

INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO EN LA ESCUELA ESPAÑOLA

*Mariví Martínez Sancho**

*Alfredo Alfageme Chao**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo ha sido realizado con fondos procedentes del proyecto de investigación titulado «La educación de la infancia gitana en Europa» (*Opre roma*), financiado por la Comisión Europea (V Programa Marco de I+D). El objetivo es el conocimiento de la situación socioeducativa de la infancia gitana escolarizada en España, más concretamente del rendimiento escolar del alumnado gitano y de los factores que pueden estar influyendo en él, a partir de una metodología básicamente cuantitativa. Se trata, por tanto, de ir más allá de la escolarización oficial de los niños y niñas, para indagar en sus niveles de integración socioeducativa en la escuela.

Partimos de la hipótesis general de que los niveles de integración socioeducativa de la infancia gitana escolarizada en España, como en otros países europeos, son significativamente inferiores a la media, lo cual puede ser explicado a partir de tres dimensiones básicas:

1. Factor cultural o simbólico (diferencias en la valoración de la educación en la escuela por parte de las familias y grupos gitanos y no gitanos).
2. Factor socioeconómico (desfavorable posición general de la población gitana con respecto al resto).
3. Factor institucional (organización y funcionamiento etnocéntrico de la escuela, a partir de los parámetros propios de la cultura dominante).

* Universidad Jaume I de Castellón

Estos tres factores pueden ser objeto de amplios estudios, desde distintos puntos de vista y planteamientos metodológicos. Para un análisis cuantitativo, podemos considerar que, aunque son factores interrelacionados, pueden ser tratados de forma independiente y operativizados a partir de los datos recogidos mediante encuesta. Es evidente que, en el proceso de operativización, las variables finales pierden validez con respecto a los factores originales. En contrapartida, los resultados ganan en fiabilidad, en tanto que aspiran a ser representativos de un colectivo amplio (en nuestro caso, la infancia gitana escolarizada en España). Tratamos de aislar, cuando es posible, el efecto de cada uno de los factores sobre el rendimiento escolar de los niños y niñas de etnia gitana. Los tres factores (simbólico, socioeconómico e institucional) darán lugar, al ser operativizados, a las variables independientes de la investigación, mientras que distintos aspectos de la integración socioeducativa se desglosarán en indicadores que serán considerados como variables dependientes. Algunos factores, como la participación de las familias en la educación escolar de los niños y niñas, más difíciles de clasificar *a priori* como independientes o dependientes, serán también tenidos en cuenta.

I. CONTEXTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Partimos de una situación social muy clara de marginación de la población gitana, cuyo origen hay que buscarlo en la historia de este pueblo de larga tradición nómada (LIÉGEOIS, 1994; SAN ROMÁN, 1997; SÁNCHEZ ORTEGA, 1977). Los procesos de exclusión social de la población gitana española, en ámbitos tan relevantes como la educación y la salud, se ponen de manifiesto también cuando se analiza su estructura demográfica (ALFAGEME Y MARTÍNEZ, 2003). En el campo educativo, desde principios de la década de los ochenta, diferentes medidas fueron adoptadas por las administraciones de los Estados miembros de la Unión Europea con el fin de integrar a los niños y niñas gitanas en los sistemas escolares. Se estimaba (hablamos de 1985) que solamente entre un 30 y un 40 por ciento de la infancia gitana europea estaba escolarizada de forma regular (COMITÉ EUROPEO SOBRE LAS MIGRACIONES: CMDG, 1985). Hoy, en España, las tasas de escolaridad son, sin lugar a dudas, mucho más elevadas, entre otras razones porque la mayoría de la población gitana vive de forma sedentaria. Sin embargo, el hecho de estar oficialmente escolarizados no garantiza en absoluto una integración satisfactoria de los niños y niñas en la escuela. De hecho, los

niveles de absentismo son mucho mayores entre el alumnado gitano, mientras que su rendimiento escolar (en los términos convencionales propios de la cultura dominante) y la participación de las familias en el proceso educativo escolar son sensiblemente menores (ABAJO ALCALDE, 1997; GIMÉNEZ ADELANTADO, 2003). Por otra parte, cabe señalar que, para el alumnado no gitano, se han encontrado relaciones del rendimiento académico con otros aspectos del entorno psicosocial, especialmente con la implicación de los padres en el proceso educativo y el estatus socioeconómico de las familias (GARCÍA Y ROSEL, 2001).

La situación general de la escolarización de la infancia gitana está muy degradada después de siglos de negación. El rechazo en formas diversas es todavía un elemento dominante en las relaciones entre los gitanos y las sociedades mayoritarias. Las tensiones tienden a desarrollarse rápidamente en antagonismos y conflictos, especialmente en periodos de dificultades económicas. Es evidente que la escuela puede jugar un papel importante en cuanto a la educación de las diferentes comunidades, enfocado hacia su reconocimiento y respeto mutuo.

En cuanto al contexto metodológico actual de las investigaciones sobre los gitanos y la escuela, hay que empezar destacando la escasez de trabajos realizados. Por otra parte, la tradición investigadora al respecto es predominantemente cualitativa, aunque no por la ausencia de referencias a aspectos cuantitativos, sino más bien por la formación y las orientaciones puestas de manifiesto por la mayoría de los investigadores e investigadoras suelen centrarse en determinadas comunidades, localidades, etc. Por su calidad y conocimiento de la realidad cultural gitana, nos permitimos destacar trabajos como los de SAN ROMAN (1980) y ABAJO ALCALDE (1997). Pensamos, por otra parte, que sirve de poco entrar en debates acerca de la prioridad de uno u otro método. Optamos por reconocer, como lo hacen notables especialistas en metodología de las ciencias sociales, que los métodos cuantitativo y cualitativo, sencillamente, abordan aspectos diferentes y complementarios de una realidad social que es compleja y multidimensional. La metodología de este trabajo es decididamente cuantitativa y, en consecuencia, parcial y complementaria a otros estudios en que nuestro propio equipo se encuentra inmerso.

