número 9

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER

Mujeres en la Educación

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

Fundación Secretariado Gitano

CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER

Equipo de investigación:

Mª Teresa Andrés
Sara Añino
Mamen Zabalza
Pedro Rincón
Esther Largo
Silvia Alonso
Ricardo Lamelas

Análisis estadístico

Juan Martín (Colegio Oficial de Sociólogos de Madrid)

Han colaborado en este estudio

Administraciones educativas de las comunidades autónomas de:

- Andalucía
- Aragón
- Asturias
- Cdad. Valenciana
- Cantabria
- Castilla La Mancha
- Castilla y León
- Cataluña
- Extremadura
- Madrid
- Navarra
- La Rioja
- País Vasco

Equipo de evaluación:

- Asociación Gitana Gao Lacho Drom (Vitoria-Gasteiz)
- Asociación Bastis Solidarias (Cantabria)
- Asociación Socioeducativa Khetané (Pamplona)
- Fundación Pere Closa (Cataluña)
- Programa de Absentismo, Ayuntamiento de Cartagena (Murcia)
- Asociación Promoción Gitana de la Rioja
- Evaluadoras y evaluadores de los equipos de acción social de la FSG

Catálogo general de publicaciones oficiales:
http://publicaciones.administracion.es

© Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia)

Edita: **Instituto de la Mujer** (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)
Condesa de Venadito, 34
28027 - Madrid
www.mtas.es/mujer
e-mail: inmujer@mtas.es

Imprime: Marín Álvarez Hnos. S.A.
Nipo: 651-06-388-6
Nipo: 207-06-095-2
Depósito Legal: M-52813-2006
ISBN: 84-690-3454-5

Índice

I. PRESENTACIÓN 7

II. ANÁLISIS PREVIO: EL ANTES Y EL DESPUÉS DEL ALUMNADO GITANO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 9

1. La situación del alumnado gitano en Educación Primaria 11

2. La juventud gitana en los estudios postobligatorios 15

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 19

1. OBJETIVOS 21

2. MÉTODO 21

2.1. Variables e indicadores 22

2.2. Los instrumentos de recogida de información 24

2.3. Descripción de la muestra 25

2.3.1. El estudio en centros de E.S.O. 25

2.3.2. El alumnado que ha abandonado prematuramente la E.S.O. 29

2.3.3. Familias gitanas y profesionales educativos 29

IV. EL ALUMNADO GITANO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 31

IV.A. EL ALUMNADO GITANO EN LOS CENTROS DE EDUCACION SECUNDARIA..... 33

1. Situación general en el Sistema Educativo 33

2. La transición de E. Primaria a E. Secundaria y la permanencia en la E.S.O..... 36

3. Nivel de asistencia a clase 37

4. Percepción del centro educativo por parte del alumnado 40

5. Las relaciones en el aula 46

5.1. Las relaciones entre iguales 46

5.2. Las relaciones con el profesorado 51

6. Situación académica en la E.S.O. 55

6.1. Rendimiento académico y desfase curricular 55

6.2. Razones que el alumnado atribuye a los suspensos 59

6.3. Hábitos de trabajo y estudio y habilidades de aprendizaje.. 61

7. Expectativas de futuro en relación con los estudios 67

7.1. Funcionalidad del aprendizaje 67

7.2. Expectativas futuras a corto plazo 69

7.3. Expectativas futuras a largo plazo 71

IV. B. EL ALUMNADO GITANO EN SITUACIÓN DE ABANDONO PREMATURO 75

1. Percepciones acerca de los centros de Educación Secundaria 77

1.1. Opiniones acerca del centro 77

1.2. Estereotipos acerca de los institutos 78

2. Situación educativa antes de dejar la E.S.O. 84

3. Las relaciones en el aula 91

3.1. Relación con el profesorado 91

3.2. Relación con el grupo de iguales 96

4. Habilidades para el aprendizaje y hábitos de estudio 99

5. Expectativas de futuro 102

5.1. Valoración del aprendizaje 102

5.2. Expectativas de futuro a corto y largo plazo 104

5.3. Actitudes en función del sexo y grado de coincidencia de las chicas y chicos con sus familias 107

6. Factores de cambio 111

IV. C. FAMILIAS GITANAS Y EDUCACIÓN SECUNDARIA 115

1. Referentes familiares: formación de las familias 117

2. Condiciones sociofamiliares 119

3. Las relaciones entre familias gitanas y centros educativos 124

3.1. Percepción del profesorado en torno a la relación familias gitanas-centro educativo 124

3.2. La percepción de la enseñanza y los centros educativos por parte de las familias 128

4. Actitudes de las familias en función de los roles de género 132

5. Chicas y chicos gitanos ante el futuro: expectativas de las familias y percepción de sus intereses 134

IV.D. IDENTIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD 141

1. Interculturalidad, educación en valores y atención a la diversidad en los centros educativos 143

2. El miedo a la pérdida de la identidad cultural 147

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 153

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 169

VII. ANEXO 173

I. Presentación

Como bien es sabido, históricamente la población gitana se ha encontrado y aún se sigue encontrando en buena medida con altas tasas de exclusión social. Este hecho, unido a la tradicional cultura nómada de esta minoría étnica, ha hecho que buena parte de la población gitana haya sido analfabeta hasta muy recientemente.

España, como Estado miembro de las Comunidades Europeas, participó en la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo de 22 de Mayo de 1989, relativa a la escolarización de la infancia gitana e itinerante. Dicha Resolución adoptaba una serie de medidas para superar los obstáculos que frenan el acceso de las niñas y niños gitanos a la escuela y se emplazan, cuatro años más tarde, a presentar un informe sobre la ejecución de las medidas estipuladas en la Resolución. Este informe es publicado en 1996 por la Comisión de las Comunidades Europeas, a partir de los informes de todos los Estados miembro.

En el informe emitido por el Ministerio de Educación y Ciencia del Estado Español (realizado en Julio de 1993, 37 páginas), se dice:

"Se observa un aumento de la tasa de escolarización en el nivel primario, pero la enseñanza secundaria sigue siendo poco frecuentada por el conjunto de los alumnos gitanos, y más especialmente por las chicas. La tendencia general es que el porcentaje de alumnos gitanos que pasan de curso disminuya rápidamente en cada nivel".

Efectivamente, el proceso de escolarización generalizada de la población gitana se ha iniciado en España a partir de los años sesenta. El esfuerzo realizado por las administraciones públicas y la voluntad decidida de las familias gitanas por integrarse definitivamente en la sociedad española y buscar un futuro mejor para sus hijos e hijas, han contribuido a que hoy en día la práctica totalidad de la población infantil gitana acceda a la escuela a la edad obligatoria, y buena parte de la misma continúe durante todo el proceso de Educación Primaria.

Pero, si bien la normalización educativa de la población gitana está prácticamente conseguida en lo que concierne al acceso a la escuela, no ocurre lo mismo con respecto a la continuidad en la misma, especialmente cuando el alumnado llega a la etapa secundaria. A pesar de no contar con datos representativos para el conjunto del Estado, las instituciones educativas, las entidades sociales y las propias familias gitanas somos conscientes de que un porcentaje importante de niños y, especialmente, de niñas abandona la escuela cuando tiene doce o trece años.

Por otra parte, estas tasas de abandono prematuro de la escuela no parecen reducirse al ritmo que sería de desear; así como los esfuerzos que se están haciendo tienen unas consecuencias directas y visibles en la mejora de los aspectos relacionados con la matriculación, la adquisición de rutinas ritmos y normas escolares, la mejora de la interacción y los resultados académicos, los avances no parecen ser tan significativos en lo que concierne al abandono escolar.

Se presentan aquí los resultados y las conclusiones de un estudio descriptivo realizado por la Fundación Secretariado Gitano, en colaboración con el CIDE y el Instituto de la Mujer, que ha tenido como fin *la obtención de un diagnóstico sobre la situación educativa de las niñas y niños gitanos en la etapa de Educación Secundaria obligatoria, y la identificación de las variables que están facilitando o dificultando un proceso normalizado de este alumnado en igualdad de condiciones con el resto de compañeros y compañeras no gitanos*.

Si bien este informe analiza al alumnado gitano en su conjunto, la atención se dirige con mayor detalle a las alumnas gitanas, ya que este estudio corresponde a la Colección de Estudios Mujeres en la Educación. Esta especial atención, asimismo, es merecida si tenemos en cuenta que se observa entre las chicas de nuestro estudio un mayor esfuerzo y motivación y mejores resultados académicos que entre los chicos de su misma etnia a pesar de que los obstáculos sociales que afrontan son mayores.

Aunque sea necesario reconocer el mérito de todas aquellas personas de etnia gitana que han superado diversos obstáculos sociales para lograr el éxito académico, es preciso también analizar cuáles de estos obstáculos son compartidos por chicos y chicas y cuáles se les añaden sólo a éstas en función de determinados roles y concepciones. Asimismo, nos parece interesante mostrar el significativo cambio que están protagonizando las chicas gitanas que desean continuar estudiando más allá de Educación Primaria y dar visibilidad a los esfuerzos y logros que están realizando a pesar de las barreras sociales que dificultan su permanencia en las aulas.

La presente publicación recoge una síntesis de los resultados obtenidos en el estudio que se ha llevado a cabo. Por lo tanto, algunos datos y detalles se exponen con un grado mayor de profundización en la Memoria de Investigación que se puede consultar en los siguientes sitios web:

- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE):
  http://www.mec.es/cide
  (consultar la página de la Colección de Estudios *Mujeres en la Educación*).

- Fundación Secretariado Gitano (FSG): www.gitanos.org
  (consultar las Áreas de Educación y Mujer)

- Instituto de la Mujer: www.mtas.es/mujer
  (consultar Programas, Educación, Métodos didácticos, Sistema Educativo, Colección Mujeres en la educación del Instituto de la Mujer).

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

Análisis previo: el antes y el después del alumnado gitano en la Educación Secundaria Obligatoria

II. Análisis previo: el antes y el después del alumnado gitano en la Educación Secundaria Obligatoria

1. La situación del alumnado gitano en Educación Primaria

La FSG realizó durante el curso académico 2000-2001 una investigación descriptiva[1], subvencionada por el CIDE, UNICEF y Caja Sur, sobre los niveles de normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. En este estudio, al hablar de normalización educativa, nos referiamos a aquella situación en la que se cumpliría el derecho de la infancia a acceder de forma igualitaria al servicio público de educación. La normalización educativa de una alumna o alumno se plasmaría, de esta manera, en el alcance de unos niveles deseables de matriculación a la edad y en el curso que le corresponden, adquisición de hábitos, normas y ritmos escolares, rendimiento escolar, calidad de las relaciones con el resto del alumnado y con el profesorado y la relación de las familias con la escuela.

Con esta investigación se pretendía realizar un diagnóstico de la situación socioeducativa de 1000 escolares de etnia gitana en una muestra aleatoria-estratificada de ámbito estatal. Así mismo, en cada una de las variables se incluyó la comparación entre los resultados obtenidos en ese estudio y los logrados en un similar trabajo realizado en el año 1994 por esta entidad.

En el informe sobre este estudio se describieron detalladamente los resultados obtenidos a partir de la evaluación, tanto conjuntamente en cada una de las variables, como indicador por indicador. Al mismo tiempo, se analizaron las diferencias existentes entre las alumnas y los alumnos gitanos de Andalucía y Madrid, entre los resultados de 1994 y los de 2001, así como las relaciones entre las diferentes variables e indicadores.

Las conclusiones de carácter general y más relevantes para el presente estudio son las que se recogen a continuación.

A) Situación más próxima a la normalizada en los aspectos básicos del proceso educativo y más alejada en los complejos

El grado de normalización educativa de la población infantil gitana en el año 2001 se sitúa en el 66,66%, mientras que en 1994 era el 61,11%. Este dato de carácter genérico, comparado con la literatura al respecto de hace un par de décadas, nos lleva a afirmar que los progresos han sido importantes, pero al mismo tiempo nos

[1] Fundación Secretariado General Gitano (2001).

permite constatar que aún es largo el camino para conseguir los resultados deseados, ya que todavía queda una tercera parte del recorrido para llegar a lo que hemos considerado en la evaluación una *situación normalizada*.

Si profundizamos en cada una de las variables, podemos constatar que los progresos no se han dado en igual medida en todas los aspectos que inciden en el proceso de escolarización, sino que se percibe un gran avance en aquellos logros educativos considerados como más simples o elementales y, por el contrario, la diferencia es mayor en aquellos otros más complejos.

Así, por ejemplo, el acceso a la escuela es un logro ya conseguido para la mayoría del alumnado gitano (90,76%), sin existir apenas diferencias entre niñas y niños: el 94% va a la escuela a los seis años o antes y el 74% ha asistido previamente a educación infantil o guardería; en la mayoría de los casos (85%) son las familias quienes escolarizan a sus hijos e hijas de motu propio, sin necesidad de apoyos externos. Todos estos datos contribuyen a romper uno de los estereotipos más consolidados en la sociedad española sobre la población gitana. Sin embargo, existe un dato preocupante en este sentido, y es que todavía un 31% del alumnado gitano se ausenta de la escuela durante períodos prolongados de tiempo (tres o más meses).

En contraste con los datos optimistas de escolarización, nos encontramos con que en la ***adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares*** la puntuación obtenida (67,1%) dista de la que sería deseable, si bien los niveles son más altos en las chicas. Aunque el 63% del alumnado asiste de forma regular a clase, el 37% restante falta en mayor o menor medida. Dada la importancia que esta variable tiene en el proceso de normalización educativa, especialmente para lograr objetivos educativos más complejos, parece que habría que dedicar una atención prioritaria a la consecución de estos aspectos en los próximos años.

De los datos obtenidos en la observación en los recreos y de los cuestionarios sociométricos puede deducirse que existe un bajo estatus social del alumnado gitano entre sus compañeros y compañeras del grupo mayoritario; estatus que puede llevarles a mantener relaciones superficiales, que no de amistad, con sus compañeras y compañeros no gitanos. Asimismo, aunque la interacción social con el profesorado suele ser positiva, parece existir un pequeño porcentaje de alumnado con respecto al cual el profesorado tiene bajas expectativas (la variable de interacción social puntúa en conjunto un 57,1%). En este sentido, cabe destacar el efecto perjudicial que tienen los estereotipos negativos y los prejuicios acerca de la población gitana en las relaciones y el rendimiento académico.

Dentro de este contexto en el que los estereotipos negativos hacia la población gitana afectan a las relaciones en el aula, las chicas gitanas tienden a tener mejores relaciones que los chicos de su mismo grupo cultural en las aulas, tanto con el resto del alumnado como con el profesorado. Esto puede deberse a las habilidades sociales que lleva aparejado el rol femenino y que, por tanto, tienden a ser desarrolladas en mayor medida por las mujeres. En cuanto al rendimiento escolar, las niñas gitanas, al igual que las de otros grupos culturales, muestran también mejores resultados, si bien siguen necesitando apoyos y refuerzos, ya que tanto ellas como los niños de su grupo cultural de pertenencia requieren una atención especial debido a la desigualdad de oportunidades entre etnias.

A pesar de los logros ya conseguidos respecto al ***rendimiento escolar,*** quedan aún importantes pasos por dar. Así, aunque el desfase edad – curso no es muy alto (31%), tiende a crecer a medida que pasan los años, de tal forma que los niños y niñas gitanos encuentran progresivamente más dificultades para superar los niveles académicos y, especialmente, las áreas instrumentales. Esto indica que a medida que avanza el proceso educativo, el rendimiento depende cada vez más de los hábitos de trabajo y de la adquisición de ritmos y normas escolares.

Los resultados obtenidos en la variable ***relación de la familia con la escuela*** están lejos de alcanzar los niveles óptimos (43%). Sin embargo, a pesar de que las familias gitanas no participan activamente en la escuela (buena parte de las no gitanas tampoco lo hacen), la mayoría de ellas (77%) está convencida de que sus hijos e hijas deben asistir hasta terminar la educación obligatoria y de éstas el 36% quiere que continúen más tiempo. Aunque estos resultados pueden parecer bajos, deben ser valorados como avances, ya que hasta 1986 no se establecieron medidas legales para garantizar el derecho a la educación de toda la infancia española sin distinción por razones étnicas.

Por otra parte, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría de los centros y del profesorado no atienden a la diversidad étnica de su alumnado desde el proyecto educativo o desde las programaciones del aula y, por lo tanto, se constata que el derecho a la diferencia es un objetivo educativo que todavía está lejos de conseguirse (48,12); por lo general, la escuela permanece aún bastante insensible a dicho objetivo. Sin embargo es importante destacar que gran parte del profesorado (63%) o bien realiza alguna actividad especial o al menos manifiesta disposición a hacerlo; incluso un mayor porcentaje aún (70%) se ha preocupado por informarse y conocer algo sobre la cultura gitana. Lógicamente, en un contexto con escasos recursos para atender a la heterogeneidad cultural y en el que únicamente se transmiten los valores y la cultura del grupo mayoritario, tampoco los niños y niñas gitanos son proclives a expresar de modo habitual rasgos propios de su cultura y costumbres, entendiendo que los mismos no van a ser valorados.

B) Multicausalidad. Estrecha relación entre todas las variables

El análisis de correlaciones ha permitido demostrar la estrecha relación entre todas las variables evaluadas. Así, por ejemplo, las niñas y niños que acceden a los seis años a la escuela, o previamente han estado en educación infantil o guardería, suelen ser también quienes asisten con mayor regularidad, alcanzan mejores puntuaciones en la adquisición de hábitos ritmos y normas escolares, interactúan de forma más adecuada con el resto del alumnado, tienen unas relaciones más positivas con el profesorado, su rendimiento académico es más alto, etc.

Por el contrario, los niños y niñas que no acceden a la edad correspondiente a la escuela suelen tener mayores probabilidades de presentar problemas de absentismo, de tener menos aceptación entre el resto del alumnado y de tener un rendimiento académico menos satisfactorio. Esto demuestra la importancia de que la escolarización sea hecha a edad temprana.

Especial mención merece la importancia que tiene la familia, cuya relación con la escuela correlaciona (positiva o negativamente) con todas las variables, excepto

con la del derecho a la diferencia. Teniendo en cuenta estos resultados, conviene destacar la importancia de que la escuela, en colaboración con otras entidades de su entorno, ponga en marcha iniciativas encaminadas a conseguir un mayor acercamiento a la familia y a aumentar su interés hacia la educación formal de sus hijas e hijos. Asimismo, la sensibilización de las familias gitanas respecto a la importancia de la educación que proporciona la escuela debe ser un objetivo prioritario de todo programa de educación familiar.

C) Gran heterogeneidad entre el alumnado gitano

De acuerdo a la evaluación realizada, la situación educativa del alumnado gitano es muy diversa. Esta heterogeneidad tiene su explicación lógica si nos atenemos a la situación sociológica de la comunidad gitana, en la que se pone de manifiesto la existencia de grupos en muy diversos niveles socioeconómicos, en distintas condiciones de hábitat y de integración social y con múltiples representaciones y concepciones de la vida gitana a partir de bases comúnmente compartidas. Por otra parte, es previsible que dicha diversidad aumente en los próximos años, lo que requerirá un esfuerzo especial de la escuela para atender a la misma.

Se puede afirmar que un segmento importante de la población infantil gitana evaluada, aproximadamente el 50%, ha adquirido un alto índice de normalización. Se trata del grupo que por lo general accede a la escuela antes de la edad obligatoria, e incluso previamente, asiste de modo continuado sin ningún tipo de problemas y sin necesidad de apoyos específicos, se relaciona positivamente con el alumnado y el profesorado, tiene un rendimiento satisfactorio y sus familias suelen estar altamente sensibilizadas respecto a la importancia de la educación.

Nos encontramos con otro segmento que, si bien tiene resueltas las primeras fases del proceso normalizador (es decir, aquel en el que su acceso a la escuela no ha presentado ninguna dificultad), aún tiene grandes dificultades para la adquisición de rutinas, ritmos y normas escolares y más aún para los procesos de interacción social. Las dificultades de estos niños y niñas suelen tener su origen en la escasez de elementos referenciales positivos, las insuficientes expectativas familiares y docentes, así como del escaso esfuerzo de adaptación que la escuela hace para adecuarse a sus necesidades. Sin embargo, sus resultados académicos suelen ser aceptables.

Hay otro grupo de alumnas y alumnos que reiteradamente puntúa bajo en todas las variables: una parte del mismo, aunque no su totalidad, se ha incorporado con dificultades a la escuela, y no sólo su asistencia al aula no es regular, sino que falta a la misma durante períodos prolongados de tiempo. Como consecuencia, su interacción social no es adecuada y sus resultados académicos son muy escasos, por lo que su nivel de comprensión va quedando progresivamente por debajo de la media y el resultado es que abandonan prematuramente la escuela. Por lo general las relaciones de sus familias con la escuela son muy puntuales, en el caso de que las haya; además el colegio no suele prestar suficientes apoyos y refuerzos, ni cuenta con alternativas para dar una respuesta adecuada a estos niños y niñas.

Aunque parece existir cierta relación entre el estatus socioeconómico de las familias y el grado de adaptación académica y social de sus hijas e hijos, confluyen sin

embargo otros factores (grado de motivación del o la estudiante, nivel de adecuación de la escuela, recursos de apoyo, etc.) que influyen asimismo en esta adaptación, reduciendo el peso de dicho estatus.

D) Diferencias entre chicas y chicos gitanos en Educación Primaria

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación reflejan importantes diferencias entre los niños y niñas gitanos en el proceso de normalización educativa, no sólo cuantitativas, sino también cualitativas: por lo general, las niñas obtienen mejores puntuaciones no sólo en el conjunto de cada variable sino también en cada uno de los indicadores. Estas diferencias son especialmente significativas en los siguientes aspectos: las niñas gitanas son menos disruptivas (respetan más los turnos de palabra), asumen la responsabilidad del desarrollo de las tareas y el respeto de las normas de convivencia en mayor medida y se muestran más cuidadosas y más ordenadas que los niños de su mismo grupo de pertenencia.

Estos resultados, además, son consecuentes con los que muestran otras investigaciones similares realizadas en la población mayoritaria. A esto se añaden los resultados de la investigación que demuestran que las niñas y preadolescentes son más aceptadas entre sus compañeros y compañeras del grupo mayoritario (según los resultados sociométricos) y se relacionan de forma más positiva con el profesorado que los varones. A menudo el personal docente tiene expectativas más altas hacia ellas, probablemente porque muestran mayor interés, suelen ser más trabajadoras y se adecuan mejor al rol del buen o buena estudiante o estudiante ideal. Estas circunstancias parecen retroalimentar el proceso en el cual el rendimiento de las niñas es también mejor que el de los niños y en que adquieran en mayor medida hábitos de trabajo.

2. La juventud gitana en los estudios postobligatorios

Según los resultados y conclusiones de un estudio realizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, en la Universitat de Barcelona[2], sobre la superación de la exclusión social de las mujeres gitanas a través de la educación, se puede analizar esta situación desde distintos aspectos.

En lo que se refiere al absentismo escolar de las niñas gitanas, el estudio concluye que la comunidad gitana ve la escuela como una institución pensada desde y para la cultura hegemónica, sin que la cultura gitana sea tenida en cuenta ni en el currículo ni en el funcionamiento del centro. A este etnocentrismo cultural se le debe añadir la situación marginal de los entornos en los que se ubican muchas de estas escuelas, lo que dificulta la relación necesaria que se tendría que dar entre el medio social y el medio educativo de cara a incorporar aspectos vivenciales capaces de estimular el aprendizaje. Finalmente, es importante destacar la visión que desde el propio profesorado se tiene respecto a la cultura gitana, que se traduce en un desconocimiento o dudas ante la implicación cuando el colectivo mayoritario

[2] Valls y Aubert (2003)

del alumnado que asiste a las aulas pertenece a dicha cultura, así como la rigidez organizativa de los centros.

Según Valls y Aubert (2003), la comunidad gitana considera relevante que se incorporen referentes de su cultura en la escuela como puede ser la Historia del Pueblo Gitano, su lengua, sus costumbres, etc., sin que ello suponga que sus hijas e hijos reciban un trato diferente, sino que responda a un trato de igualdad. La progresiva incorporación de personas gitanas a estudios superiores y profesiones liberales contribuye a romper con los estereotipos formados en torno a la falta de interés por la promoción y los estudios. Por lo tanto la escuela tiene que ser un espacio de diálogo entre culturas, donde se potencie la participación de las personas del entorno de la niña o el niño, animándoles a posibilitar una promoción académica.

La separación en grupos flexibles según el rendimiento, haciendo grupos homogéneos, es un ejemplo ya que no favorece en absoluto la inclusión de las niñas gitanas en el ámbito escolar.

El citado estudio destaca voces gitanas que reconocen la importancia de la educación y que están favor de que las niñas sigan estudiando, aunque el sistema educativo y la comunidad gitana se encuentren en muchos casos alejados entre sí. Las personas que hay detrás de esas voces no creen que la formación tenga que ser algo contrario a su identidad cultural. E indican que las familias tienen interés en que sus niñas reciban una educación y lo manifiestan en las demandas de participación de la escuela, respondiendo de forma abierta siempre que desde los centros se consideren sus intereses. Esta participación anima a mucha niñas a seguir avanzando en el sistema educativo.

A pesar del interés que muestras muchas familias gitanas hacia la educación, todavía existen muchos prejuicios y estereotipos negativos hacia esta comunidad. Desde la cultura mayoritaria se suele tener un posicionamiento parcial y falto de argumentos en lo referente a los comportamientos y costumbres del Pueblo Gitano. Ésta ha sido la forma de mantener las barreras sociales que han sufrido las personas gitanas a lo largo de la historia, a la vez que ha supuesto una forma de reproducir el discurso hegemónico.

Las mujeres gitanas representan un claro referente en el cambio de la cultura gitana, ya que a lo largo de muchos años han desarrollado habilidades comunicativas que les han permitido combinar diferentes facetas de la vida pública y privada, el cuidado del hogar y de los hijos e hijas, el trabajo fuera de casa, la negociación en el seno de la familia, etc. También es cierto que el hecho de ser mujer y gitana les ha supuesto una doble discriminación que se ha visto incrementada por la de falta de formación académica.

Conscientes de su situación, gran parte de las mujeres gitanas se están organizando para cambiar su contexto y reivindicar una igualdad de derechos desde su diferencia. Con este objetivo están creando espacios de diálogo desde los que su figura y su identidad sean reconocidas. Una de las realidades observadas a través de los relatos de vida cotidiana que contempla el estudio señalado es la reclamación de una educación de calidad para sus hijos e hijas.

También es importante que la etiqueta de "fracaso escolar" no se tenga en cuenta como un problema cultural propio de una cultura que no está preparada para estudiar, sino como el resultado de las dinámicas sociales y educativas que indican que no se está sabiendo transformar la escuela con la rapidez y la necesidad que reclama la sociedad actual. Por este motivo, responsabilizar únicamente a las familias del absentismo o el abandono de los estudios sólo contribuye a justificar políticas exclusivas que impiden la necesaria transformación de los centros educativos.

Una de las conclusiones de este proyecto es que las mujeres gitanas están haciendo grandes aportaciones ante la perspectiva homogeneizadora que ha precedido las actuales actuaciones educativas. Un importante sector de las mujeres gitanas entiende la educación como elemento clave en la superación de sus desigualdades, por lo que cada vez son más las que reclaman una educación inclusiva en la que se tenga en cuenta la posibilidad de poder acceder a todos los niveles del sistema educativo sin que esto suponga ser asimiladas por la cultura mayoritaria.

Desde la FSG y con el apoyo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se desarrollan programas de ámbito estatal de apoyo a la continuidad en los estudios superiores para estudiantado gitano desde el año 1995. Como se puede observar en el cuadro adjunto donde se relacionan el alumnado solicitante de becas de los últimos tres años, ha habido significativos cambios que han demostrado el paulatino incremento jóvenes de etnia gitana en todos los niveles de estudio, pero especialmente de chicas.

Programa para favorecer el acceso y la continuidad en los estudios de niveles medios y universidad de estudiantes gitanos
Relación de solicitantes de beca por tipo de estudio, sexo y convocatoria

Tipo de estudio	2004			2005			2006		
	Chicas	Chicos	Total	Chicas	Chicos	Total	Chicas	Chicos	Total
Universitarios	32	37	69	37	33	70	35	38	73
Bachiller	17	29	46	37	30	67	45	26	71
Ciclos Formativos Grado Medio	9	20	29	19	12	31	20	13	33
Ciclos Formativos Grado Superior	4	5	9	11	15	26	13	12	25
TOTAL	62	91	153	104	90	194	113	89	202

Fuente: Fundación Secretariado Gitano, 2006.

Especial relevancia para este estudio tiene el dato protagonizado por las chicas gitanas, ya que han optado en mayor medida que los chicos por los estudios medios y superiores, sobre todo en bachillerato y ciclos formativos de grado medio y superior. Las especialidades elegidas por estas estudiantes muestran gran diversidad: desde estudios relacionados con la empresa, las finanzas y la administración, a estudios relacionados con la salud y la imagen, como imagen personal, farmacia o

enfermería. Aunque en los chicos gitanos también se puede encontrar esta variabilidad, suelen preferir estudios medios relacionados con la construcción, la ingeniería o la informática.

En la etapa universitaria, las mujeres gitanas suelen decantarse por estudios de ciencias humanas, sociales o de la salud (magisterio, trabajo social, medicina, psicopedagogía, etc.), aunque hay también algunos casos menos frecuentes de ingeniería o informática. Los chicos gitanos optan por ciencias empresariales, estudios legales (como derecho) o ingenierías; en algunos casos también eligen ciencias humanas como trabajo social o magisterio.

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

Metodología de la Investigación

III. Metodología de la Investigación

Con el análisis de los resultados obtenidos en los estudios previos sobre normalización educativa de la población gitana y teniendo en cuenta las dificultades de acceso y permanencia de la juventud gitana, especialmente las chicas, en los estudios superiores, se vio llegado el momento de abordar la situación en la última etapa de educación obligatoria (llamada también E.S.O.). De esta manera, este estudio pretende, por un lado, indagar en el acceso de la población gitana a Educación Secundaria y, por otro, analizar el fenómeno del abandono prematuro y las variables que están determinando la continuidad del proceso en el alumnado gitano. Asimismo, a raíz de estos análisis, se han diseñado propuestas que puedan mejorar estas situaciones desde los distintos agentes y estancias educativas.

Como vamos a ver a continuación, la metodología utilizada parte de métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos.

1. Objetivos

Los **objetivos principales** de este estudio se han centrado en realizar una aproximación a las causas que influyen en que una buena parte de la población gitana española, sobre todo femenina, abandone la escuela prematuramente y no promocione a los niveles superiores de estudio. De esta manera, se ha pretendido obtener una serie de orientaciones para realizar un análisis en profundidad de las diferentes situaciones educativas que permita diseñar medidas que mejoren esta situación.

Como **objetivos específicos** se propusieron los siguientes:

1) Realizar una aproximación cuantitativa al fenómeno del abandono escolar en la etapa de Educación Secundaria obligatoria de la población gitana femenina.

3) Analizar de manera cualitativa las causas y factores de distinta índole que pueden estar influyendo en este fenómeno de abandono.

4) Realizar como fruto de los análisis anteriores una batería de propuestas sobre las medidas (tanto en el campo normativo como en el de desarrollo de programas) y estrategias a utilizar por parte de las distintas instituciones para mejorar esta situación.

2. Método

Para conseguir los objetivos previstos en esta investigación, se han utilizado tres métodos complementarios:

1. ***Estudio descriptivo y comparativo*** basado en técnicas de muestreo, con objeto de obtener una información objetiva del alcance y características que tiene la permanencia en Educación Secundaria Obligatoria y del fenómeno del aban-

dono prematuro del alumnado gitano en comparación con el no gitano español (payo) que conforma el grupo de control. Se ha seleccionado una muestra de municipios y centros educativos representativa para el conjunto del Estado, con la cual se han utilizado dos métodos de recogida de información:

a) Análisis de los datos estadísticos obrantes en las Administraciones Educativas y en los centros educativos para verificar, por un lado, en qué medida y circunstancias se ha producido el paso de enseñanza primaria a secundaria en los tres últimos años. Por otro lado, se ha indagado en la continuidad educativa del alumnado gitano que ha pasado a Educación Secundaria Obligatoria y se han obtenido resultados desagregados por sexo.

b) Análisis de los cuestionarios entregados al profesorado en los centros educativos con objeto de analizar cómo es la situación educativa del alumnado gitano en esta etapa y compararla con la situación del alumnado no gitano español (payo). De igual manera, se obtienen resultados desagregados por sexo.

2. ***Estudio cualitativo*** con objeto de conocer y analizar los aspectos que inciden en el abandono prematuro del alumnado gitano, con una especial atención a las chicas, puesto que se ha observado que tienden a tener más dificultades y, sin embargo, se observa mayor motivación por los estudios en comparación con los chicos. Como métodos de recogida de información se han utilizado:

a) Entrevistas semiestructuradas a una selección estratégica de alumnas y alumnos gitanos que se encuentran cursando alguno de los niveles de la etapa de Educación Secundaria, y entrevistas a jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente en dicha etapa.

b) Entrevistas semiestructuradas y en profundidad a familiares con responsabilidades directas sobre el citado alumnado.

c) Entrevistas en profundidad a educadoras y educadores o personas que coordinan programas de apoyo escolar y motivación para la continuidad educativa de alumnado gitano que ha dejado la E.S.O. de manera prematura.

3. ***Sesiones de discusión*** con responsables en materia educativa y social, agentes educativos (especialmente profesorado) y también otros y otras educadoras, integrantes de asociaciones, etc. una vez que ha existido un barrido de resultados preliminares, con objeto de discutir las consecuencias de los mismos y las medidas que convendría emprender.

El trabajo de campo del estudio se ha desarrollado durante el curso académico 2004-2005.

2.1.- Variables e indicadores

Las variables e indicadores que se han evaluado son las que aparecen en el siguiente cuadro, pudiendo ser consideradas todas como variables de tipo socioeducativo.

VARIABLES	INDICADORES
Datos de ubicación del alumnado	-Edad (año de nacimiento) -Sexo/género -Tipo de centro educativo en el que se encuentra matriculado (público, concertado o privado) -Curso-nivel de estudios -Programas específicos en el centro educativo -Centro donde cursó primaria
Hábitos, rutinas y normas escolares	-Nivel de asistencia -Nivel de puntualidad -Provisión de material escolar -Provisión de otros recursos -Participación en actividades extra-académicas
Relaciones sociales en el centro educativo	-Relación con iguales en aula -Relación con iguales en el centro -Relación con alumnado de otras minorías étnicas -Relación con el profesorado (distinguir tutor/a de otras profesoras/es) -Relación con el departamento de orientación
Logro de objetivos educativos y rendimiento académico	-Superación de áreas curriculares -Desfase académico (cursos repetidos, años de desfase...) -Realización tareas en clase -Realización tareas en casa -Atención-concentración -Motivación escolar
Relación de la familia el centro educativo	-Asistencia de madres o padres a las reuniones colectivas con -Asistencia a las reuniones individuales (con tutor/a, orientador/a o el equipo directivo) -Solicitud de entrevistas -Existencia de comunicación telefónica -Existencia de comunicación informal (entradas y salidas...) -Pertenencia a la asociación de madres y padres -Existencia de una persona o entidad intermediaria (asociación gitana u otros) -Valoración de la familia: •Respecto a los estudios que cursa •Respecto al centro educativo •Respecto a las expectativas de formación de su hijo/a •Respecto a la utilidad de la formación académica para el futuro •Respecto a las expectativas de vida de futuro de su hija/o -Nivel de formación de la madre, el padre y los hermanos/as
Derecho a la diferencia cultural	-La alumna o alumno hace explícita su pertenencia a una minoría étnica -Habla de sus costumbres libremente -El profesorado introduce elementos de la cultura gitana en el trabajo de aula (indicar en qué áreas)

	-Se trabajan contenidos relacionados con la diversidad cultural en general en el aula (en qué áreas) -Está contemplada en el proyecto de centro -Se realizan actividades interculturales en el centro -Se desarrollan actividades de educación en valores en el aula o en el centro -El profesorado posee formación sobre diversidad cultural y comunidad gitana -El centro ha participado en un proyecto de formación sobre diversidad cultural -Desde el departamento de orientación se han puesto en marcha medidas específicas de atención a este alumnado
Orientación sociopersonal	-Académica: •Hasta cuándo piensa continuar estudios •Expectativas futuras de formación •Autoconcepto en el ámbito académico -Personal: •Intereses personales •Autoconcepto y sistema de relaciones en el ámbito social interétnico •Autoconcepto y sistema de relaciones en el ámbito étnico •Expectativas de futuro personal -Vocacional: •Intereses vocacionales de futuro •Posibilidades de apoyo familiar -Emocional: •Percepción de situación socioemocional en el centro educativo •Percepción de situación socioemocional fuera del centro educativo (para alumnado no escolarizado) •Valoración de las actitudes e intereses de sus madres y padres en relación a su situación educativa y en función del sexo

2.2. Los instrumentos de recogida de información

Se han diseñado para esta investigación tres tipos de instrumentos de recogida de información[1]:

- *Fichas de recogida de datos*; de manera que se facilite el control de la información obrante en el estudio y la organización por regiones, municipios, centros y estudiantes, se han diseñado dos tipos:

  a) Ficha sobre el alumnado participante.

  b) Ficha para los centros educativos.

[1] Ver la Memoria de la investigación en www.mec.es/cide o en www.gitanos.org

- E*ntrevistas semiestructuradas*; consistentes en una serie de preguntas abiertas diseñadas con el fin de poder contar con la opinión y valoración de las y los protagonistas del estudio: el alumnado gitano, algunas de sus madres y padres y profesionales educativos. Se han diseñado cuatro instrumentos:

    a) Entrevista para el alumnado escolarizado.

    b) Entrevista para el alumnado no escolarizado.

    c) Entrevista para padres/madres.

    d) Entrevista para profesionales.

A la hora de analizar los datos, se ha utilizado un procedimiento de categorización de respuestas, de manera que la información recogida a través de las preguntas abiertas se ha ido agrupando en diferentes categorías o tipos de respuesta, con objeto de poder cuantificar su frecuencia de aparición y a partir de ahí realizar los correspondientes análisis.

- *Cuestionarios al profesorado.* Los y las profesionales de la educación que trabajan directamente con el alumnado tienen una visión muy cercana y relevante sobre su situación educativa. Por esta razón, en este estudio se pidió al profesorado tutor/a de cada uno de los alumnos y alumnas participantes, que contestaran un cuestionario compuesto por 44 preguntas referidas a 5 variables de análisis en una escala tipo Likert con valores de 1 a 7. Además, podían hacer comentarios o aclaraciones a sus respuestas en cuadros dispuestos a tal fin.

- *Cuestionarios sociométricos para el alumnado.* El alumnado perteneciente a las aulas donde se encontraban escolarizados los alumnos y alumnas participantes en el estudio, ha contestado a cuestionarios sociométricos de manera que nos permitieran evaluar el estatus social del alumnado participante en sus propias aulas. Los instrumentos utilizados han sido de dos tipos: sociometría y ranking.[2]

2.3.- Descripción de la muestra

2.3.1. El estudio en centros de E.S.O.[3]

Realizar una muestra sobre la población gitana española resulta bastante complejo y tiene sus limitaciones, dado que no existe un censo que se pueda tomar como base y que las mutaciones demográficas de esta población son altas.

Con el fin de resolver estos problemas, para el estudio en centros educativos se han utilizado simultáneamente dos tipos de muestreo, uno aleatorio y otro estratégico.

[2] Adaptados de: Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996)

[3] Puede encontrarse una tabla de distribución muestral en la Memoria de la investigación en www.mec.es/cide o en www.gitanos.org

Tomando como base el "Mapa sobre la vivienda gitana en España" realizado por el grupo PASS en el año 1991[4], (último estudio conocido de carácter general) que se ha realizado sobre la población gitana española, se han seguido los siguientes pasos:

1. *Universo*: dado que en dicho estudio tenemos el número y la ubicación de las viviendas gitanas en 1991, lo hemos multiplicado por 6,2; que es el número medio de personas que habitan por vivienda[5]. De este modo obtenemos la supuesta población gitana en 1991.

   A partir de este dato se ha hecho una proyección de la población gitana a 2004, según la tasa de crecimiento vegetativo que se sitúa en el 5,2. De este modo se obtiene el mapa de la población gitana en 2004[6], distribuido por municipios y barrios.

2. *Afijación*: partiendo del supuesto universo de población gitana y de la distribución del mismo en el Estado Español, se ha procedido a hacer una estratificación de los municipios en función del número de habitantes de etnia gitana (como se indica en la tabla que aparece a continuación).

3. *Ámbito*: una vez obtenidos los estratos se han excluido por motivos económicos las Islas Baleares y Canarias, Ceuta y Melilla, así como las poblaciones con menos de 200 personas de etnia gitana.

4. *Distribución*: seguidamente se ha distribuido el total de la muestra (n = 500), proporcionalmente al tamaño de cada estrato y se ha realizado un muestreo de modo aleatorio. El porcentaje de evaluaciones correspondientes a cada estrato son las siguientes: en los municipios con menos de 1000 habitantes, se ha entrevistado a 5 alumnas y alumnos gitanos por municipio (ya que se prevé especiales dificultades de localización en los centros educativos). En los municipios de más de 1000 habitantes, se ha entrevistado a 6 alumnos y alumnas de la etnia gitana por municipio (se incluye tabla de distribución muestral, tabla de municipios y número de evaluaciones en el anexo).

   Para la conformación del grupo de control (n = 500 alumnos y alumnas) se ha tenido en cuenta la misma distribución de alumnado gitano, por lo que se han seleccionado alumnas y alumnos no gitanos (payas y payos) al azar de sus mismas clases, haciendo coincidir sólo la variable sexo.

5. *Selección estratégica de los puntos de muestreo*: una vez obtenidas las poblaciones en donde se debería aplicar el estudio cuantitativo, se ha procedido a una selección estratégica de los centros educativos de Secundaria (IES) de acuerdo a los siguientes criterios:

   - El tipo de barrio (casco antiguo, primera expansión, periférico, segregado-marginal)

[4] PASS, 1991

[5] Se han revisado los diferentes estudios demográficos de población gitana en el Estado realizados a nivel general o parcial, corrigiendo los datos de este estudio inicial por los que aparecen en estos estudios más directos y actuales y contrastando los índices de incremento de población y del número medio de personas por vivienda gitana, situándolos entre 5,5 y 7,52.

[6] Los datos de habitantes por vivienda y crecimiento vegetativo se han contrastado con los estudios sociológicos de población gitana, generales o parciales, que se han realizado en la última década.

- El tipo de centro (público, concertado)
- La representatividad: en cada población se seleccionaron dos centros de los barrios que resultaran más representativos de la diversidad de la población gitana del municipio o aquellos donde realmente se estuviera escolarizando el alumnado gitano.

6. *Selección del alumnado participante*: una vez seleccionados los centros, el equipo de evaluación conformaba la muestra de alumnado participante en cada centro teniendo en cuenta criterios de proporcionalidad por curso y equidad en sexo.

Recogida de datos

El procedimiento de recogida de datos ha sido establecido para todos los territorios y municipios de manera secuenciada; aunque su desarrollo se ha flexibilizado en función de las diferentes características administrativas de cada región.

La muestra obtenida se considera suficientemente representativa para generalizar los resultados al nivel de la población gitana general de Educación Secundaria Obligatoria y con un rango de edades de 12 a 16 años.

El procedimiento de recogida de información ha constado de dos fases principales. En primer lugar la presentación del estudio a la Administración Educativa correspondiente; y en segundo lugar el desarrollo del trabajo de campo en los centros educativos[7].

Tras haber contado con la colaboración de diversas Administraciones y centros educativos para poder desarrollar el trabajo de campo, en cada aula se procedió a recoger la información pertinente. Para ello, se utilizaron los tres instrumentos de evaluación diseñados para tal fin: la entrevista con el alumnado, el cuestionario para el profesorado y los cuestionarios sociométricos para toda la clase.

Durante este proceso de recogida de información se han encontrado ciertas dificultades. Algunas de ellas tienen relación con la selección de la muestra y otras se deben a las características de la población gitana y al momento vital en el que se encuentra el alumnado de la muestra (la adolescencia). Otras tienen que ver con la configuración administrativa de nuestro Estado, que ha influido bien en la complejidad de los trámites o bien en la falta de correspondencia entre los datos encontrados a nivel administrativo y los datos de escolarización reales.

Por otro lado, también se ha encontrado en ocasiones en el profesorado y los centros una disposición no siempre óptima, debido en parte y comprensiblemente a la consideración de la información relativa al alumnado como confidencial, ya que se manejan datos sobre la pertenencia étnica que suscitan determinados recelos por el tratamiento que de ellas se pudiera llegar a hacer. En otros casos, la información

[7] Para obtener una información más detallada acerca de la presentación del estudio en las Administraciones y en los centros educativos proponiendo su colaboración para facilitar el trabajo de campo, consultar la Memoria de investigación del presente estudio en las páginas web del CIDE (www.mec.es/cide) y de la FSG (www.gitanos.org)

disponible en la Administración resultó diferente a la habida en los centros, ya que el número de alumnado gitano "localizable" solía ser bastante menor al existir grandes tasas de absentismo e incluso bastantes casos de abandono prematuro.

La media de tiempo de duración de la recogida de datos por cada alumno o alumna ha sido de dos horas y media, incluyendo la sociometría en la clase. Posteriormente, dichos datos han tenido un proceso de análisis y cuantificación, con la ayuda de una base de datos que ha facilitado su tratamiento informático.

El equipo de evaluadores y evaluadoras que han participado en el proceso ha sido cuidadosamente seleccionado de acuerdo al conocimiento que poseían sobre temas educativos y al nivel de contacto con población gitana o conocimiento sobre la misma. Previamente a la aplicación de los instrumentos de evaluación recibieron la formación necesaria para su correcta aplicación.

Conviene resaltar de modo especial que el método de evaluación que se ha aplicado así como los instrumentos diseñados no son de utilidad exclusiva para la población de etnia gitana, sino que serían también válidos para aplicar a población inmigrante u otras minorías étnicas y, con pequeñas modificaciones, a cualquier colectivo socialmente desfavorecido.

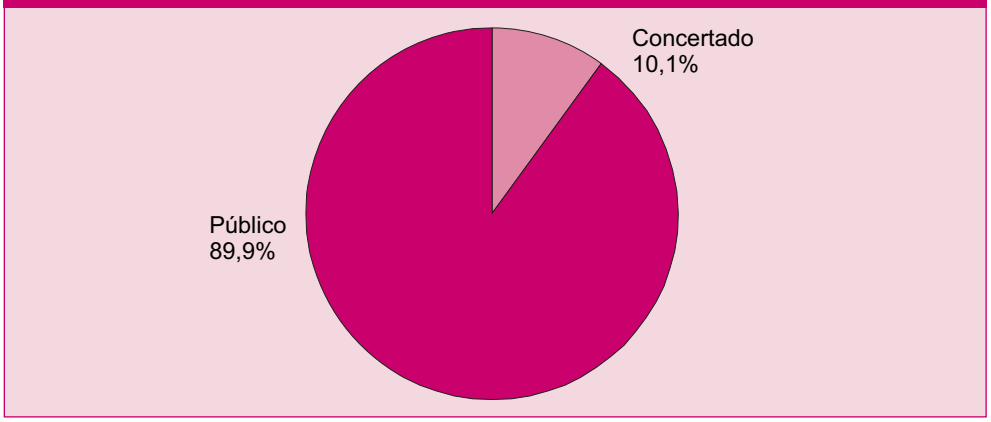
Es preciso hacer constar que si bien se han incluido en este informe los nombres de los centros para poder reconocer su colaboración, no ha sido así con el nombre de los alumnos y alumnas sobre quienes se han realizado las evaluaciones, que han permanecido en todo momento de manera confidencial. En los protocolos de las entrevistas que se han tomado como ejemplo en el capítulo de resultados, los nombres de las personas entrevistadas son ficticios, no así la edad y la ciudad de procedencia.

Características de la muestra

En este estudio han participado un total de 800 alumnos y alumnas, de quienes 407 pertenecen a la etnia gitana española y 393 tienen nacionalidad española y pertenecen a la etnia mayoritaria (en adelante, paya).

Este alumnado ha procedido de todas las comunidades autónomas peninsulares y de centros de Educación Secundaria públicos y concertados en la proporción que se detalla en el siguiente gráfico.

Alumnado gitano según tipo de Centro



La distribución por sexos en la muestra es de un 43,8 % de mujeres y un 56,3 % de hombres, repartiéndose en la misma proporción entre población gitana y paya. Los criterios de selección del alumnado gitano participante buscaban cubrir los distintos niveles de la E.S.O. de manera proporcional a la matriculación en el centro educativo, aunque priorizando en dicha selección a aquel alumnado que se encontrara en el último ciclo (3º y 4º de la E.S.O.), y equitativamente por sexos. El alumnado payo se seleccionaba al azar de las mismas clases del alumnado gitano y coincidiendo en sexo. Al describir los resultados del estudio, veremos que no ha sido posible lograr la deseada paridad entre sexos en la distribución de la muestra por cursos debido al menor acceso inicial de chicas gitanas en la E.S.O. y su mayor permanencia (unida al mayor abandono de chicos) en los últimos cursos.

2.3.2. El alumnado que ha abandonado prematuramente la E.S.O.

En lo que se refiere a los jóvenes gitanos y gitanas de la muestra de alumnado que ha abandonado prematuramente las aulas, la selección se ha realizado de manera estratégica buscando heterogeneidad en sexo, hábitat, grado de asentamiento en el territorio, tipo de trabajo y forma de vida de su familia, y priorizando los municipios que más porcentaje de abandono tienen de las distintas CC.AA. El alumnado participante de esta muestra tiene como características no haberse matriculado en los I.E.S. o, en el caso de haberlo hecho, no asistir a clase y haber abandonado en los primeros cursos de la E.S.O..

La muestra está compuesta por treinta y siete chicas y veinte chicos procedentes de diferentes Comunidades Autónomas y que tienen entre 12 y 18 años. De estas personas, veinte chicas y doce chicos han asistido a algún centro de Educación Secundaria, pero no han finalizado sus estudios allí. El resto ha dejado la escuela al finalizar la etapa de Educación Primaria, aunque estén actualmente aprendiendo algún oficio o asistiendo a algunos cursos alternativos a la Educación Secundaria (normalmente a partir de proyectos de prevención o paliación del absentismo).

El objetivo de la metodología cualitativa que se emplea con esta submuestra es el de profundizar en las causas de absentismo y abandono prematuro de la E.S.O. por parte de un importante porcentaje de gitanas y gitanos. Para ello, se han utilizado *entrevistas semiestructuradas* partiendo de una serie de preguntas semiabiertas, algunas de las cuales son similares a las de la entrevista que ha contestado el alumnado escolarizado, si bien otras son diferentes.

De esta manera, se ha podido realizar un análisis de corte cualitativo, que tiene más sentido en muestras pequeñas. Asimismo, para hacernos a una idea del alcance que pueden tener los diferentes discursos, se han categorizado y cuantificado las respuestas, con el fin de averiguar cuáles son las que más se repiten en chicos y las que más manifiestan las chicas de nuestra muestra.

2.3.3. Familias gitanas y profesionales educativos

Se han realizado cincuenta entrevistas a padres y madres de adolescentes que asisten a clase con mayor o menor regularidad o bien que no asisten. La muestra la componen treinta y cuatro madres y dieciséis padres que hacen referencia a un solo hijo o a una sola hija a la hora de contestar a determinadas preguntas. El 45% de

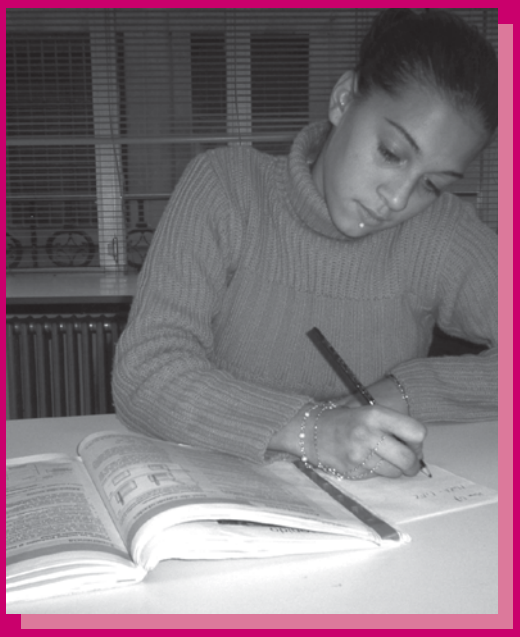
las personas entrevistadas hacía referencia a una hija o un hijo que asiste a clase, mientras que el 55% hablaba de un hijo o una hija absentista o que ha dejado de estudiar antes de finalizar la etapa obligatoria. Las localidades de referencia de las personas entrevistadas son Madrid, Palencia, Mérida, Almendralejo, Badajoz, Avilés, Elche, Navarra y Gerona.

De las cincuenta entrevistas realizadas, cuarenta y ocho han partido de un cuestionario formado por dieciocho preguntas semiabiertas cuya respuesta se ha codificado en diferentes categorías. Dos de éstas han partido del mismo cuestionario, si bien han tomado la forma de entrevista en profundidad, a partir de un guión básico de preguntas o ideas clave ha orientado el desarrollo de las entrevistas en profundidad, que se han hecho a dos madres gitanas. Esta técnica ha permitido profundizar en cuestiones que las entrevistas semiestructuradas dejaban entrever.

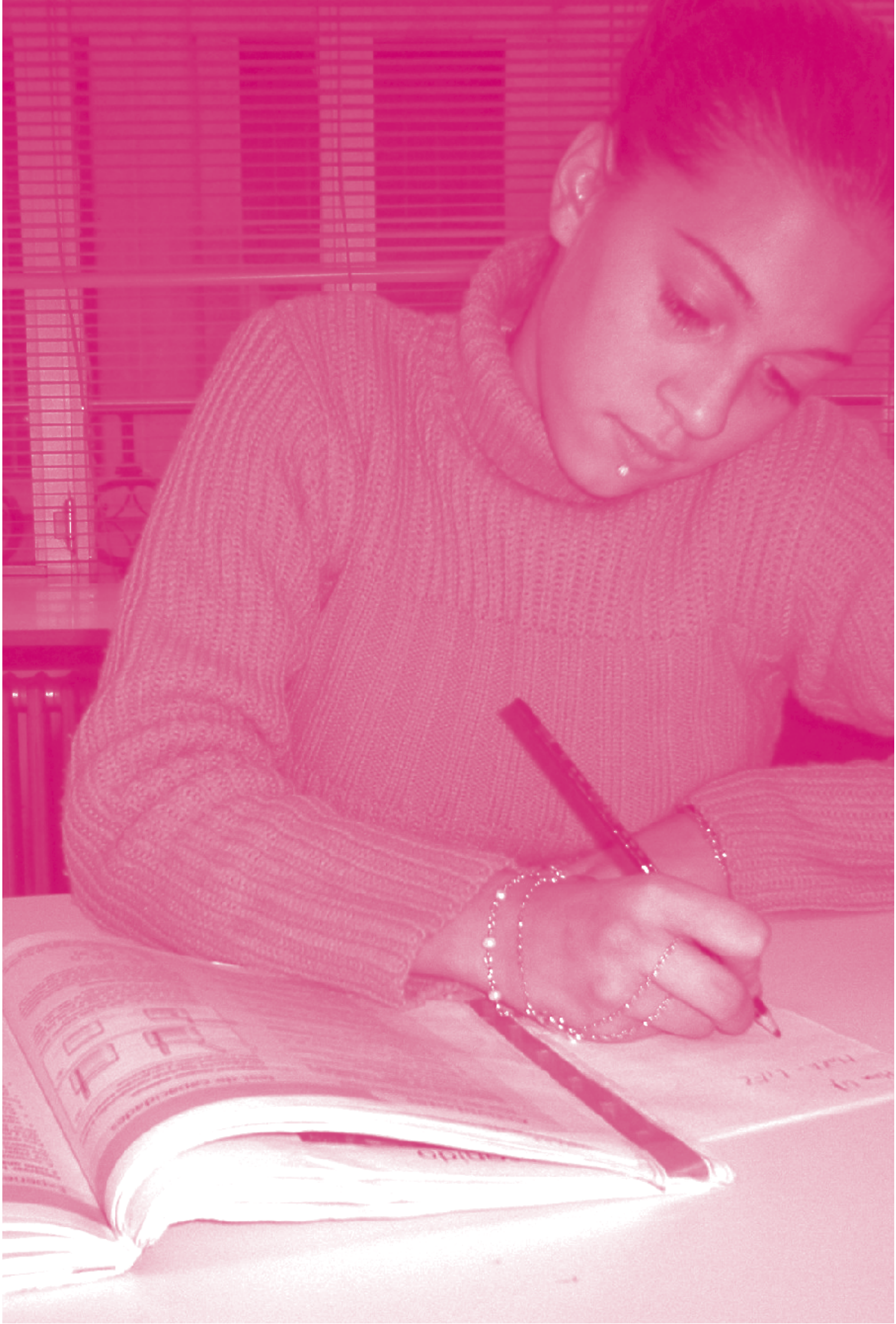
Para completar la variedad de perspectivas en torno a las causas del absentismo y el abandono escolar, se han hecho entrevistas a tres mujeres y un hombre que trabajan en programas educativos con chicas y chicos. De las personas entrevistadas, dos son gitanas y dos, *payas*. Como profesionales que están en contacto con chicas y chicos y con las familias, conocen bien el problema porque su trabajo consiste en localizar y superar los factores que provocan el absentismo y favorecer la escolarización o el acceso a la formación ocupacional de las y los jóvenes y menores gitanos. Además, las dos personas gitanas entrevistadas han vivido también los obstáculos a la escolarización en primera persona: una de ellas como estudiante y otra como alumna y como madre de estudiantes.

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

El alumnado gitano en Educación Secundaria. Resultados de la Investigación



El alumnado gitano en los Centros de Educación Secundaria



IV. El alumnado gitano en Educación Secundaria. Resultados de la Investigación

IV. A) El alumnado gitano en los Centros de Educación Secundaria

1. Situación general en el sistema educativo

A partir de los resultados de nuestra muestra, observamos que el alumnado gitano tiende a acceder más tarde que el payo a la E.S.O. y, aunque el número de chicas gitanas que se matriculan en el primer curso es menor que el de chicos gitanos, la permanencia de éstas es mayor.

