

## ***La institución educativa, un espacio a revisar: las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa***

María Jesús MÁRQUEZ GARCÍA  
Daniela PADUA ARCOS

### Correspondencia

María Jesús Márquez García  
Fundación Secretariado Gitano  
C/ Antonio González Egea, 1, 2º  
04001 Almería  
Tel.: 950 28 14 19  
Fax: 950 28 14 20  
E-mail: mjesus.marquez@gitanos.org

Daniela Padua Arcos  
Edificio Departamental de  
Humanidades y Ciencias de la  
Educación  
Universidad de Almería  
La Cañada de San Urbano s/n,  
04120 Almería  
Tel.: 950 015369  
Fax: 950 015258  
E-mail: dpadua@ual.es

Recibido: 01/10/2008  
Aceptado: 24/10/2008

### **RESUMEN**

Estudios recientes ponen de manifiesto las dificultades que las chicas y adolescentes gitanas tienen para culminar una trayectoria de éxito en la Educación Secundaria. En este artículo vinculamos los aspectos organizativos de la institución educativa que inciden en la inclusión y participación de la comunidad gitana en los Institutos de Educación Secundaria, con la situación actual y las problemáticas evidenciadas por este colectivo, que sugieren propuestas sobre las que plantear un trabajo coordinado basado en la participación y en la creación de una comunidad educativa.

**PALABRAS CLAVES:** Género, Interculturalidad, Cambio organizativo, Inclusión social y educativa, Participación.

## ***Rethinking the space which is the educational institution: educational trajectory in gypsy adolescent girls***

### **ABSTRACT**

Recent studies have exposed the difficulties that female gypsy girls and adolescents have in achieving success in Secondary Education. This paper relates the organisational aspects of the educational institution which affect the inclusion and participation of the gypsy community in Secondary Education Institutions to the current situation and the problems made evident in this group. These suggest proposals which point to co-ordinated work based on participation and the creation of an educational community.

**KEY WORDS:** Gender, Interculturality, Social and educational integration, Participation.

## **Introducción**

*“La escuela está fuera del mundo, es moralmente cohesiva, es un santuario al abrigo de las divisiones de la vida social”.*  
(DUBET, 2002, 34)

Los Institutos de Educación Secundaria son escenarios importantes en donde se sintetizan y evidencian algunos de los aspectos que señalaremos en el análisis de la situación educativa de las niñas y adolescentes gitanas; al ser éste el espacio institucional<sup>1</sup> en donde se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje, regulado por una “cultura” formada por una serie de creencias y formas de relación históricamente elaboradas por las personas que han ido pasando por él y que han ido dejando una impronta que en ocasiones impide el desarrollo de normativas, decretos y leyes que tratan de incorporar esta institución a los cambios<sup>2</sup> y situaciones emergentes que están surgiendo en el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información<sup>3</sup>.

Las sociedades son multiculturales y cada día lo van siendo más. Las instituciones y las personas se transforman para responder eficazmente a las nuevas demandas. En este contexto, los centros educativos tienen que realizar también cambios para ofrecer una educación de calidad que contribuya al desarrollo de una sociedad de la información para todas las personas (EUROPEAN COMMISSION, 2000), independientemente de cualquier diferencia individual y colectiva, sea ésta cultural, económica, social, de género o sexual.

En esta transformación los Institutos de Educación Secundaria (IES a partir de ahora) españoles han pasado de la homogeneidad a la heterogeneidad cultural del alumnado, y este contexto de multiculturalidad, que afecta tanto a centros de educación infantil y primaria como a institutos de educación secundaria, es el que exige replantearnos la organización y funcionamiento de estas instituciones para poder responder con éxito a las nuevas demandas de una educación multicultural.

- 
1. Durkheim (1963) dice acerca de la institución: “Puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad;...” (citado en DUBET, 2006, 30).
  2. Estos cambios se están produciendo a diferentes niveles: económico, laboral, social, personal, etc.
  3. En la sociedad del siglo XXI, la sociedad de la información (CASTELL, 1997), estamos asistiendo a la creación de un nuevo tipo de sociedad basado en un modelo social antiglobalitario (FLECHA y AUBERT, 2003), que se ve agravado por un nuevo sistema de producción que exige una mano de obra cualificada.