II. METODOLOGÍA

II. 1. Diseño de la investigación: el muestreo y el cuestionario.

Se obtuvo, en primer lugar, una muestra representativa de enseñantes que ejercen en centros españoles de enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria (hasta la edad que la legislación española establece como obligatoria) en los que hay alumnado gitano. Esta tarea permitió además la realización de un análisis cuantitativo básico de la presencia de alumnos y alumnas de etnia gitana en las escuelas españolas, prestando especial atención a su distribución en función de determinadas variables de especial interés teórico.

Las dificultades que entraña esta parte de la investigación son bien conocidas. En ningún censo, listado o registro oficial español aparecen datos sobre pertenencia étnica. La exposición clara de estos problemas metodológicos es uno de los factores claves de calidad de las investigaciones, pues sólo así es posible una adecuada valoración de los resultados y, en consecuencia, la introducción de nuevas estrategias o la mejora de las existentes en posteriores investigaciones. En nuestro caso, hemos optado por la realización de una encuesta telefónica a los centros, previa al trabajo de campo presencial, preguntando por la presencia de alumnado gitano.

Para ello, el Ministerio de Educación español nos facilitó, en soporte magnético, un listado de todos los centros españoles de enseñanza no universitaria. En este listado figuraban, entre otros datos, el tipo y nivel de enseñanza impartida en cada centro y el municipio en el que está ubicado. La muestra debía ser representativa a nivel nacional, y consideramos conveniente que hubiera también una representación mínimamente aceptable de todas las comunidades autónomas. Por otra parte, la muestra debía incluir, en esta primera fase, un elevado número de centros de enseñanza puesto que, a partir de ella, debíamos obtener, previa encuesta telefónica, una segunda muestra de tamaño más reducido formada únicamente por centros en los que hubiera alumnado de procedencia cultural gitana, en los cuales realizaríamos trabajo de campo más adelante. Por todas estas razones, optamos por un diseño muestral polietápico. Finalmente, se obtuvo la información solicitada sobre presencia de alumnado gitano en 830 centros de enseñanza.

En una segunda fase se realizó la selección estratégica de una serie de centros de enseñanza con alumnado gitano, a partir de los resultados obtenidos mediante la encuesta telefónica. Se procuró que hubiera centros de todos los niveles de enseñanza, públicos y privados, y con distintas proporciones de alumnado gitano. Se consideraron, además, criterios operativos para el desplazamiento a los distintos lugares. Se decidió acudir a algo más de 100 centros de enseñanza seleccionados de esta manera, con el fin de administrar el cuestionario a todos/as los/as profesores/as tutores/as que trabajaban en los mismos y tenían al menos un alumno o alumna gitana.

Para completar este aspecto metodológico, consideramos fundamental la exposición de algunos pormenores del procedimiento de recogida telefónica de los datos, por razones de calidad y progreso científico. Nótese, por ejemplo, que el personal de las escuelas (directivo, docente u otros) no siempre sabe quiénes de sus alumnos y alumnas son gitanos y no siempre tiene interés en saberlo. Ante la duda, es muy probable que opere el prejuicio y, en consecuencia, sólo sean considerados gitanos aquellos que reúnen una serie de rasgos claramente negativos en torno a los cuales se ha construido una imagen social estereotipada de los gitanos. Por otra parte y en relación con ello, no siempre los gitanos están dispuestos a reconocer abiertamente su condición de tales, pues acaso entienden que son pocos los beneficios que obtendrían de ello. En consecuencia, es justo reconocer que nuestras estimaciones van a tener, por una parte, un carácter de mínimas (seguramente, hay mayor presencia gitana que la detectada por nosotros) y, por otra parte, lo más lógico es que aparezcan sobrerrepresentados los gitanos que reúnen los rasgos típicos del estereotipo social dominante. Sólo se nos ocurre, no obstante, un motivo claro por el que podría haber menos gitanos de los hallados aquí, y es por su confusión, también de origen estereotípico, con gentes de otras culturas como los quinquilleros, los conocidos como «tramontanos», portugueses marginados u otros. La cuestión, en fin, dista mucho de ser sencilla. Desde el punto de vista metodológico, la validez de la investigación cualitativa, más intensiva sobre un número reducido de casos, contrasta con la fiabilidad de la investigación cuantitativa, que más bien pretende obtener resultados representativos o extrapolables a un universo amplio, aun a costa de reducir su validez. El trabajo que nos ocupa se sitúa más cerca de la segunda de estas opciones. Así, es posible que no estemos detectando presencia gitana con todo el rigor necesario (problemas de validez) sino que más bien lo estemos haciendo en función de lo que la gente que se pone

al teléfono entiende por «ser gitano». Pero «eso» que obtengamos (algo así como la cantidad de personas que son gitanas a ojos de la sociedad) va a ser representativo de las escuelas españolas.

En segundo lugar, una vez establecida la muestra definitiva, se diseñó un cuestionario que recoge información sobre el alumnado, el profesorado y los centros de enseñanza. En éste se recogen datos sobre la personalidad, entorno familiar, rendimiento, comportamiento y relaciones sociales de los niños y niñas, gitanos y no gitanos, además de datos sobre las escuelas, las aulas, y características socio-demográficas, formación y opiniones de los maestros y maestras. Destacamos, por otra parte, la estrategia empleada para la obtención de datos acerca de los niños y niñas, a través de los maestros y maestras. A cada enseñante, se le invitaba a seleccionar aleatoriamente, entre todo el alumnado que tutoriza, un niño o niña gitana y otro u otra que no lo fuera. A continuación, se le formulaban preguntas acerca de cada uno de esos niños o niñas en particular. De esta forma, consideramos que se puede minimizar el sesgo que introducen los prejuicios y estereotipos negativos dominantes acerca de la población gitana. El cuestionario, por lo demás, está diseñado para que pueda ser autoadministrado. Más información de carácter técnico de la investigación puede consultarse a los autores.

