

Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos

A Silenced Conflict: Segregation Processes, Curricular Gaps and Dropout among Spanish Gitanos or Calé

IVÁN PARRA TORO

Universidad de Granada, España
iparra@ugr.es

ARTURO ALVAREZ-ROLDAN

Universidad de Granada, España
aalvarez@ugr.es

JUAN F. GAMELLA

Universidad de Granada, España
gamella@ugr.es

Abstract

This paper offers a basic model of some of the main intersecting causes of the early abandonment and school failure of the Gitano or Spanish Romani adolescents. It is based on a long-term research in an educational community where the presence of Romani students has been particularly important. In this research, we studied how professors, parents and students experimented, perceived and voiced the processes that lead to a marked segregation of schools and of Gitano children in school, and how that related to the gradual lag in competences and grades of these children compared to the majority of pupils. One manifestation of this lag is that Gitano children have to repeat courses more often than their non-Gitano partners and become disillusioned and alienated from school routines, become older than their fellow students, thereby increasing conflicts. The problem becomes more severe during the transition from primary to secondary school, which often involves the displacement to an unknown and less protective environment, and a more demanding curriculum. In high school, Gitano pupils keep failing behind, and often become frustrated and discouraged. Around 16 years of age, the limit age of compulsory education, most Gitano adolescents abandon education for good and quickly become adults in hard but gratifying environments where early marriage and labor with kin offers a shortcut to adulthood and independence. Satisfying as this could be in the short term, it did not bode well for the future independence and the sustainable improvement of the living conditions of the Spanish Romani minority.

Key Words: Early school leaving; Spanish Romanies; multicultural education; ethnic segregation; ethnic conflict; learning gap.

Resumen

Este artículo presenta un modelo de los factores más relevantes que interactúan para generar las altas tasas de abandono escolar de la minoría gitana española. La investigación fue realizada en un centro docente de referencia situado en una localidad andaluza con una de las más altas proporciones de población romaní de España. Examinamos la forma en la que los profesores, padres y alumnos que forman la comunidad educativa de ese centro experimentan y perciben cómo se construyen los procesos de segregación y retraso curricular que van situando al alumnado gitano en desventaja y crean un desinterés por el colegio que termina en el abandono del proceso educativo. Recogimos los datos mediante técnicas cualitativas: entrevistas, observación participante y grupos focales. Durante la educación primaria la desventaja social y las circunstancias familiares se unen a la segregación interescolar para hacer que el 88% del alumnado gitano repita algún curso. En educación secundaria ese retraso determina que el alumnado gitano sea mayoritariamente asignado a los grupos de compensación educativa. Este agrupamiento segregado contribuye a crear disensiones entre alumnos y con algunos profesores y acentúa la diferenciación étnica. Además alimenta las tensiones entre algunas familias gitanas y la escuela. Los programas de compensación no recuperan el retraso en el aprendizaje lo que cierra sus posibilidades educativas y les resta empleabilidad. Mientras que estos dos factores se suman para empujarlos fuera de la escuela, el matrimonio adolescente y el trabajo familiar constituyen elementos de su identidad étnica que los atrae desde su comunidad de referencia. Estos factores coactúan para que los alumnos y alumnas gitanos abandonen la escuela y no desarrollen su potencial educativo.

Palabras clave: Abandono temprano de la escuela; gitanos españoles; educación multicultural; segregación étnica; conflicto étnico; desfase en el aprendizaje

1. Introducción

Este artículo pretende delimitar los principales procesos interseccionales que contribuyen de forma más decisiva a provocar las altas tasas de fracaso y abandono escolar que se aprecian en la minoría gitana española. Utilizamos las evidencias obtenidas en el estudio participativo en tres centros educativos de un municipio de una provincia andaluza con una de las proporciones de población *calé* más altas de España. En los tres centros, dos colegios de educación infantil y primaria y un instituto de enseñanzas medias, la presencia de alumnado gitano es muy elevada y constituye la principal y casi la única minoría cultural o étnica. En nuestra investigación hemos examinado cómo profesores, padres y alumnos experimentan y transforman en discurso la interacción entre una serie de factores que contribuyen al distanciamiento del alumnado minoritario respecto a los valores y objetivos de la escuela y a su prematuro abandono de la educación formal y de la formación continuada.

Nuestra indagación refleja la compleja realimentación entre los principales factores en acción, comenzando con la segregación física y social del alumnado minoritario, su paulatino retraso curricular y el proceso de gradual despegue de la escuela que lleva a su abandono y la salida a un mundo adulto donde hay alternativas mucho más atractivas a corto plazo, como el matrimonio temprano y el trabajo familiar en empleos como los mercadillos o las *temporás* agrícolas.

1.1. Los gitanos españoles o calé¹

Los gitanos españoles o *calé* son uno de los grupos romaníes de cuya presencia en el occidente Europeo existe constancia desde las primeras décadas del siglo XV. Las poblaciones gitanas actuales son producto de una larga y compleja convivencia con “naturales” y “vecinos” (Herzog, 2003) de muchos pueblos y ciudades españolas. Esta convivencia ha estado marcada por el rechazo, la segregación y la persecución, incluyendo un ensayo genocida en el siglo XVIII. También, no obstante, ha habido numerosos casos de aceptación y colaboración entre gitanos y gaché en muchos barrios y pueblos de toda España, particularmente en la región andaluza. Aquí se han dado procesos de hibridación y mestizaje familiar y cultural de los más fructíferos de toda Europa, de los que han surgido, entre otros, productos de tanta importancia universal como las músicas y bailes flamencos.

Desde la reinstauración de la democracia en España los gitanos y gitanas han sido incorporados de forma casi completa en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria obligatoria, han accedido al servicio universal y gratuito de salud y han recibido ayudas en vivienda, subsidios y pensiones no contributivas. Todo esto ha generado una evidente mejora en las condiciones de vida de la mayoría de las familias gitanas, aunque siguen existiendo muchas desigualdades y carencias en muchos ámbitos de la vida social, económica y política, destacando tres grandes áreas: la formación educativa y profesional, el acceso a empleos de calidad y la representación política colectiva.

La realidad de los gitanos españoles y, particularmente, los andaluces es heterogénea. Hay familias gitanas cuyos hijos e hijas han desarrollado carreras universitarias y son hoy profesionales de prestigio en la enseñanza, la medicina, el empresariado y la administración pública. Pero la mayoría de los gitanos comparte las dificultades de los grupos más necesitados de la población española y hay sectores importantes de esta minoría que sobreviven en condiciones muy difíciles con grandes niveles de desempleo, subempleo y pobreza. En general, la minoría gitana en su conjunto presenta todavía claros índices de exclusión social y desigualdad en salud, infravivienda y participación política (La Parra-Casado y Jiménez González, 2016; La Parra *et al.*, 2011; Latorre-Arteaga, Gil-González, Vives-Cases, y Laparra-Casado, 2016).

1. El término “gitano” es el que usan de forma más común y reiterada los propios miembros de la minoría para referirse a sí mismos y a sus familiares tanto en entornos públicos como privados. *Caló*, (en plural *calé* o *calós*) es un término de raíz romaní que también es usado y conocido. Los gitanos conocen los términos *rom* y *romí* como “esposo” y “esposa”; pero el término *romá* que se está imponiendo casi por decreto les resulta completamente extraño. Podría considerarse una imposición en gran manera neocolonial, pues los grupos que se denominan “romá” apenas mantienen relación con los gitanos en los barrios donde hoy conviven. Este término, además, ha contribuido a exotizar y alienar a estas minorías en países donde los términos para grupos étnicos siguen principios lingüísticos diferentes (Friedman, 1999: 319-20). Es cierto, no obstante, que el término “gitano” no es neutro, al contrario, siempre está cargado de connotaciones, generalmente peyorativas, aunque a veces afirmativas y cargadas de orgullo identitario. Usaremos “gitano”, “calé” y “grupos romaníes” para referirnos a los miembros de la minoría. Y utilizamos siempre criterios de auto-identificación para definir quién es gitano o gitano en el contexto de estudio: aquellas personas que se definen como tales en su ámbito familiar y en el ámbito público siendo así conocidas por sus vecinos. Para referirnos a la mayoría usaremos términos como “no-gitano” o “castellano”, que se usan cotidianamente en la zona estudiada.

1.2. La brecha educativa

Uno de los componentes más importantes del estado de vulnerabilidad y exclusión de la minoría gitana española son los déficits educativos y de formación que siguen arrastrando la mayoría de sus miembros adultos. Este déficit en formación incide negativamente en sus oportunidades laborales, su participación política y en muchos otros aspectos de su vida cotidiana.