El modelo escolar mayoritario, heredado de la sociedad industrial, no es útil para alcanzar las metas que actualmente se les demanda a las instituciones educativas en la sociedad de la información. En la sociedad industrial estos objetivos se centraban en una igualdad homogeneizadora que olvidaba el reconocimiento de las diferencias culturales. Este planteamiento homogeneizador genera exclusión, pues sólo es posible tener éxito en la institución educativa si el alumnado se asimila a la cultura mayoritaria; este proceso de aculturación implica pues el abandono impuesto de la propia identidad.

Tanto el etnocentrismo como el relativismo cultural en las aulas, producen menos aprendizajes en las niñas y niños de minorías culturales y aumentan las desigualdades por razón de origen étnico, lo que contribuye a discursos racistas dentro y fuera de los centros educativos (FLECHA y GÓMEZ, 1995).

### ***Institución educativa y organización: inclusión/exclusión***

Castells en 1997 anunciaba que “los individuos y los grupos incapaces de adquirir cualificación informacional serán excluidos del trabajo o devaluados como trabajadores” (1997, 294). Esta afirmación implica en las instituciones educativas<sup>4</sup> transformaciones y cambios que sustituyan las medidas exclusoras para con las niñas y niños de minorías étnicas, por medidas inclusoras y el “currículum de la felicidad” por el currículum de la competencia para conseguir el éxito para todas y todos. Sólo en la interacción comunicativa en la que se incluyan todas las voces, las familias, el profesorado, otros profesionales de la educación, los servicios a la comunidad y los barrios, se puede construir un proyecto educativo útil para todas las personas. Pero, como hemos dicho, con la actual estructura de la institución educativa, los centros a los que llevan a sus hijas e hijos las familias no académicas<sup>5</sup> tienen tendencia al aumento de la proporción de alumnado que no obtiene el nivel educativo socialmente requerido, con lo que se está propiciando una doble exclusión: alfabética y tecnológica, así como se les está impidiendo el acceso al mundo laboral cualificado.

---

4. Según Douglas (2000), las instituciones no son únicamente hechos y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales.

5. Llamamos familias no académicas a aquellas cuyas personas adultas no tienen título universitario (CREA, 1998).

En una reciente investigación en la que indagamos sobre el absentismo y fracaso escolar de niñas y adolescentes gitanas<sup>6</sup> pusimos de manifiesto algunos aspectos que se relacionaban con la situación de las adolescentes en los I.E.S. y su falta de éxito (MÁRQUEZ y PADUA, 2004). Como veremos más adelante, esta situación de abandono y fracaso sigue manifestándose en estudios realizados recientemente.

Dos son los aspectos fundamentales que vamos a abordar en este apartado utilizando como fuentes diversas investigaciones realizadas tanto en nuestro país como fuera de él. Por una parte, el sentido y problemática del término institución y, por otra, el análisis de la organización como reluctante o posibilitadora de transformaciones para la inclusión y la igualdad de éxito para todas y todos.

Dubet (2006) nos habla del sentido político de las instituciones como un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientadas a la producción de reglas y decisiones legítimas. Desde esta perspectiva, la institucionalización se asocia al desarrollo del espacio democrático, integrando nuevos actores y nuevos problemas en el juego de las distintas instituciones. En caso contrario, la institucionalización generaría las protestas de los grupos deseosos de ver sus demandas entendidas y reconocidas como legítimas.

La institución educativa no es sólo un espacio de aprendizaje, también es un espacio moral. No es un espacio donde el profesor enseña, es un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, “*un ambiente que circunda tanto al maestro como al niño*” (DURKHEIM, 1990), y tiene como finalidad reducir progresivamente cierto tipo de acciones y relaciones que operan ampliando el número de los excluidos y los criterios de la exclusión, siendo su desafío, por lo tanto, enfrentar y combatir la exclusión de más personas y de más aspectos.

Por otro lado, el término organización es polisémico (LLAVADOR, 2000): por una parte hace referencia a orden y se relaciona con un fragmento del espacio, del tiempo o de las tareas, sometido a una cierta disposición y secuenciación, y por otra, a la conjunción de ideas y actuaciones para lograr un determinado propósito.

El funcionamiento organizativo de los centros educativos radica en el intento permanente de resolver las contradicciones que se derivan de la ambigüedad de sus metas (que son múltiples, imprecisas y contradictorias), siendo éste un proceso que podemos identificar con la construcción de la democracia organizativa.

---

6. “Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión social. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas” (2000/2003).

