

BRUDILA CALLÍ: LAS MUJERES GITANAS CONTRA LA EXCLUSIÓN. SUPERACIÓN DEL ABSENTISMO Y FRACASO ESCOLAR DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES GITANAS

FLUMEN
N.º 10
NOVIEMBRE 2007

CARMEN ELBOJ SASO

Profesora Ayudante de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales

MARÍA JESÚS VICÉN FERRANDO

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo partimos de que el conocimiento científico de la realidad educativa tiene que servir para entender la globalidad de situaciones que acontecen en la vida social, para poder describirla y analizarla, así como para aportar a las personas que son las protagonistas de esta realidad, las líneas de actuación que permiten mantener o transformar los diferentes contextos o realidades educativas donde participan.

Los motivos que nos guían a trabajar en esta línea van más lejos de la mera investigación: no solo investigamos por "curiosidad epistemológica", sino para aportar unos resultados y conclusiones que posean utilidad social; que además de describir la realidad social contribuyan también con nuevos elementos a su transformación. Creemos además que la metodología de investigación debe ponerse al servicio de la conexión real entre la teoría y la práctica. No es posible una buena teoría que no esté vinculada a una práctica, ni buenas prácticas que no tengan detrás una teoría. La investigación social tiene que basarse en el conocimiento de la realidad, pero también debe hacerlo en teorías sociales que proporcionen nuevos elementos para la acción y para la utilidad social. Con demasiada frecuencia, las investigaciones sociales y educativas se han basado en teorías anticuadas respecto a su época o, simplemente, contradictorias con sus finalidades.

En el marco actual, los proyectos de investigación científica son el mecanismo adecuado para promover una investigación de gran calidad, evidenciada especialmente en su contribución a la solución de problemas, entre otros, educativos y sociales en la sociedad actual.

El proyecto *Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas*, tiene como principal objetivo plantear soluciones al fracaso y absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas. Entendemos el "éxito escolar" de estas niñas y adolescentes como la única vía real para superar la situación de exclusión social de la comunidad gitana. En este sentido, el "fracaso escolar" se define en relación al nivel de abandono

escolar de las niñas y adolescentes gitanas y, no tanto, en función del rendimiento académico, a pesar de ser un factor importante a tener en cuenta. A partir de aquí, es más científico indagar en las causas y en los factores que inciden directa e indirectamente en el éxito escolar de las niñas y adolescentes gitanas.

Los índices de absentismo y fracaso escolar entre los niños y niñas de la comunidad gitana son muy preocupantes. En el caso de las niñas y adolescentes gitanas las cifras aumentan todavía más. Este hecho significa, a largo plazo, dos cosas relacionadas entre sí:

Por un lado, que la comunidad gitana en general ve reforzada su exclusión, puesto que en la sociedad actual se priman los conocimientos académicos, la formación continua, y el carecer de ellos supone la marginación o no de un colectivo. Por otro lado, en el caso específico de las mujeres, significa que sigan estando excluidas como gitanas y como mujeres.

En este contexto, el proyecto Brudila Callí surge ante la necesidad de plantear soluciones al fracaso y absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas como un mecanismo básico para superar la exclusión social y económica de este colectivo.

Por todo ello, nos proponemos, en el primer y segundo apartado, presentar el paradigma teórico y metodológico basado en un enfoque dialógico que pretende validar un tipo de explicación de los fenómenos, situaciones o interacciones que se producen en la sociedad, mostrando especial atención a aquello que provoca la exclusión social y a lo que la transforma. En un tercer y último apartado, presentamos algunos de los resultados más importantes de la investigación llevada a cabo por CREA¹ y desarrollada bajo la metodología comunicativa basada en el paradigma dialógico sobre el absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas, es decir, del proyecto Brudila Callí.

La investigación educativa científica basada en un enfoque teórico dialógico permite una perspectiva de análisis que plantea salidas para superar las desigualdades y la exclusión social. Es un enfoque que permite el desarrollo de una metodología crítica e innovadora que posibilita superar dualidades teóricas en las ciencias sociales y educativas tan habituales como estructura/individuo, objeto/sujeto y relativismo/universalismo así como describir las transformaciones dialógica y las propuestas que contribuyen a fomentarlas o frenarlas.

La tarea fundamental de las teorías y de la investigación social del siglo XXI es doble: por un lado, analizar esas dinámicas dialógicas de las sociedades, en diferentes ámbitos como el educativo y, por el otro,

1 CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universidad de Barcelona.

averiguar en función de qué factores se impulsan o se frenan tales dinámicas.

1. ENFOQUE TEÓRICO DIALÓGICO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIONES DE UTILIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA

Las sociedades en la era del conocimiento se caracterizan por ser cada vez más dialógicas. En las sociedades actuales, el diálogo está alcanzando más espacios de nuestras vidas cotidianas y de muchos sistemas e instituciones que están superando la crisis de las autoridades tradicionales. El desarrollo de ciencia en general, y de las ciencias sociales y educativas, en particular, no puede separarse del contexto social. El enfoque dialógico no es una excepción, nace fruto de un contexto social que se torna dialógico y, al mismo tiempo, contribuye a que la sociedad sea dialógica (Flecha, Gómez, Puigvert, 2001).

Esta tendencia está llevando a que cada vez más se esté analizando la educación en clave de los factores que promueven o inhiben los procesos democráticos e igualitarios que provocan la transformación, incorporando el diálogo en la búsqueda de soluciones a los actuales conflictos, retos, riesgos e incertidumbres de la sociedad.

El concepto de enfoque dialógico no es un constructo teórico ni una teoría normativa pura sin base alguna en la realidad empírica. El enfoque dialógico responde a un nuevo paradigma que supera las limitaciones de los paradigmas anteriores: positivista, constructivista y crítico. La perspectiva dialógica retoma en un estado mucho más avanzado, siguiendo la línea de desarrollo teórico iniciada por el llamado giro dialógico en ciencias sociales que ya realizara en su día G. H. Mead y que desarrollaron los autores y autoras del interaccionismo simbólico y, posteriormente, la teoría de Acción Comunicativa de Habermas. No queda encasillado por tomar conceptos prestados de otras disciplinas científicas ni por copiar sus modelos de explicación, sino que genera teorías duales que permiten tener una visión no únicamente sistémica (Habermas, 1987-1989/1981; Giddens, 1994/1991; Beck, 1998/1995; Flecha, 1999).

El paradigma dialógico se basa en la existencia de una realidad que debemos conocer, defiende el método científico y la ciencia como formas de explicación. En este sentido, es totalmente contrario y combate enfoques postmodernos. Utiliza la metodología comunicativa en coherencia con el concepto de investigación y pone los descubrimientos al servicio de la sociedad civil para el debate público de ideas, el control de resultados y su utilidad social.

Desde el enfoque dialógico se tiene también como objetivo la transformación social, es decir, poner los descubrimientos científicos en manos de agentes sociales que puedan hacer cosas útiles y contribuir a

la superación de las desigualdades sociales. El desarrollo científico no puede basarse en la jerarquía de la monopolización del conocimiento experto. Este modelo pertenece al pasado y no es aceptado por una sociedad dialógica que exige la democratización de dicho conocimiento y la validación en debate público.

Desde esta premisa se ha hecho la aportación de los conceptos teóricos desarrollados en el proyecto Brudila Callí, a partir de trabajos previos tanto teóricos como de investigación llevados a cabo por CREA y que, seguidamente, vamos a presentar. Estos principales conceptos son: teorías duales, aprendizaje dialógico, feminismo dialógico, espacios educativos dialógicos.

1.1. Teorías duales como base de análisis de la realidad social

Las teorías duales tienen en cuenta tanto la estructura como la acción de las personas que transforman dicha estructura. Por ello, y a diferencia de los otros modelos, se supera este dilema. Desde el enfoque dialógico se interpreta la realidad social de manera dual. Superando las teorías sociales centradas únicamente en el sujeto o únicamente en las estructuras, las nuevas aportaciones de las ciencias sociales defienden una concepción que combina ambas perspectivas. Esta concepción dual de la sociedad incluye tanto las dinámicas de las estructuras y sistemas como las generadas por las personas y colectivos. De esa forma, pueden comprenderse tanto los límites estructurales como las posibilidades de nuestras actuaciones individuales y colectivas.

