

Minoría gitana y prejuicio étnico en la preadolescencia. Procesos de exclusión e inclusión en el ámbito escolar.

Roma minority and ethnic prejudice in preadolescence. Processes of inclusion and exclusion in school's context

Patricia S. Sánchez-Muros Lozano¹

Resumen

En el marco de un estudio etnográfico en aulas de enseñanza secundaria, y en los entornos donde escolares gitanos y no gitanos conviven diariamente, se revisan los estudios evolutivos de prejuicio durante la infancia y preadolescencia. Se exploran las diferencias entre los prejuicios adultos e infantiles, así como elementos claves en las relaciones interétnicas, como la construcción de la categoría social, la definición de la propia identidad, las actitudes tempranas y las habilidades que emergen durante la preadolescencia. A su vez, se analizan los procesos de inclusión y exclusión interétnica en el aula. El análisis de tres tipos de datos (discurso, respuestas a cuestionarios y redes) basado en una muestra intencional de 40 alumnos/as no gitanos de dos aulas de 2º ESO de colegios públicos –ubicados en distintas localidades granadinas con alta concentración de población gitana– muestra diferencias cualitativamente significativas en el desarrollo de prejuicios y en la influencia de éstos en las interacciones.

Palabras clave

prejuicio étnico, preadolescentes, minoría gitana, colegios, redes sociales

Abstract

On the basis of fieldwork from high school classrooms in social context in which Roma and non Roma coexist daily, this paper reviews developmental research on ethnic prejudice during childhood and preadolescence. It explores the differences between adult and child prejudice, as well as interethnic relations key elements like, the construction of social category, self-identification, early attitudes and skills that emerge during preadolescence. At the same time, processes of ethnic inclusion and exclusion in classroom are discussed. Analysis of the three types of data (discourse, answers to questionnaires and networks) in an intentional sample of 40 non-Roma students from Year 9 in two classrooms of public schools -located in two different Granada's towns that have large Gypsy populations- shows differences in the development of prejudice and its influence on the interactions qualitatively significant.

Key words

ethnic prejudice, preadolescents, Roma minority, high schools, social networks

Recibido: 30-06-2015
Aceptado: 05-09-2015

¹ sonsoles.sanchezml@gmail.com; Miembro investigador dr. PAIDI Sej-208. Unv. Granada

Introducción

La creciente incorporación de población gitana en las escuelas ha planteado nuevos retos sociales y políticos. El colegio es el ámbito social donde se depositan más esperanzas para la mejora de la convivencia interétnica. Sin embargo, el rechazo hacia la minoría gitana en la escuela es un problema constante y de considerable importancia que tiene consecuencias negativas en los niños y niñas implicados en este proceso (Sánchez-Muros, 2008; Sotelo, 2002; Gómez Berrocal y Moya Morales 1999; Gamella y Sánchez-Muros, 1998; Fernández Enguita, 1999, 1996; Calvo Buezas 1990b). Esta investigación explora los prejuicios sobre la minoría gitana en escolares que conviven diariamente con compañeras/os gitanos y explica cómo se va construyendo la imagen que sostienen de una minoría tan cercana.

Por prejuicio se entiende una actitud negativa hacia un grupo social o hacia los miembros de este grupo (Allport, 1954/1991). Los prejuicios no son resultado de creencias personales o individuales naturales e inevitables, sino que se trata de construcciones sociales y socialmente orientadas (Augoustinos y Walter, 1995). El prejuicio es un elemento central en las relaciones interétnicas, y la base del racismo (Wieviorka, 1992). Sin embargo, los estudios evolutivos del prejuicio infantil revelan que estamos ante un fenómeno cualitativamente diferente del prejuicio adulto (Enesco et. al., 2009). Las formas tempranas de diferenciación social están ligadas a procesos emocionales y socio-cognitivos básicos de familiaridad y apego, identificación y reconocimiento, y las emociones que suscitan las personas de la minoría pueden ser de desconfianza, miedo o incluso rechazo, pero no de hostilidad o rabia (Aboud, 2005). En poco tiempo, los niños adquieren algunos estereotipos y surgen los primeros procesos de atribución, pero conforme el niño adquiere nuevas habilidades socio-cognitivas, el prejuicio irá cambiando sustancialmente. Así, los niños menores de 8 años tienen aún mucha rigidez cognitiva (poca complejidad de atribuciones y capacidad de percibir similitudes entre dos grupos). Sin embargo, en un curso evolutivo posterior ésta capacidad se volverá más flexible. Esto no quiere decir que los niños se comporten de forma siempre igualitaria y no discriminatoria. El curso evolutivo del prejuicio dependerá también estrechamente de las condiciones políticas, históricas y sociales que determinen el contexto.

El prejuicio es aprendido, y ese aprendizaje tiene diferentes etapas (Allport, 1954/91). Entre los 11 y 12 años, se alcanza una etapa que Piaget sitúa como aquella en la que se “establecen las reglas del juego” (Piaget, 1932) y Kohlberg apunta como origen del desarrollo moral del niño (Kohlberg, 1976). Es en ésta etapa el momento en que se aprende el “doble juego” del doble trato/doble habla, y que conlleva toda la infancia, y mucho de la adolescencia, en aprender. Es lo que Allport denominó “La Gran Paradoja”, (1954/91) verbalizar “democráticamente” pero manteniendo una conducta de “rechazo”. Sin embargo es en ésta etapa, en la preadolescencia, en la que niños y niñas saben ya bien qué respuestas son adecuadas y cuáles no, pero son crecientemente sensibles a los mensajes contradictorios que circulan en su entorno. Y esta experiencia puede conducir a procesos de revisión de sus esquemas previos y de toma de conciencia (*awareness*) de los propios prejuicios, y por tanto, dar paso a cierto progreso cognitivo.