Desde el fin de las *Escuelas Puente* en 1986 y particularmente con la implementación de Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, se ha alcanzado un porcentaje de escolarización de los alumnos gitanos y gitanas en primaria que se acerca el 99% (FSG, 2013). Sin embargo la incorporación escolar de los niños y niñas gitanas no se está traduciendo en un incremento proporcional de su nivel educativo y profesional. Existe una notable brecha educativa entre los miembros de la mayoría y la minoría gitana en España que concierne a los resultados del aprendizaje, la permanencia en los estudios más allá del período obligatorio y el logro de formación y titulación avanzada.

En este sentido, todos los datos disponibles apuntan a una sostenida brecha educativa entre la mayoría de la población y la minoría gitana en su conjunto en todas las regiones consideradas.

Primero, un indicador básico de ese hiato aparece en el peso que el analfabetismo y el 'iletrismo' tienen todavía entre los adultos gitanos. En su análisis de la encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre población gitana de 2006-2007, Laparra y colaboradores estimaron que el analfabetismo entre los gitanos era del 14.5% frente al 2% en la población general. Y el analfabetismo funcional estaría entre el 31% y el 58%. El analfabetismo entre las mujeres adultas gitanas dobla al de los hombres (Laparra *et al.*, 2011). Estas lagunas educativas afectan no sólo a su desenvolvimiento diario, sino que también influyen en la calidad de la ayuda y colaboración en la educación de sus hijos e hijas.

Por otra parte, el aprovechamiento escolar de la minoría en su conjunto es aún muy deficitario. Por ejemplo, un estudio realizado en 2002, el 67% del alumnado de la minoría mostraba un rendimiento inferior a la media y no había adquirido hábitos de trabajo y estudio (FSGG, 2002). En el año 2004-2005 la Fundación Secretariado Gitano (FSG) realizó un estudio para evaluar la situación de los estudiantes de la minoría. Hallaron que en educación primaria el alumnado gitano obtenía resultados significativamente más bajos que los estudiantes de la mayoría en áreas clave como lectura, escritura, matemáticas y ciencias (FSG/CIDE/IM, 2006). En 2012, otro estudio confirmó que el 40% de los alumnos y alumnas gitanos permanecían en primaria² a edades en las que deberían haber pasado a secundaria. La razón es que la mayoría habían repetido en primer ciclo (FSG, 2013).

2. En España la enseñanza obligatoria empieza a los 6 años y termina a los 16. Está formada por un primer ciclo de primaria, que dura 6 años (hasta los 12 años de edad, y sólo se puede repetir una vez en el periodo, excepto los alumnos con necesidades educativas especiales) y se imparte en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP); y por un segundo ciclo, de educación secundaria obligatoria (ESO) que dura 4 cursos (hasta los 16 años de edad), y se imparte en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y los Institutos de Enseñanzas Medias (IEM).

En educación primaria los alumnos y alumnas gitanas comienzan a tener problemas que se agudizan en el inicio de la enseñanza secundaria y que, a menudo conducen al abandono de este nivel de estudios al cumplir 16 años de edad, después de haber repetido dos cursos o más. En el curso 2004-2005 sobre el 80% del alumnado gitano abandonó la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) sin completarla y sin obtener el título (FSG/CIDE/IM, 2006). En el estudio del CIS de 2006 sólo un 22,2% del alumnado minoritario acabó ESO (Laparra *et al.*, 2011). También entre el alumnado gitano se percibe cierto sesgo de género en este problema ya que completan secundaria más mujeres (17%) que hombres (14,7%) (FSG 2013).

En el año 2013 otro estudio observó cómo se mantenía e incluso se había ampliado la brecha educativa, pues los datos indicaban que sólo el 15,8% del alumnado calé había completado la enseñanza secundaria obligatoria (FSG 2013). Un momento inicial de abandono en la enseñanza primaria es el último año, esto es en sexto curso, en el que abandona un 11% (FSG 2013). En ese momento abandonan más chicas que chicos. En secundaria obligatoria el abandono se intensifica hasta llegar al 74% de los entrevistados, pero ahora abandonan más chicos que chicas (FSG 2013). De este modo segundo de secundaria es el curso más alto que cursan la mayoría de los estudiantes de la minoría.

Nuestras observaciones en la zona de estudio confirman que, desde los últimos cursos de primaria el interés de los estudiantes romaníes por la escuela y lo que allí se hace va desapareciendo, el aburrimiento y el conflicto crecen, el absentismo se regulariza, y al cumplir los 16 años, si no antes, la gran mayoría de las chicas y chicos gitanos abandonan los estudios sin el nivel propio de secundaria y, casi siempre, sin el título correspondiente. La tasa de 80% de abandono o fracaso escolar que encontraba una reciente investigación (FSG 2013) podría considerarse optimista en el entorno de nuestro trabajo. Es urgente, por tanto, plantearse cuáles son las razones de esta situación y cómo podría atajarse.

1.3. Factores clave en el abandono escolar

Los estudios que han intentado explicar las causas del abandono y fracaso escolar de la minoría son numerosos en España y en Europa. Aunque las minorías romaníes europeas comparten algunos “rasgos de familia”, el contexto social y económico y cultural en el que viven hace que los hallazgos de esos estudios no sean directamente transferibles, o que el traspaso deba hacerse con el debido cuidado. Algunos estudios sobre el periodo de escolarización obligatoria del alumnado gitano han destacado, junto a problemas económicos o el matrimonio temprano, el desfase en el aprendizaje y la segregación como causa del fracaso (para un resumen de estos estudios véase Alvarez-Roldan, Parra Toro, y Gamella, en revisión).

Un primer factor de enorme importancia es la segregación escolar en sus múltiples formas. La segregación se ha considerado una importante causa de fracaso en numerosos estudios de minorías romaníes de Europa central y oriental (Kézdi y Kertesi, 2005a, 2005b). En España el sistema educativo no instituye escuelas segregadas, pero hay segregación *de facto*. Recientemente, Carmen Santiago coordinó una investigación en 11

barrios de cuatro ciudades españolas hallando que en todos los barrios había escuelas en las que el porcentaje de estudiantes gitanos y gitanas era mucho más alto que el porcentaje de población gitana que vivía en el barrio (Santiago y Ostalinda, 2012). Asimismo el informe ECRI sobre España (2011) afirma que en los centros hay manipulación en el procedimiento de admisión de alumnos, lo que genera escuelas “ghetto” donde se concentran de forma desproporcionada alumnos de familias inmigrantes y *calé*.

Además, de esta segregación interescolar, en España se generan importantes procesos de segregación intraescolar como un efecto colateral de los programas de apoyo y compensación al alumnado en desventaja (Salinas Catalá, 2009). En los programas de compensación los estudiantes gitanos y gitanas tienen un currículo adaptado y profesores vocacionales especializados en alumnos con necesidades especiales en las asignaturas principales, pasando a aulas de integración que comparten con el resto de los alumnos en las otras asignaturas (Fernández, 2006; Harry, 2005). Teresa San Román (1992) ya apuntó que la compensación debería ser una solución extrema y evitar que se normalizase. Por su parte Fernández Enguita ha señalado que la diferenciación en aulas de compensación e integración que establece el sistema educativo es fruto de lo “que la sociedad paga ha decidido... hacer con los gitanos sin contar en ningún momento con su opinión al respecto” (Fernández Enguita, 1999: 195).

Por otro lado, durante el proceso educativo emergen otra serie de factores que crean desventajas adicionales para el alumnado *calé* y que cooperan notablemente a su retraso curricular. Un factor a tener en cuenta es el bajo nivel educativo en las familias gitanas, lo que les impide el apoyo y seguimiento del proceso educativo (Gamella, 2011). Otro son las dificultades organizativas dentro de los centros y la escasez de recursos para aplicar los programas de integración (Bereményi, 2011; Giménez Adelantado, Piasere y Liegeois, 2002; Smith, 1997). Igualmente ha sido objeto de interés el estudio de las diferencias culturales (Fernández Enguita, 1999). Por ejemplo, cómo las diferencias entre las formas de crianza, educación y socialización en el contexto familiar y en la escuela contribuyen a crear tensiones que disminuyen la participación en la educación (Giménez Adelantado *et al.*, 2002; Smith, 1997). Y, finalmente, casi todos los investigadores ponen de relieve los problemas económicos que enfrentan la mayoría de las familias gitanas (CIS, 2006; FSG/CIDE/IM, 2006; FSG, 2013a, 2013b; Laparra *et al.*, 2011); aunque la influencia de los factores económicos no es uniforme (Gamella, 2011).

Un reciente estudio del Colectivo Ioé (2015) basado en grupos focales de jóvenes romá, analizó las causas de su continuidad y abandono de la educación secundaria. Los autores señalan tres factores que inciden en el abandono. Primero, los roles de género en las familias gitanas que conducen al matrimonio y maternidad tempranos y su dedicación de las mujeres a los roles de madre y cuidadora. Segundo, el bajo nivel económico y educativo de los padres que dificulta el apoyo escolar. Y tercero, la diferencia entre las presiones e intereses de los adolescentes en su vida diaria y las obligaciones y demandas que supone el logro educativo (Colectivo Ioé, 2015).