Por lo tanto, la tarea de interpretación de después del análisis de estos tres factores se explicará a partir de los siguientes pasos: el intérprete aprende a distinguir su propia comprensión contextual, que al principio creía compartir con el autor, pero que en realidad se había limitado a suponérsela a este, de la comprensión contextual del autor. La tarea consiste en alumbrar las definiciones de la situación que el texto recibido presupone, a partir del mundo de la vida del autor y de sus destinatarios. (Habermas 1999a: 183)

Desde esta perspectiva se concibe la educación como algo social en un doble sentido, ya que, por un lado, la educación repercute en la sociedad y, por otro, la educación está influenciada por la sociedad. Es decir, se parte de que la influencia es dual, del sistema y del sujeto.

Anteriores perspectivas, como la sistémica, ponen a debate que la educación solo reproduce la sociedad, pero desde esta perspectiva también se acepta que la educación puede transformar la sociedad. Si no, desde una perspectiva sistémica, significaría que familias de clase social baja, sin estudios académicos y pertenecientes a un grupo cultural minoritario, nunca lograrán que sus hijos e hijas puedan subir de estatus social, porque la escuela lo único que hará será reproducir esta situación de desigualdad.

Pero las teorías sociales de los últimos 20 años están dando un giro hacia la perspectiva más transformadora, afirmando que la escuela es una de las únicas herramientas que puede romper este círculo de la reproducción de las desigualdades.

Hay que rechazar obligatoriamente todo discurso que intente convencernos de nuestra impotencia. ¿Hasta cuándo escucharemos y hablaremos este lenguaje que va en detrimento de nuestra sensibilidad y de nuestros mismos actos? ¿Hasta cuándo repetiremos que nos encontramos sometidos al dominio absoluto de la economía internacional, pese a que cada día estemos inventando y defendiendo otros ideales, pensando nuevas reformas y rompiendo el muro del silencio? (Touraine 1999: 123)

De estas teorías duales, la teoría que ha sido una de las más relevantes y es la más importante en la actualidad: la *Teoría de la Acción Comunicativa*, del sociólogo alemán Jürgen Habermas. Desde el ámbito educativo podemos ver como la aportación del diálogo igualitario de la teoría de la acción comunicativa supone una nueva concepción de centros educativos en los que la participación de todas las personas de la comunidad educativa es básica y debe darse en un plano de igualdad.

A nivel general, desde las teorías de la perspectiva dual se identifica un sujeto transformador que es capaz de interactuar y cambiar las estructuras sociales, con lo cual la institución educativa deja de ser un ente establecido y sin posibilidad de cambio, para convertirse en un ser vivo, donde las personas que la conforman se implican y transforman según sus necesidades, demandas y sueños.

A partir del análisis de las diferentes perspectivas teóricas que han influenciado a nivel social y educativo, hemos podido comprobar cómo las teorías duales son las únicas que están dando respuestas a los retos planteados por la sociedad del conocimiento. Entre las características comunes que engloban a las teorías duales destacamos:

- Desde esta perspectiva se pueden explicar tanto los fenómenos de la reproducción como los de la transformación.
- Autorreflexión: las personas que participan son conscientes de los condicionamientos existentes. El modelo educativo no se le impone sino que ayuda a reflexionar a la propia persona y colectivos sobre sus ideas y prejuicios para poder modificarlos si lo consideran necesario o tener posibilidad de cambiar el modelo.
- Individuo: es visto como sujeto activo, regulador de la propia conducta, capaz de cambiar si lo desea, no es resultado del discurso.
- Actividad transformadora de los movimientos sociales: esta actividad existe y está siendo una realidad (movimiento ecologista, feminista, de estudiantes, etc.).

En consecuencia, los autores y autoras situadas dentro de esta perspectiva no se consideran neutrales, toman posturas ante los actos de injusticia, discriminación y violencia. Hablan tanto del aparato ideológico de la escuela como de la transmisión de poder, pero sin omitir la capacidad transformadora y de resistencia de los sujetos y de los movimientos sociales. Desde esta perspectiva se supera tanto el determinismo del funcionalismo y el estructuralismo, como el subjetivismo de las teorías del sujeto.

Servir al orden dominante, es lo que hacen hoy intelectuales antes progresistas que negando a la práctica educativa cualquier intención desveladora, reducen la educación a pura transferencia de contenidos “suficientes” para la vida feliz de la gente. Consideran feliz la vida que se vive adaptados al mundo, sin ira, sin protesta, sin sueños de transformación. (Freire 1997: 31)

1.2. Aprendizaje dialógico

Después de una época en que las escuelas y las instituciones educativas han tendido a cerrarse en sí mismas, surgen nuevas experiencias de participación democrática y apertura al entorno que tienen como objetivo que todo el alumnado, no solo evite el fracaso escolar, sino que llegue a unos aprendizajes de máximos de acuerdo con las necesidades actuales.

Si definimos el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) de la forma clara y sencilla, diremos que es aquel aprendizaje que resulta del diálogo igualitario, es decir, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez. Hemos podido comprobar cómo las personas resuelven situaciones conflictivas o se enfrentan a aprendizajes nuevos dialogando e interactuando de forma conjunta. Así pues, el diálogo preside buena parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de la vida.

La concepción comunicativa demuestra que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. Es decir, que el aprendizaje se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario con sus iguales, el profesorado, los familiares, amistades y otras personas. La propuesta que realizamos desde la teoría dialógica de la educación es precisamente la de observar cuáles son las condiciones en las que ha de producirse el aprendizaje dialógico. Partiendo de esas condiciones, el aprendizaje dialógico se extiende a cualquier situación educativa y no solo se consigue incrementar los aprendizajes sino que contiene un potencial importante para promover la transformación social.

El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una dinámica que favorece los

aprendizajes en contextos y sectores más desfavorecidos en los que otras soluciones tienen resultados parciales. Es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, tal como se está haciendo ya en el presente.

El papel de las personas educadoras, profesoras, investigadoras será el de facilitadoras del diálogo, superando los límites de nuestras propias fronteras culturales que no nos permite ver a los otros y las otras más que a través únicamente de nuestra propia cultura (Giroux, 1997). Desde la perspectiva dialógica, el profesorado ha de saber desarrollar interacciones con el entorno y los procesos de construcción de significado que se dan en ellos, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario, en un conjunto de acciones en que la formación no se restringe a la relación profesorado-alumnado sino que engloba al conjunto del entorno social y cultural en una actividad global y unitaria.

El aprendizaje dialógico engloba siete principios que lo definen y que engloban muchos de los elementos que a lo largo de este artículo vamos a ir desarrollando: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación y la solidaridad. Solo hacemos referencia aquí a uno de ellos: el diálogo igualitario.

En una situación educativa, el diálogo igualitario se da cuando todas las personas participantes (profesorado, familias, alumnado...) tienen las mismas oportunidades para intervenir en procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes, es decir, que la voz de los diferentes colectivos tienen la misma validez. Además es necesario que la estructura y el clima de la organización así lo promuevan, es decir, abrir los diferentes órganos de decisión y gestión a toda la comunidad. De este modo, se consigue una organización democrática en la que todos participan por igual, incluidas las familias. En el interior de las aulas, desde el diálogo igualitario se pueden realizar la mayor parte de los aprendizajes compartiendo experiencias, conocimientos y estrategias.

1.3. La búsqueda de la igualdad desde la diferencia: feminismo dialógico

Los cambios en la feminidad, la superación de desigualdades, la consecución de mayores cuotas de igualdad, etc., han sido fruto del trabajo de muchas mujeres anónimas que, junto a las teorías sociales y educativas contemporáneas y al asentamiento de la sociedad actual, están reorganizando formas de vida y cuestionando roles asumidos hasta muy poco: desde el acceso a la educación y al trabajo, a los permisos laborales, el derecho a la maternidad o la vida en pareja. Conocer estos procesos permite desarrollar propuestas educativas que contribuyan a la superación de desigualdades de género.

Como ya hemos hecho referencia, nos encontramos en sociedades cada vez más plurales, no solo por la diversidad de culturas que conviven sino también debido a la pluralidad de opciones, maneras de vivir y formas familiares. Aunque la sociedad continúa rigiéndose por formas hegemónicas de funcionamiento en muchos ámbitos. El diálogo, cada vez más, se extiende tanto en los ámbitos públicos como privados, cuestionándose los criterios de autoridad y surgiendo colectivos que, habiendo sido silenciados, ahora demandan ser escuchados. En cuestiones relativas al género, podemos observar que junto a las mujeres que siempre han estado defendiendo sus derechos, la mayoría universitarias, ahora se incorporan otros grupos de mujeres que tradicionalmente no habían sido tenidas en cuenta en el discurso feminista (minorías étnicas, mujeres sin estudios...).

