentos de crisis o cambio de etapa el profesor/a les ha animado a continuar estudiando, incluso en algunos casos ha ido a hablar con sus padres, contrarrestando así las presiones del entorno.
- Profesorado que potencia la cohesión grupal y el trabajo cooperativo.
- Trabajar conjuntamente con las familias: profesorado que mantiene con las familias una relación fluida y empática y que propicia su participación en el centro escolar.

C. La experiencia escolar integrada (las trayectorias de continuidad escolar provienen de centros y aulas no segregados) y el buen clima de centro en las relaciones sociales. Ayuda que la Administración Educativa y las familias de la sociedad mayoritaria opten por centros educativos socialmente no segregadores (ni por mecanismos explícitos ni implícitos) y mantengan una actitud comprometida y coherente con la cohesión social (educar a sus hijas e hijos en la convivencia multicultural, la cooperación y la solidaridad en la práctica).

D. Contar con un grupo de amigos que continúan estudiando. El contar con un grupo de iguales (vecinos/as-compañeros/as-amigos/as) que continúa estudiando: «Yo era uno más». La relación positiva con los compañeros/as de estudios y la participación en acti-

vidades extraescolares y deportivas. En algunos casos en momentos claves han contado con la ayuda y ánimo de sus compañeros. Importancia de:

- Experiencia escolar no *guetizada* (ni el centro ni el aula).
- Clima cooperativo en los centros escolares, así como actividades extraescolares y deportivas que refuercen los vínculos.
- Asociaciones y centros de estudio asistido donde se cree y tutorice un grupo de chicos/as gitanos/as que continúan estudiando.

E. Contar con un lugar donde poder ir a estudiar después de las clases y hacer los deberes y donde ser apoyados/as en su continuidad y encontrar compañeros/as que prosigan estudiando. Centros que organizan el estudio asistido «extraescolar» y que cuidan que sea realmente útil para el alumnado que proviene de un contexto socioeconómico y académico más precario.

F. El contar con el respaldo de una asociación con objetivos de promoción escolar:

- Las incipientes asociaciones de mujeres gitanas: desempeñan un papel de reivindicación feminista y de recreación de la cultura gitana y valorización de los estudios de las chicas y, por lo tanto, de apoyo para las propias estudiantes y como referentes y grupos de presión para sus familias y entornos comunitarios en el proceso de transformación de las pautas tradicionales y de conciliación del cambio cultural (reclaman una posición de la mujer que, sin dejar de ser gitana y de sentirse muy unida a su pueblo, sea más igualitaria y donde los estudios no estén vetados para ellas).
- Las asociaciones y fundaciones gitanas que cuentan con programas de becas, grupos de encuentro para estudiantes de Educación Secundaria y de Universidad, y tutorización para alumnado gitano con continuidad escolar.
- Los programas de apoyo escolar y mediación en el ámbito escolar que llevan a cabo algunas asociaciones y fundaciones gitanas o pro-gitanas.
- La buena coordinación entre los servicios sociales y educativos a nivel local para conseguir un mejor seguimiento y evaluación de los procesos de inclusión (trabajo en red, intervención comunitaria conjunta).

G. Los recursos económicos y académicos familiares o el acceso a otros recursos:

- Familias con buena situación socio-económica, que tienen un trabajo integrado, en las que ha estudiado alguno de sus familiares, y que viven en un barrio no segregado. Sus hijos e hijas han encontrado un claro estímulo familiar para el estudio, y ellos/as no han tenido que colaborar en el sustento familiar. Pero también se da éxito escolar en familias con una situación económica intermedia o incluso precaria (aunque no en situaciones de gran marginalidad) y que han contado con otros apoyos (el respaldo del profesorado y/o de asociaciones, becas, etc.) Muchos y muchas gitanas con éxito escolar señalan que su familia no pasaba necesidades, pero tampoco disponía de grandes ingresos económicos, pero contaron con algún tipo de apoyo para estudiar. En algunas chicas la precariedad económica ha sido un estímulo para la continuidad escolar.
- El acceso a recursos humanos y educativos (referentes y apoyos) y económicos:
 - Las becas suponen un apoyo a la continuidad (especialmente en la etapa post-obligatoria).
 - La existencia de plazas de Escuelas Infantiles y Guarderías suficientes constituye un factor favorable para las hermanas.
 - La ONCE y otras asociaciones de discapacitados, factor de apoyo a la continuidad en casos de discapacidad.
 - El contar con un lugar de estudio asistido extraescolar (donde poder hacer los deberes y donde ser apoyado en su continuidad y encontrar compañeros que prosiguen estudiando).