La atribución de etiquetas verbales², cómo se aplican éstas, y cómo sirven a la evaluación de los objetos sociales, son elementos cognitivos de la actitud, en el caso del prejuicio, y corresponden a lo que denominamos “Estereotipos”. A partir de esas premisas teóricas, esta investigación explora los prejuicios sobre la minoría en escolares preadolescentes (11-14 años) que comparten diariamente aula con alumnado gitano. Indagamos en ésta etapa crucial del desarrollo moral del niño, porque es aquí donde se adquieren las “normas de atribución” de las etiquetas verbales, pero a la vez es aquí donde ocurre el aprendizaje

2 En un trabajo anterior hemos clasificado el conjunto de rasgos/etiquetas que con mayor frecuencia atribuye el alumnado de ésta edad a la minoría gitana (Sánchez-Muros, 2008; Gamella y Sánchez-Muros, 1998).

del “doble juego” en el habla y en el comportamiento. La formación de la imagen social del otro estará intervenida por elementos del contexto socio-histórico, que pueden influir decisivamente como precursores o limitadores del prejuicio. Es en éste momento cuando se pueden adquirir variables que entrarán en juego en la formación de contraestereotipos, o contrasesgos, propios y únicos, y que suponen “factores protectores” para el posterior desarrollo del prejuicio adulto.

En España, la minoría gitana en el aula, ha sido motivo de investigaciones entre las que hay que destacar, por su cercanía a ésta, las de Sotelo (2002), Terrén Lalana (2001a), Gómez Berrocal y Moya (1999), Fernández Enguita (1999 y 1996), Díaz-Aguado (1994), Baraja Miguel (1993) y Calvo Buezas (1990b), cuyas aportaciones van desde la caracterización de la población gitana en el aula, la imagen que se tiene de ésta, las interacciones interétnicas con el alumnado, el trato diferencial del profesorado, hasta las diferentes percepciones en función del tipo de contacto, o la interpretación diferencial según variables como sexo, ideología, religión, etc.

El estudio que aquí se presenta forma parte de una tesis doctoral sobre el prejuicio hacia la minoría en un entorno de contacto, tratando de salvaguardar las condiciones naturales y recoger tanto el discurso como la interacción en la forma más abierta posible. Esta investigación concede especial importancia, en oposición a lo considerado por investigaciones predecesoras, al contexto social en el que se enmarca el clima actitudinal de las aulas.

Una hipótesis central es que los prejuicios hacia la minoría gitana entre escolares no constituyen un fenómeno individual, sino social. Los mismos se reproducen y manifiestan en la comunicación intergrupal. Pueden verse o no favorecidos por factores socio-cognitivos; pero también por factores contextuales como el género en las relaciones de amistad, las experiencias acumuladas fuera de las aulas, las dinámicas y ubicaciones del estudiantado en éstas, las historias y nivel de presencia de la minoría en las localidades, y el grado de tensión interétnica y etnicismo latente en las mismas. A su vez, estas variables señaladas juegan un papel en el desarrollo de marcos interpretativos y de contrasesgos³. Atendiendo al peso de todos estos elementos, contrastados en diversas investigaciones, mi objetivo aquí es explorar la interacción escolar interétnica en preadolescentes, observando los procesos y dinámicas en el ámbito de contacto interétnico más cotidiano y normalizado: el aula escolar. Se exploran, así, determinadas condiciones sociales que provocan entre los adolescentes diferentes interpretaciones de la diferencia y que pueden dar lugar a procesos de exclusión o, en cambio, de inclusión de los escolares gitanos en redes de amistad no limitadas por el peso de categorizaciones étnicas.

Metodología

El estudio consistió en una intervención escolar realizada a alumnado de entre 12 y 14 años de colegios públicos de seis áreas rurales –y una periurbana– de Granada (Sur España). En ellas se da alta concentración de población escolar y vecinal gitana. Se utilizó una muestra intencional de 40 alumnos de dos aulas –seleccionados entre los 241 alumno/as no-gitanos– participantes en una encuesta más amplia (Sánchez-Muros, 2008) y que comparten aula con compañeros/as gitanos/as. La intervención consistió en recopilar el discurso infantil sobre dicha minoría en un ensayo libre y autocumplimentar un breve cuestionario presencial⁴ con una pregunta para medir las actitudes frente al contacto interétnico. Poste-

3 Es decir, la reflexión sobre sus propias experiencias contrastadas con los estereotipos mayoritarios, provoca una toma de conciencia de la información contradictoria que reciben de distintos medios y su propia experiencia, y se elaboran argumentos que refutan éstos.

4 Variables recogidas en cuestionario; Sociodemográficas; 1º) ¿Qué sabes de los gitanos/as?; 2º) ¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?; 3º) ¿Tienes o has tenido amigos/as gitanos? ¿Qué impresiones tienes de esa amistad?; 4º) ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?; 5º) ¿Qué no te gusta de los/as gitanos? 6º) ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?;

riormente se aplicaron test sociométricos. Complementando esta información, se realizaron entrevistas en profundidad a los tutores de las aulas, así como cierta labor etnográfica con el alumnado fuera del horario de clase. Los resultados que aquí se presentan corresponden únicamente al análisis comparativo de dos aulas seleccionadas con una composición final de 40 alumnos.

El ámbito: para elegir estas dos aulas se seleccionaron dos localidades siguiendo cuatro criterios de inclusión, que para Xú y colaboradores (2004) influyen en las relaciones intergrupales de los pares y especialmente en relación a un exogrupo (la minoría gitana en este caso): 1) Escenarios altamente etnicistas; 2) Nivel socioeconómico del entorno; 3) Tamaño de la minoría; 4) Presencia de la minoría en la vida de la localidad. De esta manera el ámbito de la muestra se centra en dos localidades (ver Tabla 1).