II. 2. Trabajo de campo.

Se administró el cuestionario a aquella muestra de maestros y maestras de enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria que ejercen en territorio español. El trabajo de campo se realizó durante los meses de abril, mayo y junio de 2001, es decir, durante los meses finales del curso escolar 2000-2001. Consideramos que así debía ser, en tanto que era necesario que los maestros y maestras conocieran bien a sus alumnos y alumnas antes de responder a cuestiones acerca de su personalidad, integración social, rendimiento, etc.

En general, el trabajo de campo ha resultado muy satisfactorio, a pesar de la densidad y complejidad del cuestionario. Hubo un pequeño número de centros de enseñanza que nos negaron el acceso para la realización de las entrevistas, así como una pequeña proporción de maestros y maestras que se negaban a cumplimentar el cuestionario. En general, sin embargo, la acogida y colaboración por

parte de centros y enseñantes ha sido muy satisfactoria. Se ha entrevistado a un total de 473 enseñantes, de 90 centros de enseñanza, recogándose información, por tanto, de 936 alumnos y alumnas, la mitad de ellos/as de la etnia gitana.

II. 3. Operacionalización de conceptos y plan de análisis.

Tras la codificación de los datos, se procedió a operacionalizar los conceptos teóricos señalados en los objetivos e hipótesis de trabajo.

Para analizar los efectos del factor cultural o simbólico, se utilizó la variable procedencia cultural. Se tuvo en cuenta, además, la posible incidencia del sexo y la edad de los niños y niñas, en tanto que se trata de aspectos fuertemente impregnados de elementos culturales. Las ausencias prolongadas de los niños y niñas por motivos culturales (ritos u otras tradiciones) o de trabajo de los padres (temporismo agrícola, venta ambulante, etc.) se consideraron también una cuestión conceptualmente diferente del absentismo escolar sin causa justificada.

En cuanto al factor socioeconómico, se recurrió al nivel socioeconómico adjudicado por los/as enseñantes a los niños y niñas, las condiciones de vida del barrio en que viven y el nivel de escolarización de los padres. Se ha construido un índice socioeconómico que recoge las tres variables. Por lo que respecta al factor institucional, se tuvieron en cuenta las características de los centros de enseñanza (titularidad pública o privada, laica o religiosa, niveles educativos que imparten, proporción de alumnado gitano) y de los enseñantes (sexo, edad, experiencia docente, formación, conocimiento de la cultura gitana, actitudes como enseñante).

De cara a la averiguación de los niveles de integración socioeducativa del alumnado gitano, se ha elaborado otra serie de índices e indicadores en función de los intereses teóricos y de la información que es posible obtener mediante cuestionario. Así, se ha construido un índice de rendimiento académico o escolar. Se ha categorizado el absentismo / ausencia escolar, en función de la regularidad en la asistencia a la escuela y de las causas de la no-asistencia señaladas por maestros y maestras. Finalmente, se ha trabajado también con el grado de interés y participación de los padres u otros familiares en la educación escolar de sus hijos e hijas. En este último caso, hemos tenido en cuenta el nivel de interés percibido por los

enseñantes, si ayudan o no a los niños y niñas en las tareas de casa y si acuden o no al centro a interesarse por ellos. Se ha construido un índice de participación que considera todas estas cuestiones. El cuestionario recoge otros aspectos relacionados con la personalidad de los niños y niñas y la frecuencia y cordialidad de sus relaciones, cuestiones que escapan a los objetivos de este trabajo.

En función del tipo de variables implicadas, categóricas o continuas, y del grado de normalidad en la distribución de frecuencias de las variables continuas, se aplicaron distintas técnicas de análisis paramétricas y no paramétricas respectivamente (correlaciones, comparación de medias, tablas de contingencia, etc.). Acudimos también, en todos los casos, al análisis comparado de los resultados obtenidos para el alumnado gitano y el no gitano.

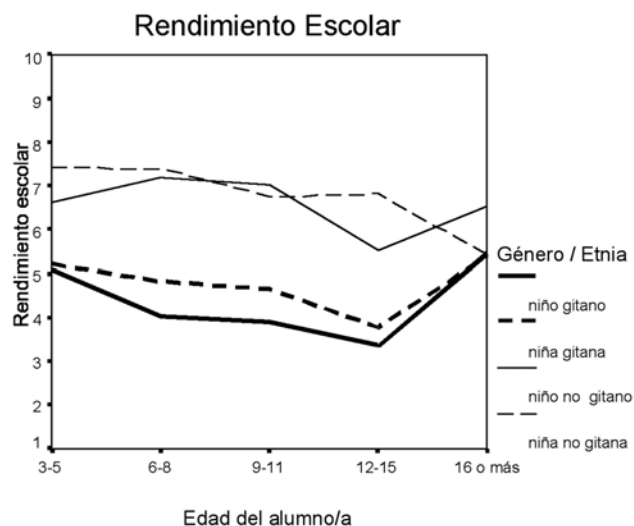
III. PRINCIPALES RESULTADOS

Iremos introduciendo los factores culturales, socioeconómicos e institucionales que afectan de forma significativa a los distintos aspectos de la integración socioeducativa que hemos considerado (rendimiento académico, regularidad en la asistencia a la escuela y participación familiar en la educación escolar). Con el fin de facilitar la lectura, hemos optado por representar siempre de la misma forma, tabular o gráfica, la influencia de las distintas variables independientes. Así, presentamos siempre, en primer lugar, un gráfico de líneas que muestra los datos relativos a la variable en cuestión en función de la edad, género y procedencia cultural de los/as alumnos / as. A continuación, incluimos un diagrama de barras que muestra las medias aritméticas de las variables dependientes en función de las categorías elaboradas en cuanto a regularidad en la asistencia a la escuela, tanto para el alumnado gitano como para el no gitano. Seguidamente, aparece una tabla que muestra de nuevo los valores medios de la variable dependiente, esta vez para cada grupo resultante de cruzar las categorías elaboradas a partir del índice socioeconómico y del índice de participación familiar en la educación, siempre diferenciando entre alumnado gitano y no gitano. Finalmente, comentamos la influencia de factores institucionales, aunque sin seguir una estructura determinada, dada la mayor dificultad con que nos hemos encontrado para simplificar este tipo de información y la escasa influencia que los resultados han permitido constatar al respecto.