Finalmente, la relación entre matrimonio adolescente y fracaso escolar ha sido puesta de manifiesto en estudios anteriores (Čvorović, 2004, 2011; Levinson y Sparkes, 2006;

Martín y Gamella, 2005). El matrimonio temprano no debe verse como una tradición inamovible que corresponda a una identidad étnica inalterable. Es fruto de la intersección de fuerzas diversas que operan en complejos sistemas de género, parentesco. Por ejemplo sistemas matrimoniales gitanos son un elemento central de la diferenciación cultural de las minorías romaníes (Gamella, Fernández, y Adiego, 2015; Martín y Gamella, 2005). Forman parte de complejas estrategias de reproducción donde estas minorías han podido manifestar una autonomía y resistencia relativamente mayor que en relación a los sistemas políticos y productivos dominantes (Gamella, Beluschi, Gómez Oehler, y Muntean, 2017). Pero un cambio en las circunstancias económicas, educativas y políticas pueden transformar también esas adaptaciones matrimoniales.

1.4. Objetivos

Nuestro objetivo principal es elaborar un modelo de los procesos que confluyen para producir el abandono temprano del alumnado gitano de la educación formal sin terminar la enseñanza secundaria obligatoria y su exclusión diferencial de los niveles superiores de enseñanza.

En este estudio nos centramos en tres elementos básicos de ese modelo que provocan el paulatino enfrentamiento y rechazo de los adolescentes gitanos de la enseñanza secundaria y su abandono y fracaso escolar. Esos tres elementos son:

- Las formas de segregación escolar y sus resultados: retraso y repetición en primaria y diferenciación grupal y conflicto en secundaria.
- El retraso en el desarrollo de conocimientos y competencias respecto al alumnado de la mayoría como causa de la creciente alienación del alumnado gitano.
- Las formas en la que se manifiesta y resuelve el conflicto en una situación controlada por la sociedad mayoritaria, en la que la minoría manifiesta estrategias culturales que pudieron resultar adaptativas en el pasado (matrimonio temprano y empleo familiar independiente) pero ahora resultan insostenibles a largo plazo y fuente de una futura dependencia.

2. Métodos

2.1. Área de estudio

Este estudio se llevó a cabo en un Instituto de Enseñanzas Medias y dos Centros de Educación Infantil y Primaria de una localidad andaluza que ha mantenido durante décadas una proporción de población gitana de las más altas de España y hasta de Europa occidental (Gamella 1996). Seleccionamos esta población porque la composición de su población deriva en una muy significativa presencia de alumnado gitano en sus centros escolares, lo que amplifica los factores que repercuten en el nivel de logro educativo y

abandono escolar, a la vez que hace que los miembros de la comunidad educativa tengan conocimiento y experiencia personal del problema estudiado.

Se trata de un entorno rural en el que más del 30 por ciento de los habitantes de la localidad (5.000 personas) se identifica como gitano o gitana; la población es relativamente más joven que la mayoritaria (27 años de edad en promedio, en comparación con 41 años de edad para la población en general), de modo que el alumnado gitano es proporcionalmente elevado durante las etapas de educación obligatoria; y finalmente, porque en la población hay una significativa segregación de la población en vivienda, trabajo y matrimonio, como expresión de una compleja y desigual convivencia entre castellanos y gitanos (Gamella, 1996; Gamella y Martín Carrasco-Muñoz, 2017; Gamella, Martín Carrasco-Muñoz, y Quesada Garrido, 2014).

2.2. Trabajo de campo etnográfico³

Los datos fueron recogidos mediante técnicas cualitativas. Para entender las razones del fracaso y abandono escolar utilizamos fundamentalmente grupos focales y entrevistas semi-estructuradas. Estas técnicas fueron complementadas con datos documentales sobre: distribución del alumnado gitano y no gitano en los programas, aulas y centros, repeticiones, faltas y sanciones, absentismo, abandono, etc. Esta información nos ha ayudado a obtener una mejor comprensión de la realidad educativa.

2.2.1. Grupos focales

Nuestro diseño incluye cinco grupos focales homogéneos respecto a la variable grupo étnico:⁴ profesores (no había profesores gitanos), familias gitanas, familias no gitanas, estudiantes gitanos y no-gitanos (ver tabla 1). Seleccionamos a los participantes con la ayuda del equipo directivo, equipo de orientación y la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Treinta y tres personas participaron en las cinco sesiones. Puesto que eran miembros de la comunidad educativa los participantes no siempre eran desconocidos entre sí. Además mantuvimos otras dos sesiones con profesores, equipo de orientación y de trabajo social del municipio (totalizando 24 participantes) para exponer y discutir los resultados. El rango de edad de los participantes fue de los 13 a los 50 años de edad. Excepto las familias no gitanas, todos los grupos estuvieron compuestos por hombres y mujeres. El grupo de familias gitanas incluyó siete participantes de la minoría, todos ellos vivían en un barrio segregado, y todas estas familias recibían prestaciones sociales para complementar sus ingresos. Ninguno de los participantes obtuvo contraprestación económica por su participación en la investigación.

3. El presente estudio se apoya en un largo trabajo de investigación etnográfica, etnohistórica y demográfico realizado durante casi dos décadas por uno de los autores (Gamella, 2000, 2011).

4. Una excepción es el Grupo Focal 2, ya que una alumna no gitana participó en su desarrollo.

Tabla 1. Grupos focales y participantes por grupo étnico/cultural

Grupos Focales	Miembros	Sexo	Participantes población no gitana	Participantes población gitana
FG1	Profesorado y Orientadores/as	M/H	7	0
FG2	Estudiantes. Educación compensatoria, 1º curso de ESO.	M/H	1	6
FG3	Estudiantes. Educación secundaria, 2º curso.	M/H	6	0
FG4	Familias no gitanas	M	6	0
FG5	Familias gitanas	M/H	0	7
Total	Comunidad educativa	M/H	20	13

Fuente: Elaboración propia

2.2.2. Procedimiento

Después de que el moderador proporcionó una breve introducción sobre el tema de investigación, cada grupo discutió las razones por las que unos alumno/as titulan y otros no. Trabajamos sobre una única cuestión focal que fue consensuada con el equipo directivo. La pregunta fue definida como: “¿Por qué hay alumnos/as que consiguen el título de secundaria y otros/as no?” Esta pregunta fue formulada con el objetivo de que diera el repertorio de respuestas más amplio posible al cuestionar a participantes con edad, conocimientos y capacidades muy diferentes. Los participantes fueron desarrollando distintos temas que daban respuesta a esa pregunta, mientras que el moderador intentaba que llegaran hasta el punto de saturación, momento en el que se abría otra temática. Los participantes fueron instruidos para responder a la pregunta en un sentido amplio y no sólo atendiendo a su propia historia personal. También fueron avisados de que debían responder centrándose, principal, pero no exclusivamente, en el alumnado gitano. Las sesiones duraron entre 45 y 90 minutos, y todas se realizaron en la escuela. Las sesiones de estudiantes se llevaron a cabo en el aula acompañados por sus profesores/as lo que proporcionaba familiaridad y facilitaba la tarea de conducción. No creemos que esto sesgara las respuestas de los estudiantes, al contrario, ayudó a obtener información útil, incluyendo su sincera opinión sobre los profesores y la escuela. Se tomaron notas durante las sesiones, y fueron grabadas y transcritas literalmente para su análisis posterior.

2.2.3. Análisis

Para el análisis de los datos nos centramos en la interpretación de las respuestas sobre las razones del fracaso escolar. Codificamos las transcripciones de las sesiones buscando las categorías y conceptos que comprende cada uno de los temas de interés. A partir de los resultados obtenidos hemos tratado de establecer un modelo simplificado de los tres

elementos centrales que parecen conducir al alumnado gitano al abandono escolar. Tras contrastar y refinar nuestros hallazgos, mantuvimos una última reunión con profesorado, orientadores y trabajadores sociales de la localidad para exponerles y discutir con ellos los resultados.

2.3. Entrevistas

Dentro de actividades programadas en los centros educativos, realizamos entrevistas en profundidad a 17 informantes cualificados (mediadoras sociales, directivos y orientadores) de diversos centros educativos de primaria y secundaria. Las entrevistas fueron abiertas y cubrieron una lista de temas comunes para todos los participantes. El proceso de análisis fue similar al seguido para los grupos focales.

3. Resultados

Primero exponemos como operan los procesos de segregación en los centros de primaria, y luego en el instituto, donde parecen en gran medida inducidos por los programas de compensación en secundaria. A continuación mostramos como el primer tipo de segregación produce retraso y repetición en primaria, mientras que en secundaria el retraso acumulado divide al alumnado gitano y castellano, dando lugar a tensiones y conflictos. Finalmente tratamos las formas en que los gitanos exteriorizan y resuelven el conflicto en una situación controlada por la sociedad mayoritaria: alienándose de los procesos de formación y educación regladas, y eligiendo como salida y proyecto vital el matrimonio y las expectativas laborales que les ofrece su entorno familiar, étnico y comunitario.