A continuación, vamos a analizar la distribución del alumnado que asiste a la E.S.O. por edades y etnias (teniendo en cuenta las etnias gitana y paya). En la siguiente tabla, se puede apreciar que la mayor concentración de la muestra general está en el intervalo de edad de 13 y 14 años, pero que existen diferencias entre los dos grupos, ya que el alumnado gitano tiene mayores niveles de edad en los diversos cursos debido al superior índice de repeticiones tanto en Educación Primaria como en los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

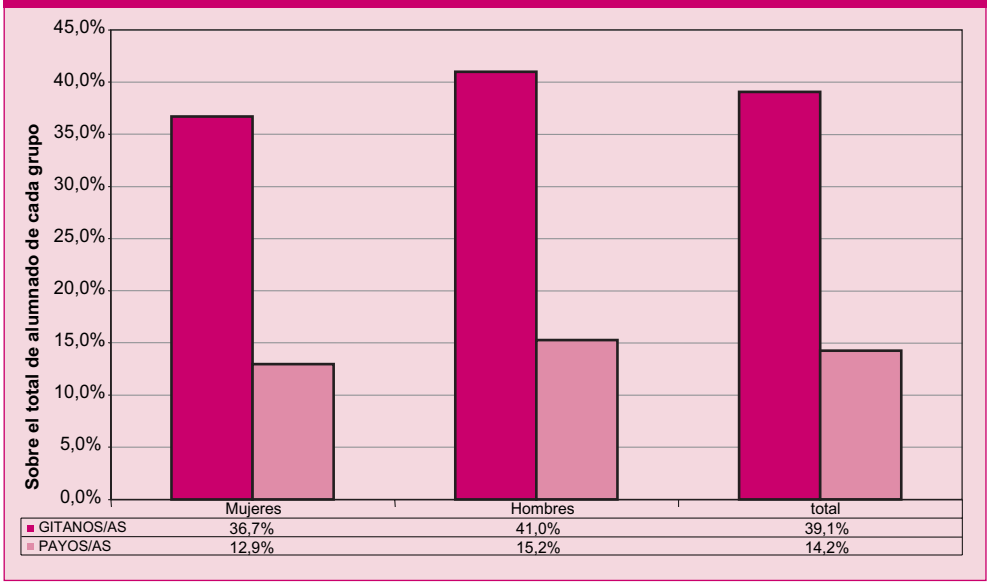
Distribución de la muestra por edad			
EDAD	**GITANO**	**PAYO**	**TOTAL**
12	12.3 %	20.6 %	16.4 %
13	28.4 %	31.4 %	29.9 %
14	25.1 %	21.8 %	23.5 %
15	22.3 %	17.2 %	19.8 %
16	8.1 %	6.7 %	7.4 %
17	3.3 %	2.3 %	2.8 %
18	0.6 %	0	0.3 %

El programa de compensatoria y el alumnado con necesidades educativas especiales en la E.S.O.

Según los datos obtenidos al analizar la proporción comparativa de alumnado que se encuentra en el programa de compensatoria, un 39.1% del alumnado gitano participante en el estudio se encuentra en este programa, frente a un 14.2% del alumnado payo. Analizando la diferencia por sexos, son más los chicos pertenecientes

a este programa que las chicas en ambos grupos. Podemos atribuir esta diferencia al hecho de que las chicas tienden a obtener mejores resultados académicos.

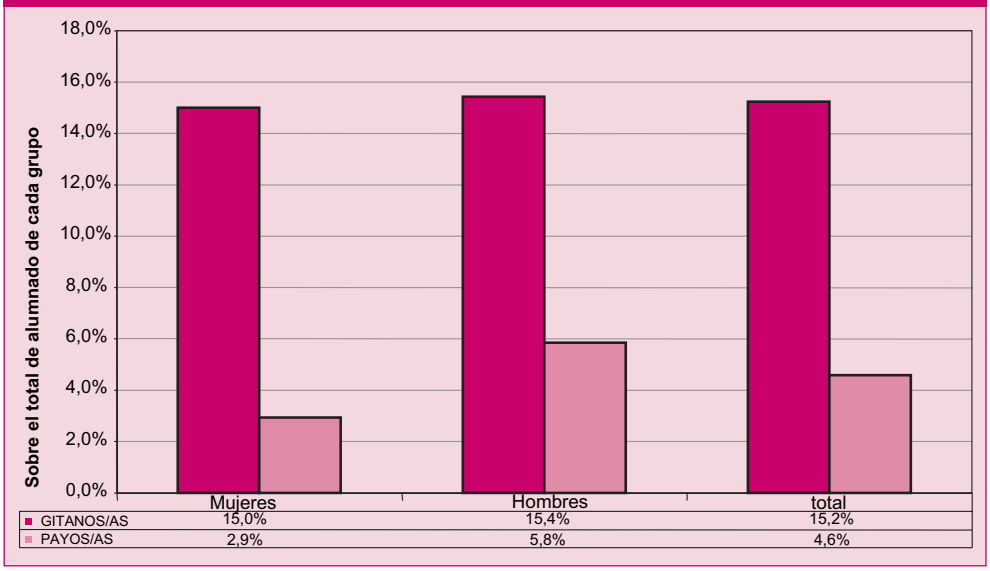
Proporción de alumnado cursando programa de educación compensatoria, según etnia y sexo



En cuanto a la existencia de alumnado con necesidades educativas especiales en la muestra de este estudio, se observa que se da la misma pauta que en el caso del programa de compensatoria. El alumnado gitano tiene un mayor índice de necesidades educativas especiales (15.2%) que el payo (4.6%), siendo la diferencia entre sexos mayor en el caso del payo que en el gitano.

El hecho de que exista un mayor índice de necesidades educativas especiales entre el alumnado gitano puede deberse en parte a la existencia de un mayor porcentaje de per-

Proporción de alumnado con necesidades educativas especiales, según etnia y sexo



[1] Ver Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2004)

sonas entre la población gitana cuyas condiciones de vida son deficientes. Esta falta de condiciones de vida adecuadas suele estar unida a un menor acceso a procesos de enseñanza normalizados (por ejemplo, las personas que viven en entornos chabolistas tienen menos probabilidades de acceso a la escuela que quienes viven en barrios integrados)[1]. Y estas dos situaciones tienden a dificultar el desarrollo de habilidades y capacidades que resultan necesarias para seguir un proceso educativo normalizado.

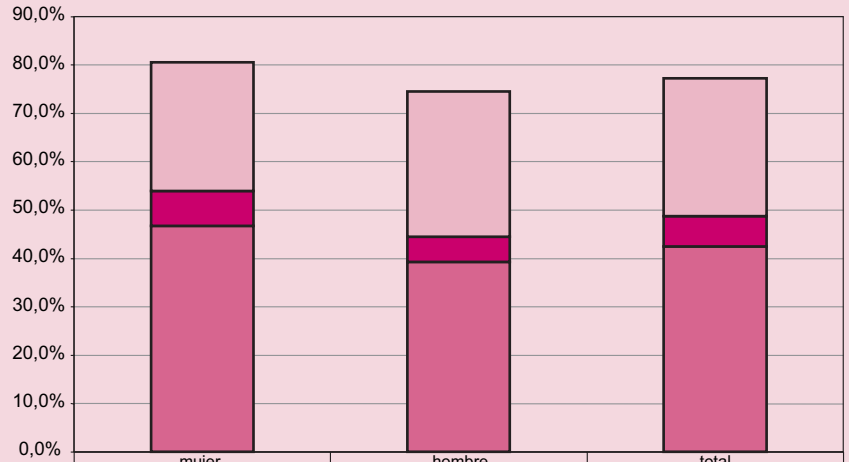
Si el porcentaje de alumnado en los programas de compensatoria se distribuye uniformemente por los cursos, no ocurre de la misma manera con el alumnado con necesidades educativas especiales, ya que se observa una disminución en 3º de la E.S.O. debida probablemente al cambio de ciclo. Las razones de esta situación pueden deberse a un mayor índice de abandono entre el alumnado con mayores dificultades o a un cambio de diagnóstico.

El logro de los objetivos educativos al término de la etapa primaria

El grado de logro de los objetivos educativos al término de la etapa primaria es bastante dispar comparando el alumnado de los grupos payo y gitano. Sólo un 42.5% del alumnado gitano ha superado todas las asignaturas frente a un 64.4% del alumnado payo. El resto aprueba sólo algunas asignaturas, instrumentales y no instrumentales.

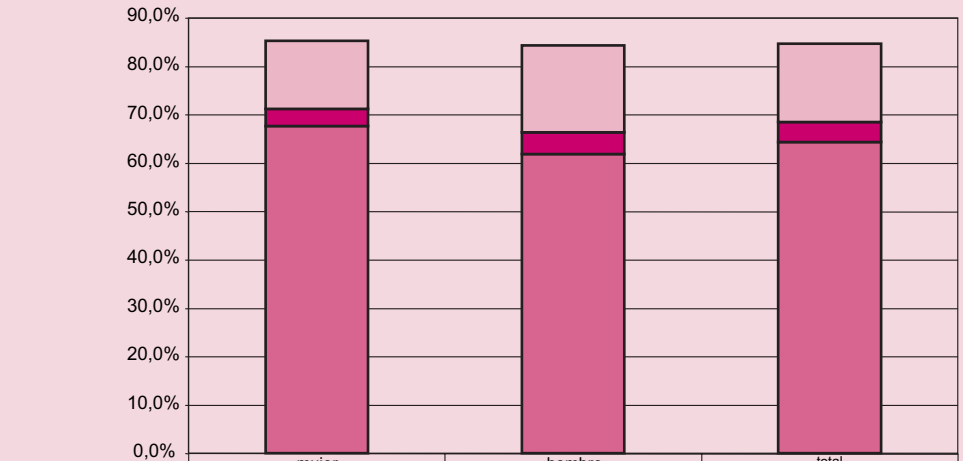
Comparando estos resultados por sexo, se observa que las chicas gitanas han obtenido resultados significativamente mejores que los chicos al término de la etapa anterior. Lo mismo ocurre con las chicas payas, si bien la diferencia entre sexos en cuanto a los resultados académicos es menor entre el alumnado payo.

Situación educativa al término etapa primaria.
Alumnado gitano, según sexo



	mujer	hombre	total
Supera asignaturas no instrumentales	26,7%	30,0%	28,5%
Supera asignaturas instrumentales	7,2%	5,3%	6,1%
Supera todas las asignaturas	46,7%	39,2%	42,5%

Situación educativa al término etapa primaria. Alumnado payo, según sexo

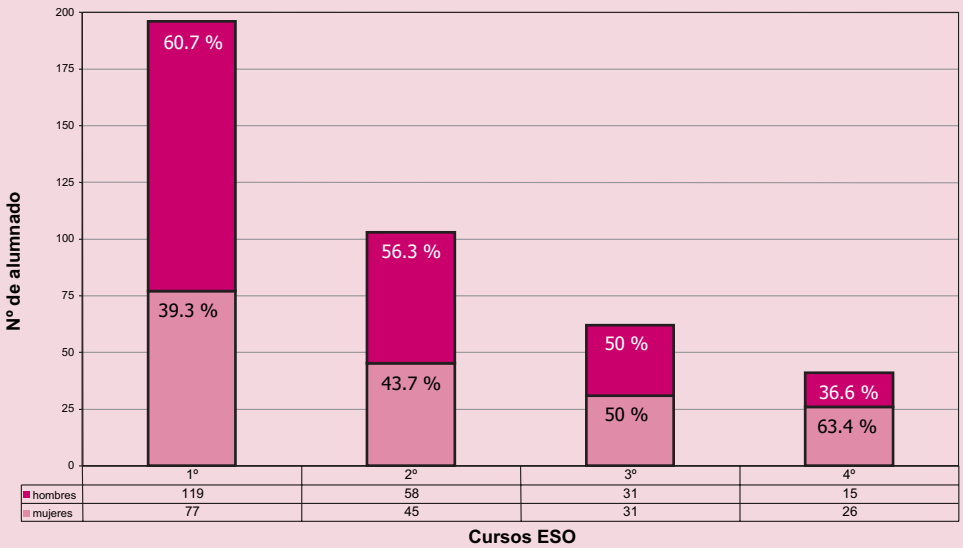


	mujer	hombre	total
Supera asignaturas no instrumentales	14,1%	17,9%	16,3%
Supera asignaturas instrumentales	3,5%	4,5%	4,1%
Supera todas las asignaturas	67,6%	61,9%	64,4%

2. La transición de Educación Primaria a Educación Secundaria y la permanencia en la E.S.O.

Del alumnado gitano que comienza 1º de la E.S.O., en torno a un 80% abandona esta etapa antes de finalizar el último curso. Los mayores índices de retirada de la escuela se dan entre los chicos a lo largo de la E.S.O. (sobre todo en los primeros cursos), como podemos apreciar en el siguiente cuadro que recoge el número de alumnas y alumnos en cada curso y los porcentajes de alumnado gitano por sexo.

Permanencia alumnado gitano (E.S.O.) por cursos



	1º	2º	3º	4º
hombres	119	58	31	15
mujeres	77	45	31	26

A partir de los datos cualitativos y cuantitativos que hemos analizado, observamos que las chicas gitanas tienen mayores obstáculos en la entrada a Educación

Secundaria, puesto que en 1º de la E.S.O. el porcentaje de chicos gitanos escolarizados en los centros que han participado en el estudio (60,7%) es muy superior al de las chicas de su mismo grupo cultural (39,3%). Esto indica un alto nivel de retirada de éstas en la transición entre etapas, aspecto que es confirmado en nuestras entrevistas a profesionales de programas educativos, a alumnado gitano y a sus madres y padres[2].

> *Con doce o trece años, algunas se ven muy "mayores" para seguir estudiando, piensan a menudo que su rol es otro. Están en una edad en la que los padres temen que se escapen con un chico, y en el instituto ven una fuente de problemas en este sentido.*
>
> (*Mónica Chamorro*, técnica en programas de acción socioeducativa)

Sin embargo, a pesar de que haya menos chicas que chicos de etnia gitana que inician la etapa de Educación Secundaria, los chicos abandonan esta etapa una vez iniciada en mayor medida, mientras que las chicas que han entrado tienden a permanecer. De esta manera, en 4º de E.S.O., el porcentaje de chicas gitanas (63,4%) casi dobla al de chicos (36,6%).

La etapa de Educación Primaria tiende a tener mejores valoraciones tanto entre el alumnado (gitano y payo) como entre las familias gitanas. Como veremos más adelante, al analizar la relación entre familias y centros educativos, así como al profundizar en las causas del abandono escolar prematuro, existen estereotipos negativos hacia los institutos que dificultan la continuidad educativa de muchos alumnos y, sobre todo, alumnas gitanas. Estos estereotipos, fruto en gran parte del desconocimiento de una población que ha tenido graves dificultades en su acceso a la escuela, no se dan en la misma medida cuando se habla de la enseñanza primaria.

En las entrevistas al alumnado que asiste a la E.S.O., predomina una opinión más positiva acerca de su situación en Educación Primaria en relación con la etapa de Educación Secundaria, tanto en el grupo gitano como en el payo, tanto si analizamos su relación con sus iguales como con del profesorado.

3. Nivel de asistencia a clase

Normalmente el abandono prematuro ha sido anunciado por un absentismo previo. A juicio del profesorado, la asistencia a clase de los chicos y chicas gitanos supone un 4.2 de media sobre 7, mientras que llega a un 6.1 en el alumnado payo.

En cuanto al nivel de asistencia, apenas existe diferencia entre chicas y chicos gitanos, si bien las causas del absentismo, al igual que las del abandono, suelen ser diferentes:

[2] Sobre el alcance del fenómeno de abandono escolar en la transición entre etapas, no ha sido posible obtener datos sobre alumnado gitano, ya que las Consejerías de Educación no recogen datos por etnia, salvo excepciones.

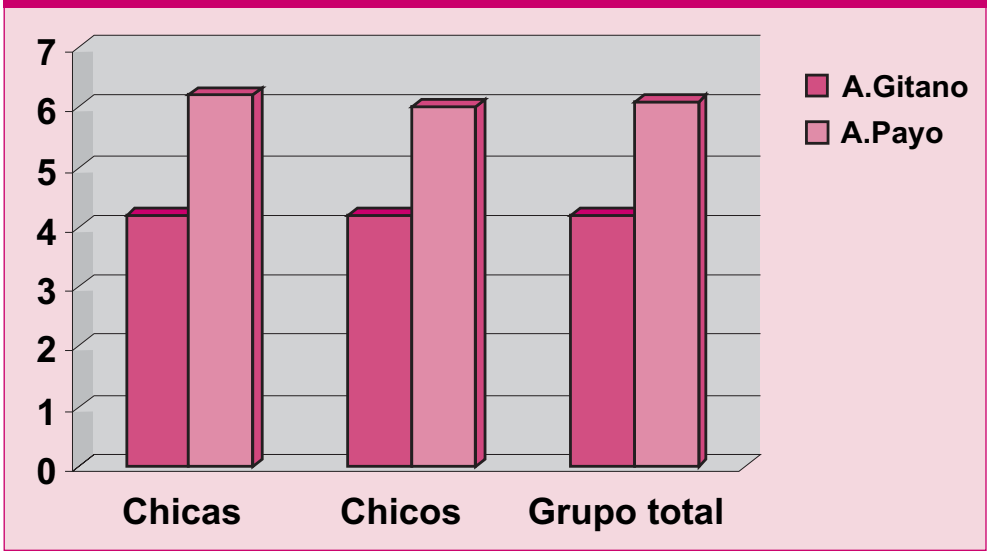
Sí [suelo faltar a clase], porque estoy malo o porque tengo que ir al médico; por problemas familiares con la muerte de algún familiar; a veces llego tarde porque se ha roto el despertador o porque me duermo.

(Ernesto, alumno gitano 1º E.S.O., 12 años, Madrid)

Sí [suelo faltar a clase], yo tengo mi novio y tengo que ir cuatro días a Alicante a la semana con mi suegra a estar allí.

(Carmen, alumna gitana 2º E.S.O., 13 años, Madrid)

Nivel de asistencia a clase del alumnado de la E.S.O.



A pesar de existir un nivel de asistencia entre el alumnado gitano menor al payo, la **situación socioemocional** de la mayoría del alumnado gitano escolarizado en E.S.O. no parece ser muy desalentadora según los comentarios que nos han transmitido en las entrevistas. Así, el 80% del alumnado gitano indica que se siente bien en su centro educativo, con una pequeña diferencia de un punto y medio entre el alumnado gitano (81,6%) y el payo (83,1%). Con todo, es importante tener en cuenta que en la opción de respuesta "me siento mal", las diferencias se hacen estadísticamente significativas: el alumnado gitano cuyas respuestas son clasificables dentro de esta opción es más de cuatro veces superior al payo. Esto indica que parte del alumnado gitano está encontrando mayores dificultades para sentirse a gusto en su centro educativo.

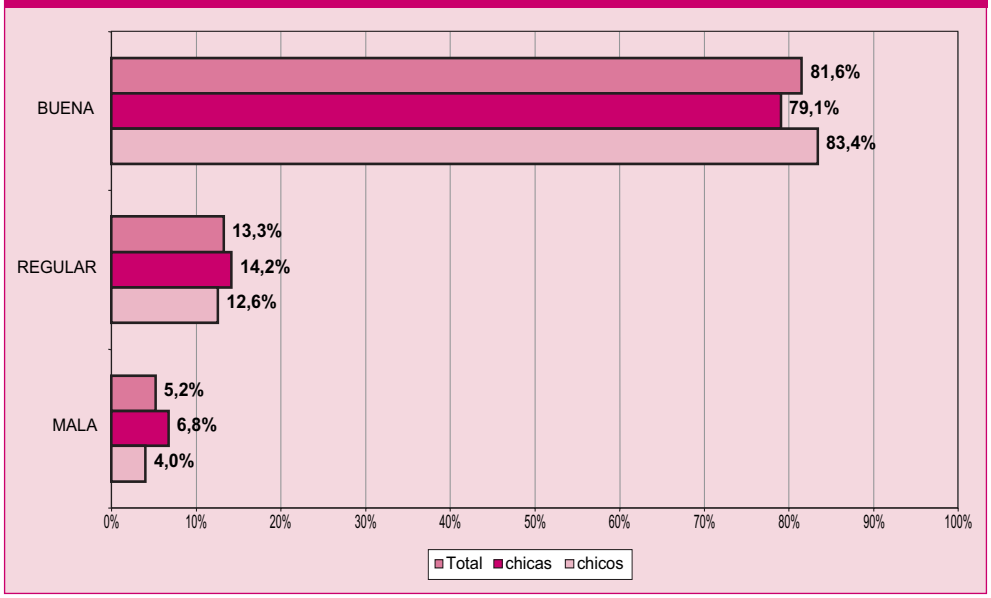
Y yo allí no tenía amigas [en el instituto], me sentía mu sola...(...) porque iba con mucho empeño, pero luego me ponía y me bajaba un poco (...).Siempre mi ilusión ha sido ser profesora, pero en cuanto me veía la letra, ya me cortaba (...). Si yo no entendía una cosa, no lo decía porque me daba vergüenza.

(Amparo, alumna gitana, 14 años, Madrid)

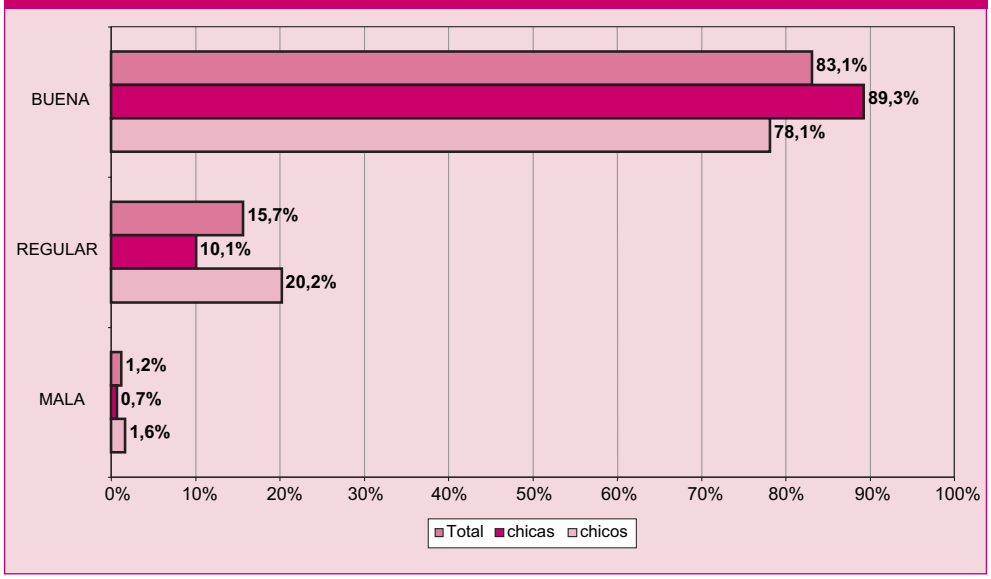
[En Educación primaria] estudiaba de todo, porque era otra cosa, me sentía mucho mejor (...), me hacían caso

(Alex, alumno gitano, 15 años, Pamplona)

Situación socioemocional en el centro. Alumnado gitano



Situación socioemocional en el centro. Alumnado payo



Las diferencias entre chicos y chicas son importantes en este indicador. La situación socioemocional en el centro parece ser peor, dentro del grupo gitano, para las chicas que para los chicos, mientras en el grupo payo los datos se invierten y la situación parece ser peor para los chicos.

El hecho de que sean las chicas gitanas quienes manifiestan un porcentaje más alto de respuestas que apuntan a que no se sienten bien en el centro puede deberse a varias razones. Una de ellas puede ser la falta de refuerzos y apoyo que gran parte de las chicas gitanas encuentran en su entorno para seguir estudiando (en este aspecto iremos profundizando más conforme se traten cuestiones referidas a determinadas concepciones tradicionales del rol de la mujer gitana). Otra de las razones puede hallarse en que, como veremos más adelante, se encuentran con más dificultades para relacionarse con el resto del alumnado, aspecto que tiene que ver con

la presión que soportan para evitar las relaciones con los chicos payos. Si bien esta presión no es igual para todas las chicas gitanas ni todas reaccionan de la misma manera ante ésta, al igual que no todas las personas de la comunidad gitana la ejercen, sí que afecta a las gitanas en su conjunto.

4. Percepción del centro educativo por parte del alumnado

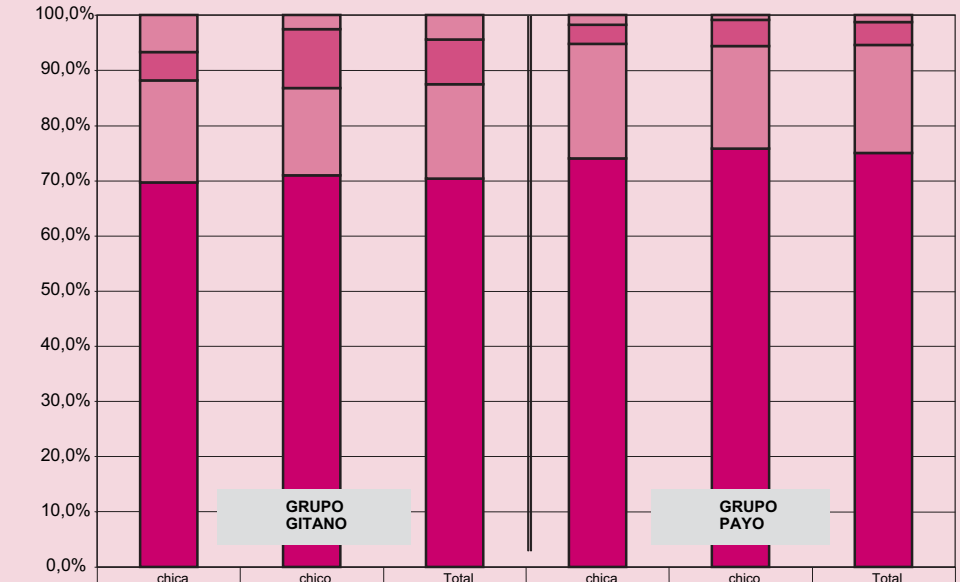
Al indagar en la percepción del centro educativo por parte del alumnado, observamos que un 70% del alumnado entrevistado expresa opiniones positivas, con diferencias poco significativas entre chicas y chicos. Estas opiniones positivas son en torno a cinco puntos porcentuales menores ente el alumnado gitano (70,4%) en relación con el payo (75%). Entre los aspectos positivos, se destacan el profesorado, el alumnado, los materiales o las instalaciones:

> *Pues que está muy bien hecho, porque tiene muchas clases y porque las profesoras son de lo normal (...) que está muy bien construido y que tenemos para cada asignatura una clase.*
>
> (Silvia, alumna gitana 1º E.S.O., 12 años, Madrid)

> *Muy cómoda, estoy a gusto con mis amigos y profesores. (...) Tenemos más libertad que en el colegio, nuestros profesores son jóvenes, tenemos ordenadores.*
>
> (Elisa, alumna paya 1º E.S.O., 14 años, Almendralejo, Badajoz)

Sí resultan sin embargo significativas, aunque pequeñas, las diferencias entre alumnado gitano y payo que percibe de forma negativa su centro educativo (8.3%

Percepción del centro según etnia y sexo



	GRUPO GITANO			GRUPO PAYO		
	chica	chico	Total	chica	chico	Total
ns/nc	6,7%	2,6%	4,4%	1,7%	0,9%	1,3%
mala	5,1%	10,7%	8,3%	3,5%	4,7%	4,1%
regular	18,5%	15,8%	17,0%	20,8%	18,6%	19,6%
buena	69,7%	70,9%	70,4%	74,0%	75,8%	75,0%

de media en el alumnado gitano frente al 4.1% del alumnado payo). El mayor peso en esta diferencia lo tiene la opinión de los chicos gitanos (6 puntos con respecto a los chicos payos), mientras que las chicas gitanas expresan esta percepción negativa en menor medida y con menos diferencia con respecto a las chicas payas (de hecho, casi en la misma medida en la que lo hacen los chicos payos, en torno a un 5%). En la valoración del centro con calificativos como "regular" o similares, las chicas gitanas y los chicos payos también coinciden en torno a un 18,5%, mientras que los chicos gitanos que apuntan a esta respuesta muestran un porcentaje del 15,8%. El porcentaje más alto que indica esta respuesta es el de chicas payas, entre las que un 20,8% de las encuestadas valora el centro de manera regular.

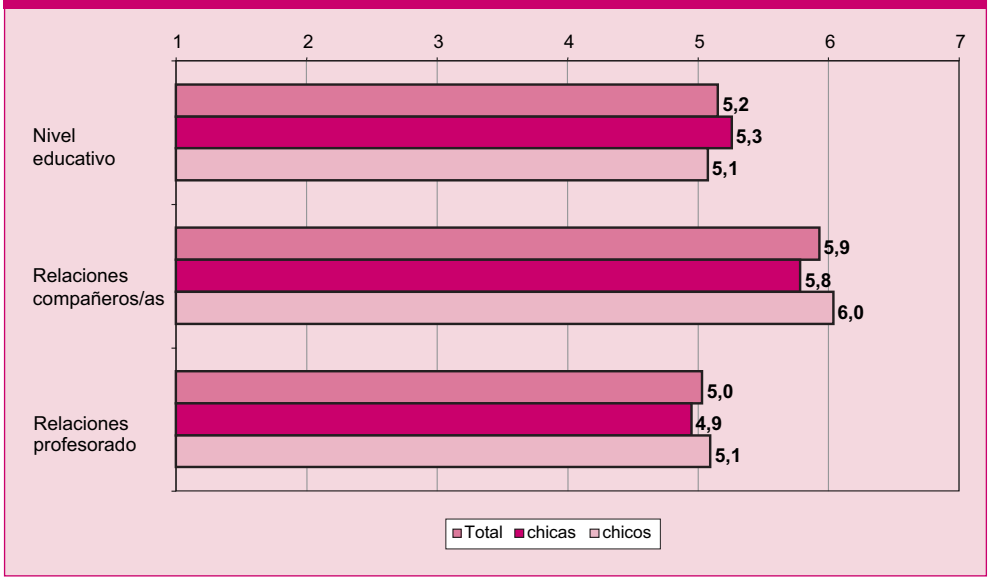
Cabe destacar que el 6.7% de chicas gitanas no expresa ninguna opinión ante esta pregunta, frente a un 2,6% de los chicos de su mismo grupo cultural y menos de un 2% entre el alumnado payo.

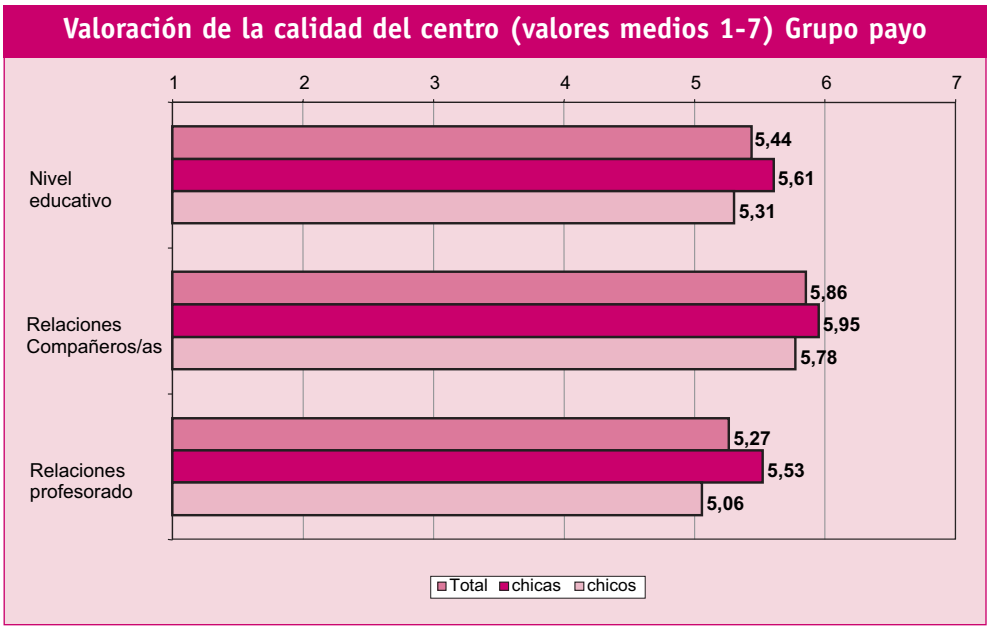
Valoración del centro en cuanto a su nivel educativo y la calidad de las relaciones sociales

Los dos gráficos siguientes permiten precisar mejor la percepción general descrita en los párrafos anteriores, al desgranar ésta en tres aspectos (nivel educativo, relaciones con los compañeros y relaciones con el profesorado).

En general, la valoración es positiva y nunca inferior a 5 sobre 7. El aspecto mejor valorado por todos los grupos (gitano y payo, chicas y chicos) es el de las relaciones con los compañeros y compañeras en el Instituto, especialmente por los chicos gitanos y las chicas payas. El siguiente aspecto más valorado es el nivel educativo del centro, aspecto más valorado por las chicas de ambos grupos en relación con los chicos de su mismo grupo cultural. En cuanto a las relaciones con el profesorado, las chicas payas también aportan la valoración más positiva, mientras que las gitanas ofrecen una valoración ligeramente más baja que los chicos gitanos y éstos, a su vez, más baja que los payos.

Valoración de la calidad del centro (valores medios 1-7) Grupo gitano





Mejoras que sugiere el alumnado para los centros de Educación Secundaria

Cabe añadir más matices a lo anterior a partir del análisis de las respuestas que da el alumnado entrevistado a la pregunta abierta sobre las mejoras que se podrían llevar a cabo en los centros de Educación Secundaria. Las opiniones recogidas indican que existen cuatro focos de atención; estos son las relaciones entre el alumnado, las instalaciones, la calidad de la enseñanza del profesorado (y su nivel de relación con el alumnado), y la funcionalidad y significatividad de los aprendizajes (el contenido de las asignaturas).

Resalta en primer lugar el nivel de falta de respuestas a estas preguntas o la falta de criterio de algunos de los y las entrevistadas ("no deberían mejorar en nada" o "no sé") que llega al 14% entre el alumnado gitano (sin que existan apenas diferencias por sexo) y al 9% entre el payo (siendo más alto el porcentaje de chicas).

El alumnado gitano, a semejanza del payo, coincide en que los centros de Educación Secundaria deben mejorar sobre todo en las instalaciones (39.2% y 45% respectivamente, con ligeras diferencias entre chicas y chicos dentro de cada grupos cultural). Sin embargo, los chicos gitanos y los payos se centran más en mejorar las relaciones con el profesorado o la calidad de su enseñanza y las chicas gitanas y las payas en las relaciones entre el alumnado y la convivencia.

Estos datos son coincidentes con la estructura de las valoraciones sobre los centros, en una escala de 1 a 7, que se ha recogido en el punto anterior. Pueden estar indicando que los chicos gitanos tienen mayores dificultades de relación con el profesorado que con sus iguales, a diferencia de las chicas gitanas, que experimentan dificultades al mismo nivel. Los chicos gitanos se llevan mejor con sus iguales, posiblemente por tener menos "miedo", "desconfianza" y libertad en las relaciones entre compañeros y compañeras que las chicas. En el caso de las chicas gitanas, suelen tener más presiones para evitar las relaciones más allá de la amistad o el compañerismo de clase con los chicos payos, ya que el control que su grupo de

pertenencia ejerce sobre su comportamiento sexual es mayor que en el caso de las chicas payas y de los chicos de cualquier etnia.

GRUPO		ALUMNADO	INSTALACIONES	PROFESORADO	ASIGNATURAS	NADA/NO SÉ
Gitano	**Total**	**15,8%**	**39,2%**	**21,4%**	**9,5%**	**14,2%**
	chica	19,9%	38,7%	19,4%	8,1%	14,0%
	chico	12,8%	39,5%	22,9%	10,5%	14,3%
Payo	**Total**	**19,8%**	**45,0%**	**16,9%**	**9,0%**	**9,3%**
	chica	21,6%	44,9%	14,6%	7,6%	11,4%
	chico	18,3%	45,1%	18,7%	10,2%	7,7%

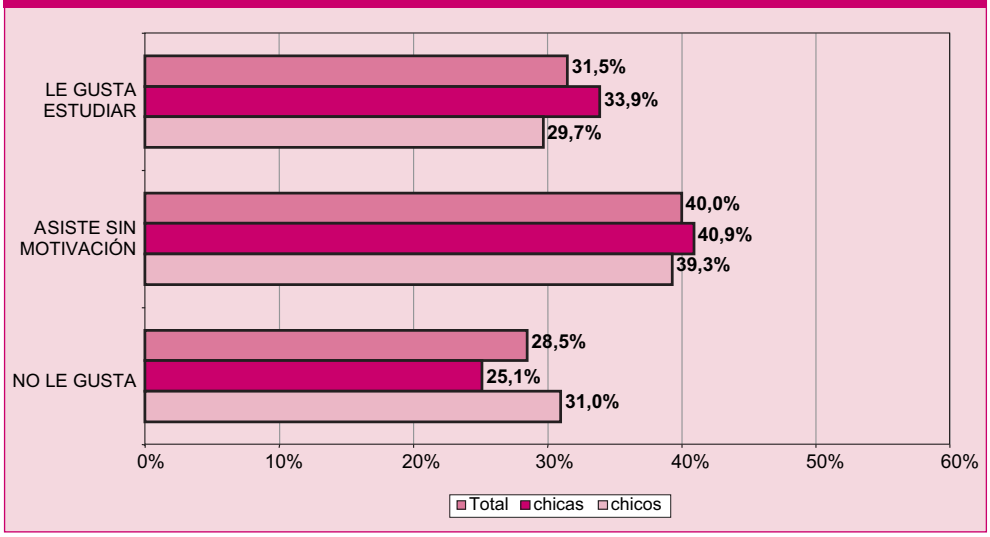
Motivación y gusto por los estudios

A pesar de que el porcentaje de chicas gitanas que manifiesta encontrarse bien en el centro educativo es menor que el de los chicos de su mismo grupo cultural, éstas muestran mayor motivación y gusto por los estudios en general. En este sentido, coinciden con las payas al compararse con los chicos de su mismo grupo cultural, si bien las diferencias entre chicas y chicos en relación al gusto y motivación por los estudios es mayor entre la población gitana que entre la paya:

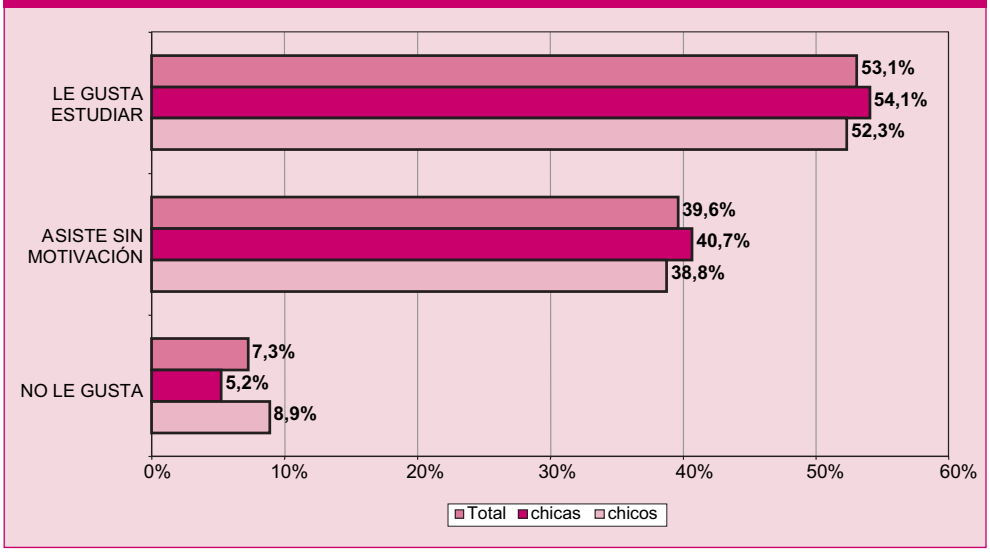
> *Sí [me gusta estudiar], me gusta aprender pa poder enseñar, pa cuando me haga la carrera, poder sacarme un título (...). No suelo faltar, a no ser que sea por algo importante.*
>
> (Sheila, alumna gitana 3º E.S.O., 16 años, Sevilla)

Sin embargo, si comparamos el grupo gitano y el payo en su conjunto, observamos que el nivel de motivación es mucho menor entre el alumnado gitano, en el que un 40% manifiesta que asiste sin motivación suficiente (frente a un 33,9% de chicas gitanas y 29,7% de chicos gitanos que indican que les gusta estudiar).

Situación educativa general, alumnado gitano



Situación educativa general, alumnado payo

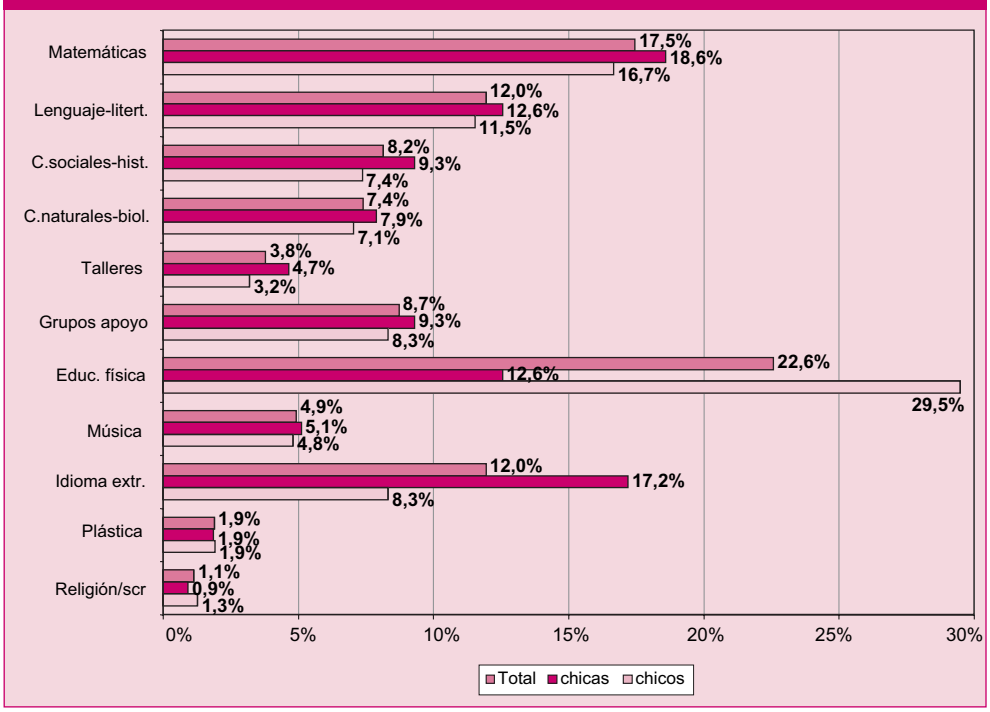


El alumnado gitano y el payo muestran porcentajes similares de asistencia sin motivación. Sin embargo, el alumnado payo supera en más de 20 puntos al gitano en la categoría "le gusta estudiar" (53.1% frente al 31.5% gitano); y, en la cara inversa, el alumnado gitano emite respuestas clasificables como "no le gusta" de manera muy superior al alumnado payo (28.5% frente a 7.3%).

Asignaturas preferidas

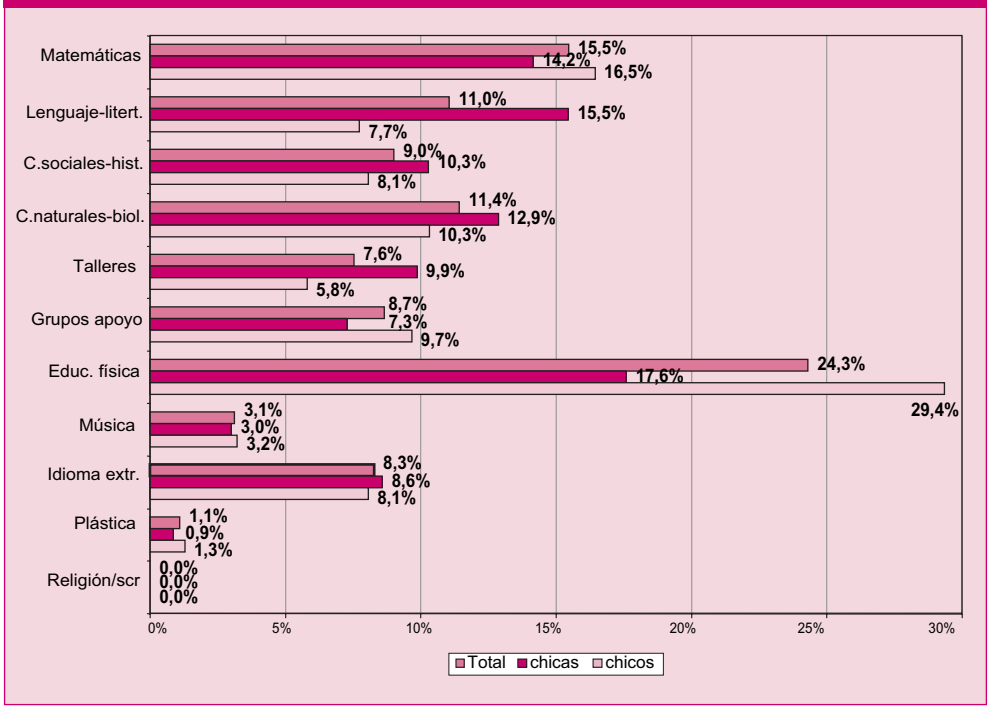
La elección de asignaturas por parte del alumnado payo y gitano puede comprobarse en los dos gráficos que siguen. No existen grandes diferencias entre los grupos, si bien pueden apreciarse algunas tendencias que pueden ser de interés. Cabe destacar la

Asignaturas favoritas (multirespuesta). Alumnado gitano



ausencia de alumnado payo que elija la asignatura de *religión* o su alternativa *sociedad, cultura, religión* como asignatura predilecta. Asimismo, existe un mayor porcentaje de alumnado gitano que prefiere *idioma extranjero*, *música* o *matemáticas* y un mayor porcentaje de alumnado payo que selecciona *ciencias naturales-biología* o *talleres*.

Asignaturas favoritas (multirespuesta). Alumnado payo



Más interesantes resultan en este aparatado las diferencias por sexos. En primer lugar, la variación en la estructura por sexos de la elección de asignaturas: para *matemáticas*, *grupos de apoyo* y *música*, entre el alumnado gitano es mayor el porcentaje de chicas que elige esas asignaturas, mientras es mayor el porcentaje de chicos que las eligen entre el alumnado payo. Esta diferencia, posiblemente, tiene distintas explicaciones en cada una de las tres asignaturas referidas: en *matemáticas* guarda relación con su carácter instrumental, en *música* con aspectos de tipo cultural y en *grupos de apoyo* con el carácter más protegido del contexto que en ellos se genera. En todos los demás casos la estructura de las elecciones por sexos se muestra equiparable si se comparan payos y gitanos.

En segundo lugar, es relevante el grado en que las diferencias entre chicos y chicas se hacen más o menos acusadas en función del grupo etno-cultural de referencia. Así, en cuatro de las asignaturas la variable sexo produce una diferencia más acusada en el grupo payo que en el gitano (*lenguaje- literatura*, *ciencias naturales-biología*, *talleres* y *plástica*), mientras en dos casos (*idioma extranjero* y *educación física*) las diferencias en su elección entre chicos y chicas son mayores en el grupo gitano. Pueden apuntarse, para el caso de la *educación física*, razones de esta diferencia que tienen que ver con el contexto "poco protegido" de la asignatura.

En general, puede apuntarse también que los gráficos muestran la mayor adaptación de las chicas gitanas, con respecto a sus compañeros gitanos, al entorno académico. De ahí la mayor dispersión de sus elecciones, lo cual se produce también para el alumnado payo pero de manera menos notoria.

5. Las relaciones en el aula

Las relaciones que un alumno o alumna establece en el aula pueden ser un buen indicador de su nivel de incorporación escolar, ya que la interacción entre iguales, además de ser un recurso del desarrollo socioemocional de los niños y niñas, es un fiel reflejo de la capacidad del sistema educativo para conseguir que la comunidad escolar sea participativa e integradora, sirviendo al mismo tiempo para compensar las situaciones de riesgo de exclusión en las que se encuentran algunas personas en nuestra sociedad, tratándose de menores en este caso.

Los resultados que se muestran en este apartado proceden del análisis, por un lado, de las entrevistas realizadas al alumnado y de los cuestionarios sociométricos que han rellenado chicas y chicos gitanos y payos que asisten a la E.S.O. y, por otro, de los cuestionarios contestados por el profesorado.

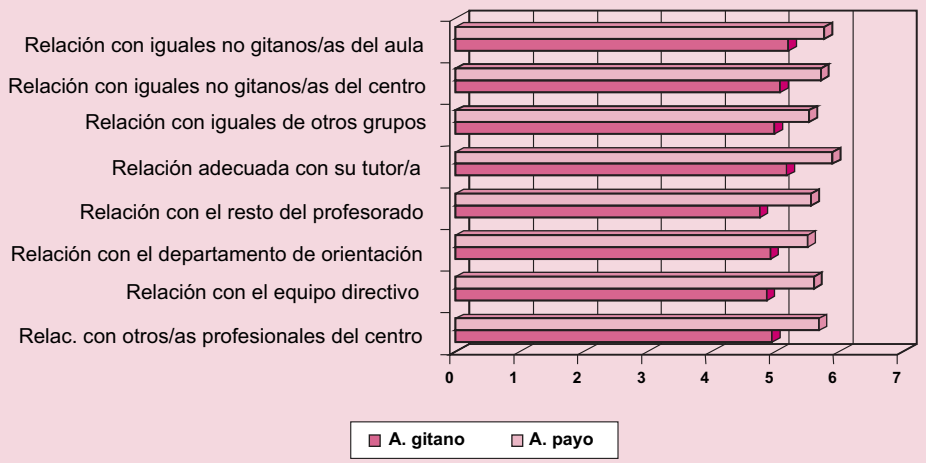
5.1. Las relaciones entre iguales

Teniendo en cuenta la **opinión del profesorado** entrevistado para analizar las relaciones en el centro educativo, observamos que sus valoraciones son considerablemente positivas. Al preguntarle sobre diferentes aspectos, dentro de una escala que va del 1 al 7, las puntuaciones del profesorado en su conjunto superan la media, con valores de 5 en del grupo gitano y de 5.7 en el grupo payo.

En cuanto a las diferencias por sexos, hay mayor distancia entre los valores correspondientes al alumnado payo que en los valores correspondientes al alumnado gitano, lo que viene a indicar que las chicas payas son las que mejores niveles de interacción social tienen en los centros, seguidas por los chicos payos y en tercer lugar por el alumnado gitano en general.

El siguiente cuadro recoge las respuestas del profesorado a las preguntas relacionadas con su opinión en torno a las relaciones en el centro educativo:

Opinión del profesorado sobre las relaciones del alumnado en el centro educativo (escala Likert, del 1 al 7)



En las **entrevistas al alumnado**, ante la pregunta "¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras?", una mayoría de chicas y chicos manifiesta opiniones que apuntan a que sus relaciones son positivas con todo el aula, siendo mayor el porcentaje de chicas y chicos gitanos quienes muestran este tipo de respuestas (63,4% de las chicas gitanas, el 60,7% de las payas, el 64,5 % de los chicos gitanos y el 58,7% de los payos):

> *Bien, no he tenido ningún problema, tengo muchos amigos.*
>
> (Esperanza, alumna gitana 2º E.S.O., Torrent, Valencia)

> ¿Cómo te llevas con tus compañeros no gitanos? ¿Por qué?
>
> *Muy bien, porque yo fuera de clase soy gitano, pero en el colegio, pues a lo mejor me comporto como un payo, además son muy amigos míos.*
>
> (Ernesto, alumno gitano 1º E.S.O., 12 años, Madrid)

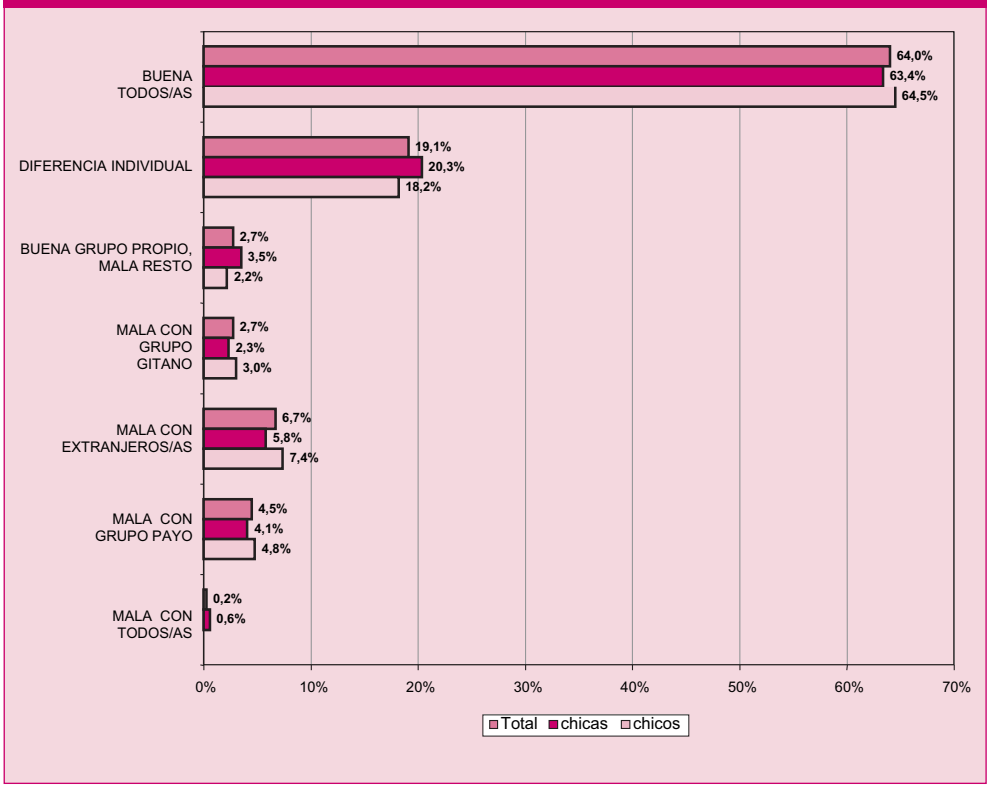
Comparando estos resultados en función de la etnia y el sexo de las personas entrevistadas, se observan diferencias significativas entre los distintos grupos culturales, al ser el grupo gitano en su conjunto el que contesta de esta manera cuatro puntos porcentuales más. También destaca la mayor diferencia entre chicas y chicos en el grupo payo, donde se observa un porcentaje ligeramente inferior de chicos que de chicas que apuntan a estas respuestas. El siguiente porcentaje de respuestas mas frecuente es aquel que indica que se llevan bien mejor con unas personas que con otras, independientemente de su grupo cultural de pertenencia (es decir, diferenciando el comportamiento individual de estas personas de las valoraciones sociales existentes en torno a su etnia). Las respuestas que se han clasificado en esta categoría han sido ligeramente superiores (en torno a un punto porcentual) en las chicas payas y gitanas en relación con los chicos de su mismo grupo cultural de pertenencia, y son más frecuentes también entre el grupo payo que en el gitano, al existir una diferencia de cuatro puntos porcentuales entre los dos grupos.

Existe una pequeña diferencia en la categoría de respuesta "buena relación con el grupo propio y mala con el resto", en la que el alumnado gitano presenta un porcentaje superior en poco más de un punto al alumnado payo (2.7% frente a 1.6%, siendo ligeramente más alta entre las chicas que entre los chicos). La distancia entre los grupos es más acusada entre los chicos, siendo la distancia entre las niñas gitanas y payas bastante menor.

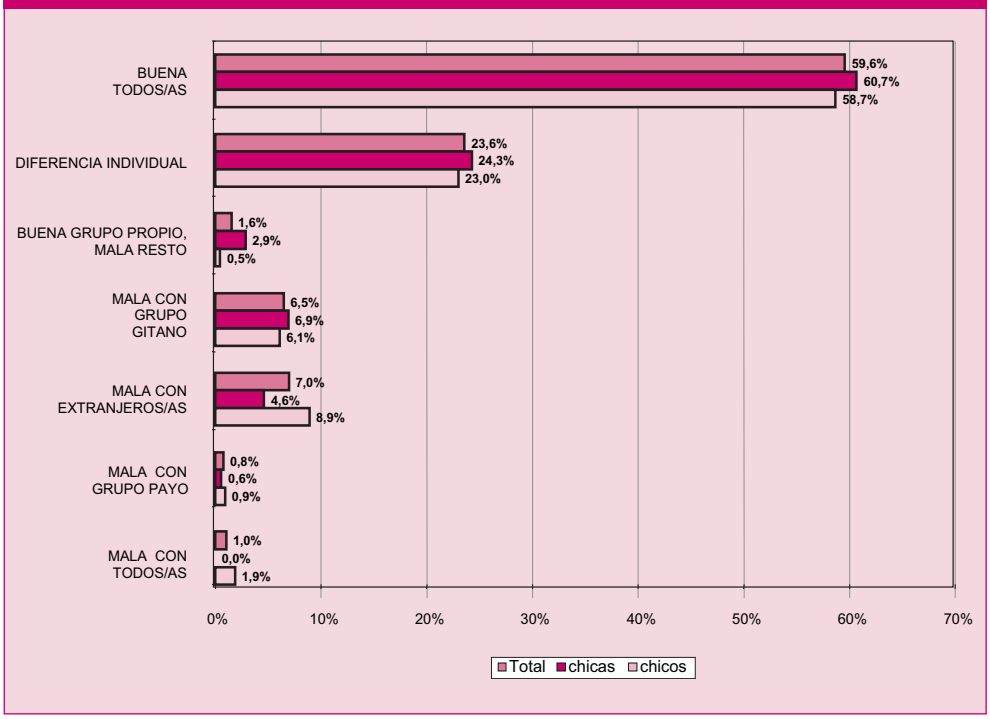
En cuanto a las respuestas que apuntan a una mala relación con el grupo gitano, un 6,9% de las payas y un 6,1% de los payos apuntan respuestas que así lo indican, siendo inferior el porcentaje de respuestas que hacen referencia a una mala relación con el alumnado payo (4,1% de las chicas y 4,8% de los chicos). Cabe destacar que un 2,3% de chicas gitanas y un 3% de chicos gitanos apunta a que su relación no es buena con su propio grupo cultural.

En relación con el alumnado extranjero, destaca un porcentaje considerablemente más alto de chicos payos que manifiestan opiniones negativas (8,9%), seguido de un 7,4% de chicos gitanos. Las chicas de ambos grupos (especialmente las payas) parecen tener una relación mejor con este grupo que los chicos.

Relación con iguales. Alumnado gitano



Relación con iguales. Alumnado payo



Si atendemos a los **resultados de los cuestionarios sociométricos**, observamos una tendencia entre el alumnado a preferir trabajar con chicas payas para un trabajo conjunto, probablemente por sus mejores resultados académicos, siendo mucho menor la valoración del alumnado payo hacia el gitano en este aspecto, especialmente hacia los chicos gitanos.

El número de elecciones realizadas por los compañeros y compañeras de clase hacia el alumnado gitano para participar en trabajos de aula son muy bajos (el 14.3% recibieron sólo un voto y 17.1% recibieron 2 ó más) o nulos (el 68.6% del alumnado gitano no recibió ningún voto), frente al número de elecciones que recibe el alumnado payo, que son más altas (el 35.7% reciben 2 votaciones ó más, el 7.9% recibe 1 y el 56.5% no recibe ninguna). En algún caso excepcional, ciertas alumnas o alumnos gitanos han destacado por recibir un alto número de elecciones, posiblemente porque su rendimiento académico es óptimo.