Cuando la organización parte de la definición de metas exactas, el resultado es una pretendida uniformidad que excluye toda construcción subjetiva. Sin embargo, la responsabilidad de las organizaciones educativas (en este caso los IES), es hacer individuos capaces de disentir y de asumir un protagonismo enriquecedor de la vida colectiva.

Si recogemos la idea de Dewey (1995) sobre los “públicos” como el conjunto de aquellos que resultan indirectamente afectados por la consecuencia de la acción, podemos decir que los públicos escolares no son sólo alumnado y padres. Bajo criterios de justicia distributiva implicaría a desempleados, inmigrantes, organizaciones no gubernamentales, mujeres, trabajadores, empresarios,... y esferas como: salud, trabajo, paz, los bienes materiales, el ocio, etc. Todas estas esferas se entrecruzan en la organización escolar. La democracia organizativa consiste en el proceso siempre renovado de reconstrucción de nuestras instituciones. La democracia no es un resultado, no es una nueva estructura normativa, no es un régimen de gobierno, sino que es un procedimiento; es el conjunto de acciones que como agentes de la organización emprendemos para construir y hacer posible un espacio de libertad e igualdad, en el que podamos compartir un sentido colectivo sin que eso implique renunciar a la expresión de nuestras diferencias.

La organización se ve ininterrumpidamente sometida a cambios protagonizados por los actores, aun sin ser éstos, la mayor parte de las veces, conscientes de su papel agente ni de la dirección que imprimen a tales cambios. Si las organizaciones sirven para algo, la decisión de qué sea ese algo y cómo lograrlo no es ajena a quiénes son, ellos mismos, la organización.

Los conflictos que surgen en la organización no están relacionados con sus metas, sino que en buena medida emergen de las relaciones que se entretengan como parte de la vida en común, debido a las diferentes posiciones ideológicas de los agentes y a los derechos reivindicados por los diferentes públicos. El proceso organizativo se debe más bien a los enfrentamientos y tensiones a que da lugar la diferenciación cultural respecto a una estructura jerarquizada que intenta seguir manteniendo relaciones homogeneizadoras, pero como aquello que nos posibilita una vida en común es la existencia del lenguaje, es en la comunicación en el seno de las organizaciones en donde se pone mejor de manifiesto tanto los acuerdos como los desacuerdos. Principalmente lo que se pone en claro a través de la comunicación es la imposibilidad de un orden absoluto. Además, al ser un asunto relativo a los códigos normativos, es también inherente a la expresión de las diferencias quedando así vinculado, adicionalmente, a la dimensión cultural. Los desacuerdos se inscriben en la trama tejida entre las dimensiones estructural y cultural de las organizaciones; en los intentos normativos, siempre infructuosos, de

reducir ciertas diferencias y en los intentos culturales, siempre frustrantes, de que se reconozcan y acepten esas diferencias. Hay que desechar el extendido prejuicio según el cual el poder está en manos sólo de algunas personas; no cabe pensar que nadie, por sí solo, tenga o posea poder; de hecho el poder no debe ser tratado como un atributo personal sino como un producto de la organización colectiva, es decir, como un peculiar hecho relacional que se establece entre las personas bajo la forma de dominación/sumisión.

### ***Mujeres gitanas y participación social***

Actualmente, las mujeres gitanas como grupo étnico-cultural sufren una situación diferente respecto a las mujeres mayoritarias, viéndose afectadas triplemente: por ser mujeres en una sociedad patriarcal; por pertenecer a una minoría étnica que según estudios realizados sobre prejuicios sociales siguen obteniendo una mala valoración social; y, en tercer lugar, tal y como apunta Puigvert (2001), por carecer en muchos casos de formación académica para acceder a niveles de participación en igualdad de condiciones.

Sin embargo, las realidades de la mujer gitana son diversas y es importante tener en cuenta que frente a la tendencia a homogeneizar o “eticizar” las diferencias culturales respecto a la población mayoritaria y así consolidar estas diferencias, hemos de contemplar las divergencias culturales para así poder mostrar y entender a cualquier grupo cultural desde su manifestación de las diferencias y diversidad en el seno del propio grupo (NASH y MARRE, 2001, 41). De la misma manera, la cultura no puede entenderse como una categoría fija mientras el género desempeña un papel significativo en el posicionamiento de individuos y grupos frente a la diversidad cultural. Podemos decir que a pesar de contemplar la diversidad y destacar las biografías de mujeres gitanas que participan activamente en la sociedad, los parámetros de exclusión siguen siendo altos y las oportunidades de participación social siguen siendo bajas, sobre todo cuando se da la relación entre mujer gitana y pobreza.