III. 1. Rendimiento académico.

En primer lugar, comprobamos que la hipótesis principal de la que partíamos se cumple con claridad. El rendimiento académico medio del alumnado gitano es significativamente inferior al del alumnado no gitano [$t(917) = -19,42$; $p = 0,000$], con independencia de la edad y el género. No obstante, tal como muestra el Gráfico 1, ambos aspectos introducen variaciones que vale la pena comentar. Por lo que respecta al género, el rendimiento de las niñas se muestra ligeramente superior, con mayor claridad en el caso de las gitanas, aunque no muestran diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a la edad, hay una tendencia general a que disminuya el rendimiento (siempre a partir de las valoraciones realizadas por los maestros y maestras) a medida que aumenta la edad. Sin embargo, la influencia de la edad es más evidente en el caso del alumnado gitano, de forma que las diferencias con respecto a los/as no gitanos/as se ven reducidas tanto en los grupos de menor edad como en los de mayor edad. En el primer caso, entendemos que el hecho de que las diferencias sean menores en la etapa de educación infantil (3 a 5 años) tiene mucho que ver con la construcción social de una desigualdad que aparece y se acentúa a lo largo del proceso de socialización. Hemos de considerar también que la educación infantil no es obligatoria en España. Aunque en la práctica esté muy extendida, no lo está tanto, sino más bien al contrario, en el caso de la población gitana (ver Tabla 2). Por su parte, la mayor igualdad en cuanto a rendimiento académico que encontramos entre el alumnado gitano y no gitano de mayor edad podría estar relacionada principalmente con el abandono escolar por parte del alumnado gitano, por más que la enseñanza sea obligatoria oficialmente hasta la edad de 16 años. Los que se quedan son, sencillamente, los más integrados socialmente en la cultura dominante, lo que a su vez está relacionado con niveles más altos de rendimiento académico. No podemos olvidar en ningún momento que el universo del que partimos es el del alumnado escolarizado, y que la educación obligatoria hasta la edad de 16 años no se compagina bien con las pautas culturales de la población gitana.

Gráfico 1. Índice de rendimiento escolar (media aritmética) según edad, género y etnia



Comentamos ahora los resultados en cuanto a rendimiento escolar en función de las pautas de asistencia a la escuela (Gráfico 2). Como veremos a lo largo del informe, la regularidad en la asistencia a la escuela es, como era de esperar, uno de los factores que más influyen en todo lo relacionado con la integración socioeducativa. Podemos comentar especialmente los resultados obtenidos para el alumnado gitano, puesto que para el resto no aparecen proporciones significativas de absentismo y ausencia escolar (como veremos más adelante). Así, el rendimiento escolar es significativamente superior entre el alumnado que asiste regularmente a la escuela [$F(2, 413) = 24.37 ; p=0,000$]. Entre quienes no asisten con regularidad, aparecen también diferencias notables. El alumnado clasificado como «ausente» (irregularidad por motivos sociolaborales y culturales justificados), presenta niveles de rendimiento superiores a los del alumnado «absentista» (irregularidad en la asistencia por motivos no justificados, presumiblemente relacionados con falta de interés y motivación individual y familiar). Más adelante, analizaremos la irregularidad en la asistencia a la escuela como variable dependiente.

Gráfico 2. Índice de rendimiento escolar (media aritmética) según pautas de asistencia escolar y etnia



Veamos cómo varía el rendimiento escolar en función del nivel socioeconómico del alumnado y el grado de participación de los familiares en la educación escolar (Tabla 1). En general, la participación familiar influye en el rendimiento escolar de forma más clara que el nivel socioeconómico, alcanzando contrastes estadísticamente significativos tanto entre el alumnado gitano [$F(2, 444) = 26 ; p=0,000$] en todos sus niveles, como entre el no gitano [$F(2, 440) = 8,81 ; p=0,000$], aunque en estos últimos las diferencias significativas en el rendimiento se observan únicamente cuando la participación familiar es alta con respecto a los dos grupos restantes. Por su parte, el nivel socioeconómico tiene un efecto independiente claro sobre el rendimiento escolar en el caso del alumnado no gitano. Sobre el alumnado gitano, merece especial comentario el hecho de que tan solo aparecen diferencias significativas entre el nivel socioeconómico bajo y el medio [$t(388) = -3,525 ; p=0,000$]. Éste es, sin embargo, el contraste socioeconómico básico dentro de la población gitana, pues buena parte de ella ($N=270$) es de nivel socioeconómico bajo. Se diría que son las situaciones de precariedad y pobreza, más que la desigualdad, las que llevan aparejados unos niveles más bajos de rendimiento escolar de los niños y niñas y, en general, de integración socioeducativa en las escuelas. Por

lo demás, hay poco efecto interactivo entre ambos factores (nivel socioeconómico y participación familiar), siendo más decisiva, de cara al rendimiento escolar, la participación familiar que, de ser elevada, parece diluir la influencia del nivel socioeconómico. Participación familiar y rendimiento escolar son directamente proporcionales, con independencia del nivel socioeconómico de las familias.