En este contexto dialógico y plural, es necesario trabajar desde la igualdad y desde la diferencia. De este modo, se nos plantea una diversidad de género que pide los mismos derechos y quiere mantener al mismo tiempo su diferencia. Esta necesidad de conseguir la igualdad respetando la diferencia no siempre es posible. Desde las teorías postmodernas, se ha identificado la búsqueda de derechos universales y de lo colectivo como la causa de la pérdida de identidad. Desde esta perspectiva, buscar la propia identidad de género se presenta como incompatible con una lucha colectiva por los derechos de género.

Sin embargo, desde la propuesta de la igualdad de diferencias se trata de combinar identidad con universalidad, de forma que pluralidad no implique exclusión sino que sea complementaria. No se trata de identidades de género estáticas e incompatibles con otras diferentes, sino de identidades abiertas dentro de culturas y contextos dinámicos que se van reformulando mediante el diálogo.

Para ver los nuevos planteamientos del feminismo debemos partir del contexto de modernidad dialógica (Flecha, Gómez, Puigvert, 1999²) (emancipación femenina, cambios familiares, realidad plural y diversas), así como la extensión continua del diálogo en todos los ámbitos, permite la reivindicación de nuevas formas de género. En este contexto, aparece el feminismo dialógico que tiene su base en dos principios fundamentales: la radicalización de los principios de la modernidad y la confianza en la acción de todas las mujeres para cambiar el curso de la historia. Permite así unir la globalidad y la particularidad y que cada mujer elabore su propia identidad mediante el diálogo con las demás, a la vez que pueda participar de luchas comunes con mujeres diferentes. La solidaridad es, en este sentido, un elemento imprescindible de dicho feminismo. Sin

2 Modernidad dialógica: entendida como un proyecto que va extendiendo el diálogo igualitario más hacia ámbitos sociales, incluidos los educativos, y que es compartido (con diversos grados de aceptación) por múltiples grupos y personas.

ella, las luchas conjuntas y el respeto y defensa de las diferentes formas de vida serían impensables (Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004).

Para que el planteamiento de una educación no llegue a ser discriminatoria, se vuelve necesario partir de unos parámetros que la orienten hacia unas prácticas educativas igualitarias, orientaciones que se potencian desde el feminismo dialógico. Desde el tema que nos interesa relacionado con la educación de las niñas y adolescentes gitanas, debemos decir que hoy en día es una realidad su incorporación a nuestras aulas. Las problemáticas aparecen y se complican cuando se atribuyen a este grupo cultural preconceptos referidos a su falta de interés por la educación de sus hijos e hijas, tradiciones culturales o una menor capacidad cultural que les condene al absentismo y fracaso escolar y a su exclusión social.

Bajo las condiciones de una cultura que se ha hecho reflexiva solo pueden mantenerse aquellas tradiciones y formas de vida que vinculan a sus miembros con tal que se sometan a un examen crítico y dejen a las generaciones futuras la opción de aprender de otras tradiciones o de convertirse a otra cultura y de zarpar hacia otras costas. (Habermas 1999c: 210)

En definitiva, el feminismo dialógico (Puigvert, 2001) propone la solidaridad como una de las prácticas que debe trabajarse en los centros educativos, entre niñas de diferentes culturas, entre profesoras y familiares, entre mujeres adultas participantes en escuelas, mujeres profesionales... La solidaridad entre todas las mujeres de la comunidad educativa promueve que la lucha contra el fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas sea más fuerte e incluso se pueda superar. Además, impulsa la existencia de referentes femeninos más plurales que ayuden a las nuevas generaciones a conformar su identidad femenina con mayor libertad, a transformar aquellos aspectos de sus identidades culturales femeninas que no les gustan y a reafirmar aquellos aspectos positivos que ya tienen y que pueden servir de referentes para otras mujeres.

1.4. Elementos que incentivan los espacios educativos dialógicos que transforman la sociedad

A continuación nos vamos a centrar en aquellos elementos básicos que dentro del espacio socioeducativo y desde un enfoque dialógico están ayudando a superar las desigualdades educativas y que, en definitiva, contribuyen a la transformación de la sociedad:

Proponer alternativas

Hemos de fijarnos más en las teorías que afirman en lugar de las que simplemente niegan. Es mejor optar por aquellos discursos que están

aportando elementos de análisis y resolución a los problemas planteados que aquellos que se quedan en la mera crítica. El lenguaje de la crítica no sirve de nada si no utilizamos también un lenguaje de la posibilidad.

Autores como Alain Touraine parten de la necesidad de que, para combatir un panorama social en el que se prima lo individual y que ignora las demandas sociales, es necesario crear críticas y movimientos que no solo se opongan o critiquen algo, sino que ofrezcan alternativas:

(...) las clases más desprotegidas no se plantean actuar solamente alzándose en contra de la dominación, sino más bien reclamando ciertos derechos, en particular derechos culturales, y afirmando al mismo tiempo cierta concepción innovadora (y no únicamente crítica) de la sociedad. (Touraine 1999: 10)

Afirmar valores universales

Es necesario partir de que existen unos valores universales, entre estos, el derecho universal de una educación igualitaria sin discriminaciones de etnia, género o clase social. Por lo tanto, todas las posturas relativistas que defienden que no hay unos valores mejores que otros, van en contra de esta afirmación. Afirmar que sí existen unos valores absolutos como la igualdad, la justicia o la verdad, significa tender hacia la búsqueda de esos valores en todos nuestros espacios.

Autores como Touraine, Habermas, Giddens, Beck y todos los que se situarían en las perspectivas dialógicas, defienden explícitamente la existencia de unos valores universales. Unos valores que nos posibilitan la convivencia y aseguran el respeto a todas las personas independientemente de su grupo cultural de origen.

En el plano de la sociedad cristalizan principios universales, dejando atrás los contextos particulares a que todavía están adheridos en las sociedades primitivas. En las sociedades modernas se implantan principios jurídicos y morales que cada vez están menos recortados a la medida de formas de vida concretas. (Habermas 1999b: 207)

Defender la igualdad por encima de la diferencia

La idea de que somos diferentes ha existido siempre y esto implica que como somos diferentes, no tenemos que aprender lo mismo. Ser iguales no significa homogeneidad, sino respetar la diversidad pero con resultados iguales. Si queremos hacer prácticas educativas igualitarias tenemos que tener presente esta diversidad e igualdad. Sin proponernos que el punto de partida ha de ser la igualdad, muchos niños y niñas no tendrán posibilidad de escoger su futuro, porque ya estarán predestina-

das. Habermas en su obra prioriza el valor de la igualdad y especialmente si tratamos de sociedades multiculturales:

En las sociedades multiculturales, la coexistencia de las formas de vida en igualdad de derechos significa para cada ciudadano una oportunidad asegurada de crecer de una manera sana en el mundo de una cultura heredada y de dejar crecer a sus hijos en ella, esto es, la oportunidad de confrontarse con esa cultura, de proseguirla de manera convencional o de transformarla. (Habermas 1999c: 211)

Transformar en lugar de adaptar

En educación, la adaptación del currículum a aquellos niños y niñas “que no llegan”, “que son más lentos” o “que son gitanos” al final siempre genera más desigualdades. Lo que hay que priorizar es el conocimiento del contexto y si este es desfavorable potenciar la transformación. No podremos ofrecer el máximo a todos los niños y niñas si limitamos la práctica educativa a adaptar la educación a su contexto inmediato, de esta forma nunca se conseguirá garantizar una educación igualitaria para todos y todas y por tanto nunca se conseguirá la transformación:

Servir al orden dominante, es lo que hacen hoy intelectuales antes progresistas que negando a la práctica educativa cualquier intención desveladora, reducen la educación a pura transferencia de contenidos “suficientes” para la vida feliz de la gente. Consideran feliz la vida que se vive adaptados al mundo, sin ira, sin protesta, sin sueños de transformación. (Freire 1997: 31)

Dialogar para llegar al consenso

La práctica educativa no ha de ser una imposición de los expertos, tiene que estar abierta al diálogo entre todas las personas miembros de la comunidad educativa, tiene que incluirse el consenso de forma que se puedan llevar a cabo prácticas, resolución de problemas y presencia de todas las culturas en el currículum a partir del diálogo de todas las partes implicadas. Un diálogo donde primen las pretensiones de validez por encima de las de poder:

Como la acción comunicativa exige una orientación por pretensiones de validez, remite desde el principio a la posibilidad de que los disentimientos queden solventados por medio de razones. (Habermas 1999b: 108)

2. METODOLOGÍA COMUNICATIVA

CREA está desarrollando la metodología comunicativa sobre la base de las principales teorías de las ciencias sociales, es decir, las teorías

que en la actualidad tienen un mayor reconocimiento por parte de la comunidad científica internacional. Los fundamentos de la metodología tienen como referente las sesiones de trabajo con Habermas, Beck, Elster y el conocimiento exhaustivo y directo de la obra de autores como Mead, Garfinkel, Giddens, Chomsky, además de nuestro propio desarrollo teórico.

