

El éxito escolar del alumnado gitano: una asignatura pendiente

José Eugenio Abajo

Asociación de Enseñantes con Gitanos y Asociación Nacional Presencia
Gitana (España)

El éxito escolar del alumnado gitano: una asignatura pendiente

The Academic Success of Romani Students: An Unresolved Challenge

José Eugenio Abajo

Asociación de Enseñantes con Gitanos y Asociación Nacional Presencia Gitana (España)
jeabajo@gmail.com

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2023

Resumen

¿Cómo se explica la sobrerrepresentación del fracaso escolar entre el alumnado gitano español? Los diversos actores educativos elaboramos nuestras interpretaciones, a menudo influenciadas por percepciones y conceptos predominantes, contribuyendo así a moldear esta realidad. En este artículo, se desafían supuestos erróneos sobre este tema y se defiende la necesidad de una explicación sistémica, en línea con las ideas de John Ogbu, que considere la interacción entre los niveles “macro” o estructurales y los “micro” o relacionales. Se examinan los factores que promueven el éxito y la continuidad académica de la infancia y la juventud gitana. En consecuencia, se plantea la urgencia de adoptar políticas y prácticas educativas que no se limiten a la mera retórica de los objetivos, sino que pongan verdadero énfasis en la equidad y la construcción de vínculos socioafectivos.

Palabras clave: Desigualdad de oportunidades; Explicación sistémica; Segregación; “Doble vínculo”; Alumnado gitano español; Expectativas; Vinculación; Éxito escolar.

Abstract

How can the overrepresentation of school failure among the Roma students be explained? Various educational stakeholders often offer interpretations influenced

by prevailing biases and perceptions, which in turn shape their proposed solutions. This article aims to challenge inaccurate assumptions and caution against the uncritical adoption of “cross-cultural” discourse in addressing this matter.

A critical aspect emphasized here is the necessity for a systemic explanation, as advocated by John Ogbu, which considers the intricate interplay between macro-level structural factors and micro-level relational dynamics. By adopting such an approach, we can better comprehend the root causes of Roma students’ educational challenges and formulate more effective interventions.

Keywords: Inequality of opportunity; Systemic explanation; Segregation; “Double bind”; Spanish Roma student; Expectations; Engagement and school success.

1. INTRODUCCIÓN: UNA REALIDAD QUE NOS INTERPELA

“Llevo varias noches sin dormir”, nos comentó la psicóloga chilena Ana Vásquez. Había realizado una investigación sobre la situación escolar de la infancia inmigrante en París y tenía que “devolver” la información al colegio en el que había estado observando. En esos meses había trabado cierta amistad con la maestra en cuya clase había permanecido más tiempo. Y había cuantificado cómo esa maestra en su clase al alumnado inmigrante le dedicaba menos tiempo de atención (en cuanto a miradas, preguntas, corrección de ejercicios y elogios) y esto, aunque de un modo inconsciente, evidenciaba menores expectativas sobre ellos y alimentaba el autocumplimiento de la profecía negativa. Vásquez concluía en su investigación (1995) que existe el riesgo de que las expectativas del profesorado estén influenciadas por los estereotipos de clase social y etnia y de que el etiquetaje negativo se dé con mayor frecuencia con respecto al alumnado procedente de niveles socioeconómicos más bajos y de minorías étnicas (el conocido “efecto Pigmalión” no se distribuye aleatoriamente, sino que está sesgado clasista y racialmente).

Si ponemos el foco en las condiciones de vida del Pueblo Gitano en España, todos los estudios señalan que son muy diversas (como no puede ser menos en una población próxima al millón de personas), pero que persiste una brecha de desigualdad en todos los ámbitos; también en el escolar.

La situación académica del Pueblo Gitano ha experimentado una importante mejora en las últimas décadas; pese a lo cual, se halla claramente en inferioridad. El paso por la escuela del alumnado gitano constituye una realidad a menudo lastrada por el fracaso y, en consecuencia, nos demanda un mejor discernimiento que ilumine unas mejores políticas y prácticas escolares.

Para profundizar en la comprensión de esta realidad vamos a servirnos del “Método de encuesta”: I) Ver (los hechos y los datos), II) Analizar (las causas y explicaciones) y III) Actuar (líneas de trabajo necesarias a la luz de los aportes de las dos fases anteriores).

2. VER: LOGROS, DESIGUALDADES Y SEGREGACIÓN

Como punto de partida, es importante conocer los datos que nos muestren tanto los logros como las disfuncionalidades del sistema educativo en su conjunto:

2.1. Avance académico en España en las últimas décadas, pero persistencia de un enorme fracaso escolar

En España partimos de unos índices educativos históricamente muy bajos. Y todavía ocupamos los puestos más deficientes de Europa en buena parte de los indicadores escolares, si bien se ha experimentado una mejora notable en las últimas décadas:

- 1) Fracaso escolar. Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso 2021/2022 el 17,9 % de los estudiantes no tituló en la ESO. Hay que destacar que en 2008 este porcentaje era del 30,6 %.
- 2) Alumnado repetidor. El 24,5 % del alumnado ha repetido algún curso a los 15 años (muy lejos de la media europea, que se sitúa en el 2,2 %). Ahora bien, en 2010 el índice de alumnado repetidor en nuestro país era del 39,1 %.
- 3) Abandono escolar temprano (jóvenes de entre 18 a 24 años que tienen como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria): el 13,9 %. La media europea es del 9,3 %. Pero es importante indicar que nuestra tasa en 2010 era del 28,2 %.
- 4) Población joven que no ha alcanzado el nivel de segunda etapa de Secundaria. El porcentaje de población de 20-24 años que no ha alcanzado el nivel de segunda etapa de Secundaria en 2022 en nuestro país se sitúa en el 21,3% (frente al 15,4 % de la media europea en 2021). Ahora bien, hace solo una década, en 2012, este porcentaje era del 37 %.
- 5) Población joven con Educación Superior. El 50,5% de la población española de 25 a 34 años ha alcanzado el nivel de Educación Superior (los diferentes estudios universitarios o la Formación Profesional de Grado Superior), aspecto éste en el que nos situamos por encima de la media europea (41,2%, en 2021). Y, además, en esta categoría destacan las mujeres, con una tasa del 57%, muy por encima de los hombres, con un 44,1%.

Los datos expuestos nos muestran una mejora de la situación académica en nuestro país, pero evidencian también que el fracaso escolar en España sigue siendo alarmante. Lo cual tiene unas graves consecuencias para el presente y el futuro de esos jóvenes. Su magnitud nos indica que “es un fallo del sistema, no de los

estudiantes” y que “España tiene una tolerancia muy alta con este asunto”, pues “si el 20% de los pacientes de un hospital mueren, se encenderían todas las alarmas” (Álvarez, 2017).

Es significativo también que exista una distribución injusta del fracaso escolar y que este exorbitante fracaso escolar se acentúe entre las clases populares. “Quien mayoritariamente sufre el fracaso escolar es el alumnado de rentas bajas, perteneciente a minorías étnicas, proveniente de otros países y las personas con discapacidad”, así como “aquellos cuyos padres han estudiado menos” (OCDE, 2018). Y otro dato revelador: el alumnado de origen social desfavorecido tiene cuatro veces más de probabilidad de haber repetido al llegar a los 15 años (Bonafant, González y Zancajo a partir de datos de PISA 2018). Y, dentro de esos grupos sociales en situación social desfavorecida, es entre la población gitana en donde alcanza el fracaso escolar las tasas más altas (FSG, 2013).

2.2. Progresos notables en la situación escolar del pueblo gitano, pero persistencia de una brecha académica

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

En las cuatro últimas décadas –coincidiendo con la democratización del país– en el conjunto de España se ha producido una expansión educativa (estudia mucha más gente y durante bastantes más años). Esto también se ha evidenciado entre el Pueblo Gitano: hoy la mayor parte de los niños gitanos van a Educación Infantil a los 3 años; todos cursan Educación Primaria; la mayoría acceden a los IES; entre los menores de 50 años el analfabetismo está casi erradicado; numerosos adultos han retomado su proceso formativo; y cada vez es mayor el número de titulados universitarios gitanos.

A pesar de estos importantes avances, la desigualdad de oportunidades educativas se ha reducido poco. Y es en los españoles gitanos donde esa situación de ambivalencia se muestra con mayor intensidad. En la Tabla 1 la indudable mejora en la escolarización de la infancia gitana contemplada históricamente no puede hacernos obviar que la brecha entre las tasas de estudio de la población gitana y los grupos sociales mayoritarios es sustancial

En el estudio sobre la situación de la comunidad gitana de Aranda de Duero (Burgos) realizado en 1984 se evidenció que en aquel momento en la población gitana de esa localidad el analfabetismo en los mayores de 15 años era del 38,35

Tabla 1: Comparación entre los resultados académicos del conjunto de la población y del Pueblo Gitano

	Conjunto población española (en %)	Pueblo Gitano (en %)
No ha repetido ningún curso a los 15 años	75,5	40,8
Escolarizados a los 16 años	93,5	53
Graduados al terminar los estudios de ESO	82,1	41,4
Acceden a la Universidad	30,9	0,4
Abandono escolar temprano	13,9	63,7

Fuentes: Elaboración propia. Basado en la Oficina Europea de Estadística y página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional; para el alumnado gitano: los tres informes de FSG de 2013; FRA, 2017).