3.1. Procesos de segregación en primaria

La segregación espacial y social que existe en la población se proyecta en la segregación escolar. En educación infantil y primaria los estudiantes gitanos se acumulan en dos de los tres centros existentes en el pueblo⁵. En uno de ellos el 70% de los y las estudiantes se identifica como miembro de la minoría gitana; en el otro el 54%. Ambos sobrepasan el umbral del 50% que Surdu (2002) utiliza para referirse a escuelas étnicamente segregadas.

En uno de estos centros la directora explicaba cómo se generaba esta situación de “concentración escolar” de acuerdo con la conducta mayoritaria. Ocurría que: “*los padres payos buscan subterfugios para matricular a los alumnos en otros centros*” (M. profesora). Es decir, tras este tipo de segregación está la decisión de los padres de evitar las escuelas con una alta proporción de alumnos gitanos. Incluso cuando alegan que les motiva el deseo de que sus hijos asistan a escuelas con mayor nivel educativo y no mantienen ningún prejuicio antigitano, el resultado es una segregación *de facto* que funciona como profecía de

5. Los procedimientos de admisión están basados en el ingreso anual familiar, la distancia de la escuela al hogar, y el número de hermanos que atienden ya a ese colegio.

autocumplimiento en un entorno social ya de por sí étnica y socialmente segregado donde las familias y alumnos gitanos incorporan déficits socioeconómicos y educativos seculares.

Por otro lado, los profesores y profesoras de primaria con los que hablamos señalaron que conseguir la integración del alumnado gitano y sus familias en las instituciones educativas es una parte importante de su trabajo. Por esta razón las escuelas que concentran alumnado gitano dedican un sobre esfuerzo a cuestiones que denominan “*de convivencia*”, que incluyen aspectos de comportamiento, alimentación, así como de programación y organización personal y familiar. Todas estas tareas suponen intentar establecer y sostener relaciones especiales con los hogares de procedencia del alumnado y con sus familias. Aunque entre el alumnado con especiales necesidades de apoyo y atención se menciona alguna familia castellana desestructurada, la mayoría más necesitada, a juicio de las profesoras, son *calé*.

El personal de los centros de infantil y primaria se siente sobrecargado con estas tareas y aspira a que sus centros sean declarados “de compensación” para obtener los fondos y profesores adicionales que conllevan esta catalogación. La sobrecarga de los profesores y profesoras podría ir en detrimento de aspectos curriculares centrados en competencias básicas como la lecto-escritura, el conocimiento del medio o las matemáticas.

3.2. Segregación en secundaria inducida por la acción remediadora

Estos déficits competenciales se hacen notar de forma dramática en secundaria. Cuando los alumnos y alumnas gitanas llegan a secundaria, al único Instituto de Enseñanzas Medias (IEM) que hay en la localidad, la mayoría de los estudiantes gitanos son transferidos a los llamados “programas de compensación”.

Los programas de compensación ofrecen un currículo adaptado y un profesorado preparado para atender a un alumnado con necesidades especiales, pero, como su público es sobre todo el alumnado gitano, también crean segregación étnica en el centro: alumnado gitano en los grupos de compensación “atrasados” y payos en los grupos normalizados.

La asignación a los grupos de compensatoria es competencia del departamento de orientación y el equipo directivo del centro. Los criterios empleados oficialmente son los siguientes: que el estudiante se encuentre “en desventaja social” o que haya pasado a secundaria sin adquirir los conocimientos básicos; en algunos casos se tiene en cuenta que la conducta del alumno o alumna sea “anómala” o “atípica”; y finalmente se considera también que la diferencia lingüística, nacional o cultural haga que le resulte difícil seguir las clases “normalizadas”.⁶ Igualmente, las adaptaciones curriculares significativas se hacen pensando en las necesidades específicas del alumnado.

La asignación de alumnos parece indicar un esfuerzo por crear grupos de estudiantes con niveles semejantes de competencias para enfrentar la creciente complejidad que

6. No es directamente la identidad cultural o étnica lo que se contempla primariamente; pero en poblaciones como la que estudiamos el perfil del alumnado que necesita “compensación” encaja de forma desproporcionada con el alumnado gitano, pudiendo todo el sistema tomar un perfil étnico y segregador. En otros casos la segregación podría darse con alumnos inmigrantes, extranjeros o no, y con un perfil nacional o religioso del alumnado.

presenta la educación secundaria. Pero el hecho es que el grupo de compensatoria acaba definido por la presencia gitana. Esta impresión parece confirmarse de la asignación del alumnado en grupos. En el curso 2013-2014, en el centro estudiado, el grupo de compensatoria de primero de ESO estuvo formado en su totalidad por alumnado gitano. En segundo de ESO, un grupo tenía 18 alumnos gitanos de un total de 23, mientras que en el otro sólo había 2 gitanos entre los 20 alumnos. A partir de tercero la presencia de alumnado gitano en los grupos era minoritaria, como consecuencia de su abandono de la escuela al cumplir los 16 años.

En el desarrollo de los grupos focales los miembros de la comunidad educativa atribuían a los programas de compensación una gran capacidad segregadora. Una idea clave se repetía a menudo: *“en el centro hay dos tipos de alumnado: el de compensatoria y el resto”*. Estos dos grupos acababan viéndose como opuestos y atribuyéndose estereotipos que potenciaban la separación, la mutua alienación y en algunas ocasiones el conflicto, no sólo entre los propios miembros, sino con algunos de los profesores.

Además, el propio sistema de enseñanza separada no parece eficaz en sus objetivos explícitos. Los profesores y orientadores escolares reconocen que los programas de compensación rara vez logran la integración del alumnado con retrasos curriculares. Más aún, algunos se quejan de que el sistema educativo programa de espaldas a la realidad social.

Por otra parte, los padres, madres y familiares gitanos se quejan que en el centro hay prácticas segregadoras: *“En el instituto los payos van por su lado y los gitanos por el suyo”* (A. padre gitano, dos hijos en el Instituto).

Es decir, los adultos romá interpretan la segregación que producen los programas de compensación e inclusión como prolongación de la segregación social y residencial que sufren en el pueblo, y consecuentemente responden señalándolos como racistas: *“El racismo tiene mucha culpa, van al colegio y ponen a los gitanos en un lado y a los castellanos en otro”* (P. padre gitano, una hija en el Instituto). Además explican en qué fallan los programas, a la vez que expresan sus propias ideas de cómo sería posible el progreso adecuado del alumnado gitano y su integración:

Estas poniendo todas las manzanas que están picadas en el mismo caldero. Sería mejor separarlos. Si los pones todos juntos, esto es una bomba. Si pones dos o tres niños así en una clase normalizada, los otros niños pueden tirar de esos (P. padre gitano, una hija en el Instituto).

Repetidamente oímos a familiares gitanos expresar que su modelo preferido sería integrar un pequeño número de alumnos romaníes en clases mayoritariamente payas. Los programas de compensación no producen este efecto. Tampoco la realidad demográfica y residencial de la población favorece esa propuesta.

En contradicción con las familias gitanas, las madres castellanas piensan que los alumnos y alumnas “con peor nivel” distraen y retrasan a los “otros” en las clases de integración. Ellas contemplan la separación en grupos como un remedio para el problema de sus hijos e hijas. Esto es especialmente señalado entre los padres cuyos hijos parecen “ir bien

en los estudios”. Pero también es defendido por los padres con hijos que no sobresalen. Así, una madre, con un hijo que “va mal en los estudios”, según ella misma declara, cree que la solución sería tener un mayor número de profesores para separar los “buenos” de los “malos” estudiantes: “*Yo pediría más profesores para que hubiera más desdobles en las clases*” (E. madre no gitana, un hijo en el Instituto). Lo que ocurre es que entre esos ‘malos estudiantes’, se encuentran mayoritariamente los de la minoría gitana, y si su solución se pusiera en práctica acentuaría la segregación.

Conviene resaltar que la valoración del profesorado de los resultados de la división en aulas de compensación e integración no es unánime. Algunos creen que las actitudes de un contado número de profesores en las aulas de integración perjudica el resultado general. Por ejemplo, en algún caso nos contaban de prácticas como expulsar de clase a los estudiantes más problemáticos de la minoría a las primeras faltas de comportamiento como un medio para librarse de ellos y establecer el control de la clase. No podemos decir si este hecho apunta a la existencia de actitudes y conductas discriminatorias por parte de estos profesores, o si es que padecen en mayor grado situaciones conflictivas y cuentan con menos conocimientos o recursos para hacer frente a las mismas. Estas opiniones se recogen en las respuestas que inciden en que hay profesores que desmotivan, no conectan o son impacientes con los alumnos. El hecho es que estos profesores tienen dificultades para cumplir con su responsabilidad de integrar y enseñar a un alumnado con necesidades “especiales”, como el de la minoría gitana, y piensan que la separación en grupos está destinada a solventar el problema de disciplina que, para ellos, representan los jóvenes gitanos. Un responsable del instituto pensaba que una solución que convendría a profesores y a alumnos sería que: “*en el centro hubiera unos cuantos profesores gitanos*” (A. profesor).