La Localidad A se sitúa en un entorno rural a 40 km de la capital provincial, el 25 % de su población es identificada como minoría étnica gitana. La presencia de esta minoría étnica está datada desde al menos dos siglos. Existe una pronunciada segregación residencial y cierto nivel de acción colectiva contra la minoría.

La Localidad B es un municipio del cinturón metropolitano (a 15 km de la ciudad), el 20 % de su población se identifica como minoría étnica gitana. Dicho grupo, ha alcanzado un nivel socioeconómico mayor en comparación al escenario anterior. Esta población convive en un señalado estado de desegregación étnica en el que llama la atención el creciente número de matrimonios mixtos entre mayoría y minoría (ver Tabla 1).

Tabla I. Descripción de variables contextuales de las localidades seleccionadas.

	NIVEL SOCIOECONÓMICO	TAMAÑO MINORÍA	PRESENCIA EN LOCALIDAD	ESTATUS ETNICISMO	N. ° DE PLAZAS DEL COLEGIO
Localidad A	entorno rural (a 38 km de la ciudad) nivel socioeconómico bajo	25 %	Datada desde hace al menos dos siglos en contacto continuo	Segregación residencial, laboral y cívico-festiva. Episodios de acción colectiva contra ellos entre en 1994 y 1997	276
Localidad B	entorno del cinturón metropolitano (a 13 km de la ciudad); nivel socioeconómico intermedio	20 %	Población perteneciente a la minoría étnica gitana con mayor nivel socioeconómico	Desegregación residencial. Alta proporción de matrimonios mixtos. Pocos episodios de acción colectiva contra la minoría étnica gitana.	230

Fuente: Elaboración propia a partir de (Gamella, 1996; Río Ruíz, 2003)

7°) ¿Te gustaría o te molestaría tener un compañero/a gitano en clase? ¿por qué?; 8°) ¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?

La muestra final está compuesta por 40 alumnos de 2º ESO⁵ de aulas de estas dos localidades. La composición de alumnado en las dos aulas está equilibrado en similares proporciones: dos tercios niñas (66-67%), un tercio niños (32-33%); El 77% mayoría no-gitana, 22% minoría gitana. El Aula A (que corresponde a la localidad A) está compuesta por 21 escolares, y el Aula B (que corresponde a la localidad B) por 19.

Tabla II. Descripción de la muestra (sujetos entre 11 y 13 años).

ALUMNADO	AULA A N:21			AULA B N:19			TOTAL N: 40; (%)		
	♂	♀	TOTAL	♂	♀	TOTAL	♂	♀	TOTAL
No gitanos	4	12	16	6	9	15	10 (32,3)	21 (67,7)	31 (77,5)
Gitanos	3	2	5	0	4	4	3 (33,3)	6 (66,6)	9 (22,5)
Total	7	14	21	6	13	19	13	27	40

Las técnicas que se utilizaron, además del cuestionario y el ensayo libre para recopilar discursos, fueron los test sociométricos aplicados al final de la intervención. Estos consisten en dos breves preguntas: “1: ¿Con qué amigos me gusta más estar?; 2: ¿Hay alguien de la clase con quién menos me guste estar?”. Para examinar los procesos de inclusión y exclusión resultantes de estos test, así como para explorar la posición de poder de cada sujeto en la red, aplicamos a las contestaciones obtenidas un análisis de redes consistente en graficar los vínculos entre escolares, y examinar las medidas de centralidad que ocupan en cada red. De esta manera, se analizaron las posiciones de poder que los sujetos sostienen en dicha red. Estos alumnos fueron numerados y clasificados mediante códigos que garantizan el anonimato del sujeto, pero identificando el sexo y la etnia. Los datos obtenidos, muestran las posiciones de poder de cada sujeto en la red, así como los procesos de inclusión y exclusión (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Troyna y Hatcher, 1992). Para analizar la información recogida se cuantificó por aula el estatus sociométrico de todo el alumnado. Una vez realizado este análisis, se graficaron los modelos de elección, construyendo dos redes, una por cada aula. Los tipos de redes identificadas se sometieron a un análisis reticular de medidas de centralidad para examinar la posición de poder de cada sujeto en la red, y siguiendo el modelo analítico de Xu y colaboradores (2004), se exploraron cuatro tipos de nivel de actividad interétnicas:

Díadas: relación recíproca, es decir, dos sujetos se eligen mutuamente.

Grupos o cliques: subconjuntos de al menos tres sujetos, en los que cada uno, está vinculado directamente con cada uno de los otros. Esta relación adopta una gráfica triangular. Según los vínculos sean más o menos recíprocos, la relación y el tipo de grupo será más o menos fuerte.

Enlaces: se trata de individuos que tienen relaciones de amistad con varios grupos al mismo tiempo, pero no pertenecen a ningún grupo en concreto

Aislados: son individuos que no son elegidos por ningún compañero o compañera, o bien, eligen a algunos sujetos, aunque ellos nunca son correspondidos en esta elección

Conjuntamente a esta recopilación de datos, se analizó la distribución del espacio interior del aula. Este tipo de exploración, definida como proxémica (Hall, 1963), puede utilizarse para saber cómo y

5 Los dos Centros de Educación Infantil y Primaria en los que se ubican las aulas estudiadas, incluyen el primer ciclo de enseñanza secundaria, es decir, 1º y 2º ESO. El alumnado de 2º de ESO, es por tanto, el de mayor edad del centro, y después de ese año, deberá trasladarse a un Instituto de Enseñanza Secundaria.

con quién se utiliza el espacio físico como condición crucial para establecer una buena comunicación y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. El análisis de ésta información se realizó graficando la ordenación física del alumnado observada y destacando los lugares que ocupan en función del sexo, identidad étnica y logro escolar.