% en las mujeres y del 34,42 % en los hombres y que solo había 1 persona (varón) con titulación de Educación Secundaria y ninguna había accedido a la Universidad (Hernández, Rodríguez y Abajo, 1984).

Hoy en día, en esta localidad el analfabetismo entre las y los gitanos menores de 55 años está erradicado; y son un total de 67 personas gitanas arandinas las que poseen algún título de Educación Secundaria. De éstos:

a) 7 poseen Educación Superior:

- 2 titulados universitarios (1 mujer y 1 hombre).
- 2 con título de Ciclo Formativo de Grado Superior (los 2 hombres).
- 3 con título de Bachillerato y que están realizando estudios universitarios (1 mujer y 2 hombres).

Estas 7 personas gitanas con titulación superior suponen el 2 % de la población gitana arandina de 18 a 64 años.

b) 60 poseen Educación Secundaria de segunda etapa (pero no educación superior), lo que supone el 17,1 de la población gitana arandina de 18 a 64 años. Y de ellos, una joven acaba de terminar 1º de Bachillerato y otros dos chicos han realizado el presente curso 1º de Ciclo Formativo de Grado Superior.

En la Tabla 2 los datos evidencian un indudable avance si los consideramos en su perspectiva histórica. Sin embargo, persiste en la actualidad una brecha enorme del nivel instructivo de la población gitana arandina con respecto a los datos del conjunto de la población,

Tabla 2: Comparación entre los resultados académicos del conjunto de la población y de la población gitana arandina

	Población del conjunto de España de 24 a 64 años en 2021 (%)	Población gitana arandina de 18 a 64 años en 2023 (%) ¹
Formación correspondiente a primera etapa de Educación Secundaria o inferior	36,1	80,9
Educación Secundaria de segunda etapa (pero no Educación Superior)	23,2	17,1
Educación Superior	40,7	2

Fuente: Ministerio de Educación y F. P. (2021).

Es decir, el 19,1% de la población gitana arandina tiene hoy estudios mayores a los primarios (frente al 63,9 % del conjunto de la población española): tres veces menos porcentualmente que los del conjunto de la población española. Pero es que hace solo 40 años este porcentaje en la población gitana arandina era solo del 0,3 %: ¡había una única persona!

2.3. Segregación educativa *de facto* por origen étnico

Otro rasgo de la situación académica del Pueblo Gitano es que un porcentaje considerable del alumnado gitano realiza sus estudios de un modo segregado, con escasos contactos con compañeros que no sean de minorías étnicas.

Si hay dos principios repetidos en las distintas leyes educativas promulgadas en España en la etapa democrática son el de la igualdad de oportunidades o equidad y el de integración e inclusión (la actual ley educativa -LOMLOE, 2020- repite más 100 veces la palabra “inclusión” y otras tantas “igualdad” y “equidad”). Pero, en la práctica, muchas y muchos chavales gitanos tienen una escolaridad no sólo más breve, sino alejada de compañeros que no sean de su propia etnia o de origen inmigrante.

2.3.1. Segregación intercentros y *guetización* de centros educativos

Hoy cerca de la mitad del alumnado gitano se encuentra escolarizado en centros guetizados (FSG, 2022). España es uno de los países con mayor segregación social en su sistema educativo según los últimos Informes Pisa (Informes PISA 2022; Rogero, 2017; Andrés, 2017). España ocupa la antepenúltima posición entre los

¹ Nótese que para la población gitana arandina se ha considerado la edad de 18 a 64 años (en vez de la de 24 a 64, que recoge la estadística para el conjunto de la población española).

países europeos de la OCDE y la quinta por la cola de toda la OCDE en cuanto a inclusión social de sus centros escolares: es el tercer país europeo que más segrega a los alumnos según su renta familiar y etnia; “los alumnos españoles están entre los que tienen menos probabilidades de todo el mundo de compartir centros con compañeros de un origen social distinto al suyo”; y esta dinámica se ha acentuado en los últimos años: “España ha pasado de 74 puntos en 2012 a 69 en 2015” en el “índice de inclusión social” de los centros educativos del Informe PISA. Nos hallamos ante un fenómeno de “huida” de los centros educativos con estudiantes gitanos, similar al de “la fuga blanca” (*white flight*) de los EE. UU.

2.3.2. Segregación intracentro

También en el interior de numerosos centros educativos existen diversas dinámicas segregadoras (aunque no se las considere tales oficialmente, sino que se las atribuya una justificación pedagógica):

a) Apoyos fuera del aula ordinaria

El profesorado de Educación Compensatoria y de otros programas de apoyo (con independencia de su implicación y profesionalidad) está siendo utilizado en muchos centros para sacar de sus clases a lo largo del día a alumnado gitano y de procedencia extranjera con retraso académico... retraso que, con esta medida, lejos de mitigarse, suele agrandarse, lo cual, a su vez y como retroalimentación, viene a justificar la cronificación de unos apoyos segregados para este alumnado...

b) Agrupamiento por “grupos de nivel” (*streaming*)

En algunos centros de Educación Secundaria se ha establecido que exista un “Grupo C” en la ESO, cuyo “alumnado destinatario” es “prioritariamente alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja, que presente desfase escolar significativo” (así consta en la Programación General Anual de varios IES de Madrid). Lo cual parte del apriorismo de considerar que ser “de minorías étnicas” va asociado a retraso escolar y que su lugar es estar apartados en una clase en la que ni conviven con los demás ni dan los mismos contenidos que el resto. E implica, así mismo, que los Departamentos de Orientación -creados para favorecer la inclusión educativa de todo el alumnado- sean usados como soporte que vehicule y justifique esta segregación.

Distintos mecanismos de segregación que han adquirido carta de naturaleza en numerosos centros educativos de Educación Primaria y de ESO. Y todo ello a pesar no solo de las leyes (que preconizan la inclusión), sino también de las evidencias científicas de que cualquier práctica diferenciadora (*streaming* o agrupación de alumnado por niveles y *tracking* o segregación del alumnado en distintos tipos de centros y/o itinerarios) tiene efectos perniciosos para la convivencia y genera desigualdad (Macías, 2017). “La repetición y la segregación no solo son ineficaces

para ayudar al alumnado con bajo rendimiento a superar sus dificultades en la escuela, sino que contribuyen a reforzar las desigualdades socioeconómicas” (OCDE, 2014).

3. ANALIZAR: ¿CÓMO EXPLICAR LA SOBRRERREPRESENTACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO?

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

3.1. Nuestras explicaciones redefinen la realidad

El modo en que explicamos la sobrerrepresentación del fracaso escolar del alumnado gitano no es algo baladí. Al atribuir una explicación a un fenómeno socioeducativo estamos indicando dónde estimamos que se encuentran las raíces del problema y, por consiguiente, en qué direcciones estamos dispuestos a buscar vías de mejora y en cuáles no. Nuestras convicciones *con-figuran* la realidad. Somos parte del sistema, actores del mismo y necesariamente (nos) damos una explicación, nos posicionamos, por lo que ello implica la relevancia de examinar nuestros supuestos, pues ocurre que a menudo es un equívoco supuesto acerca del problema lo que excluye su solución y mientras no se verifique un cambio en la formulación del problema, todas las acciones que se realicen (sea cual fuera su número) con frecuencia sólo conducen a un callejón sin salida, a un juego sin fin, a más de lo mismo (Watzlawick et al, 1989).

3.2. ¿Causa perdida o causa pendiente?

Tanto a nivel coloquial como a un nivel académico se han formulado distintas explicaciones sobre la sobrerrepresentación del fracaso escolar del alumnado gitano, que conviene que explicitemos y analicemos, y que pueden agruparse en dos grandes tipos de enfoques divergentes: los enfoques deterministas y la interpretación sistémica.

3.2.1. *Los enfoques deterministas*

Hay una serie de interpretaciones que coinciden en juzgar que el fracaso escolar de una parte importante del alumnado gitano constituye “un caso perdido”:

- a) Determinismo racial y familiar: Se culpabiliza a las familias gitanas y/o a los propios estudiantes gitanos: “Los gitanos no tienen interés por la educación”, “No valoran los estudios”, “No se adaptan”, “No se esfuerzan”, “Se automarginan”, “El problema está en las familias” ...

- b) Determinismo cultural: Se considera que la cultura gitana está muy alejada de la cultura académica, lo cual genera un choque cultural insalvable: “El escolar gitano se encuentra tironeado entre dos culturas”, “La cultura escolar y la cultura gitana son antagónicas”, “Los escolares gitanos/as se sienten escindidos”, “Su cultura es ágrafa, manual, comunitarista”, “No se ven reflejados en la escuela”, “No precisan de los estudios académicos”, “Es su idiosincrasia”, “Su cultura no valora la escuela”... “A los niños gitanos les cuesta mucho llegar al nivel de abstracción. [...] El tipo de expresión familiar influye mucho; también pasa que las alteraciones lingüísticas de estos niños son ‘defectos’ asumidos en el contexto en que viven [...]. Esto es un proceso muy largo, que viene desde el Kaló” (Bueno, 1993). “El niño lo que quiere es ir con su padre con la ‘fregoneta’ al mercado a vender fruta. No nos engañemos. Somos diferentes. Tenemos distintas capacidades y actitudes. Yo defiendo el derecho a la ignorancia.” (Galaup, 2015).
- c) Determinismo socioeconómico: Se argumenta que la situación de marginación socio-económica de buena parte de la población gitana coloca a los niños gitanos en un contexto sumamente desfavorable para los estudios (sin dinero para hacer frente a los gastos escolares, viviendas poco condicionadas para el estudio, carencia de ayuda académica en sus hogares, necesidad de colaborar al sostenimiento familiar...), que les conduce *irremediablemente* al fracaso escolar (en la línea de las “teorías de la reproducción” de las desigualdades sociales a través del sistema educativo).
- d) Determinismo por suma de factores adversos: Según esta explicación, los estudiantes gitanos se ven aplastados por un cúmulo de circunstancias (su cultura, la marginación, el desinterés familiar y de su grupo social, los propios alumnos)... “y todos esos factores interactúan en su contra”. El sociólogo Mariano Fernández Enguita (1999) argumenta que “la escuela es paya” y discrimina y que los gitanos no la necesitan (puesto que sus funciones de custodia, formación laboral, socialización y educación en valores ellos ya se las proporcionan a sus hijos en el ámbito familiar). Otros estudios han seguido esa estela multi-causal-determinista: “El fracaso escolar es fruto de la acumulación de múltiples factores carenciales situados en cuatro esferas (individual, familiar, escolar y comunitaria), que cual capas sucesivas y separadas caen sobre ellos y los aplastan” (Carrillo et al., 2018). Y a nivel coloquial también es frecuente encontrarse con este tipo de explicación; así, una profesora de Servicios a la Comunidad me comentó: “A mí déjame de teorías, y a ver quién me explica por qué los gitanos son tan absentistas y, por mucho que hagas, lo siguen siendo... Algo tienen ellos que no...; ya, también son sus circunstancias...; o es su cultura...”. Y en otra ocasión un profesor universitario me envió una primera redacción de un trabajo suyo que titulaba: “Entre el fatum y Sísifo. Diagnóstico sobre la situación educativa de la comunidad gitana”.

No obstante, todos los enfoques deterministas conllevan la asunción de un prejuicio, así como la proyección de una profecía negativa, pues parten de un presupuesto de incapacidad y empujan en esa dirección: “Lo tienen todo en su contra”, “Los gitanos son un caso perdido”, “Gitano tenía que ser” ...

Cuando un problema (tanto en la naturaleza como social) se contempla de un modo meramente lineal y unidireccional, cualquier tipo de solución intentada a partir del mismo no solo será sesgada, sino ineficaz o contraproducente. V. gr., si en un río están desapareciendo los cangrejos... ¿podemos limitarnos a considerar que “es un problema de los cangrejos”? Otro tanto ocurre con las dinámicas sociales y educativas.

Un ejemplo: Cuando yo era un adolescente las mujeres sacaban menos el carnet de conducir y se acuñó el dicho de “Mujer al volante, peligro constante”. Una historia de exclusión de las mujeres había generado menos oportunidades económicas, que se pretendían justificar desde una estereotipia patriarcal con una mirada inferiorizante sobre las capacidades de las mujeres para los ámbitos que no fueran los marcados desde esa estereotipia...

En nuestra sociedad los grupos definidos en términos de “raza” o etnia son a menudo contemplados de un modo “folk”, en cuanto absolutizaciones con una gran carga de despersonalización y estereotipia, dando por buenas concepciones populares del “sentido común”, que son en realidad un producto cultural y socialmente construido y compartido por un sector de población, unas atribuciones para describir y explicar las conductas ajenas (esquemas simplificadores, que aunque parezcan “evidentes”, por ser asumidos por muchas personas, se expresan como leyes y que utilizamos como hipótesis de funcionamiento de los demás... y que presionan hacia el autocumplimiento de la profecía). Como señala el profesor gitano Miguel Ángel Caballero (2017): “Con frecuencia ponemos el acento en la mochila con la que vienen estos niños a la escuela... Pero nosotros, los profesionales de la educación, también llevamos nuestra mochila, con nuestra posición social, con nuestros prejuicios y proyecciones sobre ellos”.

Por consiguiente, situar el foco de la reflexión en “las dificultades escolares de las minorías”, de su cultura o de su contexto entendido como algo insalvable (SUS dificultades) solo conduce a reiterar todas las “respuestas educativas” habituales (sacarles a las -eufemísticamente denominadas- “clases de apoyo” o de “Educación Compensatoria”, repeticiones de curso, “grupos B”, “grupo no bilingüe”...), en “un juego sin fin”, que no hace sino retroalimentar la exclusión escolar y social.

Los enfoque lineales y unidimensionales parten de una conceptualización del “alumnado gitano” y de su grupo social prejuiciosa y “folk”, que les culpabiliza a él y a su familia en exclusiva y/o les coloca en una situación de perdedores sin remedio, considerándoles incapaces de vincularse al sistema escolar. Esas “explicaciones” constituyen una parte fundamental del problema. Argumentar que las familias

gitanas no están interesadas en la educación o que los niños y niñas gitanas no están suficientemente motivados para estudiar... son afirmaciones basadas en presupuestos sobre la comunidad gitana, realizadas de un modo descontextualizado y que no se corresponden con la realidad. En primer lugar, porque existe una evolución de la situación escolar del Pueblo Gitano, como acabamos de mostrar con los datos expuestos (no podemos, por tanto, hablar de una “foto fija” predeterminada).

Y, en segundo lugar, “no es que las familias gitanas no estén interesadas, sino que no creen que sea posible porque no han tenido ocasión de vivenciarlo”, ya que algunas de sus escuelas están aplicando (consciente o inconscientemente) prácticas de segregación o cualquier otro tipo de acciones que provocan la exclusión social y educativa del Pueblo Gitano Como (Macías, 2017). Estas prácticas generan que la comunidad gitana deje de confiar en la escuela, a pesar de que sí considere que la educación es fundamental para mejorar sus condiciones de vida. Lo que se está haciendo con esos enfoques reduccionistas es etnificar la desigualdad y la exclusión social de la comunidad gitana como si ello formara parte de su identidad. La educación así juega un rol de reproducción de la pobreza. Prácticas que se mantienen en el prejuicio que entiende a esta comunidad como un grupo social pasivo, parasitario y/o “marginado *per se*” y en las intervenciones pedagógicas basadas en inercias y “ocurrencias” (en expresión de Ramón Flecha) de las que esta comunidad ha sido objeto frecuentemente y que no han hecho más que reproducir la exclusión social que padece gran parte de esta comunidad. “La causa principal del fracaso escolar de la población gitana está en el sistema educativo” (Macías, 2017). “La segregación, los ‘grupos de nivel’ y las adaptaciones curriculares parten de unas bajas expectativas sobre el alumnado gitano y les están perjudicando enormemente. Estos alumnos y alumnas casi siempre están en los grupos de menor nivel. No tienen expectativas, no tienen referentes y pierden la motivación. El éxito educativo no depende de la composición y clase social del alumnado, sino de la organización escolar y metodologías en el aula” (Macías y Abajo, 2020).

3.2.2. Interpretación sistémica, que vincula lo social, afectivo y cognitivo y que posibilita la transformación

a) El modelo ecológico-cultural o multidimensional de John Ogbu

Es sintomático que ya hace más de cuatro décadas John Ogbu (1978) se planteara esta misma pregunta sobre los modelos explicativos del desproporcionado fracaso escolar del alumnado de minorías autóctonas (si bien, ni él ni su equipo estudiaron la minoría gitana) y que señalara, básicamente, estos mismos grandes tipos de interpretaciones y que concluyera que las explicaciones que no son sistémicas/ecológicas aplican una causalidad lineal, mecanicista, que no pueda dar cuenta adecuadamente de la complejidad de la realidad socio-educativa y que conlleva una moraleja derrotista, que conduce a la impotencia de los distintos actores.