3.3. El retraso curricular en primaria

El retraso en el aprendizaje o “desfase educativo” es una noción que hace referencia al desacuerdo entre el nivel curricular del alumnado en el momento considerado y el que debería haber alcanzado por su edad. En la comunidad educativa estudiada los profesionales lo definían como: “pasar de curso sin alcanzar los conocimientos básicos” propios de ese curso. Y describían las consecuencias ulteriores: “que les cuesta más seguir las clases”, lo que suele provocar sentimientos negativos individuales, como el aburrimiento o la vergüenza, y otros colectivos, como “entorpecer la marcha de la clase”. También se referían al momento en el que se manifiesta de forma más dramática ese desfase: el cambio de ciclo. Los datos recogidos en el centro estudiado eran apabullantes respecto a la concentración del problema: el 88% de los alumnos y alumnas gitanas que llegaron a secundaria en el curso 2013-2014 habían repetido algún curso en primaria, frente al 8,57% de alumnos no gitanos que eran repetidores al entrar en secundaria.

El déficit competencial, por lo tanto, se genera en primaria, a menudo desde los primeros cursos. Gradualmente, ese retraso competencial va frenando la continuidad educativa del alumnado que lo padece, y coadyuva a generar conflictos manifiestos y latentes

que se expresan menos como reivindicación o necesidad (“voz”) que como “salida” de las instituciones educativas.

Según sus profesores, en primaria los alumnos romaníes encuentran dificultades familiares que se añaden a las desventajas sociales y económicas que a menudo padecen. Por ejemplo, profesoras de distintos centros declaraban que ellas no observaban que los padres y madres gitanas apoyasen las tareas escolares de sus hijos; en los hogares no parecía haber lugar, ni tiempo estipulado para hacer los deberes. Muy a menudo, la televisión, que permanece encendida todo el tiempo, impide concentrarse en el estudio. Además subrayan las diferencias que hay entre niños y niñas: a menudo, sobre todo en las familias con más hijos, las hermanas mayores tienen que cuidar a sus hermanos, lo que supone que no tengan tiempo para hacer sus deberes o que tengan que dejar los estudios.

Las profesoras dicen comprender el tipo de relación verbal y gestual directa y desenfadada de los alumnos gitanos, pero les presenta dificultades hacer frente a los problemas que, afirman, tienen en mayor medida los alumnos de la minoría para concentrarse, entender la lógica de un argumento adecuado a su edad, memorizar y retener contenidos. Por otro lado, las orientadoras de los colegios de primaria afirman que hay un número menor pero significativo de alumnos gitanos que tienen problemas de salud no bien atendidos que afectan también su desempeño escolar, aspecto que requiere una investigación específica.

En resumen, en los años finales de la enseñanza primaria muchos alumnos y alumnas romaníes acumulan desfase curricular en áreas clave como lectura, escritura, matemáticas y conocimiento del medio. Esta situación les ha forzado con frecuencia a repetir curso y les coloca en una situación difícil para asumir los retos de la enseñanza secundaria que, además, supone un cambio de centro y, en ocasiones, incluso de municipio.

3.4. El retraso curricular en secundaria

Al pasar a secundaria, los cambios sustanciales que supone el cambio de etapa hacen que el alumnado gitano se resienta de los déficits de aprendizaje acumulados en primaria. Los programas de compensación están teóricamente diseñados para igualar al alumnado que por razones personales o sociales está en desventaja en el sistema educativo, pero ese objetivo dista de haber sido conseguido respecto al alumnado calé.

Muchas alumnas y alumnos gitanos destacan las enormes diferencias que encontraron al pasar de primaria a secundaria. Una de ellas, en el grupo de compensatoria de 1º ESO, expone la magnitud del cambio medida por las calificaciones que obtenía en primaria y las que consigue en secundaria:

A mí en la escuela, matemáticas era perfecto, sacaba 9, 10. Ahora [en el instituto] es que saco ceros, unos... A mí me gusta más el cole. Echo de menos a mis maestros (S. alumna gitana, 13 años).

Otra alumna del mismo grupo nos enumeraba algunas razones que justifican que suspenda más en secundaria que en primaria:

En el colegio atendía más que aquí. Aquí ya no estás en una clase fija, me distraigo mucho, tengo amigos, no pienso en trabajar. Pues suspendo. (D. alumna gitana, 13 años)

Esta alumna se queja de “no estar en una clase fija”, es decir pasar del aula de compensatoria a la de integración, pero parece no advertir que el nivel curricular sobre el que se evalúa ha cambiado.

Por su parte, algunos de los familiares son conscientes de que los programas de compensación obedecen al desfase curricular de sus hijos, a la vez que apuntan a los efectos del retraso. Por ejemplo, una madre gitana de 45 años, refiriéndose a su hija de 17 años que había dejado el curso pasado el instituto, nos comentaba:

El desfase en primaria es menos evidente que cuando llegan aquí. Aquí ya tienen que ir a compensatoria. Un pedazo de niños como ella, que se ve que tienen que seguir aprendiendo a leer y a escribir, pues ya la diferencia con los demás es mucho. Se aburren más (B. madre gitana, tres hijas han pasado por el Instituto)

Otro padre gitano desarrolla un esquema según el cual el desfase hace que los chicos/as experimenten vergüenza, a lo que responden con el deseo de abandonar los estudios:

También tiene mucha culpa que el niño no haya aprendido los cursos que ha asistido, que no haya aprendido lo suficiente y se haya quedado atrás. Entonces a los niños les da como vergüenza y no vienen a clase (M. padre gitano, dos hijas en el Instituto).

Además del coste que supone seguir las clases, o experiencias emocionales negativas como el aburrimiento y la vergüenza, un padre gitano comenta las razones de que sus hijas, a pesar de ser buenas alumnas hubieran abandonado:

No tienen alegría al aprender, parece que es como una monotonía... los niños se cansan (D. padre gitano, dos hijas han pasado por el instituto).

Por otro lado, las familias castellanas o no-gitanas piensan que algunas familias calé son “un mal ejemplo para sus hijos” y se quejan del número de alumnos de la minoría, culpándolos del retraso de sus propios hijos e hijas. Una madre de un alumno que no iba bien en los estudios afirmaba: “*muchos niños de etnia⁷... vienen a incordiar en clase*” (P.

7. “Alumnos o alumnas de etnia” es la denominación que desde la administración educativa se usa, y se aconseja utilizar, para evitar las connotaciones peyorativas o desfavorables que en algunos contextos de uso puede tener el término “gitano”. En nuestra opinión cambiar palabras que son problemáticas porque poseen un significado específico y otro expresivo sólo trasladan el doble significado desde un término, “gitano”, a otro, “de etnia”. Además, parecen afianzar el significado expresivo desfavorable del término “gitano” haciéndolo denotativo, y por tanto, objetivando el significado peyorativo y perdiendo su significado específico, que siempre es distintivo, y en muchas ocasiones,

madre no gitana, un hijo en el instituto). Puede decirse que algunas familias castellanas culpan al retraso educativo y la actitud de los alumnos gitanos del retraso de sus propios hijos. Una madre cuenta la experiencia de su hijo:

[Cuando los gitanos] están metidos en la misma clase [con los payos], están incordiando. El niño [payo] que es un poquito más distraído o más nervioso se distrae con las tonterías de ellos. Entonces lo que están haciendo es perjudicar a los demás. No podemos tener separatismo, no puede haber clases de unos y clases de otros... ¡Vamos a ver!, ¡sí!, pero también estáis fastidiando a los que les cuesta trabajo, [pero] pueden hacerlo. (S. madre no gitana, un hijo en el Instituto).

Finalmente, el profesorado conoce el retraso de muchos de sus alumnos, pero piensa que lo podrían superar, de modo que para ellos es un problema menos grave que para otros miembros de la comunidad educativa.

3.5. Intersecciones del retraso en el aprendizaje y la segregación: conflicto

En primaria el profesorado no refirió la existencia de conflictos graves entre alumnado gitano y no-gitano. Sin embargo, en la enseñanza secundaria sí que se describe un estado de conflicto latente que se manifiesta en choques y eventos, sobre todo en ciertos espacios y momentos de la rutina escolar.