Actualmente coexisten diferentes realidades respecto al rol de la mujer gitana, conviven valores más tradicionales con valores nuevos emergentes de la participación de las mujeres gitanas en diferentes ámbitos de la sociedad. Articular tradición y progreso es uno de los retos que vive hoy la mujer gitana, ya que se está viviendo un diálogo de entendimiento entre generaciones y, por lo tanto, una heterogeneidad de identidad en la propia familia, en una cultura en la que la familia está considerada como el principal valor.

La mujer gitana se encuentra en la encrucijada de dos grupos de pertenencia: por una parte, en su cultura se sigue dando un valor importante al papel que ocupa en el seno de la familia, la maternidad y el matrimonio; y en la sociedad general se valora como progreso la planificación familiar de los hijos/as y la incorporación de la mujer a diferentes espacios de la sociedad. En este sentido, muchas mujeres gitanas buscan compatibilizar e incluso ensayan soluciones creativas para configurar una nueva identidad compatible con las dos exigencias, dando lugar a nuevos modelos y referencias; esto supone la contribución al desarrollo de la comunidad en su conjunto. Sin embargo, en las mujeres gitanas que se encuentran en situación de exclusión social, esta división produce mayor marginación porque, por un lado, son vistas por la sociedad mayoritaria como responsables de su situación de pobreza y exclusión, y por otro, en su contexto étnico, son reconocidas porque cumplen con las expectativas culturales que recaen sobre ellas por ser mujeres<sup>7</sup>.

### ***La situación educativa de las adolescentes gitanas en sus trayectorias educativas***

Haciendo un poco de historia recordaremos que la escolarización generalizada de la población gitana se inició en España a partir de los años setenta. Esto supuso un esfuerzo no sólo por parte de la administración educativa, sino, y muy especialmente, por parte de las familias gitanas y otros miembros de esta comunidad que desde el trabajo de intermediación apoyaron la escolarización y contribuyeron a que actualmente esté escolarizada prácticamente la totalidad de la población gitana en edad obligatoria. Hoy ha dejado de ser una preocupación el acceso a la escuela de la población gitana, es más, la mayoría de las familias gitanas escolarizan a sus hijas e hijos desde la educación infantil; sin embargo, es problemática la permanencia de las chicas gitanas en la escuela, el elevado número de abandono en el paso de la educación primaria a la secundaria y el escaso número de ellas que acaban con éxito la educación obligatoria.

En un estudio realizado en el año 2001 por la Fundación de Secretariado Gitano (en adelante FSG) sobre la situación de normalización educativa del alumnado gitano, se afirma que prácticamente la totalidad (el 94%) de los niños y niñas gitanos están escolarizados en educación primaria y, además, lo hacen a la edad correspondiente (6 años o menos) (FSG, 2001). Las experiencias en educación temprana va en aumento y mayoritariamente son las propias familias gitanas las que toman la iniciativa en la escolarización de sus hijas e hijos. Es decir,

---

7. Recogido de la documentación del Área de Mujer de la Fundación Secretariado Gitano (FSG).

las familias escolarizan a sus hijos e hijas en edades tempranas y la mayoría de ellas con la idea de que aprendan y puedan ser algo en la vida. En opinión de las madres gitanas “*hay muy pocas madres a las que no le interese la educación de sus hijos*” (MÁRQUEZ y PADUA, 2004).

En este estudio se destaca que en el proceso de normalización e inclusión educativa existen otras dificultades referidas principalmente a: *la adquisición de los ritmos, rutinas y normas escolares* (uno de los aspectos deficitarios de la situación normalizada es la asistencia continuada a clase, pues aunque el 63% de alumnas/os asisten de forma regular, el grupo restante falta en mayor o menor medida); *las altas tasas de absentismo* (el 54% de la muestra presentaba una asistencia irregular y el 31% un absentismo de tres o más meses durante el curso escolar), y dentro de ésta se incluye la existencia de un *número importante de casos de abandono prematuro*.