Así mismo y en sentido contrario, el número de rechazos realizados por los compañeros y compañeras de clase hacia el alumnado gitano para participar en trabajos de aula son muy altos (el 12.6% del alumnado gitano recibe 4 ó más rechazos, con casos de más de 10 votaciones negativas), frente al número de rechazos que recibe el alumnado payo (el 6.7% recibe 4 rechazos ó más).

Considerando el caso de las chicas gitanas, la tendencia es similar a lo que ocurre con todo el grupo, aunque cuando se compara la situación entre chicos y chicas, se observa que las chicas reciben más nominaciones positivas (elecciones) y menos nominaciones negativas (rechazos) que los chicos, tanto en el grupo gitano como en el payo. En los chicos, sobre todo en los gitanos, el nivel de rechazos para trabajar es mucho más explícito que en las chicas.

La tendencia entre chicas en las elecciones para el trabajo es contraria comparando grupo étnico (mayores elecciones en las payas que en las gitanas), pero es similar en los rechazos para trabajar con una diferencia sólo de grado (mayor número de votos negativos en algunas alumnas gitanas más que en las payas).

En cuanto a las preferencias del alumnado en torno a quiénes elegirían para actividades de ocio y tiempo libre y a quiénes no, se observa una preferencia mayor del alumnado payo por las personas de su mismo grupo cultural. De esta manera, un porcentaje considerablemente bajo de alumnado payo elegiría a una persona gitana de su misma aula como compañera o compañero de actividades de ocio y tiempo libre. En este sentido, son las chicas gitanas las que menos nominaciones positivas reciben, si bien el índice de rechazos que expresa el alumnado payo es menor hacia las chicas que hacia determinados chicos gitanos.

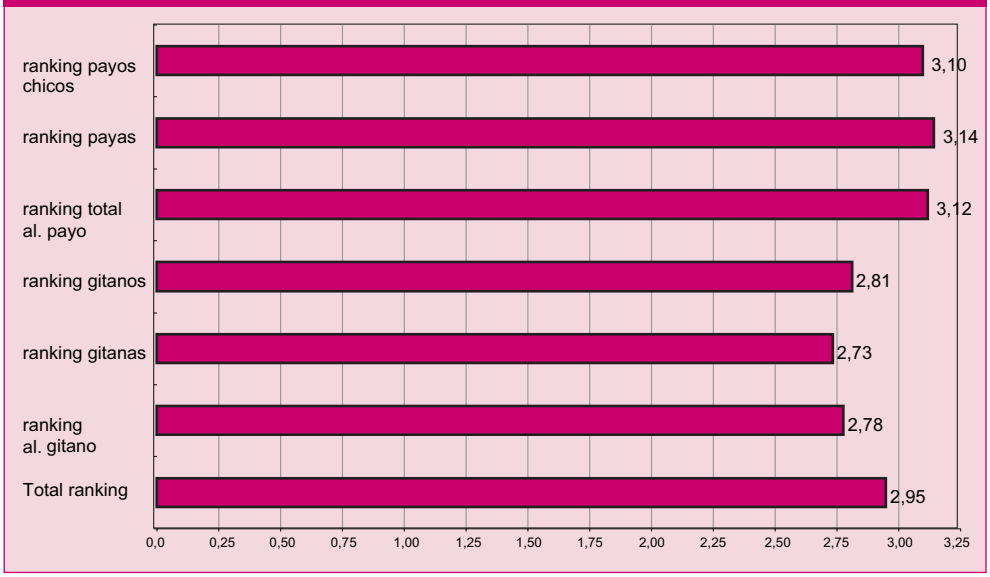
Para complementar esta información, se ha indagado en el **nivel de aceptación social de cada grupo** a través de un **cuestionario ranking**, en el que se solicitó a cada estudiante que opinara acerca de cómo son sus relaciones con cada uno de sus compañeros y compañeras de clase partiendo de una escala de 1 a 5. De los resultados de este análisis, se desprende que la media obtenida por el grupo gitano es ligeramente inferior a la del grupo payo y cercana a la media (sólo hay una diferencia de 0.22 puntos), por lo que se puede afirmar que las relaciones alumnado payo/alumnado gitano no son percibidas muy negativamente en las aulas de clase.

Si se analizan los resultados por sexo, se observa que las chicas gitanas, a diferencia de lo que ocurre en otras etapas educativas (Educación Primaria[3], por ejemplo),

[3] *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. FSGG. Madrid: 2002

tienen un estatus social medio más bajo que la media de sus compañeros y compañeras (poco más de medio punto), e incluso que la media de sus compañeros gitanos chicos, a diferencia de lo que ocurre con las chicas payas que son las que mejor estatus social presentan (la relación con ellas es la mejor percibida por sus compañeros y compañeras de clase).

Ranking del alumnado según etnia y género: MEDIAS



Teniendo en cuenta los resultados del análisis obtenido con distintos instrumentos de recogida de información, podemos afirmar que las relaciones entre iguales tienden a ser percibidas como positivas por una mayoría de personas, si bien el nivel de aceptación social y el estatus es menor entre el alumnado gitano.

Destaca el hecho de que las chicas gitanas son elegidas en menor medida para actividades de ocio y tiempo libre por las chicas y chicos payos y parecen ser menos valoradas en general por el resto del alumnado, a diferencia de lo que ocurre en Educación Primaria. Esto puede deberse a la presión que parte de la comunidad gitana ejerce sobre las *mozas* (y muchas veces ellas mismas son quienes la asumen y la ejercen hacia sí y hacia otras mujeres gitanas) para que eviten cualquier tipo de relación con posibles tintes sexuales con sus compañeros y se reserven para un futuro casamiento con un chico gitano. Más adelante, profundizaremos en los aspectos que tienen que ver con el rol de las mujeres gitanas, lo que nos permitirá comprender mejor este punto.

A pesar de que el racismo sólo se manifiesta de manera explícita en una minoría de entrevistas, existe una conciencia de la existencia de discriminación en la sociedad hacia el colectivo gitano que se plasma en buena parte de los discursos del alumnado perteneciente a distintos grupos culturales. Una alumna se pronuncia en contra de este tipo de discriminaciones cuando se le pregunta por su relación con el alumnado payo, gitano y extranjero:

> *Bien [con todos los grupos]. Yo nunca suelo discriminar a la gente, creo que lo más importante de una persona no es el color o la raza.*
>
> (Almudena, alumna paya 1º E.S.O., 14 años, Almendralejo, Badajoz)

5.2. Las relaciones con el profesorado

En las entrevistas, tanto el alumnado payo como el gitano de ambos sexos expresa opiniones mayoritariamente positivas acerca de su profesorado y de su relación con éste, si bien en muchos casos matiza que se lleva mejor con ciertas profesoras y profesores que con otros y otras docentes:

> *Los profesores son muy buenos con nosotros. Hacemos festivales y la de Música es muy buena con nosotros.*
>
> (Carmen, alumna gitana 2º E.S.O., 13 años, Madrid)

> *Sí [entiendo bien las explicaciones de los profesores y profesoras]. Me lo explican muy bien. Todos los profesores me explican bien.*
>
> (Álex, alumno gitano 2º E.S.O., Madrid)

> *Sí, porque lo hacen lo mejor que pueden.*
>
> (Ana, alumna paya 3º E.S.O., 14 años, Málaga)

> ¿Qué te parece este instituto? ¿Por qué?
>
> *Bien, porque tiene buenos profesores y tiene buenas instalaciones.*
>
> ¿Entiendes bien las explicaciones de los profesores y profesoras? ¿Por qué?
>
> *A veces sí y a veces no, porque hay algunos profesores que no hay quien les entienda.*
>
> (Antonio, alumno payo 1º E.S.O., 13 años, Torrent, Valencia)

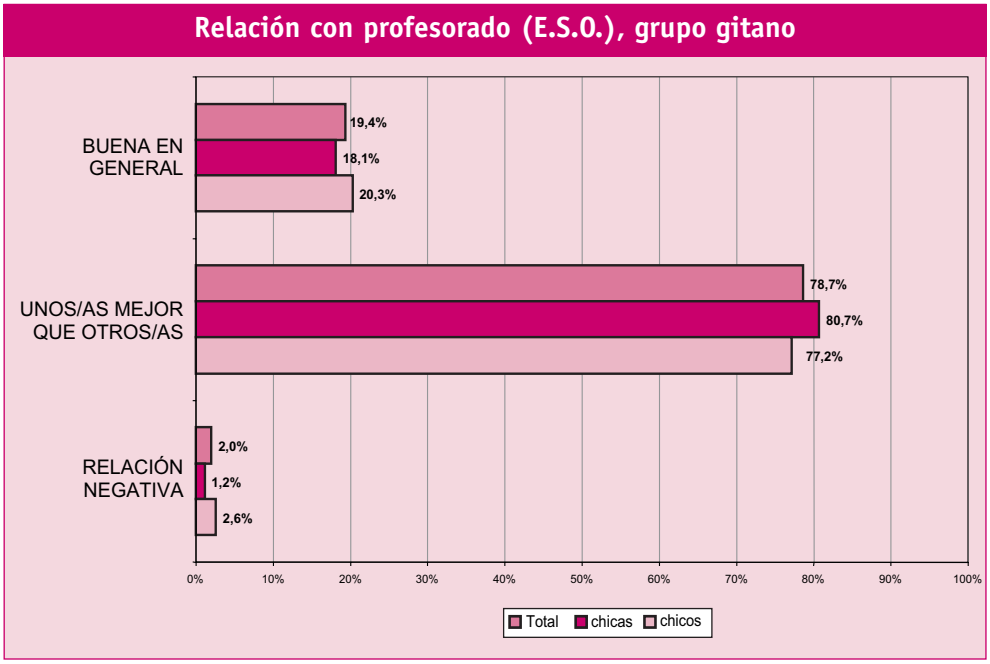
La mayoría valora de forma positiva a parte de su profesorado y de forma menos positiva a otra parte (78.7% del alumnado gitano y 73.9% del payo). Son las chicas gitanas quienes más apuntan a esta respuesta (80,7%), lo que supone 3,5 puntos porcentuales más que los chicos de su mismo grupo cultural y 9 puntos porcentuales más que las payas. Entre el grupo payo, los chicos dan en mayor medida que las chicas respuestas que se pueden encuadrar en esta categoría ("buena relación con parte del profesorado y regular o mala con otra parte" o "mejor relación con unos profesores/as que con otras/os"), con una diferencia de 4 puntos porcentuales.

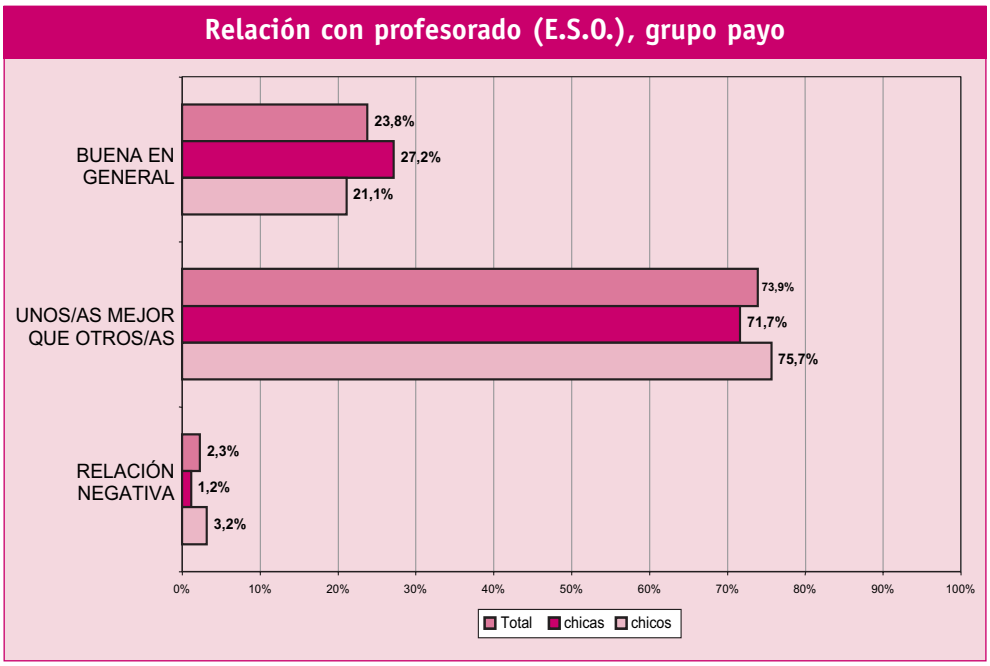
Pueden considerarse parejos los porcentajes de alumnado gitano y payo que consideran buena la relación con sus profesores y profesoras (19.4% y 23.8%, respectivamente), así como los de alumnado que la consideran mala (2.0% y 2.3%):

Las diferencias entre chicas y chicos se dan en mayor medida en el alumnado payo, donde las chicas expresan la existencia de una buena relación en mayor medida que los chicos, con una diferencia de 6 puntos porcentuales, mientras en el grupo gitano esta diferencia es de 2 puntos porcentuales y son los chicos quienes más manifiestan este tipo de respuesta.

Los porcentajes de alumnos y alumnas que indican malas relaciones con el profesorado son pequeños, siendo más frecuente esta respuesta entre los chicos de

ambos grupos culturales (3,6% en el payo y 2,6% en el gitano, frente a un 1,2% de chicas payas y gitanas):



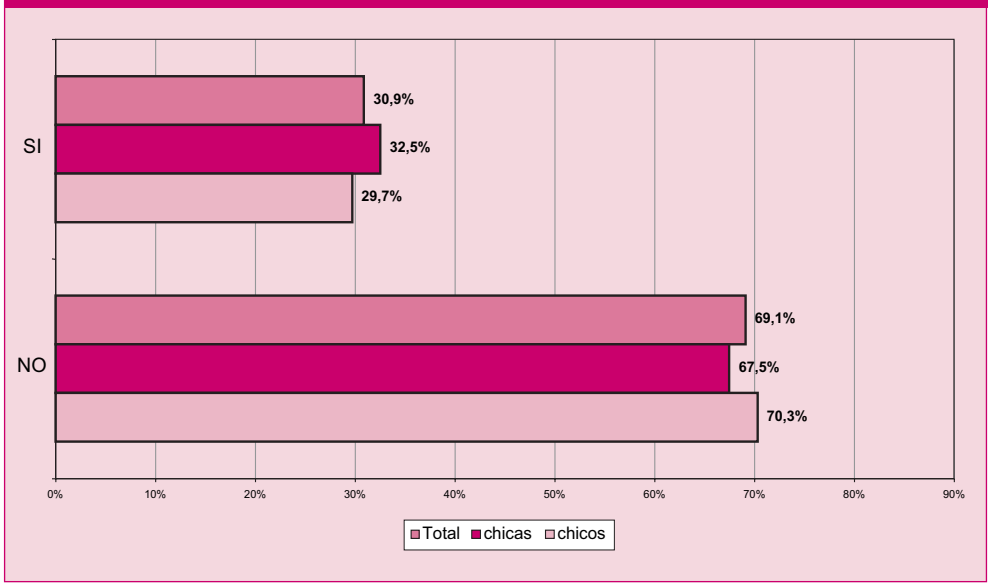


Son llamativas las diferencias cuando se analiza la interrelación entre sexo y etnia. Así, entre las alumnas gitanas se encuentra un porcentaje de valoración media ("buena relación con parte del profesorado y regular o mala con otra parte") superior en nueve puntos al porcentaje de alumnas payas que se pueden clasificar en esta misma opción (80.7% frente a 71.7%). Esta diferencia se explica numéricamente porque las chicas payas se inclinan más por la valoración "buena en general" de su relación con el profesorado (27.2% frente al 18.1% de las alumnas gitanas). Los chicos por su parte, si bien verifican la tendencia de ellas, muestran mayor semejanza en los porcentajes en ambos tipos de respuesta.

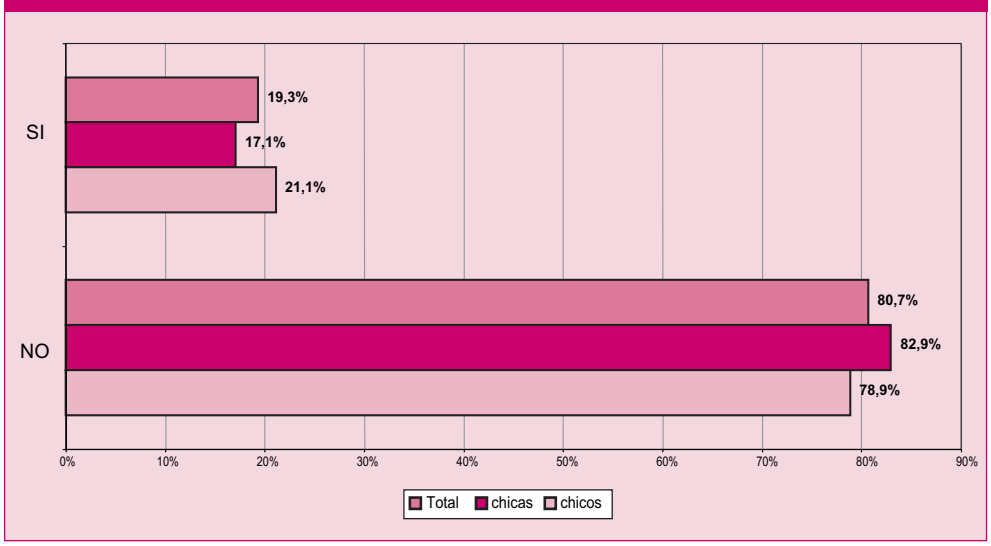
Departamento de Orientación

Ante la pregunta "¿tienes alguna relación con el departamento de orientación?", la mayoría del alumnado respondió que no, con diferencias significativas (de 11 puntos porcentuales) entre el alumnado gitano y el payo (30.9% del alumnado gitano, frente al 19.3 del alumnado payo). Entre el alumnado gitano, existe un porcentaje más alto de chicas que de chicos que indican relación con el departamento de orientación, mientras que entre el alumnado payo ocurre lo contrario, existiendo en ambos casos una diferencia de 3 puntos porcentuales.

Relación con departamento de orientación. Alumnado gitano



Relación con departamento de orientación. Alumnado payo

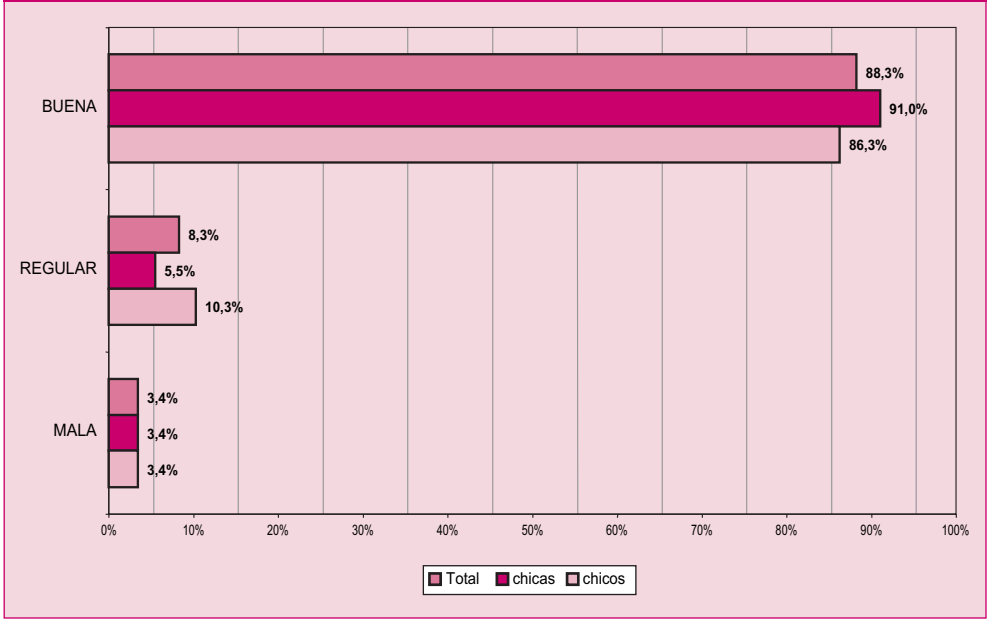


Si comparamos estos datos con los de los resultados académicos o con el nivel de repeticiones por curso o las edades del alumnado por curso, cabe destacar la insuficiente relación que existe con el departamento de orientación, especialmente en el caso del alumnado que tiene más dificultades.

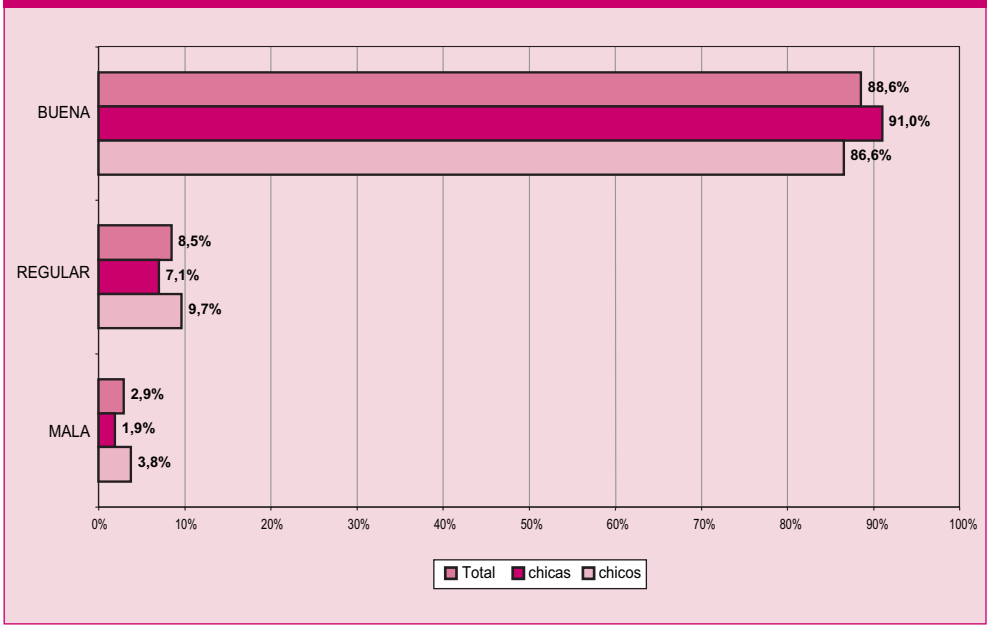
Comparación de los datos relativos a Educación Secundaria con las opiniones del alumnado sobre su situación en Educación Primaria

Si bien en Educación secundaria la mayor parte del alumnado expresa una relación buena con parte del profesorado y regular o mala con otra parte, cuando se hace referencia a la etapa de Primaria, las respuestas más recurrentes indican una buena relación con el profesorado, sin que existan apenas diferencias entre el alumnado gitano y el payo (88,3% y 88,6% respectivamente). Cabe destacar que las diferencias en este caso son mayores cuando se tiene en cuenta el sexo de las personas entrevistadas que su etnia de pertenencia.

Situación relacional con profesorado Educación Primaria. Alumnado gitano



Situación relacional con profesorado Educación Primaria. Alumnado payo



Tanto entre el alumnado gitano como en el payo, las chicas señalan en mayor medida que los chicos la existencia de relaciones positivas con el profesorado, existiendo una diferencia en torno a los 5 puntos porcentuales en los dos casos. Los chicos indican en mayor medida que las chicas la existencia de una relación regular (siendo esta diferencia casi el doble en el alumnado gitano y de 2,6 puntos porcentuales en el payo). El porcentaje de alumnado que manifiesta haber tenido mala relación con el profesorado de Educación Primaria es muy bajo, especialmente entre las chicas payas (1,9%), en mayor medida entre los chicos payos (3,8%) y sin que exista diferencia en este aspecto entre chicos y chicas en el grupo gitano (3,4%).

6. Situación académica en la E.S.O.

La situación académica de las alumnas de los distintos grupos culturales tiende a ser ligeramente mejor que la de los chicos. Sin embargo, la diferencia más destacada y agudizada en relación a los resultados académicos es la que se da entre el grupo gitano y el payo, más que la que se da entre sexos. Entre el grupo gitano, las dificultades de cara a obtener buenos resultados académicos se muestran mucho mayores que en el grupo payo, aspecto en el que influyen muchos factores, como la carencia de referentes adultos con estudios secundarios, los mayores problemas económicos, la escasez o inadecuación de los recursos educativos, el mayor índice de absentismo o la falta de identificación con el sistema educativo.

6.1. Rendimiento académico y desfase curricular

Al analizar las respuestas al cuestionario que ha contestado el profesorado, se ha evaluado el grado de superación de las áreas curriculares por parte del alumnado, tanto en el último curso realizado como en el último trimestre, y el índice de repeticiones. Según estas observaciones, un 31.9% del alumnado gitano participante ha aprobado todas las asignaturas del último curso realizado, frente a un 58.1% del alumnado payo. La misma diferencia se repite en el caso de valorar el porcentaje de áreas aprobadas en el último trimestre antes de recoger la información: un 12.1% del alumnado gitano frente a un 36% del payo. El resto de alumnado en ambos casos aprueba otras asignaturas: instrumentales, no instrumentales y optativas. El alumnado gitano destaca frente al payo aprobando en mayor media asignaturas no instrumentales y optativas.

Áreas superadas en el último curso						
		Todas	Una instrumental	Dos instrumentales	Áreas no instrumentales	Optativas
Alumnado Gitano	Chicas	35,6%	9,1%	11,4%	29,5%	14,4%
	Chicos	28,4%	12,1%	8,5%	39,7%	11,3%
	Total	**31,9%**	**10,6%**	**9,9%**	**34,8%**	**12,8%**
Alumnado Payo	Chicas	59,3%	6,0%	6,7%	17,3%	10,7%
	Chicos	57,0%	11,0%	4,1%	23,8%	4,1%
	Total	**58,1%**	**8,7%**	**5,3%**	**20,8%**	**7,1%**

Áreas superadas en el último trimestre						
		Todas	Una instrumental	Dos instrumentales	Áreas no instrumentales	Optativas
Alumnado Gitano	Chicas	14,8%	15,5%	16,9%	32,4%	20,4%
	Chicos	10,0%	21,7%	9,4%	37,8%	21,1%
	Total	**12,1%**	**18,9%**	**12,7%**	**35,4%**	**20,8%**
Alumnado Payo	Chicas	38,6%	12,7%	16,5%	21,5%	10,8%
	Chicos	34,2%	15,1%	12,0%	27,1%	11,6%
	Total	**36,0%**	**14,1%**	**13,8%**	**24,8%**	**11,2%**

En cuanto a las diferencias por sexo, las chicas gitanas aprueban en mayor medida que los chicos gitanos todas asignaturas del curso anterior, al igual que ocurre con las chicas payas frente a los chicos payos. En este sentido, las diferencias entre chicas y chicos gitanos (7.2%) son más acusadas que entre chicas y chicos payos (2.3%), lo que indica que las chicas gitanas que se encuentran escolarizadas, están desarrollando mejores procesos educativos que los chicos gitanos.

Valorando el índice de repeticiones en ambos grupos, se constata que este es mucho mayor en el grupo gitano que en el payo (un 30% más de índices de repeticiones). Un 65% del alumnado gitano participante en el estudio ha repetido al menos un curso a lo largo de su escolarización. En cuanto a las diferencias por sexos, no existen apenas entre chicas y chicos gitanos aún teniendo un índice mayor de aprobados por áreas. Sin embargo, las diferencias son bastante significativas entre chicas y chicos payos (9.2% más de repeticiones en chicos).

Índice de repeticiones de curso			
		Sí	No
Alumnado Gitano	Chicas	65,1%	34,9%
	Chicos	65,4%	34,6%
	Total	**65,3%**	**34,7%**
Alumnado Payo	Chicas	30,5%	69,5%
	Chicos	39,7%	60,3%
	Total	**35,8%**	**64,2%**

Se ha realizado un análisis de la frecuencia de cursos más repetidos por ambos grupos. De este análisis se puede concluir que el alumnado suele repetir en mayor medida el último curso del ciclo. Los cursos con mayor índice de repeticiones son 2º E.S.O., 1º E.S.O. y 6º E.P.O. por este orden e igual en ambos grupos culturales. Las diferencias por sexo no son significativas en el grupo de los gitanos, a excepción del índice de repeticiones en 6º E.P.O. (mayores en las chicas). En el grupo de los payos, los chicos repiten más 1º E.S.O. y las chicas 2º y 3º E.S.O.

Se observa sin embargo cierta tendencia diferenciando ambos grupos culturales; el grupo payo tiende a adelantar proporcionalmente más las repeticiones a los prime-

ros cursos de EPO (1º, 2º y 3º EPO, 7.6% en payos frente a 5.2% en gitanos), mientras que el gitano parece que las retrasa más a los niveles medios y finales (4º, 5º y 6º de EPO, 19.1% en gitanos frente a 12% en payos).

Si se relacionan estos datos con los obtenidos analizando el grado de desfase curricular del alumnado a juicio del profesorado se observa que, según la tabla que aparece a continuación, un 68,4% del alumnado gitano se encuentra en situación de desfase curricular de más de dos años, y este desfase comienza ya en el segundo ciclo de Educación Primaria: es sobre todo en 2º de Educación Primaria cuando el alumnado gitano acusa un mayor desfase.

Situación en desfase curricular			
		Sí	**No**
Alumnado Gitano	Chicas	66,0%	34,0%
	Chicos	70,2%	29,8%
	Total	**68,4%**	**31,6%**
Alumnado Payo	Chicas	26,2%	73,8%
	Chicos	25,4%	74,6%
	Total	**25,8%**	**74,2%**

Alumnado en situación de desfase curricular según curso y etnia		
Nivel de desfase curricular	**Sí**	**No**
1º CICLO PRIMARIA	7.6 %	3.38 %
2º CICLO PRIMARIA	33.5 %	8.47 %
3º CICLO PRIMARIA	42.4 %	67.8 %
1º E.S.O.	8.8 %	8.47 %
2º E.S.O.	1.9 %	6.78 %
3º E.S.O.	5.7 %	5.08 %

En lo que se refiere a las diferencias por sexo, las chicas gitanas muestran un menor grado de desfase curricular que los chicos gitanos, no siendo del mismo modo en el caso de los chicos y chicas payos, en los que no hay diferencias por sexos.

Atendiendo a las entrevistas al alumnado, los resultados son similares a las observaciones del profesorado al indagar en el **nivel de aprobado** y en qué tipo de asignaturas aprueban o suspenden. El mayor porcentaje de respuestas en el grupo payo se ha clasificado en la categoría de "todas aprobadas" (46,9%, frente a un 16,9% del alumnado gitano), mientras que el mayor porcentaje de respuestas del alumnado gitano apunta a que aprueba sólo las básicas (47,7%, frente a un 40,9% del alumnado payo). Por tanto, existe una gran distancia (de 30 puntos porcentuales) entre el alumnado que se clasifica en la categoría de "todas aprobadas", y de casi 12 puntos a la inversa en "todas suspensas" (3.9% para el alumnado payo y 15.7% para el gitano). Poco más del 50% del alumnado payo suspende alguna o todas las asignaturas, mientras este porcentaje se eleva hasta el 83% para el alumnado gitano.

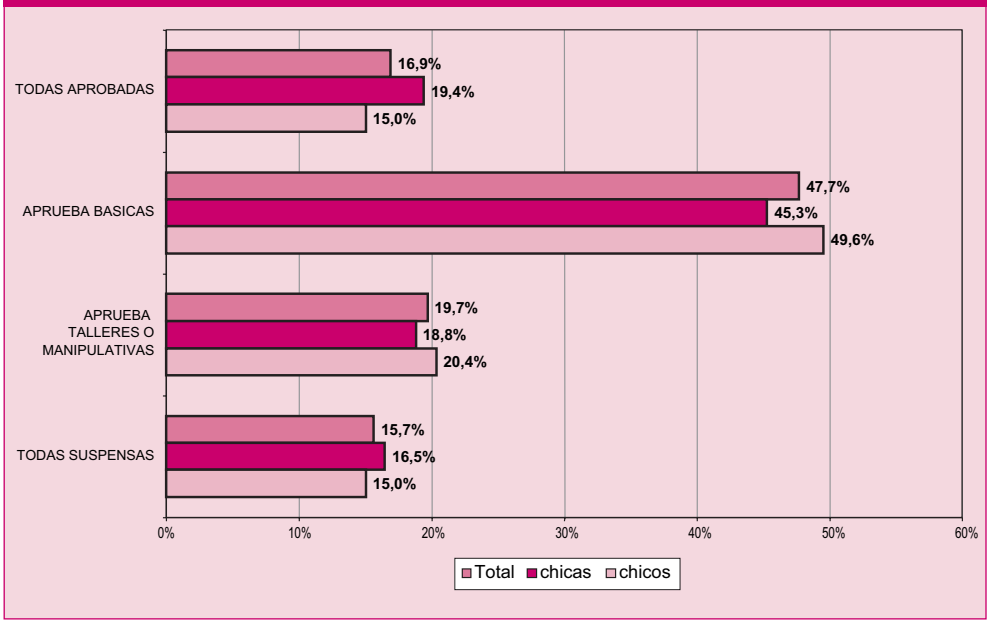
Las dos categorías restantes ("aprueba las asignaturas básicas" y "aprueba los talleres o asignaturas manipulativas") ofrecen resultados que pueden interpretarse de muy diferentes maneras. Por ejemplo, es llamativa la diferencia de casi 7 puntos porcentuales entre el alumnado gitano que aprueba sólo las asignaturas básicas y el alumnado payo que hace lo propio (47.7 y 40.9%, respectivamente). Este dato puede servir de constatación de algunas lecturas relativamente habituales de la relación entre la comunidad gitana y el sistema educativo formal, en el sentido de que las chicas y chicos gitanos aprueban este tipo de asignaturas porque son las que perciben como útiles para la vida.

También llama la atención que, con una distancia de más de 11 puntos con respecto al payo, el alumnado gitano apruebe solamente talleres o asignaturas de tipo manipulativo (19.7 frente a 8.3%). Esto puede entenderse en el sentido de que algunos gitanos o gitanas aprueben sólo las asignaturas fáciles, ya sea por la influencia del currículum oculto, por la mayor incidencia del absentismo escolar en este grupo o por falta de motivación. También es significativa la menor presencia de niñas que de niños gitanos en estas dos categorías.

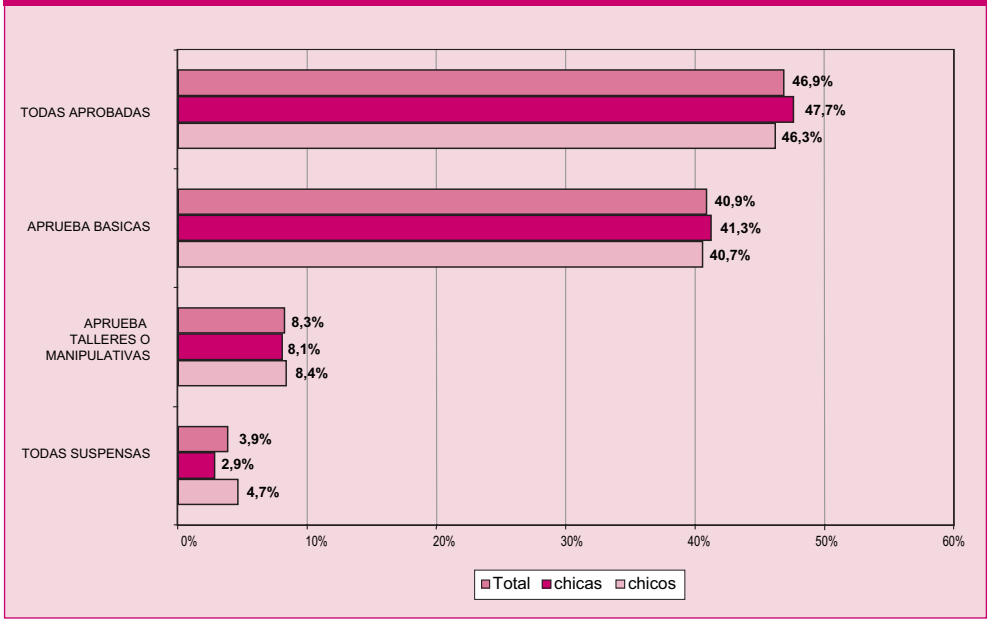
En general, los datos apuntan más bien en la dirección de corroborar las dificultades en la relación entre comunidad gitana y sistema educativo: poca funcionalidad de algunos de los aprendizajes que la escuela ofrece, escasa motivación de parte del alumnado gitano, mayor incidencia del absentismo escolar entre este grupo, falta de medidas que favorezcan la interculturalidad y la motivación, etc. que redundarían en unos resultados académicos muy dispares y causados también por variables personales y/o familiares.

En cuanto a las diferencias entre chicas y chicos, éstas son mucho menores que las que se dan entre etnias, si bien existe una tendencia en las chicas a obtener mejores resultados. De esta manera, el porcentaje de chicas que señala que suele aprobar todas sobrepasa al de chicos en 4,4 puntos porcentuales en el grupo gitano y 1,4 en el payo. Sin embargo, en el alumnado gitano el porcentaje de

Situación académica. Alumnado gitano



Situación académica. Alumnado payo



chicas que indica que suspende todas es ligeramente superior al de chicos (1,4 puntos porcentuales), si bien en el grupo payo son los chicos quienes manifiestan suspender todas en mayor medida que las chicas (con una diferencia de 1,8 puntos porcentuales).

Entre las dos categorías señaladas, se encuentra la del alumnado que indica aprobar sólo las básicas, entre el cual hay un porcentaje mayor de chicos que de chicas gitanas (con 4,3% puntos porcentuales de diferencia), mientras que en el grupo payo no hay diferencias significativas entre ambos sexos. Otra categoría de respuestas es la que se corresponde con quienes dicen aprobar las asignaturas manipulativas o los talleres. En este caso, las diferencias ente chicas y chicos gitanos son muy ligeras (1,6 puntos porcentuales) y en el grupo payo, no son significativas.

6.2. Razones que el alumnado atribuye a los suspensos

En cuanto a las razones a las que el alumnado entrevistado atribuye sus suspensos, existe una variabilidad considerablemente mayor entre chicas y chicos que entre los dos grupos culturales. De esta forma, las respuestas que hacen alusión al absentismo y a la dificultad de la materia arrojan una estructura similar entre alumnado gitano y payo, con mayoría de niñas en la primera de esas opciones[4] y de niños en la segunda. Sin embargo, las respuestas que hacen referencia a la falta de esfuerzo predominan en las niñas payas y en los niños gitanos, mientras que las que se refieren a la falta de comprensión de las explicaciones del profesorado o a la capacidad de éste para hacerse entender, se detecta un mayor porcentaje de niñas gitanas y de niños payos.

[4] Acerca de las causas del absentismo, se profundizará en ellas en el apartado que hace referencia al alumnado que ha dejado de asistir a la escuela en Educación secundaria o antes de empezar esta etapa.

Para casi todos los tipos de razones que el alumnado aduce para explicar sus suspensos, las diferencias entre sexos se hacen más relevantes dentro del grupo payo que dentro del gitano. Este dato sólo varía en las argumentaciones que aluden a la falta de entendimiento de la materia" (con una distribución por sexos casi pareja en el caso payo y desigual sin embargo en el grupo gitano). La comparación entre alumnado gitano y payo permite apreciar en primer lugar una similitud: predominan en los dos grupos las causas relacionadas con la "falta de esfuerzo" y con la "falta de comprensión de la materia". La suma de ambas explicaría algo más del 70% de los suspensos, a juicio del propio alumnado.

El 30% restante se distribuye de forma diferencial si se comparan los grupos gitano y payo. Entre el alumnado gitano, la distribución entre unas razones y otras es bastante pareja. Por el contrario, en el caso del alumnado payo esta distribución es muy dispar: predominan claramente las razones agrupables bajo la denominación "dificultad de la materia" (15%), mientras que los argumentos referidos al profesorado (9.4%) y al absentismo o falta de puntualidad (2.6%), obtienen porcentajes de respuesta menores.

Profundizando en el análisis, resulta interesante señalar una mayor tendencia del alumnado gitano respecto al payo a realizar atribuciones a causas internas, como la falta de esfuerzo y el absentismo y/o impuntualidad (62.5% y 52.4%, respectivamente), lo que puede tener que ver con la interiorización de estereotipos negativos como el que atribuye a la población gitana el calificativo de *vaga*:

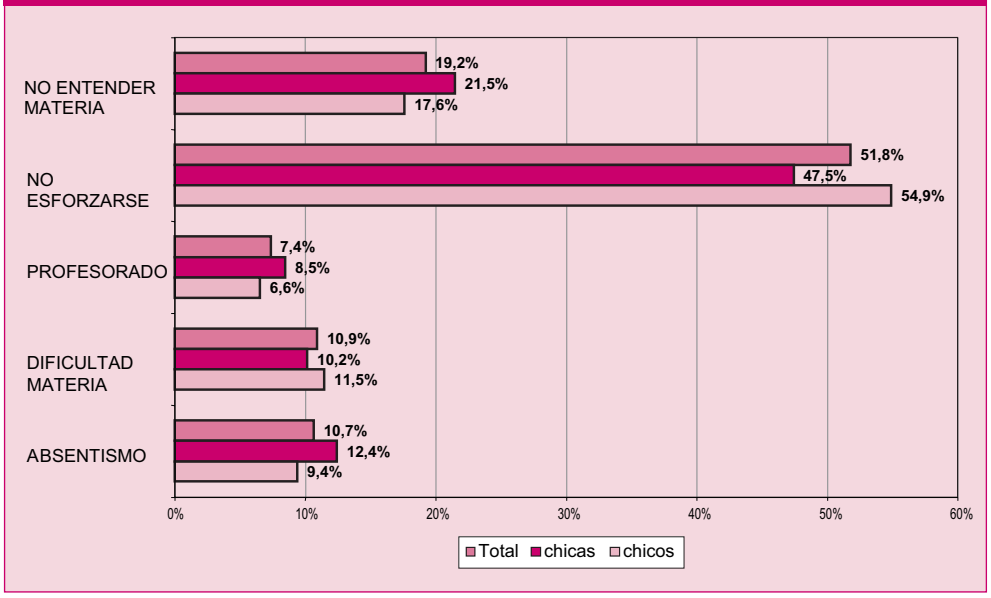
> *La primera evaluación aprobé todas, pero ésta me han quedado todas porque pasé de los profesores, me cansé ya.*
>
> Las asignaturas que no apruebas ¿a qué crees que es debido?
>
> *Porque no traigo el material, paso de ellos y no aporto nada en clase.*
>
> (Paco, alumno gitano 1º E.S.O., 13 años, Madrid)
>
> *A no estudiar, no poner interés.*
>
> (Elena, alumna gitana 1ª E.S.O., 12 años, Sevilla)

Por su parte, el alumnado payo muestra mayor tendencia a expresar razones de tipo externo (las relativas al profesorado y a la dificultad de la materia, suma de un 24.4% superior en 7 puntos al porcentaje gitano) o incontrolable ("no entender materia", 23.1% que supera en casi 4 puntos al porcentaje gitano).

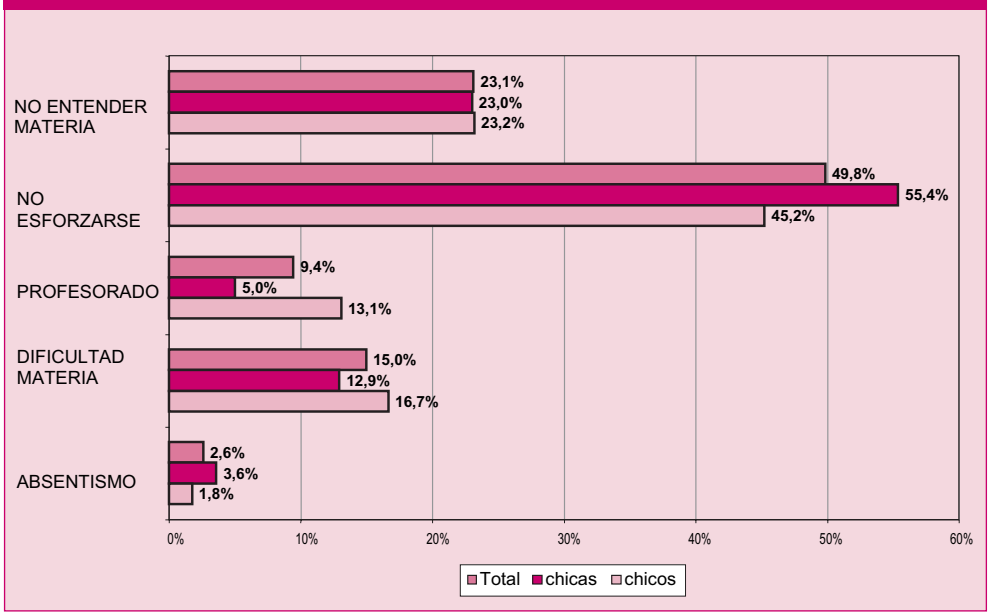
> *Porque los profesores no me echan cuenta y cuando un niño no te deja trabajar, los profesores le dicen 'cállate' y él sigue.*
>
> (Fernando, alumno payo 1º E.S.O., 12 años, Sevilla)

Otro dato relevante es el que se refiere a la menor tendencia entre el alumnado gitano a atribuir sus suspensos a razones que tienen que ver con el profesorado. Esta inclinación corrobora lo dicho en apartados anteriores sobre el carácter predominantemente positivo de la relación entre alumnado gitano y profesorado.

Razones de los suspensos (multirespuesta). Grupo gitano



Razones de los suspensos (multirespuesta). Grupo payo



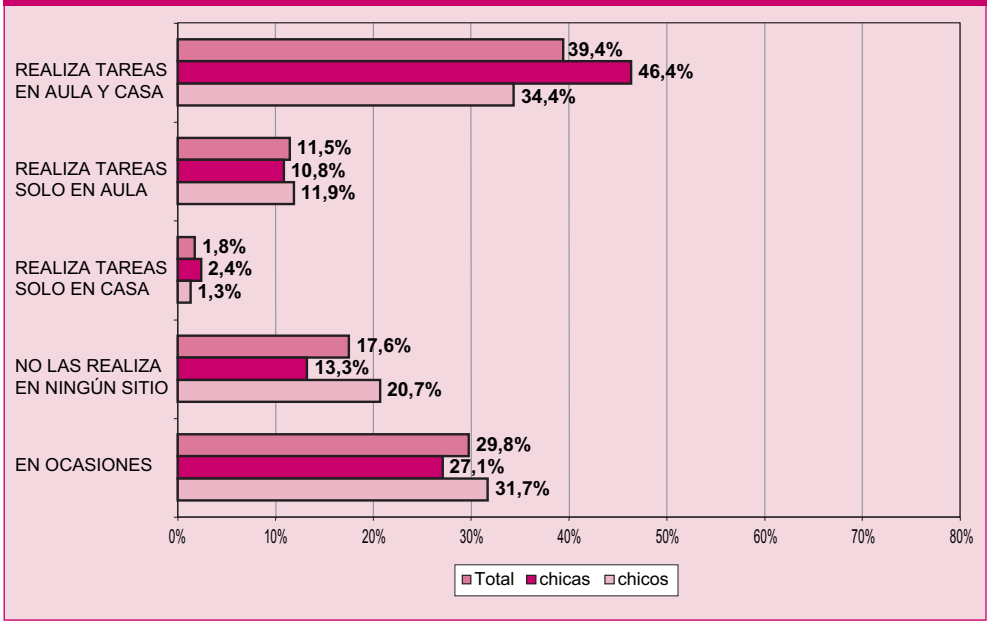
6.3. Hábitos de trabajo y estudio y habilidades de aprendizaje

Se observa una mayor tendencia en las chicas de los diferentes grupos culturales a asumir la responsabilidad de la realización de las tareas escolares, así como un mayor nivel de adquisición de ritmos, normas y rutinas escolares, lo que implica desarrollar el trabajo y las habilidades necesarias para un aprendizaje exitoso.

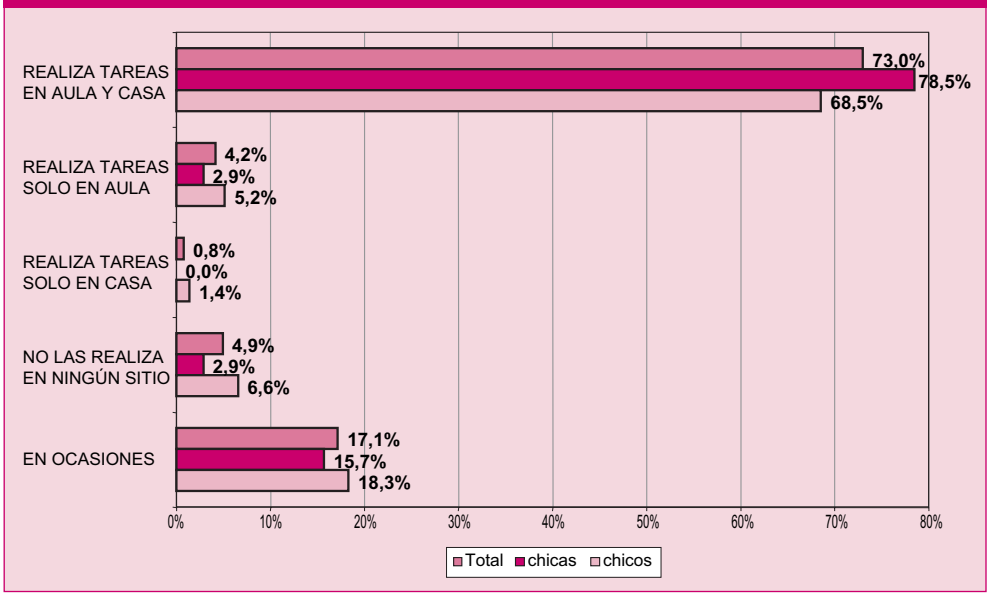
Sin embargo, si bien las diferencias entre sexos son significativas en relación con estos aspectos, aún son más acusadas las que existen entre los grupos payo y gitano. Atendiendo a las entrevistas realizadas al alumnado, las respuestas que da el alumnado payo supera al gitano en casi 34 puntos porcentuales en la categoría "realiza tareas en aula y en casa", aunque esta distancia se reduce en 9 puntos si se consideran juntas las tres opciones "positivas" de realización de tareas (en casa

y en aula, sólo en casa y sólo en aula), ya que en las opciones "realiza tareas solamente en el aula" y "las realiza sólo en casa" se producen mayores porcentajes de respuesta entre el alumnado gitano. Por otra parte, en las dos opciones "negativas" (no realización de tareas y realización esporádica) se invierten los resultados: el alumnado gitano supera al payo en más de 12 puntos en ambas categorías.

Habilidades para el aprendizaje, alumnado gitano



Habilidades para el aprendizaje, alumnado payo



El análisis ponderado de las cuatro categorías que contienen respuestas de no realización permite además establecer algunas conclusiones. La diferencia más significativa entre alumnado gitano y payo se produce en la opción "no realiza tareas en ningún sitio", seguida de la categoría "realiza tareas sólo en el aula". La distancia con menor peso ponderado se da en la opción "las realiza en ocasiones", al existir también un porcentaje importante de alumnado payo clasificable en esta opción.

En el análisis por sexos es destacable en primer lugar el elevado porcentaje de chicas que afirma ejecutar tareas tanto en el aula como en casa (78,5% para una media de 73% en el caso payo, diferencia de 10 puntos porcentuales con respecto a los chicos; y 46,4% para una media de 39,4%, 12 puntos más que las chicas que los chicos, en el grupo gitano). Así, tanto en un grupo como en el otro, puede afirmarse la mayor presencia de chicas que de chicos en esta opción.

No obstante, no es en esa categoría en la que se producen diferencias más significativas entre chicos y chicas. En el grupo payo, a excepción de la opción "realiza tareas en ocasiones", la distancia es proporcionalmente mayor en todas las demás opciones; y esto siempre con diferencias a favor de los niños. Por su parte, en el grupo gitano hay dos opciones en la que se establecen distancias superiores a la referida: en la categoría "no las realiza en ningún sitio" (con una diferencia de 7,4 puntos porcentuales más en niños que en niñas) y en "realiza tareas sólo en casa" (en la que la diferencia es de 1 punto porcentual). Puede desde ahí afirmarse que la habitual tendencia de las chicas a realizar las tareas escolares con mayor dedicación que los chicos se produce tanto en el alumnado payo como en el gitano, si bien la diferencia se agudiza en mayor medida en el grupo gitano.

Merece en la misma línea destacar los resultados en la categoría "realiza tareas sólo en casa", en la que se agrupan el 2,4% de las chicas gitanas (frente a un 1,3% de chicos) y un 0% de chicas payas (frente a un 1,4% de chicos). Por último, es digna también de consideración, para el caso gitano, la opción "realiza tareas sólo en aula", en la que la diferencia entre niños y niñas es casi inexistente.

Si indagamos en las **causas que el alumnado entrevistado atribuye a la falta de realización de las tareas** escolares, observamos mayores diferencias entre chicas y chicos que entre los grupos payo y gitano.

Entre el alumnado gitano, se observa una mayor tendencia que en el payo a atribuir la falta de realización de las tareas escolares a la carencia de condiciones adecuadas en casa (4,2% del alumnado gitano, frente a un 0,9% del payo) y a falta de tiempo por tener que hacer otras cosas (13,5% en el alumnado gitano y 10,4% en el payo). Este hecho puede deberse a las mayores dificultades que afronta la mayor parte de la población gitana en relación con aspectos básicos como el empleo, la vivienda, etc. Además, entre las chicas gitanas, existe la dificultad añadida de la asunción del trabajo doméstico desde muy jóvenes (aspecto que también se da entre las payas, pero en menor medida). Asimismo, en muchas ocasiones, como veremos más adelante y como también han mostrado otras investigaciones[5], existe una presión considerable hacia las chicas gitanas para que den prioridad o se dediquen exclusivamente a la preparación para el casamiento y el trabajo doméstico, lo que es entendido por gran parte de la comunidad gitana como algo incompatible con la continuidad académica a partir de Educación Secundaria. Si bien este aspecto está cambiando y cada vez son más las mujeres y hombres gitanos que apoyan la educación de sus hijas, la presión existe y supone una dificultad a veces enorme para algunas adolescentes.

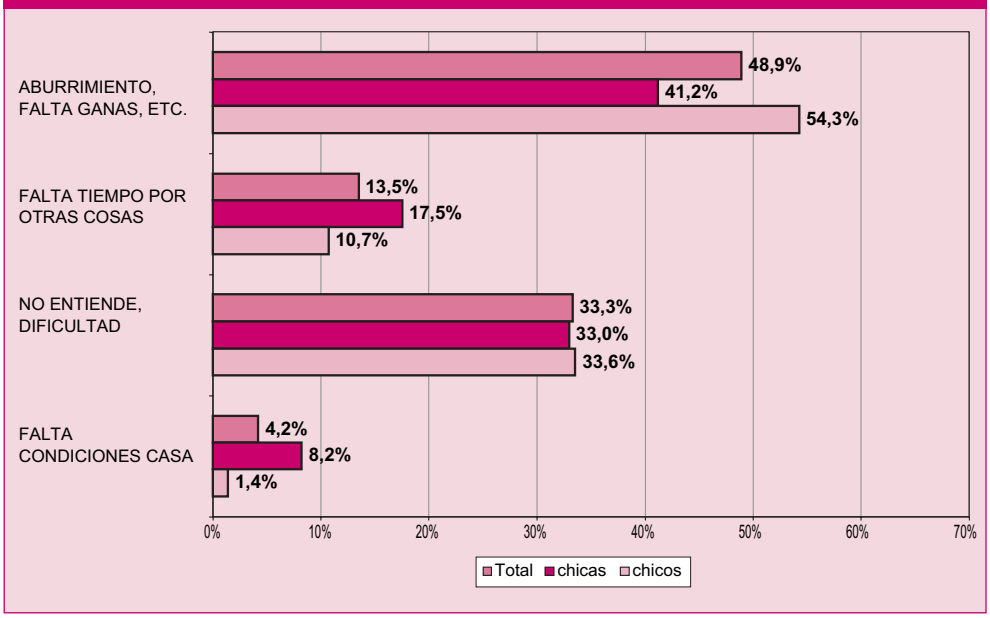
Entre alumnado gitano, la falta de tiempo por hacer otras cosas y la falta de con-

[5] Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2004)

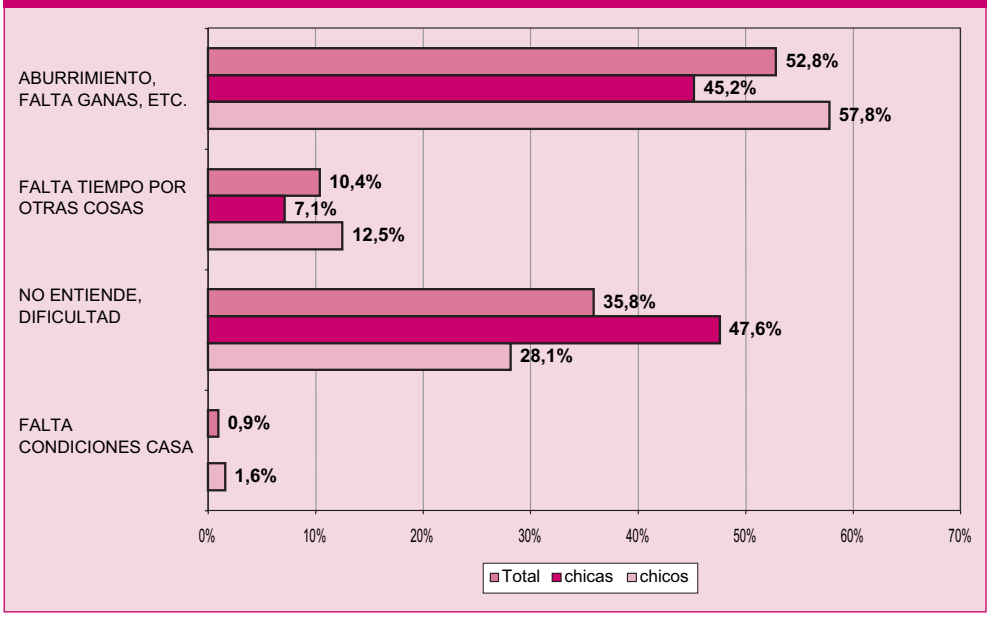
diciones en casa las chicas muestran porcentajes superiores a los chicos (de casi 7 puntos porcentuales en las dos opciones, siendo la falta de condiciones en casa una respuesta recurrente cuatro veces más entre las chicas). Entre el alumnado payo, la primera razón expuesta por las chicas para justificar la falta de realización de las tareas escolares se relaciona con la falta de entendimiento o las dificultades de comprensión (con una diferencia de 11,8 puntos porcentuales respecto a los chicos).

Los chicos muestran más uniformidad en relación con esta atribución causal, independientemente de su grupo étnico o cultural. Tanto en gitanos como en payos se encuentra una similar distribución porcentual de sus respuestas, siendo la falta de ganas o el aburrimiento la respuesta más recurrente.