Tabla 1. Índice de rendimiento escolar (media aritmética) según nivel socioeconómico, participación familiar y etnia

		<i>Nivel Socioeconómico / Etnia</i>					
		Gitanos/as			No Gitanos/as		
		NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO
<i>Participación Familiar en la Escuela*</i>	ALTA	6.19 (12)	6.33 (17)	6.37 (13)	7.8 (157)	7.18 (28)	7.71 (1)
	MEDIA	5.03 (30)	4.87 (57)	4.64 (89)	6.6 (138)	6.28 (58)	6 (32)
	BAJA	3.89 (22)	4.14 (46)	3.46 (167)	4.61 (8)	5.71 (15)	5.38 (12)
	Total	4.9 (64)	4.8 (120)	3.99 (269)	7.2 (303)	6.45 (101)	5.87 (45)
* Se han encontrado diferencias significativas con $F(2,444) = 26$ $p = 0,000$ (alumnos gitanos)							
* Se han encontrado diferencias significativas con $F(2,440) = 8,81$, $p = 0,000$ (alumnos no gitanos)							

Finalmente y siguiendo el orden establecido más arriba, hemos comprobado que los factores institucionales (características y actitudes de los/as maestros/as y de los centros de enseñanza) se muestran poco determinantes del rendimiento escolar, quizás debido a que, como comentaremos en el apartado de discusión, hay muy poca variabilidad en cuanto a los aspectos que, *a priori*, habrían de ser más relevantes (formación del profesorado, conocimiento de la cultura gitana, tipo de centro, etc.). No obstante y por lo que respecta a los niveles de rendimiento escolar que ahora nos ocupan, hemos observado que, en el caso de los/as gitanos/as, el alumnado con un profesorado más joven alcanza mejores resultados académicos, quizás debido a una mayor motivación por parte del profesorado más joven como a una

mayor cercanía generacional percibida por los niños y niñas. Influyen también significativamente, tanto sobre el rendimiento escolar del alumnado gitano como del no gitano, las variables actitudinales del profesorado. El rendimiento mejora cuando los maestros y maestras conceden mayor importancia e interés al conocimiento de la cultura gitana y de la educación intercultural, así como cuando conceden mayor importancia al hecho de mostrar afectividad hacia sus alumnos y alumnas.

III. 2. Regularidad en la asistencia a la escuela.

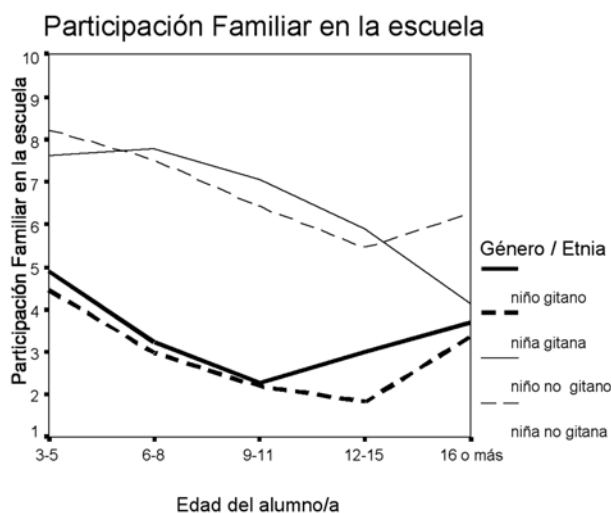
La regularidad en la asistencia a la escuela se revela como uno de los indicadores más relacionados con todos los aspectos de la integración socioeducativa. Presentamos en primer lugar, al margen del esquema previsto más arriba y en virtud de su decisivo interés descriptivo, los porcentajes de alumnos / as según pautas de asistencia escolar y procedencia cultural (Gráfico 3). La irregularidad en la asistencia escolar afecta casi exclusivamente al alumnado gitano, tanto si se trata de «ausencia» (con causa justificada) como de «absentismo» escolar (sin causa justificada). Algo más de un tercio del alumnado gitano presenta «ausencia» escolar, mientras que una proporción ligeramente inferior presenta «absentismo», siempre de acuerdo con las definiciones operativas que hemos adoptado al respecto.

Gráfico 3. Porcentaje de alumnos/as según pautas de asistencia escolar y etnia



Volviendo al esquema preestablecido, el Gráfico 4 recoge las puntuaciones medias en cuanto a regularidad en la asistencia escolar según edad, sexo y procedencia cultural. En función del sexo, no aparecen diferencias notables. Sí que aparecen, y muy significativas, por procedencia cultural, en la línea ya comentada arriba [$t(900) = -20.21 ; p = 0,000$]. En cuanto a la edad, aparecen ciertas diferencias en el caso del alumnado gitano. Éstas pueden ser interpretadas en línea similar a la que seguíamos en el caso del rendimiento escolar. La asistencia es más regular tanto entre el alumnado de menor edad (etapa de educación infantil, no obligatoria), como entre el alumnado de mayor edad (etapa de educación secundaria en la que, con toda probabilidad, hay una mayor proporción de jóvenes gitanos/as que abandonan la escuela, dato que no queda recogido en una encuesta dirigida a la población escolarizada).

Gráfico 4. Regularidad en la asistencia escolar (media aritmética) según edad, género y etnia



El Gráfico 5 ofrece de nuevo las puntuaciones medias en cuanto a regularidad en la asistencia escolar, esta vez en función de las pautas de asistencia escolar y procedencia cultural del alumnado. El dato a retener en este caso es la mayor irregularidad en la asistencia de los alumnos y alumnas categorizados como «absentistas» frente a los/as clasificados/as como «ausentes». Se acumulan, en este sen-

tido, los factores que consideramos negativos de cara a la integración socioeducativa. Cuando las faltas de asistencia a la escuela no son justificadas, son, además, más numerosas.

Gráfico 5. Regularidad en la asistencia escolar (media aritmética) según pautas de asistencia escolar y etnia



Los resultados en función del nivel socioeconómico de las familias y de la participación familiar en la educación escolar (Tabla 2) apuntan en la misma dirección que los resultados relativos a rendimiento, aunque con mayor intensidad. La participación escolar muestra aquí una extraordinaria relación directa con la regularidad en la asistencia a la escuela, muy especialmente en el caso del alumnado gitano [$F(2, 435) = 15$; $p = 0,000$].