Los profesores relatan que la propia separación y posterior reincorporación en el aula de integración del alumnado considerado con necesidades especiales, que realizan los programas de compensación, crea tensiones y conflictos. Por ejemplo, un profesor con experiencia en el centro comentaba:

Los grupos de compensatoria cumplen su función de forma teórica. En esos grupos los alumnos son atendidos en su nivel competencial, pero después hay muchas áreas de integración, donde los alumnos de compensatoria se integran con los de los otros grupos... [Entonces] los metemos con grupos normalizados, en los que, claro, son una bomba. De hecho, hasta es pernicioso, porque el objetivo que es la integración, nos lo cargamos de entrada, porque están señalados, son rechazados, los unos por los otros, y los otros por los unos (F. profesor).

Según este profesor el contacto de grupos “señalados” que mantienen actitudes de mutua desconfianza y “rechazo” está en el origen del conflicto. Las diferencias en el aprendizaje, la falta de contacto normalizado y la oposición entre alumnado gitano y payo conduce al rechazo en las clases de integración. Otros profesores ofrecen una visión aún más dura de este enfrentamiento y su relación con los cursos donde hay más presencia de alumnado minoritario:

— Cada uno echa mano a sus recursos; cuando tú coges el curso normalizado y el grupo de compensatoria, pues los de compensatoria lo que quieren es imponer o igualarse con [los payos]. Los recursos son la amenaza, el no sé qué, el empujón, amedrentar al resto. Lo vemos más en primero, porque luego ya los otros se van haciendo fuertes... —señala una profesora.

— Se van compensando —intercala otro profesor.

— Primero es la selva —resume un tercero.

Cuando le preguntamos sobre esto al alumnado gitano, a menudo nos responden que se sienten cohibidos cuando están en las clases con alumnos del grupo mayoritario que, además, “saben más”. Una alumna que se ha reincorporado a un módulo profesional, contaba que sólo ahora está ahora superando el miedo y *lache*⁸ que le producía el contacto con los compañeros payos cuando estaba en ESO:

Yo cuando me mandaban algo no iba, porque eran clases de payos. Me daba mucha vergüenza ir a clase de los payos. Ahora veo que todos somos iguales, que no por nuestra raza tenemos que tener miedo. Yo me llevo bien con todos los de la clase (C. alumna gitana, 17 años).

Otro alumno de primer curso de ESO, integrado en el grupo de compensatoria, reafirmaba el sentimiento de discriminación que había sentido: “*los payillos se ríen de nosotros porque somos gitanos*” (M. alumno gitano, 14 años). Y más explícitamente una alumna que ha dejado ya el centro, relataba:

Hay payos que a veces te dicen: “Échate para allá, que eres gitano”. O que les pides un sacapuntas y te responden: “No, que te huelen las manos”. Hay racismo, aunque los profesores intenten que no pase. Te sientes mal (P. 17 años, ex alumna del centro, gitana, recién prometida).

Según afirma el profesorado, el alumnado calé utiliza diferentes estrategias para afrontar esta situación. La mayoría opta por la “invisibilización”, por ejemplo situándose en los pupitres de atrás en las clases de integración y no participando ni contestando a las preguntas. Otros optan por comportamientos opuestos, “supervisibles”, que poseen un componente de enfrentamiento que altera la marcha de las clases o molesta a los no gitanos en recreos o pasillos. Por ejemplo, en el siguiente diálogo dos alumnas gitanas de primero de compensatoria ponen de manifiesto la inquietud que sienten en los espacios comunes, como los recreos, las clases de integración, o los cambios de clase:

—A mí me gusta más el cole —cuenta S. Echo de menos a mis maestros. En el cole no había cambio de clase.

—A mí no me gustan los cambios de clase —concierda D.

8. *Lache*: “vergüenza” en idioma caló o romanó. Del romaní *lashav*.

—El timbre molesta mucho —explica S. Te pone nervioso. El cambio de clase, si vas con perrera, sin gana, no te distrae. Pero si vas a lo loco, pues normal.

Esta chica tiene que adoptar una forma de comportarse que denomina “ir a lo loco” para superar el nerviosismo y *lache* que le provocaba el contacto con los payos durante el cambio de clase. También una ex alumna del centro, nos cuenta el caso de una antigua compañera que “*estaba o se hacía*” la loca en su comportamiento habitual en el aula. Esas conductas muchas veces no son entendidas por los payos.

Estos recursos actitudinales son una forma de conducta que crea diferenciación entre alumnos de la mayoría y la minoría. Diferenciación que puede conducir a que se metan unos con otros y llegue a haber conflictos y peleas. Una de las pocas alumnas romá que sigue estudiando después de los 16 años menciona este tipo de experiencias:

Pegarme sí me he pegado en los pasillos, porque me hacían cosas, me empujaban, pasaban por mi lado y me decían cosas (C. alumna gitana de primer curso de ciclo formativo, 17 años).

Los alumnos payos de secundaria, sobre todo los del grupo “normalizado” de primer curso, reconocen abiertamente que a veces llegan a pegarse con algunos compañeros gitanos, pero niegan que sea por racismo. Todo el mundo percibe que las actitudes e incluso las conductas de oposición y enfrentamiento son algo latente en el centro, aunque a la vez, son muchos también los alumnos gitanos y no gitanos que mantienen relaciones amistosas.

Los padres y madres del alumnado involucrado también se posicionan en el conflicto de acuerdo a su experiencia y sus recursos. Las familias no gitanas parecen haber interiorizado una posición que encuentra natural el fracaso y abandono escolar del alumnado calé, sintiéndose exentos de responsabilidad y manifestando su esperanza de que el fracaso del alumnado gitano no arrastre a sus hijos. Mientras tanto, los adultos gitanos más críticos han adquirido conciencia de la existencia de actitudes racistas a las que culpan del mal ambiente de algunas clases y, finalmente, de los malos resultados y el abandono escolar de sus hijos:

Cuando una persona sale de aquí con malos indicadores le cuesta más trabajo volver (...). Hay mucha injusticia y mucho ocultamiento. Nos dicen “gitanos”, como si fuéramos una basura, cuando deberían decirnos: “gitano español” (P. padre gitano, un hijo en el centro)

Los familiares del alumnado calé son conscientes de que la aplicación de los programas de compensación favorece la separación étnica y la interpretan como prolongación de la segregación que sufren en el pueblo.

Vemos reafirmarse una lucha por definir los términos de la vida social común. Como dijimos al principio, el término “gitano” no es neutro en la sociedad española, ni lo es en la población y tampoco lo es en el centro escolar. Se utiliza tanto en sentido peyorativo

y afrentoso, cargado de prejuicios y expectativas desfavorables. Pero también, por otras personas de este pueblo, se utiliza para reforzar el sentido de identidad y distinción. Esta ambivalencia hace al sentido que toma la palabra “gitano” dependiente de la situación de poder del hablante. Lo que podría parecer una distinción lingüística de escasa relevancia se revela aquí como un diferencial educativo, formativo y finalmente laboral y socioeconómico en la población. Y, por tanto, tiene una dimensión política. La administración educativa prefiere eludir el conflicto subyacente en la realidad local segregada cuando proyecta sus programas atendiendo a personas que son iguales ante ella y, si acaso, elige un neologismo como “alumnos de etnia”, que pretende limpio de connotaciones, y que soslaya el conflicto histórico de base. Los profesores intentan resolver el día a día con recursos escasos y un afán de servicio y de no discriminación individual. Y los alumnos y alumnas gitanos deciden retirarse de un conflicto que no pueden ganar y buscar refugio en un universo familiar que les ofrece mucha más alegría y sentido de logro, independencia y reconocimiento como adultos.

El proceso escolar que siguen tampoco les ofrece opciones realistas de formación para el empleo. Tampoco la formación profesional aparece como una opción realista tanto por su bajo nivel formativo como por la crisis generalizada del empleo juvenil en Andalucía.

3.6. La consecuencia de un proceso: abandono definitivo

El resultado final del proceso que hemos descrito afecta a toda la comunidad educativa. El ritmo de abandono del alumnado es muy alto en toda la zona de estudio; pero en el caso de la minoría gitana es abrumador y se refleja en los datos recogidos en el trabajo de campo. En 2014 el instituto de enseñanzas medias del pueblo atendía a unos 750 estudiantes. De ellos, nos constaban 264 estaban matriculados en educación secundaria obligatoria (ESO). Ese año el porcentaje de alumnos y alumnas que se identificaban como gitanos en el primer curso de ESO fue estimado, con ayuda de la propia comunidad educativa, en un 58%. En el segundo curso de secundaria ese porcentaje se había reducido al 39%. En tercer curso encontramos sólo un 11% de alumnado calé, y en cuarto año no aparecía ningún alumno o alumna gitana matriculado. El porcentaje de estudiantes romaníes que cursaban estudios superiores era del 0,3%. El proceso de abandono del sistema educativo de uno de los sectores más necesitados de formación y empleo se había consumado. El daño afectaba a toda la comunidad, tanto si lo percibía así como si no.