Finalmente esta información se completó con una labor de campo durante el primer trimestre contactando en clases, calles y casas con los escolares participantes. Paralelamente se mantuvieron charlas con el profesorado, especialmente con los tutores/as.

Resultados

Aquí presentamos los resultados del análisis de distribución interétnica y organización del alumnado en el aula. También se atiende a los resultados a los test sociométricos, así como a las respuestas a una de las preguntas (“¿Te gustaría tener un/a compañero/a gitano/a en clase?”) del cuestionario autocumplimentado que se utilizó previamente. Los resultados de estos tres tipos de datos, en las dos aulas de las dos diferentes localidades señaladas, muestran diferencias cualitativamente significativas.

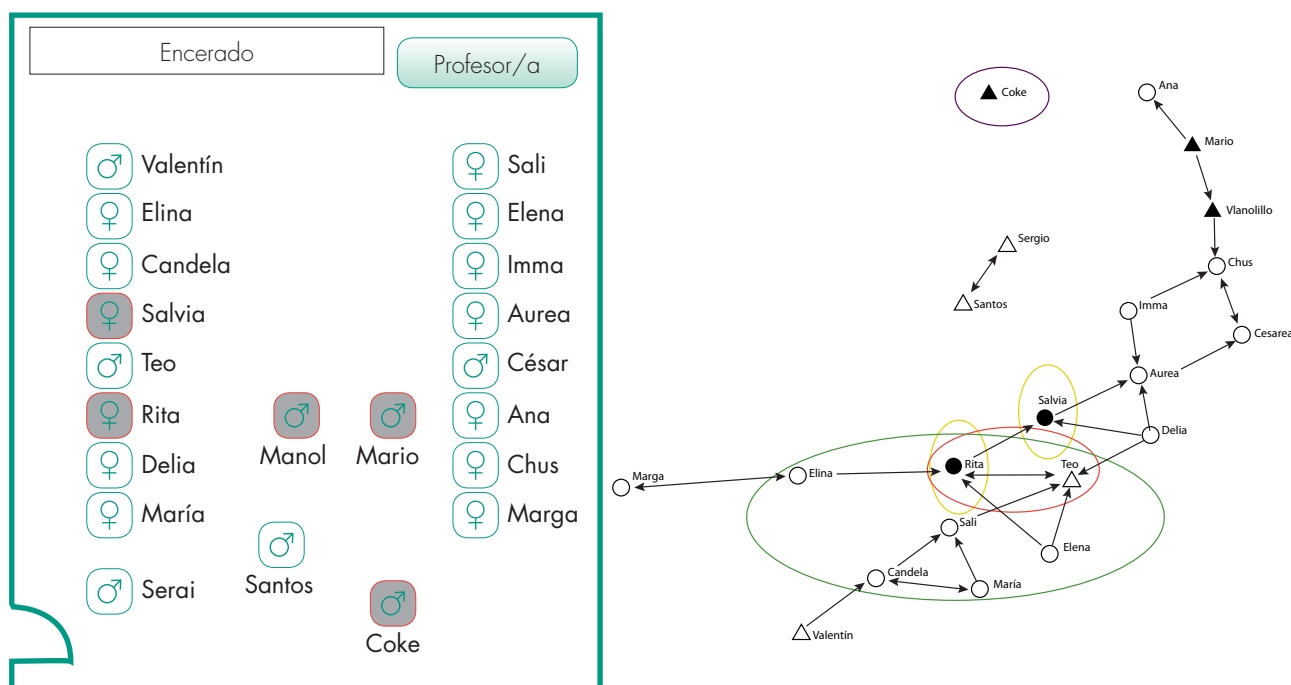
Dinámica del aula y procesos de inclusión y exclusión del alumnado gitano

El pupitre y puesto que cada alumno/a ocupa es elegido al comenzar el curso y de manera individual, pero es intervenido por el tutor/a con arreglo a sus criterios. Una vez establecida la distribución del espacio interno del aula, éste permanecerá así el resto del curso, salvo cambios puntuales para realizar algunas actividades en las asignaturas de C. C. Sociales y Religión (ningún alumno/a en Ed. Alternativa).

Asumido esto, la distribución del espacio físico interior del aula es diferente en el caso A y B (ver figura 1 y 2). El Aula A está distribuida (fig.1) en hileras en dos columnas de puestos individuales. El Aula B tiene una distribución de formación en bloque en hileras horizontales. Ambas distribuciones muestran una orientación alineada, de frente a la pizarra y hacia la mesa del profesorado. Esta orientación, apropiada para el trabajo independiente y el modo de comunicación preguntas-respuestas, proporciona poca interacción entre el alumnado, requiere el tablero como medio esencial para comprender el tema y facilita el control del profesorado para los exámenes. Una distribución así parece rígida, centrada en una figura de autoridad (profesorado), y favorece posiciones de cercanía o lejanía según logro académico. No favorece el trabajo en grupo, y por tanto, tampoco impulsa a compartir experiencias, aplicar cooperativismo o autoevaluaciones, así como crear ambientes cálidos que proporcionen el trabajo familiar. Al hacer posible que el alumnado hable entre sí para compartir y trabajar tareas comunes, rebaja la importancia de estos valores sociales. Esto da claves para comprender las expectativas del profesorado y las repercusiones que tendría en la interacción interétnica.