También podemos deducir de los resultados de esta investigación y de las observaciones realizadas sobre la práctica educativa en los centros, que existen ciertas *dificultades en las relaciones sociales con compañeros/as no gitanas*, tanto en el aula como fuera de ella. Además, se constata que el estatus social del alumnado gitano respecto de sus compañeros del grupo mayoritario es bajo (el 50% de los entrevistados tiene una situación social por debajo de la media); este hecho puede llevarles a mantener relaciones superficiales, y no de amistad, con sus compañeros/as no gitanos. Asimismo, aunque la interacción social con los profesores suele ser positiva, existe un pequeño porcentaje de alumnas respecto de las cuales el profesorado tiene bajas expectativas (19% del total).

Así mismo, podemos decir que *la relación de la familia con la escuela* está lejos de alcanzar niveles óptimos. Sin embargo, a pesar de que las familias gitanas no participan activamente en la escuela (por ejemplo, el 15% de las familias necesitan el apoyo de los servicios sociales para la escolarización de sus hijos e hijas y el 45% no justifica adecuadamente las faltas de asistencia), la mayoría de ellas (77%) están convencidas de que sus hijos e hijas deben asistir a la escuela hasta terminar la educación obligatoria; de éstas, el 36% quiere que continúen más tiempo.

Respecto al *derecho a la diferencia cultural*, que debe estar garantizada en los centros a través de la atención educativa a la diversidad cultural, se pone de manifiesto que la mayoría de los centros y del profesorado no atienden a la diversidad étnica del alumnado desde el proyecto educativo (sólo el 12% de los colegios lo hace y el 68% ni siquiera se lo ha planteado), o desde las programaciones del aula; por lo tanto, el derecho a la diferencia, como objetivo educativo, todavía está lejos de conseguirse. Por lo general, la escuela permanece bastante insensible

a dicho objetivo. Sin embargo, hemos de destacar que una parte importante del profesorado (63%), o bien realiza alguna actividad especial o al menos manifiesta disposición a hacerlo; incluso un mayor porcentaje (70%) se ha preocupado por informarse y conocer algo sobre la cultura gitana.

Un estudio realizado por la FSG en colaboración con el CIDE y el Instituto de la Mujer (2006) pone de relieve los siguientes datos respecto al abandono de chicas gitanas en la ESO: existe mayor número de abandonos de chicas respecto a chicos en el cambio de Primaria al Instituto de Educación Secundaria, sin embargo, al analizar la permanencia en la educación secundaria de chicas y chicos gitanos, la tendencia se invierte y finalmente acaban la etapa obligatoria más chicas que chicos, pues a pesar de ser las chicas las que más obstáculos tienen para continuar en la secundaria, en 4º de la ESO el porcentaje de alumnas gitanas es el doble que el de alumnos gitanos, permaneciendo en el sistema educativo por más tiempo y obteniendo resultados exitosos. Por otra parte, la situación socio-emocional de las alumnas gitanas en los centros es menos satisfactoria respecto a chicas y a chicos no-gitanos, pese a ello muestran mayor motivación y gusto por los estudios que los chicos gitanos.

Cuando se les pregunta cómo se ven en el futuro, las chicas gitanas se ven con profesiones que requieren una titulación universitaria, frente a los chicos gitanos y a las chicas no-gitanas. También hacen referencia al matrimonio y la familia como opciones de futuro, dada la importancia que la familia tiene en la comunidad gitana.

### ***Escuchando a las adolescentes gitanas: algunos aspectos sobre los IES***

En cuanto a cómo ven los institutos, las chicas opinan que deberían mejorar los contenidos del aprendizaje, las asignaturas y las materias, el profesorado, las instalaciones, materiales, horarios y recreo, el alumnado y la seguridad en los institutos. Los prejuicios que manifiestan para ir al instituto dependen de la opinión de sus familiares, del conocimiento del instituto y de las experiencias vividas por personas de su entorno inmediato. Aunque siguen existiendo algunos estereotipos negativos acerca de los institutos, provocados en ocasiones por el desconocimiento y temor, hemos de tener en cuenta que muchos padres y madres de estas chicas no han tenido la experiencia de estudiar en el instituto y que a veces esto supone salir del entorno más próximo y conocido debido a la lejanía del instituto con respecto a su barrio. Este miedo al instituto cuando nos referimos a chicas gitanas es debido, entre otros motivos, a la protección que se ejerce sobre las chicas en

la preadolescencia y adolescencia; y se manifiesta en el “miedo al tener que ir solas y volver solas a casa”, en parte por los mensajes que transmiten los medios de comunicación de inseguridad, violencia, etc. y en menor número en los casos más conservadores, por temor a poner en riesgo la virginidad que se asocia con el honor de la mujer y de toda su familia. Este tema lo encontramos como preocupación entre las familias con menos recursos y pertenecientes a contextos culturales cerrados. Sin embargo, entre familias gitanas que viven en zonas y contextos integrados la valoración de los institutos apenas cambia con respecto a las familias no-gitanas.