La metodología comunicativa es una de nuestras principales aportaciones a la comunidad científica y es lo que nos está aportando un mayor reconocimiento y prestigio en la comunidad científica refrendado por los proyectos I+D que en el ámbito estatal y europeo llevamos a cabo. Los proyectos han significado el espacio en el que hemos desarrollado las bases teóricas y las técnicas que conforman nuestra metodología, las investigaciones llevadas a cabo nos han puesto frente al reto de superar las maneras de hacer y técnicas más tradicionales que no resultan suficientes, en la actualidad, para garantizar una investigación con el nivel científico adecuado.

La metodología de orientación comunicativa que hemos utilizado en el proyecto Brudila Callí se basa en las siguientes premisas:

- *Universalidad de las competencias lingüísticas*: Todas las personas tenemos competencias lingüísticas comunicativas y, por tanto, tenemos la capacidad de interactuar a través del diálogo.
- *La persona como agente social transformador*: La capacidad de reflexión de las personas permite producir prácticas propias y originales, a la vez que influir y modificar las estructuras sociales. Se considera que las personas somos agentes capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y crear *conocimiento*.
- *Racionalidad comunicativa*: Este concepto es una clave que condiciona la metodología, ya que determina las dos partes constituyentes del proceso de comprensión de una acción: por un lado, la racionalidad, es decir, las razones que han motivado la acción; por otro lado, la racionalidad de la interpretación de estas acciones por parte de una o más personas intérpretes. De manera genérica, podemos distinguir dos tipos de racionalidad: la instrumental y la comunicativa, que implican enfoques metodológicos diferentes. Este último tipo de racionalidad es más global y contempla todos los demás tipos de racionalidad existentes.
- *Sentido común*: Nuestro sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas, y normalmente se forma dentro de las tipificaciones creadas en nuestro propio contexto cultural. No podemos afirmar que conocemos por qué se produce una acción si no tenemos en cuenta el sentido común de las personas, porque este provoca que se puedan

hacer múltiples interpretaciones, dependiendo de la persona que realice la acción.

- *Desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa*: Los presupuestos ontológicos de las personas investigadas, pueden tener tanta solidez o más que los del equipo investigador.
- *Posibilidad de un conocimiento objetivo*: Se puede crear conocimiento objetivo a través del análisis intersubjetivo de las pretensiones de validez emitidas en una interacción entre las personas investigadoras e investigadas.
- *Inexistencia de un desnivel metodológico*: Con la participación en un proceso comunicativo, quien investiga se despoja de sus interpretaciones y ha de participar –tanto de hablante como de oyente– en las mismas condiciones que el resto de personas. Pero hay que tener en cuenta que el desnivel metodológico no solo se rompe en el proceso de la investigación, sino también en el proceso de interpretación de las acciones.
- *La objetividad como intersubjetividad*: Tradicionalmente, las ciencias sociales han intentado imitar el método de las ciencias naturales equiparando las personas a las cosas y objetivándolas. De esta manera, tenemos la figura de la persona experta que, a partir de su formación científica, trata de conocer la realidad intentando descubrir la verdad objetiva. Se produce así un desnivel metodológico basado en pretensiones de poder, que coloca en situación de desigualdad a la persona y al objeto, o sea, a la persona como experta y a la persona como agente social, ya que la primera actúa según la racionalidad instrumental utilizando a la segunda simplemente como un objeto de estudio. Es la concepción de ciencia característica de la sociedad industrial.

Una metodología de orientación comunicativa implica un diálogo intersubjetivo entre iguales y muestra la reflexión de las personas como agentes, sus motivaciones y sus interpretaciones, aportando un mayor grado de implicación y consiguiendo unas relaciones lo más simétricas posibles. Se han de potenciar situaciones donde el papel de *persona investigadora e investigada* no se encuentre tan distanciado. Los resultados de este proceso permiten realizar un análisis más reflexivo, dando tanto al personal científico como al lego un papel relevante como protagonistas de la investigación.

Para superar este desnivel, es indispensable que para la comprensión de una manifestación simbólica, los participantes en esta deban entrar en un proceso de entendimiento. Esta realidad es incomprensible para la persona observadora si no entra en un proceso de comunicación. La única forma de entender las premisas de las que parten las personas participantes es a través del diálogo. (Habermas 1999a: 159-160)

2.1. El análisis de los procesos de transformación: Identificación de factores que posibilitan o frenan las dinámicas dialógicas

Los principios de la metodología comunicativa son aplicados en el trabajo de campo, partiendo siempre de la necesidad de concretar las barreras (factores exclusores) y las formas para superarlas (factores transformadores) que se generan en la sociedad, como veremos más detalladamente a continuación.

En el proyecto Brudila Callí se otorga una especial importancia a la identificación de factores que contribuyen al fracaso escolar y al absentismo de las niñas gitanas así como a los factores transformadores que ayudan a su superación. Factores que posteriormente iremos definiendo. Variables como el género, la etnia, el nivel socioeducativo o las políticas educativas son fuentes de factores exclusores y transformadores.

Los factores que posibilitan (transformadores) o que frenan (exclusores) dinámicas dialógicas, son centrales en el paradigma dialógico. Se trata de factores que en sí mismo son complementarios ya que en función de los factores que frenan las dinámicas dialógicas podemos hallar el factor que posibilitará la dinámica dialógica. Ello es debido, como ya hemos hecho referencia, a que en el marco de las teorías dialógicas la realidad social se concibe como dual. Desde una perspectiva dual transformadora, los factores que frenan es un problema que supone una restricción más o menos estructural a la transformación pero que no es imposible superar. Se trata, por tanto, de algo que hay que solucionar y que se puede solucionar para conseguir la transformación social. El progreso y la transformación son posibles a diferencia de lo que defendería cualquier variante teórica de estructuralismo inmovilista.

Definimos factor exclusor como aquellas barreras que experimentan unas personas o colectivo para incorporarse a una práctica o beneficio social. Si no existiera tal barrera, la práctica o beneficio social estarían disponibles para la persona o colectivo excluidos. Un factor transformador se define en función de los exclusores. Un factor transformador es aquel que supera o contribuye a superar aquella barrera que impide o dificulta enormemente la incorporación de una persona o colectivo a una práctica o beneficio social.

De esta manera, en el primer caso, como factor exclusor, cuando una institución educativa interpreta que el absentismo de personas pertenecientes a la comunidad gitana se debe a su falta de interés por la educación, se puede ver la etnia como un obstáculo para adquirir nuevos conocimientos. Por otro lado, la etnia puede dar lugar a factores transformadores cuando aparece como algo beneficioso, por ejemplo, cuando la comunidad se da cuenta de que las culturas pueden enriquecer al entorno educativo y ofrecer una oportunidad para impulsar relaciones más igualitarias entre personas con diferentes características.

2.2. Organización comunicativa de la investigación

A lo largo de la experiencia investigadora de CREA no solo hemos desarrollado la metodología comunicativa y sus técnicas sino que, además, hemos reflexionado, en coherencia con nuestras propias premisas, sobre el contexto más propicio para llevar a cabo nuestra metodología. Por ello, en el proyecto Brudila Callí hemos organizado la investigación de forma comunicativa con el objetivo de favorecer el diálogo igualitario y conseguir una investigación científica de máxima calidad. En condiciones de igualdad, tanto el mundo del sistema como los sujetos participan en el proyecto a partir de las aportaciones de los diferentes saberes. Hasta el momento actual se han reconocido y privilegiado, principalmente, los conocimientos provenientes del contexto académico. En la actual sociedad del conocimiento, es importante reconocer los que provienen también de contextos cooperativos y prácticos. Es así como los conocimientos de todas las personas pueden multiplicar el conocimiento sobre una situación concreta desde ópticas diferentes valorando los argumentos en los que están fundamentados y no la posición o el estatus desde el que se emiten.