Respecto al alumnado gitano, la distribución que ocupa varía en función del sexo y el logro. En el Aula A, las dos alumnas gitanas (con mejor logro escolar) están integradas con otras niñas no gitanas en una de las columnas, mientras que los tres alumnos gitanos (con peor logro) están en puestos aislados entre las dos columnas y más alejados a la mesa del docente y cercanos al fondo del aula.

Figura 1. Distribución, red sociométrica y respuesta actitudinal del alumnado del Aula A



AULA 3; N:16 (%)

Aceptan	62,5
Rechazan	12,5
Condicionan	25,0
Rechazan y/o condicionan	37,5

El análisis sociométrico, muestra las elecciones de “mejores amigos/as” que ha hecho este grupo sobre sus compañeros/as de clase. Los resultados para el Aula A muestran una estructura muy alineada de elecciones de amistad en la que destacan díadas intraétnicas, tres grandes cliques, uno de ellos interétnico que surge por niñas gitanas (Rita y Salvia) que intermedian como enlaces. Las posiciones de poder que ocupan los escolares gitanos varían en función del sexo y logro escolar. Las niñas gitanas son más elegidas que los niños, lo que se traduce en una “buena” posición en la red para las niñas y una “mala” posición para los niños.

En el siguiente discurso vemos ejemplos de cómo se argumentan esas relaciones de aceptación y reciprocidad entre cuatro estudiantes: un niño no gitano (TEO: 13 años, hijo de ama de casa e ingeniero en telecomunicaciones), una niña no gitana (IRMA: 13 años, hija de inmigrantes retornados de Mallorca), una niña gitana (RITA, 13 años hija de ama de casa y padre temporero agrícola) y SALI (niña no gitana de 13 años hija de ama de casa y padre albañil) de éste aula:

¿Quién os atrae más?

TEO: (...) *A mí Rita desde hace bastante tiempo... como estaba muy unío a ella pues... Además es que yo a Rita la veo una gitana mu' bonita. Yo la veo una gitana mu' bonita, pero al ser tan amiga tan amiga, no creo que podamos ser... llegar a eso... (quiere decir, a ser pareja). Y entre las niñas no gitanas, Rita es vista con envidia por...*

¿Y quién os causa envidia?

IRMA: *¡Rita! Por el cuerpo que tiene. Es muy guapa por el cuerpo que tiene.*

TEO: *Sí, es alta, bruñida, ni seca ni gorda, normal, con un cuerpaço y una chica simpática. [...]*

¿Y a ti, qué te parece Rita?

Sali: *Muy buena, muy simpática y trabaja también.*

Cuéntame un poco esas cosas que afectan a la amistad con tus compañeros de clase

(RITA) *Pues que a lo mejor con los padres... Yo tengo una amiga castellana ¿no? Y entonces pues ella no es racista, pero a lo mejor los padre sí son, entonces pues le quitan la juntá.*

¿y qué es la juntá?

(RITA) *¡Ay! [se queja] Que yo tengo una amiga castellana. Entonces ella no es racista y le gusta estar con gitanos bien porque le gusta, son buenas personas y tó. Pero luego, a lo mejor los padres piensan que los gitanos le van a llevar algo malo y entonces le quitan la juntá.*

En cuanto al análisis de actitudes frente al contacto escolar, casi dos tercios del grupo (62,5%) aceptan sin condiciones tener a compañeros/as gitanos en el aula. Asimismo, el análisis de las etiquetas (conjuntos de rasgos⁶) que utiliza el discurso infantil para construir la categoría étnica, describe a una minoría con cualidades artísticas, rasgos descriptivos no negativos y un alto grado de heterogeneidad intraétnica. El siguiente discurso muestra un tipo de discursos de alumnado no gitano opinando sobre sus compañeros gitanos con quienes forman díadas interétnicas:

¿Y Coke y estos otros...? [referido a varios alumnos gitanos del aula]

(IRMA) *Ese porque está en el grupo de apoyo del colegio, pero se esfuerza mucho. Yo creo que va a seguir, porque está en el grupo de apoyo, de los que van más atrasados en el nivel más básico.*

(Irma, 13 años, 2º ESO, estudiante del Aula 3)

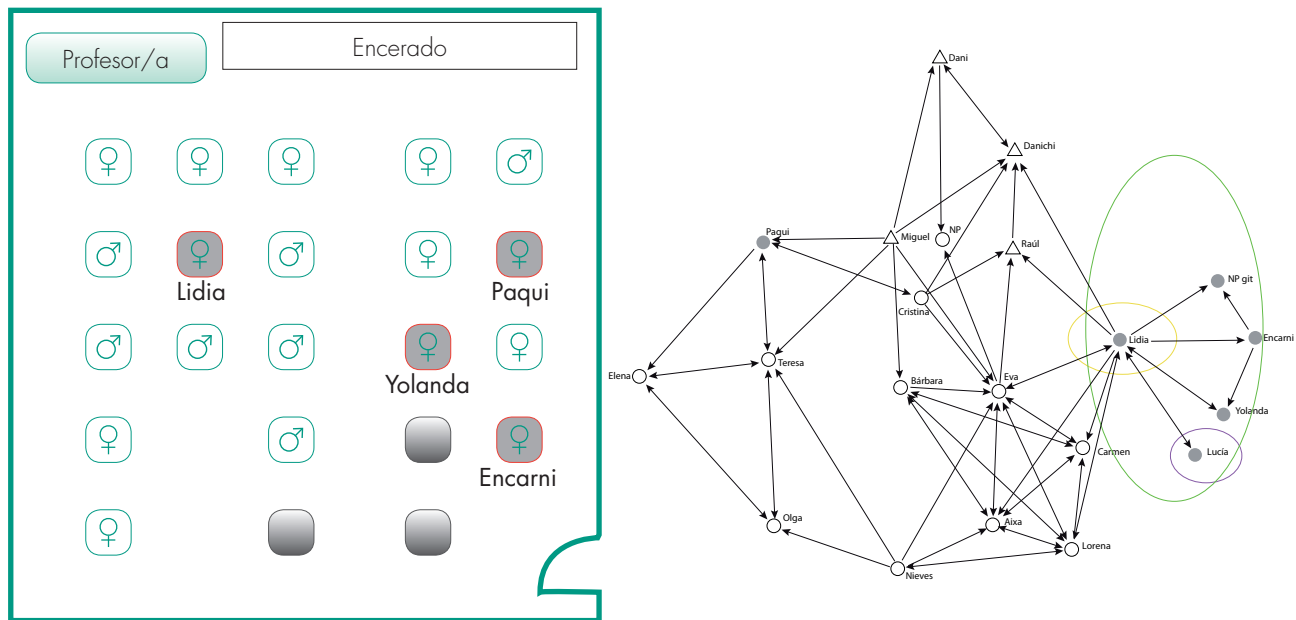
Y los amigos de este tipo, que llevan algún retraso, ¿les ayudáis o “que cada uno se busque la vida”?