En ocasiones, no son los prejuicios los que influyen en el abandono, ya que muchas familias manifiestan que desean que sus hijas sigan estudiando pero la escasez de medios económicos, el escepticismo ante el esfuerzo y dedicación al estudio y que éste no les procure mayores oportunidades al no superar la discriminación étnica, o simplemente la necesidad inmediata de colaboración en la vida familiar debido a cualquier contratiempo o enfermedad, agudizan la vulnerabilidad de las chicas gitanas.

Respecto a sus faltas de asistencias al IES, entre los motivos que manifiestan las chicas destacan numerosas referencias al trabajo doméstico y la influencia del grupo de amigas, ya que la identidad de grupo se forma en muchas ocasiones fuera del IES.

Otra cuestión importante a destacar es que en ocasiones las familias apoyan que sus hijas continúen estudios, entre otros motivos por darles una oportunidad que ellas y ellos no tuvieron, sin embargo las chicas deciden abandonar. Es más, la mayoría de chicas que abandonan prematuramente el instituto argumentan que a sus familias les gustaría que siguieran estudiando, aunque la presión que éstas ejercen para la continuidad de los estudios sea mínima.

La falta de identificación de las chicas gitanas con el Instituto de Educación Secundaria es otro aspecto a tener en cuenta, por ejemplo, el hecho de que no haya personas de su grupo cultural en su nivel educativo o que no vean referentes en niveles superiores hace que muchas alumnas gitanas se sientan solas y manifiesten que si conocieran a otras chicas y chicos de su mismo grupo cultural con trayectorias exitosas les animaría a seguir estudiando con más expectativa de éxito.

En cuanto a la relación con el profesorado, la mayor parte de las chicas echan de menos la relación que mantenían con su profesorado de primaria, valorando positivamente su relación con los docentes, no siendo igual con respecto al de

secundaria. Lo que más valoran del profesorado es su cercanía y la afectividad, así como el apoyo y la atención que puedan recibir. Cuando hablan de este profesorado manifiestan que unos son buenos/as y otros malos/as. La relación con el profesorado es importante hasta el punto que una asignatura les pueda gustar o no según el profesor/a que la imparte y que su motivación puede estar influenciada por la relación afectiva y/o de respeto que mantienen con los profesores hombres. Cuando se les pregunta acerca de los aspectos que cambiarían en el profesorado, señalan como importante que éstos/éstas hicieran más comprensibles sus explicaciones y que no les infundan miedo a la hora de preguntar cuando no comprenden algo de la explicación.

Las chicas gitanas son conscientes de los estereotipos negativos que la sociedad mayoritaria mantiene en relación a ellas y por esto explican su mayor reserva para preguntar tanto de cara al profesor/a como a sus compañeros y compañeras no-gitanas. En algunos casos perciben manifestaciones de racismo por parte del profesorado que piensan que pueden pasar desapercibidas para ellas, sin embargo, en muchas ocasiones las alumnas gitanas se dan cuenta de ellas y las aprecian.

A pesar de la existencia de obstáculos y retos para la inclusión y trayectoria de éxito de las alumnas gitanas, que son muchos e implican a todos los sectores presentes en el proceso, se observa un interés creciente hacia los estudios en la población gitana. Por otra parte también se aprecia una tendencia a cambiar los roles de género y las percepciones de su propia cultura. Se puede decir que hoy las adolescentes conviven con posturas más favorables a cambios desde dentro, al igual que en otros grupos étnicos se dan posiciones heterogéneas que hay que empezar a visibilizar desde las propias instituciones educativas.

En la comunidad gitana cada vez hay más mujeres adultas que en su trayectoria escolar fracasaron y que en la adultez apuestan por volver a la formación. Como apunta Rué (2003), no se puede confundir fracaso escolar con no querer formarse a través de otras redes y centros que no son las instituciones educativas en sus distintas etapas.