En el caso del proyecto de investigación Brudila Callí, la propia definición del proyecto y su enfoque nacen del conocimiento de las necesidades e intereses de la comunidad gitana, no porque nosotros hayamos imaginado cuáles son sino porque la constitución de CREA es multicultural y porque trabajamos conjuntamente con asociaciones gitanas. La objetividad se asegura con una amplísima participación de actores en el conjunto de la investigación. Es decir, la persona investigadora es una persona más al trabajar pero no es una persona más en cuanto tienen una tarea concreta, que es la de conocer todo lo que se ha realizado sobre investigación en educación y comunidad gitana, y aportarlo a la totalidad de participantes de la investigación.

La composición de equipos de investigación, por personas con experiencia teórica y práctica, desde su contacto directo con autores y autoras de reconocida importancia e influencia en la comunidad científica internacional, así como desde su implicación diaria en distintos movimientos y asociaciones gitanas y/o educativas, permite que el trabajo se amplíe y enriquezca los resultados de la investigación, revertiendo su conocimiento a la sociedad y, en concreto, a las niñas y adolescentes gitanas a las que va dirigido este proyecto.

Vamos a profundizar más en este proceso comunicativo, haciendo referencia a la creación y participación de dos consejos asesores en la investigación desarrollada en el proyecto Brudila Callí.

La participación del colectivo gitano y, más concretamente, de las mujeres gitanas, ha sido permanente en la investigación. La existencia de dos consejos asesores, uno formado por niñas gitanas y otro por mujeres gitanas, son prueba de ello. El objetivo principal de estos consejos aseso-

res ha sido orientar el desarrollo del estudio, desde el diseño al análisis hasta los resultados. Su finalidad última ha sido asegurar que toda la investigación, desde los informes hasta su propio desarrollo, se ha elaborado contando con las voces de las personas participantes para conseguir, de esta forma, resultados concretos relacionados con la superación de la situación de desigualdad en la que se encuentra la mujer gitana.

El Consejo Asesor de niñas y adolescentes gitanas se creó al inicio del proyecto con la finalidad de participar en el análisis de documentos, en el diseño de las pautas para las técnicas de recogida de datos así como en la aplicación de estas.

El Consejo Asesor de mujeres gitanas se formó a lo largo de la investigación por distintas mujeres, algunas entrevistadas para la investigación y otras, miembros de las asociaciones gitanas de mujeres con las que también colaboramos. Su función ha sido la de aportar conocimientos, revisar documentos y orientar la investigación, sus conclusiones y aportaciones con el fin de asegurar que sea socialmente útil para el colectivo de personas a quien va dirigido y contribuya a la transformación de la realidad.

Además, el Consejo Asesor de mujeres gitanas también participó en asegurar que las interpretaciones, conclusiones y aportaciones de la investigación fueran el máximo de objetivas y científicas. Del mismo modo, tuvo un papel muy activo en la difusión de los resultados del proyecto, orientando la mejor forma de hacer este trabajo con las asociaciones gitanas de modo que los resultados llegaran al colectivo deseado.

Este tipo de participación que se ha ido desarrollando a lo largo del proyecto ha favorecido que todas las voces y, en especial, las pertenecientes a grupos culturales minoritarios como el gitano queden incorporadas a los procesos de investigación.

3. EL PROYECTO BRUDILA CALLÍ

El proyecto *Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas*, como ya hemos puesto de manifiesto, tiene el interés de plantear soluciones al fracaso y absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas. Cabe destacar que desde CREA introducimos tres elementos para la creación de conocimiento en el campo de la superación de fracaso y absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas:

- Definir los factores (exclusores y transformadores) generales y concretos que influyen en el absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas.
- Introducir la metodología comunicativa.
- El tercer elemento que introducimos se centra en el equipo de trabajo interdisciplinar, en el cual trabajan personas gitanas que

son investigadoras, pero en el cual también se cuenta con la colaboración de las personas investigadas.

A nivel más concreto, el proyecto se plantea alcanzar una serie de objetivos concretos, de los cuales destacamos el siguiente: *abrir un diálogo con las mujeres gitanas para detectar factores transformadores propios, implicarles en el proyecto, y dar respuesta a sus intereses y necesidades.*

Puesto que partimos de la premisa de que las mujeres gitanas son conscientes de la exclusión social que sufren y de la importancia de la educación para superarla, no tendría demasiado sentido asegurar el éxito de la misma si no se tienen en cuenta los condicionantes y necesidades de estas mujeres.

Por último, en este artículo, nos vamos a centrar en los resultados obtenidos en la investigación sobre la identificación, por un lado, de los factores generales y concretos que están fomentando la exclusión del colectivo de niñas y adolescentes gitanas de la educación y, por otro, de los factores transformadores que desde la escuela se puede contribuir a cambiar esta situación de desigualdad. Así, de esta forma, presentamos estrategias y propuestas educativas que contribuyan a superar todas las barreras que se detectan.

Para finalizar queremos dejar constancia de que, a pesar del impacto de los factores excluyentes, hemos podido comprobar cómo transformando determinados aspectos de los centros educativos, podemos reducir el absentismo y mejorar el rendimiento académico. Un trato más igualitario, altas expectativas, un currículum inclusivo y una participación mayor de los familiares, constituyen algunos ejemplos de lo que deseamos transmitir.

3.1. La comunidad gitana en la sociedad del conocimiento

Partimos de que en la actual sociedad del conocimiento, la educación a lo largo de toda la vida se ha convertido en un elemento clave para la inclusión económica, política y social. Aunque en los últimos años, la escolarización de la comunidad gitana se ha estabilizado, continúa siendo más baja que la de las niñas y niños de otros grupos socio-culturales.

El incremento de la escolarización de la comunidad gitana es un dato que cabe resaltar, aunque hay que tener en cuenta que existe otro elemento fundamental que determina el éxito de la escolarización: el fracaso escolar. Abandono y absentismo son dos indicadores que reflejan la mayor posibilidad de fracaso escolar. Ambos son una de las principales barreras para la escolarización real de las niñas y adolescentes gitanas, convirtiéndose el fracaso escolar en una problemática generalizada en este colectivo y, por lo tanto, en un importante factor de exclusión social.

Las causas del fracaso escolar de niñas y adolescentes gitanas son diversas. Es difícil concretarlas a partir de datos insuficientes y muchas veces, incluso, inexistentes. Pero desde el momento en que el fracaso escolar es un hecho que afecta a una proporción mucho mayor de población gitana que del resto de población, se evidencia la necesidad de tener en cuenta cómo se organiza y qué prioriza la escuela tradicional para poder aportar elementos para la superación de este fracaso. El abandono de la escuela se suele producir a los doce años, es más, el acceso a la universidad de las adolescentes gitanas, que podríamos considerar un factor de éxito escolar, es todavía reducido aunque está aumentando.

Los datos son muy significativos. Una comunidad que lleva en España casi seiscientos años continúa estando excluida del sistema educativo. El éxito o fracaso escolar condiciona cada vez más las posibilidades de acceso al mercado laboral, de participación ciudadana y de inclusión social en general. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que a las clásicas desigualdades por motivos económicos, edad y género, se añaden en la sociedad actual las desigualdades educativas. Considerando que las mujeres son susceptibles de exclusión en todas las sociedades que conocemos, cuando hablamos de mujeres gitanas, además de por ser mujeres, la exclusión se produce por su bajo nivel de estudios, casi generalizado, y por pertenecer a un grupo cultural minoritario. Esta situación se reproduce tanto en el sistema escolar, como en los restantes ámbitos de la sociedad.

Algunos de los factores que se consideran a la hora de explicar las razones que llevan a las niñas gitanas a abandonar la escuela son, entre otros, la visibilidad o invisibilidad de la cultura gitana en el currículum escolar, el tratamiento de las diferencias de género, el clima escolar, la relación entre las familias y el profesorado, los principios pedagógicos del centro y el nivel de expectativas y de exigencias del profesorado con los estudiantes que pertenecen a la comunidad gitana. No serviría de mucho quedarse exclusivamente en analizar los factores que excluyen a las niñas y adolescentes gitanas de la educación, ya que se caería, como ya hemos hecho referencia anteriormente, en un análisis determinista o estructuralista que solo evidenciaría las deficiencias de clase, cultura o género. El reto está en buscar soluciones compartidas con la propia comunidad gitana a una situación que preocupa tanto a las familias gitanas como a profesionales de la educación y de la Administración. Se trata de que las niñas y adolescentes gitanas prosigan sus estudios porque viven la escuela como un espacio propio y ven en la educación una forma de ganar autonomía y de superar el peligro de exclusión social y económica al que se ven abocadas.