TEO: *Hm... yo no les ayudo porque si dice la maestra, por ejemplo, mira hoy. Es que yo no sé por qué hoy nos ha mandado a Mario y a Coke. Y entonces yo no sabía lo que decirle a él para que él colaborara. Porque yo, a lo mejor, era por miedo a que no lo supiera hacer. Algo; yo no sé, me sentía muy raro. Vienen, ¡eh!, se sientan. Yo no sabía qué decirles a ellos para que supieran hacer lo que tenían que hacer ¿entiendes? Además, si dice la maestra venga, ayudar a aprender esto, pues sí, pero si no lo dice la maestra, no nuestro interés por eso.*

En cambio, en el Aula B, las cuatro alumnas gitanas que se integran en el grupo, están disgregadas entre los puestos de la segunda y cuarta fila. Los puestos cercanos a la mesa del docente son ocupados por el alumnado con mayor logro escolar, interactúan más y tienen mayor reconocimiento. Los puestos más alejados a la mesa del docente, se alejan de ésta dinámica. Es en este lado, precisamente, donde se encuentran tres de las cuatro alumnas gitanas de la clase. Solo una niña gitana (Lidia) ocupa un espacio próximo y céntrico a la mesa del docente.

6 Seguimos la clasificación establecida en Gamella y Sánchez-Muros, 1998.

Figura 2. Distribución, red sociométrica y respuesta actitudinal del alumnado del Aula B



AULA 5; N:15 (%)

Aceptan	40,0
Rechazan	40,0
Condicionan	20,0
Rechazan y/o condicionan	60,0

Respecto a los resultados sociométricos el Aula B (figura 2) muestra una red circular completamente diferente a la del Aula A, en la que se produce un mayor número de vínculos intragrupales. En ella destaca la centralidad de cinco individuos no-gitanos, que concitan la mayoría de las elecciones, pero que forman vínculos recíprocos con la gran mayoría de los alumnos y alumnas de la clase. En esta red las posiciones que ocupan las alumnas gitanas es de menor centralidad, dando lugar a una subestructura formada por un evidente grupo segregado cuyo único “enlace” al resto del grupo no-gitano es de una alumna que aunque se auto-identifica como “payá”, el alumnado no-gitano la identifica como “gitana” al proceder de matrimonio étnicamente mixto.

Al contrario de lo que ocurre en el Aula B, el 60% del alumnado no-gitano rechaza, o condiciona a ciertos requisitos, tener compañeros gitanos en. Este alumnado describe a la minoría, atribuyendo rasgos muy negativos como “ladrones” y “violentos” y se presenta como un grupo altamente homogéneo. Aquí presentamos una breve muestra del discurso del profesorado del Aula B.

Y después de esto, ¿no les ha vuelto a preguntar sobre los libros?

(Tutor del Aula 5). *Aquí se ha da’o el caso de estar funcionando el comedor escolar y venir alumnos de población gitana, de una posición económica aceptable, muy buena. Entiéndase, muy buena, para desenvolverse perfectamente. Bueno, pues aquí se ha dado el caso ¡jem!, se ha da’o el caso de llegar la hora de pagar el comedor y se ha ido pagando religiosamente. Pero al final de mes —es que eso lo llevan en los genes, en la sangre y tal—, al final de mes pues yo, o sea perdón, a final de curso, “pues yo, como buen gitano, tengo que dejar algo a deber. ¿Para qué? Pa’ que se acuerden de mí”. Y entonces ¡pum! “¡No señor! ¡Y no te pagan tres mil pesetas porque no quiero!” No se ha dicho con esas palabras, pero se ha hecho, ¡eh! Y había, había, y te puedo decir por ejemplo detalles que me indican que la posición económica es muy aceptable cuando por ejemplo llevan zapatillas de mar-*

ca, ropa de marca, la muchacha que viene a hacer la matrícula... ¡Es otra forma de pensar!, es otra forma de vivir, ¡eh!, y eso quien estudie el tema este debe mentalizarse de ello, ¡eh!, que no estáis mentalizaos. Que es otra forma de pensar. Y estoy hablando así no porque sea racista, decir racista me da, me da un coraje...

Conclusiones

El clima de relaciones interétnicas entre escolares gitanos y no gitanos observado en dos aulas aporta varias conclusiones.