### ***Aportaciones de la comunidad gitana para la transformación: “los referentes”***

En esta trayectoria hacia la formación y continuidad educativa en el colectivo gitano no podemos olvidar el trabajo que ha venido realizando, desde los años ochenta, la propia comunidad gitana. En este proceso de continuidad ha sido importante el trabajo que a través de las entidades, asociaciones gitanas y pro-

gitanas e interculturales se ha realizado con referentes gitanos/as; éstos han tratado de abrir un diálogo a partir de sus propias biografías basadas en el éxito y en la superación de ciertos obstáculos para la continuidad en el sistema educativo. Estos encuentros y narraciones biográficas de los referentes generan un importante debate sobre la importancia de la educación en el seno de la propia comunidad y desde el respeto a su heterogeneidad.

Algunas entidades interculturales como la FSG vienen trabajando desde hace años en la visibilización de lo positivo de las mujeres gitanas y en ofrecer a la sociedad mayoritaria una imagen ajustada a la realidad, y un conocimiento de sus inquietudes y retos. Para ello se está trabajando en la creación de referentes desde biografías de mujeres gitanas que han superado muchos de los obstáculos con éxito, han acabado estudios obligatorios y post-obligatorios y tienen experiencias de participación en la sociedad mayoritaria. El propósito es que a través de materiales divulgativos estos referentes lleguen a la población gitana, a las aulas y a la población no-gitana para potenciar una imagen positiva de las mujeres gitanas, contrarrestando la imagen estereotipada y discriminatoria enquistada en la población mayoritaria, así como abrir expectativas y mostrar mayores referencias, de manera que sirvan de estímulo para la identidad de muchas mujeres gitanas en riesgo de exclusión.

Las biografías de mujeres gitanas, a las que nos acercamos en nuestro trabajo, lanzan un mensaje de lucha, de superación y de ruptura de estereotipos, tanto en la sociedad mayoritaria como en su propio entorno. Así mismo, la mayoría participan activamente en la sociedad y en su propia comunidad. Además en ellas convergen valores culturales propios y otros compartidos con el resto de las mujeres.

## **Propuestas**

- El cambio actual de los centros para la prevención del abandono y el fracaso escolar de las alumnas gitanas se orienta hacia un trabajo común coordinado, interdisciplinar e interprofesional que vincule lo que pasa dentro del aula y de los centros con lo que viven fuera en horario extraescolar, en sus casas, en sus barrios, etc., con el propósito de ir generando un contexto favorable y motivador para el aprendizaje del alumnado y su desarrollo integral.
- De igual modo, las entidades sociales interculturales y mediadoras que trabajan en el ámbito educativo deben constituir parte del equipo profesional de la comunidad educativa en el diseño un currículum donde lo escolar y extraescolar esté globalizado, y desarrollar un papel cada vez más importante

en el fomento de la participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria, basando sus acciones en la creación de espacios de diálogo, encuentro e interacción entre el profesorado-familiares, profesorado-alumnado etc.; incrementando y diversificando las experiencias de relación.

- El principio de mediación en la comunidad gitana ha de enfocarse desde una perspectiva comunitaria y creativa, para el acercamiento de las partes, basada en el diálogo y la creación de puentes entre dos realidades para la mejora de la relación, la prevención y la cohesión social a fin de crear una comunidad participativa (AEP DEVOLUPAMENT COMUNITARI y ANDALUCÍA ACOGE, 2002).
- El paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria es una etapa clave en la continuidad educativa de las alumnas gitanas, y la que más preocupa actualmente. Superar esta quiebra implica la coordinación de todos los actores haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos:
  - Elaborar proyectos educativos integrales a nivel territorial que impliquen la Educación Primaria y Secundaria.
  - Contribuir desde los centros y entidades sociales a cambiar la imagen que tienen las familias gitanas de los institutos, desde su acercamiento, mayor conocimiento, participación y diálogo.
  - Contar en el centro de secundaria con la presencia de profesorado gitano, mediadoras gitanas y agentes y entidades del barrio.
  - Flexibilizar la organización de los centros que implica la flexibilidad horaria y de espacios, para el aprendizaje y para la participación de familias, conciliando horarios que faciliten el acceso a la escuela de los familiares.
  - Potenciar los aprendizajes instrumentales y aumentar el nivel curricular de las alumnas y alumnos desde diversidad de actividades y experiencias de aprendizaje. En muchas ocasiones, no tener el nivel de la clase al pasar a la secundaria provoca la desmotivación de alumnas y alumnos, vergüenza a participar, “a no saber”, y esto contribuye al abandono.
  - Es necesario un profesorado cercano e implicado, así como una mayor y más amplia relación y cercanía del tutor o tutora-alumnado, con el propósito de percibir una visión global de su proceso y no tender a sectorizar por asignaturas. Así mismo, las expectativas del profesorado de secundaria hacia las alumnas gitanas y hacia la implicación de sus familias

han de ser altas, ausentes de prejuicios y estereotipos. Como indica Van Manen (2003), sólo con la mirada y el movimiento en la relación con el alumnado estamos transmitiendo nuestras expectativas y prejuicios sobre ellos y ellas.