En este sentido, y desde la perspectiva dialógica que hemos desarrollado, partimos de que la escuela tiene capacidad para cambiar situaciones de desigualdad si se rige por el criterio antes explicado, de

igualdad de diferencias, a pesar de que la escuela tradicional se ha caracterizado por transmitir un único modelo cultural que coincide con el de los grupos heterogéneos de la sociedad. Modelo que privilegia unos perfiles determinados que reproducen la exclusión social derivada de la pertenencia a un grupo cultural minoritario frente a otro grupo que es hegemónico. De este modo, se rompe con otras concepciones educativas que relacionan el fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas con cuestiones individuales como el coeficiente intelectual o con la desmotivación, o bien con cuestiones que tienen que ver con el entorno o la familia y de esta forma ofrecer explicaciones que en ningún momento suponen soluciones viables. Su principal resultado es la constatación de la necesidad de transformar la escuela bajo el concepto de igualdad de diferencias, que persigue lograr una educación igualitaria (no igualadora) para todas las personas a partir del respeto a las diferentes identidades.

Para finalizar podemos afirmar que, pese a las teorías que lo niegan, las niñas y adolescentes gitanas quieren ir a la escuela y llegar a la universidad o a una preparación que les facilite el acceso a trabajos cualificados. Este es el reclamo mayoritario que se puede extraer de las iniciativas que están potenciando desde las asociaciones gitanas. Existen diferentes programas y proyectos educativos para la promoción de la mujer gitana y en ellos la educación se reclama como un derecho de todas las personas, sobre todo de las que más dificultades tienen (niñas y adolescentes gitanas). Así, visto que las razones que generalmente se dan ante este hecho contradicen lo que gran parte de las mujeres gitanas sienten y dicen, se hace preciso lo que ya hemos apuntado, abrir un diálogo con ellas para poder identificar esos factores transformadores propios, implicarlas en el proyecto e incorporar su experiencia vital y su visión de las cosas. Por lo tanto, es necesario plantear otras causas del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas, y hacerlo desde un diálogo intercultural que permita buscar formas de superarlas. Solo de este modo podemos esbozar soluciones que, a corto y largo plazo, supongan la superación real y efectiva de todos los condicionantes que implican la marginación de las mujeres gitanas. Por este motivo, solo desde teorías y metodologías de orientación dialógica es posible asegurar la inclusión de la voz de las mujeres gitanas y es una forma de garantizar el vínculo entre la teoría y la práctica, necesario para ofrecer elementos transformadores aplicables a la realidad investigada.

3.2. Superando los estigmas en torno a la cultura gitana: de la cultura invisible al enriquecimiento desde la cultura gitana

Está claro que el desconocimiento hacia la cultura gitana genera un gran número de prejuicios alrededor de este pueblo. A menudo se equipara ser gitano o gitana con ser “sucía”, “vaga” o “ladrona” y con una escala de valores en la que la educación ocupa los últimos lugares. Y, sin

embargo, en lo que se refiere a la mujer gitana, ideas como la de formar una familia es incompatible con estudiar, o que el papel de la niña o mujer gitana solo se restringe al seno familiar cada vez están quedando más obsoletas entre la comunidad gitana. De hecho, el rol de la mujer está cambiando y de ahí que cada vez se reclame con más contundencia una igualdad en educación entre los niños y las niñas.

Para mí la cultura gitana (...) tradiciones gitanas que la mujer (...) tiene que llegar al matrimonio en unas condiciones concretas, no puede estudiar porque tiene que quedarse con los hermanos, tienen que cuidar a los abuelos, yo creo que esto es una falta de libertades individuales (...) la tradición marca. (Miembro de la Administración educativa)

Uno de los argumentos que más abundan, por parte de los profesionales de la educación, sobre el absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas es la poca valoración que tanto ellas como sus familias dan a la escuela. Estos prejuicios sociales y culturales tan extendidos y enraizados suelen generar confusión e incluso en ocasiones llegan a ser asumidos por parte de las propias personas gitanas. Lo que supone, en sí misma, una barrera a la educación para esta comunidad.

El mayor tópico que se ha tenido, lógicamente en el ámbito de la escuela, que no les interesaba, que no ponían interés... que la escuela se les hacía un mundo, que les gustaba esforzarse poco, que son de ritmo más lento, que esto no era lo suyo que bueno, que estaban más por el baile que por otra cosa. (Profesor de Educación Primaria)

Una de las consecuencias, cada vez más habituales, que este hecho acarrea es el rechazo por parte de las familias de la cultura mayoritaria hacia el alumnado gitano, produciéndose una huida de las escuelas del alumnado no gitano. Hecho que forma parte de muchos de los centros educativos y que, generalmente, se ha interpretado de forma negativa, relacionando de forma directa la concentración de alumnado de una cultura minoritaria con fracaso escolar asegurado.

Esta situación tiene como consecuencia un gran desencanto por parte del profesorado y por parte de las propias familias gitanas, provocando una vertiginosa reducción de las expectativas hacia el éxito escolar y de los resultados académicos del alumnado que queda en la escuela. La consecuente desvaloración de los aprendizajes que se ofrecen y las bajas expectativas hacia el éxito escolar del alumnado acaban por cerrar el círculo vicioso que obtiene como resultado una bajada acusada de la matrícula y, en último caso, el cierre de la escuela.

Ante este escenario, es lógico que no se valoren los aprendizajes de esa escuela o de ese instituto concreto. En este sentido, tanto las familias gitanas como las propias niñas y adolescentes expresan una misma

idea: que la valoración negativa que puedan hacer del centro educativo viene directamente relacionada con lo que este les ofrece. Esto significa que cuando no se ofrecen aquellos contenidos o aprendizajes que cualquier madre o padre desea para su hijo o hija como matemáticas, lengua, inglés, informática y el resto de aprendizajes instrumentales necesarios para su futuro, pierden la motivación. Al mismo tiempo, las familias comprueban que los centros donde acuden sus hijas, que son los mismos donde fueron ellos, en todo ese tiempo todavía no han visto a nadie que haya llegado a la universidad y es contado el alumnado que consigue el bachiller. Aun así, esto no significa que no se valore la educación como herramienta de cambio que contribuye a la superación de las desigualdades. En general, todas las familias gitanas consideran que estudiar es importante y que la educación es una forma de transformar y superar la situación de exclusión social que su pueblo vive.

Llegados a este punto, solo se presenta una posible solución que asegure el éxito escolar de este alumnado: la transformación de los centros educativos en base a la incorporación de las familias gitanas en la vida activa de la escuela, haciendo visible de este modo su cultura y asegurando la respuesta a sus intereses y necesidades. Por su parte, las familias gitanas, en la medida en que vean que su participación contribuye a mejorar el aprendizaje de sus hijos e hijas, van a sentirse más motivadas para ello.

Estamos en los proyectos de aprendizaje, en proyectos para la escuela, en proyectos culturales para la escuela (...). Aquí estamos en todo el meollo de la cuestión. (Madre gitana)

3.3. Del abandono escolar a la educación como elemento de transformación: Instituto: ¿oportunidad de futuro?

El tránsito de la educación primaria a la educación secundaria es un momento determinante en la biografía escolar de muchos niños y niñas gitanas. El instituto representa una serie de interrogantes para las familias gitanas en relación con su cultura y sus costumbres. Para muchas familias gitanas, en los institutos se dan comportamientos violentos, circula la droga, el profesorado no tiene suficiente autoridad para controlar a sus estudiantes y el aprendizaje es mínimo. Esa imagen negativa de los institutos explica en buena parte la negativa de muchas familias gitanas a que sus hijas sigan estudiando. Por el contrario, en el trabajo de campo realizado con los familiares se observa que cuando se cambia la imagen que tienen de los institutos y se establece una mayor correspondencia entre la educación primaria y secundaria, modifican su opinión al respecto. El hermetismo de las instituciones educativas genera desconfianza y toda una serie de prejuicios a su alrededor que solo pueden superarse si estas hacen el esfuerzo de mantener un diálogo constante con el conjunto de la sociedad.