Tabla 2. Regularidad en la asistencia escolar (media aritmética) según nivel socioeconómico, participación familiar y etnia

		<i>Nivel Socioeconómico / Etnia</i>					
		Gitanos/as			No Gitanos/as		
		NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO
<i>Participación Familiar en la Escuela*</i>	ALTA	8.83 (12)	7.65 (17)	8.5 (11)	9.57 (154)	9.19 (27)	10 (1)
	MEDIA	6.79 (28)	5.38 (56)	6.03 (89)	9.12 (137)	9.02 (58)	8.55 (31)
	BAJA	5.05 (21)	5.31 (45)	4.97 (165)	8.38 (8)	7.67 (15)	8.5 (12)
	Total	6.59 (61)	5.68 (118)	5.47 (265)	9.33 (299)	8.86 (100)	8.57 (44)
* Se han encontrado diferencias significativas con $F(2, 435) = 15, p = 0,000$ (alumnos gitanos)							
* Se han encontrado diferencias significativas con $F(2, 434) = 4,91, p = 0,008$ (alumnos no gitanos)							

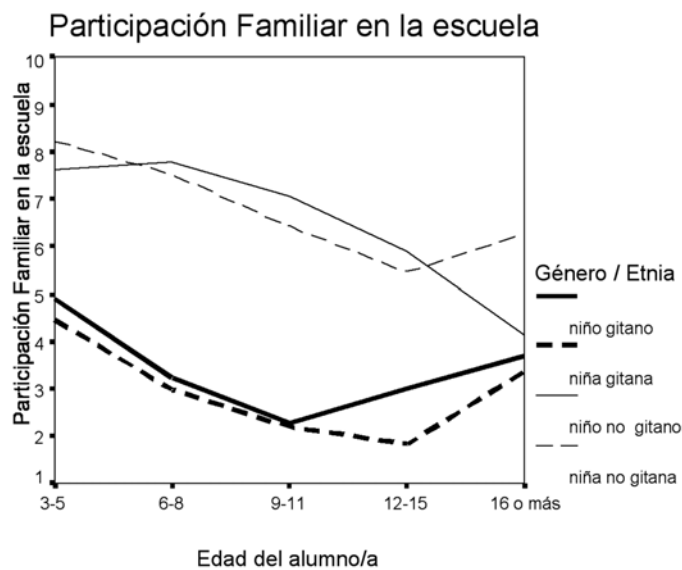
Finalmente, los indicadores relativos a características y actitudes del profesorado inciden sobre la regularidad en la asistencia a la escuela en la dirección esperada (mayor experiencia docente, disposición al reconocimiento intercultural e importancia que conceden a la afectividad implican generalmente una mayor regularidad en la asistencia a la escuela), aunque los efectos no llegan a ser estadísticamente significativos.

III. 3. Participación familiar en la educación escolar.

Tratamos ahora la participación familiar en la educación escolar como variable dependiente. El Gráfico 6 muestra, en primer lugar, que los niveles de participación familiar son menores en el caso del alumnado gitano [$t(924) = -21.73$; $p=0,000$]. Disminuyen en general a medida que aumenta la edad de los niños y niñas, salvo en el caso de los gitanos, en cuyo caso la tendencia se invierte entre los más mayores, efecto bastante recurrente ya y relacionado, probablemente, con

el hecho de que los alumnos y alumnas que continúan escolarizados a esas edades son los que presentan niveles más altos de integración socioeducativa en todos los sentidos.

Gráfico 6. Índice de participación familiar (media aritmética) según pautas de edad, género y etnia



Entendemos que huelga extenderse en comentarios acerca de los resultados que recoge el Gráfico 7. La participación familiar en la educación escolar es más reducida entre el alumnado que presenta “ausencia” y sobre todo “absentismo” escolar [$F(2, 405) = 24.73 ; p=0,000$]. La mayoría de los aspectos que podrían incidir en la integración socioeducativa de los niños y niñas tienden a estar muy relacionados.

Gráfico 7. Índice de participación familiar (media aritmética) según pautas de asistencia escolar y etnia



Nos parecen especialmente relevantes los resultados que recoge la Tabla 3. La participación familiar en la educación, que viene mostrando sobradamente su incidencia positiva en todos los aspectos relacionados con la integración socioeducativa de los niños y niñas, varía muy significativamente en función del nivel socioeconómico de las familias, tanto entre el alumnado gitano [$F(2, 459) = 19$; $p=0,000$] como entre el no gitano [$F(2, 447) = 41.16$; $p=0,000$]. Por tanto, si la calidad de vida material de las familias no siempre ha mostrado una relación significativa clara con diferentes aspectos de la integración socioeducativa de los niños y niñas en la escuela, sí es mucho más clara su influencia a través de su relación decisiva con el grado de participación de las familias en la educación escolar.

Tabla 3. Índice de participación familiar en la educación escolar de los alumnos / as (media aritmética) según nivel socioeconómico y etnia.

<i>Nivel Socioeconómico / Etnia</i>					
Gitanos/as*			No Gitanos/as**		
NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO
4.42	3.97	2.49	7.63	6.20	4.65
* Existen diferencias significativas, $F(2, 459) = 19.9, p = 0.000$					
**Existen diferencias significativas, $F(2, 447) = 41.16, p = 0.000$					

La participación de los padres, para terminar, también se ve ligera aunque positivamente relacionada con la mayor disposición del profesorado hacia el reconocimiento intercultural y la importancia que concede a la afectividad en las relaciones escolares.