3.3. La apuesta por la equidad escolar en el eje estructural o de las políticas socio-educativas o a nivel «macro»

De los resultados de nuestra investigación se desprende también que existen decisiones o líneas de actuación a nivel «macro» o político que, de implementarse, van a contribuir poderosamente a promover el éxito y la continuidad escolar del alumnado gitano:

A. Para hacer viable la igualdad de oportunidades ante la educación es fundamental el compromiso institucional con la equidad y la inclusión educativas. Ello supone:

- Que la educación debe constituir una prioridad nacional y, por tanto, la inversión en educación debe incrementarse (al menos hasta alcanzar los estándares medios de la OCDE).
- Es preciso dar primacía a la lucha contra la desigualdad educativa y evitar que las desigualdades escolares refuercen las sociales, poniendo el foco en el 20 % del alumnado más desfavorecido. Las políticas educativas deben priorizar la equidad y se deben aumentar los presupuestos en programas educativos que propician el éxito escolar de todos¹⁵.

B. Que una variable fundamental de las evaluaciones e investigaciones del sistema educativo sea el analizar y hacer los ajustes necesarios para que todos los programas educativos contribuyan realmente a la equidad educativa y a la reducción del fracaso escolar.

C. Que los sistemas escolares de cada una de las poblaciones y barrios no sean segregadores y que no exista en los centros escolares selección temprana o «grupos de nivel». Es clave:

- La no guetización de los centros: la no competencia inter-centros de un mismo barrio ni la «clasificación» de los mismos (que la enseñanza concertada no se use como vehiculación de la división de las clases sociales y que los centros de la pública tampoco pugnen en esa dirección).
- La ausencia de segregación del alumnado en «grupos de nivel» (no segregar al alumnado gitano en «clases B», de «Especiales», de «Apoyo», de «Educación Compensatoria...») y que, por el contrario, cada centro escolar apueste por el éxito escolar de todo su alumnado y en grupos heterogéneos.

D. La existencia de plazas suficientes de Escuelas Infantiles de 0-3 años, de alta calidad, inclusivas y asequibles a las eco-

15. C. McCarthy ha estudiado cómo en EE. UU. en el siglo XX durante las épocas en se implementaron más programas y presupuestos para gastos sociales en educación aumentó el número de estudiantes negros y de otras minorías étnicas en las Enseñanzas Medias y la Universidad y, por el contrario, cuando se recortaron los presupuestos y programas de bienestar social y de discriminación positiva descendió el número de estudiantes de minorías étnicas en enseñanzas medias y superiores en dicho país (McCarthy, C., 1994).

nomías menos favorecidas. Comenzar la Educación Infantil en los colegios a los 2 años.

- E. La ratio profesor/alumnos más baja** y los desdobles en grupos heterogéneos para algunas materias.
- F. Una política amplia y eficaz de becas y ayudas al estudio que compense las desigualdades socio-económicas de partida.**
- G.** Existencia de **programas de estudio extraescolar asistido** en los propios centros escolares y/o en centros sociales o asociaciones del barrio en las zonas más desfavorecidas¹⁶.
- H. Potenciar el asociacionismo, los educadores de calle y promotores escolares**, el trabajo en red y la conexión de estos servicios socio-educativos con los centros escolares, servicios sociales y agencias de empleo juvenil.
- I. Potenciación de la educación de las personas adultas por todos los medios posibles** e impulsar las iniciativas educativas para los que han abandonado las aulas.
- J. La formación del profesorado** en temas relativos a la desigualdad de oportunidades educativas y compensación de las desigualdades, así como en metodologías más adecuadas a la diversidad del alumnado.
- K.** En la actualidad urge implementar mecanismos para que el inglés y el «bilingüismo» no se configuren en una barrera más de la reproducción social; por ejemplo, con **talleres extraescolares de inglés en los barrios más desfavorecidos.**

En conclusión: apostar por los vínculos socioafectivos y académicos.

«La realidad siempre está necesitada de nosotros» (Gustavo Martín Garzo).

Estos tres grandes tipos de factores (la implicación del propio estudiante, la apuesta de sus agentes educativos y las políticas educativas comprometidas con la equidad) se influyen mutuamente: cuando la Administración mueve su maquinaria a favor de un objetivo y pone medios e inversiones es probable que

16. Es fundamental poner todos los medios posibles para crear un grupo de iguales gitanos de Secundaria de una misma zona que siguen estudiando y que quieren seguir haciéndolo. «Los gitanos que acaban hoy la Secundaria son héroes que se enfrentan en solitario a mil dificultades» —como señala el profesor gitano Isaac Motos—, por lo que «o llegan en grupo o no llegan» (M. Hernández, 2016).