En primer lugar se observa que existen diferentes modelos de interacción escolar y que en cada uno muestra distintos climas actitudinales. Así, el Aula A muestra un patrón de prejuicio que hemos denominado **Modelo Incluyente** que muestra una proxémica basada en una distribución del alumnado en puestos individuales en hileras verticales y orientadas a la mesa del docente y el encerado. Las niñas gitanas están integradas entre alumnado no gitano, y los niños gitanos reagrupados y distanciados del docente. En este modelo la construcción de la categoría étnica está basado en atribuir a la minoría más rasgos positivos y descriptivos que negativos y en percibir más ampliamente la gran heterogeneidad intraétnica. Los discursos de éste grupo de alumnado cuestiona, con frecuencia, estereotipos generalistas, combatiendo así el prejuicio étnico. Y en consonancia con estos resultados, este grupo muestra una actitud hacia el contacto con compañeros gitanos en clase, de mayoritaria aceptación sin condiciones. Este clima actitudinal se refuerza con una tendencia creciente a la inclusión de los escolares gitanos en la red sociométrica, en el que se producen más interacciones interétnicas, que incluyen vínculos tanto de díadas como cliques. Se observa que estos vínculos están intervenidos por el sexo y el estatus socioeconómicos. Se aceptan más a las chicas gitanas que a los chicos y mayor proximidad entre estatus similares.

Diferente a este grupo, el Aula B representa un patrón que llamamos **Modelo excluyente**, en el que aunque la distribución espacial del alumnado gitano parece más integrado, la dinámica interna hacia la minoría muestra un clima actitudinal más hostil. La construcción de la categoría étnica se basa en atributos muy negativos y desfavorables (violentos, destructores o vagos) en proporciones muy superiores a la media global (ver Gamella y Sánchez-Muros, 1998). En consonancia con ésta construcción, se observa un mayoritario (69%) rechazo, o aceptación con condiciones, al contacto en el aula. Aunque el alumnado gitano no esté aislado en el aula, la tendencia sociométrica es de clara segregación étnica. Los vínculos recíprocos de amistad en forma de díadas o cliques son casi inexistentes, pues se reducen a una única niña gitana, que ocupa una posición de “enlace” con el resto del aula.

Por tanto, estos resultados sugieren que el clima actitudinal puede estar intervenido por diversas variables sociales y contextuales. Una de ellas es la proxémica, pues cuidar la distribución del alumnado gitano en el aula, y crear una dinámica de participación y cooperación se perfila como condición favorecedora de la hipótesis del contacto (Allport, 1954/91). Por otro lado, las diversas estrategia que el profesorado utiliza en la gestión de la diferencia, pueden influir en transmitir un tratamiento diferencial a sus alumnos (Jackson, 1968).

También la distribución del alumnado gitano según el sexo puede favorecer, tanto las tendencias inclusivas como las excluyentes. Los resultados muestran indicios de que dicha distribución cumple cierta función en los procesos de amistad interétnica, coincidiendo con lo ya señalado por Terrén Lalana (2001) y también en nuestro trabajo previo (Gamella y Sánchez-Muros, 1998). Por otro lado, el estatus socioeconómico de las familias de origen también influye en las relaciones interétnicas. El hecho de que el grupo del Aula A comparta un similar estatus socioeconómico de las familias de origen, interviene en tanto en cuanto escolares gitanos y no gitanos parten igualmente de la falta de medios y accesos a recursos, de-

biendo por tanto aprender a adaptarse y negociar o cooperar mutuamente por el beneficio común. Lo que facilita la exploración libre de la diferencia (Kutnick, 1988). Por su parte, en el Aula B, curiosamente, en un entorno social menos segregado (tanto residencial como interpersonalmente –matrimonios mixtos–) y con mayor diferencia en los estatus socioeconómicos de la familia de origen (en el mismo grupo pueden encontrarse a hijos/as de profesores universitarios junto con hijos de trabajadores no cualificados), la brecha social transforma la diferencia en deficiencia interponiendo distancia social y frontera étnica en las relaciones intergrupales, sin que el profesorado conserve un mecanismo de preservación de la supuesta homogeneidad en el aula (Jarkovská & Obrovská, 2015).

Por otra parte, estos resultados muestran la oportunidad que presenta la etapa de la preadolescencia para desarrollar estrategias más flexibles en relación a la información sobre otros grupos, así como para la conformación de categorizaciones étnicas según la experiencia propia y el contexto, incluso muchas veces al margen de la imagen dominante en el entorno adulto. Las disparidades en el entorno social, el tipo de contacto étnico, y el tipo de convivencia interétnica que existe en ambos municipios, aportan unos contextos interpretativos diferentes en los que los niños enmarcan sus experiencias (Xú *et al.* 2004). Cada grupo de alumnos y alumnas está generando marcos interpretativos de la diferencia étnica en función de la propia experiencia, de la interrelación en el aula, y de la relación con el entorno. Así, el clima favorable del Aula A, evidencia la capacidad de niños y niñas de desafiar la imagen dominante, lo que se relaciona con la aparición de contrasensos en sus discursos (Augustinos y Rosewarne, 2001). En este entorno participativo y “flexible”, la amistad y la afiliación a grupos de pares refleja valores y normas culturalmente adaptativas que se expresan en aspectos tales como la aceptación de alumnado gitano en el aula, o la disposición de dicho alumnado en el aula, sin que exista penalización de la diferencia. Sin embargo en el Aula B, con un entorno más hostil y “etnicista”, la diferencia se torna deficiencia y los escolares reelaboran sus propias vivencias mediante ideologías dominantes de conflicto (Troyna y Hatcher, 1992).