Necesidad de referentes

Barreras como la distancia a la que se encuentran los institutos de sus casas y de sus barrios, en ciudades grandes como Barcelona, es un factor determinante en la escolarización de sus hijas. Además, el hecho de no tener para muchas niñas compañeros y compañeras de su comunidad o de sus propias familias es un factor que no les motiva a continuar con sus estudios. La falta de referentes y de otros iguales a su propia cultura supone un obstáculo para continuar su escolarización. Algunas formas de contrarrestar esta barrera, según la opinión de las propias niñas gitanas y de sus familiares son, en primer lugar, poder ir juntas a los mismos colegios y a los mismos grupos para sentirse apoyadas entre sí y, en segundo lugar, contar con profesorado y monitores de etnia gitana que sirvan de referentes positivos. Esta falta de referentes se plantea como una barrera para seguir estudiando. Casi ninguna de las niñas y adolescentes gitanas entrevistadas conoce personas de su etnia y menos aún de su entorno, que esté estudiando una vez alcanzada cierta edad. De los relatos de vida realizados con ellas, se desprenden dos ideas básicas sobre este tema. Por un lado, esta falta de referentes en el instituto o en la universidad impide que se animen a continuar los estudios, mientras que, por otro lado, todas ellas, así como sus familias, plantean la educación como uno de los sueños y prioridades en sus vidas.

Está claro que las niñas y adolescentes gitanas que siguen estudiando están abriendo camino, pero no se sienten acompañadas y deben estar continuamente reafirmando en su decisión de seguir estudiando. Muchas mujeres gitanas han planteado la idea de que debe haber algunas niñas que empiecen y que luego otras van a seguir sus pasos, y así cada día serán más y se romperán barreras como la falta de referentes o el hecho de sentirse solas estudiando. Del mismo modo que la falta de referentes supone una barrera para seguir estudiando, cuando se conoce a algún gitano o gitana que va a la universidad, por ejemplo, se plantea un cambio de expectativas y siempre les sirve de estímulo.

Alguna dice por allí que va a estudiar, porque ven a mi padre! (se está refiriendo a un hombre gitano universitario). (Niña gitana)

Organización del centro al servicio de la comunidad

Además, la falta de flexibilidad en los horarios y en otras medidas organizativas de los institutos en comparación con los centros de Educación Primaria es un factor que acentúa el absentismo y el abandono escolar. Es muy importante dedicar especial atención educativa a este momento de transición. Cuando las escuelas diseñan sus horarios de atención, reuniones y tutorías en función de unos intereses propios y obviando las necesidades de familiares y alumnado no se está favoreciendo su implicación en la vida del centro. Las condiciones sociales,

laborales y económicas que viven las familias gitanas son muy variadas y pueden condicionar las posibilidades que tienen para seguir el horario y organización establecida en el centro. Una perspectiva que supera este posicionamiento es la que considera que se debe tener en cuenta la realidad del centro, del alumnado y del entorno y fomentar, a partir de allí, un aprendizaje de máximos en el que todos los agentes contribuyan. De hecho ya existe algún centro cuyo horario de entrada es flexible.

Máximos aprendizajes

Se ha de contemplar el impacto del fracaso escolar como un elemento que desmotiva a las niñas gitanas y a sus familias a que estos continúen estudiando. Hechos como las malas notas, las expulsiones del centro o el que no aprendan con fluidez en los todos los años que llevan escolarizados, han hecho que las familias y las propias niñas no sientan la educación como un servicio que les da posibilidades de cara a su futuro profesional y personal.

El nivel pedagógico (del centro donde llevan a sus hijos e hijas) es el de una guardería de catorce años (...). Aquí en el colegio (...) hay cuatro profesores para cada doce alumnos y salen con un nivel de párvulos. (Familiar)

Sin embargo, en la medida que la escuela se descubre como una institución en la que se aprende y en la que se tienen en cuenta las necesidades y la idiosincrasia cultural de todas las personas, la comunidad gitana cambia su percepción y anima a sus hijas a dilatar sus años de escolarización. Es decir, la creación de proyectos educativos integrados a nivel territorial, que aseguren la continuidad entre la educación primaria y la secundaria, reduciría el abandono escolar en esta etapa y permitiría una mayor implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijas.

Además, desde los centros educativos se debe garantizar para todo el alumnado aprendizajes instrumentales, ya que los resultados académicos van a ser un factor clave a la hora de que las niñas gitanas se vean más o menos capaces de seguir estudiando y decidan ir al instituto. Las escuelas que se organizan de modo que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades sin condicionamientos de tipo cultural o social, nunca rebajan las expectativas de que todos y todas alcancen estos aprendizajes.

Participación de la comunidad gitana

Precisamente, el profesorado señala cómo una de las limitaciones más importantes de las familias es su implicación y participación en los centros escolares. Sin embargo, hemos podido comprobar cómo es, justamente, esta imagen la que al profesorado y a las familias no gitanas les impide que se piensen fórmulas para facilitar o motivar su participación.

Los horarios, el contenido de las reuniones, la relación distante, la utilización de un lenguaje demasiado técnico, son factores que contribuyen a que las familias gitanas no se impliquen en las instituciones educativas.

Se tienen que meter en nuestras costumbres y entendernos un poco para ir conllevando a nosotros, que estamos en el barrio, que somos la mayoría gitanos. (Madre gitana)

Al mismo tiempo las familias se quejan de que el profesorado no se preocupa lo suficiente por la educación de sus hijas y que solo son convocados para llamarles la atención por cosas negativas (puntualidad, comportamiento, bajo rendimiento académico...).

Por todo ello, es necesario establecer un clima de confianza y de diálogo entre el profesorado y las familias que permita que se comuniquen y que cooperen. Para establecer este diálogo es preciso que el profesorado cambie sus expectativas en relación al interés que tienen las familias en el aprendizaje de sus hijas y en particular en la escuela. Las familias y las niñas y adolescentes gitanas quieren una escuela con un ambiente de confianza y de cooperación entre toda la comunidad educativa y una escuela que contemple el trabajo solidario.

Igual me pasa algo y puedo contárselo, ¿no? Porque ahí viene, por ejemplo, mi profesora y no... me corto, ¿no? Y a una gitana me comprende mejor porque yo soy como ella. Me comprende mejor. (Niña gitana)

Máximas expectativas

Cambiar las expectativas es el primer paso para estar dispuestos a escuchar más a las familias gitanas, para buscar horarios y sistemas de acercamiento que tengan en cuenta las necesidades de la población gitana, etc. A lo largo de las diferentes tertulias que hemos realizado, hemos visto cómo muchas madres se quejan de que no se las trata de forma igualitaria. Es decir, que no se las escucha porque el profesorado ya parte de la idea de que no se preocupan de la educación de sus hijos/as. Comentan, también, que si se les tratara de igual a igual no tendrían problemas para participar y para acercarse más a la escuela. Así pues, una manera de organizar una escuela cada vez más inclusiva es facilitar los canales de participación y establecer una relación de igualdad entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

En esta línea, hemos comprobado que existen colectivos de profesorado que buscan la creación de una línea conjunta de escuela, donde se dé un trabajo continuado en todos los ciclos que asegure el acceso de la mayoría del alumnado a la secundaria y a la universidad. Se parte de acciones en las que el objetivo es conseguir el mejor aprendizaje para todo el alumnado.

Ellos mismos se sienten un poco, dijéramos, desplazados o diferentes y hay que evitar en todo este tema que no se sientan así.
(Directora)

Inclusión de la cultura gitana en el currículum

Otro factor que dificulta la continuidad educativa y el éxito académico de las niñas gitanas es la ausencia de su cultura en el currículum. La invisibilidad de la cultura gitana en los contenidos escolares contribuye a reforzar la imagen de que la escuela “apaya” o que absorbe las diferencias culturales.

La cultura gitana no existe en los libros de texto. No se cuenta ni cuando entran los gitanos en España y eso es parte de nuestra cultura. (Mujer gitana, estudiante universitaria de Trabajo Social).

Muchos familiares reconocen como un problema el hecho de que la educación aleje a sus hijas de las tradiciones y las costumbres propias de su cultura. Por ello, en ocasiones, se muestran reticentes con el sistema educativo. Sin embargo, un acercamiento entre la cultura hegemónica de la escuela y la cultura gitana permitiría eliminar este temor e incluir contenidos y valores propios de esta última. Eso serviría, al mismo tiempo, para estimular la motivación y el aprendizaje de las niñas y adolescentes gitanas.

Estas actitudes ponen de manifiesto la contraposición que se da entre la cultura hegemónica y la cultura gitana. En este sentido existen mensajes contradictorios entre la escuela y la familia gitana, por ejemplo, en lo que se quiere enseñar en la escuela y lo que se enseña desde la familia. Esta es la raíz de que, desde muchas familias gitanas, se viva con temor la continuación de los estudios de sus hijos e hijas. La presencia de profesorado gitano o de otras personas adultas gitanas en el centro y, más concretamente, dentro del aula, como familiares, voluntariado, etc., favorecería la inclusión de la cultura gitana, además de la creación de interacciones positivas y la aceleración del aprendizaje.