IV. DISCUSION

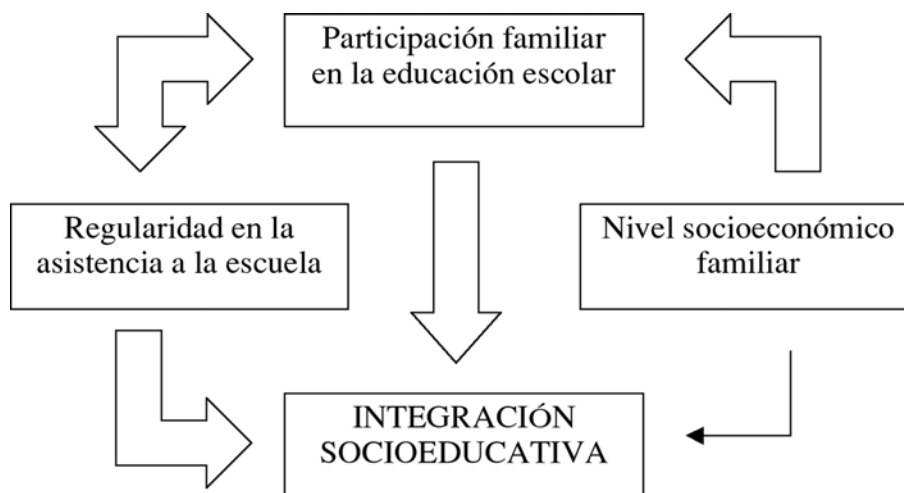
Los resultados de esta investigación confirman la escasa integración socioeducativa general de la infancia gitana escolarizada en España. Sin embargo y como era de esperar, la variabilidad existente dentro del alumnado gitano es mucho mayor que la correspondiente al resto de la población escolarizada. Esto suele ocurrir siempre que se trabaja con grupos o categorías sociales y culturales que, por razones diversas, se encuentran en situación de desventaja social relativa. Algunos individuos, por ejemplo, alcanzan logros similares a los de los sectores más aventajados socialmente, mientras que la mayoría no alcanza siquiera los mínimos que se consideran aceptables. Lo que sugiere esta gran variabilidad es que, sencillamente (que no quiere decir fácilmente), es posible que todos los grupos mejoren con tal de que sean identificados los factores que están detrás del fracaso y del éxito, y se actúe en consecuencia.

Para la infancia gitana, la desventaja social de cara a la integración socioeducativa en la escuela arranca de la existencia de diferencias culturales entre grupos gitanos y no gitanos, pesando sobre los primeros una larga historia de marginación

social. Fruto de esta dominación por parte de la cultura mayoritaria, resulta que, por una parte, los niveles socioeconómicos y, en consecuencia, la calidad de vida de los grupos gitanos suelen estar muy por debajo del término medio, encontrándose a menudo en situaciones de extrema pobreza. Por otra parte, es muy probable que las escuelas están organizadas de forma etnocéntrica, a partir de los parámetros culturales o modos de vida más propios de la cultura mayoritaria. Todo ello nos pone sobre la pista para identificar los factores que están detrás de aquella gran variabilidad en cuanto a integración socioeducativa del alumnado gitano.

Así, hemos podido identificar, a partir de los resultados de la encuesta, tres factores que se relacionan claramente con la integración socioeducativa de los escolares gitanos en España: la regularidad en la asistencia a la escuela; la participación familiar (de los padres principalmente) en la educación escolar de sus hijos e hijas, y el nivel socioeconómico (sobre todo la precariedad en las condiciones de vida) de las familias. Se comprende fácilmente que hay un cierto grado de interrelación entre éstos y otros factores, y que el efecto conjunto de muchos de ellos podría resultar decisivo. Quedan así resumidos los principales resultados de esta parte de la investigación, que podemos esquematizar mediante un sencillo modelo (Gráfico 8).

Gráfico 8. Modelo de integración socioeducativa del alumnado gitano



No obstante, los niveles de integración socioeducativa de los niños y niñas gitanas han resultado significativamente inferiores cualesquiera que hayan sido los factores o variables controladas. Esto sugiere, por una parte, que podría estar mediando el factor valorativo o simbólico, es decir, el significado diferente que, para las familias gitanas y las no gitanas, tiene la educación de los niños y niñas en las escuelas. Se trata de una cuestión cultural de prioridades lo que, a su vez, tiene mucho que ver con la regularidad en la asistencia de los niños y niñas a las escuelas y con el grado de participación e implicación familiar en la educación escolar, factores que se han revelado centrales en la consecución de la integración socioeducativa. Por otra parte, pensamos que el factor institucional (organización y funcionamiento etnocéntrico de la escuela) es también relevante, aunque, como comentamos más adelante, no se haya podido captar mediante la encuesta. Se cierra así un complejo círculo de influencias difícil de romper pero sobre el que, obviamente, se puede intervenir de diversas formas. En nuestra opinión, la intervención sobre y a partir de las familias, siempre desde una perspectiva intercultural de reconocimiento y negociación de objetivos, habría de ocupar un lugar central en el diseño de políticas socioeducativas dirigidas a la infancia gitana.

La interpretación de la situación socioeducativa de la infancia gitana sería incompleta, cuando no injusta, si se centrara excesivamente en la valoración diferente que, desde la cultura gitana, se realiza de la educación en la escuela. La experiencia de nuestro equipo de investigación viene sacando a relucir un interés creciente de las familias gitanas por la educación de sus hijos e hijas en las escuelas. Lo que ocurre es que, a parte del interés que puedan tener, las familias gitanas perciben claramente la situación de marginación social a la que están sometidas desde la cultura mayoritaria, los prejuicios e imágenes estereotipadas que se tienen de ellas, así como el diseño de unos programas educativos que tienen poco que ver con su realidad cultural. Todo ello influye, con toda probabilidad, en el absentismo escolar y en la participación familiar en la educación escolar; de nuevo, un círculo vicioso difícil de romper.

Se vienen confirmando, por tanto, nuestras hipótesis de trabajo. El factor cultural o valorativo y el factor socioeconómico (precariedad en las condiciones de vida) inciden en los niveles de integración socioeducativa de los niños y niñas. Comentamos ahora la incidencia, quizá menos clara por distintas razones, del factor institucional (características y actitudes de los maestros y maestras y de los

centros de enseñanza). Los resultados de esta investigación muestran que distintos factores institucionales afectan a la integración socioeducativa del alumnado en general y del alumnado gitano en particular. La relación no aparece con mucha fuerza, pero casi siempre lo hace en la dirección esperada. Así, una mayor disposición del profesorado hacia el reconocimiento intercultural, como una mayor concesión de importancia a la afectividad en sus relaciones con los niños y niñas, inciden siempre positivamente en los procesos educativos.