Causas de la no realización de las tareas (multirespuesta). Grupo gitano



Causas de la no realización de las tareas (multirespuesta). Grupo payo

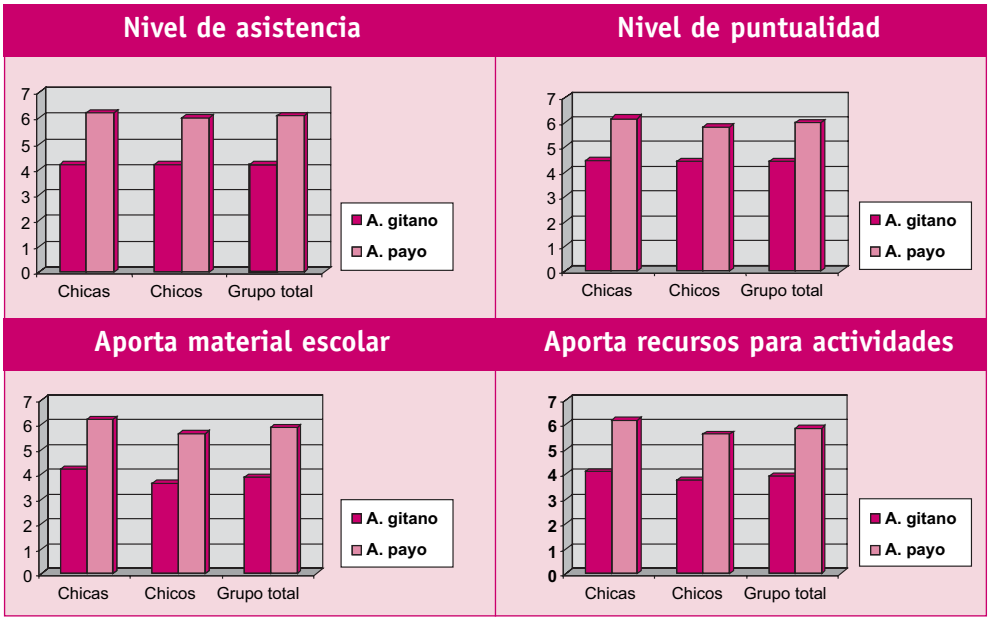


Las respuestas del alumnado coinciden en cierta medida y se complementan con las opiniones que expresa el profesorado en los cuestionarios diseñados para este estudio. De esta manera, el profesorado percibe diferencias notables en función de la etnia en el nivel de desarrollo de aspectos básicos del proceso educativo, como son la asistencia diaria, la puntualidad en la llegada a las clases, la aportación de los materiales y recursos necesarios para hacer las actividades académicas y el comportamiento en los intercambios de clase y en las salidas extraescolares.

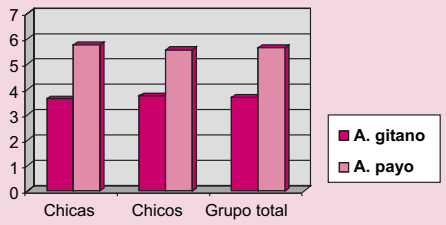
En general, las **percepciones del profesorado** destacan diferencias significativas entre el alumnado gitano y el alumnado payo indicando que existe una mayor adquisición de estas rutinas y normas en los últimos, con puntuaciones que superan el 5.5 sobre 7, mientras que en alumnado gitano no llegan al 5 en ningún indicador, aunque es importante subrayar que obtiene resultados cercanos o por encima de la media en todos los valores.

Analizando la opinión del profesorado, las puntuaciones obtenidas por las chicas son ligeramente superiores a las obtenidas por los chicos en todas las variables y se dan en ambos grupos, aunque en mayor medida entre el alumnado payo. En el grupo gitano, se observa mayor distancia en el indicador sobre aportación de material escolar para las clases, en el que las chicas gitanas reciben mayor puntuación que los chicos gitanos. Al mismo tiempo, corroborando las afirmaciones del alumnado, el profesorado señala que los chicos gitanos muestran una mayor participación en salidas extraescolares que las chicas gitanas.

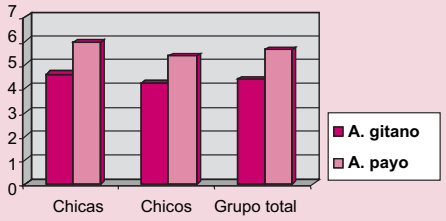
La asistencia a clase es uno de los aspectos que más influencia tiene en el proceso educativo del alumnado. En las entrevistas al profesorado, se han encontrado diferencias entre el nivel de asistencia por razón de grupo étnico de pertenencia pero no por razón de sexo. Así, a juicio del profesorado la asistencia a clase de los chicos y chicas gitanos supone un 4.2 de media sobre 7, llegando a un 6.1 en las compañeras y los compañeros payos. Lo mismo ocurre con su percepción del nivel de puntualidad, que difiere por razón de etnia pero no por razón de sexo, resultando una puntuación media de 4,4 para el alumnado gitano y de 6.0 para el payo.



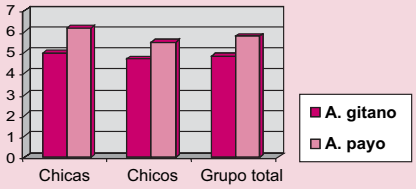
Participa en actividades extra-académicas



Realiza intercambios de clase adecuadamente



Comportamiento adecuado en salidas extra-académicas

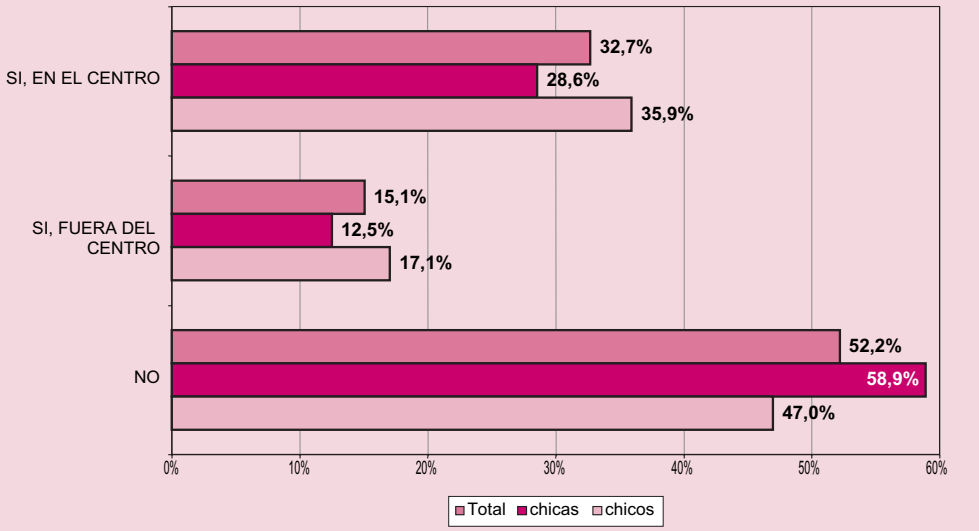


En cuanto al análisis de correlaciones, esta variable ha obtenido una gran correlación entre sus indicadores, superando en todos los casos valores de 0.53 en el coeficiente de correlación de Spearman, lo que indica que todos los hábitos relacionados con la adquisición de ritmos, rutinas y normas están muy relacionados entre sí.

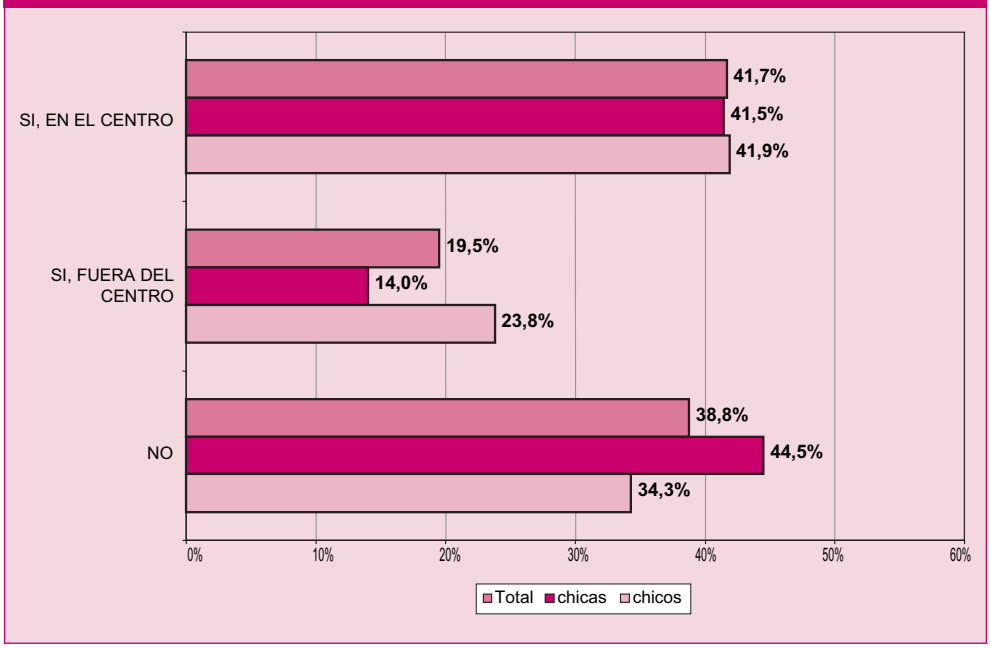
Participación en actividades extraescolares

La participación de las chicas gitanas en actividades extraescolares es, dentro o fuera del centro educativo, es considerablemente baja, ya que sólo un 41% de ellas lo hace (28,6% dentro del centro educativo y 12,5%, fuera). Esta participación es mayor entre el alumnado payo (61.2% frente al 47.8% del alumnado gitano) y menor en el caso de las chicas, existiendo una distancia de 14.4 puntos gitanas y payas y de 12.7 puntos entre payos y gitanos.

Participación en actividades extraescolares. Alumnado gitano



Participación en actividades extraescolares. Alumnado payo



Se observa un incremento en las diferencias en el hecho de participar en actividades que se realicen dentro o fuera del centro, variable que produce un incremento mayor de las diferencias por sexo en el grupo payo que en el gitano. Así, las chicas payas, que participan en actividades extraescolares en el centro en casi igual medida que los chicos payos, ven reducida esta participación en casi 10 puntos cuando se trata de actividades que se realizan fuera del centro (14.0% frente al 23.8% de los chicos payos). Por su parte, las chicas gitanas, que en general participan menos en actividades extraescolares (casi un 60% de ellas no lo hace), en esta opción de actividades fuera del centro participan casi en la misma medida que las chicas payas (12.5 y 14.0% respectivamente).

7. Expectativas de futuro en relación con los estudios

Con el fin de indagar en las expectativas de futuro del alumnado (aspecto que tiene que ver también con su motivación por los estudios y por la continuidad educativa), se diseñaron preguntas relacionadas con su percepción de la funcionalidad del aprendizaje (*¿Para qué crees que sirve estudiar?*) y con sus expectativas a corto y largo plazo. Asimismo, se pidió al alumnado que argumentara el porqué de sus respuestas.

7.1. Funcionalidad del aprendizaje

Respecto a la percepción de la funcionalidad del aprendizaje por parte del alumnado, la distribución de las respuestas es similar entre el grupo gitano y el payo. En torno al 45% del alumnado entrevistado expresa respuestas relacionadas con la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro y "ser alguien en la vida". Este porcentaje aumenta además hasta casi el 80% si se le suma el de los alumnos y alumnas que opinan que hay que estudiar para obtener un título y así poder optar a

aquellos trabajos más cualificados. Si bien las diferencias entre alumnado payo y gitano en esta distribución son muy escasas, existe un ligero predominio de las respuestas que hacen referencia a la posibilidad de encontrar un empleo (sin matizar de qué tipo) entre el alumnado gitano (47,2% frente al 44,5% payo), mientras que entre el payo se hace más referencia a las cualificaciones (34,8% frente al 31,1% gitano). Este dato puede ser considerado un indicio y/o un resultado de la distinta situación de partida de ambos grupos, teniendo en cuenta la escasez de referentes con trabajos cualificados entre la población gitana:

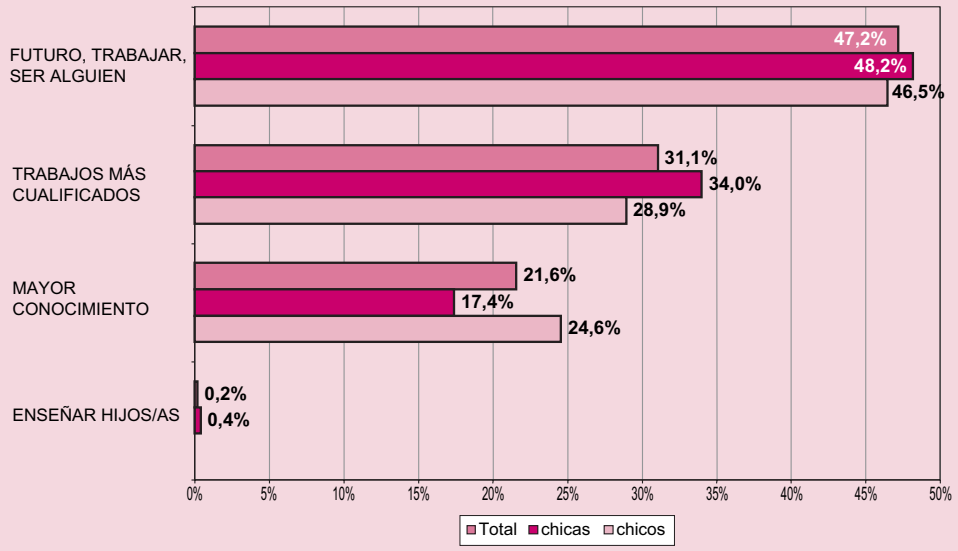
> *Para ser algo en la vida. Porque te pueden coger en cualquier cosa. Con diploma, un currículum...*
>
> (Carmen, alumna gitana 2º E.S.O., 13 años, Madrid)

> *Para formarnos un futuro, para ser alguien en la vida*
>
> (Berta, alumna paya 2º E.S.O., Madrid)

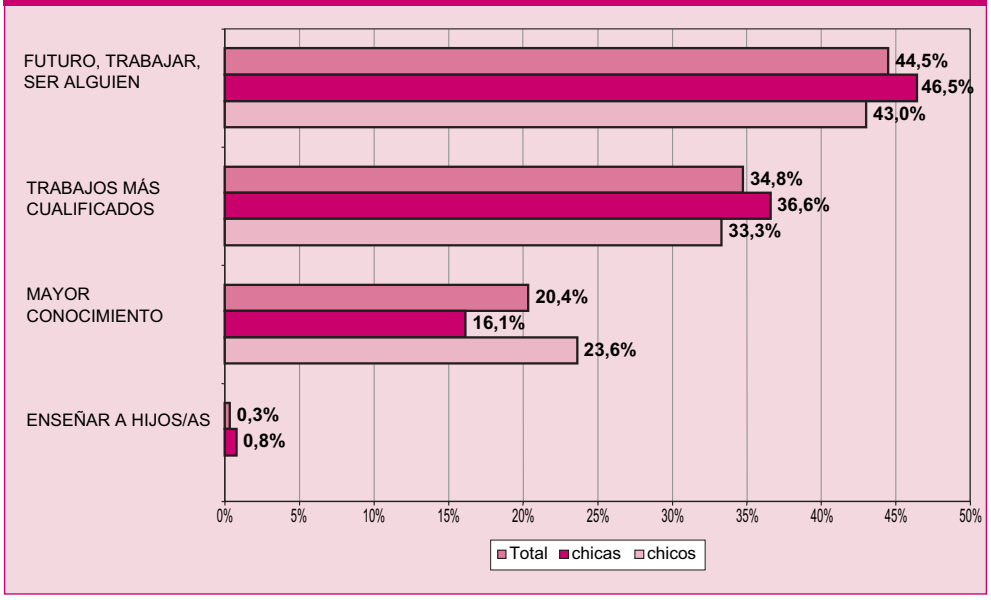
Un porcentaje mucho menor de respuestas (21,6% del alumnado gitano y 20,4% del payo) argumenta que se estudia para aprender o adquirir conocimiento. Y, por último, una niña gitana y dos niñas payas (de un total de, respectivamente, 589 y 584 entrevistas) hacían referencia a los estudios como medio para poder enseñar a sus hijos e hijas.

Si bien las diferencias entre los grupos payo y gitano son escasas en relación con estas respuestas (especialmente la referida a estudiar para encontrar un trabajo), la distancia entre chicas y chicos sí es considerable. Así, en los argumentos relacionados con la obtención de trabajos, titulaciones y progresos en la vida, son clasificables porcentajes superiores de las respuestas de las chicas (82,2% de las gitanas y 83,1% de las payas, frente a 75,4% y 76,3%, respectivamente, para los chicos). Sin embargo, la opción relacionada con la obtención de conocimiento cobra mayor peso entre los chicos (24,6% de los chicos gitanos y 23,6% de los payos, frente a 17,4% y 16,1%, respectivamente, de las chicas).

Funcionalidad del aprendizaje (multirespuesta). Grupo gitano



Funcionalidad del aprendizaje (multirespuesta). Grupo payo

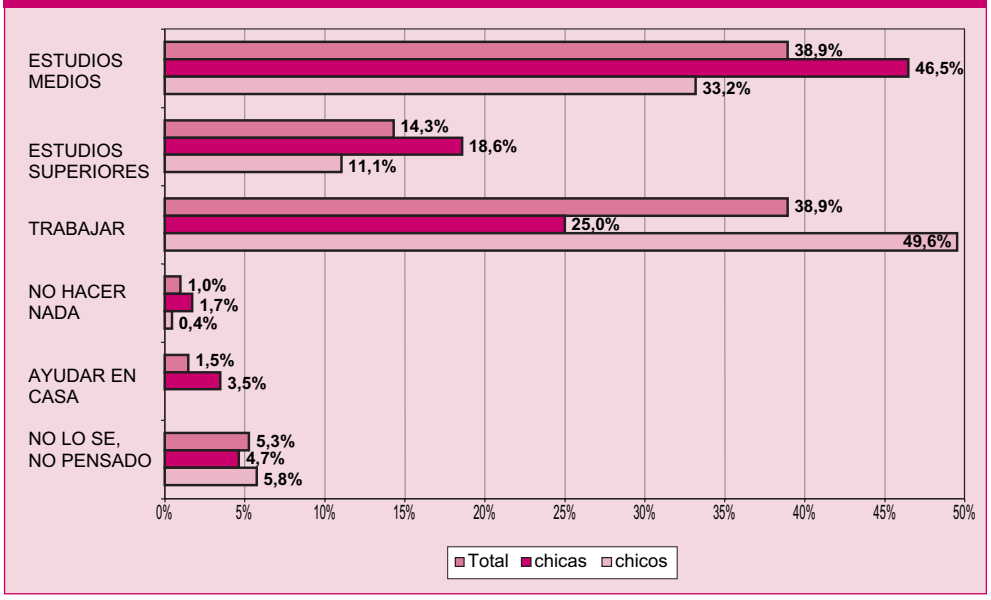


7.2. Expectativas futuras a corto plazo

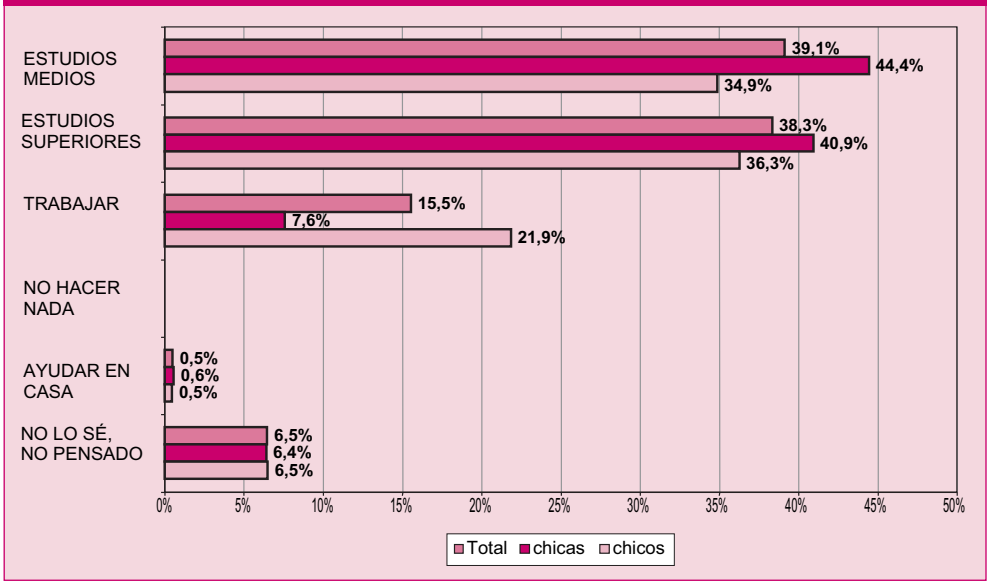
Ante la pregunta *"¿Qué es lo que más te gustaría hacer cuando acabes estos cursos? ¿Por qué?"*, los porcentajes de respuesta que se pueden clasificar en diferentes categorías varían considerablemente entre chicas y chicos y entre los grupos culturales que se han tenido en cuenta. Los siguientes gráficos así lo muestran:

Como podemos observar, los porcentajes de alumnado payo y gitano que exponen que quieren cursar estudios medios son parejos (38,9% del alumnado gitano y

Expectativas futuras a corto plazo. Grupo gitano



Expectativas futuras a corto plazo. Grupo payo



39,1% del alumnado payo). Asimismo, son similares, y relativamente altos, los porcentajes de alumnado que no sabe qué quiere hacer o dice no haberlo pensado (5,3% del alumnado gitano y 6,5% del gitano).

Las mayores diferencias entre los grupos gitano y payo se encuentran en los porcentajes de respuestas que se pueden clasificar en las categorías "cursar estudios superiores" (14,3% del alumnado gitano frente a 38,3% del alumnado payo) y "trabajar" (38,9% para el grupo gitano y 15,5% para el payo). Esta diferencia de aproximadamente 24 puntos en un sentido u otro puede interpretarse desde distintas perspectivas, pero en todo caso establece claras diferencias en la disposición hacia el estudio de un grupo y otro. Respecto a las profesiones, estudios u oficios señalados, el alumnado gitano tiende a destacar una menor variedad y una mayor polarización en función del sexo, de manera que las chicas tienden a destacar en mayor medida profesiones y oficios feminizados (sobre todo el de peluquera) y los chicos, los desempeñados mayoritariamente por hombres (salvo el de abogado/a):

> *Peluquería, porque me gusta peinar*
>
> (Carmen, alumna gitana 2º E.S.O., 13 años, Madrid)

> *O futbolista o mecánico, porque mecánica todos mis tíos de Córdoba son mecánicos y me han gustado los coches, y futbolista porque me gusta desde pequeño. Bueno, también médico porque hay personas que están enfermas y me gustaría ayudarles.*
>
> (Ernesto, alumno gitano 1º E.S.O., 12 años, Madrid)

> *Fisioterapeuta, porque me gusta mucho dar masajes.*
>
> (Berta, alumna paya 2º E.S.O., Madrid)

> *Voy a estudiar hasta Bachillerato y luego voy a hacer Biología, porque me gustan mucho los animales.*
>
> (Alejandro, alumno payo 1º E.S.O., 13 años, Madrid)

Por otro lado, es llamativa la mayor incidencia de la opción "ayudar en casa" entre las chicas gitanas con relación al resto de los grupos (3,5% de la muestra), así como la de "no hacer nada", que en realidad puede estar haciendo también referencia al matrimonio y la dedicación al trabajo doméstico, que aún carece de reconocimiento suficiente en nuestra sociedad (1,7% de la muestra):

> *Nada, porque según la ley gitana no trabajamos, trabajan sólo los maridos. Bueno, tienes que atender a tu casa, tu marido y eso.*
>
> (Silvia, alumna gitana 1º E.S.O., 12 años, Madrid)

El análisis de las respuestas según su distribución por sexos añade a lo anterior algunos matices de interés. Se comprueba por un lado cómo las diferencias más significativas entre chicos y chicas se producen, tanto en el grupo gitano como en el payo, en la opción "trabajar", que hace referencia al empleo (ya vimos anteriormente las opciones "no hacer nada" y "ayudar en casa", que consideramos que hacen mención al trabajo doméstico en el caso de las chicas y en las que la presencia predominante de chicas gitanas ha sido ya señalada). Así, en esta opción "trabajar", y dentro siempre de su mayor peso en el grupo gitano, se ubican casi el doble de chicos que de chicas para el caso del alumnado gitano (49,6% frente a 25%) y casi el triple para el alumnado payo (21,9% frente a 7,6% de chicas). Cabe reseñar también como significativa esta mayor distancia relativa entre los chicos y las chicas de etnia paya en esta opción, ya que se trata de la distancia que, entre todas las existentes en este indicador (de nuevo con la excepción antes señalada), resulta ser la más acusada.

Por otra parte, se comprueba cómo las chicas, en general, muestran mayor tendencia a querer seguir estudiando. Así, las dos categorías relacionadas con proseguir estudios (medios o superiores), acumulan a un 65,1% de las chicas gitanas y a un 85,3% de las chicas payas, frente al 44,3% y 71,2% de los chicos, gitanos y payos respectivamente. Se comprueba además que esta tendencia se hace más acusada entre el alumnado gitano (diferencia de 20 puntos entre chicos y chicas) que entre el alumnado payo (diferencia e 14 puntos). Asimismo, cabe indicar como también llamativa la diferencia entre chicas y chicos gitanos que quieran seguir estudios superiores (18,6% frente a 11,1%).

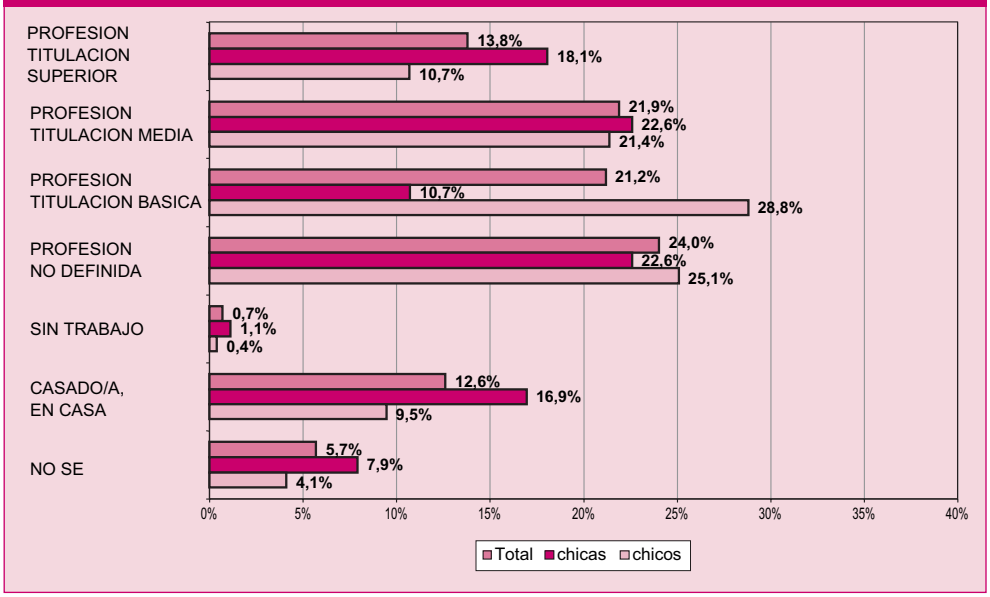
7.3. Expectativas futuras a largo plazo

Ante la pregunta acerca de qué les gustaría hacer en un futuro o como se imaginan, por ejemplo, dentro de 10 años, las respuestas del alumnado expresan diferencias considerables en función del género y la etnia. Si tenemos en cuenta los dos grupos culturales, existe un porcentaje mayor de alumnado gitano que tiende a imaginarse en un futuro desempeñando profesiones u oficios de baja cualificación, mientras que el alumnado payo tiende en mayor medida a imaginarse desempeñando profesiones u oficios de alta cualificación.

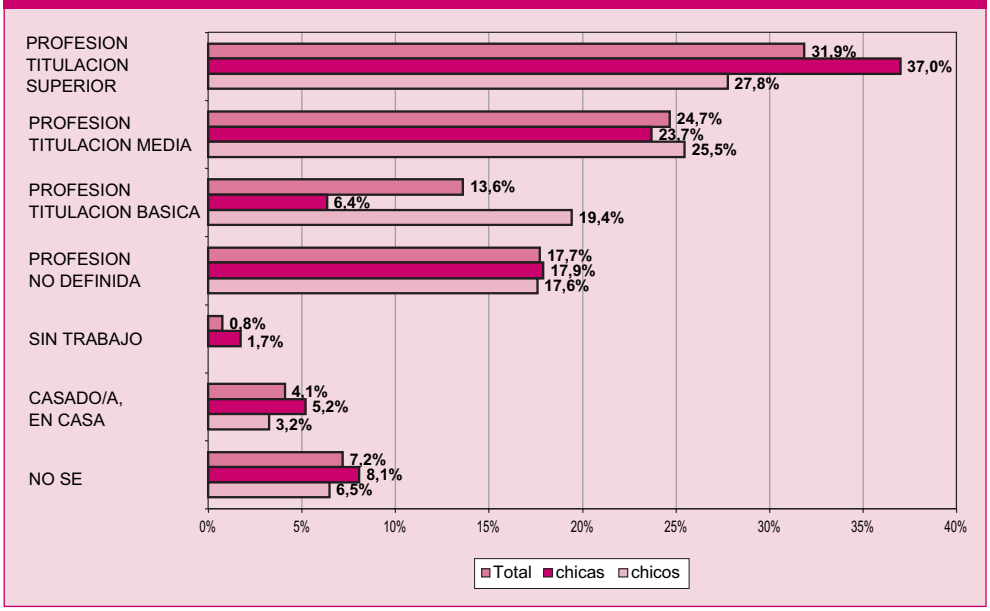
De esta manera, existe una distancia de algo más de 18 puntos porcentuales en la elección de una profesión definida para la que es necesaria una titulación superior (31,9% de respuestas del alumnado payo frente a 13,8% de las emitidas por alumnado gitano). En su reverso, la elección de una profesión para la que es necesaria

una titulación básica obtiene el 21,2% de las respuestas de alumnado gitano frente al 13,6% de las del alumnado payo. Con todo, la opción en la que se produce una mayor distancia relativa (pese a acumular porcentajes absolutos más bajos que las dos anteriores) es la que se relaciona con estar casado o casada y en casa, donde el porcentaje de respuestas que da el alumnado gitano –sobre todo las chicas- triplica al del payo (12,6% de las respuestas del alumnado gitano frente al 4,1% de las respuestas del alumnado payo).

Expectativas futuras a largo plazo. Grupo gitano



Expectativas futuras a largo plazo. Grupo payo



Comparativamente con las anteriores, son menores las diferencias en las respuestas que hacen alusión al trabajo, pero sin indicar una profesión u oficio definidos, y las que apuntan a la incertidumbre ("no sé"). El alumnado gitano hace más alu-

sión que el gitano al empleo sin indicar una profesión u oficio definidos, alcanzando algo más de 6 puntos porcentuales de distancia. El alumnado payo responde en mayor medida que el gitano que no sabe, con una distancia de 1,5 puntos porcentuales, diferencia que, si bien resulta pequeña en términos absolutos, tiene cierto valor cuando se la considera en términos relativos. Este hecho puede deberse a las menores oportunidades que tiene la población gitana en general, lo que hace que su futuro esté más determinado en el sentido de que tendrán menos posibilidades para elegir el tipo de actividad que van a desempeñar.

Por último, hay dos categorías de respuesta en las que la diferencia es casi inexistente, "sin trabajo" y "profesión definida con titulación media", ambas con mayor de porcentaje de respuestas payas.

Tanto en el grupo gitano como en el payo, las chicas expresan en mayor medida que los chicos proyecciones de futuro relacionadas con profesiones que requieren una titulación universitaria (con una diferencia de más de 7 puntos porcentuales entre chicas y chicos gitanos y de 10,8 puntos en el grupo payo). La respuesta más recurrente entre las chicas payas hace referencia a ocupaciones cualificadas, mientras que la mayor parte de las respuestas de las gitanas aluden a ocupaciones no definidas y a las que requieren una titulación media. Mientras que entre los chicos gitanos, las respuestas más recurrentes señalan una profesión de cualificación básica (28,8% frente a un 19,4% de los payos), ésta es una de las opciones de futuro menos señaladas por las chicas de ambos grupos, especialmente por las payas (10,4% entre las gitanas y 6,4% entre las payas).

De las respuestas que hacen referencia al matrimonio y la familia como opciones de futuro a largo plazo, se observa un mayor porcentaje de respuestas en el alumnado gitano, sobre todo entre las chicas, mientras que entre el alumnado payo se hace referencia en mayor medida tan sólo a una profesión (si bien las payas hacen mención a este aspecto en mayor medida que los payos). Los discursos que hacen referencia a la independencia económica o que utilizan la palabra "independencia" son más frecuentes entre las chicas de ambos grupos, especialmente entre las payas:

> *Estar en mi casa con mi marido y mis hijos. Porque trabajando seguro que estaría, pero me gustaría estar más allí, para tener la cena y todo hecho en casa.*
>
> (Carmen, alumna gitana 2º E.S.O., 13 años, Madrid)

> *Casarme, con hijos, tener una familia con hijos, porque los niños me gustan mucho, me veo trabajando de mecánico o médico.*
>
> (Ernesto, alumno gitano 1º E.S.O., 12 años, Madrid)

> *Independizarme y tener yo un trabajo.*
>
> (Amelia, alumna paya 1º E.S.O., 14 años, Almendralejo, Badajoz)

> *Biología, o trabajar en algún zoológico o hacer algo de eso, porque me gustan mucho los animales, también trabajando en el campo... no sé.*
>
> (Alejandro, alumno payo 1º E.S.O., 13 años, Madrid)

Estos resultados pueden tener que ver con la alta valoración que tiende a tener la familia entre la comunidad gitana, mientras que en la cultura paya predominan concepciones más individualistas. Por esta razón, cuando imaginan su futuro a largo plazo, la creación de una familia tiende a estar más presente entre los discursos del alumnado gitano (sobre todo entre las mujeres, cuyo rol se liga en mayor medida a la familia), mientras que en los del alumnado payo es más frecuente la referencia exclusiva a una profesión.

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

El alumnado gitano en Educación Secundaria. Resultados de la Investigación

El alumnado gitano en situación de abandono prematuro

IV. El alumnado gitano en Educación Secundaria. Resultados de la Investigación

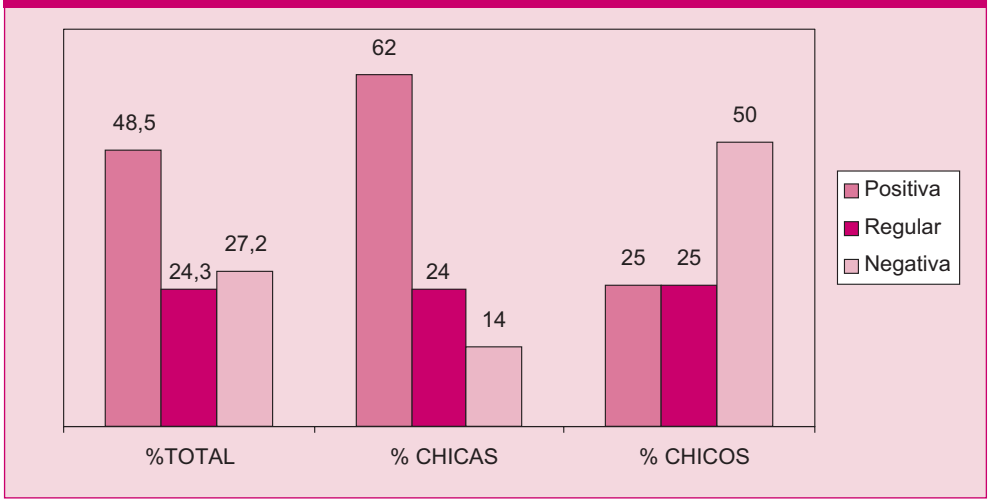
IV. B) El alumnado gitano en situación de abandono prematuro

1. Percepciones acerca de los centros de Educación Secundaria

1.1. Opiniones acerca del centro

Entre el alumnado entrevistado que ha asistido alguna vez o durante algún tiempo a un centro de Educación Secundaria, se observa que la mayor parte de las chicas (un 62%) tiene una percepción general positiva de los centros de Educación Secundaria, mientras que tan sólo un 25% de los chicos da esta respuesta:

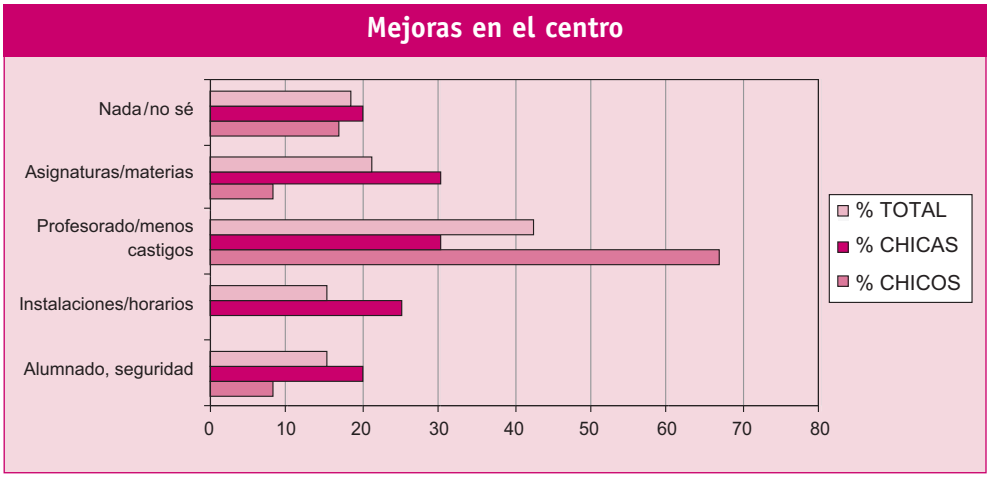
Percepción del centro educativo



Frente a esta mayoría de chicas que destaca fundamentalmente aspectos positivos del centro de Educación Secundaria al que asistió, el mayor porcentaje de respuestas de los chicos (50%) se orienta hacia una percepción negativa (que se da sólo en un 14% de las chicas), mientras que un porcentaje similar de chicas y de chicos (24% de chicas y 25% de chicos) tiene una percepción regular o ambivalente.

Entre los aspectos que convendría mejorar, las chicas destacan cuestiones como los contenidos del aprendizaje, las asignaturas y las materias (30% de las respuestas), el profesorado (30%), las instalaciones, recursos, materiales, horarios y recreos (20%) y el alumnado y la seguridad en los institutos (20%).

Entre las respuestas dadas por los chicos, predominan (66,7%) las que apuntan a la mejora del profesorado y los sistemas de cumplimiento de normas (partes, castigos). En porcentajes mucho menores, los entrevistados señalan como aspectos mejorables los contenidos del aprendizaje, las asignaturas o las materias (8,3%) y el alumnado y la seguridad (8,3%):



1.2. Los estereotipos acerca de los institutos

La visión general de los institutos entre el alumnado gitano que ha dejado la educación reglada en Secundaria es muy variada y depende de la influencia de la opinión de sus familias, del nivel educativo de sus madres y padres, del grupo de iguales, de su conocimiento del instituto y de las experiencias que hayan tenido en el centro educativo quienes hayan asistido alguna vez. De la muestra analizada, parte de las chicas y los chicos que han dejado de asistir o no han asistido nunca al centro de Educación Secundaria valoran positivamente los institutos y lo que se aprende en ellos:

> ¿Qué te parecen los institutos en general?
>
> *Bien, por lo que me han dicho mis amigos, que está muy bien y que aprendes mucho.*
>
> (Alberto, alumno gitano que no ha asistido a la E.S.O., 14 años, Madrid)
>
> *Bien, porque ahí te aprendes, te haces una persona responsable, estás más recogida, no estás en la calle, coges tus estudios y así el día de mañana tienes tu trabajo.*
>
> (Teresa, alumna gitana que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, Valencia)

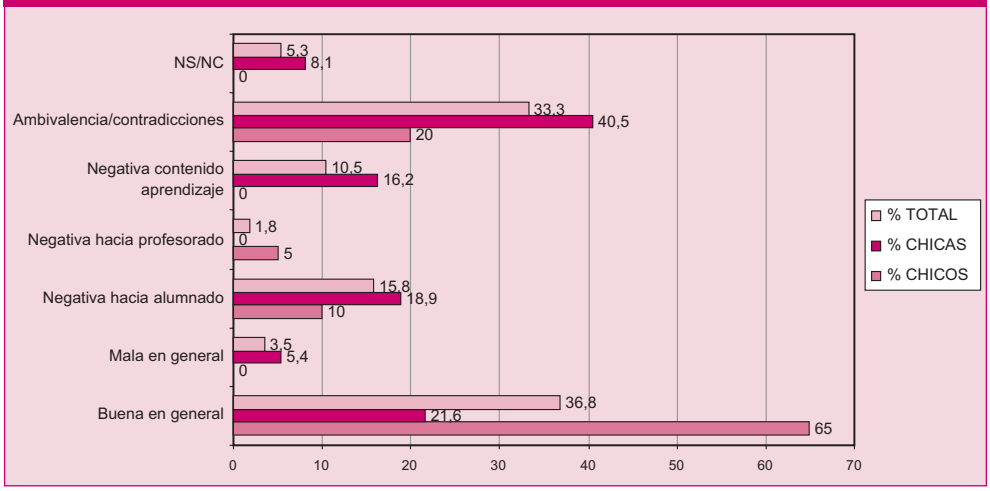
En torno a los institutos también existen estereotipos negativos que suelen ser producto del desconocimiento y del miedo a lo desconocido. Teniendo en cuenta que casi todos los padres y madres de quienes han dejado la escuela en Secundaria no han estudiado nunca en un instituto, muchas familias tienen una visión estereotipada que a veces es reproducida por sus hijas e hijos:

No he ido, no tengo mucha idea. Dicen que están muy mal: pasan droga y hay gente de otros países que sacan navajas. Mi hermano pequeño va bien, en 1º de E.S.O., *y tiene amigos y le gusta.*

(María, 15 años, alumna gitana que no ha asistido a ningún centro de Educación Secundaria, Madrid)

En nuestra investigación, al preguntar al alumnado entrevistado qué piensan sus familias de los institutos y de que no estén asistiendo a éstos, se observa que la mayor parte de las familias de los chicos quieren que ellos asistan y predominan las percepciones positivas (65%), aunque el resto tiene opiniones negativas (15%) o contradictorias (20%). En el caso de las chicas, un 21,6% afirma que sus familias tienen una buena opinión general de los institutos, pero predomina una actitud ambivalente (40,5%) o una percepción negativa (40,5%), ya sea por recelos hacia el alumnado (18,9%), hacia lo que las chicas puedan aprender (16%) o por una mala percepción general (5,4%):

Percepciones de los institutos por parte de las familias (entrevistas alumnado no escolarizado)



Los estereotipos que mantiene parte de la adolescencia y juventud gitana son transmitidos por sus familias, como puede observarse en las entrevistas al alumnado, así como en las opiniones de profesionales que trabajan con estas y estos jóvenes que han dejado la escuela:

Desde muy pequeños, tanto a los niños como a las niñas, les transmiten el miedo al instituto, de todos los peligros que tienen. Entonces ellos ya lo van metiendo dentro de sus esquemas. Luego también, por ejemplo con las niñas, ya llega una edad que, para muchas familias una niña con doce años ya tiene que ir aprendiendo a cocinar, tiene que hacer las cosas de la casa. Muchas veces, si la madre sale a vender, pues la niña se tiene que hacer un poco cargo de la contabilidad, de ir a hacer la compra, organizarse con el tema de los hermanos, con la limpieza... todo. Entonces, eso ya un tema que también les impide en muchas ocasiones el que asistan. Y luego los chicos, pues que también empiezan a ayudar a sus padres con el tema de la venta.

(Javier Fernández, educador)

Estereotipos sobre el instituto y rol de las mujeres gitanas

Los miedos y estereotipos hacia el instituto por parte de las familias son expresados en mayor medida por las chicas entrevistadas que por los entrevistados. Indagando en las causas de esta observación, comprobamos que buena parte de la comunidad gitana tiende a sobreproteger a las *mozas* y a asociar los institutos con libertades que consideran contrarias a sus valores morales, sobre todo los que se asocian con el comportamiento de las mujeres. Estas libertades suelen verse más adecuadas para los hombres que para las mujeres, y el miedo a que las gitanas tengan la misma libertad que las payas y sufran por ello rechazo o críticas por parte de su comunidad se mezcla y refuerza otros aspectos, como el miedo a que sean víctimas de violencia sexual:

> *Es como un colegio ¿no? Lo que pasa es que en un instituto tienes más libertad, sales más temprano, lo sé porque mi hermano ha ido hasta los dieciséis años. Los chicos van, pero las chicas, no... Y se oyen tantas cosas por la tele de los institutos...Profesores que abusan de las alumnas y eso.*
>
> (Amparo, alumna gitana que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, 14 años, Madrid)

En varias entrevistas, se pone de manifiesto el miedo a la violencia sexual. En ocasiones, este miedo responde a que el centro está alejado del domicilio de la chica y ésta tiene que ir de madrugada, cuando todo está oscuro, o atravesar zonas poco seguras:

> *Los colegios, bien y los institutos, mal. Como ha habido tantas violaciones y todo eso... Es que no puedes, es que es de noche cuando vas al colegio por la mañana.*
>
> (Remedios, alumna gitana que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, 14 años, Madrid)

En otras ocasiones, la actitud de sobreprotección tiene que ver más con el miedo a lo desconocido, así como con costumbres y normas morales sobre las *mozas*. En muchos casos, este miedo se transmite a las hijas, así como determinadas concepciones y costumbres sobre lo que se considera más adecuado para las mujeres:

> *Dice mi madre que como los gitanos tienen una costumbre... y me sacaron del colegio. Yo ya tengo 14 años y a mi madre le da miedo ir al instituto y yo también tengo miedo, porque dicen que en el instituto se aprenden muchas cosas.*
>
> (Amparo, alumna gitana que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, 14 años, Madrid)

Los medios de comunicación han difundido casos de violencia o de intercambio de drogas en algunos institutos que pueden causar preocupación a las familias del alumnado. Pero la sobreprotección de las mujeres va más allá:

> *Las chicas van menos [al instituto], no por discriminación, pero sí porque les da miedo. Tienen que mantenerse vírgenes y a los padres les da miedo. A mi padre (...) le da miedo a que me pase algo (...). Él sabe que yo me voy a*

mantener virgen hasta que me case. Porque soy chica, creen que somos más débiles. A mí me da un poco de miedo, no por lo que me vayan a hacer, creo que es más porque no lo conocen.

(María, 15 años, Madrid)

El miedo a que su hija sufra violencia sexual puede surgir a partir de rumores o de alguna noticia difundida por los medios de comunicación sobre algún caso que se haya dado en cualquier parte del mundo. Este miedo se mezcla con el miedo a que su hija pierda algo tan valorado en la cultura gitana como es la virginidad, que se asocia con el honor de la mujer y de toda su familia y se ofrece como prueba de tal honor en el momento del casamiento. El que las hijas vayan al instituto supone para algunas familias que se ponga en cuestión el honor de su hija y, por extensión, el de toda la familia. Por esta razón, muchas chicas dejan la escuela porque su prioridad es *pedirse*[1] y casarse, y para ello tienen que demostrar que son castas. Otras quisieran también estudiar, pero no lo hacen por las presiones del entorno. Y, para otras, las presiones no son tan fuertes, ya que se encuentran en entornos más favorables a la continuidad educativa de las chicas en Educación Secundaria.

Begoña Pernas[2] también ha apreciado este aspecto en su estudio sobre la educación y el cambio social en la comunidad gitana de Madrid. Esta autora indaga en las diferentes actitudes que se dan entre distintos sectores de la población gitana madrileña. El rechazo a los institutos es más extendido entre población con menos recursos socioculturales, mientras que las gitanas y gitanos que habitan en la zona Centro de Madrid, con un nivel socioeconómico más alto, tienden a valorar en mayor medida la formación y el empleo y a tener opiniones más matizadas sobre los institutos.

Mensajes ambivalentes

Muchas familias gitanas desearían que sus hijos y sus hijas continuaran estudiando. Sin embargo, existen factores que dificultan que su asistencia: escasez de medios económicos, miedo a lo desconocido, presión del entorno, escepticismo ante la idea de que el esfuerzo y tiempo dedicado a los estudios vaya a suponer mejores oportunidades en una sociedad que no ha superado los prejuicios ni la discriminación étnica[3], ideas acerca del papel de la mujer en su comunidad.

Las chicas, con frecuencia, reciben mensajes ambivalentes, por un lado, desde una escuela que se dice democrática e igualitaria, pero que no termina de incluir a todos los grupos culturales ni a hacer que sus derechos se puedan poner en práctica en igualdad de condiciones. Por otro lado, perciben que sus familias desearían mejores oportunidades para ellas, pero al mismo tiempo les expresan sus miedos o su falta de confianza en que la continuidad educativa vaya a beneficiarlas, o bien otorgan prioridad a determinadas tradiciones frente a ésta:

[1] Palabra utilizada en la comunidad gitana para hacer referencia al noviazgo

[2] Begoña Pernas, 2003

[3] Ver Abajo, José Eugenio: "La evolución de la escolaridad de los niños gitanos"

¿Qué opinan tus padres de los institutos?

Mis padres dicen que parecen bien, aunque tienen miedo.

(Sara, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

Quieren que estudie para sacar provecho de mí y no quieren que trabaje en el mercao (...) Dicen que [los institutos] tienen que mejorar, porque no son sitios seguros. La gente allí consume drogas y tabaco, me da mucho miedo ir.

(Olga, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 12 años, Albacete)

Al mismo tiempo que se encauza a las chicas gitanas a la conservación de costumbres que establecen diferencias entre hombres y mujeres, están recibiendo mensajes orientados hacia la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la escuela. Estos mensajes igualitarios se contraponen con la realidad no tan igualitaria del *mundo payo* y con las concepciones de mujeres, hombres y sus relaciones en la comunidad gitana. A esta disparidad de mensajes se une en ocasiones falta de acuerdo entre la madre y el padre respecto a la continuidad educativa de su hija:

Mi madre no piensa ná, al revés, quiere que me case y tenga hijos. Pero mi padre sí que le gusta que aprenda y estudie para trabajar.

(Puri, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

A pesar de los mensajes ambivalentes o contradictorios y de la sobreprotección de las chicas que han dejado la Secundaria, otras familias han querido que sus hijas continúen, pero son las propias chicas quienes han dejado de asistir por voluntad propia, como se expresa en las entrevistas a profesionales de programas educativos:

Se está percibiendo cierto cambio, que no quieren lo mismo para sus hijas. Y hay veces que las hijas eligen el camino que las madres no quieren ¿no?. Entonces hay madres que te expresan: 'no, es que ha dicho que quiere dejar el instituto, que dice que quiere pedirse' y (...) hay veces que es curioso, que ellas en vez de intentar dinamizar el cambio continuando estudiando, viendo un poco el ejemplo de sus madres o sus abuelas, plantearse por ejemplo no casarse tan pronto, esperar a tomar una decisión de ese tipo cuando sean más mayores para tomar una decisión más madura, para conocer mejor a la persona con la que quieren casarse, también el tema educativo, el tema de ser más independientes, (...) y... Entonces hay madres que te lo vienen comentando, que están muy preocupadas porque su niña, que ha dejado el instituto, 'mira a ver si puedes hablar con ella', animarlas, 'porque ya no sé cómo tratar el tema'. (Javier Fernández, educador)

En estos casos, sin embargo, es poco corriente que la familia exija o presione a la hija para seguir estudiando. Por el contrario, la mayoría de los chicos que no han continuado en Secundaria indican que sus familias quieren que ellos asistan al instituto. Es más, la insistencia para que acudan al instituto o las opiniones contrarias a que lo hayan abandonado sólo se observan en las familias de los chicos entrevistados, y no en las de las chicas:

¿Qué le parece a tu familia que no estés en el instituto?

Muy mal. (...) *Quieren que vaya.*

(Juanjo, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Mérida, Badajoz)

No pueden conmigo, porque hacía como que iba a la escuela y me escaqueaba. A mi padre sí le gustan los estudios.

(Antonio, alumno desescolarizado, Badajoz)

Falta de identificación con el centro educativo

Parte de la comunidad gitana percibe el instituto como algo alejado de su propia cultura, donde no hay alumnado gitano. Algunas personas entrevistadas destacan esta apreciación y mantienen la creencia de que sólo va a servir para las alumnas y alumnos payos:

¿Qué te parecen los institutos en general?

Sirve sólo para los payos.

(Jose, alumno desescolarizado, Pamplona)

Me parecen regular, porque no hay gitanos y estoy sola.

(Sara, alumna gitana que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, Alicante)

El hecho de que no haya personas de su propio grupo cultural, como afirma esta alumna, puede hacer que algunas alumnas y alumnos gitanos se sientan solos y que no tengan referentes de gitanas y gitanos de su misma edad que estén estudiando lo mismo. La presencia de un mayor número de alumnado gitano en los institutos, como han destacado algunas investigaciones, animaría a otros chicos y chicas de este grupo cultural a finalizar la Secundaria. Este aspecto es especialmente destacable entre las gitanas, que encuentran más dificultades que los chicos de su comunidad para asistir al centro de Educación Secundaria. El estudio *Brudila Callí* pone de manifiesto este aspecto[4]:

Un aspecto que (...) hace más dura la estancia en el instituto es la falta de las compañeras con las que se estaba en Educación Primaria. Una de las cosas que más se ha valorado de la escuela de Educación Primaria es el poder estar con las amigas, charlar, compartir y disfrutar juntas de la escolarización. Cuando se pasa al instituto, las niñas que deciden asistir sienten que están solas ya que la gran mayoría de sus compañeras ha dejado de estudiar o no asisten a su mismo instituto (...).

(...) El ir a clase y sentirse sola no contribuye a que las niñas gitanas quieran seguir asistiendo, haciéndose más dura la Educación Secundaria al no poder compartir los estudios, los deberes, las angustias, los éxitos, etc. con personas de su misma cultura y edad.

[4] CREA (2001-2004: 39)

2. Situación educativa antes de dejar la E.S.O.

Una de las causas observadas del absentismo o del abandono escolar es la desmotivación que provoca el desfase curricular, que dificulta la comprensión de las explicaciones del profesorado y, con ello, la posibilidad de seguir el ritmo de la clase. A este hecho contribuyen la falta de asistencia regular a la escuela por parte de un 31% del alumnado gitano en Primaria[5], la insuficiente adquisición de normas y hábitos de estudio, la falta de referentes en el entorno familiar con experiencia formativa (lo que contribuye a que el alumnado tenga escasos modelos y poco apoyo en la realización de sus tareas escolares) y la falta de preparación o de motivación del profesorado para compensar estas carencias. En el caso de muchas chicas, a esto se le añade la presión social o la falta de apoyo y de refuerzo para que sigan estudiando en Secundaria.

Motivación por el aprendizaje

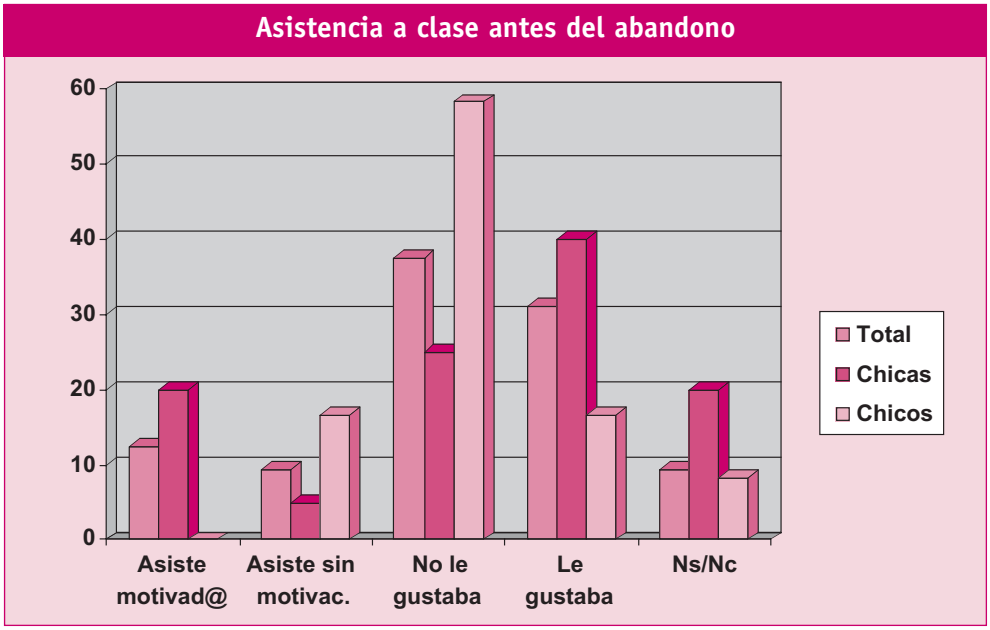
Las personas de los equipos de educación e intervención social entrevistadas destacan que la motivación o el interés hacia los estudios suele ser mayor entre las chicas. Sin embargo, para muchas de ellas éstos no son una prioridad, por lo que se acaban desmotivando debido a otras dificultades, como la falta de apoyo familiar, las responsabilidades familiares y el trabajo doméstico, la presión social o el desfase curricular que llevan por haber faltado en Educación Primaria. En el caso de los chicos, la realización del trabajo remunerado se percibe como una prioridad frente a los estudios a partir de la adolescencia. En ambos casos, la escasez de recursos socioeconómicos de sus familias dificulta la continuidad de los estudios de sus hijos e hijas, si bien ésta no es percibida como la única causa de absentismo o de abandono por parte de los equipos entrevistados:

> *Cuando se habla en clase [la motivación de las chicas] es positiva, aunque como muchas llevan un desfase curricular importante, se desmotivan con facilidad al pensar en el esfuerzo a realizar para conseguir terminar unos estudios mínimos (E.S.O). Están mucho más motivadas por actividades más prácticas, como las A.C.E.S o Programas de Garantía Social. A la hora de intentar derivarlas hacia estos recursos, hay mucha dificultad si está lejos de sus domicilios o si tienen que ir solas sin conocer a nadie. En las tutorías individuales la mayoría de las chicas manifiesta que les gustaría estudiar (...).*
>
> *Los chicos lo valoran [el estudio], pero no es una prioridad tampoco, al menos en el momento en el que están actualmente, en la pre-adolescencia y adolescencia. Son conscientes de que tener unos estudios es fundamental, pero por otro lado piensan que ya saldrán adelante.*
>
> (Mónica Chamorro, técnica de programas de acción socioeducativa)

En el análisis de las entrevistas a alumnado que ha dejado la E.S.O., observamos que la situación educativa general en Secundaria es mejor entre las chicas que entre los chicos de la muestra, puesto que manifiestan un nivel de asistencia mayor y la mayoría (el 60%) tenía motivación, tanto si faltaba como si no. La mayor parte

[5] Fundación Secretariado General Gitano (2001)

de las respuestas dadas por las chicas sobre la regularidad y motivación con la que asistían a clase apuntan a que faltaban, pero les gustaba (40%), mientras que la mayor parte de las respuestas dadas por los chicos se orienta hacia la falta de asistencia y de motivación (58,3%). Asimismo, un 20% de las chicas entrevistadas y ningún chico asistían con motivación, como muestra el siguiente gráfico:



Como muestra el gráfico, sólo un 5% de las chicas asistía sin motivación y un 25% faltaba porque no le gustaba o le resultaba difícil.