Interacciones transformadoras a través del diálogo

La falta de diálogo entre profesorado, alumnado y familias gitanas no permite un trabajo conjunto entre las diferentes partes. Hemos podido comprobar que la falta de diálogo entre las familias gitanas y no gitanas, que puede ser causa de conflicto entre estas, en muchos casos desaparecen cuando se fomenta un verdadero diálogo igualitario y una cooperación entre las diferentes culturas, la hegemónica y la gitana. Además, mediante relaciones de solidaridad, el alumnado aumentará su motivación por aprender, hecho que provocará una disminución del absentismo y el abandono escolar.

De entre todos los espacios de la escuela donde se dan interacciones, hay uno que cabe destacar: el aula. Uno de los factores planteados que dificulta el éxito académico y que los niños y niñas gitanas continúen sus estudios es la forma en cómo organizan sus aprendizajes dentro del aula. En este sentido se ha observado como trabajar con grupos flexibles, es decir, separar al alumnado del aula por niveles según su rendimiento etiqueta a los niños y niñas, les hace sentirse diferentes, con baja autoestima y esto influye en su rendimiento y motivación a la hora de estudiar. Al mismo tiempo que es importante que el profesorado atienda a todo el alumnado por igual, ya que ignorar o desatender a algunos niños y niñas y no confiar en sus capacidades de aprendizaje no ayuda a que estos obtengan éxito académico. Al contrario, valorar sus pequeños éxitos o motivarles a que los alcancen propicia la mejora de su autoestima.

Opuesta a esta metodología encontramos los grupos interactivos, es decir, el trabajo por grupos heterogéneos en cuanto a nivel académico, género y etnia y autorizados por personas adultas. Está claro que la educación depende de las interacciones que establecemos, por lo que si pretendemos incrementar los aprendizajes, deberemos transformar las interacciones que se dan en el aula. Esta transformación es posible gracias a la introducción de un equipo de voluntarios y voluntarias (entre ellos familiares que colaboran con el profesorado para lograr que todo el alumnado aprenda sin que nadie quede descolgado.

Necesitaríamos gente gitana que estuviera dentro de las clases. (Padre gitano)

Al trabajar conjuntamente niños y niñas de diferentes niveles y ritmos de trabajo, permite la ayuda mutua favoreciendo un mayor aprendizaje por parte de ambos. La sociedad exige a todas las personas unos conocimientos concretos mínimos para no caer en situaciones de exclusión social. El trabajo en grupos interactivos asegura estos aprendizajes y, consecuentemente, la superación del fracaso escolar, además de la solidaridad que se genera en el aula, hecho que favorece la superación de los problemas y conflictos escolares.

Este espacio es muy importante para el desarrollo de las niñas y adolescentes gitanas, tanto a nivel de educación instrumental como por su vinculación con los demás compañeros y compañeras y profesorado. Si en la dinámica del aula se crean espacios de diálogo y se potencian los logros en vez de remarcar los errores cometidos por el alumnado, se puede conseguir un clima propenso al intercambio de conocimientos, de sentimientos y, en definitiva, a un aumento de los aprendizajes.

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación ha sido un esfuerzo por concretar las vías que aseguren el éxito en la superación del fracaso escolar

de las niñas y adolescentes gitanas. La cuestión es si desde el sistema educativo se está respondiendo a las necesidades de la comunidad gitana, partiendo de las aportaciones que las niñas y adolescentes gitanas y sus familiares hagan para lograr potenciar su éxito escolar y su acceso a la universidad.

Desde el paradigma teórico y metodológico comunicativo hemos pretendido validar un tipo de explicación de los fenómenos, situaciones o interacciones que se producen en la sociedad, al mismo tiempo que mostrar aquello que provoca la exclusión social y aquello que puede transformar el fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas en éxito académico. Como ha quedado patente, en la realidad social se dan prácticas dialógicas o comunicativas que sirven a las personas para desarrollar sus vidas a partir de procesos de cambio personal y social. Con el desarrollo de nuestras teorías y aproximaciones metodológicas se busca poder hacer evidentes estas prácticas que ya encontramos en la cotidianidad y, así, contribuir a su potenciación.

La motivación de investigaciones, como es el caso de Brudila Callí, es aportar unos resultados y conclusiones que posean utilidad social, es decir, que además de describir la realidad social contribuyan con nuevos elementos a su transformación.

Desde esta perspectiva podemos concluir que para la superación del fracaso y absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas, es fundamental propiciar la implicación de toda comunidad educativa, incluidas las familias, en los centros educativos. En este sentido, se ha creído importante plantear formas en las que los centros pueden hacer, y de hecho algunos lo están haciendo ya, una transformación para generar espacios de participación y la consecuente inclusión de las diversas culturas en la vida de la escuela.

En esta línea, para lograr unas participaciones democráticas de toda la comunidad, se deben dar dos condiciones fundamentales: la creación de nuevos sentidos en la comunidad, por un lado, y la igualdad de diferencias y diálogo igualitario, por otro. La creación de sentido se da cuando se comparten unas metas y unos mismos objetivos por parte tanto del sector del profesorado como de las propias familias. Del mismo modo, si las familias se sienten identificadas con las actividades a las que son invitadas a participar, cosa que solo se logra a partir de un diálogo con ellas y de una definición conjunta de estas actividades, se estará contribuyendo a la creación de sentido.

Solo partiendo de un diálogo igualitario y de un respeto por las diferencias que no obvie la igualdad, lejos de diseñar una escuela reproductora de estas diferencias, podremos lograr esta participación necesaria para realizar las transformaciones, que la superación del fracaso y absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas requiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2002). "Experiencias de éxito". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 316, septiembre de 2002, pp. 39-67. Barcelona, Praxis.

BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós. (v.o. 1986).

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Vol. I. Madrid, Alianza Editorial. (v.o. 1996).

CREA (2001-2003). *Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

CREA (2001-2005). *Amal. Inmigración y mercado laboral*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Programa Nacional de Socioeconomía. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

DE BOTTON, L.; PUIGVERT, L. y TALEB, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona, El Roure.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Ediciones Península. (v.o. 1991) GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbochado*. Madrid, Taurus.

HABERMAS, J. (1999a). *Teoría de la Acción Comunicativa*, Vol I. *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus. (v.o. 1981).

HABERMAS, J. (1999b). *Teoría de la Acción Comunicativa*, Vol II. *Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus. (v.o. 1981).

HABERMAS, J. (1999c). *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós. (v.o. 1996).

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC.

TOURAINÉ, A. (1999). *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona, Paidós.

RESUMEN

FLUMEN
N.º 10
NOVIEMBRE 2007

En el presente artículo pretendemos exponer el proyecto de investigación *Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas* que se ha llevado a cabo por CREA³. Se pretende presentar el paradigma teórico y metodológico basado en un enfoque dialógico, como fundamentación científica, para dar paso a la presentación y valoración de los datos obtenidos en la fase aplicada, desarrollada bajo la metodología comunicativa basada en el paradigma dialógico.

Se han escuchado las voces de las destinatarias de la investigación, niñas y adolescentes gitanas, pero también las de las familias, profesorado y miembros de la Administración educativa. Partiendo de los factores excluyentes se proponen las transformaciones que posibilitarían la superación de ese fracaso escolar, que conlleva en consecuencia el personal, agravado por el hecho de ser mujeres en una comunidad que tanto precisa de su superación académica para ejercer un rol transformador que ellas mismas están deseando.

PALABRAS CLAVE

Enfoque dialógico, metodología comunicativa, factores excluyentes, transformadores, diálogo igualitario, diferencia.

ABSTRACT

In this paper we try to present the research project *Brudila Callí: gypsy women against exclusion. Surmounting of the absenteeism and school failure of gypsy girls and teenagers*, carried out by CREA⁴. It is intended to present the theoretical and methodological paradigm based on a dialogic approach, as a scientific foundation to go on later to show and value the data obtained in the applied stage, developed under a communicative methodology based on the dialogic paradigm.

The voices of the research subjects, gypsy girls and teenagers, have been listened to, as well as the voices of their families, teachers and the Education Administration. Starting from the exclusion factors, changes are proposed that would the surmounting of this school failure possible, which entails consequently the personal failure too, aggravated by the fact that they are women of a community that so much need their aca-

3 CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universidad de Barcelona.

4 Special research center in theories and practices for the surmounting of inequalities. University of Barcelona.

demic overcoming to exercise a transformer role that they are wishing themselves.

KEYWORDS

Dialogic approach, communicative methodology, exclusion factors, transformers, egalitarian dialogue, difference.