Otros indicadores relativos al profesorado, tales como su formación en educación intercultural o su conocimiento de la cultura gitana, no muestran aquí su incidencia. Esto no hace variar nuestro convencimiento acerca de la relevancia de estas cuestiones. Lo que ocurre es que la muestra de enseñantes con la que hemos trabajado (reflejo de la realidad merced a su representatividad), es bastante homogénea al respecto. Son muy pocos los maestros y maestras expertas en educación intercultural y que conozcan bien la realidad cultural de la población gitana, y los contrastes nunca serán, por tanto, estadísticamente significativos. El dato a retener es, precisamente, esta carencia formativa generalizada del profesorado.

El tipo de centro (público o privado, religioso o laico, etc.) no influye tanto en la integración socioeducativa de sus alumnos y alumnas como en la mera presencia o no de alumnado gitano. Hay mayores proporciones de alumnado gitano en aquellos centros que, o bien tienen la obligación legal de admitir toda clase de alumnos (colegios públicos o subvencionados), o bien, merced acaso a su pertenencia religiosa, considerarían moralmente inaceptable su rechazo. La distribución del alumnado gitano, como de otras minorías étnicas, en los centros de enseñanza refleja muy bien el contexto general de marginación social en el que nos estamos moviendo.

Los resultados de la encuesta tampoco han revelado diferencias significativas en cuanto a integración socioeducativa en función de la proporción de alumnado gitano presente en los centros y, más concretamente, entre los centros que pueden ser calificados como guetos (con gran presencia de alumnado gitano y/o de otras minorías marginales) y el resto. Ocurre, por una parte, que los maestros y maestras, probablemente, han respondido a las preguntas de la encuesta que hacen referencia a los distintos parámetros de la integración socioeducativa de los niños y niñas tomando como referencia al resto de compañeros y compañeras, algo que es

bastante habitual, por ejemplo, a la hora de evaluar el rendimiento académico de cada alumno o alumna. Consecuencia de ello es que no aparecen diferencias significativas cuando se comparan resultados de diferentes centros.

Por otra parte, el proceso de formación de guetos dista mucho de ser sencillo. Distintos centros de enseñanza se encuentran en fases diferentes de tales procesos. El trabajo de campo nos ha permitido observar, además, que hay escuelas-gueto muy diferentes, terminales unas y consolidadas otras, algunas funcionando a pesar de todo y otras francamente degradadas, dependiendo tanto de los/as enseñantes como de la dirección de los centros y de la política educativa del lugar. Las consecuencias del gueto, en otro orden de cosas, no siempre son negativas en todos los aspectos de la enseñanza (no se entienda esto nunca como una justificación de su existencia). El gueto, en fin, es acaso el más fiel reflejo de un proceso de marginación social que trasciende los límites de la escuela. Como tantos otros aspectos de la investigación con minorías étnicas, el gueto es objeto preferente de estudio cualitativo, más profundo sobre un número reducido de casos. Nuestras observaciones al respecto derivan más del hecho de haber estado allí, realizando el trabajo de campo, que de los resultados en sí de la encuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAJO ALCALDE, J.E. (1997): *La escolarización de los niños gitanos* (Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

ALFAGEME, A. y M. MARTÍNEZ (2003): Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), en prensa.

CMDG (1985): *La situation des Tsiganes (Roms e Sinti) in Europe*. Rapport adopté par le CMDG (Comité Européen sur les migrations).

GARCÍA BACETE, F.J. y J. ROSEL (2001): Family and personal correlates of academic achievement, *Psychological Reports*, 88, pp.533-547.

GIMÉNEZ ADELANTADO, A. et al . (2003): *La escolarización de la infancia gitana en 167 municipios de Andalucía* (Castellón, Publicaciones de la Universitat Jaume I).

LIÉGEOIS, J.P. (1994): *Roma, tsiganes, voyageurs*. Edition du Conseil de l'Europe (Collection Education).

SAN ROMÁN, T. (1980): La Celsa y la escuela de barrio, en M KNIPMEYER, M. GLEZ. BUENO y T. SAN ROMÁN, *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa*, pp. 163-263 (Madrid, Akal editor).

SAN ROMÁN, T. (1997): *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos* (Madrid, Siglo XXI).

SÁNCHEZ ORTEGA, M.H. (1977): *Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el Siglo XVIII* (Madrid, Editora Nacional, Madrid).

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es el conocimiento de la situación socioeducativa de la infancia gitana escolarizada en España, más concretamente del rendimiento escolar del alumnado gitano y de los factores que pueden estar influyendo en él, a partir de una metodología básicamente cuantitativa. Los resultados de esta investigación confirman la escasa integración socioeducativa general de la infancia gitana escolarizada en España. Sin embargo y como era de esperar, la variabilidad existente dentro del alumnado gitano es mucho mayor que la correspondiente al resto de la población escolarizada, tal como suele ocurrir con los grupos o categorías sociales y culturales que se encuentran en situación de desventaja social relativa. Así, hemos podido identificar diversos factores que se relacionan claramente con la integración socioeducativa de los escolares gitanos en España: la regularidad en la asistencia a la escuela; la participación familiar (de los padres principalmente) en la educación escolar de sus hijos e hijas, y el nivel socioeconómico (sobre todo la precariedad en las condiciones de vida) de las familias.

PALABRAS CLAVE: Integración socioeducativa, Infancia gitana

ABSTRACT

The main objective of this approach is based on the knowledge of the socioeducative situation of the gypsy childhood at school in Spain and, particularly, on the schooling improvement of gypsy pupils. We will emphasise the main elements that can influence on them from a quantitative methodology. The results of this study show the lack of socioeducative integration of the gypsy childhood in Spain. However, We would like to point out that the variability of the gypsy pupils is proportionally higher than the rest of pupils, as it usually happens when we analyse social and cultural groups with social disadvantages. We have identified several factors in relation to the socioeducative integration of gypsy childhood in Spain, such as the regularity in the attendance at school, the participation of parents in the school education of their children and the socioeconomic life level of the families.

KEY WORDS: Socioeducational Integration. Gypsy childhood