La desmotivación del alumnado suele responder a un conjunto de factores que también favorecen el absentismo, como el desfase curricular, la ausencia o escasez de referentes cercanos de éxito escolar, la percepción negativa o ambivalente de los institutos o la insuficiente valoración y confianza en los estudios como una salida que va a facilitar un futuro mejor a una persona gitana:

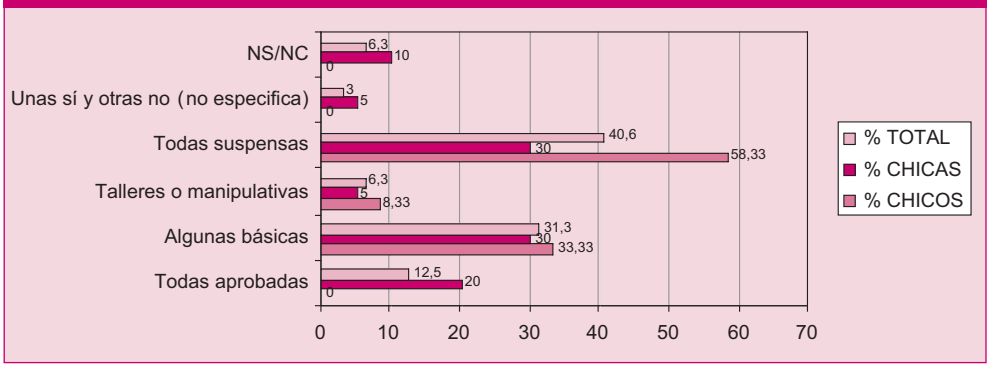
> *No le ven utilidad en sus vidas. Ven el instituto como un lugar "peligroso" (idea también reforzada por sus familias), en gran parte por la presencia de chicos "payos", y lejos de sus intereses. La mayoría tiene bastantes tareas en casa. Los padres refuerzan esta situación de desescolarización.*
>
> (Mónica Chamorro, técnica de programas de acción socioeducativa)

> *Se valoran unos estudios mínimos(leer y escribir) [en el caso de las chicas], lo suficiente para poder realizar trámites... desde mi punto de vista hay que tener en cuenta, que el referente de estas niñas, es su madre, que sin tener estudios, trabajan y traen dinero a casa (...).*
>
> *[En el caso de los chicos], Ir al colegio se ve como una pérdida de tiempo, en el sentido de que hay que conseguir dinero ahora y no pueden esperar tantos años, hacer una carrera....Porque si salen a vender hoy, consiguen dinero hoy. La educación da sus frutos a largo plazo y la familia necesita los frutos ahora, para poder vivir.*
>
> (Patricia Caro, educadora)

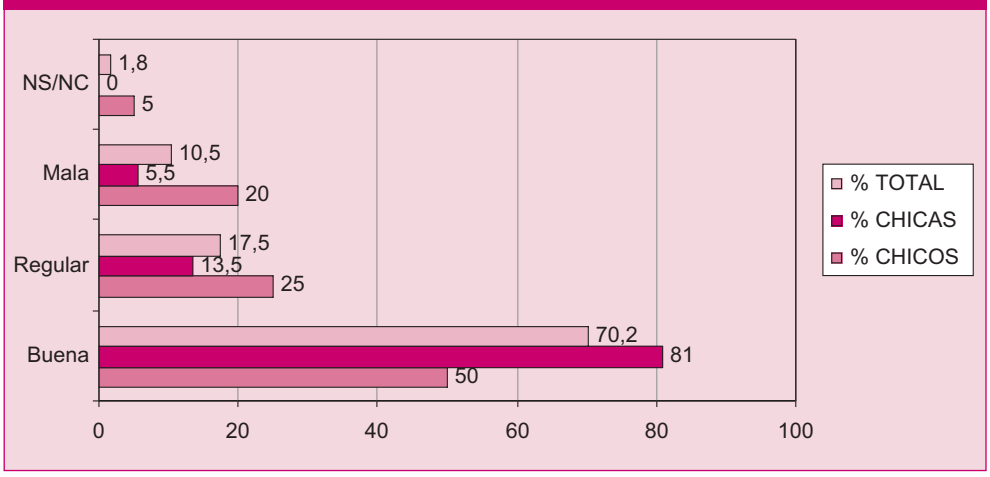
Rendimiento académico

Entre el alumnado entrevistado que ha dejado la escuela en Educación Secundaria, se observa que el rendimiento de las chicas gitanas es mayor que el de los chicos de su mismo grupo cultural, como ocurre en otros grupos (incluido el mayoritario)[6]. El 20% de las chicas entrevistadas, aunque no haya continuado estudiando, afirma que solía aprobar las asignaturas, contestación que no ha dado ninguno de los chicos entrevistados. El 30% de las chicas y el 33% de los chicos aprobaban algunas áreas básicas, el 5% de las chicas y el 8% de los chicos aprobaban sólo los talleres o las manipulativas y el 30% de las chicas y el 58,33% de los chicos suspendía todas:

Situación académica en la E.S.O.



Situación educativa en primaria



Si comparamos los dos gráficos anteriores, observaremos que la situación educativa en Educación Primaria era percibida como relativamente buena tanto de quienes nunca han asistido a un centro de Educación Secundaria como de quienes han abandonado la E.S.O. una vez empezada. Cabe destacar que las chicas señalan mejores resultados, especialmente en Educación Primaria. Teniendo en cuenta que en la E.S.O. entran menos chicas que chicos de etnia gitana y que sus resultados académicos son mejores en Educación Primaria, podemos afirmar que el fracaso académico no es el motivo principal por el cual muchas chicas gitanas no finalizan la etapa de estudios obligatoria.

[6] Véase Grañeras, Montserrat, del Olmo, Gemma et al (2001) y Colectivo IOÉ (2003)

El proceso de transición de Primaria a Secundaria

Como ya hemos observado en el análisis del alumnado que asiste a la E.S.O., el paso de Primaria a Secundaria es una de las claves para la continuidad educativa de gran parte del alumnado gitano, especialmente de las chicas. Hemos analizado en apartados anteriores los estereotipos que algunas personas entrevistadas y sus familias mantienen acerca del instituto. Asimismo, observamos que, entre las personas entrevistadas que han asistido alguna vez a un centro de Secundaria, se destaca una mejor situación en los centros de Primaria, tanto general como con el profesorado y con el alumnado en particular:

> *[El colegio] me parecía mucho mejor que el instituto, porque los profesores te ayudan más, había más seguridad, está cerca del barrio y sobre todo porque iba junto a mis amigas y primas.*
>
> (Olga, alumna gitana que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, 12 años, Albacete)

> *[El colegio me parecía] mejor que el instituto, porque te hacían caso.*
>
> (Alex, alumno gitana que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, 15 años, Pamplona)

De hecho, si comparamos los porcentajes del cuadro que refleja la situación en Educación Primaria con los que destacan la percepción de los institutos y las relaciones en Educación Secundaria, observamos mejores puntuaciones en Educación Primaria en todos los casos, aunque siempre las chicas destacan percepciones, relaciones y una situación general mejor que los chicos.

La transición de Educación Primaria a Educación Secundaria implica un importante esfuerzo de adaptación por parte del alumnado, que tiene que iniciar nuevas relaciones, familiarizarse con nuevas normas e incluso trasladarse a un centro más alejado de su vivienda. Si el alumnado y sus familias no encuentran la motivación y el sentido suficiente para emprender este cambio, no podrán sentir que el esfuerzo merece la pena. La elaboración de este sentido y la motivación para realizar este esfuerzo son más fáciles de hacer si se encuentra una buena acogida en el centro de Educación Secundaria, si se tiene confianza en que la formación que se va a adquirir y el esfuerzo que se va a hacer van a implicar mejores oportunidades en el futuro. Sin embargo, la población gitana sigue encontrando barreras discriminatorias para acceder al mercado laboral, en muchos casos tienen que ocultar su identidad étnica para poder acceder a un puesto de trabajo, dada la persistencia de estereotipos negativos hacia su comunidad, y existen muy pocos centros con una perspectiva intercultural que facilite la acogida de las personas de otras culturas. Además de estas barreras externas a la comunidad gitana, existen barreras internas, sobre todo para las chicas (determinadas concepciones del rol de la mujer gitana), que dificultan el proceso de transición de Primaria a Secundaria y su permanencia en el instituto.

Razones a las que el alumnado atribuye sus faltas de asistencia

Si atendemos a las respuestas que da el alumnado ante las preguntas sobre los motivos de las ausencias o del absentismo, observamos entre las chicas que falta-

ban pero les gustaba estudiar numerosas referencias al trabajo doméstico. Así, ante la pregunta *¿Solías faltar a clase?*, hallamos respuestas entre las chicas como las siguientes:

> *A veces, porque hacía falta a mi madre.*
>
> (Sara, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

> *Porque tengo a mi hermano enfermo y me tenía que quedar en mi casa con mi hermana pequeña.*
>
> (Pilar, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

En algunos casos, se narra la influencia del grupo de amigas para dejar de asistir a clase con regularidad:

> *En 3º de* E.S.O., *sí; en 2º, algunas veces. En 3º ya falté mucho, porque empecé a ir con chicas de mi edad y me junté con malas junteras y por eso me juntaba con ellas y al final no iba.*
>
> (Teresa, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

Otras chicas indican que no es corriente entre las gitanas la continuidad académica en Secundaria:

> [Solía faltar a clase] d*e vez en cuando. Cuando me encontraba mal, y eso porque si no, venía la policía a mi casa. Tenía que ir por la fuerza. Porque las gitanas somos pocas las que íbamos, y entonces era para que fuéramos.*
>
> (Luisa, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Ante la pregunta "*¿Solías faltar a clase?*", entre los chicos, son más frecuentes las respuestas que indican que faltaban porque se quedaban dormidos, porque se iban con los amigos o porque se iban a ayudar a sus padres o a trabajar remuneradamente:

> *Sí, porque me iba al parque.*
>
> (Juanjo, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Badajoz)

> *Algunas veces porque no podía, porque a veces me levantaba tarde o tenía que ir a trabajar con mi padre*
>
> (Juan, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Tan sólo algunos alumnos que han abandonado asistían con regularidad (el 16,7%). Sólo se ha observado en algunos chicos una insistencia por parte de las familias para que acudan a la escuela aunque a ellos no les apetezca:

> *No (solía faltar). Mi madre me obligaba*
>
> (Pedro, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

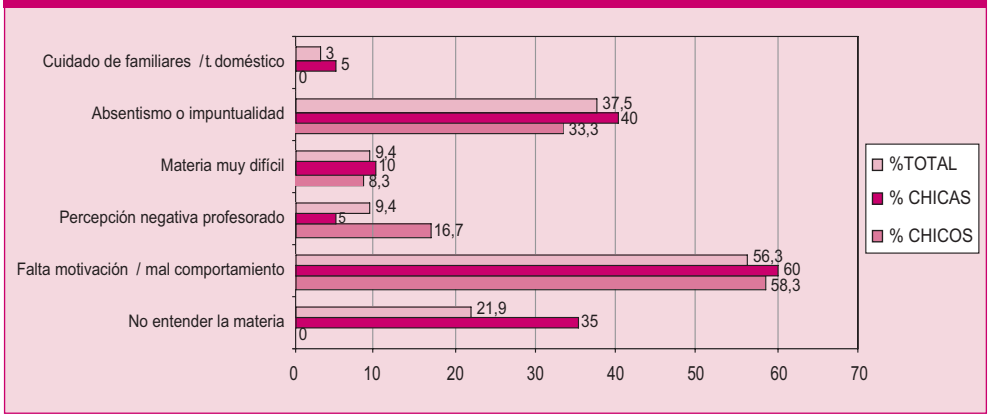
Ya hemos observado menor motivación por los estudios entre los chicos, mientras que la mayoría de las chicas entrevistadas ha manifestado motivación, tanto si

asistía con regularidad cuando estudiaba como si faltaba con frecuencia. Ninguna de las chicas de la muestra relata, como hacen algunos chicos, que su familia insistiera o la obligara a ir a clase.

Razones a las que el alumnado atribuye los suspensos

En la mayor parte de los casos (60% de las chicas y 58% de los chicos), el alumnado atribuye los suspensos a la falta de motivación o de esfuerzo y, entre los chicos, también al mal comportamiento. Otra razón de peso es el absentismo o la impuntualidad, tanto en chicas (40%) como en chicos (33%) y, en el caso de éstas, el no entender bien la materia (10%). Otras razones que se dan, aunque en menor medida, son la dificultad de la materia (10% de las chicas y 8% de los chicos), una percepción negativa del profesorado (16,7% de los chicos y 5% de las chicas) y el trabajo doméstico o el cuidado de familiares (5% de las chicas):

Razones atribuidas a suspensos



El trato recibido en el centro influye en la actitud y los resultados del alumnado hacia los estudios. Si el alumnado se siente bien, tendrá más motivación:

> *[En Primaria] estudiaba de todo, porque era otra cosa, me sentía mucho mejor (...), me hacían caso*
>
> (Alex, alumno gitano que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, 15 años, Pamplona)

El desfase curricular

Si bien no todo el alumnado que falta o abandona el aula en Educación Secundaria ha presentado conductas absentistas en Primaria, sí parece ser la realidad de la mayoría. El absentismo, además, no es necesariamente físico, sino que una persona puede encontrarse físicamente en el aula asistiendo a las clases, pero encontrarse *ausente* mentalmente al no seguir las explicaciones del profesorado por no haber acumulado los conocimientos suficientes para comprender todo, porque el profesorado no consigue atraer su interés o porque el propio alumno o alumna no encuentra interés en las explicaciones:

> *[Destaca el] bajo nivel académico que viene arrastrando desde Educación Primaria, lo que incide en un desfase curricular importante. En el caso de que*

vayan a las clases no pueden seguir el ritmo normal de sus compañeros/as, y se aburren.

(Mónica Chamorro, técnica de programas de acción socioeducativa)

Ya vienen de la Educación Primaria, ya empiezan siendo absentistas, ya hay como un pasado de Educación Primaria con bastantes ausencias en el cole. Y luego también coincide que los hermanos también han sido absentistas y esto hace que te vengan niños y niñas con 13, 14 años, 15, que apenas leen y escriben y con bastantes carencias en lo que se refiere al currículo. Y luego esto influye en las habilidades sociales.

(Javier Fernández, educador)

En su análisis sobre absentismo escolar, Juan Rue (2003) destaca el sentimiento de **pérdida de autoestima personal o académica** en el proceso de inserción del alumno o la alumna en el medio escolar, en las tareas que le son propuestas, en las relaciones con el profesorado y con los y las iguales, como *detonante primario*. Si además esa persona no recibe en su entorno la suficiente motivación e insistencia para que continúe estudiando, será más probable que se agudice su comportamiento absentista o que acabe abandonando la escuela[7].

La pérdida de autoestima se puede producir debido al **desfase curricular** que presenta el alumnado que ya arrastraba faltas de asistencia o de atención en Primaria y que de pronto se encuentra con un nivel de conocimientos más bajo que el de la media de su clase. El tránsito de Primaria a Secundaria puede intensificar esta situación, pues la mayoría del alumnado suele cambiar de centro educativo y esto suele suponer enfrentarse a situaciones nuevas, tratar de establecer relaciones con personas desconocidas, adaptarse a nuevas normas y dejar el anterior centro en el que probablemente la alumna o el alumno había establecido otros vínculos.

Otra de las profesionales entrevistadas destaca la vergüenza y el miedo al ridículo que sienten quienes no alcanzan el nivel de conocimientos medio de la clase, lo que hace que se acaben desanimando:

Nada ellos se sienten mal. Es uno de los problemas del absentismo, que en los institutos ellos se sienten mal, se sienten ridículos porque no saben. (...). Nunca querían leer, porque sentían vergüenza de los compañeros porque se reían de ellos. Nunca querían escribir. Yo me mataba, les llevaba cuentos en caló, les gustaban mucho las palabras, pero mi objetivo era que ellos escribieran en la pizarra y nunca lo conseguí, porque les daba mucha vergüenza. Sin embargo, en las tutorías individualizadas yo les ponía a que escribieran su nombre y su dirección y lo hacían bien. (...)

(Adela Carrasco, educadora)

El absentismo y el abandono se pueden llegar a convertir en una forma de evitar esas situaciones en las que determinados alumnos y alumnas sienten vergüenza o miedo al ridículo:

[7] Rué, Juan (2003), p.53

Optan por directamente quedarse en casa, porque les da vergüenza, el profesor continúa avanzando, pero no se atiende a esa diferencia, o a ese nivel más bajo. (...) Muchas veces hay chavales que se quedan por el camino pues porque se ven por un nivel muy por debajo, y antes de verse un poco infravalorados por el resto de la clase, o quedarse un poco atrás, o antes de que los otros identifiquen que tienen un nivel bastante más bajo, optan por quedarse en casa.

(Javier Fernández, educador)

En ocasiones, el desfase curricular y la falta de atención en el aula se deben a que no han adquirido los hábitos de estudio necesarios para adaptarse al ritmo de la clase:

Ha habido momentos que yo he salido de allí [el grupo específico singular, formado por alumnado absentista] hecha polvo, tú vas ahí con un trabajo hecho, y vas ahí y e lo tiran ¿me entiendes? Porque no quieren, que no paran, que se cansan de todo... Pero claro, eso porque no ha habido un trabajo hecho desde Educación Primaria. Que no quieren ir... Son hábitos que no han adquirido, entonces eso es importante.

(Adela Carrasco, educadora)

El profesorado muchas veces no tiene la preparación, las herramientas o la motivación suficientes para hacer frente a estas situaciones:

El profesor continúa avanzando, pero no se atiende a esa diferencia, o a ese nivel más bajo. Entonces yo creo que ... hay equipos pedagógicos, pero se debería, dentro de cada aula, atender un poco más a... por supuesto que los profesores lo detectarán, que hay diferentes niveles dentro de un mismo aula, pero yo creo que se debería ir enseñando, intentar que cada uno aprenda a su ritmo e intentar atender a eso.

(Javier Fernández, educador)

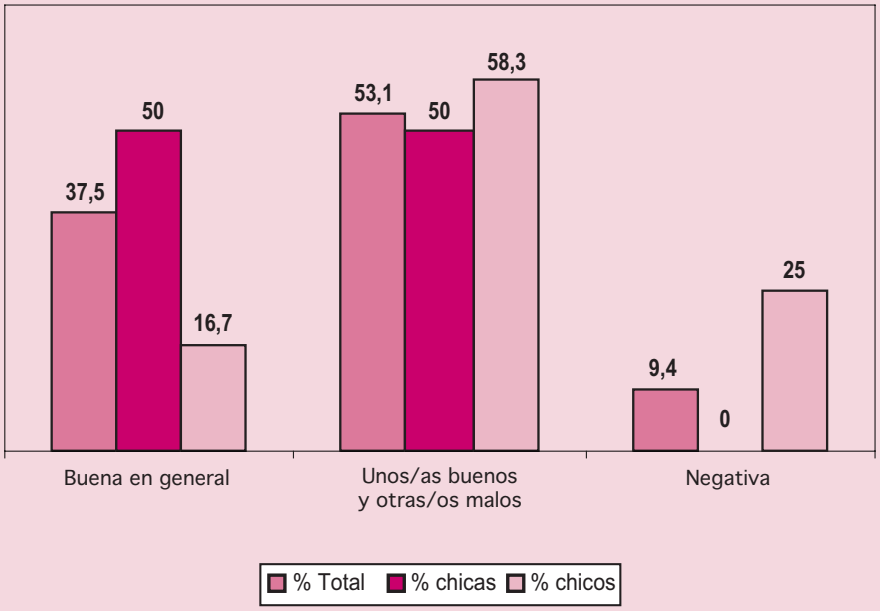
3. Las relaciones en el aula

3.1. Relación con el profesorado

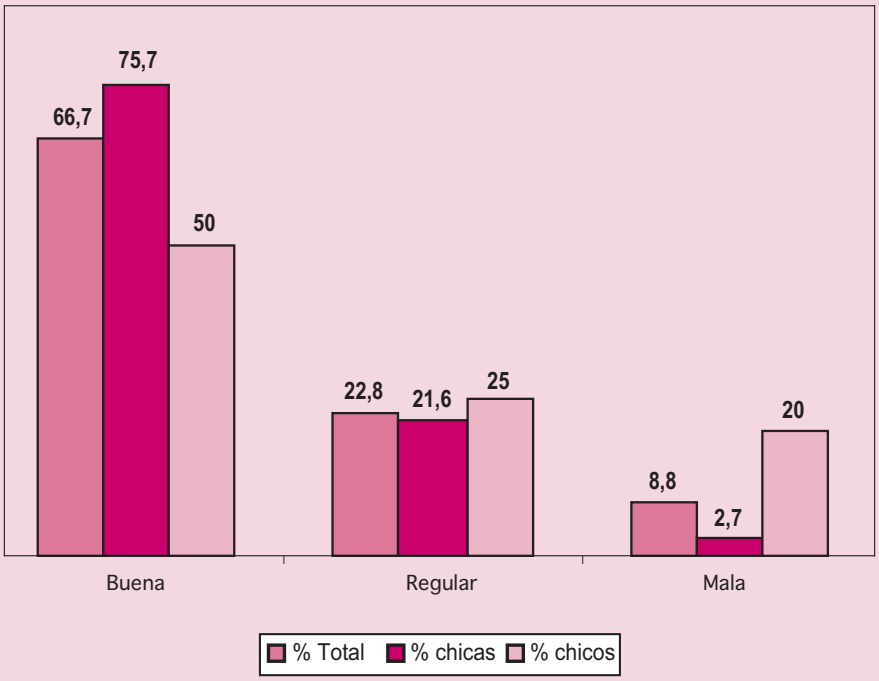
Ante la pregunta sobre la relación con el profesorado o sobre su opinión acerca de los profesores y profesoras en Secundaria, la mitad de las chicas gitanas entrevistadas tienen una buena opinión general y la otra mitad señalan que parte del profesorado era bueno y parte, malo.

Entre los chicos, las respuestas más frecuentes destacan que parte del profesorado era bueno y parte, malo (58,3%) y el 25% de los entrevistados destaca una opinión o relación negativa con el profesorado. En un porcentaje menor (16,7%), los chicos destacan relaciones y opiniones positivas hacia el profesorado:

Relación con el profesorado en Educación Secundaria



Relación con el profesorado en Educación Primaria



Si comparamos los resultados con los que el alumnado hace referencia al profesorado en las dos etapas de enseñanza obligatoria, se observan un mayor porcentaje de respuestas positivas al aludir a Educación Primaria que a Educación Secundaria. Como podemos observar, las tres cuartas partes de las chicas y la mitad de los chicos entrevistados destaca buenas relaciones con el profesorado de Educación Primaria, y sólo un 2,7% de las chicas y un 20% de los chicos destacaba opiniones o relaciones negativas. En todos los casos, son más frecuentes entre las chicas las opiniones positivas, mientras que las negativas son más frecuentes entre los chicos.

Aspectos que se valoran en el profesorado

Sobre los aspectos que más se valoran en el profesorado, destacan la afectividad, la cercanía, el apoyo y la atención recibida:

> *La profesora que tenía en compensatoria muy bien, porque se preocupaba mucho por mí, llamaba si yo faltaba…*
>
> (Amparo, alumna gitana que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, 14 años, Madrid)

> *El profesor es importante porque su comportamiento me ayuda o no*
>
> (Santiago, alumno gitano que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, Gijón)

La importancia de la afectividad en las relaciones escolares y su valoración por parte el alumnado gitano y sus familias es destacada por diversos autores y autoras. Incluso un estudio realizado en Andalucía[8] observó que cuando la maestra es una mujer, los niveles de absentismo son sensiblemente menores. Este hecho puede atribuirse a que es más frecuente entre las mujeres que entre los hombres la tendencia a *imprimir afectividad en sus relaciones* con el alumnado, y la comunidad gitana valora especialmente ese trato afectivo. Asimismo, una relación estrecha y afectiva puede compensar de alguna manera la desmotivación que provocan otros aspectos, como el hecho de que la mayor parte de las escuelas estén diseñadas a partir de parámetros culturales ajenos a la comunidad gitana.

La relación con el profesorado es crucial, hasta el punto de que una asignatura puede gustar en mayor o menor medida y el rendimiento del alumnado en esa materia puede ser mayor o menor en función de dicha relación:

> ¿Qué asignatura te gustaba más y cuál menos? ¿Por qué?
>
> *Más, sociales y gimnasia, porque me gustaban. Menos, música y lengua, por los profesores.*
>
> (Pedro, alumno gitano que no ha finalizado la enseñanza obligatoria, Valencia)

Aspectos mejorables

A pesar de que la mayoría de las entrevistadas tiene buena percepción del profesorado y de su relación con éste, muchas de ellas destacan que no entendían bien sus explicaciones, especialmente en Secundaria. Esto se debe en parte a las carencias formativas que han venido arrastrando desde Primaria, bien por haber faltado mucho, bien por miedo o vergüenza a preguntar cuando no entendían, bien porque no han contado con un entorno que pueda reforzar los conocimientos aprendidos en la escuela debido al escaso porcentaje de madres y padres con estudios medios:

[8] Equipo EINA, Universidad Jaime I (2003: 80-81)

¿Entendías bien las explicaciones de los profesores y profesoras? ¿Por qué?

A veces, porque no entendía las palabras que utilizaban.

(Sara, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

No me acuerdo. Me ha gustado siempre escuchar, pero a veces no entiendo.

(Puri, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

Algunos chicos también comentan que no solían entender las explicaciones del profesorado o que las comprendían a veces. Asimismo, algunos destacan la monotonía de las tareas del aula y otros aluden a los castigos y las expulsiones o a la rigidez de algunos profesores o profesoras como aspectos mejorables:

No. No entiendo por qué siempre ponían lo mismo: sumas, restas y siempre lo mismo. En apoyo sí que me ponían más cosas.

(Ángel, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Algunos profesores no son buenos porque son muy rígidos con algunos alumnos.

(Santiago, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Gijón)

El miedo a preguntar cuando no se comprenden las explicaciones es más corriente en entornos donde una persona no siente que se le va a respetar o que va a seguir siendo valorada entre el resto del alumnado si pregunta. La mayoría de las personas gitanas son conscientes de los estereotipos negativos que la sociedad mayoritaria mantiene hacia ellas, por lo que es comprensible que tengan más reservas a la hora de preguntar por miedo al rechazo o a que las personas refuercen dichos estereotipos. Cuando no se entienden bien las explicaciones, resulta más difícil mantener la atención y, con ello, la motivación:

¿Entendías bien las explicaciones de los profesores y profesoras? ¿Por qué?

Algunas sí y otras no. Unas veces no prestaba atención y otras, no entendía lo que decían.

(Juana, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

Se han relatado varias experiencias de racismo que, si bien no parece ser la actitud más habitual entre el profesorado, sí se da en algunos casos:

Conmigo se han portado muy bien siempre, pero yo sé de otros niños que los profesores han sido racistas con ellos por ser gitanos o ser moros... Todos somos iguales. Por ejemplo, le llamaba para que le ayudara y no le hacía caso, y le llamaba un payo y sí que le hacía caso. O que se pelean un gitano y un colombiano y castigan sólo al gitano.

(María, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

[*El centro CC] era racista. No te hacían caso y te decían que te pusieras música. Yo me podía ir al baño o al patio sin decir nada (...). Todos los profesores eran racistas*.

(Ángel, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

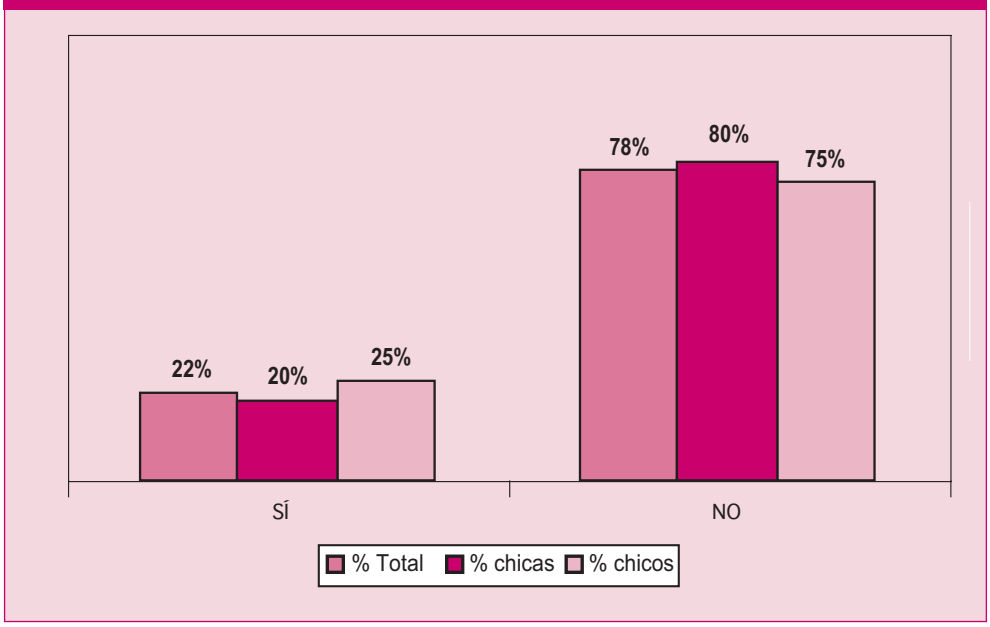
Como hemos visto ya en el análisis de las entrevistas a alumnado que asiste a la E.S.O., aunque las relaciones en el aula tienden a ser percibidas como predominantemente buenas, la consciencia de que existe racismo en la sociedad mayoritaria hacia la etnia gitana suele estar presente. Una de las entrevistadas, consciente de los estereotipos negativos sobre la población gitana, indica haber recibido un buen trato *aunque era gitana*:

> *A mí me han tratado muy bien aunque era gitana, me ayudaban a estudiar. Y cuando murió mi abuelo, una profesora me llamaba y me ayudaba para que estuviera mejor.*
>
> (Isabel, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Relación con el departamento de orientación

Tan sólo una minoría del alumnado entrevistado (el 25% de los chicos y el 20% de las chicas) ha tenido relación con el Departamento de Orientación. En muchos casos, al preguntar sobre esta relación, las alumnas y los alumnos preguntaban qué es. Dado el desconocimiento de este recurso entre el alumnado y la falta de relación con el mismo, cabría reflexionar sobre la necesidad de acercar y dar a conocer el Departamento de Orientación y sus funciones. Asimismo, sería recomendable que éste tome una posición más activa ante las ausencias, el absentismo y el abandono escolar del alumnado. Una buena coordinación entre el profesorado y el Departamento de Orientación podrían facilitar la indagación en las causas por las que un alumno o alumna no asiste con regularidad al centro educativo. Sólo conociendo estas causas, se puede actuar sobre ellas o tratar de compensarlas para apoyar a la alumna o alumno en la continuidad educativa.

Relación con departamento de orientación



3.2. Relación con el grupo de iguales

Sobre las relaciones entre iguales, la mayoría del alumnado entrevistado afirma que tenía buenas relaciones con todos sus compañeros y compañeras, tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria. Este porcentaje es mayor en las chicas (70% frente a un 58,3% de los chicos), quienes también muestran en mayor medida que los chicos buenas relaciones con diferentes personas independientemente del grupo étnico al que pertenezcan.

Entre las personas entrevistadas, son frecuentes las respuestas que indican una buena relación con el resto de sus compañeros y compañeras, aunque señalen que se entendían mejor con el grupo de iguales de etnia gitana:

> ¿Cómo te llevabas con tus compañeros no gitanos (en Secundaria)?
>
> *Bien, los conozco del barrio.*
>
> ¿Cómo te llevabas con tus compañeros gitanos?
>
> *Mucho mejor, porque me entiendo más con ellos*
>
> ¿Cómo te llevabas con tus compañeros extranjeros?
>
> *Con algunos bien y con otros mal (...) Porque no me relacionaba con ellos*
>
> ¿Y los compañeros no gitanos, ¿te llevabas bien con ellos? (en Primaria)?
>
> *Bien, me llevaba bien con ellos, porque los conocía y eran buenos conmigo.*
>
> ¿Y con los compañeros gitanos?
>
> *Sí, me entendía mejor con ellos.*
>
> (Sara, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

> ¿Cómo te llevabas con tus compañeros no gitanos (en Secundaria)?
>
> *Bien*
>
> ¿Cómo te llevabas con tus compañeros gitanos?
>
> *Todavía mejor*
>
> ¿Cómo te llevabas con tus compañeros extranjeros?
>
> *Me llevaba bien*
>
> (Alex, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Pamplona)

La mayor parte de las personas (de cualquier grupo cultural) se identifica en mayor medida con su grupo de pertenencia que con otro, puesto que tienden a compartir valores y actitudes con éste, si bien esto no impide establecer vínculos también con personas de otros grupos. Buena parte de las chicas y chicos entrevistados así lo indica. Una entrevistada lo explica de la siguiente manera:

> *Con los gitanos soy más entrante que con los payos, porque son gestos parecidos, tienes más confianza porque sabes que es de tu raza.*
>
> (Amparo, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

El 10% de las chicas indica una relación igualmente buena con su grupo de pertenencia que con otros grupos, diferenciando en función del comportamiento individual sin importar el grupo cultural de pertenencia:

¿Cómo te llevabas con tus compañeros no gitanos (en Secundaria)?

Muy bien, iba siempre con ellos y los conocía.

¿Cómo te llevabas con tus compañeros gitanos?

Bien, porque estamos siempre juntas y algunas son familia mía.

¿Y los compañeros no gitanos, ¿te llevabas bien con ellos? (en Primaria)?

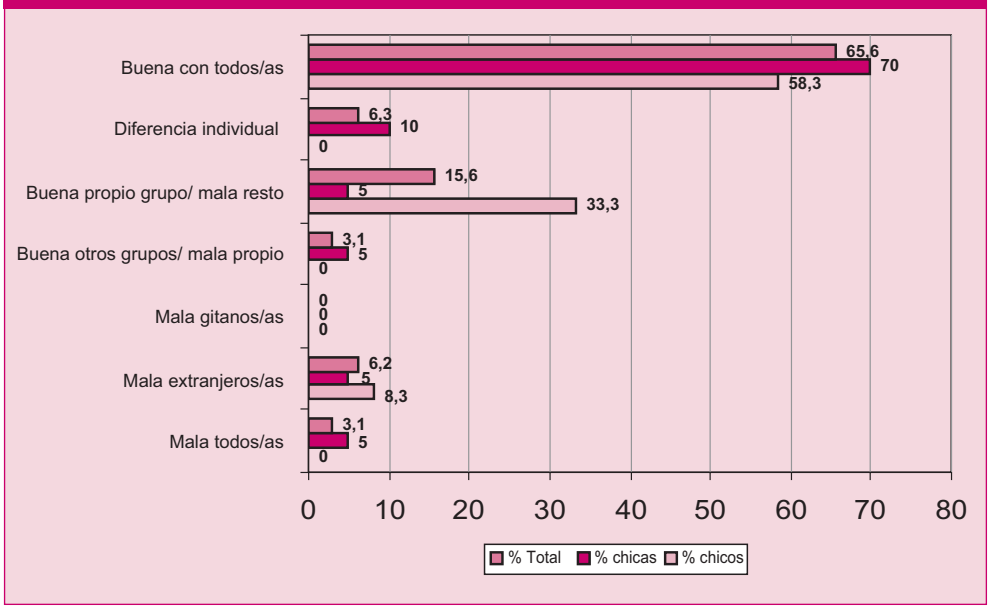
Sí, porque para mí eran iguales.

¿Y con los compañeros gitanos?

Bien, porque siempre hemos estado juntos.

(Juana, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

Relación entre iguales (E.S.O.)



Es muy bajo el porcentaje de alumnas y de alumnos que destacan una mala relación con otros grupos, ya sea con el grupo payo, con el gitano o con el de alumnado extranjero. Asimismo, sólo un 5% de las chicas y ningún chico manifiesta que ha tenido mala relación con alumnado del propio grupo (el gitano) y buena con el resto. Algunas indican que se llevaban bien con todo el alumnado, pero trataban más con chicas y chicos no gitanos:

¿Cómo te llevabas con tus compañeros no gitanos (en Secundaria)?

Super-bien, había algunos que eran más idiotas, con los otros, super-bien, no eran racistas ni nada.

¿Cómo te llevabas con tus compañeros gitanos?

Bien. Me llevaba también bien, aunque trataba más con los payos.

¿Cómo te llevabas con tus compañeros extranjeros?

También bien, nunca he tenido ningún problema con nadie.

(Teresa, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

Entre los chicos, la respuesta más frecuente apunta a una buena relación con todas y todos. Un 33% (frente a un 5% de las chicas) indica que tenía buena relación con el propio grupo y mala con el resto, y un 8,3% tenía malas relaciones con el alumnado extranjero y buena con el resto:

Experiencias de discriminación entre iguales

Aunque la discriminación no es mantenida por todo el alumnado que convive con otras culturas y en las entrevistas se relatan pocos casos de racismo explícito, sí está presente en las aulas. En algunas de las entrevistas realizadas, se narran experiencias de racismo desde parte del alumnado payo hacia algún alumno o alumna de etnia gitana:

¿Y los compañeros no gitanos, ¿te llevabas bien con ellos? (en Primaria)?

Según, había payos que eran muy racistas. Con los demás, bien.

¿Y con los compañeros gitanos?

Sí, no había muchos, pero bien.

(Puri, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

En clase [los payos] se metían mucho conmigo, (...). En otra clase tenía amigas, pero de otra clase y otros chicos que me defendieron sin conocerme una vez que se metieron conmigo.

(Amparo, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

La presencia de la discriminación en las aulas o en la sociedad no siempre se plasma en comportamientos evidentes por parte del alumnado. En algunos casos, se hace patente su existencia de una manera más indirecta. Algunas personas entrevistadas destacan la buena relación con alumnado no gitano aludiendo a que no eran molestadas por éste y dando a entender así que es relativamente frecuente que otros grupos tengan comportamientos de rechazo hacia el alumnado gitano.

De esta manera, el racismo contra la población gitana no sólo afecta a quienes sufren discriminación o agresiones verbales o físicas por razones de etnia. También afecta al resto al conocer la existencia de estereotipos negativos hacia el propio grupo de pertenencia, al escucharlos con frecuencia o al haber presenciado comportamientos discriminatorios o agresivos por motivos racistas. De hecho, estos estereotipos pueden influir en la imagen que una persona se hace de sí misma y perjudicar su autoestima, a no ser que ésta tenga recursos suficientes para contrarrestarlos:

Siempre mi ilusión ha sido ser profesora, pero en cuanto me veía la letra, ya me cortaba (...). Además, como soy gitana, ya no puedo ser profesora.

(Amparo, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

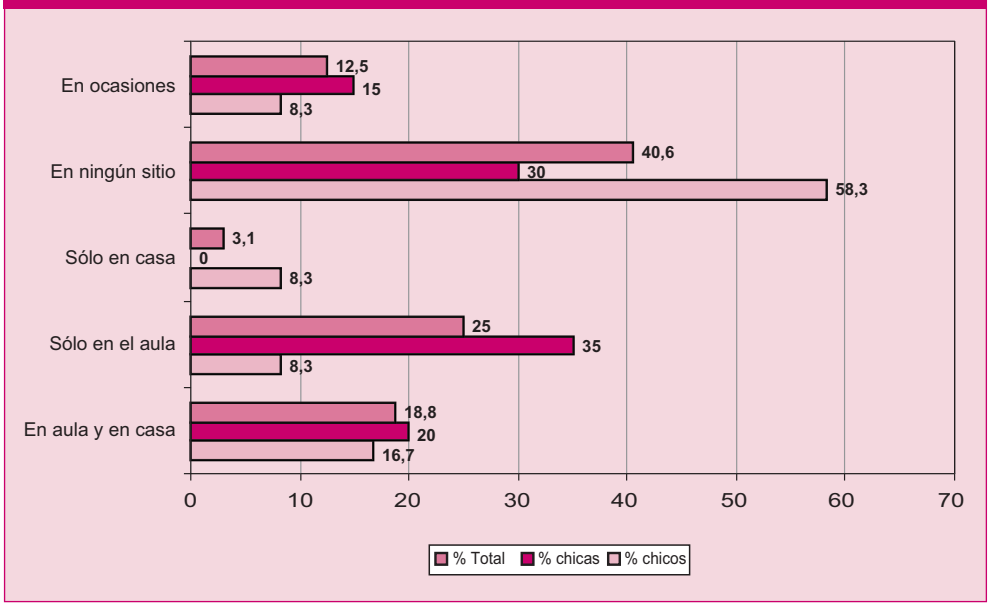
En una minoría de casos, se han observado actitudes racistas hacia otros grupos por parte de integrantes del grupo gitano, si bien, al ser minoría, el impacto de estas actitudes sobre la población mayoritaria no es tan negativo como el del racismo que se ejerce desde la sociedad mayoritaria hacia la comunidad gitana:

> ¿Cómo te llevabas con tus compañeros no gitanos (en Secundaria)?
>
> *Mal. Los martirizaba, porque me daba igual todo.*
>
> ¿Cómo te llevabas con tus compañeros extranjeros?
>
> *No me trataba mucho con ellos.*
>
> (Jose, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Pamplona)

4. Habilidades para el aprendizaje y hábitos de estudio

Sobre la **realización de tareas escolares** en Secundaria, la mayoría de las chicas que han dejado (35%) las hacían sólo en el aula y la mayoría de los chicos (58%) no las solía realizar en ningún sitio. Asimismo, el 20% de las chicas y el 16,7% de los chicos las hacía tanto en el aula como en casa:

Realización de las tareas



Al indagar en las razones que el alumnado que ha abandonado la E.S.O. de manera prematura atribuía a los suspensos, observamos que la mitad de las chicas entrevistadas da respuestas que apuntan a la falta de condiciones adecuadas en casa para realizar las tareas escolares. A diferencia de las chicas, la mitad de los chicos atribuye el no realizar estas tareas a la falta de interés, el aburrimiento y a salir con las amistades.

Algunas chicas se ven sometidas a presiones para abandonar los estudios en Secundaria porque aún hay un sector importante de la población gitana que

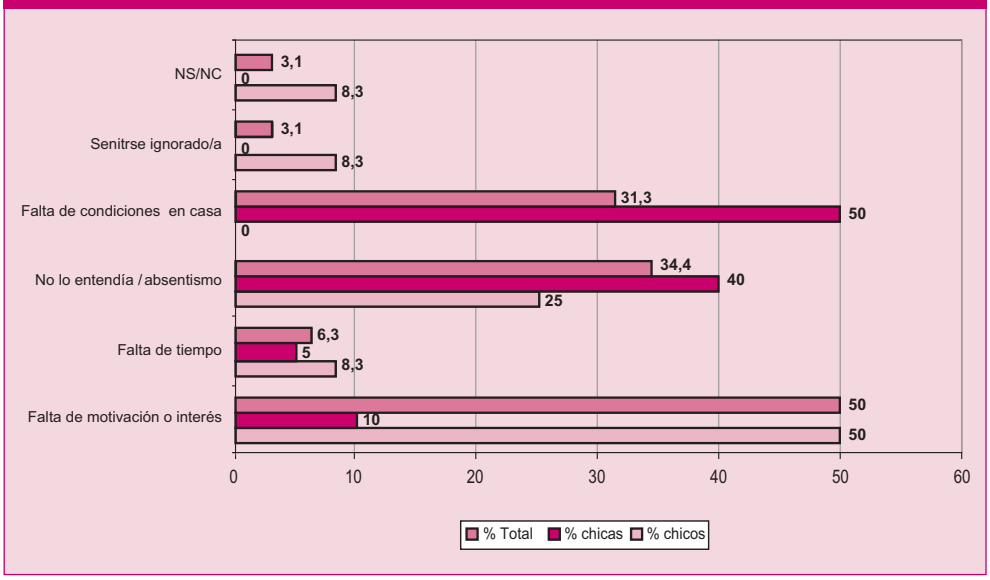
encuentra inadecuado e incompatible la continuidad de los estudios de las chicas con el rol de la mujer gitana. Por esta razón, algunas chicas no encuentran las condiciones adecuadas en casa para realizar las tareas escolares o bien no disponen de tiempo por tener que realizar tareas que se consideran más adecuadas para su rol dentro de su comunidad, como el trabajo doméstico o la asistencia al culto:

> ¿Hacías las tareas que se pedían para casa?
>
> *No, porque no me daba tiempo, porque tenía que ayudar a mi madre y tenía que ir al culto.*
>
> (Sara, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

El miedo a que las chicas gitanas se vayan con un payo y renuncien a su cultura está presente en muchos casos. Una chica comenta que no hacía las tareas escolares porque tenía presiones familiares para dejarlo por miedo a que saliera con un chico payo:

> *...Porque decían que me veían con un jambo*
>
> (Mª Carmen, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Pamplona)

Causas de la no realización de las tareas



Un 40% de los chicos y un 25% de las chicas señalan que no las realizaban porque les resultaban muy difíciles, porque no las entendían o porque faltaban mucho a clase. En estos casos, el alumnado que nota que su nivel de conocimientos y habilidades académicas es menor que el de la mayoría del alumnado, puede sentir vergüenza y ver deteriorada su autoestima. Este hecho suele influir mucho en la desmotivación del alumnado para continuar estudiando, sobre todo si no encuentra el apoyo suficiente entre el profesorado:

> *Porque si vas a una clase y vas tú solo y los demás niños van mejor, pues el profesor tiene que enseñarte a ti cosas. Es que tú te sientes mal porque te da vergüenza. A veces tenía que leer en voz alta y leía peor.*
>
> (María, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Y yo allí no tenía amigas [en el instituto], me sentía mu sola... Y ya ahí me bajaba ya un poco, porque iba con mucho empeño, pero luego me ponía y me bajaba un poco (...).Siempre mi ilusión ha sido ser profesora, pero en cuanto me veía la letra, ya me cortaba (...). Si yo no entendía una cosa, no lo decía porque me daba vergüenza.

(Amparo, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

Una de las entrevistadas comenta que las payas se preocupaban por sacar sobresaliente, mientras que ella se iba quedando atrás, y eso le hacía sentir mal. La falta de autoestima es uno de los aspectos relacionados con el absentismo, ya que el alumnado reacciona de forma absentista o rompiendo con un determinado entorno en el que su autoestima se ha visto lesionada. Si el alumnado no se siente bien en la escuela porque su autoestima no es positiva en ese entorno, es menos probable que tenga motivación para seguir asistiendo.

En algunos casos, se observa una actitud de resistencia hacia la escuela, que se puede dar cuando el alumnado no se identifica con el sistema educativo, con las normas de la escuela, cuando no se siente bien o cuando piensa que le están tratando de manera injusta:

¿Hacías las tareas que se pedían para casa? ¿Por qué?

Porque no quería hacer lo que me mandaban.

(Soraya, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 16 años, Berriozar)

No hacía porque no me hacían caso ellos (...), me tenían manía.

(Alex, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Pamplona)

Juan Rué[9] destaca que el absentismo es, entre otras cosas, *un fenómeno de respuesta, de resistencia pasiva del sujeto hacia un medio institucional que no acepta o que acepta poco, por razones diversas*. Según este autor, *el individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza, y este medio rechazado es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo*.

La **participación en las actividades extraescolares** puede fomentar la relación entre el alumnado y el refuerzo de vínculos afectivos, lo que a veces supone una mayor motivación para asistir a la escuela. Por otra parte, requiere disponer de tiempo libre y dedicarlo a estas actividades en lugar de a otras. El 75% de las chicas y de los chicos gitanos no participaba en actividades extraescolares, lo que tiene que ver con la realización de actividades que les resultaban más atractivas (sobre todo entre los chicos) o, como ocurre más frecuentemente entre las chicas, con las obligaciones familiares o domésticas:

¿Participabas en las actividades que se organizaban fuera del horario escolar o fuera del centro?

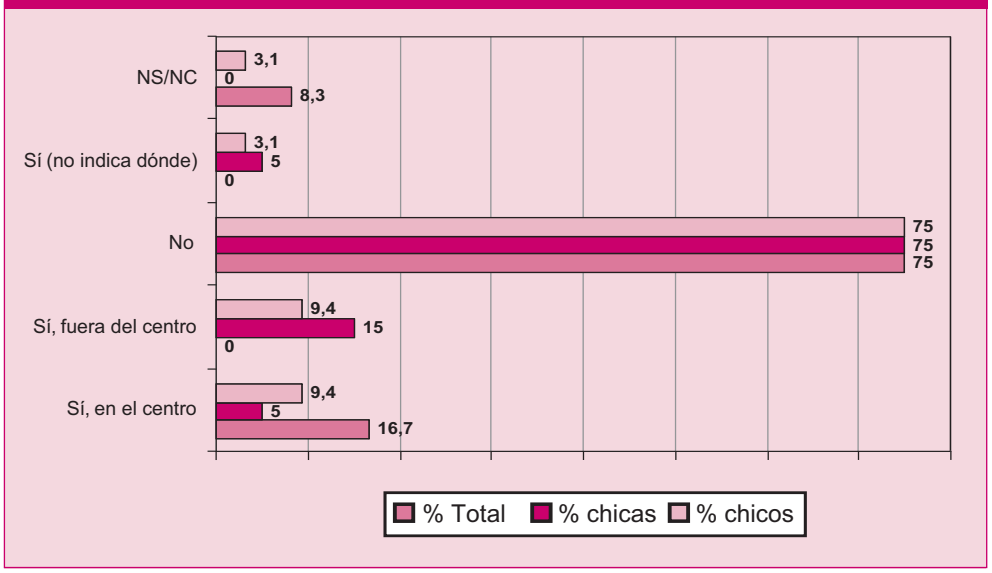
[9] Rué, Juan (2003:52)

No, salía y ni me acordaba, llegaba a casa y ponerme a hacer otras cosas, no pensaba en jugar

(Carmen, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Sólo un 5% de las chicas y un 16,7% de los chicos entrevistados realizaba alguna actividad extraescolar en el centro de Educación Secundaria, en estos casos relacionada con deportes (el porcentaje es aún más pequeño que el de alumnado que asiste a la E.S.O.). El 15% de las chicas indica que participa en alguna actividad fuera del centro, y las actividades citadas están relacionadas con el mundo del asociacionismo gitano y con la asistencia al culto (Iglesia Evangélica).

Participación en actividades extraescolares (E.S.O.)



5. Expectativas de futuro

5.1. Valoración del aprendizaje

Aunque hayan dejado de estudiar en Secundaria o antes de empezar esta etapa, las alumnas y alumnos entrevistados valoran el aprendizaje y destacan aspectos por los que resulta útil. Sólo un 5% de las chicas y un 10% de los chicos de la muestra consideran que los estudios no sirven para nada. El resto destaca su funcionalidad para el futuro, para trabajar, para ser alguien o saber desenvolverse en la vida (el 73% de las chicas y el 60% de los chicos así lo indica), para optar a trabajos cualificados, a titulaciones o para tener mejores oportunidades laborales (así opina el 24% de las chicas y el 15% de los chicos) o para adquirir conocimiento o aprender (37,7% de las chicas y 25% de los chicos).

Las chicas dan respuestas más amplias y elaboradas que los chicos a la pregunta *¿Para qué crees que sirve estudiar?* y destacan más aspectos positivos de los estudios. Algunas respuestas destacan sólo la necesidad de leer y escribir para moverse de un lugar a otro o desenvolverse en la vida:

Para aprender cosas, porque si no sabes leer y ves un cartel, no sabes leer ni ir al metro. Es muy bueno saber, porque si luego quieres trabajar...

(Julia, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 13 años, Madrid)

Me gusta aprender y, si vas en carretera, saber a dónde ir, siempre es bueno saber leer.

(Miguel, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Al igual que en las entrevistas realizadas al alumnado gitano que asiste a la E.S.O., entre quienes han abandonado prematuramente esta etapa encontramos respuestas que identifican tener estudios con *ser alguien en la vida* y no tenerlos con *no ser nadie* o, como decía un entrevistado, con *ser un don nadie*:

Para ser alguien en la vida. Pa trabajar.

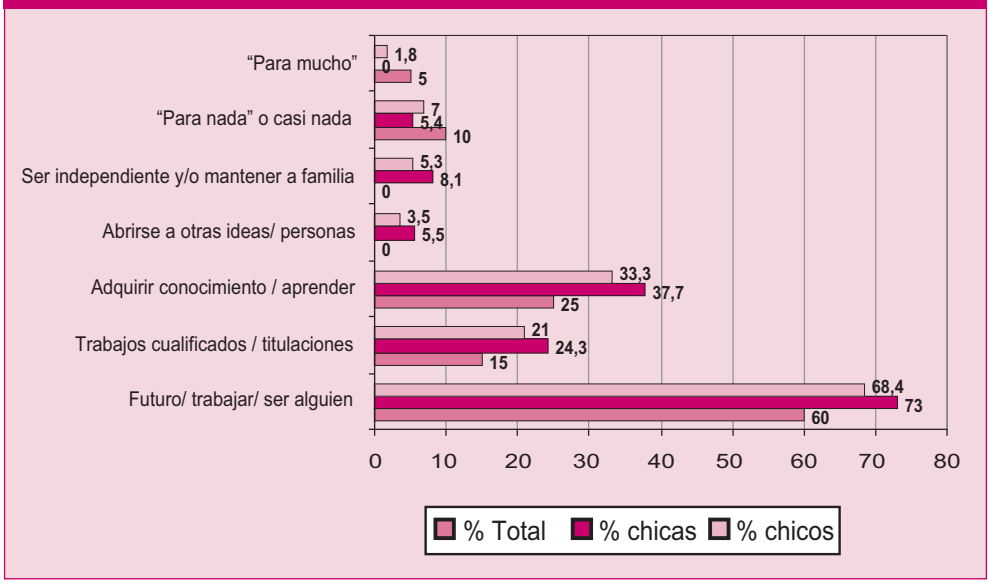
(Jonathan, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Badajoz)

Para no sentirte nada. El estudiar te sirve para mucho, para no estar aislada. Incluso montarte en Metro.

(Patricia, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Alicante)

Como se observa en el discurso de esta entrevistada, las chicas tienden a ver la utilidad de los estudios para muchos aspectos diferentes. Sin embargo, la mayor parte de los chicos destacan sobre todo que los estudios sirven parra trabajar y en pocos casos señalan más fines:

Percepción funcionalidad aprendizaje



El discurso de independencia emergente entre las chicas gitanas

La valoración positiva de los estudios y su potencialidad para conseguir un trabajo remunerado o para obtener mejores oportunidades de cara al empleo es destacada por la mayor parte del alumnado entrevistado. Además, un 8% de las chicas

percibe los estudios como vía para ser independiente, para mantenerse por sí misma o a su familia y un 5% de éstas destaca que a través de éstos es posible abrirse a otras ideas o a otras personas:

> *Los institutos me parecen muy bien porque vas a aprender más cosas, te abres más. Es algo importante porque sales hacia delante, que te hace salir hacia delante, ser independiente (...). [Estudiar sirve] para hacerte tú una vida propia, tener un trabajo, tener tu propio dinero, para aprender cosas nuevas.*
>
> (Isabel, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

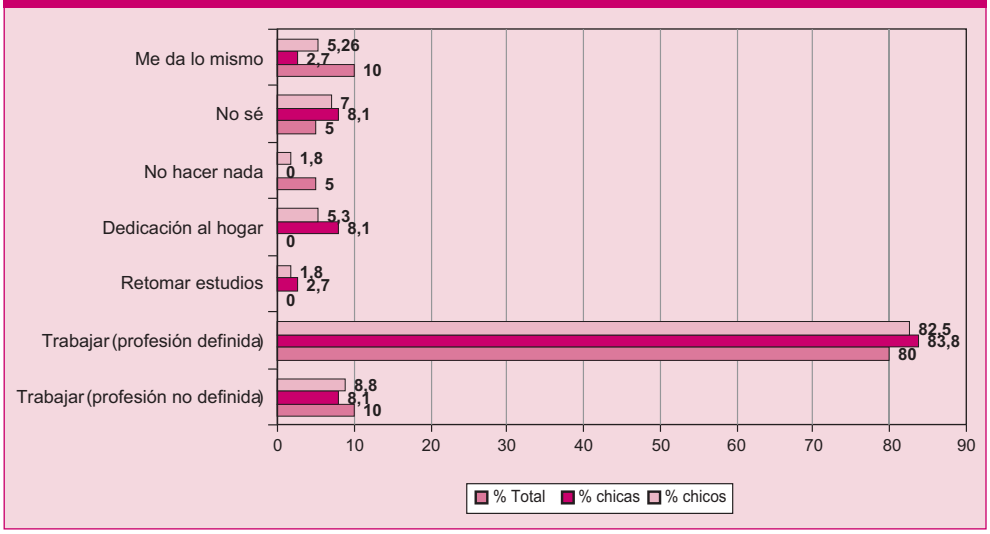
> *Para ser algo en la vida. Aunque seas gitana y te cases, tienes tus cosas, tu trabajo, no te hace falta tener que vender, eso ya no se lleva, es mejor trabajar.*
>
> (Carmen, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Este discurso de independencia se ha observado sólo en las chicas, lo que refleja los cambios que se están protagonizando muchas mujeres. Sin embargo, a pesar de esta valoración positiva, han dejado la etapa de Secundaria por diferentes motivos que se entrelazan, entre los cuales suelen estar los miedos de las familias, la influencia del grupo de iguales que ha dejado los estudios, las obligaciones familiares, la aportación a la economía familiar (normalmente mediante la realización de trabajo doméstico) o las presiones sociales.