4. Discusión de resultados y conclusiones

En los años de educación primaria suele iniciarse un proceso de divergencia formativa entre alumnado gitano y payo. La población calé en la zona estudiada, como en muchas otras de España, se concentra mayoritariamente en ciertos barrios periféricos e incluso marginales. Este proceso de localización residencial determina que el alumnado romaní se acumule en ciertos centros educativos, algo que comprobaron Santiago y Ostalinda

(2012) y hemos corroborado en la mayoría de los centros de la zona de estudio y destacadamente el elegido para esta investigación.

La acumulación del alumnado gitano en determinados centros hace que el profesorado se vea sobrepasado por la carga adicional que representan niños y niñas con particulares necesidades educativas. Por otro lado, los centros rara vez concentran sus esfuerzos en los primeros años de primaria. Además, los profesores se quejan de que estos alumnos no cuentan con apoyo familiar suficiente para su incorporación a las rutinas y demandas escolares. Y por otro, son compelidos a compensar lo que desde el sistema educativo se consideran deficiencias, realizando una tarea de *normalización*. Pese a esos esfuerzos, en los colegios de primaria el alumnado minoritario tiende a acumular un retraso gradual en áreas clave como lecto-escritura, matemáticas, ciencias y conocimiento del medio.

Con el cambio de etapa los niños y niñas gitanos pasan de estar en primaria en un entorno educativo conocido y más protector, en ocasiones con una mayoría de alumnado minoritario, a otro, en secundaria, más exigente y formal, en el que ellos deben integrarse en un entorno desconocido y para el que suelen estar peor preparados que la mayoría de sus compañeros no gitanos. Aunque el cambio de etapa también afecta a los alumnos castellanos, creemos que generalmente afecta de forma más severa al alumnado gitano.

Además, cuando llegan a secundaria, el retraso en el aprendizaje de muchos alumnos y alumnas gitanas hace que sean asignados a los programas de compensación. Estos programas están pensados en términos individuales —desventaja social, desfase, etc.— no en términos de grupo o de identidad socio-cultural. Este hecho produce efectos indeseados y no previstos por el sistema educativo.

La separación que producen los programas de compensación ya en el primer curso de secundaria retrasa el contacto normalizado entre alumnos payos y gitanos. Esta falta de relaciones hace que los payos sean percibidos por el alumnado gitano como hostiles y que, a su vez, sientan a los “otros” con recelo. Todo el proceso reafirma el recelo mutuo y, en ocasiones, el estereotipo e incluso el enfrentamiento. El alumnado “payo” ve confirmados a menudo sus prejuicios de que el alumnado gitano forma un grupo de alumnos “atrasados” y violentos. Este contacto inicial es, por desgracia, frecuentemente negativo y genera separación e incluso conflicto en términos simétricos a la propia separación étnica que vive la comunidad y que lleva a una escalada de la respuesta colectiva de separación, rechazo y prejuicio mutuo.

Las respuestas varían según la persona, el espacio escolar y la presencia de adultos, sobre todo profesores y profesoras. En los espacios comunes como pasillos y patio utilizan los medios asertivos que conocen y tienen a su alcance (insultos, amenazas, violencia física leve). Mientras que en las clases de integración, suelen adoptar mayoritariamente respuestas sumisas, como la no participación sistemática, y en menos ocasiones asertivas, como la interrupción, que a menudo se perciben como hostilidad en el medio educativo. El patrón que adopta el conflicto hace que no pueda ser “ganado”, y a la vez refuerza la identidad y la diferenciación entre grupos. Todo esto comienza a crear una espiral de desresponsabilización de una parte del profesorado, que pasa a contemplar los programas

de compensación como medida disciplinaria, y de desapego del alumnado gitano, que comienza a pensar en dejar la escuela.

Otra consecuencia igualmente grave es que, en estas circunstancias, como expone García Pastor (2005), estos programas son ineficaces para que estos alumnos recuperen el retraso en el aprendizaje. Entrar en secundaria segregados y hostiles hace que se pierda un tiempo y recursos preciosos para superar el desfase en el aprendizaje del alumnado gitano. Los alumnos y alumnas romaníes poseen un nivel curricular que no les permite seguir y participar normalmente en las clases, lo que les aburre y les hace sentirse avergonzados por su nivel curricular (Fernández 2006). Como ocurre en otros contextos (Danaher, Coombes, y Kiddle, 2007; Levinson, 2015) esta situación justifica que una parte de los profesores mantengan actitudes estereotipadas y bajas expectativas hacia este alumnado.

No poder seguir las clases, y no poder recuperar el retraso confirma en muchos alumnos gitanos la idea de tener bloqueada la continuidad educativa, lo que hace que estos alumnos vuelquen sus expectativas en la vida y el trabajo familiar. Más aún cuando su techo educativo sería un título de ESO que proporciona una empleabilidad limitada por títulos depreciados en un mercado de trabajo rígido y restringido por actitudes antigitanas (O'Higgins y Brüggemann, 2014). Todos estos problemas hacen que las estudiantes gitanas juzguen inexistente la posibilidad y escasos los beneficios de continuar en el sistema educativo (O'Higgins, 2010).

Finalmente, las familias y alumnado gitano observan que la segregación no cumple su función y la consideran una medida racista que refleja la segregación social en la población. Las familias gitanas preferirían una educación integrada, idea que comparten con los padres romaníes de otros países (Ivanov *et al.*, 2002). La imposibilidad de conseguirlo —ya que sus recursos en medios, conocimientos u organización son escasos— agrava el distanciamiento de las familias y alumnos gitanos con la escuela. Esta lectura segregacionista del proceso educativo deslegitima el deseo de los padres y madres gitanas de que sus hijos (y quizás en menor medida sus hijas) estudien, de forma que no pueden oponerse a la presión de estos alumnos por dejar los estudios.

En estas circunstancias para padres y alumnos gitanos el trabajo, la vida familiar y el matrimonio temprano se convierten en una fuerza de reafirmación de su identidad que les ofrece una solución a problemas de conflicto, autoestima, estatus grupal y actividad sexual legítima, a la vez que les promete independencia, desarrollar relaciones y un futuro dentro de su comunidad.

En resumen, hemos presentado un modelo interseccional del abandono escolar de la adolescencia gitana en el que convergen elementos externos e internos a los centros escolares, como la segregación étnica que vive la comunidad y que se refleja en una concentración muy alta del alumnado minoritario en dos de los tres centros de primaria; por motivos históricos la minoría gitana local presenta carencias educativas marcadas, además de tener que adaptarse a modelos culturales de aprendizaje y currículum que les son menos propios; el desfase entre hogar y escuela que afecta generalmente a niños y niñas de hogares más pobres alcanza aquí un punto álgido que se manifiesta en forma de retraso en la adquisición de competencias y conocimientos que permitan seguir el ritmo de los

cursos, esto es, en retraso escolar respecto a los compañeros y compañeras, a menudo repitiendo cursos. Este retraso gradual hace difícil y enojosa la asistencia a clase y se acentúa en el cambio de centro y de nivel con el acceso a secundaria. Paulatinamente la alienación de la enseñanza oficial y su desconexión con las ofertas de la propia familia y comunidad llevan al abandono total de la formación reglada y el desarrollo de un modelo de independencia personal y estado adulto en el que destacan el matrimonio temprano y el trabajo “en familia”, aquí visible sobre todo en la venta en mercadillos y el peonaje en “temporás” agrícolas fuera del pueblo. Esta reintegración en un modelo económico familiar, reglado por específicos sistemas de parentesco, matrimonio y género, ha resultado adaptativo en el pasado, al menos en términos de supervivencia y crecimiento demográfico de la minoría gitana española. Pero augura situaciones de intensa dependencia pública, subordinación política y polarización de la minoría que pueden tornarse insostenibles en un futuro no lejano y que contradicen los amplios logros de integración y ciudadanía logrados en las últimas décadas.

Un buen diagnóstico de las condiciones de partida es un elemento esencial para poder transformar esta situación contando sobre todo con la agencia de los actores directamente implicados y sus demandas a la sociedad más amplia.