John Ogbu y su equipo constataron en sus investigaciones que el bajo rendimiento escolar de una minoría étnica autóctona es una respuesta colectiva adaptativa a la estructura de oportunidades educativas y sociolaborales que esta minoría soporta. Así, los afroamericanos en EE. UU. durante siglos han experimentado la exclusión y en la actualidad tienen un sentimiento compartido de marginación y estigmatización y una percepción de techo limitado de empleo (aun cuando tengan estudios, les será más difícil que a otros encontrar empleo). Y son una “minoría involuntaria” (a diferencia de los inmigrantes, que vienen –minoría “voluntaria”– dispuestos a asumir las dificultades como precio necesario para conseguir los objetivos de la migración y para los que la educación generalmente se interpreta como la inversión principal). La percepción de status inferiorizado en su propio país origina en ellos un pesimismo ante la estructura de oportunidades (y ante la propia escuela) y, como reacción, genera “rasgos culturales secundarios”, que presionan en el seno de su comunidad hacia la reclusión en el propio grupo (como único ámbito viable de vinculación social y laboral, ayuda mutua y autoestima) y conllevan presiones comunitarias² y la escuela contemplada como territorio de los blancos (con lo cual, transmiten actitudes contradictorias ante la escuela y repiten e interiorizan los estereotipos que se tienen sobre ellos –que la escuela no es para ellos–, alimentando así, también desde la propia comunidad, la profecía autocumplida).

b) El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos

En mi primera investigación sobre la situación escolar del alumnado gitano (Abajo, 1995 y 1997) constaté en las familias gitanas y en sus hijos e hijas dinámicas muy similares a los descritos por Ogbu sobre las familias y los estudiantes afroamericanos en EE.UU. Posteriormente, he seguido profundizando en esta perspectiva.

Entendiendo el aprendizaje como un proceso de construcción personal que se realiza en un contexto socioafectivo (en el que se ponen en juego aspectos cognitivos, sociales, culturales y emocionales), para muchos niños y niñas gitanos las relaciones interpersonales que mantienen dentro de la escuela y el propio clima de aprendizaje resultan ser poco facilitadores para su vinculación y progreso académico, anclándolos en situaciones escolares marginales.

² Ogbu refiere que los afroamericanos califican a los intentos de aculturación de “acting White” o “uncle-tomming”, *actuar como un blanco* o *ser un Tío Tom*. “Apayamiento” es un vocablo con idéntica función entre los gitanos españoles. Las diferencias culturales secundarias se utilizan –en el seno de un grupo en posición subalterna en su propio país– como barrera étnica (con funciones de autoestima y de garantía de apoyo mutuo) y, por lo tanto, se vigilan y se ejerce presión sobre los miembros del propio grupo. La aculturación para una minoría involuntaria se consideraría pues como una desertión, una traición al propio grupo (Carrasco, 2004), y tanto más en la medida en que la guetización y la jerarquización social es mayor.

El Pueblo Gitano ha sufrido una historia de persecución, que deja en el presente un poso de desigualdad y múltiple discriminación y de antigitanismo, como ideología que justifica esa discriminación y que culpabiliza a los propios gitanos y gitanas de su exclusión.

Es la nuestra una sociedad bifronte (escindida entre los valores igualitaristas de los derechos humanos y la economía de mercado, con su consecuencia de jerarquización y exclusión), cuya contradicción estructural genera tensiones y desconfianza, sitúa a los ciudadanos a la defensiva y pretende resolverse con frecuencia a través del doble lenguaje y los estereotipos (“nuestro mérito” y “su incapacidad”). El sistema escolar tiene también un carácter antinómico o contradictorio: basado en la igualdad entre los alumnos y el derecho de éstos a desarrollar al máximo sus capacidades y en la cooperación, prepara, sin embargo, para la inserción en un sistema productivo y social estratificado y en el propio sistema escolar no todos compiten en pie de igualdad (en virtud de su capital económico y académico familiar). Vivimos, en una sociedad económicamente jerarquizada, en la que se da una pugna por mantener y mejorar el estatus y la clase social de procedencia y en la que el trabajo como fuente de ingresos es un bien escaso y segmentado. En esta situación, el sistema educativo es clave para ser competitivos en el acceso al trabajo. A su vez, los centros escolares a menudo compiten por tener matrícula... En esa pugna laboral y escolar son muchos los que piensan que los gitanos no son buenos compañeros de carrera.

En este contexto social, muchas familias gitanas se hallan en una situación de marginación y estigmatización y en ocasiones incluso de guetización, y la percepción de esa desigualdad de oportunidades y estereotipia los lleva a una tensión inclusión-exclusión³ o situación de encrucijada entre las aspiraciones de inclusión y promoción y el escepticismo con respecto a las instituciones sociales y a las posibilidades que les pueda ofrecer la escuela⁴.

Como consecuencia de estas circunstancias socio-educativas, al alumnado gitano pueden llegarle con cierta frecuencia mensajes ambiguos o contradictorios, de “doble vínculo”⁵, por parte del propio contexto marginal y guetizado y de alguno de sus agentes de socialización –fundamentalmente desde la familia y el entorno

3 Tomé el concepto de “tensión inclusión-exclusión” referido a las familias gitanas de Teresa San Román (1991).

4 En cierta ocasión me comentó un padre gitano: “Me encantaría que me hijo estudiase Derecho... y, si no, torcido”.

5 Tomé el concepto de “doble vínculo” de Gregory Bateson (1992). Este autor sostiene que el aprendizaje es un fenómeno comunicacional, que tiene lugar en un determinado contexto. El contexto constituye un met mensaje, que valida el significado de lo que se dice en el texto (si guarda coherencia con él) o, por el contrario, modifica el signo del mensaje, *des-dice/des-miente* el mensaje explícito. Cuando existe hiato o incoherencia entre el mensaje explícito y su met mensaje o contexto se da un “mensaje de doble vínculo”, un mandato contradictorio e incoherente, que sume en la perplejidad al receptor y que le lleva a una conclusión desesperanzada: “No existe alternativa; se haga lo que se haga, se pierde”. En tales situaciones, el abandono de la situación y la reclusión en sí mismo o la

comunitario y desde el profesorado y grupo de iguales— que vienen a decirle: “Ve, pero no vayas”, “Ven, pero no vengas” o “Eres ciudadano/a y alumno/a, pero no lo eres debidamente”, que les genera perplejidad y desconcierto y que son caldo de cultivo para las bajas auto-expectativas, la mala adaptación y el bajo rendimiento, con su corolario de absentismo, reacciones circulares y paradójicas y progresiva desvinculación... hasta llegar al abandono prematuro (con lo que “se cumplen” las profecías negativas y los mutuos recelos).

En consecuencia, hay que poner en el centro del análisis las expectativas de los agentes educativos frente a las posibilidades académicas de las minorías en general y hacia la minoría gitana en particular. Y, sobre todo, es fundamental qué ocurre dentro de la escuela, por la repercusión que esas expectativas del profesorado⁶ y el clima y organización escolar derivado de ellas va a tener en la respuesta de los propios escolares y de sus familias.

Cuando en las XV Jornadas de Enseñantes con Gitanos preguntamos al escritor y catedrático universitario gitano José Heredia Maya: “¿Qué te ayudó a proseguir tus estudios, siendo gitano y de una familia humilde?”, respondió: “*El que confien en ti, te obliga*” Y, tras esa frase-resumen, comentó más pormenorizadamente los factores que le dieron alas para seguir estudiando:

- Tuvo un buen maestro, que le transmitió afecto unido a exigencia y que cuando llegó la hora del ir al IES a la capital le insistió en que siguiera estudiando e incluso le siguió apoyando en sus estudios por las tardes.
- Familia que le apoyó “a posteriori”: al ver que el maestro insistía que *valía para estudiar* y que sería una pena que no continuara estudios y al comprobar los buenos resultados de su hijo.
- No segregación: “No he sido un gitano suburbial”; su familia no tenía grandes ingresos, pero era una más del pueblo. Y al colegio fue con el resto de su edad.
- Contó con una beca para la adquisición de libros.
- El ir viendo que le iba bien en los estudios.

respuesta intempestiva “es señalar con el dedo las incongruencias del sistema” e “indicar que se ha hecho intolerable el coclear contra los agujones” (id.)

6 El efecto Pigmalión negativo sobre el alumnado de minorías étnicas en los centros escolares supone la aplicación al sistema educativo de los criterios jerárquicos clasificatorios de la alteralidad, ya que “la estereotipia se caracteriza por un efecto similar al que comportan las ‘profecías autoconfirmadoras’, que articulan, ponen en acto, una serie de actos que tienden a ajustar, a amoldar, al individuo supuestamente desviado a la imagen que la sociedad ha generado de él” (Guarné, 2004: 114).

La suma de todos estos factores contribuyó a que fuera salvando las dificultades y a que se fuera fraguando un proyecto de continuidad escolar (Asociación de Enseñantes con Gitanos, 2006).

En la investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano que coordiné hace dos décadas (Abajo y Carrasco, 2004) se constató que el éxito y continuidad en los estudios del alumnado gitano se ven favorecidos cuando cuentan con mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia por parte de sus agentes educativos, sobre todo del profesorado. En dicha investigación estuvimos dialogando con gitanas y gitanos con titulaciones académicas y se evidenció que los factores más relevantes que les ayudaron para triunfar en sus estudios y proseguir estudiando fueron:

1. Tuvieron algún profesor que creyó en ellos.
2. Contaron con estudio extraescolar en asociaciones, etc.
3. La familia los apoyó (aunque en ocasiones fue “a posteriori”, al constatar la familia los buenos resultados que obtenían).
4. No vivieron situaciones gueto escolar ni de apoyo segregado.
5. Dispusieron de alguna beca.
6. Fueron constatando que les iba bien en los estudios.

La clave, en definitiva, es sentirse vinculado y esto ocurre cuando alguno(s) de los agentes educativos proyecta(n) altas expectativas sobre el estudiante. Y también cuando éste constata éxitos. Todo ello propicia alta autoestima y una dinámica de buenos resultados y el deseo de continuar estudiando.

En la actualidad los chavales y chavalas gitanas están escolarizados en su inmensa mayoría durante una docena de años o más. “Antes nos decíais que nuestros hijos no iban a la escuela; ahora están yendo, y seguimos igual”, me comentaba un padre gitano hace ya 25 años. Y en el reciente libro “Relatos de mujeres gitanas ribereñas” (2019) las 60 mujeres gitanas arandinas de muy distintas edades que van desgranado sus testimonios muestran de un modo inequívoco sus aspiraciones de que las nuevas generaciones prosigan estudios, como la mejor vía de inclusión social y de mejora de las condiciones de vida. Así mismo, las últimas investigaciones están poniendo en evidencia que en estos momentos las familias de minorías étnicas sí que tienen deseos de que sus hijos e hijas estudien lo más posible:

“El alumnado de minorías étnicas muestra altas aspiraciones y una percepción positiva de apoyo social en su medio familiar, pero una baja vinculación escolar y una percepción poco positiva del apoyo docente. Así, los factores escolares, con mayor peso en la prevención, obtienen puntuaciones más negativas que los factores sociales e individuales. Es altamente relevante tener en cuenta cuál es la situación en cada centro para tomar medidas adecuadas y reclamar los recursos específicos necesarios teniendo

en cuenta que la efectividad de las medidas depende sobre todo de sus condiciones de implementación en los centros [...] En definitiva, se trata de promover transiciones de éxito a la formación post-obligatoria. Porque, al contrario de lo que se suele pensar, el alumnado ya tiene aspiraciones; necesitan, eso sí, de un reconocimiento y apoyo adecuados” (Carrasco. y Molins, 2019).

Así pues, la principal causa de fracaso escolar no estriba en la falta de voluntad escolar de las familias gitanas ni en la carencia económica ni en un “choque cultural” insalvable, sino en las bajas expectativas de los agentes educativos. Tanto el profesorado como las familias no gitanas pueden verse condicionados por el antigitanismo latente en la sociedad y proyectar bajas expectativas sobre las y los estudiantes gitanos y, en consecuencia, actuar ante dicho alumnado de un modo que le transmita poca confianza en sus posibilidades (efecto Pigmalión negativo). Y, a su vez, las familias y el propio alumnado gitano, al constatar esta falta de expectativas y los malos resultados consiguientes, pueden asumir una actitud de “indefensión aprendida” y de desesperanza ante sus posibilidades escolares. Las bajas expectativas de los agentes educativos sobre el alumnado gitano se convierten en “mensajes doble-vinculares” o paradójicos para estos chavales. Se retroalimenta así un bucle de perplejidad, baja autoestima y progresiva desvinculación y fracaso escolar.

a) Los procesos emocionales, filtro de los aprendizajes. Su repercusión en el alumnado gitano

En la actualidad existe un consenso entre las diversas corrientes psicológicas sobre la importancia de los procesos emocionales y socio-afectivos en el aprendizaje. Especialmente la neuropsicología ha insistido en que cualquier aprendizaje pasa por un filtro emocional, todo aprendizaje está teñido emocionalmente:

- Las emociones positivas alientan los aprendizajes.
- Las emociones negativas bloquean los aprendizajes. La amígdala cerebral bloquea, de un modo automático e inconsciente, lo que nos resulta aversivo/amenazante. Personas que sufren condiciones adversas, cuando las acciones para evitarlo no han sido fructíferas, pueden llegar a desarrollar una pasividad paralizante ante este tipo de situaciones, sufrir un bloqueo emocional ante la misma.

El “Modelo estratégico humanista” señala que hay alumnado que (por las bajas expectativas proyectadas sobre ellos, vivencias de pocos éxitos escolares y segregación) los procesos cognitivos que se ponen en marcha para el aprendizaje se ven bloqueados en ellos (Timoneda y Pérez, 2003). Parte del alumnado fracasa en la escuela siendo inteligentes, por un bloqueo emocional, y se hallan en una clara desventaja para el éxito escolar por esas conductas emocionales reactivas y no por falta de capacidad: “habiendo desarrollado una serie de creencias de identidad negativas frente a las tareas escolares y frente a la institución escolar, generan

unas conductas defensivas de tal calado que les es imposible activar sus procesos cognitivos para adquirir conocimiento dentro del medio escolar”

Roberto Serrano señala que al alumnado gitano el bloqueo emocional le está influyendo especialmente (pues suele recibir más mensajes de pocas expectativas, una mayor segregación y vivenciar mayores experiencias de fracaso en las tareas escolares).

“Cuando nos encontramos ante conductas defensivas la planificación, la atención y el resto de los procesos se verán bloqueados [...] siempre se verán teñidos por ese sentir que además actuará de manera inconsciente [...] pudiendo llegar a bloquear de una manera tal la cognición que pueda parecer que estamos ante un niño o niña con una discapacidad intelectual” (Serrano, 2016).

Aunque no obtienen buenos resultados académicos nos damos cuenta de que no tienen un pelo de tontos. Fruto de las bajas expectativas proyectadas sobre ellos por parte de sus agentes educativos y del etiquetaje de que son objeto, así como de sus vivencias y sus pocos éxitos escolares y la segregación sufrida los procesos cognitivos puestos en marcha en el aprendizaje se ven perturbados. “Será necesario tener buena capacidad para resistir el envite y no atribuirlos a su condición de inadaptados, provocadores o destructores del sistema, sino como fruto de ese sentirse invadidos y/o amenazados” e implementar estilos y contextos de enseñanza-aprendizaje “desde la motivación que genera la activación de los procesos cognitivos”, como, por ejemplo, el “trabajo por proyectos”

Por todo ello, sugiero que pensamos que las mediocres puntuaciones en los tests de inteligencia de algunos alumnos gitanos podrían estar motivados no solo por un “sesgo cultural” (estar menos entrenados en las tareas pro-académicas de las que los tests tienden a estar contaminados), sino, sobre todo, por una prevención/bloqueo hacia todo lo relacionado con situaciones académicas (debido a la etiqueta de incapacidad hacia lo escolar proyectada sobre ellos, así como por sus experiencias negativas al respecto) y con todo lo que se pueda asociar con la imagen de “lápiz y papel” y la situación de “prueba”, “examen”, etc. Con lo cual, con esos tests que usamos para valorar si sus malos desempeños escolares “provienen de un déficit cognitivo” podemos estar cayendo en un bucle o confirmación de la “profecía negativa” horrible...

b) Las actitudes y expectativas del profesorado y el clima emocional del aula: el factor más decisivo para el aprendizaje

En un estudio realizado por Juan Casassus en los años 90 para la UNESCO sobre el estado de la educación en América Latina se analizaron en 14 países y en centenares de centros educativos multitud de factores (como el nivel sociocultural de las familias, la gestión del centro, la formación del profesorado)..., pero el factor más relevante se situó en una variable que no se había contemplado al inicio de la

investigación: la variable más decisiva para favorecer el aprendizaje es la existencia de un clima emocional del aula favorable al aprendizaje, manifestada especialmente en dos aspectos:

- Las interacciones valorizantes que se entablan en el contexto escolar entre los profesores y alumnos, y también de éstos entre sí. Estimula el aprendizaje el reconocimiento y el refuerzo positivo y la no discriminación de los alumnos (sin ningún tipo de segregación).
- Las altas expectativas sobre sí mismo y sobre su alumnado: La percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus alumnos. Los alumnos cuyos docentes piensan que su éxito o fracaso depende de su familia y del lugar del que provienen tienen, por ese solo hecho, menos oportunidades que los que tienen docentes que piensan lo contrario y consideran que se trata de un problema relativo a su propia metodología.

Según esta investigación, los factores de interacción (las interrelaciones entre los actores) son mucho más decisivos que los factores estructurales (de contexto socioeconómico). “El clima emocional del aula explica por sí solo el rendimiento de los alumnos mucho más que un conjunto de otras variables educativas”. El efecto de esta variable, por sí sola, “pesa más en los resultados de los alumnos que todos los otros factores reunidos”. Es en las expectativas y en las interacciones donde se ubica el “meollo” de la educación. La igualdad o desigualdad la propicia fundamentalmente la misma escuela, no la estructura económica o política. Los factores de fuera de la escuela tienen gran influencia en los resultados de los alumnos, como es el estatus sociocultural de los padres; pero los efectos de la escuela pesan más. Los factores estadísticamente más significativos son los procesos que se dan en el interior del aula. “Estos microprocesos son los que hay que estudiar”.

c) “El triángulo interactivo del aprendizaje”

El aprendizaje es una construcción personal, que se realiza en un contexto interpersonal (relacional, comunicativo, socioemocional). Por encima de los demás factores, el aprendizaje se sustenta en la comunicación, en la relación interpersonal... que es fundamentalmente afectividad y confianza, verdadero eje del aprendizaje, que tiñe y “renombra” todos los demás aspectos. Todo aprendizaje supone la interacción de factores cognitivos, afectivos y relacionales. Así, podemos hablar del “triángulo interactivo del aprendizaje”: el clima emocional del aula (propiciado por el docente) favorece una determinada autovaloración académica en las y los estudiantes y esta autoestima académica va a condicionar la elaboración cognitiva personal, cuyos resultados de aprendizaje, a su vez, inciden en el clima relacional y motivacional del aula.

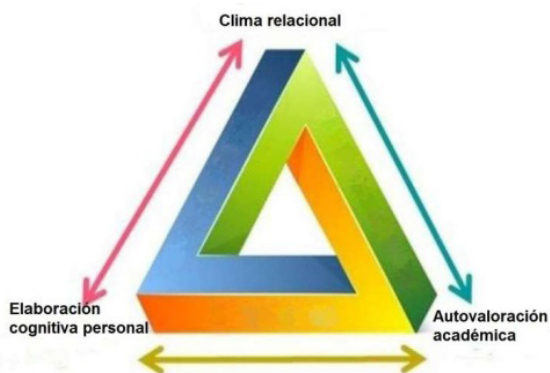


Gráfico 1: El triángulo interactivo del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, inspirado en el modelo de Jean Houssaye, reelaborado por César Coll y posteriormente por Martín Pinos).

Hay quien dice: “El esfuerzo es lo verdaderamente importante... y si no te esfuerzas, te irás quedando atrás...” Y esto es indudable: sin esfuerzo no hay avance en ningún campo. Ahora bien, el esfuerzo no es una variable independiente, descontextualizada, que no está influenciada por ningún otro factor. Pensemos, por ejemplo, cuando aprendimos a nadar o a andar en bici: hay que dar pedales, bracear y patear y hasta echarse algún trago de agua y sufrir algún rasguño... pero ese esfuerzo se ve facilitado y es más productivo cuando se cuenta con un respaldo afectivo y una adecuada guía.

4. ACTUAR: ALTERNATIVAS PARA IMPULSAR EL ÉXITO Y LA CONTINUIDAD ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO

A la luz de lo que hemos expuesto en lo apartados anteriores, podemos deducir una inferencia medular: el éxito y la continuidad educativa del alumnado gitano se ven propiciados (como los de cualquier otro) en la medida en que alguno de los agentes educativos realiza una apuesta clara y coherente a favor de su continuidad escolar (le transmite mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia). Y, lógicamente, estas condiciones se refuerzan cuanto más interrelacionadas se presentan.

Es indudable que un factor que condiciona es la mayor o menor apuesta por la equidad escolar de las políticas socioeducativas (el eje estructural o nivel “macro”). Por ello, y tal como exigen nuestras leyes educativas, la lucha contra la desigualdad debe constituir una prioridad en todas las esferas educativas, con lo que ello implica de: inversión adecuada a este reto, descenso de la ratio (que favorezca una mayor tutorización), suficientes recursos humanos y materiales, formación del profesorado en estos temas, etc.

También es primordial el apoyo del grupo familiar a los estudios de sus hijos e hijas. Bien entendido que dicha implicación familiar no constituye una variable independiente, sino que en las situaciones de mayor vulnerabilidad el compromiso tiende a acentuarse tanto en cuanto perciben que a sus hijos e hijas les va bien en el sistema educativo.

Y es importante también que las familias de la sociedad mayoritaria apuesten por centros interculturales y por una educación antirracista y convivencial para sus hijas e hijos.

Pero considero, como señala Jerome Bruner, que el principal mediador o “andamio” en los procesos de aprendizaje académico (a su vez, condicionado por el resto de los factores, indudablemente) es el profesorado. Por eso, me voy a centrar en varias líneas de actuación pedagógica o profesional del profesorado (íntimamente relacionadas entre sí), que, a la luz de lo expuesto en las dos fases anteriores, se han evidenciado claves para propiciar el éxito y la continuidad escolar del alumnado gitano.

4.1. Revisar nuestra mirada: enfoque sistémico y autocrítica

Es clave que el profesorado nos cuestionemos nuestra mirada: que seamos críticos ante el antigitanismo y frente a los sesgos cognitivos que conforman los prejuicios y que tienden a mantenerse por inercia. Y, en consecuencia, que proyectemos altas expectativas hacia el alumnado gitano y que todos los proyectos que se realicen sean inclusivos (sin apoyos ni agrupamientos segregadores).

Se requiere poner el foco en la capacidad del centro educativo para responder a necesidades de todo el alumnado y asegurar la continuidad también del alumnado en situación social más vulnerada. No se trata de bajar el nivel académico, sino de cambiar la metodología y reorganizar los recursos del centro con un enfoque inclusivo y con altas expectativas para todo el alumnado. De esta forma se ven beneficiados todos: tanto los alumnos más avanzados como los que van más retrasados. Para ello, es preciso “empezar por nosotros; los profesionales también somos población diana [...] Los profesionales tenemos nuestros bagajes, nuestros miedos, formamos parte de un modelo que produce desigualdad y tenemos que revisarnos para, entre otras cosas, aprender a ceder poder o a no reproducir el modelo anterior” (Martín, 2019). Miguel Ángel Caballero (2017) incide en lo mismo: “Es necesario poner el acento en un cambio de perspectiva de tu vida profesional. Saber que estos chavales son importantes, que pueden salir adelante si tú crees en ellos. Si apostamos por la pedagogía del corazón, de la esperanza, de la alegría... ¿cómo no van a dar frutos?”

Y no basta con cambios cosméticos. La sucesión de cambios sin variar las premisas ni el enfoque de la realidad perpetúa la situación. Por muchos cambios

e innovaciones que hagamos, será “más de lo mismo”... Se precisa un cambio sistémico: replantearnos nuestras interpretaciones.

El enfoque crítico (frente a cualquier determinismo), sistémico y comprometido será tanto más necesario en cuanto el alumnado parta de una situación socioeconómica más desfavorecida.

Resulta fundamental una acción educativa que favorezca por todos los medios posibles la vinculación académica y social/relacional del alumnado en situación más desfavorecida o, lo que es lo mismo, un “alto compromiso profesional contra la inequidad educativa” (Trueba, Spindler y Spindler, 1989, citado por Carrasco, Narciso y Bertran, 2015). No podemos perder de vista que el principio nuclear de nuestra acción educativa no es el currículo, ni siquiera la educación en valores (ni la cultura gitana o la interculturalidad)... el centro deben ser los niños y niñas o adolescentes concretos, su presente y su futuro, la lucha por el éxito escolar de todos/as (lo que es tanto como decir: la implicación en la erradicación del fracaso escolar y de la desigualdad de oportunidades) y aquí cobra una especial relevancia el compromiso con el éxito escolar del alumnado gitano, tanto en cuanto es el colectivo social donde el fracaso y la desigualdad de oportunidades se hallan más presentes y sobrerrepresentados. El principio rector o “idea fuerza” del trabajo docente lo debe constituir el puerocentrismo inclusivo. La mejor educación intercultural es la convivencia en los centros escolares en pie de igualdad.

4.2. Altas expectativas: efecto pigmalión positivo

El efecto Pigmalión puede funcionar positivamente... también con la infancia gitana. Así, en cierta ocasión un estudiante gitano me comentó: “¿Conoces a una maestra que se llama Conchi...? Conchi me rescató. Me dio clases en cuarto de Primaria, y a ella le debo el seguir estudiando. Yo iba a un colegio de Aranda y mis padres pusieron un bar en un pueblo y entonces cambié al colegio de Peñaranda. En el colegio anterior yo no aprendía nada y me pusieron en un grupo de compensatoria con inmigrantes que no sabían español... que yo me decía: “¿Qué hago yo aquí?”... Pero cuando Conchi fue mi maestra me ayudó muchísimo, se preocupó por mí y me hizo ver que yo podía ser buen estudiante. Y fue a hablar con mis padres y todo. Y si en este curso voy a terminar un ciclo formativo de grado superior se lo debo a ella, sobre todo. [...] ¡Una maravilla de profesora!”

El éxito y continuidad en los estudios se ven favorecidos cuando cuentan con mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia por parte de sus agentes educativos; la apuesta del profesorado es clave en las familias en situación más vulnerada. La vinculación social y académica (el sentirse perteneciente y competente) constituyen el principal motor del aprendizaje.

4.3. Empatía y tutorización

Es primordial que exista un clima escolar positivo y unas relaciones con el profesorado afectivas y valorizantes. “Existencia de una cultura de cuidado, en especial en las relaciones alumnado-profesorado”, así como “actividades de mediación y de apoyo emocional” (Carrasco, Narciso y Bertran, 2015).

Para favorecer el éxito académico es importante potenciar la acción tutorial, tanto de aprendizajes como de socialización y cohesión grupal. Que en todo el centro esté establecido un sistema eficaz de tutorización de grupo e individualizada, de orientación, acompañamiento y seguimiento personalizados del alumnado, y de apoyo afectivo o emocional y efectivo o académico para quien lo necesite, pero siempre desde vías normalizadas e inclusivas.

Es clave que asumamos que la función docente no se agota con transmitir y evaluar conocimientos (“dar la lección” y “examinar”), que también es parte del rol docente el ser guías y tutores de nuestro alumnado en su formación y sus aprendizajes. Y que el aprendizaje es más eficaz cuando existe una orientación y seguimiento personalizado de cada alumno.

4.4. Inclusión y aprendizaje cooperativo

Un aspecto importante es la ausencia de “grupos de nivel” o de apoyos segregados. La equidad e inclusión escolares requieren “la inexistencia de experiencias internamente segregadoras en los centros educativos” (Carrasco, Narciso y Bertran, 2015). Las trayectorias de continuidad escolar se favorecen en centros y aulas no segregados. Una experiencia escolar integrada propicia la vinculación social y académica, claves para la implicación y éxito académicos. Por el contrario, existe evidencia empírica de que tanto los “agrupamientos homogéneos” o “por nivel” como los de “apoyo fuera del aula” conllevan unos altísimos índices de fracaso; y, además, en los grupos segregados hay una sobrerrepresentación del alumnado de minorías étnicas, con lo cual las agrupaciones por niveles reproducen la estratificación étnica social.

Es fundamental favorecer la cohesión grupal y el trabajo colaborativo. Fomentar el sentido de pertenencia y de colaboración, la ayuda mutua y el trabajo cooperativo. Tanto las actividades más estrictamente académicas como las complementarias, extraescolares y deportivas deben cuidar con esmero la vinculación de todo el alumnado, en especial de aquellos que parten de una situación socio-económica más vulnerada.

El aprendizaje cooperativo o dialógico es más eficaz que el meramente vertical e individualista y que el competitivo. El diálogo colaborativo y la ayuda mutua

favorecen el que nadie se quede descolgado y la motivación ante los aprendizajes académicos.

4.5. Constatación del éxito y los avances

La experiencia cotidiana de aprendizaje y de éxitos/avances escolares (el que un alumno vivencie que le va bien en los estudios) es una motivación fundamental para la implicación académica.

El éxito escolar inicial constituye una palanca primordial para el interés por los estudios, la autoestima académica y la generación de un proyecto de continuidad académica. Es importante que los niños y niñas en sus primeros pasos en el mundo escolar adquieran una visión de sí mismos y de los aprendizajes y de la institución académica positivas y gratificantes, que les genere una actitud de confianza y apertura ante los aprendizajes y los compañeros. Mientras que no prestar atención a ello hace que aumenten las probabilidades de una progresiva desafección escolar y “el peso de las identidades académicas deterioradas por una experiencia escolar previa, a menudo substractiva” (Valenzuela, 1999).

Es muy útil de cara a la vinculación escolar de todo el alumnado la extensión del tiempo de aprendizaje y la organización por parte del centro de actividades extraescolares en las que participe también el alumnado en situación más desfavorecida a nivel socioeconómico. Puede ser una gran ayuda la organización por parte del centro de estudio asistido “extraescolar” (tal como el PROA +) o la coordinación con los centros que realizan apoyo extraescolar, siempre que haya un empeño para que estos apoyos lleguen al alumnado que proviene de un contexto socioeconómico más vulnerable.

4.6. Aprendizaje significativo y experiencias educativas de éxito

Para favorecer la vinculación de todo el alumnado es clave el contar con un estilo docente que favorezca el aprendizaje significativo (activo, participativo, dialógico) y no meramente “bancario” (Paulo Freire), repetitivo y memorístico. Un aprendizaje donde los nuevos contenidos se relacionan con los conocimientos previos del alumno y sus experiencias vividas y donde el aprendiz es el constructor de sus aprendizajes, con la guía del profesorado y la colaboración de sus compañeros. Una acción educativa que engloba la dimensión social, emocional, motivacional y cognitiva de cada persona. Que en la situación de enseñanza-aprendizaje perciba empatía, entusiasmo y afecto unido a exigencia, lo que le lleva a dar un sentido personal al conocimiento y a verse capaz.

El conflicto cognitivo que entraña todo aprendizaje requiere ausencia de conflicto emocional/social. Si uno se siente apoyado y seguro, se admite la exigencia, los

errores y correcciones como fases normales del proceso constructivo de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje no se produce con la mera recepción pasiva, sino que supone actividad, esfuerzo, inadaptación, problematización, búsqueda y ruptura de seguridades; el proceso de pensamiento es siempre un proceso dialéctico. Por ello, el aprendizaje provoca cierta angustia personal momentánea, “abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades” (Bleger). Como señala Enrique Pichón-Rivière (1982), “el factor humano constituye el instrumento de todos los instrumentos”.

Un pilar fundamental para una acción educativa inclusiva es el contar con un sistema de evaluación personalizada, continua, formativa y valorizante. Que desde el centro se propugne un estilo de evaluación procesual y centrada en la ayuda permanente ante las dificultades de cada alumno, y no meramente puntual, sancionadora y que se agota en el examen y la calificación: “la evaluación entendida como un proceso de diálogo, comprensión y mejora” (Santos, 1988).

Como en cualquier otro ámbito, en la docencia tenemos que hacer todo lo posible por salir de “la zona de confort”, de las rutinas e inercias (de la asunción acrítica de “lo que se ha hecho siempre”) y también de las meras “ocurrencias”, e intentar basarnos en evidencias científicas, en experiencias educativas de éxito, en aquellos sistemas didácticos y de organización del aprendizaje que se han demostrado más eficaces para todo el alumnado. Por ello, un aspecto clave de la formación del profesorado debe ser la reflexión sobre su propia práctica y el conocimiento de prácticas educativas de éxito y, en consecuencia, el diseño y evaluación de sistemas de enseñanza-aprendizaje contrastados, en la línea de la investigación-acción.

4.7. Propiciar la participación de las familias y la presencia de la cultura gitana en el aula

Que en el centro se propicie no sólo la participación y colaboración de las familias, sino también un papel relevante de las mismas en la toma de decisiones y la evaluación de los proyectos, así como la coordinación familias-profesorado de sus hijos/as. “La participación de los padres en actividades de apoyo en el aula ejercen un efecto positivo. Sin embargo, el efecto es mayor cuando los padres participan en las decisiones y en las actividades de la escuela en su conjunto.” (Casassus, 2003). La escuela como espacio de cercanía, encuentro, participación y corresponsabilidad, amable, acogedor, propio...: comunidad educativa, centro participativo.

Por otra parte, no podemos olvidar que la mejor vinculación con las familias es la que se genera al constatar éstas el éxito escolar de sus hijos e hijas y la satisfacción de estos en el centro.

Además, es conveniente incluir en el currículo de los centros escolares la Historia y cultura del Pueblo Gitano y la educación frente al antigitanismo.⁷ Pero, con ser necesario, no es suficiente. Hace ya un siglo John Dewey nos advirtió de que el gran riesgo del humanismo y la educación en valores es “que se convirtieran en discursos huecos”, “castillos en el aire”, “un giro sentimental bonachón sin referencia a la capacidad efectiva para hacer lo que se necesita socialmente”.

5. CONCLUSIÓN: POR QUÉ NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS NECESITAN QUE ESTÉN EN ELLOS LAS Y LOS GITANOS

Gloria Steinem comenta que en los 60 dio una charla que tituló: “Por qué la Facultad de Derecho de Harvard necesita a las mujeres y no al revés”. Desde ese encabezamiento trataba de transmitir que las mujeres también tienen que estar en esa Facultad, por supuesto, pero que la propia Facultad las necesita, porque ¿de qué Derecho y de qué Justicia va a hablar esa Facultad si excluye a las mujeres de estudiar en la misma?

De un modo similar, debemos luchar por que las y los gitanos logren el máximo de titulaciones y estén presentes en todos los puestos laborales, pero sin dejar de subrayar que también los centros formativos y de trabajo necesitan que estén los gitanos y gitanas en ellos, pues, de lo contrario, ¿cómo podemos hablar de “inclusión”, “progreso”, “democracia”, “igualdad de oportunidades” ...?

Seamos conscientes o no, nuestros centros escolares constituyen uno de los factores que contribuyen a la reproducción del antigitanismo de diversas maneras, así como a la transmisión intergeneracional de la pobreza; y, en sentido contrario, pueden erigirse en palanca para su erradicación. Una educación que se posicione contra el antigitanismo y que impulse la vinculación socioafectiva y académica del alumnado gitano, no solo es un acto de justicia hacia el Pueblo Gitano y su infancia, sino que representa la mejor vía de acceso a una escuela y una sociedad más decentes.

⁷ La nueva Ley de Educación incluye en su currículo la historia y cultura del Pueblo Gitano. Así mismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (con el asesoramiento del Grupo de Educación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano) ha promovido la confección de unos “Materiales sobre Historia y Cultura del Pueblo Gitano. Educar frente al antigitanismo”: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/02/20220203-materialespueblogitano.html>

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, José Eugenio (1995). La escolarización de los niños gitanos. *RTS: Revista de Trabajo Social*, n. 140, pp.138-157.
- Abajo, José Eugenio (1997). *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Abajo, José Eugenio y Carrasco, S. (eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer/CIDE. Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/MujeresenEducacion/docs/4_Exito_escolar_gitanas.pdf
- Álvarez, Pilar (2017). Repetir curso: no se mejora ni se aprende más. *El País*, 03/02/2017. Disponible en: https://elpais.com/politica/2017/02/02/actualidad/1486055855_406888.html
- Andrés, Fernando (2017). ¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?. *Forum Aragón*, n. 22, pp. 85-91.
- Asociación de Enseñantes con Gitanos (2003). *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 25 (Monográfica “El éxito escolar de los gitanos y gitanas en España”). Disponible en: <https://www.aecgit.org/publicaciones/boletines/id1-boletin-n-25.html>
- Asociación de Enseñantes con Gitanos (2006). *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, n. 27 (Monográfica “Alrededor de José Heredia Maya”). Disponible en: <https://www.aecgit.org/publicaciones/revistas.html#lg=1&slide=0>
- Ayuntamiento de Aranda de Duero (2019). *La lucha por un futuro mejor: relatos de mujeres gitanas ribereñas*. Aranda de Duero (Burgos): Ayuntamiento de Aranda de Duero.
- Bateson, Gregory (1992). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohé.
- Bonal, Xavier; Ferrer, Gerard y Zancajo, Adrián (2023). *Desigualdades socioespaciales en la educación en Euskadi*. Vitoria: Departamento de Educación. Gobierno Vasco. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/369184660_Desigualdades_socioespaciales_en_la_educacion_en_Euskadi
- Bueno, Juan José (1993). *El lenguaje de los niños gitanos. Una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú.
- Carrasco, Silvia (2002). Sobre infancia e inmigración: consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona. En García Castaño, Francisco J. y Muriel López, Carolina. *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 601-614.

- Carrasco, Silvia (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu. *Ofrim*, n. 11, pp. 37-67.
- Carrasco, Silvia y Bereményi, Balint Ábel (2013). Gitans et école en Espagne: entre progrès et regressions. *Revue Diversité*, n. 174, pp. 186-194.
- Carrasco, Silvia, Narciso, Laia y Bertrán, Marta (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas del apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, n. 3, pp. 77-92.
- Carrasco, Silvia y Molins, Cris (2019). Aspiraciones y oportunidades. Reducir el Abandono Escolar Prematuro desde la perspectiva de la equidad. Estudio de caso en Sabadell y propuestas de actuación. Resumen Ejecutivo. *RESL.EU Working Paper Series. Working Paper*; n. 3, pp. 71-76. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/333199453_Aspiraciones_y_oportunidades
- Carrillo Álvarez, Elena *et al.* (2018). Condiciones del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2, 1. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201875944>
- Casassus, Jesús (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago de Chile: LOM.
- Casassus, Jesús (2003) Apuntes de la reforma. La escuela y la (des)igualdad. http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2003/304/12_17.pdf
- European Union Agency for Fundamental Rights, FRA (2017). *Segunda encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación. La población romani: resultados principales*. Publicaciones del FRA. Disponible en: <https://fra.europa.eu/es/publication/2020/segunda-encuesta-de-la-union-europea-sobre-las-minorias-y-la-discriminacion-la>
- Fernández Enguita, Mariano (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Fundación Secretariado Gitano (2013a). *Informe Ejecutivo: El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: FSG. Disponible en: https://www.gitanos.org/upload/42/08/EstudioSecundaria_InformeEjecutivo.pdf
- Fundación Secretariado Gitano (2023b). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Madrid: FSG. Disponible en: https://www.gitanos.org/estudios/estudio_piloto_exploratorio_sobre_la_segregacion_escolar_del_alumnado_gitano.html.es
- Fundación Secretariado Gitano (2013c). *La situación educativa del alumnado gitano. Informe Ejecutivo*. Madrid: FSG. Disponible en: https://www.gitanos.org/upload_priv/index.html?url=/upload_priv/18/76/La_situacion_educativa_del_alumnado_gitano__Informe_ejecutivo_FSG_2023.pdf
- Galaup, Laura (2015). Cifuentes elige a una viceconsejera de Educación que dijo que los niños gitanos prefieren “la fregoneta” a estudiar. *El diario.es*, 16/07/2015.

- Guarné, Blai (2004). Imágenes de la diferencia. Alteridad, discurso y representación. En: Ardévol, Elisenda y Muntañola, Nora (ed.). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*, 47-127. Barcelona: UOC.
- Hernández, Manuel; Rodríguez, Florencio y Abajo, José Eugenio (1984). *Informe sobre las condiciones de vida de los gitanos de Aranda de Duero*. Asociación Gitana Arandina. Policopiado.
- Instituto de Sociología Aplicada de Madrid (1979). *Estudio sociológico: los gitanos españoles*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Maalouf, Amin (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Macías, Fernando (2017). *Contribuciones del pueblo gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en actuaciones educativas de éxito*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125577/1/FMA_TESIS.pdf
- Macías, Fernando y Abajo, J. E. (2020). El alumnado gitano y la mochila del profesorado, tras la pandemia. *Web MRP Concejo Educativo de Castilla y León*. Disponible en: <http://www.concejoeducativo.org/2020/el-alumnado-gitano-y-la-mochila-del-profesorado-tras-la-pandemia/>
- Martín, María Victoria (2019). Empezar por nosotros; los profesionales también somos población diana. *Blog Promoción de la Salud Comunitaria*. Disponible en: <https://www.easp.es/web/blogs/2018/12/03/empezar-por-nosotros-en-promocion-de-salud-los-profesionales-tambien-somos-poblacion-diana/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:afaf513f-0cec-4e99-a05a-e2b222d0493f/seie-2022.pdf>
- OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Publicaciones OCDE. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793
- OCDE (2018 y 2022). *Informe Pisa*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>
- Ogbu, John U. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, John U. (1981). School Ethnography: A multilevel Approach. *Antropology and Education Quarterly*, vol. XII, n. 1, pp. 3-29.
- Ogbu, John U. (2003). Respuestas de las minorías a la experiencia escolar. *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, 25.
- Pichón-Rivière, Enrique (1982). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Prior Martín, Pedro (2015). Mi trabajo con las familias gitanas. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, n. 32, pp. 102-104. Disponible en: <https://www.aecgit.org/publicaciones/revistas/id3-n-32.html#lg=1&slide=0>
- Rogero, Jesús (2017). El informe Pisa, la segregación escolar y la Luna. *Agenda Pública*. Disponible en: <http://agendapublica.elperiodico.com/el-informe-pisa-la-segregacion-escolar-y-la-luna/>
- San Román, Teresa (1991). La marginación como dominio conceptual. Comentario sobre un proyecto en curso. En: Prat, Joan *et al.* *Antropología de los pueblos de España*. Madrid: Taurus.
- Santos, Miguel Ángel (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, n. 20, pp. 23-35. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Santos%20G.Eval.PDF
- Serrano, Roberto (2016). *El aprendizaje de los niños gitanos desde la óptica del modelo estratégico humanista*. XXXVI Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Disponible en: https://www.aecgit.org/downloads/jornadas_documentos/4/libro-recopilatorio-de-ponencias-y-experiencias.pdf
- Steinem, Gloria (2016). *Mi vida en la carretera*. Barcelona: Alpha Decay.
- Timoneda, Carmen y Pérez, Frederic (2003). Diagnòstic i intervenció psicopedagògica: una visió del model humanista estratègic. *Ambits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació*, n. 9, pp. 26-29.
- Trueba, Henry T., Spindler George, y Spindler, Louise (1989). *What do anthropologists have to say about dropouts?*. New York: Falmer Press.
- Valenzuela, Ángela (1999). *Subtractive Schooling. US.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. New York: SUNY Press.
- Vásquez, Ana (1995). Identidad asignada y estrategias de identidad. Un análisis de la problemática de la identidad cultural, *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje*.
- Watzlawick, Paul, Weakland, John H. y Fisch, Richard (1989). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