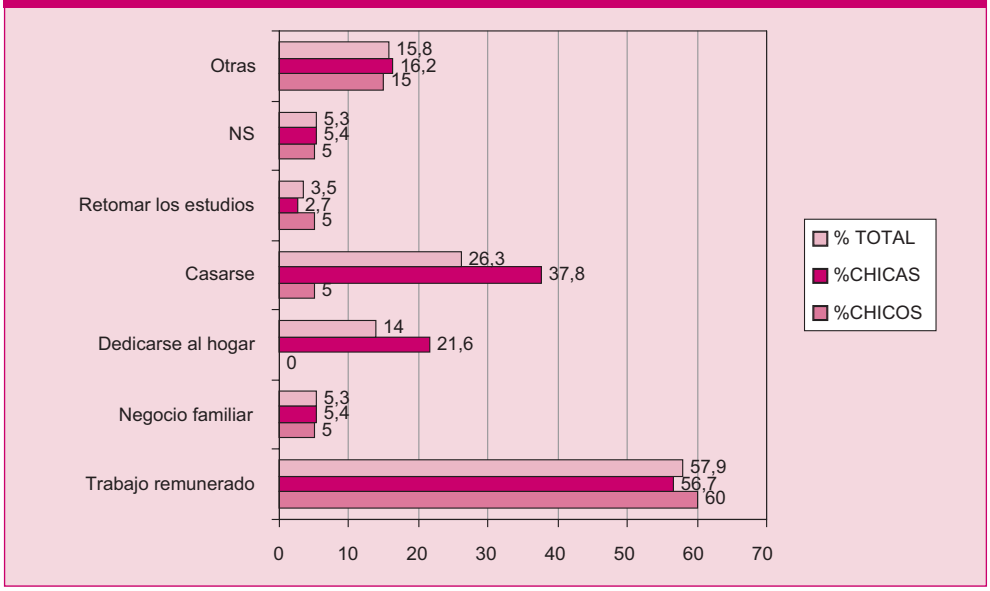
5.2. Expectativas de futuro a corto y largo plazo

El 91% del alumnado entrevistado que ha dejado la enseñanza en Secundaria tiene como expectativa la de trabajar remuneradamente, tanto si indica una profesión determinada como si no. En este aspecto, no hay apenas diferencias entre chicas y chicos. Lo que sí es distinto es la dedicación al hogar, expectativa señalada sólo por chicas (el 8% de las entrevistadas) cuando se les pregunta en qué quieren trabajar en un futuro. La respuesta "retomar los estudios" también se da sólo entre las chicas entrevistadas, que a veces interrumpen su proceso educativo al comenzar un noviazgo o al casarse y se plantean como posibilidad el volver a estudiar en un futuro.

Expectativas de futuro



Expectativas de las familias, según alumnado



Sólo hay una minoría de chicos (un 5% de los entrevistados) que se plantea "no hacer nada" en un futuro, mientras que todas las chicas tienen pensado trabajar de manera remunerada y la mayoría piensan compaginar esta actividad con la atención a sus familias y el trabajo doméstico.

Entre la población gitana que ha abandonado la E.S.O. de manera prematura, se observan también algunas actitudes de indiferencia o de desmotivación hacia el futuro, que se transmiten en la respuesta "me da igual", que es expresada por un 10% de los entrevistados y sólo por un 2,7% de las entrevistadas.

Como podemos observar al comparar los dos gráficos anteriores, las expectativas de los y las adolescentes gitanos entrevistados se orientan en mayor medida al desarrollo del trabajo remunerado que las expectativas que sus familias tienen para éstas y éstos (tal y como son percibidas por el alumnado). En el caso de las jóvenes gitanas entrevistadas, esta diferencia es de 30 puntos porcentuales, pues mientras casi el 92% de ellas manifiesta la intención de trabajar de manera remunerada (ya sea por cuenta ajena –56,7%- o propia –5,4%-), tan sólo un 62% percibe que su familia tiene esta expectativa para ellas. Entre los chicos, esta diferencia es también considerable (25 puntos porcentuales), pues mientras que el 90% indica la intención de trabajar (por cuenta propia o ajena) de manera remunerada, sólo un 65% señala este aspecto cuando se le pregunta qué le gustaría a sus familias que hiciera en un futuro.

Se observa también un porcentaje mucho mayor de chicas (37,8%) que de chicos (5%) que consideran el matrimonio como una expectativa importante que sus familias tienen en relación con su futuro. En relación con la dedicación al hogar, buena parte de las chicas tiende a percibir en mayor medida expectativas de sus familias en torno a su futura dedicación al hogar (21,8%), mientras que tan sólo un 8,1% de ellas manifiesta esta intención.

Sólo en el caso de retomar los estudios, las expectativas de las chicas coinciden con las que perciben en sus familias, mientras que los chicos entrevistados no pare-

cen tener intención de continuarlos, aun habiendo un 5% de casos en los que indican que sus familias así lo desean.

Ocupaciones destacadas

De todas las profesiones destacadas, ninguna es compartida por chicas y chicos. Se observa una fuerte diferenciación entre las preferencias de las entrevistadas y las de los entrevistados, de manera que la mayoría de las chicas se orientan hacia profesiones feminizadas y la mayoría de los chicos, hacia las masculinizadas. De esta manera, el 43% de las chicas destaca que quiere ser peluquera o esteticista y el 31% destaca la ocupación de dependienta (en una tienda de ropa, en una farmacia o similar). Otras ocupaciones destacadas por las chicas son la de modelo, azafata de congresos, limpieza y mantenimiento, bailarina, farmacéutica y cuidadora:

> *Ser dependienta de peluquería o de ropa. A lo mejor me meto a hacer un cursillo de peluquería. Siempre me ha llamado la atención lo de los tintes, peinar, cuando voy con mi madre a la peluquería me fijo mucho y las peluqueras me cuentan cosas*
>
> (Isabel, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)
>
> *Modelo, porque son guapas, hacen muchos viajes, ganan mucho dinero, visten muy bien…*
>
> (Teresa, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

Entre los chicos, la profesión más destacada es la de mecánico (30%), y el resto piensa trabajar o ya está trabajando en la venta ambulante, la construcción o desea ser futbolista, jardinero, camionero o chatarrero:

> *Vigilante de obra. Por las pelas que se sacan. Yo ahora estoy trabajando con mi padre*
>
> (Ángel, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)
>
> *Con mi padre a la chatarra, al mercado*
>
> (Manuel, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Pamplona)

En algunos casos, se proyectan expectativas de ocupaciones cualificadas, como la de astronauta o la de trabajar en un banco, aun a pesar de haber dejado los estudios en Secundaria. Esto indica una falta de planificación a la hora de relacionar las propias expectativas o deseos con los medios para llevarlos a cabo. Este comportamiento no es extraño entre adolescentes de cualquier grupo cultural, puesto que a estas edades no es corriente tener claro lo que se quiere hacer en un futuro. Entre el alumnado gitano, a la confusión propia de cualquier adolescente, se une la falta de referentes con trayectoria de éxito escolar y con una ocupación cualificada:

> ¿En qué te gustaría trabajar en un futuro?
>
> *Astronauta, para ver el universo.*
>
> (Pedro, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

A mí me da igual. En un banco.

(Alberto, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

También se observa esta falta de correspondencia entre expectativas y comportamiento académico entre las chicas, pero en este último caso entran en juego además otros aspectos, como la necesidad de realizar aportaciones a la economía familiar a través del trabajo doméstico o las presiones del entorno. En los chicos, se observa más libertad para actuar de acuerdo con sus expectativas de futuro, para emprender lo que quieren hacer, aunque también algunos han dejado de estudiar para aportar a la economía familiar (en este caso, a través de un trabajo remunerado), normalmente por su propia voluntad.

Aunque hay chicas que se identifican con el rol tradicional de la mujer en su comunidad, orientado fundamentalmente hacia el matrimonio y la familia, la mayoría lo entiende como compatible con el trabajo remunerado y algunas también con la formación en algún oficio o profesión:

Aunque seas gitana y te cases, tienes tus cosas, tu trabajo, no te hace falta tener que vender, eso ya no se lleva, es mejor trabajar.

(Carmen, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Me gustaría estudiar peluquería y abrir una peluquería, porque quisiera tener mi propio negocio.

(Olga, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 12 años, Albacete)

En otros casos, algunas entrevistadas se resignan ante un futuro que no desean, pero saben que es más acorde con sus oportunidades, con el camino previsto para las mujeres gitanas, el que sigue la mayoría y el que se espera que ellas emprendan:

Sé lo que me va a pasar. Me casaré y tendré hijos, pero yo no quiero, porque quiero ser independiente y tener mi familia y mi trabajo.

(María, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

Ante la falta de oportunidades, también se observan actitudes de frustración, indiferencia o de pasividad ante un futuro:

Me da igual

(Loli, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Pamplona)

Me da lo mismo lo que sea

(Tomás, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

5.3. Actitudes en función del sexo y grado de coincidencia de las chicas y los chicos con sus familias

Sobre la forma como las chicas y los chicos entrevistados perciben las expectativas de sus familias en función de su pertenencia a uno u otro sexo, un 43% de éstas y

un 30% de éstos señala que, si pertenecieran al otro sexo, la situación sería igual. Sin embargo, la mayor parte de las personas entrevistadas manifiesta que sería diferente, como indican un 40,5% de las chicas y un 45% de los chicos:

> ¿Si fueses chico/chica opinarían lo mismo?
>
> [*Si yo fuera chico] les gustaría que terminara su graduado, que tuviese un trabajo mejor… Todo distinto. Mi hermano fue al instituto y a los dieciséis años, ya si no quieres, ya mis padres decían que ya no vas. A mi hermano lo que le dicen es que no sea vago, que vaya buscando trabajo. Él quería ser barrendero y mi padre le dijo que no, que tenía que ser algo importante*
>
> (Amparo, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

> *No, porque los chicos tienen más libertad. A ellos no se les utiliza para las tareas de la casa*
>
> (Juana, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

> *No, me hubieran sacado antes del colegio*
>
> (Jose, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Pamplona)

> *No les gustaría que estudiara*
>
> (Alex, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Pamplona)

Algunas entrevistadas y entrevistados son conscientes de las diferencias, pero algunos chicos piensan que esto no afectaría tanto a los estudios en su caso particular si fueran chicas y desearan seguir estudiando:

> *En las chicas es diferente. Si se piden, dejan de estudiar. Yo creo que sí me apoyarían igual*
>
> (Santiago, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Gijón)

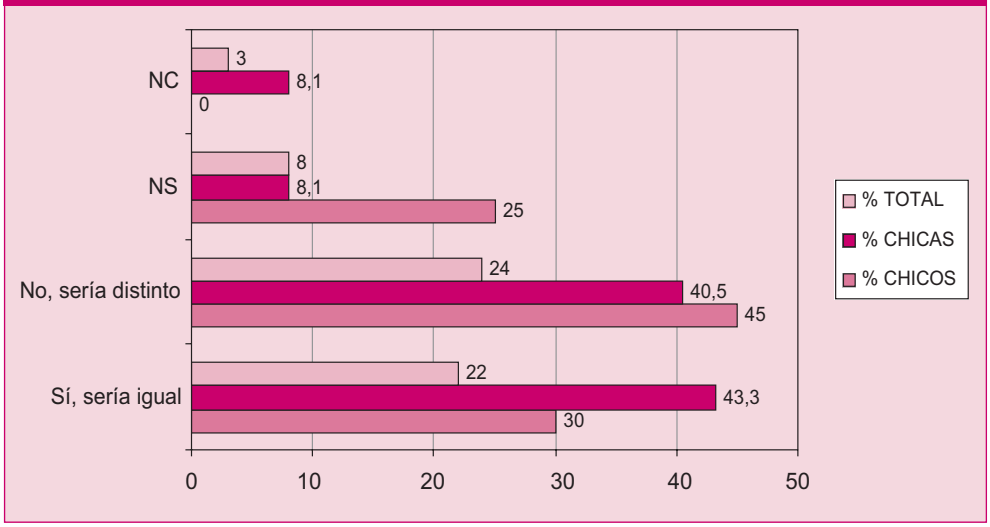
Las chicas suelen ser conscientes de que como chicos tendrían más libertad, aunque piensen que en otros aspectos, su familia tendría la misma opinión:

> *Creo que igual. No lo sé, aunque imagino que me dejarían un poco más de libertad y no estarían tanto encima de mí*
>
> (Teresa, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Valencia)

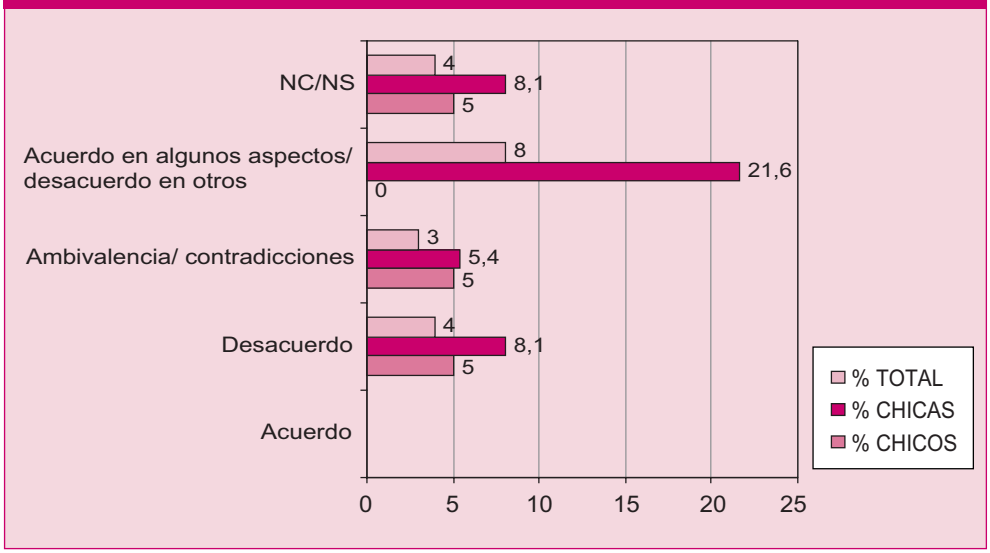
Llama la atención el alto porcentaje de personas que indican que no saben (8% de las chicas y 25% de los chicos) o que no contestan a la pregunta de si sus madres y padres opinarían lo mismo si las entrevistadas o los entrevistados pertenecieran al sexo contrario:

Ante la percepción de si las familias actuarían de manera diferente o no si la persona entrevistada tuviera otro sexo, las respuestas que indican estar de acuerdo son mayores entre los chicos (80%) que entre las chicas (56,8%), mientras que el desacuerdo es ligeramente mayor entre las chicas:

Percepción de las actitudes de la familia en función del sexo (alumnado)



Grado de acuerdo alumnado-familias



La mayoría de las chicas y, sobre todo, de los chicos manifiestan estar de acuerdo con sus familias, normalmente porque saben que su padre y su madre desean lo mejor para su futuro, bien porque se considera este acuerdo como respeto a sus familias, bien porque reconocen su autoridad o bien porque conciben que han de obedecerles por ser su hija o su hijo:

> ¿Qué te parece la opinión de tus padres?
>
> *Bien, porque creo que mis padres me quieren sacar pa'delante.*
>
> (Alberto, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

> *Me parece importante. Porque es mi padre y mi madre y les tengo que hacer caso.* (Miguel, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Alicante)
>
> *Tengo que obedecer porque sí, porque son mis padres.*
>
> (Joana, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Badajoz)

Sí, porque son mis padres y los respeto.

(Sara, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

En algunas respuestas de chicos, el acuerdo apunta más bien a que ellos tienen la plena capacidad para decidir sobre su vida:

Bien, porque es lo que yo quiera.

(Jonathan, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Badajoz)

Un 21,6% de las chicas señala que está de acuerdo en algunos aspectos y desacuerdo en otros. Con frecuencia este desacuerdo parcial o total entre las chicas hace referencia a la desigualdad entre mujeres y hombres:

¿Si fueses chico, opinarían lo mismo [tus padres]?

No, porque los chicos tienen más libertad. A ellos no se les utiliza para las tareas de la casa.

¿Qué te parece la opinión de tus padres? ¿Por qué?

Mal, porque eso no tiene que ser, tenemos que ser iguales.

(Juana, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

A diferencia del desacuerdo de algunas entrevistadas con los roles de género establecidos, una de las chicas que ha dejado la Educación Secundaria destaca no estar de acuerdo con su familia porque ésta le lleva a estudiar a los talleres de formación alternativos a la Secundaria a pesar de que ella quiere dejar de asistir porque está pedida y desea estar con su novio:

De mi hermano, bien, pero a mí lo que no me entra mucho es que estando pedida que me traigan aquí [a los cursos de apoyo a la escolarización de la FSG], porque yo lo que quiero es estar con mi novio, pero me han dicho que soy muy pequeña para casarme. Me han dicho que lo de estar con mi novio, de aquí a unos meses o a un año

(Amparo, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

La sobreprotección de las chicas es percibida por algunas de ellas de manera negativa, puesto que implica falta de libertad. Sin embargo, a otras les gusta estar protegidas porque, en su caso, esto conlleva acceder a determinados caprichos:

Ellos son más libres. Ellos pueden hacer más lo que quieran. A nosotras nos tienen más protegidas. A mi me gusta eso porque me tratan muy bien, y me dan todos los caprichos. Si quiero un anillo o un traje, pues me lo dan, me dicen que soy la princesa (...). A mí me gusta estar así de protegida. Otras, no, se quejan de que no las dejan hacer nada.

(Tamara, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 14 años, Madrid)

Entre los chicos entrevistados, la minoría que manifiesta desacuerdo total o parcial hacia la opinión de sus familias en ningún caso menciona la situación de las chicas. El desacuerdo suele hacer referencia al hecho de que sus familias quieran que ellos sigan estudiando:

No los hago caso respecto a los estudios [quieren que siga estudiando y él no continúa]

(Jose, alumno gitano que no ha finalizado E.S.O., Pamplona)

En todo caso, aunque las familias de los chicos no estén de acuerdo, los chicos suelen tener más libertad que las chicas para decidir acerca de su futuro, en el que se incluye la continuidad educativa o el abandono de la escuela en Secundaria. La opinión de las chicas suele tenerse en cuenta, pero la de los chicos parece tener más peso (como ocurre en otros grupos culturales).

6. Factores de cambio

A pesar de los obstáculos analizados para la continuidad educativa del alumnado gitano en la E.S.O., se observa un creciente interés por los estudios entre la población gitana, así como tendencias a flexibilizar los roles de género y las ideas acerca de la cultura. Se podría decir que las tendencias más conservadoras conviven de alguna manera con otras favorables al cambio social. Al igual que ocurre en otros grupos culturales, se da una heterogeneidad de posiciones, como observa uno de los y las profesionales que hemos entrevistado:

Hay madres que te expresan: 'no, es que ha dicho que quiere dejar el instituto, que dice que quiere pedirse' y hay madres que están empezando a movilizarse en contra de eso y a luchar para que no dejen el instituto (...). O sea, que ya también es muy interesante este cambio que se va percibiendo. (...) Y se ve más en madres que... yo, por la experiencia que he tenido, en madres que están teniendo la oportunidad de asistir a talleres, o a alfabetización. Como que van viendo las cosas de otra manera. Hay madres que a lo mejor no tienen acceso a este tipo de talleres, que a lo mejor piensan lo mismo, pero no disponen de los instrumentos o de los medios que las ayuden a pensar, o a canalizar, o a llevar a la práctica eso que ellas quieren para sus hijos.

(Javier Fernández, educador)

Para muchas gitanas que han dejado la educación reglada en Secundaria, la formación profesional u ocupacional se perfila como una alternativa que las familias consideran más adecuada que el instituto, puesto que tiende a ser escogida con mayor frecuencia por mujeres, al tener una variedad de opciones entre las profesiones más tradicionalmente feminizadas, como peluquería, cocina, limpieza o estética. En este entorno, algunos de los miedos de las familias se reducen, puesto que las chicas gitanas no tienen contacto con chicos o, al menos, suelen estar entre mayoría de chicas, muchas veces en compañía de otras gitanas. Este tipo de estudios suele requerir menos duración y esfuerzo al mismo tiempo que tiene una orientación más práctica y no son percibidos de manera tan negativa como el instituto. Para algunos chicos, este tipo de formación también es vista como una alternativa práctica, pues les permite aprender un oficio.

El retraso de la edad en la que se contrae el matrimonio y los discursos de independencia que se observan en algunas mujeres son signos del cambio que se está

produciendo en las mentalidades y que se orientan a lograr mayor formación y mejores oportunidades de futuro, así como ampliar la capacidad de elección:

> ¿Qué le gustaría [a tu familia] que hicieras en un futuro?
>
> *Que tuviera un trabajo, como todos. Mi padre dice que cuando tenga más de veinte, me podré casar, y que podré tener un trabajo y un mejor futuro.*
>
> (María, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

El matrimonio no es percibido por todas las personas gitanas como la única salida posible para las mujeres, sino que es visto cada vez más como una opción, entre otras posibles, que se puede compaginar con el trabajo remunerado y con algún tipo de formación:

> *Aunque seas gitana y te cases, tienes tus cosas, tu trabajo (...).*
>
> (Carmen, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., 15 años, Madrid)

> *Muchas [tienen como expectativa de vida] casarse y cuidar de sus familias. Hay otras chicas que viene a los grupos que se plantean otras alternativas, como estudiar para ser dependientas, etc. Muchas están manifestando que les gustaría ser independientes económicamente hablando, pero lo ven muy difícil.*
>
> (Mónica Chamorro, técnica de programas de acción socioeducativa)

En algunas familias se dan cambios de actitud tras haber realizado alguna actividad en una asociación gitana o pro-gitana o tras haber hablado con personas que logren transmitirles la motivación para que sus hijas estudien. La mediación con las familias da buenos resultados en muchos casos:

> *Ahora mi padre se arrepiente por no haberme permitido incorporarme al instituto y ahora quiere que estudie y que aproveche los conocimientos que pueda recibir.*
>
> (Adela, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Asturias)

> ¿Qué le gustaría [a tu familia] que hicieras en un futuro?
>
> *Que haga lo que más me guste (para estudiar). Ahora acabo de empezar un curso de Garantía Social (auxiliar de oficina) porque es una oportunidad para formarme. Que encontrase un trabajo bueno, que me casase en un futuro.*
>
> (Juana, alumna gitana que no ha finalizado E.S.O., Alicante)

Las expectativas de futuro que se observan entre el alumnado gitano en situación de abandono prematuro empiezan a apuntar a una mayor variedad de oficios y profesiones en relación con las que tradicionalmente ha desarrollado la población gitana. Podríamos afirmar que existe una mayoría de chicas gitanas que dejan el instituto en un contexto en el que los costes de continuar estudiando son altos (sentimiento de soledad en un aula en el que son la única chica gitana, desarraigo, crisis de identidad, cuestionamiento de su identidad como mujeres gitanas, críticas). A corto plazo, puede resultar más cómodo amoldarse a lo que se espera de ellas dentro de su comunidad en vez de cumplir con las expectativas del entorno esco-

lar, que además no siempre son tan claras debido a la persistencia de estereotipos negativos hacia la población gitana. Sin embargo, existe una minoría cada vez más numerosa que apuesta por los estudios o que al menos muestra motivación, como hemos observado en las entrevistas al alumnado asistente y no asistente:

> *En las tutorías individuales la mayoría de las chicas manifiesta que les gustaría estudiar. Los chicos también manifiestan que les gustaría tener unos estudios pero manifiestan que el proceso por el que tienen que pasar no les motiva. Mucho más motivados hacia estudios prácticos. Por otro lado, buscan una formación remunerada, pero esto es difícil además porque repercute en que a sus familias les retiren gran parte del R.M.I, principal fuente de ingresos en muchas familias.*
>
> (Mónica Chamorro, técnica de programas de acción socioeducativa)

> *Las que estudian sí que tienen bastante motivación, incluso por sus profesores. Porque vamos, a mí me lo dicen: 'fíjate esta chica, ¡qué maja es!', y entonces sí que se le motiva bastante desde los profesores, de nosotros, del mundo que tienes alrededor. Y ella se siente a gusto, se siente referente...*
>
> (Adela Carrasco, educadora)

Para una de las técnicas entrevistadas, estos cambios son parte de un proceso de avance progresivo que irá tendiendo cada vez más a mayores niveles de educación reglada entre la población gitana:

> *Estoy viendo una evolución con respecto a la generación anterior, ahora la edad de abandono de los estudio es más tardía que hace una generación, donde había muchos más niños sin escolarizar. Antes había mucha más gente analfabeta y ahora los padres se preocupan porque tengan unos estudios mínimos, en mi opinión son pequeños pasos dirigidos a un proceso educativo cada vez más normalizado.*
>
> (Patricia Caro, educadora)

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

El alumnado gitano en Educación Secundaria. Resultados de la Investigación

Familias gitanas y Educación Secundaria

CONSIGA GRATIS UNA
MEJOR QUE LA MEJOR
GUÍA DE CARRETERAS
HAGA YA
SU RESERVA
Y COLECCION
SUS CUPONES

IV. El alumnado gitano en Educación Secundaria. Resultados de la Investigación

IV.C. Familias gitanas y Educación Secundaria

1. Referentes familiares: formación de las familias

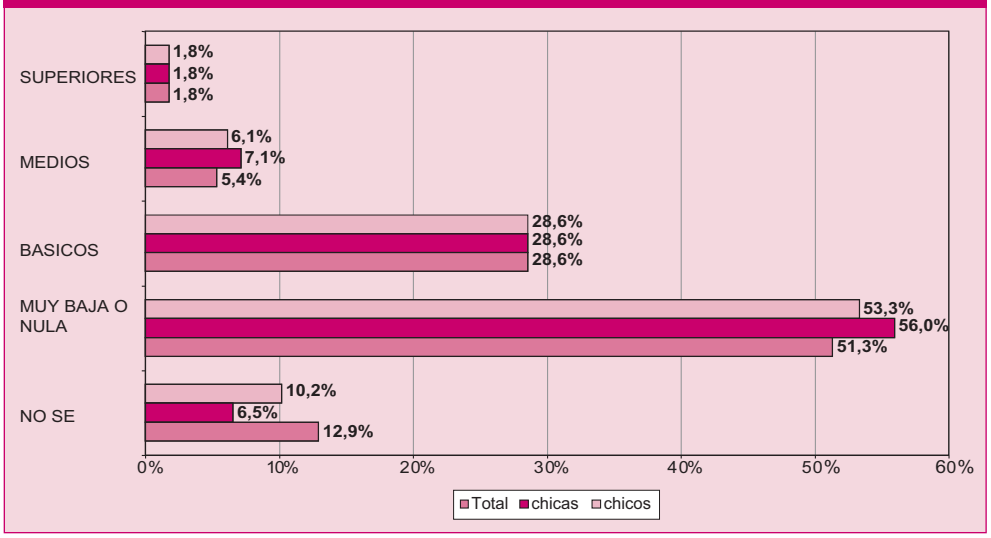
Los estereotipos negativos que mantiene un sector de la población gitana hacia el instituto son en gran medida fruto del desconocimiento, que se debe a su vez al proceso de exclusión que la comunidad gitana ha venido sufriendo a lo largo de la historia. Las leyes no han favorecido su acceso a la educación reglada hasta los años setenta, cuando se crearon las *Escuelas Puente*, específicamente destinadas a población gitana. Estas escuelas tenían la finalidad de formar a la infancia gitana hasta que alcanzara un nivel académico suficiente como para incorporarse a las escuelas ordinarias en igualdad de condiciones[1]. Aunque lograron el acceso a la enseñanza de muchas personas, también tuvieron limitaciones importantes, que trataron de ser corregidas con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE; 1986) y que integraba mejor el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Antes de estas fechas, la educación reglada sólo se consideraba obligatoria para la infancia y la adolescencia paya, mientras que las leyes ni obligaban ni fomentaban el acceso y permanencia de la población gitana, y en los centros educativos había procesos de exclusión que impedían su acceso.

Dado que son relativamente recientes las políticas educativas que han establecido la obligatoriedad de la enseñanza para todos los grupos culturales, sólo una minoría de población adulta gitana ha alcanzado niveles académicos más allá de los básicos. Por esta razón, la infancia y adolescencia gitana tiene escasos referentes cercanos con estudios secundarios y universitarios.

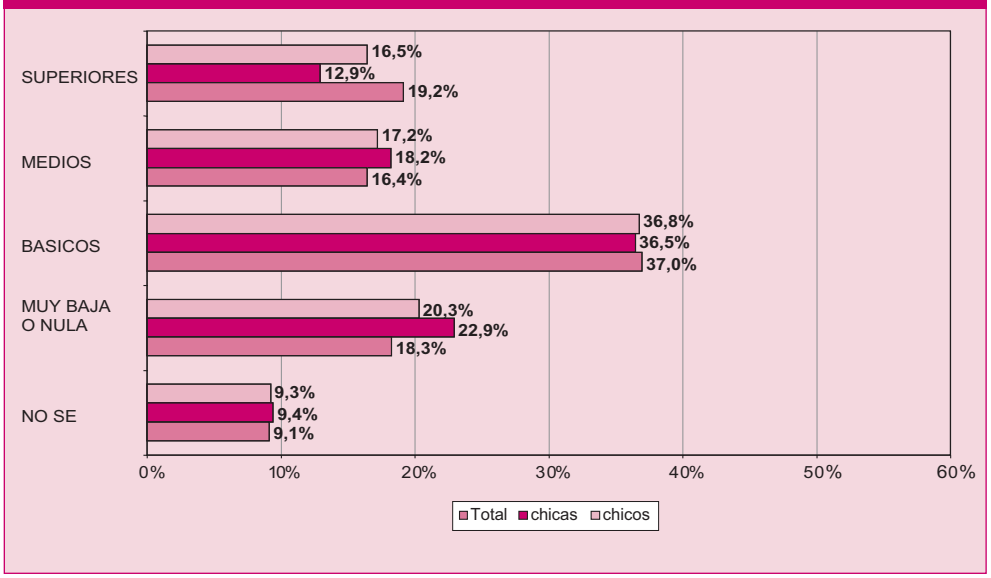
En el estudio realizado en centros educativos, los resultados constatan una gran diferencia en el nivel de formación previa de las familias entre el alumnado gitano y payo, especialmente por los 33 puntos porcentuales de diferencia en "formación muy baja o nula" (53,3% entre el alumnado gitano, frente al 20,3% payo). También en estudios superiores y medios se precia esa gran distancia, ya que en ambas categorías el alumnado payo aventaja al gitano (diferencias de casi 15 y 11 puntos porcentuales, respectivamente).

[1] Fundación Secretariado General Gitano (2002).

Formación previa familia. Grupo gitano



Formación previa familia. Grupo payo



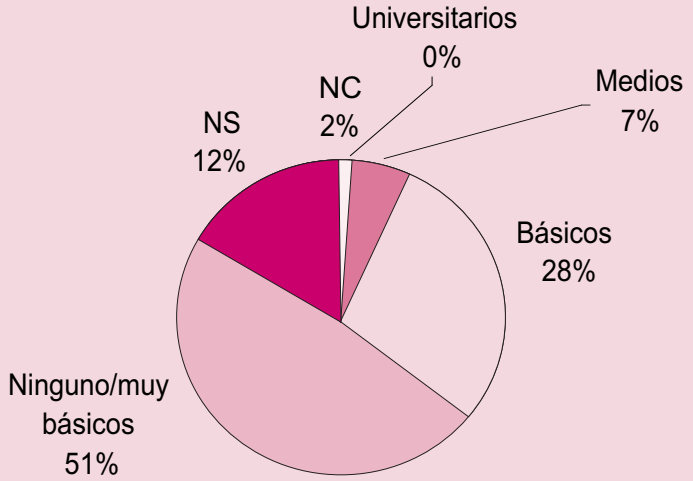
Llama la atención, por otra parte, el elevado porcentaje de alumnos y alumnas que expresan desconocer la formación de sus progenitores y hermanos o hermanas.

En la muestra entrevistada de alumnado gitano desescolarizado, observamos que la formación previa de la mayoría de las familias es igualmente muy baja o nula (casi el 51%), mientras que el 28% indica que su padre, su madre o una hermana o hermano mayor tienen estudios básicos. Por tanto, el 79% de la muestra indica que sus familias tienen un nivel de estudios básico o nulo. El nivel más alto de estudios alcanzado en estas familias es el de estudios medios, al que han accedido tan sólo un 7%, y en ningún caso se destacan estudios universitarios. Llama la atención también el alto nivel de chicos que no saben el nivel de estudios de sus familias (30%), respuesta contestada por un 2,7% de las chicas.

Comparando ambas submuestras (alumnado gitano escolarizado y alumnado gitano desescolarizado) se constatan porcentajes similares en los distintos niveles de estu-

dio, si bien en la segunda submuestra parece que hay un mayor porcentaje de familias con formación básica y sin embargo menor porcentaje de familias con formación superior, lo que confirma la influencia positiva que la experiencia formativa previa de los progenitores puede tener en al continuidad educativa del alumnado.

Nivel de estudios familias del alumnado que ha dejado la E.S.O.



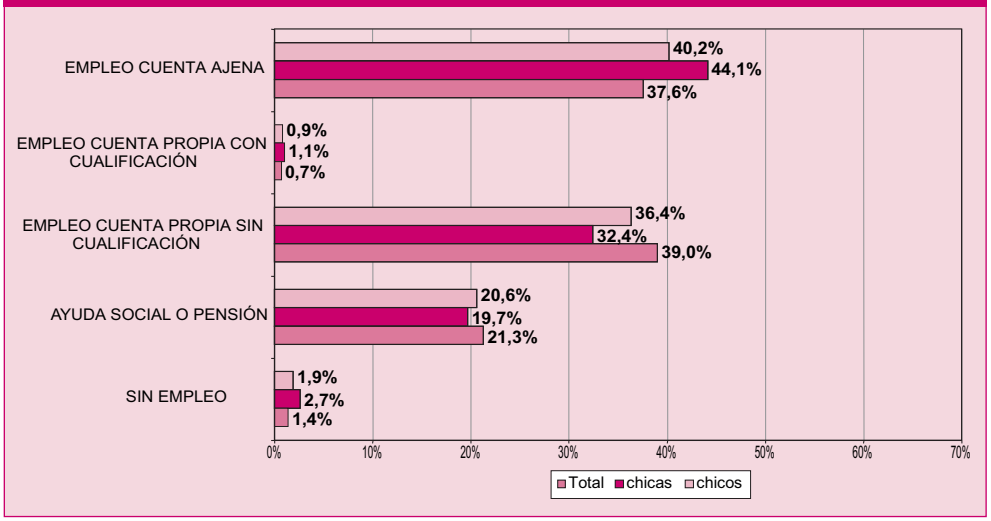
Debido a esta falta de referentes, a la persistencia de estereotipos negativos hacia la población gitana en la sociedad mayoritaria y a la resistencia por parte de la población gitana ante las tendencias asimilacionistas de la escuela, un importante sector de la población gitana percibe los estudios medios o universitarios como algo incompatible con la identidad gitana. Existe un miedo al *apayamiento*, a la pérdida de la propia cultura o identidad cultural, a que la cultura gitana sea asimilada por la mayoritaria. Frente a este miedo, otro sector de la población gitana resalta la idea de que se puede ser igual de gitana o gitano participando en la formación y el trabajo cualificado o en sectores a los que tradicionalmente no ha accedido su comunidad.

2. Condiciones sociofamiliares

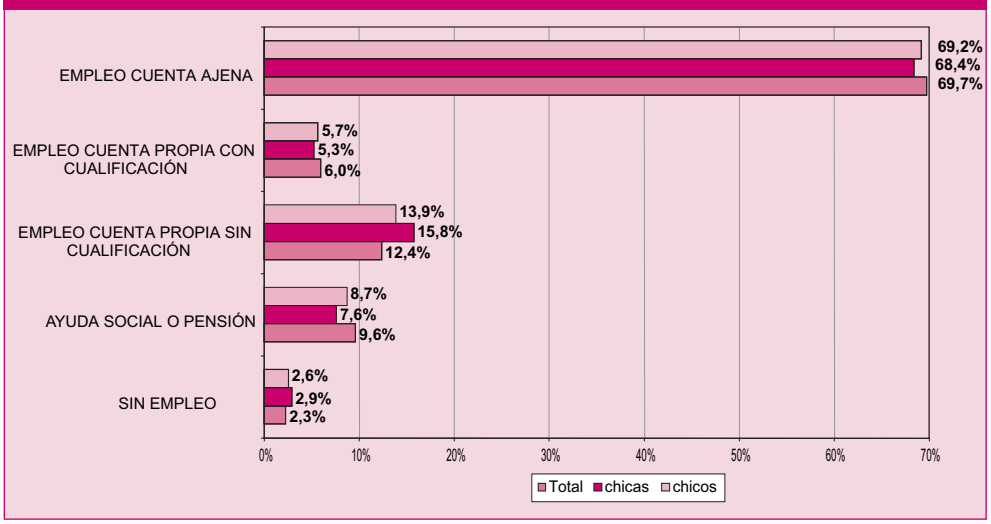
Las fuentes de ingresos en las familias del alumnado participante de los centros educativos pueden tener una influencia directa y diferencial por grupos en la situación social y en las posibilidades de acceso y permanencia en los procesos educativos. Así, las diferencias encontradas entre los grupos gitano y payo son numerosas. Destaca el hecho de que un 57% de las familias del alumnado gitano entrevistado viven de empleos por cuenta propia sin cualificación (36,4%) o de ayudas sociales o pensiones (20,6%). Este porcentaje se reduce a menos de la mitad en el caso de las familias payas (22,6% sumando las dos opciones). La diferencia de casi 35 puntos se explica por el muy superior porcentaje de familias payas que viven de empleos por cuenta ajena (69,2% frente al 40,2% de las familias gitanas). Otra diferencia importante entre el grupo gitano y el payo se encuentra en el porcentaje de familias que viven de empleos por cuenta propia con cualificación, que alcanza el 5,7% en el caso payo mientras se limita a un 0,9% de las familias gitanas.

Por otra parte, las diferencias entre los medios de vida de las familias de los chicos y chicas que estudian en estos niveles educativos son mayores dentro del grupo gitano, mientras muestran mayor uniformidad en el grupo payo. Así, un 44,1% de las chicas gitanas expresan que en su familia se vive del empleo por cuenta ajena, mientras sólo hacen lo mismo el 37,6% de los chicos; en su reverso, el 32,4% de las chicas gitanas y el 39% de los chicos dicen que sus familias viven de empleos por cuenta propia sin cualificación. Estas diferencias se reducen entre los chicos y chicas payas entrevistadas. Probablemente, estos datos han de interpretarse en la interacción de las variables clase social, grupo étnico y sexo.

Situación sociofamiliar (multirespuesta). Grupo gitano



Situación sociofamiliar (multirespuesta). Grupo payo



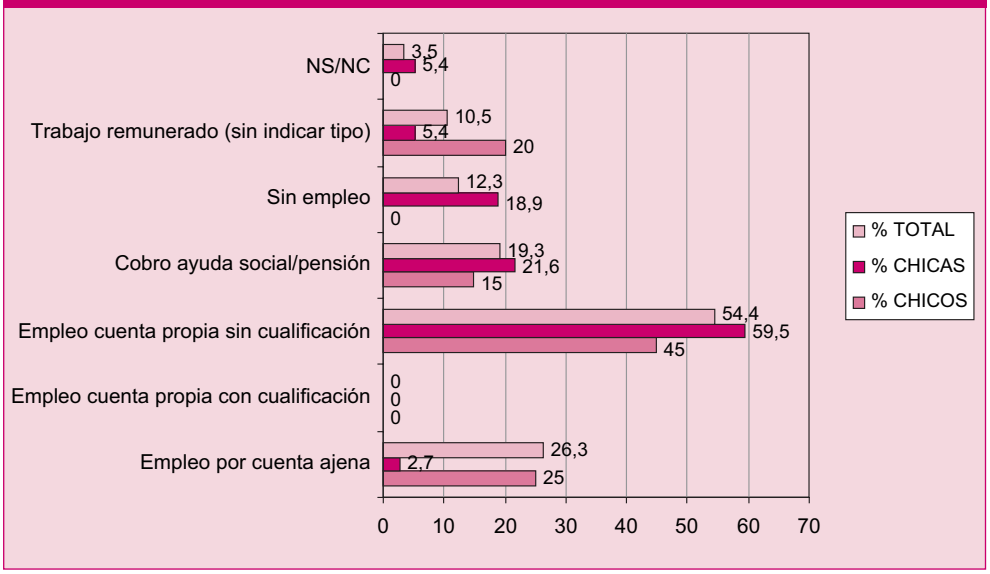
La mayoría del alumnado entrevistado que ha abandonado la enseñanza en la E.S.O. o en el paso de Educación Primaria a Educación Secundaria, procede de familias donde la fuente de ingresos es un empleo por cuenta propia sin cualificación (54,4%), que en la mayoría de los casos (el 61% de quienes señalaron una ocupación determinada) es la venta ambulante. La segunda fuente de ingresos destacada por las personas entrevistadas es el empleo por cuenta ajena (26%), seguido del

cobro de alguna ayuda social o de una pensión (19%). El 12% de las personas entrevistadas destaca que sus familiares están en el desempleo y un 10,5% destaca que trabajan, pero no matizan sobre si es por cuenta propia o ajena.

Algunas personas han destacado el tipo de actividad sobre la que se asienta la economía familiar. En la mayoría de estos casos, como hemos indicado, la actividad señalada es la venta ambulante, y otras actividades destacadas son la chatarrería, el comercio, la construcción, la agricultura o la ganadería, la limpieza, la cacharrería y la industria. En ningún caso se menciona un empleo cualificado, lo que tiene que ver con un nivel de estudios básico o bajo.

Los referentes de las chicas y chicos entrevistados que han dejado la educación formal en Secundaria se desenvuelven en un entorno que no precisa tener estudios medios. De esta manera, saben que pueden desenvolverse en la vida sin necesidad de alcanzar un nivel académico más allá de Educación primaria.

Condiciones sociofamiliares del alumnado que ha dejado la E.S.O.



Del mismo modo, la presencia de un alto número de personas en el domicilio hace que se requieran más recursos, ya sean monetarios o ya de trabajo doméstico. En buena parte de la comunidad gitana, las chicas y los chicos adolescentes se tienden a ver ya como personas adultas, lo que tiene diferentes connotaciones en hombres y mujeres, puesto que implica en la mayoría de los casos la dedicación de éstas al trabajo doméstico y a la familia y de éstos, al trabajo remunerado.

El 63% del alumnado payo entrevistado vive en domicilios en los que conviven 4 o menos personas, frente al 31,4% del alumnado gitano que se encuentra en situación similar. Por el contrario, los domicilios de 5 o más personas son mucho más numerosos entre el alumnado gitano: así lo muestran el 58,6% de chicos y chicas gitanas que viven en casas habitadas por entre 5 y 7 personas (34,9% en el caso del alumnado payo) y el 10% que habita casas en las que residen más de 7 personas (frente al 2,1% payo). Esta última diferencia (más de 7 personas en el mismo domicilio) es la más significativa estadísticamente entre el grupo payo y el gitano.

La situación socioeconómica de las familias

Según el estudio *Población gitana y empleo*[2], la situación socioeconómica de gran parte de las familias gitanas españolas se ve afectada por un nivel de paro más alto que el de la población española en su conjunto y por una alta inestabilidad en el empleo (un 71% de la población ocupada tiene contratos temporales). Teniendo en cuenta que casi una tercera parte de la población gitana mayor de 15 años es analfabeta (absoluta o funcional) y el alto nivel de precariedad laboral al que está expuesta, podemos afirmar que la mayoría se enfrenta a situaciones de dificultad socioeconómica, si bien su nivel de vida y formación están aumentando.

Las dificultades económicas, si bien no pueden ser consideradas la causa fundamental del absentismo del alumnado o de su abandono escolar, no ayudan o dificultan su continuidad académica. Independientemente del grupo cultural de pertenencia, para las familias que cuentan con pocos recursos económicos, la aportación de los hijos y las hijas a la economía familiar puede ser un desahogo. Si no tienen esperanza en la potencialidad de los estudios para conseguir un futuro mejor o mejores oportunidades o si existen otros factores que dificultan la continuidad académica de sus hijas e hijos, será menos probable que hagan el esfuerzo de seguir manteniéndoles para que puedan concentrarse en sacar adelante sus estudios. Así lo expresa una trabajadora gitana de uno de los programas educativos de la FSG:

> *La edad que tienen los chavales cuando llegan a* Educación Secundaria *es la edad en la que empiezan a trabajar o ayudan a sus padres....y se da más prioridad a esto último que a ir al cole. (...) Desde mi punto de vista hay que tener en cuenta, que el referente de estas niñas es su madre, que sin tener estudios, trabajan y traen dinero a casa (...).*
>
> *[En el caso de los chicos], ir al colegio se ve como una pérdida de tiempo, en el sentido de que hay que conseguir dinero ahora y no pueden esperar tantos años, hacer una carrera....Porque si salen a vender hoy, consiguen dinero hoy. La educación da sus frutos a largo plazo y la familia necesita los frutos ahora, para poder vivir.*
>
> (Patricia Caro, educadora)

La situación económica, si bien no determina el acceso y la permanencia del alumnado en Secundaria, sí influye en que, al ser adolescentes, se requiera su apoyo en la economía familiar. Además, aunque la enseñanza sea gratuita en los centros públicos de Educación primaria y Secundaria, conlleva los gastos derivados de mantener a esa persona económicamente y facilitarle los materiales escolares. Las becas, las bibliotecas y los centros públicos pueden paliar algunos de los problemas económicos de parte de la población gitana para que pueda al menos acceder a la enseñanza, pero son insuficientes para cubrir todos los casos. Ante esta situación, resulta más difícil el acceso y la permanencia del alumnado gitano en Secundaria.

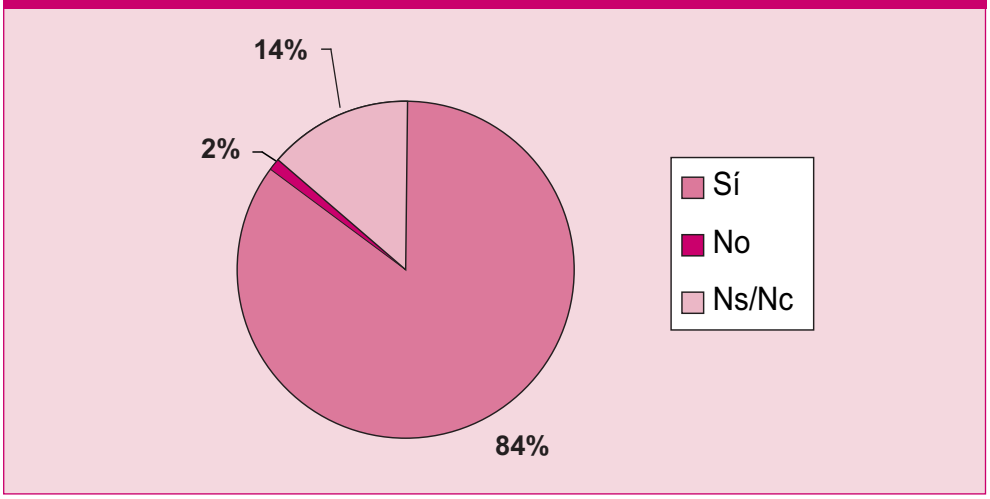
Las fuentes de ingresos principales de la población gitana son actividades de la economía informal (venta ambulante, chatarrería) y ocupaciones de bajo salario y

[2] FSG-EDIS (2005)

cualificación dentro del mercado laboral formal (servicio doméstico, construcción, temporerismo agrario). Por esta razón, la necesidad de ayudas económicas para apoyar los estudios de las personas gitanas sigue siendo un hecho en muchos casos, como las propias familias indican en las entrevistas:

> *Yo recuerdo que cuando yo era pequeña (...) el niño mayor era de mi edad... yo tendría diez años o así, y él dejó el colegio para ayudar al padre a... que tenían una carnicería y un matadero, y el niño ya con esa edad ya mataba a los cerdos y ya ayudaba al padre a descuartizar a los animales y... y en la venta, en la carnicería. Y las niñas no fueron al colegio porque tenían que, como eran tantos hermanos, cuidar a los pequeños. Y hacer, y limpiar la casa porque la madre también trabajaba fuera de casa (...) con ocho años o así ya cuidaban de las hermanas pequeñas y hacían todo lo de la casa. (...) Es que también hay muchas familias que también quitan a los niños para que les ayuden en las ventas ambulantes, en los mercados. Que hubiera que empezar por ahí (...), darles más oportunidades a los gitanos, a las familias gitanas, ya en el trabajo. Pues eso, así los niños podrían seguir estudiando sin problemas ¿no?, sin tener ya que dejar los estudios para ayudar a los padres. Me refiero a (...) niñas y niños, porque también las chicas dejan el colegio para ayudar en casa, para cuidar a los niños pequeños... (...) Yo creo que tendían que empezar los políticos por esa parte. Meterse más en (...) los problemas nuestros, porque lo tenemos mal, lo tenemos difícil.*
>
> (Juana, madre de hija no escolarizada, Gerona)

Necesidad de ayudas económicas



Ante la pregunta de si necesitan ayudas económicas para apoyar los estudios de sus hijos e hijas y el sostenimiento de la familia, sólo un 2% de las personas encuestadas contesta que no y un 84% responde que sí (el 14% restante indica que no sabe o no contesta a esta pregunta). A pesar de ello, sólo el 46% indica que las ha recibido y el 40% señala que no. El hecho de no recibirlas puede deberse en algunos casos no a que nunca hayan cobrado una ayuda, sino a la retirada del ingreso mínimo de inserción social (que en cada comunidad autónoma adquiere un nombre diferente) como penalización ante el abandono escolar de alguna hija o hijo antes de finalizar la etapa de escolarización obligatoria.

De las familias que sí han cobrado ayudas económicas, algunas indican que les resultan insuficientes o que necesitarían mayor apoyo para la compra de libros, etc.:

> *Porque valen mucho dinero los libros, las ropas... todo supone mucho gasto.*
>
> (Remedios, madre de chica no escolarizada, Navarra)

> *Si va al instituto, me tendrán que ayudar a comprar las cosas, porque no tengo. Yo estoy cobrando el IMI. Necesitaría ayudas para el material.*
>
> (Francisca, madre de chico no escolarizado, Madrid)

Otras personas entrevistadas sí las han recibido, indicando lo necesaria que les resultaban:

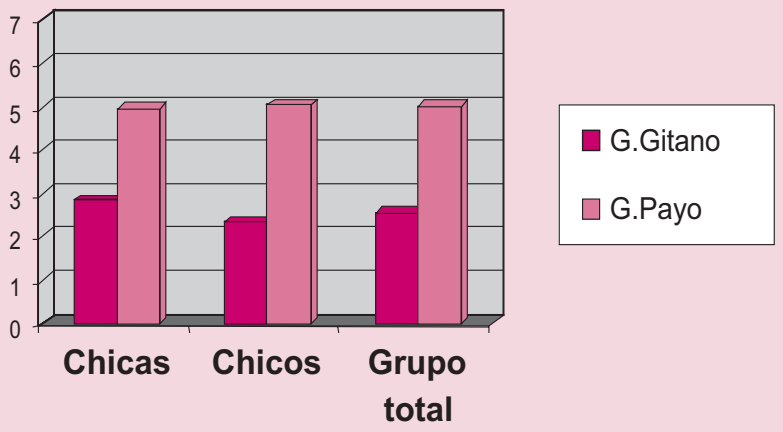
> *Hombre, pues siempre he estado solicitando la beca de los libros (...) Y me las daban, sí. Sí, sí. Necesitaba pues la de los libros y la del material (...). Para el pequeño, la ayuda del comedor, para poder ir yo a trabajar.*
>
> (Juana, madre de hija no escolarizada, Gerona)

3. Las relaciones entre familias gitanas y centros educativos

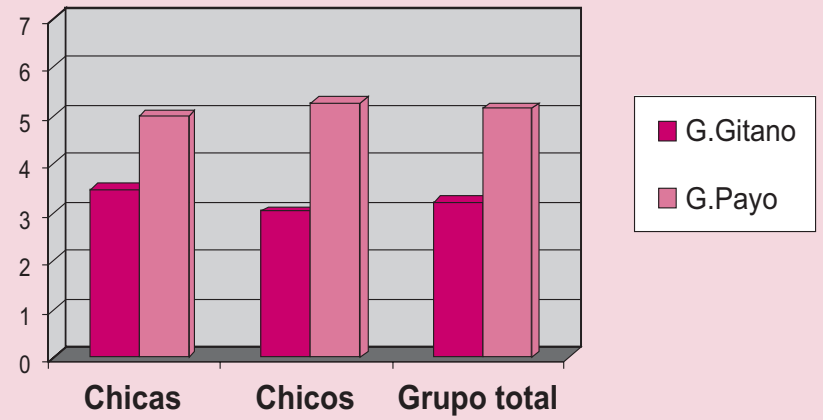
3.1. Percepción del profesorado en torno a la relación familias gitanas-centro educativo

En opinión del profesorado de alumnas y alumnos que asisten regularmente a la E.S.O., las madres y padres no gitanos tienden a asistir a reuniones, solicitar entrevistas, establecer comunicación telefónica e informal con el centro y participar en las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado) en mayor medida que las familias gitanas.

Asistencia de padres/madres o familiares convocados a las reuniones



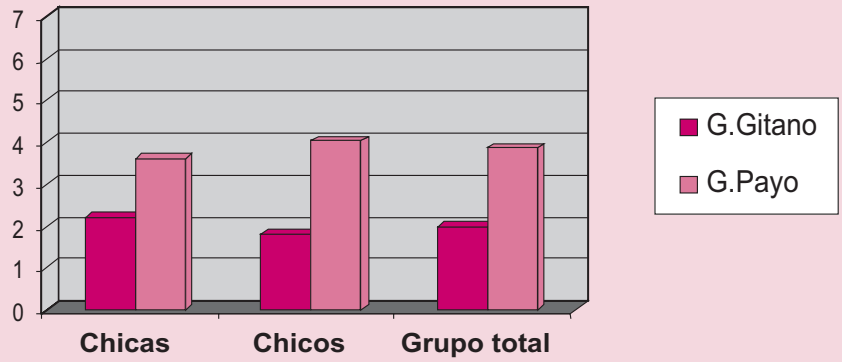
Asistencia de padres/madres o familiares a entrevistas



Entre las familias gitanas entrevistadas, las madres y padres de las chicas suelen acudir en mayor medida a las reuniones que se convocan, así como a las entrevistas, tienden a solicitar más entrevistas y a comunicarse más con el centro por la vía telefónica o de manera informal que los de los chicos, si bien las diferencias son importantes sólo en la solicitud o asistencia a entrevistas y en la participación en reuniones.

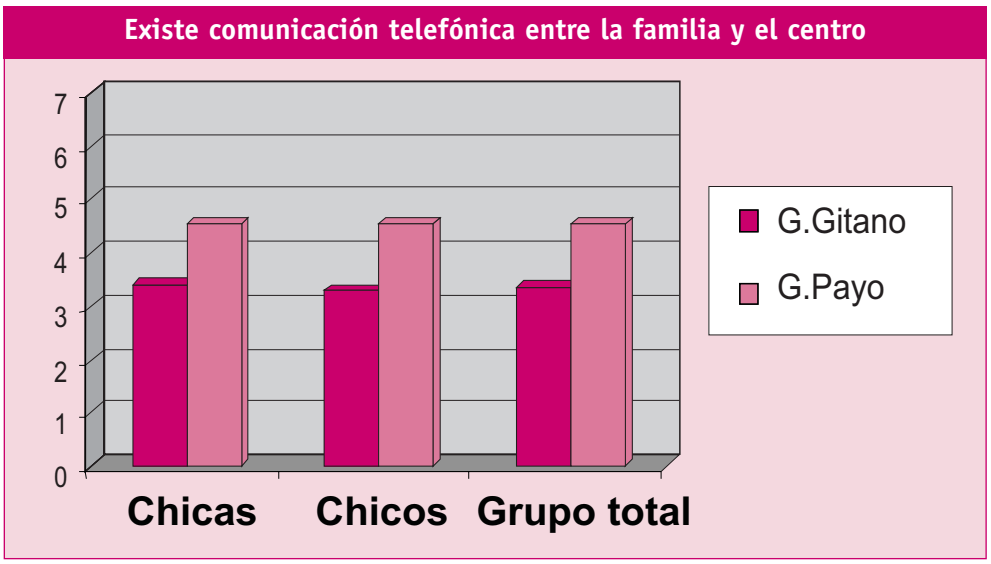
Las razones de estas observaciones parecen estar en la relación con los centros educativos en general por parte de las familias gitanas. En este caso, las diferencias dentro de cada grupo cultural entre familias de chicas y de chicos son mayores entre la población gitana, que solicitan más entrevistas cuando se trata de sus hijas, mientras que entre las familias payas ocurre lo contrario (solicitan más entrevistas cuando se trata de sus hijos).

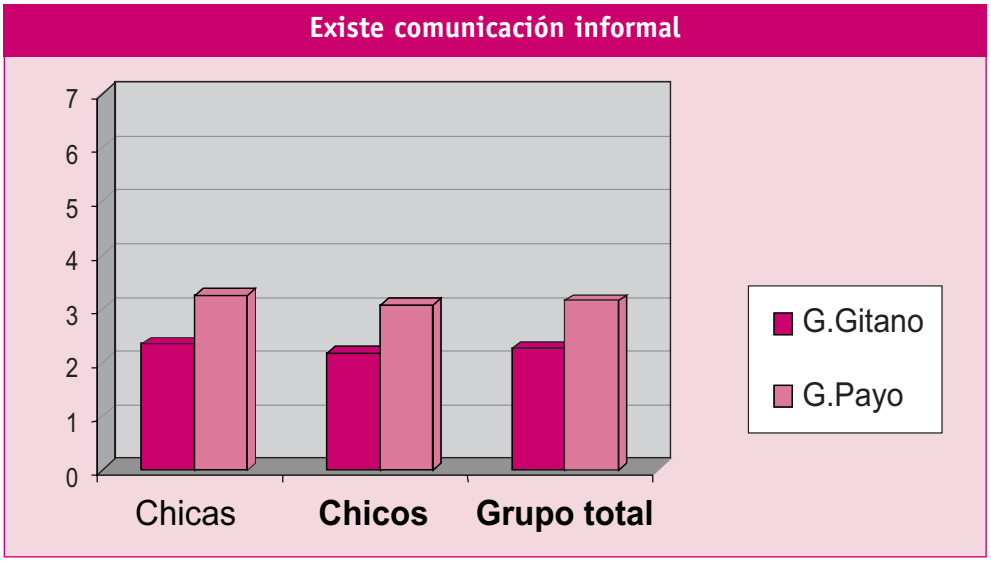
Alguno/a de los padres/madres o familiares solicitan entrevistas



Las familias gitanas tienen en la actualidad mayor contacto con los centros educativos que hace años. Sin embargo, la utilización de la vía telefónica y la informal para comunicarse con estos centros es aún menor que la de familias no gitanas. La vía de comunicación más utilizada entre las familias y los centros educativos es la telefónica, aspecto en el que no existe apenas diferencia entre las familias de las

chicas y las de los chicos de los diferentes grupos culturales. La diferencia mayor es entre familias gitanas y no gitanas, si bien ésta es menor que en otras variables. Las familias de los diferentes grupos culturales suelen utilizar menos la vía de la comunicación informal (a la salida o a la entrada del centro, por ejemplo), como podemos comprobar en el siguiente gráfico:



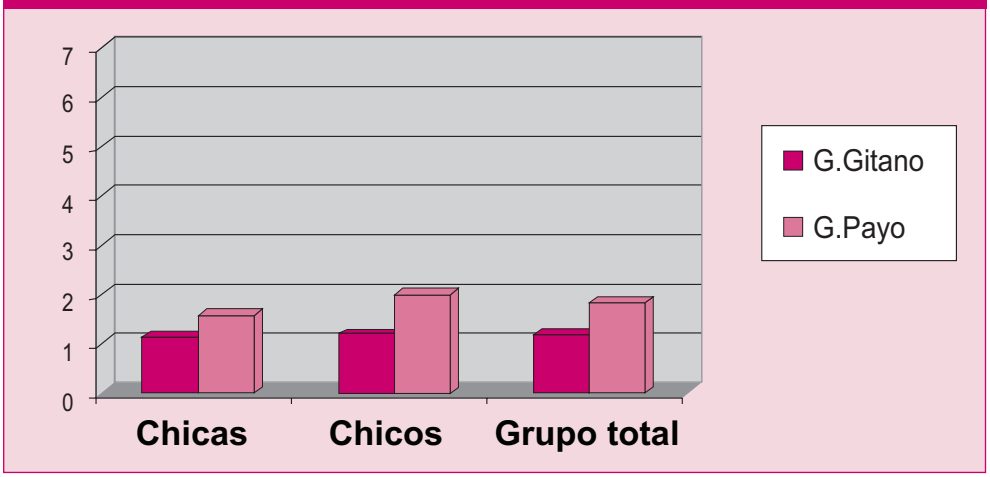


Otra vía de comunicación y participación en los procesos educativos es la de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPAs). La participación de las familias en estas asociaciones es baja en todos los casos y se reduce entre la población gitana. Si tenemos en cuenta el sexo del alumnado, la diferencia entre las familias de chicas y las de los chicos en relación con su participación en las AMPAS es mayor entre las familias payas (que tienen una media de participación mayor cuando se trata de un hijo) que entre las gitanas (cuya participación es prácticamente la misma en función de si se trata de hijas y de hijos).