Bajo contextos como los descritos, y a estas edades, el alumnado preadolescente desarrolla razonamientos sociales, juicios morales, identificaciones grupales y normas para el contacto intergrupales capaces de contradecir y suspender los sesgos de actitudes prejuiciosas y de exclusión social, esto es, de construir categorizaciones sociales y pautas de relación interétnica desafiantes de las ideologías dominantes de conflicto. Por tanto, en sintonía con nuestro análisis, es posible plantear que la preadolescencia es una etapa clave para controlar y redireccionar prejuicios etnicistas, para cambiar las actitudes y rectificar la discriminación de minorías como la gitana. Estamos ante algo crucial, porque los estereotipos y las actitudes se anclarán y consolidarán en la adultez. No obstante, estos resultados cualitativos, sugerentes, necesitarán ampliarse y contratarse aún más pormenorizadamente para que sean concluyentes.

Referencias bibliográficas

Aboud, F. E. (2005): The development of prejudice in childhood and adolescence, en: Dovidio, J., Glick, P. y Rudman. (eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport* (Oxford, Blackwell Publishers).

Augoustinos, M. y Walker, I. (1995): *Social cognition: An Integrated Introduction*. (London, Sage).

Augoustinos, M. y Rosewarne, D. (2001): Stereotype knowledge and prejudice in children, *British Journal of Developmental Psychology*, 19 143-156

Allport, G. W. (1954/91): *The Nature of Prejudice*. (Reading, MA, Addison-Wesley).

Baevelde, C., Marijtte, A., Van Duijn, J., *et.al.*, (2004): Assessing the Influence of Individual Inclinations to Choose Intra-Ethnic Relationships on Pupils' Networks, *Social Networks*, 26 55-74.

- Calvo Buezas, T. (1990): *¿España racista? voces payas sobre los gitanos*. (Barcelona, Anthropos).
- Díaz-Aguado, M. J. (1994): *Todos iguales, todos diferentes*. (Madrid, ONCE).
- Enesco, I., Guerrero, S., Solbes, I., *et. al.*, (2009): El prejuicio étnico-racial. Una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros, *Cultura y Educación*, 21 (4) 497-515.
- Fernández Enguita, M. (1996): *Escuela y etnicidad*. (Granada, Centro de Investigación y documentación educativa [CIDE]).
- Fernández Enguita, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. (Barcelona, Ariel).
- Gamella, J. F. (1996): *La población Gitana en Andalucía. Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. (Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de trabajo y asuntos sociales).
- Gamella, J. F. y Sánchez-Muros Lozano, S. (1998): *La imagen infantil de los gitanos*. (Valencia, Bancaixa).
- Gómez-Berrocal, C. y Moya Morales, M. (1999): El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales, *Revista de psicología social*, 14(1) 15-40.
- Gómez-Berrocal, C. y Navas Luque, M. (2000): Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos, *Revista de psicología social*, 15 (1) 3-30.
- Hall, E.T. (1963): System Notation Proxemic, *American Anthropologist*, 65 1003-1026.
- Jarkovská, L., Lišková, K. y Obravská, J. (2015): 'We treat them all the same, but ...'. Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses, *Race Ethnicity and Education*, 18 (5) 632-654.
- Kohlberg, L. (1976): Moral Stages and Moralization: the Cognitive Developmental Approach, en: Lickona, T. (ed.). *Moral Development and Behaviour: Theory, Research and Social Issues* (New York, Rinehart y Winston).
- Kutnick, P. (1988): *Relationships in the Primary School Classroom* (London, Paul Chapman).
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993): Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status, *Psychological Bulletin*, 113 99-128.
- Merton, R. K. (1948): The Self-Fulfilling Prophecy, *Antioch Review*, Summer 193-210.
- Pascual I Saüc, J. (1997): *Discursos de etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socio-escolar del área metropolitana de Barcelona*, (Concurso nacional de Proyectos de Investigación Educativa, Universidad de Barcelona).
- Pettirew, T. F. (1986): Intergroup Contact Hypothesis reconsidered, en: Hewstone, M. y Broun, R. (eds.). *Contact and Conflict in Intergroup Encounters* (Oxford, Basil Blackwell).
- Piaget, J. (1932): *The Moral Judgement of Child* (New York, Free Press).
- Rican, P (1996) Sociometric status of Gypsy children in ethnically mixed classes, *Studia Psychologica*, 38(3) 177-184.
- Río Ruíz, M. A. (2003): *Violencia étnica y destierro. Dinámicas de cuatro disturbios antigitanos en Andalucía*. (Granada, Maristán).
- Rodríguez, F. J., Herrero, J., Ovejero, A. y Torres, A. (2009): New expressions of racism among young people in Spain: an adaptation of the Meertens and Pettigrew (1992) prejudice scale, *Adolescence*, 44 (176) 1033-1043.

Sotelo, M. J. (2002): Prejudice against Gypsies among Spanish adolescents, *Patterns of Prejudice*, 36 (2) 14-27.

Terrén Lalana, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela. La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. (A Coruña, Universidade da Coruña).

Terrén Lalana, E. (2001): La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado, *Papers*, 63 (64) 83-101.

Trentint, R., Monaci, M. G., De Lume, F. y Zanon, O. (2006): Scholastic Integration of Gypsies in Italy. Teachers' attitudes and experience, *School Psychology International*, 27 (1) 79-103.

Troyna, B. y Hatcher, R. (1992): *Racism in Children's Lives. A Study of Mainly-White Primary Schools*. (EE.UU. y Canadá simultáneamente, Routledge).

Wieviorka, M. (1992): *El espacio del racismo* (Barcelona, Paidós).

Xu, Y., Farver, J. A. M., Schwartz, D. y Chang, L. (2004): Social Networks and Aggressive Behaviour in Chinese Children, *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5) 401-10.