los agentes educativos vean más viable su esfuerzo; del mismo modo, cuando uno de los agentes educativos se involucra especialmente tiende a aumentar la implicación de los otros agentes educativos; y en la medida en que un/a estudiante se siente valorado/a y encuentra apoyos y respaldos es mayor la probabilidad de que se desarrolle en él/ella una implicación/compromiso con los estudios, y viceversa: su empeño en proseguir estudiando hace más probable que se generen expectativas positivas hacia su continuidad académica en las personas que le rodean. De tal manera que el éxito y continuidad en los estudios de estos niños/as y jóvenes gitanos/as se ven favorecidos cuando cuentan con apoyos y mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia, o lo que es lo mismo, de vinculación académica y social. Si un/a chico/a gitano/a constata mensajes claros de apoyo a sus estudios en alguno de sus agentes de socialización (familia, profesorado del centro y/o del estudio extraescolar, amigos/as) y ayudas logísticas y económicas para la realización de estudios y obtiene buenos resultados escolares es probable que llegue a pensar: *Yo valgo, yo puedo; los estudios son para mí. Me interesa estudiar, yo quiero seguir estudiando*, y se fragüe un proyecto personal de continuidad educativa.

Cuando pregunté a José Heredia Maya, el primer gitano profesor de universidad, qué es lo que le había empujado a proseguir sus estudios, me respondió con una frase que resume todo lo aquí expuesto: «El que confíen en ti, te obliga mucho».

Bibliografía

- ABAJO, J. E. (1995): «La escolarización de los niños gitanos», *Revista de Trabajo Social*, 140, pp. 138-157.
- (1997): *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (eds.) (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/CIDE (MEC). Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/MujeresenEducacion/docs/4_Exito_escolar_gitanas.pdf.
- (2005): «El éxito escolar del alumnado gitano: encrucijada personal, familiar, comunitaria, escolar y social», en: AEcG: *Memoria de papel*, pp. 179-187. Disponible en: <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Eugenio%20Abajo.pdf>

- ÁLVAREZ, P. (2017): «Repetir curso: no se mejora ni se aprende más», *El País*, 03-02-2017. Disponible en: https://politica.elpais.com/politica/2017/02/02/actualidad/1486055855_406888.html
- ANDRÉS, F. (2017): «¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?», *Forum Aragón*, 22, noviembre 2017, pp. 85-91.
- ANGULO, J. A.; CRISTÓBAL, M. P. y ROJO, M. P. (2017): *Desigualdad y educación. Una mirada a la provincia de Burgos 2010-2015*. Burgos: Foro Tender Puentes.
- BATESON, G. (1992): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lolhé.
- BEREMÉNYI, B. Á. (2018, en prensa): «Costes de la movilidad entre gitanas y gitanos con trayectorias académicas de éxito», en: RODRIGO, A. y MASÓ, J. (editores): *Debates actuales sobre poblaciones gitanas*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales*. Paris: Editions de Minuit.
- BERTRAN, M.; PONFERRADA, M. y PÀMIES, J. (2014): «Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain», *Race Ethnicity & Education*.
- BRETONES, E. (2015): «Espacios de sentido compartido: participación escolar y corresponsabilidad familiar», *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 31, pp. 10-20.
- BUENO, J. J. (1993): *El lenguaje de los niños gitanos. Una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú ediciones.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. Paris: UNESCO.
- CARRASCO, S. (2002): «Sobre infancia e inmigración: consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona», en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y MURIEL LÓPEZ, C.: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- (2004): *Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu*, Ofrim, 11, pp. 37-67.
- CARRASCO, S. y BEREMÉNYI, B. Á. (2013): *Gitans et école en Espagne. Entre progrès et regressions*, *Revue Diversité*, 174, pp. 186-194.
- CASA-NOVA, M. J. (2008): *Familia, etnicidad, trabajo y educación. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana del norte de Portugal*. Tesis doctoral. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es/content/maria-jos%C3%A9-manso-casa-nova>
- CHARTIER, A. M. y COTONNEC, A. (2011): «Voyageurs-école: le malentendu», en *Cahiers Pédagogiques*, 21, pp. 6-9. Disponible en: http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf

- EUROPA PRESS (2014). «El 20% de estudiantes gitanos en Catalunya acaba la Secundaria», *El Periódico*. 21-10-2014. Disponible en: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/estudiantes-gitanos-catalunya-acaba-secundaria-3621618>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (2002): *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- (2010): *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid. IFIIE/ Instituto de la Mujer. Disponible en: http://www.gitanos.org/upload/76/26/normalizacion_educativa.pdf
- (2013 a): *Informe Ejecutivo: El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: FSG.
- (2013 b): *Guía para trabajar con familias gitanas el éxito educativo de sus hijos e hijas. Una propuesta metodológica transnacional para profesionales*. Madrid: FSG.
- GALAUP, L. (2015): «Cifuentes elige a una viceconsejera de Educación que dijo que los niños gitanos prefieren «la fregoneta» a estudiar». *El diario.es*, 16/07/2015.
- GARCÍA PASTOR, B. (2009): «Ser gitano» fuera y dentro de la escuela: una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32157/bgarcia.pdf;jsessionid=0FC8BC85681F55F29A731180A9493813.tdx2?sequence=1>
- GIBSON, M. A. (1988): *Accommodation without assimilation: Skith immigrants in an American high school*. Cornell University Press.
- GIBSON, M.A. & OGBU, J. (Eds.) (1991): *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing Inc.
- GILROY, P. (1993): *Small Acts: thoughts on the politics of black cultures*. London: Serpent's Tail.
- HERNÁNDEZ, M. (2016): «Los gitanos que acaban hoy la Secundaria son héroes que se enfrentan en solitario a mil dificultades». Entrevista a Isaac Motos. *El Taladro*. 1/3/2016. Disponible en: <http://www.eltaladro.es/2016/03/01/los-gitanos-que-acaban-hoy-la-secundaria-son-heroes-que-se-enfrentan-en-solitario-a-mil-dificultades/>

- HUSOVA, M. (2014): «Los niños rromà que estudian en escuelas extranjeras obtienen excelentes resultados: Un ejemplo de buenas prácticas es la escuela Babington, en Reino Unido». *Nevipens Romani*, Unión Romani, 556, septiembre de 2014.
- INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA APLICADA DE MADRID (1979): *Estudio sociológico: Los gitanos españoles*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- LABOV, W. (1985): «La lógica del inglés no standard». *Educación y Sociedad*, 4.
- LIÉGEOIS, J. P. (1983): *La formación de los enseñantes de niños gitanos. Informe del Vigésimo Seminario Europeo para Enseñantes*. Madrid: Asociación Nacional Presencia Gitana/Consejo de Cooperación Cultural/Université René Descartes de Paris.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SS. E IGUALDAD (2012): *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: MSSSI. Disponible en: https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf
- (2014): *Plan Operativo 2014-2016 de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012- 2020. Informe de Progreso 2014 y Planificación 2015*. Madrid: MSSSI. Disponible: https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/Informe_2014_planificacion_2015.pdf
- MORENO, R. (2006): *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Lector Universal.
- (2016): *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos Perdidos.
- OGBU, J. U. (1978): *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- (1981): *School Ethnography: A multilevel Aproach*. *Antropology and Education Quarterly*, Vol. XII, n.º 1, pp. 3-29. Versión castellana: OGBU, J. (1993): «Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple», en: DÍAZ DE RADA, Á; VELASCO, H. M. y GARCÍA CASTAÑO, F. J. (coords): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 145-174.
- (2003): «Respuestas de las minorías a la experiencia escolar». *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, 25.
- PARRA, I.; ÁLVAREZ-ROLDÁN, A. y GAMELLA, J. F. (2017): «Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adoles-

- centes gitanos», en: *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 10, n.º 1, pp. 35-60. Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5965/5592>
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (2000): «La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente». *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, pp. 1-18. Disponible en: <http://rieoei.org/rie23a06.htm>
- ROGERO, J. (2017): *El informe Pisa, la segregación escolar y la Luna*. Agenda_Pública: <http://agendapublica.elperiodico.com/el-informe-pisa-la-segregacion-escolar-y-la-luna/>
- SAN ROMÁN, T. (1991): «La marginación como dominio conceptual. Comentario sobre un proyecto en curso», en Prat et al.: *Antropología de los pueblos de España*. Madrid: Taurus.
- TORRES, A. (2017): «Amigos y parientes, el mejor currículo». *El País*, 10 de junio de 2017.
- UNESCO (DELORS, J., dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana Ediciones.
- UNESCO (2010): *Informe Regional para Europa y Norteamérica, sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia Moscú, Federación de Rusia, 27-29 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189211E.pdf>
- VARGAS, J. y GÓMEZ, J. (2003): «Why Roma do not like mainstream schools?: Voices of a people without territory». *Harvard Educational Review*, Vol. 73, 4; *ProQuest Psychology Journals*, pp. 559-590.
- WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J. y FISCH, R. (1989): *Cambio*. Barcelona: Herder.



 **Cáritas
Española**

Editores

Embajadores, 162 - 28045 MADRID

Teléfono 914 441 000 - Fax 915 934 882

publicaciones@caritas.es

www.caritas.es