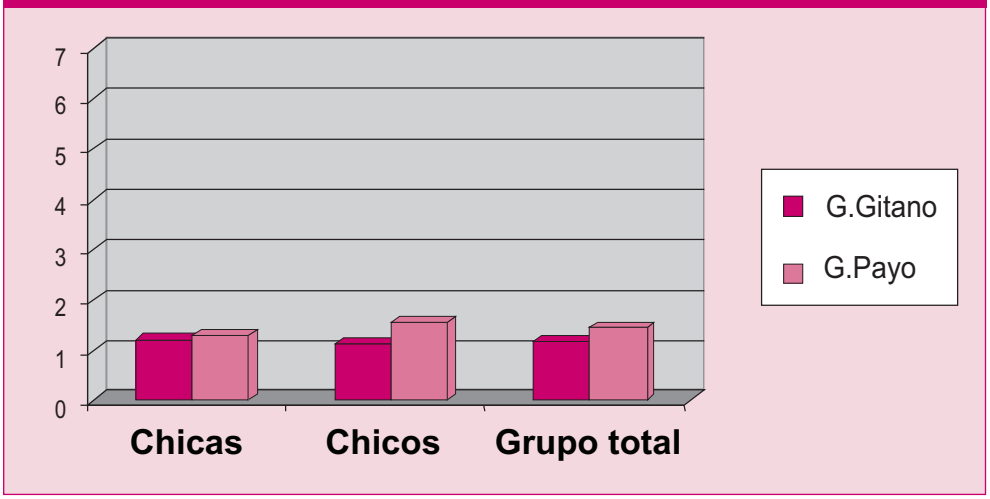
Si comparamos la participación en las AMPAS con la de otro tipo de foros, veremos que entre las familias gitanas es muy similar, si bien entre las no gitanas se redu-

ce, siendo menor entre las familias de chicas. Entre la población gitana entrevistada no existe apenas diferencia en este sentido entre las familias de chicas y las de chicos, si bien su participación es ligeramente menor a la de las familias payas.

El padre o la madre pertenece al AMPA

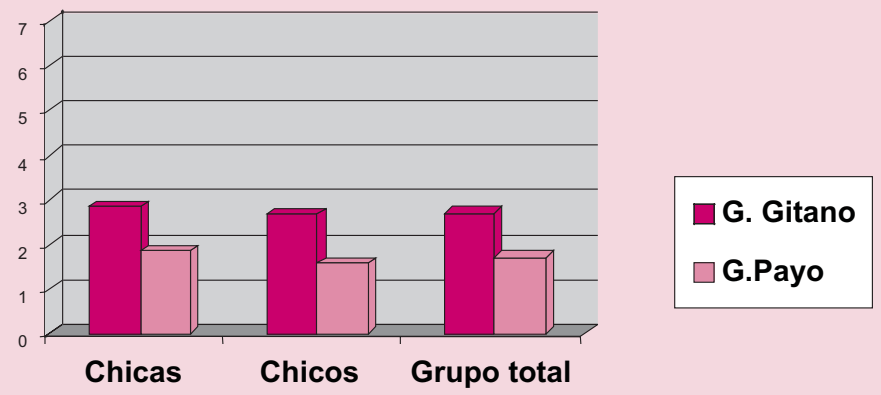


El padre o la madre participa en otro tipo de foro



La mediación se está convirtiendo en un útil mecanismo de apoyo escolar. Además, en relación con el absentismo y la escolarización del alumnado adolescente, pueden intervenir otras entidades y personas además del centro educativo y las familias, ya sean profesionales de la mediación, ONGs y entidades públicas (como las que se ocupan de programas de absentismo y apoyo escolar). Existe una mayor presencia de personas y entidades intermediarias entre la relación que establece el centro con las familias gitanas que en la que establece con las familias no gitanas, puntuación que aumenta cuando se trata de las familias de las hijas. Este hecho se puede deber a la mayor presencia de proyectos en los que intervienen asociaciones, personas mediadoras u organismos públicos con el fin de realizar apoyo escolar al alumnado gitano y prevenir o paliar el absentismo y abandono en Secundaria entre una población que presenta mayores dificultades.

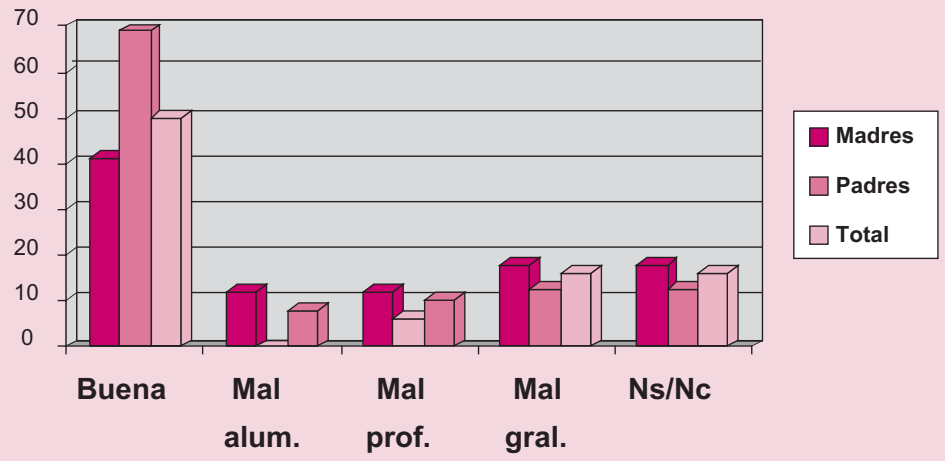
Existe mediación en la relación familia-centro



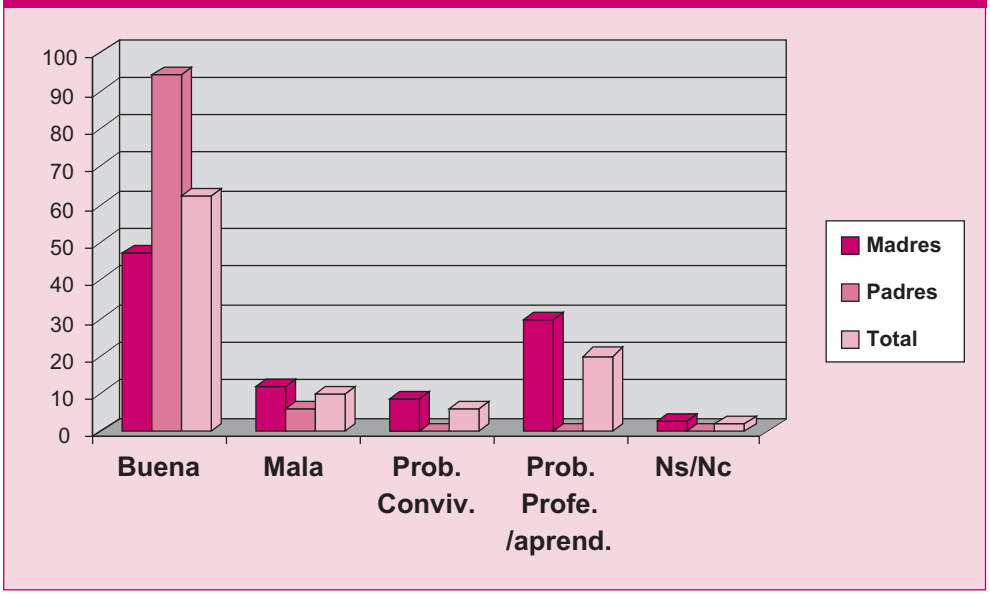
3.2. La percepción de la enseñanza y los centros educativos por parte de las familias

La percepción acerca de los centros de Educación Secundaria entre la mayoría de las madres y padres gitanos está marcada por su falta de conocimiento acerca de los mismos. Al analizar el abandono prematuro del alumnado gitano en la E.S.O., observábamos la existencia de estereotipos negativos de los institutos en sus familias, especialmente en las de las chicas, así como una menor valoración de la enseñanza secundaria en relación con la Educación Primaria. En nuestro análisis de las entrevistas a padres y madres de chicas y chicos gitanos que asisten a la E.S.O. o que la han dejado, observamos una diversidad de opiniones y de actitudes ante los mismos que van desde la imagen positiva y esperanzadora de la enseñanza secundaria como una puerta abierta para acceder a mejores oportunidades, hasta una imagen estereotipada y cargada de miedos.

Percepción Centros de Educación de Secundaria. Familias gitanas



Percepción Centros de Educación de Primaria. Familias gitanas



Como podemos observar en el gráfico, la mitad de las familias entrevistadas tiene una opinión positiva de los centros de Educación Secundaria, tanto si se refieren a los institutos en general como al centro al que han acudido o acuden sus hijos e hijas en particular. La opinión mejora entre los padres respecto de las madres, sobre todo si se hace referencia a sus hijos. Si bien entre los padres las opiniones positivas son más frecuentes (68,8%), el porcentaje de padres favorable a los estudios y centros de Secundaria es superior cuando se hace referencia a un hijo (75%) que a una hija (62,5%), mientras que entre las madres, el porcentaje de opiniones positivas es mayor cuando se hace referencia a una hija (42,9%) que a un hijo (38,5%)[3].

Frente al casi 43% de madres favorables a los estudios y centros de Educación Secundaria cuando se hace referencia a sus hijas, hay un 19% que tiene una opinión negativa general (no matizada) cuando se trata de las chicas, mientras que un 15,4% de las madres mantiene esta misma opinión cuando se trata de los chicos. En el caso de los padres, el porcentaje de los que manifiestan una opinión negativa general del instituto (12,5%) es mucho menor que el de quienes tienen una opinión positiva. Asimismo, un 16% de las personas entrevistadas no contesta a esta pregunta o indica que no sabe porque sus hijas e hijos no han llegado a asistir al instituto.

La percepción de los centros de Educación Primaria en las familias es considerablemente mejor, teniendo en cuenta que, la mayor parte de las familias (un 62%) ha dado una respuesta positiva, si bien se observa un mayor porcentaje de padres (93,8%) que de madres (47%) que manifiestan opiniones positivas. Destaca la mejor percepción por parte de las familias cuando se refieren a sus hijas (69%) que a sus hijos (52,4%), porcentaje que se invierte cuando se habla de los centros de Educación Secundaria.

[3] Consultar la Memoria de la investigación, publicada en las páginas web del CIDE y de la FSG.

Frente a esta mayoría de opiniones positivas acerca del colegio, un 10% de las familias tiene opiniones negativas (un 11,8% de las madres y un 6,3% de los padres), un 6% señala que su hijo tiene problemas de convivencia en la escuela y un 20% indica la existencia de problemas con el profesorado (generalmente, con la comprensión de sus explicaciones) o en el aprendizaje. En el caso de los problemas de convivencia, todas las familias encuestadas hacen referencia a hijos (y no a hijas) con este tipo de situaciones y en el caso de los problemas con el profesorado o en el aprendizaje, la mayoría hace referencia a chicos (23,8%) y un porcentaje menor (17,2%) se refiere a sus hijas.

Respecto a la opinión acerca de los institutos, un 17,9% de las familias de las chicas mantiene una opinión negativa general (frente a un 12,5% de las familias de los chicos) y un 11,8% de las familias de las chicas mantiene una opinión negativa respecto del alumnado, frente a un 6,3% de las de los chicos. La diferencia tiene que ver con la sobreprotección de las mujeres y con la concepción del rol de la mujer gitana y de lo que *deben hacer* las familias cuando las chicas empiezan a hacerse mayores:

> *Deberían poner sólo para chicas, entonces no habría habido problemas en que las chicas gitanas fueran a estudiar, en vez de mixto, sólo de chicas. Ya vienen de pequeñinas y estábamos mentalizados, sólo las dejamos ir con chicos hasta los nueve años. A partir de entonces, les decimos que ya no pueden ir con chicos, porque va siendo grande y se tiene que ir acostumbrando a ir con chicas sólo.*
>
> (Manuela, madre de hija no escolarizada, Madrid)

En ocasiones, no son las familias quienes mantienen estas opiniones, si bien son conscientes de que otras personas sí y de la influencia de estas personas en sus hijas e hijos:

> *Entonces, claro, iban con los niños del colegio (...). Pero luego ya, ya les daba vergüenza (...) y ya a raíz de que se fueron ya más con los amigos gitanos [que no habían continuado estudiando], dejaban ya de integrarse con los del cole (...). Las amigas de mi hija, pues ya le decían que... que dejaran de ir con los payos, que fueran... a las niñas sobre todo, que se arreglaran más, para que se pusieran más como una moza, para pedirse, que dejara el colegio (...), que si no los gitanos no se fijarían en ella y no la pedirían. Entonces como que la hacían coger complejo ¿sabes? Y pues a ella se le metió en la cabeza (...)*
>
> ¿Y qué se dice si una niña sigue estudiando?
>
> *Pues que es una niña paya, y pues que va a ser... va a llevar una vida paya y que va a ir con payos, y que no va a seguir las leyes gitanas*
>
> ¿Qué leyes?
>
> *Pues ya sabes, casarse muy jovencita y sacarse el pañuelo, que por eso tienen miedo de que las niñas sigan en el colegio, porque al haber niños que no son gitanos, pues ya creen que por eso no se van a poder sacar el pañuelo ¿no? (...) Y es eso el problema que hay con las niñas gitanas (...) Allí eso está muy visto, está muy mirado y (...) cuando ya tienen trece años o doce años, pues ya las sacan del colegio..*
>
> (Juana, madre de hija no escolarizada, Gerona)

Opiniones de las familias ante los centros con alta concentración de alumnado gitano

Ante la pregunta de qué les parecen los centros con alta concentración de alumnado gitano, el porcentaje de respuestas positivas entre las madres y padres gitanos de nuestra muestra (36%) es ligeramente superior al de respuestas negativas (34%). El resto de las respuestas apuntan a que los centros educativos con alta concentración de alumnado gitano son buenos para unas cosas y malos para otras (12%) y un 16% no saben o no contestan. Quienes expresan una percepción positiva de la alta concentración de alumnado gitano argumentan que esto favorece sus relaciones y su satisfacción en el aula o hacen referencia al derecho a la educación:

> *Estupendo. Los gitanos tenemos todos los derechos como los demás, tenemos que luchar para superarnos.*
>
> (Juan, padre de chica escolarizada, Almendralejo)

Destaca una mayor percepción negativa de los centros con alta concentración de alumnado gitano entre las madres, de las que el 47% indican que les parece mal, sobre todo cuando hacen referencia a sus hijas. Podríamos atribuir esta respuesta al miedo a que una alta concentración de alumnado gitano conlleve críticas y presión social contra la continuidad educativa de sus hijas, o bien a que esto genere guetización, peores resultados académicos en sus hijas o hijos o menor interés por parte del profesorado:

> *Que se forma un gueto y esto está mal porque el niño gitano no se integra en lo social.*
>
> (Remedios, madre de chica no escolarizada, Navarra)
>
> *No me gusta porque otros gitanos puedan hablar de más, la critican…*
>
> (Esperanza, madre de chica escolarizada, Navarra)

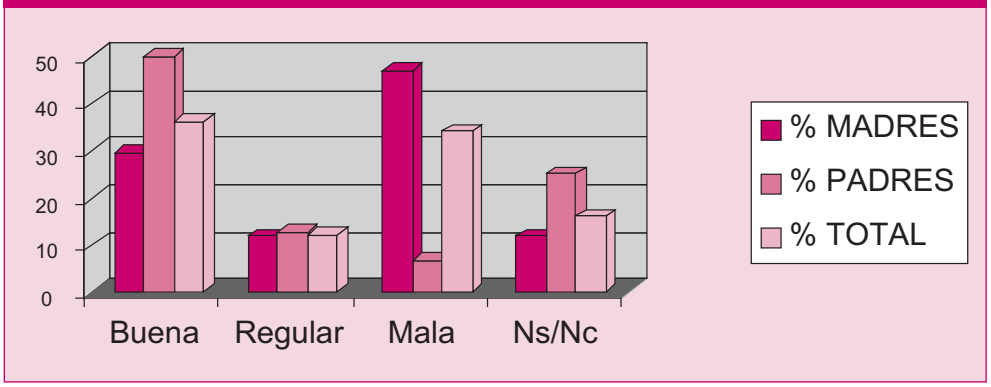
Como se ha visto anteriormente, desde un sector la comunidad gitana, está mal visto que las chicas sigan estudiando a partir de Secundaria, pues lo percibe como una amenaza para su identidad cultural y para uno de los elementos que dicho sector concibe como elemento inherente a esta cultura: la virginidad de las mujeres hasta el matrimonio:

> *Allí en el barrio donde les han criado, ya con cierta edad, sobre todo las niñas, ya dejan los estudios, sobre todo antes de empezar en el instituto, lo dejan porque ya… son mayorcitas, y que no estén con niños que no sean gitanos, tienen que ayudar en casa, y ya tienen que hacerse ver para prometerse y… y claro, y eso no pueden, no está bien visto ¿no? Que sigan estudiando. Y el niño pues… los niños igual, se ponen a vender, o a trabajar (…). Como que eso [seguir estudiando] es salirse de… de su cultura, como si tuvieran miedo a perder la cultura ¿no? por esas cosas. Por … por trabajar en un trabajo que no sea de venta, o que sea… un trabajo normal, es como si fuera salirse de esa cultura de ellos (…) Pero yo pienso que no es así, que no tiene nada que ver. Tenemos el derecho de tener las mismas oportunidades, y eso no tiene que ver nada con perder la cultura para nada. Al contrario, mejor ¿no? Porque nos*

aporta más y te enriquece más también, tanto a nosotros como a las otras personas.

(Juana, madre de chica no escolarizada, Gerona)

Opiniòn sobre alta concentración de alumnado gitano en centros



4. Actitudes de las familias en función de los roles de género

Ante las preguntas referidas a qué habría ocurrido si su hijo o su hija fuera del sexo contrario, la mayoría de las familias gitanas entrevistadas (el 64%) responde sin matizar que sería igual o que, respecto a los estudios o a la continuidad educativa, da igual que se trate de chicos que de chicas:

Opinaría lo mismo, porque todos, hombres o mujeres, tienen derecho a estudiar.

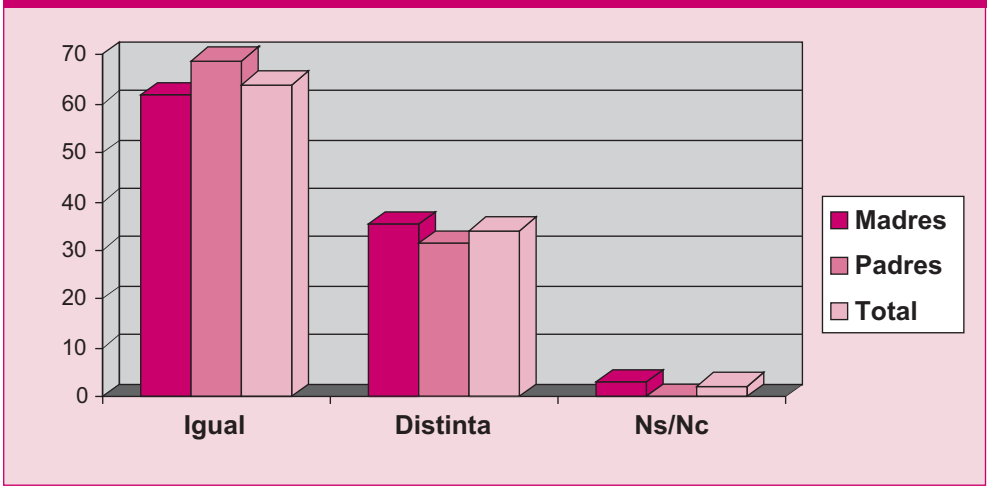
(Aurora, madre de chica escolarizada, Avilés)

Igual, yo soy un padre moderno, que lo mismo quiero para mi hijo que para mi hija.

(José, padre de chica y chico escolarizados, Almendralejo)

El 34% de las personas entrevistadas manifiesta que la situación o su actuación habría sido distinta si su hija o su hijo fuera del sexo contrario, sobre todo cuando se hace referencia a su hija (41,4%) y en menor medida cuando alude a su hijo (23,8%). En estas preguntas, se observan diferencias considerables en las respuestas dadas por mujeres y por hombres y en función de si la persona de referencia es una hija o es un hijo. El mayor porcentaje de respuestas indicando que sería igual si fuera del sexo contrario, lo dan padres de chicos (87,5% frente al 61,5% de las madres de hijos). Sin embargo, la respuesta varía en gran medida cuando se trata de padres que hacen referencia a sus hijas, entre los que un 50% indica que sería igual y otro 50% indica que sería diferente.

Importancia de los estudios: opinión en función del sexo de los hijos/as (Familias gitanas)



Destaca la variabilidad de la respuesta en función de si la persona de la que se habla es chica o chico y en función de si quien habla es madre o padre[4], por lo que deducimos que, independientemente de que el discurso sea más o menos consciente y más o menos favorable a la continuidad educativa de sus hijas y de sus hijos, existe una diversidad de posturas detrás de una misma respuesta. Es decir, que tras una respuesta que indica que sería igual si su hijo o su hija fuera del sexo contrario se encuentran tanto posturas favorables a la continuidad educativa de las adolescentes como posturas contrarias a este hecho. De hecho, la mayoría de las personas que responden afirmativamente son madres y padres de hijos e hijas que han dejado de estudiar (con o sin el acuerdo de sus madres, sus padres o ambos progenitores, en la decisión de dejar la escuela, por voluntad propia o por la voluntad de sus familias o de parte de las mismas), por lo que en estos casos, indicar que la situación no variaría si su hijo fuera chica no suele implicar que se daría o apoyaría su continuidad académica.

Entre las madres entrevistadas, las respuestas no varían tanto como en el caso de los entrevistados en función de si se hace referencia a un hijo o a una hija: Cuando se hace referencia a una hija, el 62% de las madres piensa que sería igual si fuera chico, frente al 38% que cree que sería diferente y, cunado se hace referencia a un hijo, el 61,5% de las madres piensa que la situación en relación con los estudios sería igual si fuera chica, frente a un 30,8% que piensa que sería distinto.

Las razones que aportan las madres apuntan a que, si su hija fuera chico, ellas mismas o los padres insistirían más en que continuaran estudiando, o bien querrían que continuaran. En todo caso, éstas tendrían más libertad para decidir acerca de su futuro y su continuidad educativa. Las respuestas son muy variadas, pues algunas madres que son conscientes de la desigualdad están a favor de su continuidad educativa en Secundaria y otras, no:

> *Si mi hija fuese chico hubiera ido al instituto, porque mi otro hijo no quería y lo obligué a ir. La diferencia es que nosotros sabemos que las niñas a esas*

[4] Consultar en la Memoria de la investigación, publicada en las páginas web del CIDE y de la FSG

edades se pueden echar novio, payo o gitano, en este caso no la he dejado ir por los gitanos, no por los payos. Las mujeres se hacen más mayores antes que los niños. Un chico de 14 años es muy difícil que lo vayamos a pedir pero una chica sí (...). Siempre el hombre tiene más posibilidades entre nosotros, porque si le sale algo a deshoras, lo puede hacer, o salir de excursión; las mujeres estamos más limitadas en eso, tenemos menos libertad.

(Manuela, madre de chica no escolarizada, Madrid)

No [sería igual], porque ella tiene que aprender en casa.

(Julia, madre de hija no escolarizada, Badajoz)

Como ya hemos ido viendo a lo largo de este estudio, la mayoría de las veces, la falta de continuidad tiene que ver con una determinada concepción del rol femenino asociada a su dedicación al trabajo doméstico y el cuidado de otras personas, el casamiento y la virginidad de las mozas hasta el matrimonio. En algunos casos, ha habido diversidad de opiniones entre la madre y el padre sobre el futuro de su hija y trayectorias interrumpidas que han continuado más tarde:

Mi hija acabó con notas muy altas, le gustaba estudiar. (...) Ahora está en Garantía social, de auxiliar de oficina. No se incorporó al instituto porque su padre no quiso por miedo a que le pasara algo. (...) Cuando acabó la educación Educación Primaria*, el padre quiso que se quedase en casa, aunque yo y ella queríamos que estudiase lo que le gustaba.*

(Aurora, madre de chica escolarizada, Avilés)

Aunque existe la obligación legal de que las personas estén escolarizadas hasta los dieciséis años, las Administraciones Públicas no siempre desarrollan medidas para garantizar este acceso. Algunas entrevistadas destacan su sentimiento de impotencia ante la presión social o ante la retirada de sus hijas y la pasividad de las entidades públicas respecto a la conducta absentista o al abandono de la escuela por parte de sus hijas:

No nos han llamado nunca del colegio, ni servicios sociales ni nada. Yo creía que iba a venir alguien y yo pensaba que así mejor porque la familia no se me echaba encima, porque ellos me dicen "para qué quieres que vaya la niña"... y como soy viuda pues mira qué responsabilidad si le pasa algo...

(Manuela, madre de chica no escolarizada, Madrid)

5. Chicas y chicos gitanos ante el futuro: expectativas de las familias y percepción de sus intereses

Me hubiera hecho ilusión que hubieran seguido estudiando, y siempre tuve esa ilusión desde que nacieron. Que quizá mis hijos... como yo... como yo no pude seguir estudiando, yo solamente hice hasta 8º, pues siempre tuve esa esperanza de que ellos... de que ellos pudieran estudiar, y creí que ellos lo iban a conseguir, pero bueno, qué le vamos a hacer.

Sobre todo me hubiera gustado que acabaran como mínimo la obligatoria, y me hubiera gustado que hubieran seguido, aunque fuera un oficio (...). Porque les abre más la mente, les da más cultura general, y sobre todo pues eso, porque puedan tener posibilidades de cara al trabajo, de cara al futuro, y se pueden abrir para muchas cosas... pueden servirle para todo. (...)Me gustaría que todos los niños gitanos pudieran estudiar, que lo vieran normal y corriente (...) y que me hubiera gustado seguir estudiando

(Juana, madre de chica no escolarizada, Gerona)

Expectativas de futuro

Algunas madres y/o padres del alumnado gitano quieren que sus hijas e hijos continúen estudiando, aunque no quieran obligarles. Cuando se pregunta acerca de cómo se imaginan a sus hijas y sus hijos dentro de diez años, se observa una diversidad de discursos que van de los más conservadores a los más favorables a los cambios en el rol femenino y a la continuidad académica de sus hijos e hijas.

La mayoría de las respuestas (34%) apuntan al matrimonio, siendo las madres quienes más se preocupan por esta cuestión, sobre todo cuando hacen referencia a sus hijas. En segundo lugar, el conjunto de padres y madres apunta al trabajo (22%), en tercer lugar, no sabe o no contesta (20%) y en cuarto lugar, imaginan un futuro con un empleo y un matrimonio para sus hijas e hijos (18%). Si desagregamos estos datos por sexo, obtenemos muchos matices y diferencias en función de quién contesta y a quién se refiere:

El 43% de las madres que hacen referencia a sus hijas en las entrevistas se las imaginan casadas y con hijos e hijas, mientras que el 38% sólo hacen referencia al trabajo y el 19% se las imaginan casadas y trabajando. En el caso de las madres que hacen referencia a sus hijos, el porcentaje de las que los imaginan casados y con hijos o hijas (30,8%) es igual que el que los imaginan casados y trabajando, mientras que un 7,7% alude sólo al trabajo y un 23% no sabe o no contesta. En el caso de los padres, la mayor parte de las respuestas se encuadran en la categoría "no sabe/no contesta", sobre todo en el caso de las hijas (el 50% de los padres que hace referencia a sus hijas). La siguiente categoría más contestada por los padres es "casado/a con hijas/os", que ha sido señalada por el mismo porcentaje de padres cuando hacen referencia a su hija (25%) que a su hijo. Otro 25% de padres se imagina a sus hijos con un empleo en un futuro, porcentaje que desciende entre los padres que hacen referencia a sus hijas (12,5%) y un 12,5% se imagina a sus hijos casados y trabajando, mientras que ninguno de los entrevistados dio esta respuesta cuando hacía referencia a sus hijas.

Destaca, por tanto, un mayor porcentaje de madres que ofrecen una respuesta concreta sobre el futuro de sus hijas e hijos, sobre todo de sus hijas, y una mayor indefinición de los padres respecto al futuro de sus hijos y, sobre todo, de sus hijas. Esta diferencia puede deberse a que las madres suelen tener mayor relación y diálogo con los hijos y, sobre todo, con las hijas, y se observa mayor frecuencia de discursos favorables a los cambios en el rol femenino entre las madres que entre los padres. Algunas madres y algún padre mantienen discursos a favor de mayor libertad y oportunidades para las mujeres y cierta flexibilización o ruptura con algunas tradiciones, al mismo tiempo que se siguen valorando otras. En algunos

casos, las expectativas apuntan hacia el matrimonio y la maternidad, si bien ahora con formación y con un empleo. En otros, se apuesta por los estudios y por que las hijas decidan cuando sean adultas, y una madre incluso indica que no quiere que su hija se case:

> *Me gustaría que tuviera la suerte que he tenido yo, con buen marido y buenos hijos, pero con formación y trabajo propio para no pasar necesidad ni depender de nadie.*
>
> (Aroa, madre de chica, Navarra)

> *Me gustaría que fuera una chica estudiada y con título, para que pueda encontrar un buen trabajo.*
>
> (Aurora, madre de chica escolarizada, Avilés).

> *Cuando tenga 18 años, mi hija decidirá (...). Ahora está estudiando, perfecto en el instituto (...)*
>
> (Isaac, padre de chica, Badajoz)

> *Con su trabajo y su vida propia. No quiero que se case:*
>
> (Albina, madre de chica, Navarra)

Las madres imaginan en mayor medida que los padres a sus hijas casadas, con un empleo o casadas y trabajando remuneradamente, mientras que los padres se imaginan en mayor medida que las madres a sus hijos sólo trabajando y apuntan en la misma medida sólo al matrimonio cuando piensan en sus hijas que cuando piensan en sus hijos. Se observa, por tanto, una mayor orientación de las madres que de los padres hacia el matrimonio como expectativa de futuro para sus hijas e hijos, mientras que entre los padres los mayores porcentajes de respuestas apuntan al "no sabe/no contesta" y, después, al matrimonio para sus hijas e hijos o al trabajo para sus hijos.

En ocasiones, los discursos que hacen referencia al matrimonio de las hijas aluden a una especie de destino prefijado o a un "deber ser" relacionado con el trabajo doméstico, como si fuera algo inamovible:

> *Imagino que se casará y si no, tendrá que trabajar para ayudar en casa, porque es lo que le espera.*
>
> (José, padre de chica escolarizada, Almendralejo)

> *Casada y con hijos. Porque será así.*
>
> (Mariano, padre de chica, Almendralejo)

> *Creo que casada y con hijos, porque es lo que nos pasa a las gitanas.*
>
> (Pilar, madre de chica, Elche)

En las respuestas de padres y madres sobre los hijos, se observa el reconocimiento de una mayor libertad para elegir que cuando se hace referencia a las hijas:

Lo que ellos quieran, porque ya son mayores para elegir.

(Mª Carmen, madre de chico no escolarizado, Navarra)

Que sean felices haciendo lo que les gusta.

(Emilia, madre de chico, Mérida)

Algunas respuestas manifiestan el anhelo de un futuro mejor para sus hijas e hijos. Si anteriormente hemos visto que cuando se hace referencia a las hijas, este futuro mejor supone el acceso al empleo, a la formación y/o a la autonomía personal, en el caso de los hijos, se piensa en la formación y en mejores oportunidades laborales y económicas, normalmente acompañadas de un matrimonio:

Un hombre de su casa, viviendo con su mujer; mejor que nosotros que no tenemos nada, la noche y el día, me gustaría que tuviera otra vida.

(Eugenio, padre de chico, Navarra)

Casado y recogiendo chatarra. No es lo que me gustaría (...) Veo importante que habría seguido estudiando.

(Amara, madre de chico no escolarizado, Navarra)

Pues casado y con hijos y abuela (...). Me gustaría que estudiara algo, que no estuviera en los mercados, como una carrera para hacer algo.

(Francisca, madre de chico no escolarizado, Madrid)

Percepción de los intereses de los chicos y las chicas por parte de las familias

En cuanto a la percepción de los intereses de los chicos y las chicas por parte de las familias, la mayor parte de las respuestas apuntan a la formación profesional; el 24% de las personas entrevistadas indica que no sabe lo que quiere hacer su hija o su hijo, un 18% indica que desean hacer una carrera, un 10% destaca el trabajo por cuenta ajena y un 2% habla de finalizar o reiniciar el bachillerato o graduarse.

Si se desagregan estos datos por sexo, se observa, de nuevo, una mayor indefinición de los padres en relación con las madres respecto a los intereses de sus hijas, pues la mitad indica que no sabe (37,5%) o no contesta a esta pregunta (12,5%), mientras que el 25% piensa que desea hacer una carrera y el 12,5% destaca la formación profesional. Cuando pregunta que qué creen que le gustaría hacer verdaderamente a su hijo, la mitad de los padres destaca la formación profesional, el 37,5%, una carrera, el 12,5% señala el trabajo por cuenta ajena y ninguno de los entrevistados dice no saber lo que quieren hacer éstos.

Cuando se pregunta a las madres sobre qué creen que les gustaría hacer verdaderamente a sus hijas, la mayor parte de las respuestas aluden a la formación profesional (33,3%) o a la indefinición (un 33,3% indica que no saben), un 19% destaca el trabajo por cuenta ajena, un 4,8%, la finalización del bachillerato y un 4,8%, la carrera universitaria. Cuando se les pregunta por los intereses de sus hijos, la mayoría indica que éstos desean estudiar formación profesional (30,8%) o no con-

testan a esta pregunta (30,8%), el 23% dice que su hijo quiere hacer una carrera y el 15,4% señala que no sabe.

Por tanto, los padres entrevistados señalan en mayor medida que las madres el deseo de sus hijos por estudiar formación profesional y el deseo de sus hijas por hacer una carrera. El desconocimiento y la falta de respuesta sobre los deseos de las hijas son altos entre las familias, especialmente entre los padres, al mismo tiempo que un no tan alto porcentaje de madres no responde a esta pregunta cuando se refiere a sus hijos.

Al referirse a lo que quieren hacer sus hijas, se observa una diversidad de discursos que oscilan entre la conservación de todas las tradiciones y la apuesta por los cambios a favor de la continuidad educativa, la mejora de las oportunidades y el empleo. Aunque algunos padres exponen argumentos favorables a los cambios, suelen ser madres quienes destacan discursos más favorables a éstos, ya sea conciliándolos con otras tradiciones o ya rompiendo con ellas:

> *Independizarse, sin casarse y trabajar.*
>
> (Teresa, madre de chica escolarizada)

> *Estudiar algo práctico: peluquería, cajera…*
>
> (Padre de chica escolarizada, Navarra)

Una madre analiza cómo la falta de oportunidades y de referentes con estudios va modelando los intereses de los chicos y chicas y les va desanimando respecto a los estudios:

> *Es que tampoco tienen mucho donde elegir. (…) Cuando yo oigo a las niñas, a mis hijas, con sus amigas, pues es que siempre las oigo hablar de eso, de cuando se casen, pues de ropa, de vestidos, no de un futuro ¿no? "Pues mira, me gustaría estudiar esto, me gustaría viajar por aquí, viajar por allá". No les oigo esas conversaciones, siempre les oigo, pues eso (…). Y los chicos (…) como máximo eso: tener el carné, te hablan de coches… también… no tienen mucho, tampoco… mucha variedad* (…). *Mientras son pequeños, sí que se les ve que… contentos en el colegio, bueno, como una obligación, que ya lo tienen asumido. Pero cuando ya van teniendo pues eso, sobre los doce años, once o doce años, ya ahí van aflojando más, como que tienen asumido que no van a acabar el cole, que no les va a servir para nada, que su futuro no es estudiar, que su futuro es trabajar, ir a vender, casarse, y los niños ir a vender y… eso es lo que ellos ven. No ven el colegio, los estudios como un futuro. Es una pena.*
>
> (Juana, madre de chicas y chicos sin escolarizar, Gerona)

Valoración de la funcionalidad de los estudios entre las madres y los padres entrevistados

Ante la pregunta de para qué creen que les pueden servir los estudios a sus hijos y a sus hijas, se dan tanto respuestas que apuntan a un solo aspecto como argumentos que señalan varias utilidades. La mayoría de las personas entrevistadas, tanto madres como padres (el 76%) valora los estudios como una vía para trabajar

y tener mejores posibilidades o vivir mejor, y sus respuestas son similares a las que hemos observado en el alumnado gitano:

> *Es muy importante los estudios, para trabajar lo primero. Cuanto más estudias, más sabes.*
>
> *(Dolores, madre de chico escolarizado, Madrid)*

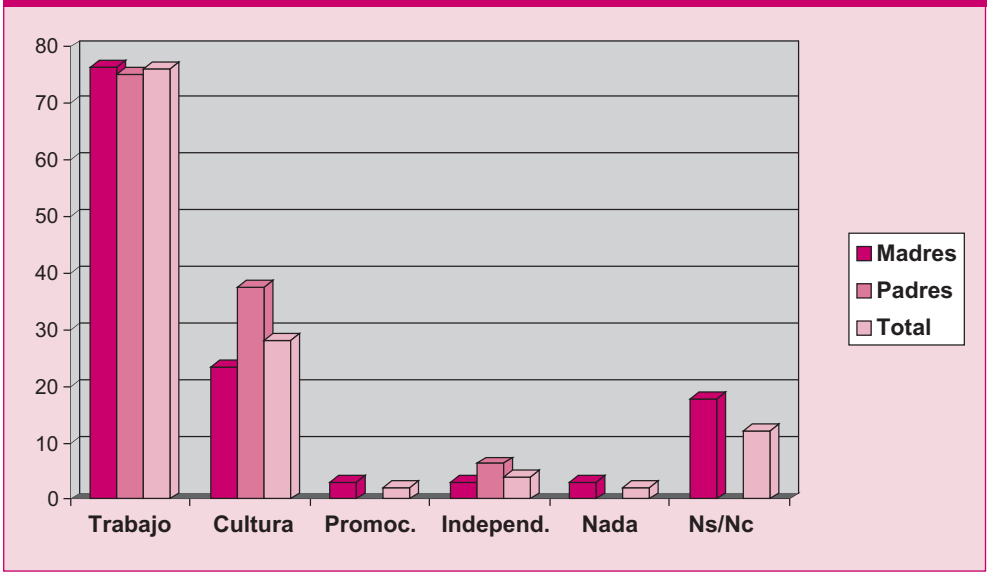
> *Es importante estudiar, tener un futuro en un trabajo, porque hoy en día si no estudias, no eres nadie.*
>
> *(José, padre de chica y chico escolarizados, Almendralejo)*

Si bien los padres apuntan a esta respuesta por igual tanto si se trata de sus hijos como de sus hijas, se observa una diferencia considerable entre las madres, pues el 90,5% de las que se refieren a su hija señalan que los estudios sirven para trabajar y tener mejores posibilidades o vivir mejor, mientras que este porcentaje desciende entre las que hacen referencia a sus hijos (53,8%).

Otro aspecto señalado con frecuencia es la funcionalidad de los estudios para tener más cultura o ampliar los conocimientos, que es señalada por el 37,5% de los padres y el 28,6% de las madres:

> *Los estudios te dan cultura, te sabes defender en la vida, tienes una profesión si te sacas una carrera, te dan independencia, yo qué sé, es muy importante, yo lo veo así.*
>
> (José, padre de chica y chico escolarizados, Almendralejo)

Valoración de la funcionalidad de los estudios entre las familias gitanas



De nuevo se observan diferencias entre madres y padres y en función de si hacen referencia sus hijos o a sus hijas: Entre los padres que hacen referencia a sus hijos, la mitad valora este aspecto, porcentaje que desciende a un 25% entre los que hacen referencia a sus hijas. Entre las madres, ocurre lo contrario, pues el 28,6% de las que hacen referencia a sus hijas destaca esta respuesta, frente al 15,4% de

las que hacen referencia a sus hijos. El porcentaje de las que indican no saber o no contestan a esta pregunta cuando se hace referencia a sus hijos es de un 38,5%, mientras que sólo un 4,8% de las que hacen referencia a sus hijas y ninguna de las respuestas de los padres encuestados se encuentra en esta categoría.

En menor medida, se señala la funcionalidad de los estudios para tener más libertad e independencia (4% del conjunto de padres y madres entrevistadas) y para que la comunidad gitana avance (2%). Asimismo, un 2% indica que no sirven para nada porque no hay trabajo.

Una entrevistada destaca la necesidad de potenciar una visión de los estudios ligada a los derechos, además de una mayor implicación de las administraciones públicas en superar la exclusión social a la que está expuesta la población gitana y los problemas que se derivan de ésta:

> *Me gustaría que todos los niños gitanos pudieran estudiar, que lo vieran normal y corriente (...) y que me hubiera gustado seguir estudiando, y si yo no he seguido estudiando ha sido por eso, por problemas de familia (...). Es que es como un círculo, como una pescadilla que se muerde la cola: las familias y la sociedad. Porque como que la sociedad se despreocupa y las familias, pues lo vemos así, como que es normal, entonces no hay... Es normal pues... que nos dejen tranquilos, entonces llega un momento que lo ves normal. (...) Es que a ver, si lo vemos como una obligación, quizá los niños o nosotros lo vemos distinto que si lo vemos como un derecho. (...) A ver, desde atrás ¿no? Que como los gitanos siempre hemos estado más apartados, más rechazados en la sociedad desde siempre... Yo me acuerdo cuando era pequeña e iba al colegio. Pues hasta los profesores... yo he visto niños y niñas gitanas porque hasta los profesores les tenían ahí apartadas ¿no? (...) marginados, ya en el colegio (...) Y si desde el principio hubiéramos tenido el mismo derecho, quizá todo hubiera sido diferente (...). Es que ha habido mucha despreocupación también ¿no? Como que nos han dejado apartados, que nos apañáramos. Que no se han implicado con nosotros. Yo siempre he visto ese rechazo, esa diferencia. Por ejemplo, si un gitano ha acabado los estudios, como que sobresale, como que no es normal que un gitano tenga estudios, siempre hemos sido diferentes... para la sociedad ¿eh? (...) Yo creo que eso tiene que ser desde el principio nuestro derecho.*
>
> (Juana, madre de hija no escolarizada, Gerona)

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

El alumnado gitano en Educación Secundaria. Resultados de la Investigación

Identidad cultural e interculturalidad

IV. El alumnado gitano en Educación Secundaria. Resultados de la Investigación

IV. D) Identidad Cultural e Interculturalidad

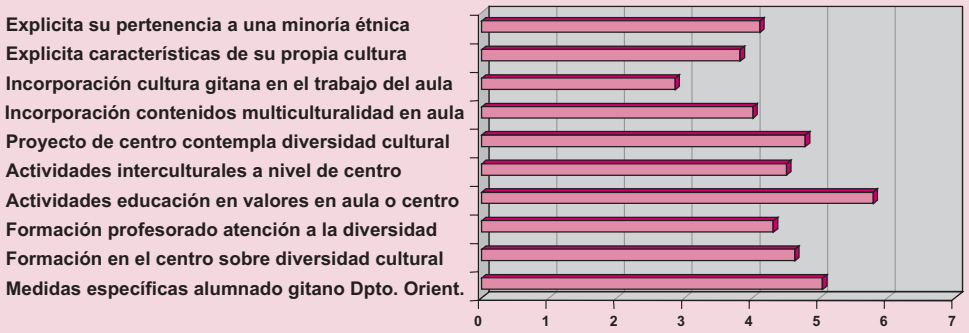
1. Interculturalidad, educación en valores y atención a la diversidad en los centros educativos

Las personas que pertenecen a la cultura mayoritaria, blanca, occidental o "paya", corrientemente no tienen que señalar su pertenencia a un grupo cultural, puesto que éste es el mayoritario y su perspectiva es la predominante. Debido a esta cuestión, el profesorado que ha participado en esta investigación observa que el alumnado gitano tiende a hacer explícita su pertenencia étnica y sus rasgos culturales en mayor medida que el payo. Sin embargo, como observamos en las entrevistas a alumnado, profesorado, profesionales y familias, las personas gitanas no siempre hacen explícita su pertenencia cultural ni explican siempre abiertamente las características de su propia cultura, puesto que en ocasiones temen sufrir rechazo o discriminación.

La mención a la cultura gitana en las aulas tiende a ser considerablemente baja, como el propio profesorado destaca en nuestro estudio. Si observamos el gráfico sobre Interculturalidad y atención a la diversidad, observamos que la media de respuestas del profesorado en torno a la mención a la cultura gitana es de 2,9 en una escala del 1 al 7. Un poco más alta es la media de respuestas que indica que se incluyen contenidos relacionados con la multiculturalidad (4), que es tres puntos por debajo de la puntuación superior. El resto de las respuestas relacionadas con la diversidad cultural dan puntuaciones más altas, por encima del punto medio (3,5 en la escala del 1 al 7): la contemplación de la diversidad cultural y la cultura gitana en el proyecto del centro (4,1), la realización de actividades interculturales en el centro (4,8) del tipo de Semanas Interculturales, talleres, etc., la participación en programas formativos sobre diversidad cultural del profesorado individualmente (4,3) y del centro en su conjunto (4,7) y la puesta en marcha de medidas específicas de atención al alumnado gitano desde el Departamento de Orientación de cada centro (5).

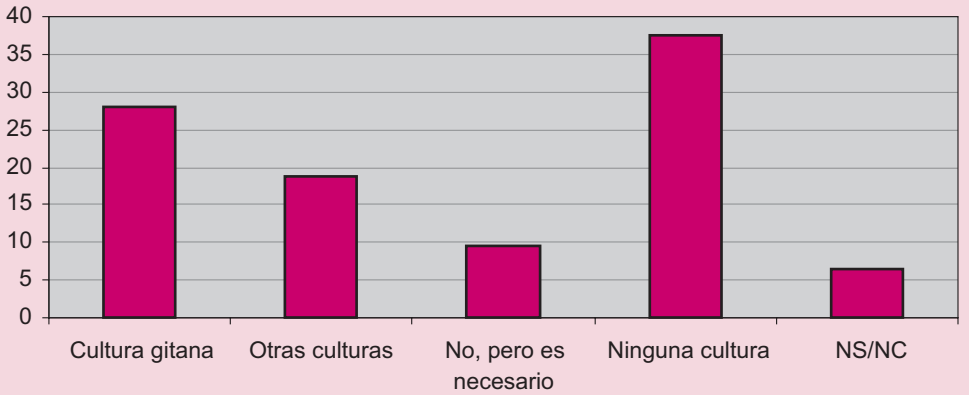
La respuesta que mayores puntuaciones ofrece es la referente al desarrollo de actividades de educación en valores en el centro o en el aula, que tiene una media de 5,8 (es decir, 2,8 puntos por encima del punto medio y 1,2 menos que el máximo), de lo que se deriva que el profesorado parece que encuentra mayores posibilidades, se siente más preparado o ve más necesaria la incorporación de este tipo de contenidos de educación en valores que los relacionados con la multiculturalidad.

Interculturalidad y atención a la diversidad, según el profesorado



Entre el alumnado que ha abandonado la E.S.O. de manera prematura o que no ha llegado a iniciarla, un 28% afirma que en su centro educativo de Educación Secundaria se trató alguna vez la cultura gitana, casi un 19% señala que se trataron otras culturas y un 47% indica que no se trataba ninguna. Del alumnado que manifiesta que no había acciones interculturales, un 9,4% opina que sería necesario que se hiciera.

Tratamiento Interculturalidad en el centro (Alumnado que dejó la E.S.O.)



La inclusión de una perspectiva intercultural en los centros es una asignatura pendiente en el sistema educativo, ya que en muy pocos centros se contempla esta perspectiva. El propio sistema educativo invisibiliza a la cultura gitana desde los mismos libros de texto que se utilizan en las escuelas, donde no menciona (ni siquiera en los libros de historia), a pesar de que lleve asentada desde el siglo XV en la península ibérica y pese a que una de las aportaciones con las que más se identifica España en el extranjero, el flamenco, ha sido desarrollada fundamentalmente por gitanos y gitanas.

Parte del alumnado entrevistado se da cuenta de que la escuela sólo habla de la cultura mayoritaria, mientras que la suya queda invisibilizada, como si no formaran parte de la población española:

> En el instituto, ¿se hablaba de aspectos relacionados con la cultura gitana u otras culturas?
>
> *No*

¿Qué te parece esto?

Muy mal, porque veía que se habla sólo de la mayoritaria.

(Alex, alumno gitano, 15 años, Pamplona)

La invisibilización de la cultura gitana en los libros de texto y en la mayoría de los centros educativos resulta discriminatoria, pues se está dejando de nombrar una realidad que existe, que gran parte de la población no gitana desconoce y hacia la que aún se mantienen una serie de estereotipos negativos. A veces, incluso estos estereotipos son reforzados por el propio profesorado:

En clase nos preguntaban los profesores qué son las maldiciones, pero no hablaban de la cultura gitana. Hablaban de la cultura árabe

(Sara, alumna gitana, Alicante)

En algunos casos, el tratamiento de la interculturalidad se limita a una actividad concreta que se pone en marcha algún día, que siempre es mejor a que no se haga nada o a que se destaquen los estereotipos:

Sí, un tema cuando vino un mediador gitano a hacer una actividad. Estuvo bien, porque es algo de tu cultura.

(Santiago, alumno gitano, Gijón)

Aunque siempre es mejor hacer un día una actividad que dé a conocer la cultura gitana y desmienta los mitos que existen en torno a ésta, el tratamiento de la interculturalidad debería ser mucho más amplio y transversal. La perspectiva intercultural implica una verdadera atención a la diversidad cultural en la escuela, cambiar el etnocentrismo que impera aún en los libros de texto y favorecer actitudes de respeto, valoración y diálogo hacia las diferencias. La escuela es un espacio de relaciones entre personas concretas, pertenecientes a determinadas culturas y sexos y con necesidades concretadas. No sólo el alumnado se tiene que adaptar a las normas y posibilidades de la escuela, sino que también el profesorado, el centro y el propio sistema educativo deberían adaptarse a estas necesidades del alumnado y a su diversidad cultural. García y Moreno[1] también destacan este aspecto al estudiar el fenómeno del absentismo:

(...) Es habitual en la práctica docente que sea el alumno quien se tenga que adaptar a las posibilidades que ofrece el profesor y la escuela y no, en cambio, que sea el centro educativo quien ofrezca diversidad de oportunidades adaptables a las diferentes necesidades del alumnado.

Es más probable que el alumnado gitano se sienta más motivado a asistir a una escuela en la que siente incluido y acogido, cuando se le tiene en cuenta y cuando se destacan aspectos positivos y aportaciones de su grupo cultural a la sociedad (por ejemplo, el flamenco o la valoración de la sabiduría de la población anciana). Probablemente si la actitud de la escuela hacia el alumnado gitano fuera más acogedora y dialogante, se generaría menos resistencia y se favorecería una

[1] A. García y X. Moreno (2003: 61)

apertura y una mayor participación de las familias gitanas en la escuela. Para que la interculturalidad se lleve a cabo, es necesario que se dé una apertura tanto desde el alumnado y sus familias como desde la escuela y los equipos que forman parte de ésta.

Las actitudes de intolerancia hacia otras culturas también pueden darse desde las culturas minoritarias, pero el impacto de estas actitudes es mucho mayor cuando procede de la cultura mayoritaria al tener ésta más poder y al ser las otras minoritarias. No todo el alumnado gitano considera positivo o necesario que se hable de su cultura en las aulas:

> En el instituto, ¿se hablaba de aspectos relacionados con la cultura gitana u otras culturas?
>
> *No (...) Eso me parece una verdadera ridiculez.*
>
> (Jose, alumno gitano, Pamplona)
>
> *Me daba igual, no es algo que me importe.*
>
> (Patricia, alumna gitana, 15 años, Alicante)

Sin embargo, estas actitudes no son las más extendidas en nuestra muestra, pues lo que predomina es una valoración positiva de las acciones que dan a conocer culturas distintas a la mayoritaria. Algunas alumnas y alumnos entrevistados destacan su curiosidad por conocer otras culturas y su interés por que se hable de la suya propia. De hecho esto puede favorecer descubrir las diferencias y similitudes entre la cultura propia y otras, además de aportar conocimiento:

> *A mí no me han dicho nunca nada de mi cultura [en el instituto], de cómo éramos los gitanos, nuestra cultura. Aquí [en los cursos del Programa Acercamiento al Aula] sí me hablan. Me parece bien, además es muy bonito. (...) Me gusta mucho conocer otras cosas. Me gusta mucho mi cultura, pero también conocer otras cosas. Los árabes son muy parecidos a nosotros.*
>
> (María, alumna gitana, 15 años, Madrid)

En todo caso, la escuela tiene la responsabilidad de educar, y esto debe implicar un cuidado de las relaciones y una atención a las diferencias y a la diversidad. La mayoría del alumnado va a sentirse mejor si se tienen en cuenta sus necesidades y si su grupo cultural es valorado, mientras que se sentirán mal ante actitudes que lo critiquen o que resalten los estereotipos negativos. Parte de las personas entrevistadas echan de menos que se hable de su cultura, perciben actitudes discriminatorias o racistas en las aulas y son conscientes de la ignorancia que hay en estas actitudes:

> *De la cultura gitana no se hablaba. De la árabe, sí. A mí me parece mal que no se hable de la cultura gitana.*
>
> ¿Por qué?
>
> *Algunos por racismo y otros no saben nada de nosotros.*
>
> (Juana, alumna gitana, Alicante)

La actitud de resistencia que se observa en parte del alumnado absentista o que ha abandonado la escuela en Educación Secundaria puede explicarse por las tendencias asimilacionistas del sistema educativo. Resulta muy interesante la aportación que hace el estudio *Brudila Callí*[2] al respecto:

> *El choque cultural y la falta de comprensión de los aspectos diferenciales del otro llevan a la cultura hegemónica a asimilar las diferencias y a imponer su cultura. En el ámbito de la educación, esta actitud se ha traducido en políticas asimilacionistas y en comportamientos etnocentristas. La escuela se hace eco de la cultura hegemónica y desplaza del espacio y de la realidad educativa a las culturas minoritarias. El cometido del profesorado es entonces amoldar a los niños y niñas gitanas a la cultura dominante* (...)

Del alumnado entrevistado que valora positivamente la interculturalidad, algunas personas, utilizando un pensamiento más abstracto y universalista, consideran su propia comunidad y cultura como parte del mundo y comienzan a indicar, como antesala de madurez moral, la necesidad de tener precaución con los estereotipos y tener en cuenta las diferencias individuales:

> *En un instituto ideal, me parecería bien que se enseñara a conocer el mundo, porque no saben lo que yo soy y lo que no soy.*
>
> (María, alumna gitana, 15 años, Madrid)

2. El miedo a la pérdida de la identidad cultural

El personal educador entrevistado destaca el miedo a la pérdida de la identidad cultural como uno de los aspectos que frenan la continuidad educativa de chicas y chicos gitanos. Este miedo surge en un contexto en el que una minoría se siente amenazada por las presiones asimilacionistas de la mayoría, como destaca una de las educadoras entrevistadas:

> *Cuando un grupo minoritario se siente amenazado utiliza sus estrategias de supervivencia, y éstas es una de ellas.*
>
> (Patricia Caro, educadora)

Teniendo en cuenta que ni los libros de Historia ni otros libros de texto hablan de la población gitana ni de su cultura, lenguaje, etc., además de la escasez de medidas favorables a la interculturalidad, es comprensible que la mayor parte de la población gitana perciba la escuela como ajena a su propia cultura y como un lugar en el que no la ven representada ni reconocida. La interculturalidad supondría una adaptación mutua en la que las personas no tendían que renunciar a los valores que les resultaran esenciales, sino que harían su propia síntesis y elaboración de las influencias culturales que están recibiendo. Pero sólo puede llevarse a cabo si las personas pertenecientes a diferentes culturas tienen la posibilidad de expresarse en sus propios términos y ven reconocido su propio grupo de pertenencia en representaciones que no están deformadas por los estereotipos negativos.

[2] CREA (2001-2004: 12, 13 y 17)

Del miedo a perder su cultura en un espacio en el que ésta no es reconocida surgen concepciones de reacción, esencialistas y rígidas, de la cultura o de la identidad cultural. Si a esto se le añade la escasez de referentes de personas gitanas con éxito escolar y la falta de visibilización de personas gitanas con estudios y trabajos cualificados, nos encontraremos con percepciones que no conciben a gitanas y gitanos estudiando más allá de la etapa de Educación Primaria:

> *Un día les pasé un artículo sobre una mujer que es catedrática en la Universidad de Castellón, y venía un poco hablando pues del tema laboral, del tema cultural, incluso de la familia… Y bueno, fue muy interesante ¿no? Todas las reflexiones, lo que comentaron. Decían: 'ah, sí, está muy bien, pero eso no es la norma, seguro que no es del todo gitana, será 50% y 50% paya y gitana' y otro: 'bueno, pues es que si ha llegado hasta donde está trabajando y todo el tiempo que está fuera de casa, seguramente que no podrá casarse, seguramente que no podrá tener hijos. Como que tendría que renunciar a muchas cosas de lo que ellos ven como rasgos de la cultura gitana. Entonces decían: 'está apayada'. Lo ven… lo ven muy bien, porque también se lo pasé a las mujeres de alfabetización, y lo ven muy bien, pero también lo ven como algo lejano, no lo ven como algo cercano a su realidad.*
>
> (Javier Fernández, educador)

En el caso de las mujeres, a las concepciones rígidas de la identidad cultural se le une una definición rígida de lo que significa ser mujer gitana. El miedo al *apayamiento* o a la pérdida de la cultura se une entonces con la concepción del papel de las mujeres gitanas ligada exclusivamente o prioritariamente al matrimonio y la maternidad. Esta rigidez hace que se vean incompatibles los aspectos que se asocian a cultura y a un rol determinados con los aspectos que se asocian a otra. Es decir, si el instituto, la universidad y el trabajo cualificado se perciben como *payos* y adecuados para hombres mientras que la maternidad y el matrimonio se perciben como elementos esenciales para la identidad cultural y de género de las mujeres gitanas, será más difícil concebir que una mujer gitana estudie más allá de Educación Primaria o llegue a desempeñar un trabajo cualificado. De esta manera, las personas que emprenden caminos diferentes a los que su entorno espera de ellas tienden a ver cuestionada su gitaneidad:

> *Porque muchas veces ellos siempre te hablan: 'no, es el tema cultural', y yo siempre les digo: no, no confundamos, no metamos en el mismo cajón lo que es la cultura con una mala interpretación que mucha gente tiene. O bueno, incluso a lo mejor para ellos es su opinión, o es su forma de vida, pero no pertenece, no es un rasgo implícito o intrínseco a la cultura gitana. Que no está reñido estudiar o ser un buen estudiante o ir al instituto con ser gitano, que algunos te hacen ver que sobre ser gitano ya está implícito el absentismo y el no ir al colegio.*
>
> (Javier Fernández, educador)

De nuevo en este punto, la presión es mayor sobre las mujeres, quienes son percibidas de manera más negativa que los hombres cuando estudian más allá de Educación Primaria, como indica una de las madres entrevistadas:

En las niñas está mal visto [que continúen estudiando en Educación Secundaria], los niños no, hay niños que les gusta y acaban, y está muy bien. (...) [Si una chica sigue estudiando en Educación Secundaria, se dice] es una niña paya, y pues que va a ser... va a llevar una vida paya y que va a ir con payos, y que no va a seguir las leyes gitanas.