- Trabajar con referentes cercanos, desde el trabajo mediador y educativo de las entidades sociales y los IES, para propiciar un debate interno en la comunidad gitana y mayor conocimiento de los obstáculos y de la realidad por parte del profesorado, así como crear la ocasión para abrir un diálogo orientado hacia el éxito escolar de las jóvenes gitanas.
- Los Institutos de Educación Secundaria han de tener en cuenta los intereses y necesidades de los familiares para buscar unas metas comunes, y para ello fomentar la participación de éstos en todos los procesos organizativos.
- Incluir en el curriculum elementos de la cultura gitana y del resto de las culturas del centro, así como contar con el capital cultural de la comunidad para colaborar en el aprendizaje de las niñas y niños gitanos.

### **Referencias bibliográficas**

- AEP Devolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002). *Mediación intercultural, una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- BECK, E., BUTLER, J. y PUIGVERT, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- CASTELL, M. (1997). *La era de la información*, Vol. 1. Madrid: Alianza.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DOMENECH, J. y VIÑAS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- DOUGLAS, M. (2000). *Comment penser les institutions?* Paris: La Découverte. Trad. Cast.: *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza. 1996.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DURKHEIM, E. (1993). *Segundo prefacio a Regles de la méthode sociologique*. Paris: PUF, p. XXII. Trad. Cast.: *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Atalaya. 1993.

- CREA (1998). *Teoria i Metodologia comunicativa: diàleg i transformació social*. Barcelona: ACES (Comissió d'Universitats i Recerca. Direcció General de Recerca. Generalitat de Catalunya).
- CREA; PADUA, D. et al. (2003). *Brudila Callí. Factores generales y concretos que inciden en el absentismo y fracaso escolar en niñas y adolescentes gitanas*. Madrid: Instituto de la Mujer. MTAS.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995). *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. y AUBERT, A. (2003). "Educación democrática de personas adultas: Educar desde la inclusión". *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 21.
- FSG (2001). "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria". *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 11.
- FSG (2006). "El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria". *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 34/35.
- GONZALEZ CORTÉS, C. (2005). "La identidad cultural: identidades de género y etnia". *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 27/28.
- LLAVADOR, B. (2000). "Las organizaciones educativas: encrucijadas de conflictos". *Kikiriki*, 55/56.
- NASH, M. y MARRE, D. (2001). *Multiculturalismo y género*. Barcelona: Bellaterra.
- MÁRQUEZ, M<sup>a</sup> JESÚS y PADUA, DANIELA. (2004). "Las voces de las adolescentes gitanas. Propuestas para superar el fracaso escolar". *Revista Perspectiva*, 8.
- PADUA, D. et al. (1998). "Cómo participa el alumnado en el centro y en el aula". En Juan Bautista Martínez (Coord.), *Evaluar la participación en los Centros Educativos*. Madrid: Escuela Española.
- PUIGVERT, L. et al. (2001). *Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión*. Valencia: VII Congreso Español de Sociología.
- PAYÁ, M. et al. (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El Racisme*. Barcelona: Rosa Sensat.
- PRESENCIA GITANA (1991). *Informe sobre la cuestión gitana*. Madrid: Presencia Gitana.
- RUÉ, J. (2003). "El absentismo escolar y ¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas?" *Cuadernos de Pedagogía*, 327.
- SMITZ, J. (2001). *La autonomía escolar. Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.

- VAN MANEN, M. (2003). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- VARGAS, J. y TORTAJADA, Y. (1998). "Minorías étnicas y acceso a la universidad: el caso gitano". *I tchatchipen*, 23.
- VICÉN, M<sup>a</sup> J. *et al.* (1995). "Los niños gitanos en la escuela: análisis desde los sectores implicados". En *IIº Congreso Nacional Los gitanos en la Historia y la Cultura*. Granada.