5. Referencias bibliográficas

- Alvarez-Roldan, Arturo, Parra Toro, Iván, y Gamella, Juan F. (en evaluación). The reasons for early school leaving among the Spanish Romani. A mixed methods participatory research study.
- Bereményi, Bálint Ábel (2011) Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalan schools, *Intercultural Education*, Vol. 22(5), pp. 355–369.
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2006) *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana, Estudio 2664*, Madrid, descargado de http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=7820
- Colectivo Ioé (2015) *Las mujeres gitanas en la Educación Secundaria. Causas de abandono y éxito escolar*, descargado de <http://www.colectivoioe.org/uploads/221f5ab190f9a9568c25fed3f6190e6e7a1872d8.pdf>
- Čvorović, Jelena (2004) Sexual and reproductive strategies among Serbian Gypsies, *Population and Environment*, Vol. 25(3), pp. 217–242.
- Čvorović, Jelena (2011) Juvenile marriages, child-brides and infant mortality among Serbian Gypsies, *Glasnik Etnografskog Instituta SANU*, Vol. 59(2), pp. 27–44.
- Danaher, Patrick Alan, Coombes, Phyllida, y Kiddle, Cathy (2007) *Teaching traveller children: Maximising learning outcomes*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) (2011) *ECRI report on Spain*, descargado de <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ENG.pdf>

- Fernández, Oscar (2006) Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration, *Intercultural Education*, Vol. 17(4), pp. 373–390.
- Fernández Enguita, Mariano (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Barcelona, Ariel.
- Friedman, Victor. A. (1999) The Romani language in the Republic of Macedonia: Status, usage, and sociolinguistic perspectives, *Acta Linguistica Hungarica*, Vol. 46(3-4), pp. 317–339.
- FSG/CIDE/Instituto de la mujer (2006) *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.*, descargado de https://www.gitanos.org/upload/91/64/1.10-FSG-inc_Incorporacion_y_trayectoria_de_ninas_gitanas_en_la_ESO.pdf
- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (2013a) *El alumnado gitano en secundaria: Un estudio comparado*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Fundación Secretariado Gitano, descargado de: <http://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (2013b) *El impacto de la crisis en la comunidad gitana*, descargado de: https://www.gitanos.org/upload/09/50/el_impacto_de_la_crisis_en_la_comunidad_gitana.pdf
- FSGG (Fundación Secretariado General Gitano) (2002) *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*, descargado de <https://www.gitanos.org/upload/42/98/completa.pdf>
- Gamella, Juan F. (1996) *La población gitana en Andalucía. Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*, Sevilla, Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Junta de Andalucía.
- Gamella, Juan F. (2000) *Mujeres gitanas. Matrimonio y género en la cultura gitana de Andalucía*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- Gamella, Juan F. (2011) *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*, Madrid, Ministerio de Educación, descargado de [http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias de exito_ Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana.pdf](http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias_de_exitos_Modelos_para_reducir_el_abandono_escolar_de_la_adolescencia_gitana.pdf)
- Gamella, Juan F., Beluschi, Guiuseppe, Gómez Oehler, Elisabeth y Muntean, Vasile (2017) Founder effects and transnational mutations. The familiar structure of a Romani Diaspora, en Matras, Yaron and Leggio, Daniele V. (Eds.) *Open borders, unlocked cultures. Romanian Roma migrants in Western Europe*, London, Routledge, pp. 83-106.
- Gamella, Juan F., Fernández, Cayetano y Adiego, Ignasi-Xavier (2015) The long agony of Hispanoromani. The remains of Caló in the speech of Spanish Gitanos, *Romani Studies*, Vol. 25(1), pp. 53–93.
- Gamella, Juan F., y Martín Carrasco-Muñoz, Elisa (2017) The decline of infant and child mortality among Spanish Gitanos or Calé (1871-2005): A microdemographic study in Andalusia, *Demographic Research*, Vol. 36(33), pp. 945–988.
- Gamella, Juan F., Martín Carrasco-Muñoz, Elisa y Quesada Garrido, Alejandro (2014) New methodological approaches in the Anthropological demography of Romani

- groups. An example from the study of the evolution of the infant and child mortality of the Gitanos or Calé of Spain (1871-2007) *Sociologia, Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, Número temático—Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, pp. 175–204.
- García Pastor, Begoña (2005) *La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela, Tesis Doctoral*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, descargado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32157/bgarcia.pdf?sequence=1>
- Giménez Adelantado, Ana; Piasere, Leonardo y Liegeois, Jean Pierre (2002) *The education of Gypsy childhood in Europe, Final report*, descargado de <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82608111EN6.pdf>
- Harry, Beth (2005) Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: “Integration is very nice , but ...”, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20(1), pp. 89–106.
- Herzog, Tamar (2003) *Defining nations: Immigrants and citizens in early modern Spain and Spanish America*, New Haven, CT, Yale University Press.
- Ivanov, Andrey *et al.*, (2002) *The Roma in Central en Eastern Europe. Avoiding the Dependency Trap*, descargado de <http://hdr.undp.org/en/content/avoiding-dependency-trap>
- Kézdi, Gábor y Kertesi, Gábor (2005a) Általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények [La segregación escolar en primaria, parte I. Causas y consecuencias], *Közgazdasági Szemle*, Vol. 52(4), pp. 317–355, descargado de <http://www.kszemle.hu/tartalom/letoltes.php?id=764>
- Kézdi, Gábor y Kertesi, Gábor (2005b) Általános iskolai szegregáció, II. rész. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek [La segregación escolar en primaria, parte II. Proceso de segregación en la escuela primaria en Hungría y las diferencias en el rendimiento escolar], *Közgazdasági Szemle*, Vol. 52(5), pp. 462–479, descargado de <http://www.kszemle.hu/tartalom/letoltes.php?id=764>
- La Parra-Casado, Daniel y Jiménez González, Nicolás (Eds.) (2016) *Sastipen aj Rroma: Desigualdad en salud y comunidad gitana*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Laparra, Miguel *et al.*, (2011) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, descargado de http://www.mssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf
- Latorre-Arteaga, Sergio; Gil-González, Diana; Vives-Cases, Carmen y La Parra Casado, Daniel (2016) Vision and hearing health inequities in the Roma population: A national cross-sectional study in Spain, *Journal of Immigrant and Minority Health*, <http://doi.org/10.1007/s10903-016-0489-9>.

- Levinson, Martin P. (2015) “What’s the plan?” “What plan?” Changing aspirations among Gypsy youngsters, and implications for future cultural identities and group membership, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 36(8), pp. 1149–1169.
- Levinson, Martin P. y Sparkes, Andrew C. (2006) Conflicting value systems: Gypsy females and the home-school interface, *Research Papers in Education*, Vol. 21(1), pp. 79–97.
- Martín, Elisa y Gamella, Juan F. (2005) Marriage practices and ethnic differentiation. The case of Spanish Gypsies (1870-2000), *The History of the Family*, Vol. 10(1), pp. 45–63.
- O’Higgins, Niall (2010) “It’s not that I’m a racist, it’s that they are Roma”, *International Journal of Manpower*, Vol. 31(2), pp. 163–187.
- O’Higgins, Niall y Brüggemann, Christian (2014) The Consequences of Cumulative Discrimination: how special schooling influences employment and wages of Roma in the Czech Republic, *European Educational Research Journal*, Vol. 13(3), pp. 282-294.
- Salinas Catalá, Jesús (2009) Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles, *Anales de Historia Contemporánea*, nº 25, pp. 165–188, descargado de <http://revistas.um.es/analeshc/article/viewFile/71741/69231>
- San Román, Teresa (1992) Pluriculturalidad y marginación, en AA.VV., *Sobre interculturalidad. Documents de treball de la 2a Escola d’Estiu sobre Interculturalitat de Girona*, Girona, Fundació SER.GI, pp. 177-188.
- Santiago, Carmen, y Ostalinda, Maya (2012) *School segregation of Romani students in Spain*, descargado de <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/School-segregation-report-EN-17-Julio-2012-FINAL-1.pdf>
- Smith, Tracy (1997) Recognising Difference: the Romani “Gypsy” child socialisation and education process, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18(2), pp. 243–256.
- Surdu, Mihai (2002) The quality of education in Romanian schools with high percentages of romani pupils, *Roma Rights*, nº 3–4 (November), descargado de <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1628>

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido realizada con ayuda del Proyecto de Excelencia P11-SEJ-8286 de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía. Agradecemos su colaboración a todas las personas que han hecho posible este estudio: profesorado, alumnado y familiares de los distintos centros y, en general, a todas las personas que ayudaron en el municipio. También queremos dar las gracias a dos revisores anónimos por sus comentarios a una versión previa del artículo.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 15/05/2017 Aceptado: 27/06/2017

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER

Parra, Iván, Álvarez, Arturo y Gamella, Juan F. (2017) Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10(1), pp. 35-60.

SOBRE LOS AUTORES • ABOUT THE AUTHORS

Iván Parra es doctor en antropología e investigador en la Universidad de Granada. Sus intereses de investigación incluyen la violencia familiar y de género, educación, drogas, y cultura y cognición.

Arturo Álvarez es Profesor titular de Antropología Social de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación son: sociedad, cultura y drogas; mercados de drogas; políticas públicas sobre drogas; violencia interpersonal; educación y minorías étnicas.

Juan F. Gamella es antropólogo y Catedrático de Antropología Social de la Universidad de Granada. Para conocer más sobre sus intereses de investigación y sus publicaciones: https://www.researchgate.net/profile/Juan_Gamella