(Juana, madre de hija no escolarizada, Gerona)

Las percepciones de las personas entrevistadas coinciden en este punto con el análisis realizado por Carmen González[3], quien destaca la crisis de identidad que están viviendo las mujeres gitanas que emprenden caminos antes poco transitados por sus iguales y los cuestionamientos de su identidad como gitanas a los que se enfrentan:

Esta transformación está ocurriendo a diferentes ritmos entre géneros, siendo más rápido y comprometido entre las mujeres, lo que está provocando conflictos internos tanto a nivel personal como grupal.

Los conflictos internos vividos por numerosas mujeres gitanas a la hora de definir y actuar de acuerdo a unos patrones de comportamiento ya establecidos, están pidiendo cambios y están provocando cambios en la 'identidad gitana', pero con costes muy altos, causando desgastes personales incalculables. Pagar con nuestra identidad cultural es un precio que no estamos dispuestas a asumir, queremos tener la posibilidad de elegir ser buenas o malas gitanas, pero siempre gitanas.

Esta autora habla de los estereotipos existentes acerca de las mujeres gitanas, por un lado, dentro de su comunidad y, por otro, dentro de la sociedad mayoritaria[4]:

Es posible diferenciar entre:

a) Un estereotipo idealizado desde dentro de la comunidad:

Desde donde se nos atribuyen características como: puras, vírgenes, fieles (conyugal y comunitariamente), trabajadoras y con obediencia ciega a todo rasgo cultural susceptible de ser gitano.

b) En contraposición, un estereotipo castigado desde fuera de la comunidad: subyugadas a la familia, flojas, sucias, analfabetas, casadas a los 14 años, madres de numerosísimos hijos/as y ubicadas siempre entre el hogar y los mercados.

No se puede afirmar que no existan mujeres que cumplan algunas de las características de estos perfiles, al igual que no se puede decir que no sean perfiles tan válidos como cualquier otro, pero preguntémonos hasta qué punto esos rasgos que se nos atribuyen son esencia de los que es ser GITANA, preguntémonos también si esos rasgos en donde nos encasillan son definitorios de toas y preguntémonos finalmente cuántas son las que se encuentran en la franja media, en la franja de la invisibilidad, castigadas quizás a pasar desapercibidas por romper con los estereotipos impuestos y tener un perfil distinto.

[3] González Cortés, Carmen (2005.a)

[4] González Cortés, Carmen (2005.b)

Si bien la realidad es mucho más compleja que los estereotipos, el no ceñirse a ellos también supone un coste que, según la autora, supone la falta de reconocimiento (entendido como valoración) tanto dentro de su propia comunidad como en la sociedad mayoritaria. Las mujeres gitanas que despuntan, es decir, las que están logrando éxito escolar más allá de Educación Primaria, las que acceden a trabajos cualificados y que van más allá del rol tradicional, se enfrentan a las siguientes presiones:

¿Qué consecuencias está acarreando todo esto para la comunidad y para las mujeres gitanas?:

- *Una mayor observación de las conductas femeninas por parte de la comunidad.*
- *Un elevado nivel de autoexigencia y autocontrol de nuestros propios comportamientos, con el objetivo de evitar conflictos internos y en consecuencia conflictos grupales.*
- *En el intento de responder a los mandatos tradicionales y a los modernos vivimos una doble vida, de dobles y triples jornadas, de trabajo visible e invisible, de esfuerzos reconocidos y no reconocidos.*
- *En ocasiones, al intentar salvaguardar nuestra identidad se produce radicalizaciones de los modelos femeninos tradicionales, hacemos propios rasgos culturales que nos permitan una diferenciación cultural como estrategia de resistencia. Se crean las Identidades Secundarias por reacción, como en algunos casos, en donde aún se considera que la formación de las mujeres está reñida con ser una buena gitana.*
- *Desprestigio para las mujeres que despuntan, que realizan una labor de punta de lanza.*
- *Nos encontramos con una doble moral que, por un lado, nos alienta a seguir con los procesos individuales y, por otro, nos cuestiona el que estemos abandonando nuestra identidad cultural.*[5]

Ante esta situación, la autora destaca que las mujeres gitanas elaboran sus identidades a partir de un proceso que intenta conciliar determinadas expectativas y valores de su propia comunidad y con las suyas propias e *intentando compaginar las nuevas tendencias junto a las tradicionales*. En este camino, señala la importancia de *negociar respecto a los mecanismos de reconocimiento (…), para así disminuir al máximo los desgastes personales y conseguir un progreso comunitario de calidad*, desarrollar *procesos de aproximación entre las mujeres y no sólo de carácter familiar, (…) reconocer otros referentes femeninos de donde obtener alternativas para nuestro proceso de crecimiento y desarrollo de identidad como mujer gitana en la sociedad actual*. Destaca que es necesario que se dé *un trabajo conjunto, de toda la comunidad,* concluyendo:

> *Las mujeres gitanas queremos llegar a ser lo que nos propongamos, sin dejar de ser gitanas*[6].

[5] González Cortés, Carmen (2005.b)

[6] *Ídem.*

La continuidad educativa más allá de la etapa de Educación Primaria, por tanto, suele implicar un cuestionamiento de la gitaniedad de los chicos y, sobre todo, de las chicas con éxito escolar o que realizan trabajos cualificados. Si bien existen tendencias dentro y fuera de la comunidad gitana que ejercen presión contra quienes no encajan en los estereotipos marcados, también se dan tendencias favorables a los cambios. Dentro de la propia comunidad gitana, existe un porcentaje cada vez más amplio de personas que impulsan cambios. Y estos cambios implican, asimismo, una redefinición de la identidad cultural y de la cultura, además de una ampliación de los significados y posibilidades relacionadas con la identidad cultural gitana en femenino y en masculino.

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

Conclusiones y Recomendaciones

V. Conclusiones y Recomendaciones

Como una de las principales conclusiones de la investigación, podemos constatar que hoy en día el principal reto al que se enfrenta nuestro sistema educativo, y por consiguiente todos los agentes implicados en él (familias, administraciones, profesorado, otros profesionales de la educación, entidades sociales, etc.), es el logro del éxito académico en la educación obligatoria del alumnado en situación de desventaja sociocultural, especialmente el alumnado gitano.

Este éxito académico debería medirse no sólo por el número de titulaciones de Educación Secundaria Obligatoria obtenidas en relación al número de alumnado que debería cursar la etapa, auque esto es básico; si no también por el grado de éxito obtenido en dicha titulación, las expectativas acerca de la continuación de los estudios y la formación, la motivación por el aprendizaje continuo y la confianza en las propias capacidades para abordar los retos de la formación de manera exitosa. En todos estos aspectos, sólo se encuentra una parte muy minoritaria de los y las jóvenes gitanos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años.

Las repercusiones de esta situación no sólo afectan a los propios jóvenes y sus familias, si no que repercuten indirectamente en toda la comunidad: la falta de referentes cercanos con formación académica entre la población gitana proporciona pocos modelos a seguir, a veces desconocidos tanto para la propia comunidad como para los profesionales de la educación, que adolecen de argumentos con los que "convencer" a las familias y los jóvenes gitanos de sus posibilidades.

Como puede verse en los gráficos sobre formación previa de los progenitores del alumnado participante desde los centros educativos, la mayor parte del alumnado gitano, cuyas familias han padecido las consecuencias de la exclusión de la población gitana de la escuela hasta hace relativamente poco, no cuenta con el mismo bagaje cultural o formativo que la mayoría de las familias payas. Esta razón unida a otras carencias de diverso tipo (empleo estable, vivienda, etc.) hace que la población gitana tenga que afrontar mayores dificultades en la escuela, aspecto que, entre otros, se relaciona directamente con las causas del absentismo y del abandono escolar prematuro.

El sistema educativo desarrolla medidas para paliar algunas carencias del alumnado, como la existencia de programas de compensatoria, grupos de diversificación curricular, etc.; pero estos esfuerzos se tornan insuficientes, ya que todavía es necesario establecer medidas que tengan en cuenta la diversidad de niveles dentro de cada aula y las especiales dificultades de aprendizaje de determinados alumnos

y alumnas derivadas de su situación de desventaja sociocultural, tratando de hacer más efectivos los objetivos de la educación reglada.

Entre la población gitana, se observa un creciente interés por la Educación Secundaria, que se deja ver en gran parte de los discursos que hemos analizado en este estudio. Si bien existen muchos padres que ven en la etapa de Educación Secundaria una esperanza para lograr mejores oportunidades para sus hijos e hijas que las que ellos han tenido, se observa mayor interés entre un sector importante de las madres y las chicas gitanas. Este sector de mujeres gitanas está protagonizando un cambio a favor de la mejora de sus oportunidades y las de su comunidad, lo que implica un mayor acceso a la formación reglada, el empleo y los recursos que el que han tenido hasta ahora.

En nuestras entrevistas, hemos podido prestar atención a una variedad de discursos y actitudes que reflejan la heterogeneidad existente en el seno de la comunidad gitana. En la mayoría de ellas, se observa una percepción de los estudios secundarios como una vía para lograr mejores oportunidades, si bien esta idea convive en muchos casos con miedos hacia un entorno desconocido como son los institutos para muchas familias, concepciones del rol de la mujer que dificultan la formación de las chicas, insuficiente confianza en el sistema educativo y falta de identificación con el mismo. Son muchos los factores que dificultan el acceso y la permanencia de las chicas y chicos gitanos en la E.S.O. y su éxito escolar, si bien existen factores de cambio y personas que están impulsando, con su esfuerzo, una transformación importante.

Otra de las conclusiones más evidentes de este estudio nos permite afirmar que las mujeres gitanas que están obteniendo éxito escolar en educación secundaria obligatoria (comparando con las opiniones de aquellas alumnas gitanas que han abandonado prematuramente sus estudios) están pagando un precio más alto, si cabe, para poder alcanzar sus metas académicas. Se puede pensar que éste es un elemento de negociación clave: con sus propias palabras y actos deben demostrar que no son una carga mayor para la familia debido a sus ambiciones personales, y que cumplen con lo que su grupo espera de ellas en relación con su identidad cultural (dar prioridad a la familia y al valor de la solidaridad que redunda en el bienestar familiar y actuar de acuerdo con las normas sociales asignadas a las mujeres).

En el caso de las chicas gitanas, el empeño, sumado a la voluntad y a la capacidad para desarrollar estrategias de negociación les empuja a superar las dificultades, limitaciones y compromisos culturales, para que todo esto no sea un obstáculo sino un bagaje con el que acceden al sistema educativo y permanecen en él, y es desde ese punto donde el esfuerzo y el empeño es doblemente valorado.

La mayor permanencia de las chicas gitanas en Secundaria Obligatoria en relación con los chicos de su grupo se debe en gran medida a su motivación y empeño para finalizar los estudios y a obtener mejores resultados académicos que los chicos de su mismo grupo, lo que coincide con una más alta valoración de la funcionalidad de los estudios y de la capacidad de éstos para proporcionar mejores oportunidades de cara a la vida y al acceso a un empleo.

A continuación se presentan de manera resumida algunos datos significativos y las conclusiones y recomendaciones más importantes de este estudio.

Mayor retirada de las chicas en el paso de Educación Primaria a Secundaria y de los chicos a lo largo de la E.S.O.

Del análisis de nuestra muestra de estudiantes que asisten a Secundaria se desprende, como uno de los principales resultados, la necesidad de medidas para favorecer una mayor asistencia y motivación y reducir el nivel de absentismo y abandono prematuro del alumnado gitano. De las chicas y chicos gitanos que comienzan 1º de la E.S.O., en torno a un 80% abandona esta etapa antes de finalizar el último curso. Los mayores índices de retirada de la escuela se dan entre chicos gitanos a lo largo de la E.S.O. (sobre todo en los primeros cursos) y de chicas gitanas en el paso de Educación Primaria a Secundaria.

Las chicas gitanas tienen mayores obstáculos en la entrada a Secundaria, puesto que en 1º de la E.S.O. el porcentaje de chicos escolarizados en los centros que han participado en el estudio de este grupo cultural (60,7%) es muy superior al de chicas (39,3%), lo que indica un alto nivel de retirada de éstas en la transición entre etapas. Sin embargo, a pesar de que haya menos chicas que chicos de etnia gitana que inician la etapa de Secundaria, los chicos abandonan esta etapa una vez iniciada en mayor medida, mientras que las chicas que han entrado tienden a permanecer. De esta manera, en 4ª de E.S.O., el porcentaje de chicas gitanas (63,4%) casi dobla al de chicos (36,6%).

Normalmente este abandono prematuro ha sido anunciado por un absentismo previo; a juicio del profesorado la asistencia a clase de los chicos y chicas gitanos supone un 4.2 de media sobre 7, llegando a un 6.1 en los compañeros payos.

A pesar de esto, la situación socioemocional del alumnado gitano escolarizado en E.S.O. no parece ser muy desalentadora, según su propia opinión, ya que los resultados muestran que más del 80% del total de alumnado entrevistado se siente bien en su centro educativo, con una pequeña diferencia de un punto y medio entre el alumnado gitano (81,6%) y el payo (83,1%). Con todo, es importante tener en cuenta que en la opción de respuesta "me siento mal" las diferencias se hacen estadísticamente significativas: el alumnado gitano cuyas respuestas son clasificables dentro de esta opción es más de cuatro veces superior al payo. Esto indica que parte del alumnado gitano está encontrando mayores dificultades para sentirse a gusto en su centro educativo.

Las diferencias entre chicos y chicas son importantes en este indicador. La situación socioemocional en el centro parece ser peor, dentro del grupo gitano, para las chicas que para los chicos, mientras en el grupo payo los datos se invierten y la situación parece ser peor para los chicos.

Predominio de relaciones sociales positivas en los centros educativos

El factor relacional en el proceso educativo es igualmente importante y diferenciador por género. Tanto el profesorado como el alumnado escolarizado destaca opi-

niones positivas acerca de la relación entre el alumnado y entre alumnado y profesorado, si bien existen algunas diferencias en algunos aspectos en función de la etnia y del género.

En el caso de los estudiantes gitanos, establecen tanto con el profesorado como con el resto de alumnado relaciones positivas. En el caso de las chicas gitanas el vínculo con el profesorado es particularmente estrecho, afectivo y de apoyo.

Destaca en este apartado la similitud general entre el alumnado gitano y payo, entre cuyas respuestas no se encuentran diferencias significativas. La mayoría de los alumnos y alumnas entrevistadas valoran de forma positiva a parte de su profesorado y de forma menos buena a otros u otras profesoras (78.7% en el caso del alumnado gitano, 73.9% entre el alumnado payo). También pueden equipararse los porcentajes de alumnado gitano y payo que consideran buena la relación con sus profesores y profesoras (19.4% y 23.8%, respectivamente), así como los de alumnado que la consideran mala (2.0% y 2.3%).

Sobre el Departamento de Orientación, destaca la falta de conocimiento o de relación con el mismo, lo que no se corresponde con los niveles de suspensos ni con la necesidad de apoyo existente por gran parte del alumnado, tanto gitano como payo. Si bien la relación con este Departamento es mayor entre el alumnado gitano (30,9%) que entre el payo (19,3), ésta no se corresponde con la necesidad de apoyo que se manifiesta, entre otros muchos aspectos, en el bajo nivel de aprobados y el alto índice de absentismo del alumnado gitano.

Predomina en opinión de los estudiantes una valoración positiva general de las relaciones entre iguales, si bien esta valoración es ligeramente más acusada entre el alumnado gitano (64%) que entre el payo (59,6%). Sólo una minoría responde que su relación es buena con su propio grupo cultural y mala con el resto (2,7% de alumnado gitano y 1,6% del payo). Sin embargo, al hacer referencia a la calidad de la relación con los otros grupos, aunque la mayoría responde que es buena con todos (entre un 58,7% y un 64,5%), un 6,9% de chicas payas y un 6,1% de chicos payos indica que su relación es mala con el alumnado gitano y un 8,9% de los chicos gitanos, un 7,4% de los payos, un 5,8% de las gitanas y un 4,1% payas indica que su relación es mala con el alumnado extranjero. El porcentaje desciende cuando se hace referencia al alumnado payo, probablemente por ser el que menos sujeto está a estereotipos racistas.

A pesar de la valoración positiva de las relaciones entre el alumnado por parte de la mayoría, sí se observa a través de algunos discursos la presencia de racismo o, al menos la mención de que, a pesar de existir racismo, las compañeras o los compañeros no lo ejercían sobre la persona encuestada. Asimismo, el análisis de los discursos también destaca muchos casos en los que la persona, aunque se lleve bien con todo el alumnado, se entiende mejor con quienes forman parte de su grupo étnico.

En contraste con estas opiniones recogidas a través de las entrevistas, cuando se ha evaluado el estatus social del alumnado en función de su pertenencia étnica o de su sexo utilizando cuestionarios sociométricos, se ha constatado que las relaciones sociales de los adolescentes gitanos y gitanas con sus compañeros no gita-

nos en los centros de Educación Secundaria son superficiales, como muestran los índices de elecciones y rechazos para interaccionar que emiten sus compañeros de clase en dos situaciones distintas: en las actividades académicas y en el tiempo libre dentro del instituto (mayor número de rechazos que de elecciones en ambos contextos para el alumnado gitano, y mejores resultados para las chicas de ambos grupos), aunque el nivel medio de aceptación social se acerca bastante al nivel alcanzado por sus compañeros no gitanos del aula.

Situación académica: mayores dificultades en el caso de la población gitana y mejores resultados entre las chicas y entre la población paya

La situación académica no sólo es señal de los esfuerzos, logros, punto de partida y evolución del alumnado, sino también de la capacidad de los centros y del sistema educativo para conseguir sus objetivos. En este sentido, cabe destacar un importante resultado: sólo el 31.9% del alumnado gitano frente a un 58.1% del payo ha aprobado todas las asignaturas en el curso anterior. La misma diferencia se repite en el caso de valorar el porcentaje de áreas aprobadas en el último trimestre antes de recoger la información: un 12.1% del alumnado gitano frente a un 36% del payo. El resto de alumnado en ambos casos aprueba algunas asignaturas: instrumentales, no instrumentales y/o optativas. El alumnado gitano destaca frente al payo aprobando en mayor media asignaturas no instrumentales y optativas.

En cuanto a las diferencias por sexo, las chicas gitanas aprueban en mayor medida que los chicos gitanos todas asignaturas del curso anterior, al igual que ocurre con las chicas payas frente a los chicos payos. En este sentido, las diferencias entre chicas y chicos gitanos (7.2%) son más acusadas que entre chicas y chicos payos (2.3%), lo que indica que las chicas gitanas que se encuentran escolarizadas, están desarrollando mejores procesos educativos que los chicos gitanos.

Asimismo, también encontramos un mayor porcentaje de alumnado gitano (39%) que payo (14%) en el programa de educación compensatoria, así como una diferencia de 3,3 puntos porcentuales a favor de los chicos gitanos respecto de las chicas de su mismo grupo cultural.

A juicio del profesorado un 68,4% del alumnado gitano se encuentra en situación de desfase curricular de más de dos años, frente a un 25.8% del alumnado payo. Además, un 65% del alumnado gitano participante en el estudio ha repetido al menos un curso a lo largo de su escolarización -2º de la E.S.O., 1º de la E.S.O. y 3er. ciclo de EPO por este orden en frecuencia de repeticiones, frente a un 35.8% del payo que tiende a repetir en mayor medida en los primeros cursos de Educación Primaria. De esta manera, parece más corriente ir retrasando las repeticiones de los alumnos gitanos hasta los últimos cursos de Educación Primaria o los primeros de Educación Secundaria Obligatoria.

La información que aporta el alumnado sobre sus resultados académicos y las razones de los mismos es coherente con la información proporcionada por el profeso-

rado. Es clara la distancia existente entre los dos grupos participantes en el estudio: una diferencia de 30 puntos porcentuales entre el grupo gitano y el payo en el indicador de todas las asignaturas aprobadas y de 12 puntos pero a la inversa en el indicador de todas las asignaturas suspensas.

Las razones a las que el alumnado atribuye los suspensos son similares en ambos grupos: predominan las causas relacionadas con la falta de esfuerzo y con la dificultad en la comprensión de la materia. Un análisis más en profundidad del total de causas argumentadas a las que se le atribuyen los suspensos indica una tendencia del alumnado payo hacia causas externas (el profesorado o la dificultad de la materia), mientras que en el caso del alumnado gitano existe una mayor atribución a causas internas, como la falta de esfuerzo, absentismo o impuntualidad.

Además, unidos al desfase curricular, los altos índices de absentismo y el alto nivel de suspensos, se encuentran la carencia de hábitos de trabajo y estudio con una media de 3.1 frente a 4.74 en el alumnado payo sobre 7), y las dificultades de relación entre la familia y el centro educativo (2.68 de media frente a 4.34 de las familias del alumnado payo, sobre 7 puntos) a juicio del profesorado.

Aunque la mayor parte del alumnado gitano achaca la falta de realización de las tareas escolares a la falta de ganas, motivación o aburrimiento (en un porcentaje similar al alumnado payo, 54.3 y 57.8 respectivamente), esta respuesta es menor entre las chicas gitanas (41,2% frente a un 54.3% de los chicos). Un 17,5% de las chicas gitanas frente a un 10.7% de los chicos gitanos señala la falta de tiempo por hacer otras cosas y un 8,2% (frente a un 1,4% de chicos) destaca la falta de condiciones en casa. Sin embargo, las diferencias por sexo no son significativas entre el alumnado gitano en lo referente a la dificultad o la falta de comprensión de la materia como causa de su falta de realización, respuesta que es indicada por un 33,3% del alumnado gitano.

Como conclusión del análisis de estos datos, podríamos decir que aunque las chicas de los diferentes grupos culturales tienden a obtener mejores resultados que los chicos de su mismo grupo de pertenencia, existe una mayor incidencia de desfase curricular entre la población gitana. En este sentido, el hecho de que las familias de las chicas y los chicos gitanos tengan una formación básica, muy escasa o nula dificulta que puedan apoyar a sus hijos e hijas en la realización de las tareas escolares o darles respuesta a preguntas relacionadas con los conocimientos que se requieren para aprobar las distintas asignaturas. La falta de familiaridad con estos conocimientos también hace más difícil su asimilación, por lo que gran parte del alumnado gitano presenta mayores dificultades que el payo para seguir las clases, comprender todos los contenidos de las asignaturas que se imparten y desarrollar con éxito las tareas escolares en casa.

En buena parte de la muestra se observa un insuficiente seguimiento de los hábitos de estudio y un mayor nivel de absentismo que en el grupo payo. Este hecho, unido y relacionado al bajo nivel de educación reglada de las familias, incide en el desfase curricular de buena parte del alumnado gitano, lo que dificulta su éxito escolar y tiende a influir negativamente en su autoestima y en su motivación para continuar estudiando o en la motivación de sus familias para apoyar su continuidad educativa.

Por otro lado, desde los centros educativos el seguimiento, el apoyo y la coordinación entre profesionales realizados hasta ahora resultan insuficientes para tratar de compensar las dificultades del alumnado gitano o su diferente punto de partida marcado por una historia de exclusión y falta de acceso al sistema educativo.

Motivación y expectativas en relación con los estudios y el aprendizaje: mayor interés por parte de las chicas y alto nivel de desmotivación entre el alumnado gitano en general.

Respecto a la motivación por estudiar, destaca un alto nivel de desmotivación en todos los grupos, particularmente agudizado entre el alumnado gitano (un 68.5% asiste desmotivado o no le gusta nada estudiar, frente a un 46.9% en el alumnado payo).

Sólo un 33,9% de las chicas gitanas y un 29,7% de los chicos indica que le gusta estudiar, es decir, menos de la mitad, frente a poco más de la mitad (54,1% de las chicas y 52,3% de los chicos) del alumnado payo. Un 40% del alumnado gitano y un 39,6 % del payo destaca que asiste con desmotivación y un 31% de los chicos gitanos y un 25,1% de las chicas gitanas señalan que no les gusta estudiar, respuesta que se da en mucha menor medida entre el alumnado payo (5,2% de las chicas y 8,9% de los chicos).

La falta de referentes cercanos con estudios medios y superiores o con trabajos cualificados es uno de los aspectos que más influyen en estos bajos niveles de motivación entre el alumnado gitano, lo que se plasma particularmente en la percepción de la funcionalidad de los estudios. En relación con esta variable, no existen diferencias demasiado acusadas entre el alumnado gitano y el payo, si bien el porcentaje de respuestas que apunta a que los estudios sirven para "trabajar" o "ser alguien en la vida" es ligeramente más alto entre el alumnado gitano, particularmente entre las chicas, y el porcentaje de respuestas que apunta a la obtención de trabajos más cualificados es 3,7 puntos porcentuales más alta entre el alumnado payo y entre las chicas de ambos grupos culturales (34% de las gitanas y 36,6% de las payas, frente al 28,9% de los gitanos y 33,3% de los payos).

La obtención de conocimiento es más señalada por los chicos de ambos grupos culturales como otra de las respuestas a la pregunta "¿para qué crees que sirven los estudios?", si bien su incidencia es menor que las dos categorías señaladas anteriormente (24,6% de los chicos gitanos, 23,6% de los payos, 17,4% de las chicas gitanas y 16,1% de las payas).

Como conclusión podríamos decir que dentro de la situación general de preponderancia de una perspectiva instrumental en la interpretación que los chicos y chicas de ambos grupos hacen del estudio, el mayor peso comparativo para el alumnado gitano lo tiene el logro de un trabajo, de ser alguien en el futuro, mientras para el alumnado payo adquiere mayor relevancia la idea de mejora, de progresión.

A pesar de lo dicho anteriormente, las chicas en general en ambos grupos ligan en mayor medida que los chicos sus expectativas de futuro con la continuidad académica tanto a corto como a largo plazo.

En cuanto a las expectativas de futuro a largo plazo, las diferencias que se pueden constatar en este indicador entre los grupos gitano y payo son abundantes. En primer lugar, la existencia de una diferencia de algo más de 18 puntos porcentuales en la elección de una profesión definida para la que es necesaria una titulación superior (31,9% de respuestas del alumnado payo frente a 13,8% de las emitidas por alumnado gitano). En su reverso, la elección de una profesión para la que es necesaria una titulación básica obtiene el 21,2% de las respuestas de alumnado gitano frente al 13,6% de las del alumnado payo.

Existe una clara diferencia en función del sexo en algunas de estas categorías, como por ejemplo en el mayor porcentaje de alumnas gitanas y payas que esperan ejercer una profesión con titulación superior (18.1% y 37% respectivamente) que de chicos gitanos y payos ((10.7% y 27.8% respectivamente). El hecho de tener mayores expectativas en relación con la continuidad académica coincide con la mayor motivación entre las chicas, al igual que entre los chicos puede constituir una causa, a la vez que consecuencia, de su menor motivación.

Otra diferencia importante que cabe destacar relaciona las expectativas de futuro con el matrimonio y/o la dedicación a la vida doméstica, que es señalada en mucha mayor medida por chicas gitanas (16,9%) y, en menor medida, por chicos gitanos (entre los que un 9,5% hace referencia sólo al matrimonio) que en el resto de los grupos (5,2% chicas payas y 3,2%, chicos payos).

En referencia a las expectativas futuras a corto plazo, los porcentajes de alumnado payo y gitano que exponen que quieren cursar estudios medios son parejos (38,9% del alumnado gitano y 39,1% del alumnado payo). También son parejos, y relativamente altos, los porcentajes de alumnado que no sabe qué quiere hacer o dice no haberlo pensado (5,3% del alumnado gitano y 6,5% del gitano).

Las mayores diferencias entre los grupos gitano y payo radican en dos extremos. Por un lado, la distribución de porcentajes entre las opciones o categorías "cursar estudios superiores" (14,3% del alumnado gitano frente a 38,3% del alumnado payo) y "trabajar" (38,9% para el grupo gitano y 15,5% para el payo). Esta diferencia de aproximadamente 24 puntos en un sentido u otro puede interpretarse desde distintas perspectivas, pero en todo caso establece claras diferencias en la disposición hacia el estudio de un grupo y otro. Por otro lado, es llamativa la mayor incidencia de la opción "ayudar en casa" entre las chicas gitanas con relación al resto de los grupos (3,5% de la muestra), así como la de "no hacer nada", que en realidad puede estar haciendo también referencia a la preparación al matrimonio y la ayuda en el trabajo doméstico.

Por otra parte, se comprueba cómo las chicas, en general, muestran mayor tendencia a querer seguir estudiando. Así, las dos categorías relacionadas con proseguir estudios (medios o superiores), acumulan a un 65,1% de las chicas gitanas y a un 85,3% de las chicas payas, frente al 44,3% y 71,2% de los chicos, gitanos y payos respectivamente. Se comprueba además que esta tendencia se hace más acusada

entre el alumnado gitano (diferencia de 20 puntos entre chicos y chicas) que entre el alumnado payo (diferencia e 14 puntos). Asimismo, cabe indicar como también llamativa la diferencia entre chicas y chicos gitanos que quieran seguir estudios superiores (18,6% frente a 11,1%).

De las posibilidades reales que tienen chicos y chicas gitanos de llevar a cabo estas expectativas, parece concluirse la mayor libertad que tienen los chicos para elegir en este grupo cultural acerca de su futuro, ya que a pesar de existir mayor motivación por el estudio en el caso de las chicas gitanas, su entorno tiende a imponerles mayores dificultades para que comiencen y terminen la etapa de Secundaria. Por lo general, ellas suelen tener mayores responsabilidades debido a que suelen asumir desde bien temprano la participación en el trabajo doméstico y el cuidado de otras personas, además de tener que demostrar que, a pesar de estudiar, cumplen con lo que su comunidad espera de ellas por su rol de género. Por todo ello, aunque sus expectativas hacia el futuro contemplan mayor formación y cualificación, la realidad les hace esperar que una vez acabado la etapa secundaria o cumplidos los 16 años sus mejores posibilidades se centran en niveles menos exigentes.

Relación familias-centro educativo: necesidad de medidas para reforzar la participación de las familias gitanas

Según la opinión de los estudiantes entrevistados, la mayor parte de las familias tiene una percepción positiva de los estudios, si bien este porcentaje es aún mayor entre los padres y madres de etnia paya (95,3%) que de etnia gitana (88,5%). Aunque la mayoría del alumnado encuestado (66% para el alumnado gitano y 76,6% para el payo) destaca las buenas relaciones entre sus madres y padres y el centro educativo, existe una menor participación por parte de las familias gitanas en las reuniones y en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, además de una mayor incidencia de dificultades de comunicación con el centro (12% en las familias gitanas frente a 3.8% en las payas), que es destacada en mayor medida por chicas gitanas.

En cuanto a la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, se observa que los padres y madres gitanos manifiestan diferente intensidad en el grado de voluntad, deseo, apoyo y motivación para con sus hijos en relación con sus estudios.

Según opinión de los propios chicos y chicas, para las madres y padres payos predomina de forma clara la expectativa de que el alumno o alumna siga estudiando hasta lograr una titulación superior (porcentaje superior al 50%). En el grupo gitano son mayoritarias dos respuestas: seguir estudiando hasta obtener titulación superior (en torno al 25%) o hasta obtener la titulación básica o estudios profesionales de baja cualificación (28%). Cuando se suman los porcentajes de las tres categorías que implican proseguir estudiando (en estudios superiores, medios o básicos), para el grupo gitano se alcanza alrededor de un 71%, cifra que crece hasta el 84% cuando se trata del grupo payo.

En cuanto a las diferencias en función del género, en el grupo gitano existe una mayoría de chicas que expresan expectativas hacia estudios superiores o medios (casi 4 puntos sobre los chicos, similar a las alumnas payas), si bien la relación entre variables parece ser algo más compleja ya que los chicos superan en más de 7 puntos a las chicas en la opción "hasta educación obligatoria"; los 3 puntos restantes se distribuyen entre varias opciones en las cuales se encuentran mayores porcentajes de chicas, pero probablemente de forma fundamental en la opción "hasta cumplir los 16 años". Posiblemente, la explicación de estas diferentes expectativas hacia chicos o chicas por parte de sus familias guarda relación con la percepción y relación con el sistema educativo formal que tiene el grupo étnico, con el mejor o peor desempeño académico de ellos y ellas, y en último caso con los roles sociales masculinos y femeninos de cada grupo.

Un dato relevante en este sentido se aporta desde el indicador que evalúa las actitudes educativas en función del género percibidas por el alumnado en sus progenitores. Así, se produce una diferencia entre grupos de más de 20 puntos porcentuales en las categorías "tendrían la misma opinión si fuese del otro sexo" y "tendrían distinta opinión si fuese del otro sexo", con mayor porcentaje para el alumnado payo en la primera (75,1% frente a 53,4%) y para el alumnado gitano en la segunda (39,4% frente a 19,0%).

Llama la atención que los discursos que afirman que existen diferencias en la opinión de los progenitores se dan en mayor medida entre los chicos que entre las chicas gitanas (43,9% chicos y 33,3% chicas). Entre estas últimas, se destaca en mayor medida el hecho de que a los chicos se les permite tener más libertad para decidir acerca de lo que quieren hacer en la vida y para moverse, tanto si deciden dejar de estudiar como si quieren continuar.

Identidad cultural: necesidad de llevar a cabo una educación que favorezca el desarrollo de la interculturalidad

Entre el alumnado entrevistado, la mayoría del alumnado gitano (82.4%) indica que habla de manera abierta con sus compañeros y compañeras acerca de su pertenencia a la comunidad gitana. Sin embargo, un 17% prefiere ocultarla para evitar sufrir discriminación o bien porque no considere interesante hacerlo.

Por otro lado, en respuesta a las preguntas sobre la incorporación de la cultura gitana en el currículo, las opciones "no" y "no pero sería necesario" suman un 45,3% en el grupo gitano, 7,3 puntos porcentuales por encima del 38% del grupo payo, lo que indica la distinta percepción que tienen ambos grupos sobre el grado en que las culturas minoritarias, especialmente la gitana, son incluidas en los contenidos educativos de los centros. Esta diferente percepción puede ser interpretada, sencillamente, como función del distinto grado de sensibilidad que un grupo de alumnado y otro van a tener hacia la necesidad de que se destinen tiempos y espacios escolares a este tipo de contenidos. Más allá de esa diferencia, y en general, puede afirmarse que un 40% de respuestas positivas al contenido de las preguntas resulta un porcentaje insuficiente de atención a la diversidad cultural en los currícula escolares.

De estas respuestas se deriva que aún es más alta de lo deseable la presencia de estereotipos negativos acerca de la comunidad gitana y la insuficiencia o ausencia de referencias positivas acerca de esta población y de su aportación a la historia y la cultura españolas, así como la escasez de medidas que favorezcan la interculturalidad. Sólo algunas entrevistas destacan el desarrollo de acciones favorables a la interculturalidad en los centros, lo que no siempre incluye a la población gitana ni menciona sus costumbres o historia de una manera explícita. Este hecho no facilita que el alumnado gitano y sus familias perciban los centros de Educación Secundaria como un espacio en el que su cultura es reconocida y valorada, por lo que resulta frecuente la percepción del sistema educativo como algo ajeno.

En la mayoría de los casos, la cultura gitana no es mencionada en la escuela ni en los libros de texto (ni siquiera en los de Historia, a pesar de que la población gitana lleva asentada en España desde el siglo XV). Incluso en las escasas ocasiones en las que se hace alguna mención a la cultura gitana se recurre a estereotipos negativos que perjudican la autoestima del alumnado gitano y la forma como éste es percibido por el grupo.

Debido a estas razones, existe cierto miedo entre la población gitana a que el contacto con otras culturas y la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela en Secundaria supongan una pérdida de la identidad cultural.

Podemos aventurarnos a decir que este miedo disminuye cuando las familias gitanas sienten que se les tiene en cuenta en los centros educativos y cuando conciben la cultura como algo cambiante, cuyos cambios e influencias mutuas suponen un enriquecimiento y no una pérdida. Pero para que el diálogo y aprendizaje mutuo entre culturas sea posible, es necesario que se reconozca el valor de las diferencias, de manera que cada persona pueda escoger aquellos aspectos que quiere conservar y aquellos que desea cambiar a partir del contacto con personas de distintos contextos. En este sentido, la cultura gitana tiene muchos valores y conocimientos que aportar (como la valoración de la sabiduría de las personas mayores o la solidaridad), al mismo tiempo que puede verse beneficiada de otros valores y actitudes que tienen mayor presencia entre la población no gitana (como la mayor continuidad educativa de las chicas y chicos *payos*).

Resultados acerca del absentismo y del abandono escolar prematuro

Respecto a la opinión acerca de los institutos y la motivación hacia la continuidad educativa, se observa una importante diferencia entre chicas y chicos que han dejado la etapa de Secundaria o que no la han iniciado. La mayoría de las chicas gitanas entrevistadas que ha dejado la escuela en Secundaria destaca opiniones positivas acerca de los institutos: un 62%, mientras que entre los chicos, sólo un 25% de los entrevistados manifiesta este tipo de ideas.

La motivación también es mucho mayor entre las chicas entrevistadas, ya que un 20% asistía con motivación y un 40% faltaba, pero le gustaba, frente a un 16,7% de los chicos que faltaba, pero le gustaba. Ningún chico de esta muestra indica que asistía con motivación, un 58,3% destaca que faltaba porque le resultaba difícil o porque

no le gustaba y un 16,7% asistía sin motivación. Asimismo, las chicas destacan en mayor medida que los chicos las buenas relaciones con el profesorado y con el alumnado y los buenos resultados obtenidos en la etapa de Educación Primaria.

En relación con la funcionalidad de los estudios, se observa una mayor valoración entre las chicas gitanas entrevistadas que entre los chicos. La mayor parte de las personas entrevistadas indican que los estudios sirven para trabajar, saber desenvolverse en la vida o "ser alguien", con un porcentaje de respuestas más alto entre las chicas (70% de las entrevistadas y 60% de los entrevistados). La siguiente opción más destacada es la de "aprender" o "adquirir más conocimiento", que es señalada por el 37,7% de las chicas y el 25% de los chicos, y un 24,3% de las chicas y un 15% de los chicos indican que sirven para optar a trabajos cualificados, titulaciones o tener más oportunidades laborales. Entre las chicas entrevistadas, se observan respuestas que no se han dado entre los entrevistados, como ser independiente o mantenerse por sí misma (8%) y abrirse a otras ideas y otras personas (5,5%). Asimismo, un 5% de los chicos manifiesta que "sirve para mucho" y un 10% de ellos y un 5,4% de ellas indica que "no sirve para nada o casi nada".

Por tanto, las causas del absentismo y del abandono escolar son diferentes entre las chicas y los chicos gitanos, de manera que factores como la presión social, la percepción negativa de los institutos por parte de las familias, la dedicación al trabajo doméstico y una determinada concepción del rol femenino tienen mayor peso entre las chicas gitanas, mientras que entre los chicos la falta de motivación y la dedicación exclusiva al trabajo remunerado son los principales factores. Asimismo, tanto entre las chicas como entre los chicos gitanos, la falta de referentes de personas gitanas con estudios y empleos de cualificación media y alta y la escasez de recursos económicos entre las familias influyen negativamente en su continuidad académica.

Estereotipos acerca de los institutos

Teniendo en cuenta que hasta hace relativamente poco no se garantizaba el derecho de la población gitana a la educación, existen pocas personas adultas gitanas que hayan estudiado Secundaria o estudios postobligatorios. Por esta razón, la mayoría de las madres y padres del alumnado entrevistado desconocen el funcionamiento y la organización de los centros de Educación Secundaria y su percepción acerca de los mismos está mediatizada por las primeras impresiones que hayan tenido al acercarse a los mismos, al reunirse con el personal del centro y por los estereotipos que comparten muchas familias, tanto gitanas como no gitanas.

Las madres y padres gitanos, al igual que los de cualquier otro grupo cultural, quieren lo mejor para sus hijas e hijos y buscan la educación que consideren más adecuada. En relación con un entorno al que no han asistido o al que sólo han visitado alguna vez, como el de los centros de Educación Secundaria, en las entrevistas de destaca un miedo a lo desconocido, además de percibir los institutos como un entorno poco adecuado para sus hijos y, sobre todo, para sus hijas. Entre los estereotipos que muchas familias mantienen acerca del instituto, destacan ideas como la de la presencia de drogas o de violencia, aspectos que en algunos momentos pueden deberse a algún suceso que ha ocurrido en algún centro conocido o que los medios de comunicación han relatado.

Así, cuando se pregunta a las entrevistadas y entrevistados qué piensan sus familias de los institutos y de que no estén asistiendo a éstos, se observa que la mayor parte de las familias de los chicos quieren que ellos asistan y predominan las percepciones positivas (65%), aunque el resto tiene opiniones negativas (15%) o contradictorias (20%). En el caso de las chicas, un 21,6% afirma que sus familias tienen una buena opinión general de los institutos, pero predomina una actitud ambivalente (40,5%) o una percepción negativa (40,5%), ya sea por recelos hacia el alumnado (18,9%), hacia lo que las chicas puedan aprender (16%) o por una mala percepción general (5,4%):

Entre las familias de las chicas, la percepción de los institutos como un entorno peligroso y poco adecuado aumenta, debido a que se da una mayor tendencia a sobreprotegerlas y, además, las exigencias sobre éstas y el control de las relaciones que establecen con personas del otro sexo son mayores. Los chicos, por lo general, gozan de más libertad para decidir en torno a su futuro, a su continuidad académica y para relacionarse con chicas de cualquier grupo cultural. En este sentido, el peso de los roles de género tiene una gran influencia en la falta de continuidad educativa de las chicas.

Concepción del rol de la mujer gitana

Gran parte de la población gitana tiende a considerar a las y los adolescentes como personas adultas. Este hecho tiene diferentes implicaciones en función del sexo de las personas que aún tienen edades en las que la educación reglada es obligatoria. Para muchas chicas gitanas, entrar en la etapa adulta implica una retirada de la vida pública y una preparación para el noviazgo, el matrimonio y la vida doméstica (que puede ir o no acompañada de la llamada "ayuda familiar" en actividades remuneradas como la venta ambulante). En los chicos, esto implica una mayor capacidad de decisión acerca de si quieren o no seguir estudiando y, en muchos de los casos, la participación en actividades remuneradas o la dedicación en exclusiva al trabajo.

En las entrevistas a chicas, a familias y a profesionales, se destaca que, a partir de los doce, trece ó catorce años, algunas familias retiran a sus hijas o algunas chicas dejan de asistir por considerar que ya son mujeres y por ello no es adecuado que sigan asistiendo a espacios mixtos, y menos con *payos*, cuyas costumbres se perciben ligadas a una mayor libertad sexual en las relaciones entre chicos y chicas. Buena parte de las familias consideran que, al retirar a sus hijas de estos espacios, las están protegiendo tanto de los peligros que imaginan (violencia, drogas) como de la influencia de las costumbres *payas*.

Las y los profesionales entrevistados destacan el fuerte peso de la presión social sobre las familias y las propias chicas para demostrar que son unas *buenas gitanas*. Esta concepción de lo que supone ser una *buena gitana* tiene que ver con mantener las costumbres y dar prioridad al noviazgo, al matrimonio, la maternidad, el trabajo doméstico y el cuidado de otras personas frente a otros aspectos como la educación, después de la etapa de Educación Primaria, y el acceso al empleo.

Si bien los roles de género están cambiando y existen tendencias que flexibilizan ciertas costumbres y concepciones de la identidad cultural y de la feminidad, el

peso de las concepciones tradicionales y la percepción de que estas tradiciones son incompatibles con la continuidad educativa de las chicas gitanas pueden considerarse, si no el factor principal, una de las causas fundamentales del abandono de muchas chicas gitanas antes de empezar Secundaria o durante esta etapa.

Escasez de recursos económicos

La falta de recursos económicos es otro de los factores que inciden en el absentismo y el abandono escolar por parte del alumnado gitano procedente de familias con dificultades para asumir los gastos escolares de la alumna o el alumno. Cabe destacar que la población gitana tiene mayores dificultades que la *paya* ante el acceso a los recursos básicos, como la vivienda, el empleo o la sanidad. De esta manera, la mayor parte de la población gitana obtiene sus recursos económicos a partir de actividades remuneradas de la economía informal (fundamentalmente la venta ambulante) o de empleos de baja cualificación y remuneración, con menor estabilidad que el conjunto de la población *paya*.

Teniendo en cuenta este marco, cabe esperar que gran parte de las familias gitanas tengan que hacer un gran esfuerzo si quieren afrontar los gastos que suponen el mantenimiento de sus hijas e hijos y su asistencia a la escuela. Aunque existen ayudas sociales a las familias, en muchas entrevistas se destaca que éstas resultan insuficientes. De hecho, el 84% de las familias entrevistadas destaca que son necesarias las ayudas económicas a las familias, mientras sólo un 46% afirma haberlas recibido. Por esta razón, si estas familias no encuentran un sentido a la continuidad académica de sus hijas e hijos será menos probable que decidan hacer el esfuerzo que supone asumir los gastos escolares y por lo tanto prefieran continuar con las tradiciones orientando a sus hijos e hijas hacia unos roles más acordes a la realizad que conocen.

VI. Referencias Bibliográficas

ABAJO, J. E. Y CARRASCO, S. (2004*) Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

ABAJO, J. E.: "La evolución de la escolaridad de los niños gitanos"

ABASCAL, C.; ANDRÉS, M.T. Y BARAJA, A. (1998) *Escuela tolerante e intercultural.* Madrid: IMSERSO (Informe de investigación inédito)

ARARTEKO (2001) *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV.* Vitoria-Gasteiz

ARBEX, C. (2000) *Guía de salud para mujeres gitanas*, Madrid: Asociación Secretariado General Gitano

AYUNTAMIENTO DE MADRID (2003) *Informe del programa de prevención y control del absentismo escolar. Curso 2002-2003*. Madrid: Dirección Gerencia de Educación y Juventud (sin publicar)

BANKS, J. Y BANKS, C. (Eds.) (1995) *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.

BIRCH y LADD (1996) *Interpersonal relationships in the scholl environment and childrens´s early scholl adjustment: the role of teacher and peers.* New York: Cambridge University Press.

COLE y SCRIBNER (1973) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal" Infancia y aprendizaje, 1982, 17, 3-18

COLECTIVO IOÉ (2003) *La escolarización de hijas de familias inmigrantes.* Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer

CREA et al (2003) *Brudila Callí. Factores generales y concretos que inciden en el absentismo y fracaso escolar entre las niñas y adolescentes gitanas*, Madrid: Instituto de la Mujer, MTAS.

CREA et al (2005) *Callí Butipén. Mujer gitana y mercado laboral. Mujer gitana, iniciativa y competitividad en el siglo XXI. Por la inclusión de la mujer en el mercado laboral.* Guía de Orientaciones, Madrid: Instituto de la Mujer, CREA et al.

CUMMINS, J. (1988) "From multicultural to anti-racist education." En: SKUTNABB-KANGAS y CUMMINS, (Eds.). *Minority education.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

DÍAZ-AGUADO (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación esoclar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ÁRIAS, R. y BARAJA, A. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍAZ-AGUADO, M.J.; ROYO, P.; SEGURA, Mª P., ANDRÉS, T. (1996) "Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes" Volumen IV: Instrumentos de evaluación e investigación. Madrid: INJUVE

DÍAZ-AGUADO y ANDRÉS (1999) "Aprendizaje cooperativo y educación intercultural: investigación-acción en centros de primaria". *Psicología Educativa*. Vol 5, nº 2. Colegio Oficila de Psicólogos, pp. 141-200

DURAND, B. y DURAND, J. (1988) "Hierarchisation des élèves asiatiques, maghrébiens, et tsiganes a travers la representation des maîtres." *Les cahiers de l´ERESI,* 1, 25-30

Equipo EINA, Universidad Jaime I (2003) *La escolarización de la la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I-Junta de Andalucía

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Ed. Ariel Practicum

Fundación Secretariado General Gitano (2001) *Evaluación de la normalización educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria*. Ed. FSGG

GONZÁLEZ CORTÉS, Carmen (2005.a): *La identidad cultural: identidades de género y etnia, en Gitanos, Pensamiento y cultura,* Fundación Secretariado Gitano, nº27-28, dic. 2004-ene.2005

GONZÁLEZ CORTÉS, Carmen (2005.b): *Romipen en femenino. Gitaneidad en femenino*. (por publicar)

GRAÑERAS, Montserrat, DEL OLMO, Gemma et al (2001) y Colectivo IOÉ (2003)

HOWES y HAMILTON (1992) "Children´s relationships with caregivers: Mothers and child care teachers". *Child development,* 63, pp 859-866

JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998) *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Ed. Alianza Editorial, pág. 33

M.E.C. Diseño Curricular de Base. 1989

MEYER W.J. (1985) "Summary, integration, and prospective". En: Dusek, J. (Ed.), *Teacher expectancie*. Hillsdale: LEA.

PADILLA, Mª T. (2002) "Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa". Madrid: Editorial CCS

PARKER y ASHER (1987) "Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?" *Psychological Bulletin,* 102, 357-389.

PERNAS, Begoña (2003) *La cuestión gitana. Reflexiones en torno a la educación y el cambio social. La escuela contra el racismo.* (versión sin publicar)

PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata

RUÉ, Juan (2003), "El absentismo escolar" y "¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas?" *Cuadernos de Pedagogía*, nº327

SKINNER y BELMONT (1993) "Motivation in the classrom: reciprocal effects of teachers behavior and students engagement across the school year". *Journal of educational Psychology,* 85, pp 571-581

STEVENSON, D.L., BAKER D.P. (1987) "The family-school relation and the child´s school performance. *Child Development,* 58, 1348-1357.

UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors.* Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

VALLS y AUBERT (2003) "Mujeres gitanas que superan la exclusión social a través de la educación". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa.* Nº 24 (mayo-agosto 2003)

ZIGLER y TRICKETT (1978) "Social competence and evaluation of early childhood intervention programs" American Psychologist, 1978, 789-798.

VII. Anexo

A continuación se incluye el listado de centros educativos participantes en este estudio organizados por comunidad autónoma y provincia.

CCAA	PROVINCIA	LOCALIDAD	CENTRO
LA RIOJA	Logroño	Logroño	CC Compañía de María
	Logroño	Logroño	IES Práxedes Mateo Sagasta
CANTABRIA	Cantabria	Santander	IES La Albericia
	Cantabria	Santander	Centro Social Bellavista "Julio Blanco"
	Cantabria	Santoña	IES Marismas
	Cantabria	Santoña	IES Manzanedo
	Cantabria	Torrelavega	IES Zapatón
MADRID	Madrid	Alcalá de Henares	IES Mateo Alemán
	Madrid	Getafe	CC La Inmaculada
	Madrid	Getafe	IES Matemático Puig Adam
	Madrid	Getafe	IES Silverio Lanza
	Madrid	Galapagar	IES Infanta Elena
	Madrid	Madrid	IES Mariana Pineda
	Madrid	Madrid	IES Arcipreste de Hita
	Madrid	Madrid	CC María Reina
	Madrid	Madrid	IES Vallecas-Magerit
	Madrid	Móstoles	IES Luis Buñuel
	Madrid	Fuenlabrada	IES Barrio de Loranca
GALICIA	Pontevedra	Porriño	CPI Ribeira
ASTURIAS	Asturias	Gijón	IES Montevil
	Asturias	Gijón	IES Matajove
	Asturias	Avilés	IES Virgen de la Luz
	Asturias	Avilés	IES La Magdalena
	Asturias	Avilés	IES Ramón Menéndez Pidal
ANDALUCÍA	Cádiz	Jerez de la Frontera	IES Romero Vargas
	Cádiz	La Línea de la Concepción	IES Mar de Poniente
	Cádiz	Puerto de Santamaría	IES Las Banderas
	Almería	Almería	IES Al-Andalus
	Almería	Almería	IES Río Andarax
	Almería	Albox	IES Cardenal Cisneros
	Almería	Roquetas de Mar	IES Algazul
	Córdoba	Córdoba	IES Guadalquivir
	Córdoba	Córdoba	IES Trassierra
	Córdoba	Puente Genil	IES Juan de la Cierva

	Córdoba	Puente Genil	IES Andrés Bojollo
	Málaga	Málaga	IES Guadalmedina
	Málaga	Málaga	IES Manuel Alcántara
	Málaga	Málaga	IES Nº 1
	Málaga	Málaga	IES Carlinda
	Málaga	Torre del Mar	IES María Zambrano
	Málaga	Torre del Mar	IES Miraya del Mar
	Málaga	Vélez-Málaga	IES Juan de la Cierva
	Jaén	Jaén	IES El Valle
	Jaén	Jaén	IES García Lorca
	Jaén	Andujar	IES Jándula
	Jaén	La Carolina	IES Juan Pérez Creus
	Jaén	Pozo Halcón	IES Guadalentín
	Granada	Granada	IES La Paz
	Granada	Illora	IES Diego de Siloé
	Granada	Pinos Puente	IES Cerro de los Infantes
	Sevilla	Sevilla	IES Inmaculada Vieira
	Sevilla	Sevilla	IES Antonio Gala
	Sevilla	Lebrija	IES Bajo Guadalquivir
CASTILLA LA MANCHA	Albacete	Hellín	IES Izpisúa Belmonte
	Albacete	Hellín	IES Justo Millán
	Albacete	Albacete	IES Amparo Sanz
	Albacete	Albacete	CC Diocesano
	Albacete	La Roda	IES Maestro Juan Rubio
	Ciudad Real	Ciudad Real	IES Hernán Pérez del Pulgar
	Ciudad Real	Ciudad Real	IES Torreón del Alcazar
	Ciudad Real	Puertollano	IES Leonardo da Vinci
PAÍS VASCO	Álava	Vitoria-Gasteiz	IES Miguel de Unamuno BHI
	Álava	Vitoria-Gasteiz	IES Francisco de Vitoria
	Bizkaia	Bilbao	CEIPS Presentación de María
	Bizkaia	Bilbao	IES Emilio Campuzano
	Bizkaia	Bilbao	IES Artabe
COMUNIDAD ARAGONESA	Huesca	Huesca	IES Sierra de Guara
	Huesca	Huesca	IES Lucas Mallada
	Huesca	Jaca	IES Domingo Miral
	Huesca	Jaca	IES Pirineos
	Teruel	Alcañiz	Escuelas Pías San Valero
	Teruel	Alcañiz	IES Bajo Aragón
	Zaragoza	Zaragoza	IES Pedro de Luna
	Zaragoza	Zaragoza	IES José Manuel Blecua
	Zaragoza	Zaragoza	IES María Moliner
	Zaragoza	Egea de los Caballeros	IES Cinco Villas
	Zaragoza	Egea de los Caballeros	IES Reyes Católicos
MURCIA	Murcia	Murcia	IES El Carmen
	Murcia	Murcia	CC Parra
	Murcia	Alcantarilla	IES Sanje
	Murcia	Alcantarilla	IES Francisco Salcillo
	Murcia	Cartagena	IES Pedro Peñalver

	Murcia	Cartagena	Colegio Patronato del Sagrado Corazón
	Murcia	Cartagena	IES Politécnico
CASTILLA Y LEÓN	Valladolid	Valladolid	IES Pinar de la Rubia
	Valladolid	Valladolid	IES Galileo
	Valladolid	Valladolid	IES Antonio Tovar
	Palencia	Palencia	IES Victorio Macho
	Palencia	Palencia	IES Jorge Manrique
	Salamanca	Salamanca	CC Maestro Ávila
	Salamanca	Salamanca	IES Torres Villarroel
COMUNIDAD VALENCIANA	Alicante	Elche	IES Pedro Ibarra Ruiz
	Alicante	Elche	IES Victoria Kent
	Alicante	Elche	IES Cayetano Sempere
	Alicante	Alicante	IES Virgen del Carmen (IES 14)
	Alicante	Alicante	IES Virgen del Remedio
	Alicante	Alicante	IES Politécnico
	Alicante	Alicante	IES nº11
	Alicante	Alicante	IES Gran Vía
	Alicante	Alicante	IES Figueras Pacheco
	Valencia	Valencia	Hogar Nuestra Señora del Rosario
	Valencia	Valencia	CC Santiago Apóstol
	Valencia	Valencia	IES Jordi de Sant Jordi
	Valencia	Torrent	IES Serra Perenxis
	Valencia	Torrent	IES Tirant lo Blanc
EXTREMADURA	Badajoz	Mérida	IES Albarregas
	Badajoz	Almendralejo	IES Arroyo Armina
	Badajoz	Badajoz	IES Zurbarán
	Badajoz	Badajoz	IES San José
	Cáceres	Cáceres	IES Ágora
CATALUÑA	Barcelona	Barcelona	CC Sagrat Cor
	Barcelona	Barcelona	IES Barri Besós
	Barcelona	Barcelona	IES Rambla Prim
	Barcelona	Sabadell	IES Agustí Serra i Fontanet
	Barcelona	Sabadell	IES Jonqueres
	Barcelona	Sant Adriá de Besós	IES Fórum 2004
	Barcelona	Badalona	IES Barres i Ones
	Barcelona	Badalona	IES Eugeni D'Ors
	Barcelona	Hospitalet de Llobregat	IES Eduard Fontseré
NAVARRA	Pamplona	Pamplona	CC Santo Tomás Dominicas
	Pamplona	Pamplona	CC Nuestra Sra. De la Compasión-Escolapios
	Pamplona	Pamplona	CC Hijas de Jesús
	Pamplona	Pamplona	IES Irubide-Padre Moret
	Pamplona	Burlada	IES Ibayalde
	Pamplona	Carcastillo	IES Carcastillo
	Pamplona	Tafalla	CC Escuelas Pías

Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
SECRETARÍA GENERAL DE POLÍTICAS DE IGUALDAD
INSTITUTO DE LA MUJER
www.mtas.es/mujer

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Centro de Investigación y Documentación Educativa
cide
www.mec.es/cide

UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo