

# Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural

José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco

## Introducción

En las últimas tres décadas la escolarización de la población española gitana ha experimentado un avance fundamental. Recordemos que a mediados de la década de los 70 sólo estaban escolarizados la mitad de los niños y niñas gitanas (Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, 1982). En los años 80 se logró su plena escolarización en las edades correspondientes a Primaria. En la actualidad podemos constatar que en nuestro país la gran mayoría de las niñas y niños gitanos se escolarizan ya desde los tres años, y entre la población española gitana menor de 30 años el analfabetismo es (por primera vez en la historia) prácticamente inexistente, y, por otra parte, cada vez es mayor el número de españoles gitanos y gitanas tituladas en Enseñanzas Medias y Universitarias. Sin embargo, no podemos ignorar que los índices de fracaso, absentismo y deserción escolar temprana en Educación Secundaria Obligatoria son todavía muy elevados entre una parte importante del alumnado gitano.

Esta situación nos sitúa ante un interrogante: ¿el éxito escolar del alumnado gitano es una *causa perdida* (algo muy improbable y muy minoritario) o, por el contrario, *una causa pendiente* (no sólo viable, sino creciente, y que puede ser mucho mayor, con las expectativas y los apoyos correspondientes)? En este capítulo nos ocuparemos de esta cuestión a partir de los resultados de la investigación<sup>1</sup> que venimos realizando en los últimos años por parte de un equipo<sup>2</sup> multidisciplinario de cinco comunidades autónomas formado por profesionales e investigadores de los campos de la psicopedagogía, la antropología, la sociología, la educación social y, cómo no, del magisterio.

---

<sup>1</sup> Abajo, J. E. y Carrasco, S. (eds.) & Equipo de Investigación sobre el Éxito Escolar del Alumnado Gitano (2004), *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*, Colección Mujeres en la Educación, nº 4, Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC).

<sup>2</sup> El estudio ha sido coordinado y orientado por los autores de este artículo. El equipo de investigación ha estado formado por los siguientes profesionales: en Aragón: M<sup>a</sup> Carmen Calvo, M<sup>a</sup> Esther López y Betty Moreu (coordinadoras), e Isabel Jiménez; en Castilla y León: José E. Abajo (coordinador), Alfredo Arribas, Roberto Casado, Valentina de la Torre, Ana Eva Gay, Luis A. González, Ramón Jiménez, Lourdes Martín, José M<sup>a</sup> Martínez, Nieves Morales, M<sup>a</sup> José Moratinos, Juana Pérez, Avelina Pisa, Victoria Pisa, María Jesús Nieto, Pedro A. Prior, Nieves Santamaría, Carmen Santos, Ángeles Velado y María Velasco; en Cataluña: Silvia Carrasco (coordinadora), Isabel Juárez, Ábel Bereményi, Laura Hom y Núria Font; en Madrid: Avelina Zorrilla (coordinadora), Sara Añino, Juan José Bustamante, M<sup>a</sup> Rita Calvo y Remedios Losada; en Navarra: Mamen Zabalza (coordinadora), Rosa García y Ana Pérez. Y ha contado con financiación del Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (Ministerio de Educación y Ciencia), Comunidad de Madrid (Consejería de Educación: Dirección General de Promoción Educativa), Comunidad Foral de Navarra (Servicio de Planificación del Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra), Fundación Caja Navarra, y Junta de Castilla y León (Consejería de Educación y Cultura, y Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades).

## **PRIMERA PARTE: Percepciones y perspectivas habituales sobre infancia gitana y educación<sup>3</sup>**

Con frecuencia existe una percepción frustrante y se realiza una valoración negativa sobre la escolarización de la infancia y adolescencia gitana:

a) Desde la perspectiva y expectativa de *fracaso y marginación*: se argumenta (con diferentes matices) que sus condiciones socio-económicas y su falta de tradición académica suponen un *hándicap* casi insalvable para el logro del éxito y la continuidad académicas. En otras ocasiones se señala desde personas de la sociedad mayoritaria y/o del profesorado que la implicación de las familias gitanas en la escolarización de los hijos e hijas es insuficiente; y, por su parte, las familias gitanas se quejan de que la implicación del profesorado y/o la acogida de la población no gitana son las deficitarias. Estas racionalizaciones y actitudes confluyen en una mirada cargada de prevenciones y derrotista, que funciona como profecía autocumplida, al situar a estos alumnos y alumnas “en la más insana de las condiciones para el aprendizaje”: la de pensar que no van a ser buenos estudiantes (Levin, 1995).

b) Desde la perspectiva de *diferencia radical*: se da por supuesto que existe una divergencia de dimensiones insondables entre cultura gitana y cultura escolar (y se llega a plantear por los defensores de esta postura “lo gitano” y “lo académico” como dos cosmovisiones antagónicas). La conclusión a la que suelen arribar partiendo de esta premisa es doble: la importancia capital de incluir la cultura gitana en el curriculum escolar, y la aceptación – más o menos explícita- de que la continuidad académica les es completamente ajena.

Ambos tipos de argumentaciones – como toda visión estereotipada- se apoyan en puntos de realidad, pero al enfatizar los déficits y desencuentros en un caso, y las diferencias en el otro, se embarrancan en un aplastante determinismo el primero de estos enfoques y en una postura esencialista y dicotómica en el segundo, que no hacen si no contribuir a proporcionar renovados argumentos a la escasa escolarización. Revisemos algunos supuestos inexactos sobre la escolarización del alumnado gitano que con demasiada frecuencia constituyen la perspectiva habitual sobre la misma. Con cierta frecuencia se dan por válidos algunos supuestos erróneos sobre población gitana y escolarización, que es preciso rebatir:

**1º “Ya se ha trabajado profusamente por la escolarización de la infancia gitana y todo fracasa”.** Esta es una idea falsa porque hasta ahora se han dedicado muy pocos recursos a subvertir la situación existente y se ha hecho con un carácter asistemático y no sistémico (sólo medidas puntuales, segregadoras, sintomáticas, paliativas...). Lo que se ha realizado ha sido, en términos generales, con bajas expectativas y sin una investigación-acción que incluyera evaluación, planificación, revisión de la coherencia objetivos-prácticas, etc. Además, el éxito y la continuidad académica entre el alumnado gitano no sólo es posible, obviamente, sino que existe en la práctica, si bien en muchos de estos casos su adscripción étnica es desconocida por el profesorado y el resto de la comunidad educativa.

---

<sup>3</sup> En este capítulo no se incluye la discusión teórica general sobre género, condición de minoría y desigualdad educativa que ha orientado la investigación ni el diseño y puesta a prueba de las hipótesis formuladas, para ello remitimos al lector al libro mencionado. Sin embargo, sí recogemos todos los aspectos destacados de los resultados de la misma que apuntan a una intervención social y educativa distinta de la que se ha desarrollado en general hasta la actualidad.

**2º “La ausencia de la cultura gitana en las aulas como causa de la situación escolar del alumnado gitano”** Hay que dejar bien claro que consideramos indudable la necesidad de que en los centros escolares haya una educación antirracista e intercultural que combata los prejuicios y que haga presentes la historia y la cultura de la minoría gitana y contemple una perspectiva pluricultural de la realidad social. Sin embargo, pensamos que hay que dejar igualmente claro que las supuestas incompatibilidades culturales entre minoría y mayoría son el resultado de una construcción interesada y el producto de posiciones sociales desiguales. Es obvio que no existe ninguna incompatibilidad entre la formación académica y *la cultura gitana*; por ello, consideramos importante también someter a la consideración de los lectores y lectoras que:

- obviamente, no se puede uniformizar a los/as gitanos/as ni presentarles como radicalmente distintos/as de la población mayoritaria
- se suele confundir la tensión interétnica localizada fuera de la escuela con ideas absurdas como la “contraposición de valores culturales” entre la cultura gitana y la escuela, e – indirectamente - se atribuye mayor bondad a la supuesta orientación cultural minoritaria, y se proporcionan, así, argumentos a la reproducción de la desvinculación escolar (el niño o niña gitano/a “no es” como el resto). Se atribuye al alumnado gitano la vivencia ineludible de un dilema identitario... que, en realidad, sólo se gesta en el seno de los mecanismos políticos de autodefensa étnica de la población adulta (y se niegan las múltiples identificaciones posibles de cualquier persona)
- el conocimiento sobre una cultura (aunque se tome en cuenta una perspectiva dinámica y diacrónica) no puede ser el sustituto del conocimiento de las personas ni puede suplir las relaciones interpersonales
- hacer presente *la cultura gitana* en las aulas no es la pieza clave para propiciar el éxito escolar del alumnado gitano; como veremos posteriormente, la mejor educación intercultural es la convivencia en las aulas en condiciones de igualdad y de cooperación.

**3º “Sobran las investigaciones”** (“Ya hay demasiadas y son teóricas”).- Este planteamiento es erróneo porque:

- apenas existen investigaciones sobre esta realidad.
- se evalúa/investiga lo que se considera importante y mejorable.
- la práctica está orientada siempre desde una posición teórica (implícita o explícita, consciente o inconsciente), y es importante que nuestras ideas se puedan cuestionar, contrastar, enriquecer y abrir a nuevos planteamientos.
- la evaluación/investigación hace más improbable la improvisación y el actuar “a salto de mata”. La realidad no mejora por inercia, ni por el simple paso del tiempo (sin evaluación ni acción intencional).

Es necesario recordar que las explicaciones de los fenómenos (re)crean la realidad. Ante cualquier situación humana – señalan a este respecto Watzlawick, Weakland y Fisch, 1989 - la cuestión fundamental es la formulación del problema: si se plantea mal un problema, cada vez nos alejaremos más de la solución y esto es lo que ha venido sucediendo en la conceptualización de las relaciones entre población gitana y educación. Así, las *soluciones* intentadas desde esos presupuestos erróneos en realidad han contribuido a mantener el problema, es decir, la situación de desigualdad educativa. Así, desde nuestra perspectiva, los puntos de partida deben ser radicalmente distintos:

### 1) Necesidad de una perspectiva de éxito

Sobre la cuestión de la escolarización de las gitanas y gitanos defendemos la conveniencia de iniciar un cambio de perspectiva -tanto en las prácticas como en la investigación-, que se centre en el éxito escolar y en conocer y propiciar las condiciones que lo favorecen.

### 2) Diversidad de las personas y dinamicidad de las culturas

Nos remitimos al reciente estudio de Casa-Nova (2002) sobre la población gitana de Oporto, donde se constatan los conflictos inter e intra-generaciones, e incluso los conflictos y paradojas que debe enfrentar una misma persona en el proceso de construcción de identidades múltiples y complejas. Por lo mismo, dentro del alumnado gitano con éxito escolar (co)existen también una gran variedad de circunstancias y se desarrolla una diversidad de trayectorias, reflexiones y opiniones. Las culturas, por otra parte, son procesos y productos dinámicos y cambiantes y todos los individuos son re-creadores de cultura (Carrasco, S. 1997).

### 3) Posibilidad de una aculturación aditiva

Consideramos también ineludible una reflexión y clarificación sobre las distintas posibilidades que el cambio social y cultural plantea a cualquier persona. A este respecto (y tal como analiza Carrasco. S et al, 2001, de donde hemos tomado, adaptándolo, buena parte de lo que vamos a exponer en este epígrafe), se pueden apreciar tres procesos diferentes:

**-Aculturación:** es un concepto antropológico que se refiere al proceso de sustitución progresiva y permanente de unos referentes culturales (originarios o secundarios) por otros, en muchos ámbitos adaptativos, tanto a nivel material como a nivel emocional, incluso cognitivo. La escolarización siempre comporta alguna clase de aculturación, más todavía en las circunstancias actuales de rápidos cambios tecnológicos que exigen respuestas adaptativas y aprendizajes constantes a todos los individuos. La aculturación o cambio de referentes culturales es un fenómeno al que están expuestas todos los individuos y grupos en la medida en que implica adaptación a las circunstancias cambiantes de la sociedad y a las presiones a las que se enfrentan las trayectorias desarrolladas. Con frecuencia se entiende erróneamente aculturación como algo dramático, asimilación u homogeneización. Sin embargo, conviene dejar bien claro que son fenómenos claramente diferenciados.

**-Asimilación:** es una aculturación absoluta y permanente a la sociedad y a la cultura mayoritarias y/o de destino y, por tanto, a sus maneras comunes de vivir, pensar y sentir. Pero las políticas asimilacionistas constituyen un engaño porque se plantean desde una perspectiva monocultural y se desarrollan en una realidad sociocultural estratificada de los orígenes y de los bagajes culturales, convirtiendo sistemáticamente algunos rasgos (culturales o fenotípicos) de los grupos y de los individuos en procesos de asimilación en estigmas que se acaban confundiendo con las posiciones sociales subordinadas y sus causas.

**-Deculturación (o anomia)** pérdida de referentes culturales originales que no es sustituida, ni siquiera instrumentalmente, por otros referentes culturales organizados de la sociedad de destino o de inserción, lo cual da lugar a la desvinculación de distintos ámbitos de la vida social y, en último término, a diversos tipos de exclusión social.

Ante estos posibles procesos y presiones, emergen posiciones esencialistas que, tanto desde cierta investigación como desde cierta militancia étnica, suponen la existencia de una radical homogeneidad interna del grupo minoritario (aunque, paradójicamente, pueda presentar una

fuerte diferenciación por género). Directa e indirectamente, se acaba postulando el repliegue y validando el encapsulamiento en el propio grupo étnico aunque constituye una postura reactiva ante la situación de desigualdad en la que se halla dicho grupo. Frente a estas posiciones, es necesario defender la posibilidad y las condiciones para una aculturación aditiva, que sin lugar a dudas enriquece la construcción pluricultural. En términos de Gibson (1988), se trata de propiciar procesos de *acomodación sin asimilación*, dentro de la *igualdad en la diversidad* que postulaba Freire (1992).

### **Propósito, fases y técnicas de nuestra investigación**

Partiendo de los presupuestos que hemos explicitado, hemos llevado a cabo una investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano. Nuestro estudio obedece a una triple inquietud -humana, profesional e intelectual-: profundizar en el conocimiento de las condiciones que favorecen el éxito y la continuidad educativa de la población gitana y su influencia en el proceso de cambio sociocultural.

Este estudio se ha visto posibilitado por varios factores:

- a) El conocimiento previo de la situación social y escolar de la población gitana de nuestras respectivas zonas: por nuestro trabajo, pertenencia asociativa, algunos miembros del equipo de investigación son gitanos/as, y varios habíamos realizado investigaciones y proyectos sobre temas concomitantes.
- b) Partimos de la experiencia práctica y de investigación acumulada de la Asociación de Enseñantes con Gitanos y del Grupo de Investigación ELIMA-GIEM de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- c) En nuestro equipo investigador existe una vinculación -bastante infrecuente- entre profesorado de etapas no universitarias, profesionales del ámbito social, y expertos del mundo académico del ámbito universitario.
- d) Hemos disfrutado del apoyo de personas y grupos del asociacionismo gitano en las cinco Comunidades Autónomas en las que hemos llevado a cabo el estudio.
- e) Hemos contado con algunos respaldos institucionales (vid. nota al final del artículo).

Este estudio nos ha llevado hasta el momento más de dos años y medio de trabajo. Las fases de la investigación y técnicas de investigación y análisis han sido las siguientes:

- 1) Propuesta inicial (formulada, debatida y consensuada durante un curso académico entre todos los componentes del equipo de investigación).
- 2) Conformar los equipos de investigación en cada una de las comunidades autónomas en las que se ha llevado a cabo la investigación: Aragón, Castilla y León, Cataluña, Madrid y Navarra.
- 3) Exploración de fuentes documentales y precedentes de investigación:
  - 3.1. Revisión bibliográfica sobre escolarización, género y etnicidad.
  - 3.2. Revisión y sistematización de la información documental y empírica sobre la situación de la población gitana de cada comunidad autónoma.
- 4) Realización del diseño de la investigación:
  - 4.1. Diseño teórico-metodológico.
  - 4.2. Diseño técnico y de los instrumentos de obtención y análisis de datos.
- 5) Formulación de objetivos y búsqueda de apoyos logísticos y financiación.
- 6) Trabajo de campo:
  - 6.1. Realización del registro abierto de gitanos/as con cierta continuidad académica en cada comunidad autónoma aplicando el sistema de bola de nieve.

Nota: Para esta investigación hemos establecido como condición mínima de continuidad

académica el haber superado en el momento de la entrevista el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (LOGSE) dentro del currículo ordinario. De este nivel en adelante, y dadas las condiciones de escolarización general detectadas a través de la experiencia previa, éste ha sido el requisito de búsqueda y el criterio de inclusión en la muestra. De forma equivalente, las personas escolarizadas en el sistema educativo de la LGE, anterior a la LOGSE, haber superado 8º de Enseñanza General Básica y haber realizado 1º de BUP o 1º de FP (que es lo equiparable al 3º de la ESO actual). Hasta el momento hemos localizado 400 personas entre las cinco comunidades autónomas que cumplen con este requisito.

6.2. Entrevistas con cada informante:

- a) Contacto inicial.
- b) Relato biográfico: Se ha pedido a cada una de las 160 personas gitanas entrevistadas que realice un relato personal de su biografía, inicialmente abierto, con la única indicación de detenerse explícitamente en su paso por el sistema escolar.
- c) Entrevista en profundidad: Las entrevistas estructuradas han servido para reconstruir trayectorias, y completar datos objetivos, así como para recoger cuestiones específicas no tratadas en los relatos y vinculadas a las hipótesis.

Se ha trabajado con la transcripción íntegra y compartida de todo el material.

7) Análisis de los relatos y entrevistas de cada informante (transformación de la información en categorías, y contrastación de las hipótesis).

8) Selección de una muestra de 50 informantes (10 de cada comunidad autónoma). Se han mantenido los siguientes criterios de inclusión en la selección de casos de cada comunidad autónoma: 5 hombres y 5 mujeres; 5 todavía en periodo de estudios, y 5 en otra fase de ciclo vital y familiar. Sin embargo, estos criterios de inclusión también han procurado reflejar el repertorio de perfiles comunes en cada territorio local atendiendo a su significatividad, pero también a la calidad de los materiales recogidos.

9) Análisis cruzado y comparativo de los relatos y entrevistas.

10) Reuniones de coordinación (intra e interequipos)

11) Informe de contexto socioeconómico y sobre la situación educativa de la población gitana en cada comunidad autónoma

12) Elaboración de varios textos con informes de progreso de la investigación y elaboración de textos publicables

## **SEGUNDA PARTE: Síntesis de resultados y recomendaciones**

Como hemos señalado con anterioridad, hay una omisión sistemática de información de la población gitana en clave de éxito (se ignora esta realidad, y se suele hacer referencia sólo al fracaso escolar del alumnado gitano). Además, con cierta frecuencia (aunque no siempre es así) la identidad étnica es desconocida por sus compañeros y profesores. En la mayoría de los casos se trata de gitanos/as que estudian en un IES en barrios no segregados, en algún centro concertado o en un centro universitario sin presencia de otros alumnos y alumnas gitanas. Al no ser reconocidos como gitanos/as se evitan el señalamiento y/o la problematización de que es objeto con frecuencia la condición étnica gitana en la sociedad mayoritaria. La posibilidad de "ocultación" de la adscripción étnica se plantea así como un arma de doble filo que contribuye en sí misma a consolidar el estereotipo negativo de lo gitano, ocultando la diversidad de trayectorias y el potencial de inserción.

Aunque nunca formó parte de nuestras hipótesis, es de destacar que de forma espontánea

varias de las personas entrevistadas aducen que el hecho de tener rasgos físicos gitanos poco marcados (o haber adoptado un estilo estético convencional) ha favorecido su invisibilidad y, en algunos casos, sus condiciones iniciales de mayor integración educativa. De esta manera, podemos hablar de la invisibilidad étnica como situación estructural y también como estrategia, aunque éste no puede ser considerado en sí mismo como un factor para el éxito y la continuidad.

### **Factores que inciden en el éxito y la continuidad escolar del alumnado gitano**

Tal como hemos indicado, el objeto de nuestra investigación ha sido conocer cuáles son los factores o condiciones más favorecedoras del éxito y la continuidad educativa en la población gitana estudiada. Pero los procesos de continuidad y abandono escolar no son lineales, unívocos ni predeterminados; las mismas condiciones no tienen por qué estar presentes en todas y todos los que han alcanzado alguna clase de éxito escolar y es necesario tener en cuenta no sólo aquellas circunstancias que comparten las distintas trayectorias de éxito analizadas sino explorar y descubrir elementos fundamentales en las circunstancias distintas, más allá de lo que nos muestran las tendencias.

Así, en nuestra búsqueda de los factores que constituyen condiciones favorables para el éxito y continuidad educativa del alumnado gitano hemos podido documentar la frecuente presencia de dos grandes grupos de factores:

1) Los que tienen que ver con el papel que juegan **las relaciones interpersonales y las instituciones sociales** en su capacidad para generar y alentar proyectos personales:

- a) La *valoración*, el *apoyo* y el *compromiso sostenido* del **profesorado** (profesorado con altas expectativas sobre estos y estas escolares, que propicia el éxito de este alumnado y se lo refuera/reconoce expresamente). La presencia de este factor se hace más crucial tanto en cuanto el alumno o alumna vive en un entorno más segregado.
- b) La **experiencia escolar integrada** y el **buen clima de centro** en las relaciones sociales.
- c) Su acceso a un **grupo de iguales** (inter o intraétnico) que continúan estudiando.
- d) La *valoración y apoyo del grupo familiar*; es decir, familia con capital escolar (en la que alguno de los padres ha estudiado) o con aspiraciones escolares (que en muchas ocasiones se generan a posteriori, al constatar el empeño y determinación por seguir estudiando y los buenos resultados del hijo o de la hija).
- e) **El acceso a recursos humanos y educativos** (referentes y apoyos) y económicos generales y específicos (becas, estudio asistido extraescolar...)
- f) **Asociacionismo** con objetivos de promoción escolar (factor incipiente, que aparece sólo en algunos casos de los más jóvenes pero que muestra un enorme potencial).

Estos factores de tipo social y relacional nos indican que las y los jóvenes gitanos con éxito y continuidad académica han podido apoyarse en alguno o algunos de sus principales agentes de socialización, en el que han hallado un mensaje inequívoco (directo o indirecto) de valoración positiva de sus posibilidades académicas. Por el contrario (y tal como se evidenció en un estudio anterior de uno de los autores de este artículo: Abajo, 1997), en la génesis del fracaso escolar de muchos alumnos y alumnas gitanas están los mensajes ambiguos o doble-vinculares que se proyectan a menudo sobre ellos por parte de sus agentes de socialización, transmitiéndoles unas escasas expectativas, e incluso en ocasiones una anticipación de conflicto y problematicidad, lo cual llena al niño o niña de perplejidad, angustia y desconcierto.

2) Los que dependen de las **características personales**:

- a) La *emergencia de un proyecto personal* de continuidad educativa, fomentado por *el éxito escolar inicial* (y por el reconocimiento del mismo por parte del profesorado, como hemos apuntado anteriormente).
- b) El *empeño de la persona* por buscar condiciones para llevar a cabo tal proyecto.
- c) Su *capacidad de negociación* con el grupo familiar, con las presiones comunitarias y con el grupo de iguales gitano.
- d) Sus *habilidades sociales*.

Pero lo más importante es reconocer que estos factores no aparecen necesariamente asociados, aunque es indudable que la presencia simultánea de varios de ellos refuerza las posibilidades de continuidad escolar.

A continuación analizamos con mayor detenimiento los factores que se hallan presentes con mayor frecuencia en los casos de alumnado gitano con estudios de grado medio o superior, y que, en consecuencia, podemos considerar que son favorecedores del éxito y la continuidad escolar. Hemos agrupado esos factores que hacen más probable la prosecución de los estudios en cuatro grandes dimensiones, que van desde el ámbito más general al más particular: dimensión socio-económica, dimensión escolar, dimensión relacional y asociativa, y dimensión personal.

## **1. Dimensión socio-económica**

A través del análisis de los casos estudiados de jóvenes gitanos y gitanas con trayectorias de éxito y continuidad educativa constatamos que una dimensión clave es que la familia no se encuentre en situaciones de marginalidad (en lo relativo a vivienda, trabajo, relaciones sociales y expectativas educativas), aunque este extremo por sí solo no conlleva una automática valoración de la vía académica como mantenimiento o mejora de la posición social, ni en la familia ni en la persona que estudia. La situación socio-económica de la familia puede ser importante en un triple sentido: por la influencia de tener el padre o la madre un trabajo integrado (por las expectativas proyectadas), por la incidencia del nivel económico sobre las posibilidades de continuidad académica, y por las condiciones que reúna la vivienda.

### **1.1. Contexto urbanístico integrado**

El haber vivido en un contexto urbanístico integrado (bien sea en un pueblo pequeño o en un barrio no segregado) y la experiencia de su familia y del propio niño o niña de buenas relaciones minoría-mayoría (en el barrio y/o su padre o madre en el trabajo) constituye un factor positivo, que con frecuencia ejerce su influencia favorable sobre el resto de factores. Aunque el entorno no es determinante en la trayectoria educativa de la persona, puede condicionarla. Lo que observamos es que, generalmente, en contextos fuertemente segregados las personas se enfrentan a un número mayor de obstáculos para proseguir sus estudios; dependerá luego de su empeño y sus convicciones, o bien del apoyo familiar, de su acceso a becas y otros recursos o de la intervención del tejido asociativo el que esa situación negativa de partida se pueda compensar.

Algunos/as entrevistados/as han manifestado abiertamente que el hecho de haber cambiado de un barrio segregado a un barrio no segregado, no sólo les ha condicionado positivamente, sino que ha sido sumamente determinante en su continuidad académica.

### **1.2. Situación familiar integrada en el ámbito laboral y sin graves penurias económicas**

*El trabajo integrado del padre o de la madre* constituye un factor favorable para la continuidad escolar, ya que puede comportar que en la red de relaciones laborales se encuentren



estímulos o modelos para la continuidad escolar de los hijos e hijas (incluso en trabajos precarios y de poca cualificación), y se tienden a aumentar las expectativas de inserción socio-laboral y a considerar los estudios como factor de promoción social. Sin embargo, a menudo, esto ocurre de un modo diferencial según el sexo (como analizaremos posteriormente, en muchos casos se espera más del hijo que de la hija).

Por otra parte, *el contar con una situación económica mínimamente estable y desahogada* es necesario para hacer frente a las exigencias vitales y escolares. Ahora bien, muchas de las personas entrevistadas señalan que su familia no pasaba necesidades, pero tampoco disponía de grandes ingresos económicos. A su vez, el contar con ingresos económicos altos no ha sido garantía de continuidad escolar en ningún caso.

La carencia económica tampoco determina el abandono siempre que se cuente con algún tipo de apoyo. En algunas chicas la precariedad económica familiar les ha servido de estímulo para la continuidad escolar. La mayor parte de las personas que continúan estudiando estando su familia en situación de pobreza son precisamente mujeres.

En cambio, el paso a los estudios post-obligatorios sí lo determina en mayor medida la pobreza: la escasez económica motiva en algunos casos abandonos, postergaciones de los estudios, opción por estudios de ciclo corto, o tener que compatibilizar estudio y trabajo.

*Una vivienda digna* sin duda constituye un factor facilitador de la implicación en el estudio pero no es garantía de continuidad; ni tampoco sus malas condiciones constituye un obstáculo determinante.

### **1.3. Acceso a recursos sociales**

*Las becas* suponen un apoyo a la continuidad, especialmente en la etapa post-obligatoria. En estas circunstancias de la posición y la experiencia de la minoría frente a la escolarización en cierto sentido “resuelven” una dura encrucijada entre las opciones vitales y la inversión familiar.

*La existencia de plazas de Guarderías* suficientes constituye un factor favorable no sólo para las mujeres madres en general sino muy específicamente para las chicas con hermanos menores, que generalmente se les confían, frente a la opción de la continuidad educativa, aunque sea preferida o reclamada por las propias chicas.

También hemos podido comprobar que *la ONCE y otras asociaciones para discapacitados* son un factor de apoyo a la continuidad escolar en los casos de alumnado gitano con alguna discapacidad, llegando a superar en mayor medida barreras socioculturales y familiares que el resto de chicos y chicas gitanos sin discapacidades.

Resumiendo y con relación a estos factores socio-económicos hemos podido constatar tres perfiles familiares distintos entre el alumnado gitano con éxito y continuidad educativa:

-Posición socio-económica desahogada

Familias que viven en barrios no segregados, que poseen ingresos económicos elevados, con piso de propiedad bien acondicionado, acceso sin problemas a materiales escolares y otros gastos relacionados con la escolarización, trabajo del padre (y a veces la madre) manteniendo relaciones con población no gitana, y economía estable. Los hijos no precisan trabajar.

-Posición socio-económica intermedia

Familias que viven en barrios obreros, con ingresos económicos que les permiten una subsistencia básica aunque con las dificultades habituales de este estrato social. Y dentro de este perfil se pueden apreciar, a su vez, dos situaciones diferentes:

-Familias que se dedican a la venta ambulante, y sus hijos e hijas estudiantes realizan trabajo temporal y familiar. Cuentan además con redes familiares en caso de alguna necesidad

económica.

-Padres enfermos o en paro: el hijo/a ayuda en la economía familiar con trabajos a tiempo parcial o de temporada, sin que ese trabajo le impida la asistencia a clase ni promueva el abandono.

-Posición socio-económica precaria

Redes familiares y comunitarias débiles económicamente. Se distinguen en esta posición dos subtipos:

-Dependencia de prestaciones sociales y trabajos muy precarios (como limpieza de casas, temporeros agrícolas, etc).

-En algún momento, situación bastante o muy precaria: enfermedades crónicas, fallecimiento de uno de los progenitores, ayudas por incapacidad o asistenciales, etc. Algunos viven en barrios segregados y/o en viviendas muy precarias.

En todas estas situaciones se cuenta con las hijas y los hijos para la subsistencia familiar. Esta responsabilización sí constituye un obstáculo para la continuidad académica y para el desempeño de las tareas ordinarias de la escolaridad, aunque no han resultado completamente determinantes. Sí debe reconocerse que en múltiples ocasiones existe una presión persistente para que abandone los estudios y colabore en la subsistencia familiar. Se producen tres tipos de trayectorias:

-Persiste estudiando, aunque simultaneándolo con trabajos (con el consiguiente sobre-esfuerzo).

-Abandono temporal (algún curso) para retomar los estudios con posterioridad.

-Abandono total, que reinicia al emanciparse o tras la recuperación de la situación económica familiar.

## **2. Dimensión escolar**

### **2.1. Contexto escolar integrado**

Las trayectorias de continuidad escolar provienen con mayor frecuencia de centros y aulas no segregados en general, o no segregados en secundaria en particular (aunque se pueda haber dado una escolarización altamente segregada en primaria; son importantes los cambios de centro educativo en este sentido, dentro de la etapa de primaria).

### **2.2. Clima escolar positivo**

Un factor que propicia la continuidad escolar del alumnado gitano es la existencia de un clima escolar integrador, y de un profesorado con altas expectativas, que estimula el buen rendimiento así como la socialización, y que demuestra flexibilidad y empatía (aunque lo segundo es menos importante que lo primero). Varias de las personas entrevistadas señalan que en momentos de crisis o cambio de etapa algún/a profesor/a les ha animado a continuar estudiando, incluso en algunos casos ha ido a hablar con sus padres, contrarrestando así las presiones del entorno.

El papel del profesor o profesora es más importante cuando existe una situación segregada y bajas expectativas de los padres o temor de los padres ante la presión comunitaria por el abandono.

### **2.3. Implicación familiar en la escolaridad de sus hijos/as**

Es obvio que en los casos en que existe un apoyo de la familia a la escolaridad de su hijo o hija se ven favorecidos el éxito y la continuidad académica. Pero en bastantes de las personas entrevistadas no ha habido un apoyo familiar claro. Hemos podido detectar cuatro situaciones diferentes entre los gitanos y gitanas que han alcanzado algún grado de éxito y continuidad

académica:

-que alguno de los padres haya tenido experiencia educativa secundaria o universitaria; ello supone un buen pronóstico de continuidad escolar de los hijos y en muchas ocasiones (aunque no siempre, como veremos) también de las hijas: ellos mismos son referentes, forma parte de sus ideas/expectativas, conocen el sistema, y pueden ayudar. También es favorable el que otros familiares tengan estas experiencias.

-padres que no estudiaron, pero que valoran la continuidad escolar y cumplen los requisitos del sistema escolar (en cuanto a estudio de los hijos, asistencia regular, participación...) Entre las motivaciones de estos padres pueden encontrarse una o varias de las siguientes: poseen buen recuerdo de su paso por la escuela, a ellos les hubiera gustado estudiar y aprovechan otras oportunidades como adultos, tienen ideología progresista, lo ven como una vía de promoción (por su trabajo, barrio...), poseen afición por la lectura, están en alguna asociación, su hijo tiene una discapacidad y están apoyados por una asociación de discapacitados que les incluye en una lucha por la inclusión educativa más allá de otros constreñimientos de tipo social o comunitario, etc.

-padres que tuvieron cierta continuidad escolar, pero no animan a la continuidad de sus hijas: o bien consideran su experiencia un caso excepcional, o bien el apoyo es selectivo, según el sexo: sí hacia los hombres, y no a las mujeres.

-padres que no manifiestan un apoyo explícito; en este caso se dan dos posibilidades:

-se limitan a no poner obstáculos.

-son partidarios de que su hijo y, muy especialmente, de que su hija abandone.

### **3. Dimensión relacional y asociativa**

#### **3.1. Experiencia de relaciones interculturales positivas del alumno/a gitano/a**

El contar con un grupo de iguales (vecinos/as-compañeros/as-amigos/as) que continúa estudiando se ha evidenciado como uno de los factores más decisivos a la hora de favorecer la continuidad en los estudios. “Yo era uno más”, señalan varias de las personas entrevistadas para resumir esta idea.

En muchos de los y las gitanas con estudios tiene lugar una doble socialización: con sus familiares y grupo étnico, por una parte, y con sus compañeros/as de estudio, por otra.

Los referentes que han tenido para seguir estudiando, por lo general, no han sido otros/as gitanos/as con estudios, sino profesores/as y/o compañeros/as no gitanos/as. En alguna ocasión el apoyo le ha venido por parte de algún familiar que tuvo que abandonar los estudios y le anima.

La relación positiva con los compañeros/as de estudios y la participación en actividades extraescolares y deporte está presente en muchas de las personas entrevistadas. También en algunos casos nos han indicado que en momentos claves han contado con la ayuda y ánimo de sus compañeros para continuar estudiando. Experiencias y oportunidades se forjan e influyen a medida que se suceden en el tiempo.

También algunos/as de los/as entrevistados/as manifiestan que han vivido experiencias negativas (de rechazo implícito y explícito) por parte de sus compañeros en el colegio, sobre todo cuando eran pequeños y se refieren a la sensación de soledad que han tenido que superar.

En la adolescencia los efectos de las relaciones con el grupo de iguales compañeros de estudio se intensifican, lo cual supone cierto distanciamiento de su grupo familiar y comunitario y presenta nuevos retos, con grandes diferencias según el sexo.

#### **3.2. Asociacionismo con objetivos de promoción escolar**

Hasta ahora el papel de las asociaciones gitanas en la continuidad educativa ha sido poco relevante. Ahora bien, las asociaciones gitanas pueden tener un valor emergente en varios casos:

-Las incipientes asociaciones de mujeres gitanas están empezando a desempeñar un papel de reivindicación feminista y de recreación de la cultura gitana y valoración positiva de los estudios de las chicas y, por lo tanto, de apoyo para las propias estudiantes. Actúan al mismo tiempo como referentes y grupos de presión para sus familias y entornos comunitarios en el proceso de transformación de las pautas tradicionales y de conciliación del cambio cultural (reclaman una posición de la mujer que, sin dejar de sentirse muy identificada con su adscripción étnica, sea más igualitaria y donde los estudios no estén vetados para ellas). Esto anima a algunas madres a apoyar a sus hijas como estudiantes, y las propias jóvenes, a su vez, pueden sentirse más arropadas. Por otra parte, en ocasiones las asociaciones de mujeres gitanas y las asociaciones gitanas en general constituyen un ámbito de ocupación laboral para estas jóvenes gitanas estudiantes o tituladas, que se convierte en una fuente de ingresos aceptable y valorada por parte de su comunidad de referencia. Hasta cierto punto y hasta el momento, esto puede constituir una protección doble: frente a las reticencias familiares y comunitarias y frente a la competencia abierta por la inserción laboral y a la experiencia de discriminación que puede conllevar.

-Las asociaciones y fundaciones gitanas tienen un papel clave a medio plazo, especialmente las que cuentan con programas de becas, grupos de encuentro para estudiantes de enseñanza secundaria y universidad, y tutorización para alumnado gitano con continuidad escolar.

Por otra parte, el culto evangélico no ha jugado ningún papel favorecedor de la continuidad escolar de ninguna de las personas entrevistadas.

Antes de terminar esta revisión de factores es necesario abordar la cuestión de la relación entre la descendencia de parejas mixtas y continuidad educativa porque, en efecto, una parte del alumnado gitano con continuidad escolar es descendiente de matrimonios mixtos, si bien no es ésta la situación más frecuente. Pero la descendencia de parejas mixtas es un factor altamente dependiente del contexto social en que se produzca la experiencia y conviene recordarlo explícitamente: si se produce en sectores con aspiraciones de movilidad social por la vía académica, es obvio que constituye un pronóstico de éxito, pero no es así si, por el contrario, la experiencia se produce en sectores de marginalidad social.

Así, según nuestros resultados, esta circunstancia constituye efecto y causa al mismo tiempo: cualquiera que goza de mejores oportunidades sociales aumenta sus herramientas y expectativas, y la experiencia de relaciones interculturales positivas contribuye a desarrollarlas, habida cuenta del hecho de que la continuidad educativa dentro de la educación obligatoria es general para el grupo mayoritario. Entre los progenitores de las parejas mixtas no parece darse un papel diferencial entre padre y madre, entre quien sea la persona gitana y la no gitana, aunque sí hemos constatado algunas situaciones de presiones contradictorias frente a la continuidad académica de las chicas, donde desde el entorno gitano se ha intentado influir para que abandonara los estudios.

Algunas de las experiencias de ruptura con la familia tienen su inicio en la apuesta por la continuidad escolar y se ven precipitadas por el enamoramiento de un chico no gitano por parte de una chica gitana. Además, la opinión favorable al matrimonio mixto está más extendida en las mujeres gitanas estudiantes que entre los chicos gitanos con estudios.

Por último, es importante reflexionar sobre los procesos de acomodación en un sentido parecido, ya que en algunos casos tanto de hombres como de mujeres gitanas con continuidad académica se realiza una selección de “lo gitano” y se llega a considerar como no gitano lo que entra en contradicción con las aspiraciones académicas y los proyectos vitales personales.

#### **4. Dimensión personal**

Hemos identificado varios factores de peso para la continuidad que se constituyen alrededor de la personalidad –más allá de las circunstancias personales- y que no habíamos contemplado en las hipótesis iniciales de la investigación:

#### **4.1. Conciencia de éxito escolar inicial**

El éxito, evidentemente, constituye siempre un motivo fundamental para la continuidad de cualquier aprendizaje. Además, muchos padres gitanos dejan estudiar a sus hijos e hijas sólo mientras obtengan buenos resultados, sobre todo si se trata de una chica. Este mismo paso dieron hace unos años los padres de las clases sociales medias y bajas de la población mayoritaria. Pero el impacto del éxito inicial en la trayectoria de las personas es aún mayor, según las experiencias analizadas, cuando se reconoce y se comparte explícitamente por parte del profesorado y de los progenitores.

#### **4.2. Tenacidad y empeño personal: tener y/o desarrollar un proyecto**

A través del análisis de los casos de las personas que han logrado una mayor continuidad académica hemos constatado que la mayor parte se caracteriza por su tenacidad y empeño personales, frente a las dificultades académicas y frente a situaciones de presión hacia el abandono.

Esto es especialmente relevante en el caso de las mujeres: la mayoría de las gitanas que han proseguido estudiando se definen a sí mismas como muy tenaces y luchadoras. Se añade el hecho inequívoco, también señalado en la literatura, de que nuestras entrevistadas han debido desarrollar un rol doble, demostrando por encima de toda duda su compromiso con la mayoría de expectativas familiares depositadas en su condición de mujeres y con todas las obligaciones derivadas de una situación de división sexual del trabajo intradoméstico de tipo tradicional.

Las familias gitanas con frecuencia están expectantes con respecto al colegio, y es el propio alumno o alumna el que con su decisión y determinación consigue que sus familias vean bien el que siga estudiando. Éste es uno de los aspectos en los que se pone en evidencia la divergencia de motivaciones, estrategias y posibilidades de hombres y mujeres gitanos frente al éxito y la continuidad educativa. Muchas de nuestras entrevistadas disfrutaban estudiando y mencionan que ésto constituye una liberación para ellas. Sin embargo, a partir de ciertos momentos clave en el ciclo vital, los chicos parece que no ganan mucho con la continuidad, porque en su medio ya tienen una posición claramente favorable frente a la de las chicas. Por otra parte, muchas de nuestras informantes gitanas que han estudiado o están estudiando *se mantienen solteras o se casan con no gitanos*, situación anteriormente desconocida en la experiencia cultural gitana. Este extremo puede constituir en sí mismo una presión diferencial para las chicas, mientras que las opciones derivadas de la continuidad académica de los chicos no se modifican, al menos en teoría. Por eso podemos hablar en muchos casos de proyecto, en el caso de ellas de forma más clara (“Lo tenía muy claro” o afirmaciones similares nos han manifestado muchas de las entrevistadas).

#### **4.3. Habilidades sociales**

Otro factor que ha favorecido tal vez no el éxito, pero sin duda la continuidad en situaciones de toma de decisiones, lo constituyen las habilidades sociales (competencia social, asertividad, habilidades comunicativas). Son con frecuencia personas que ante posibles señalamientos y presiones de una u otra parte saben responder de un modo airoso: ni encolerizándose ni acomplejándose, sino de una manera cordial, conciliadora, positiva, e incluso en ocasiones con humor.

#### **4.4. Capacidad de negociación**

La convicción y la tenacidad de la propia alumna se conjuga en muchos casos con una disposición extraordinaria para colaborar en el trabajo doméstico y en la contribución a los ingresos familiares: a la joven estudiante gitana se la presiona a menudo para que cumpla simultáneamente con sus obligaciones como estudiante (buenos resultados académicos como prueba de que su empeño va ‘en serio’), desde su definición de miembro femenino de un entorno familiar tradicional (responsabilidades domésticas y cuidado de personas, además de trabajo extradoméstico) y desde las presiones comunitarias a las que está expuesta y probablemente comparte su familia. Su capacidad de negociación les ha posibilitado estudiar sin tener que llegar a una ruptura con su familia y/o su entorno. Esta actitud conciliadora les ha permitido mantener la relación con su familia y/o su entorno, pero esto ha sido, en ocasiones, a costa de perder ciertas oportunidades académicas y laborales, al menos temporalmente. Donde existe un entorno familiar y/o vecinal desfavorable, el empeño en llevar a cabo un proyecto propio se torna un eje fundamental para que la alumna o el alumno pueda seguir adelante y cumplir con sus expectativas académicas, llegándose a una solución de compromiso que se refleja en los relatos de las gitanas entrevistadas: ser buenas estudiantes, “formales” desde el punto de vista tradicional/patriarcal, y colaborar activamente en el trabajo doméstico y/o con trabajos fuera del hogar.

#### **Desigualdades de género en la valoración y apoyo ante la escolaridad**

En relación con la continuidad académica del alumnado gitano, además de las dimensiones analizadas, hay una dimensión que incide de forma transversal: el género, es decir, el peso de los distintos roles y relaciones esperados de cada sexo y, por consiguiente, las distintas pautas de comportamiento atribuidos a hombres y mujeres en sus comunidades de procedencia.

##### **-Más expectativas respecto a los chicos**

Entre la población gitana (y en la mayoritaria en épocas recientes) los padres invierten más en los chicos -siempre que consideren la continuidad escolar como una opción para ellos- y esperan más de ellos en su proyección social como grupo familiar. Además, ciertas actuaciones desde los centros educativos (profesorado y mediadores) indirectamente alimentan esta desigualdad, orientadas desde un relativismo mal entendido.

En cualquier caso, entre la población gitana mayor de 35 años hay más hombres gitanos universitarios que mujeres; pero dicha tendencia se está igualando e incluso invirtiendo actualmente. Las mujeres gitanas mayores que continuaron estudiando debieron enfrentarse muy frecuentemente a incomprensiones y conflictos con algún miembro de su familia, y todavía en la actualidad, muchas de las mujeres que prosiguen estudios se arriesgan a la pérdida de prestigio en términos tradicionales.

##### **-Socialización diferenciada, mayor control de las chicas**

En la adolescencia el alumnado mayoritario empieza a ir a espacios de ocio nocturno y a relacionarse más abiertamente en términos afectivos. A partir de esa etapa existe una presión por el mantenimiento de límites en ambos sexos por parte de su familia o entorno comunitario, pero más en todas las mujeres gitanas. Por ello, se da una experiencia divergente en relación con el grupo de iguales de mujeres y hombres: hay más cautela y barreras para las chicas y más libertad para los chicos. Éstos cuentan con la posibilidad de elegir, y en sus relaciones con no gitanos no se consideran contaminantes (puede verse sometido a ciertas presiones, pero, por lo general, menos que sus hermanas o primas).

Las mujeres que continúan estudiando con mucha frecuencia han evidenciado mayor coraje y han aprovechado más los estudios que sus hermanos. Pero la continuidad escolar de las chicas gitanas sigue constituyendo en muchos ámbitos un tema que se contempla con mucha cautela y prevención, si bien existen cambios y se plantean dudas, y muchas familias están expectantes, esperando a ver qué pasos dan las demás familias.

-Se exigen mejores resultados a las chicas

A menudo se da poco crédito a los intereses de las mujeres por seguir estudiando o bien se considera de forma diferencial el mismo interés que muestra un chico o la existencia de un interés sólo medio en ellos y ellas. Por ejemplo, uno de nuestros entrevistados recuerda que él en el IES no estudiaba gran cosa y era bastante “juerguista” y que se siente orgulloso de “haber compaginado las dos cosas”. Sin embargo, con relación a su hermana (que tiene una actitud en el IES similar a la que él tuvo, de estudiar sólo lo justo y querer pasárselo bien), por las mismas razones por las que él se siente orgulloso de su estrategia de paso por el IES, considera que ella debe abandonarlo. Lo que en su caso es destacable por ser ‘listo’, en el caso de su hermana o de su hija es inaceptable por ser ‘inmoral’.

-Se mantienen más obligaciones familiares para las chicas

Es bastante habitual que la chica gitana que va al instituto o a la universidad deba compaginar sus estudios con tareas domésticas de responsabilidad. En nuestro estudio hemos detectado tres posibilidades en relación con las tareas encomendadas a las mujeres gitanas estudiantes:

-Ninguna tarea extra (familias en las que el ser hombre no constituye un privilegio).

-Alguna tarea doméstica y/o laboral que le exigen un esfuerzo extra (sumadas a los estudios). Diferenciación en los roles de género en la división de tareas.

-Tareas que excluyen de la continuidad académica: horarios mutuamente excluyentes y/o que enfrentan su dedicación escolar con su identidad étnica, que en ciertos contextos se define por su consideración moral.

-Al finalizar los estudios, situación más ventajosa para los chicos

Con frecuencia ocurre que los chicos tampoco son bien mirados por algunas personas de su entorno mientras están estudiando, pero al obtener acreditaciones sí pasan a ser bien considerados. Sin embargo, a las mujeres no siempre les mejora su situación la acreditación, puesto que se sigue contemplando su éxito social desde la perspectiva del matrimonio, es decir, desde el prestigio del grupo familiar frente al contexto comunitario.

-Persistencia de ideología sexista/tradicional también en algunas familias con integración socio-laboral y en hombres con trayectorias de éxito y continuidad educativa

Hemos podido constatar que muchos padres que han logrado una inserción laboral y urbanística, e incluso algunos hombres que ellos mismos han tenido trayectorias de éxito académico, proyectan más expectativas académicas para sus hijos y/o hermanos, mientras que la opción escolar la perciben cargada de riesgo para las mujeres de su familia. Podemos hablar de la emergencia de una estrategia recurrente:

-El aumento de su inserción en la sociedad mayoritaria por la vía del apoyo a la continuidad académica del hijo (o de su propia continuidad escolar, en el caso de los jóvenes estudiantes varones).

-El mantenimiento del prestigio ante su red de relaciones gitanas por la vía de ‘reservar’ y ‘preservar’ a la hija (o a la hermana, en el caso de los jóvenes estudiantes varones) para el

rol tradicional, lo cual incluye alejarla de tal continuidad.

Esta concreción estratégica divergente está encaminada a mantener y aumentar el prestigio dentro de la comunidad de origen, sin perder oportunidades derivadas de condiciones de integración favorables y su mantenimiento.

### **La respuesta de las mujeres gitanas con éxito y continuidad académica**

Estas mujeres gitanas quieren estudiar, valoran los estudios porque ven con espíritu crítico su realidad y observan que a ellas sí les interesa cambiar su entorno (es decir, luchan por un cambio). Ahora bien, por lo general, no existe un enfrentamiento abierto, sino que llegan a soluciones de compromiso, por la vía de la negociación con sus familias. Pero se las enfrenta, por parte de su entorno familiar y comunitario, a una disyuntiva perversa que pretende hacer depender el mantenimiento de la adscripción étnica individual –y de los consiguientes vínculos sociales y afectivos- de su renuncia a la continuidad educativa. Y a la inversa, desde la sociedad mayoritaria representada por las instituciones educativas no se ve viable ni creíble su proyecto de continuidad sin el abandono de la identificación y los vínculos étnicos y comunitarios. Algunas han llegado a un enfrentamiento abierto y a una ruptura con parte de su familia que les impedía su continuidad académica pero también hay indicios de cambio socio-cultural, y así nos encontramos con algunas chicas gitanas estudiantes que tampoco contribuyen a las tareas del hogar, igual que los chicos, puesto que su entorno familiar prioriza su dedicación a los estudios.

Hemos detectado cinco tipos de dinámicas diferentes en sus familias y en las propias gitanas con continuidad académica:

-Apuesta clara por la continuidad escolar de la hija:

Chicas que han sido animadas claramente por sus padres a proseguir sus estudios. No han existido diferencias entre mujeres y hombres a la hora de estudiar. Se trata de casos donde no se reproducen los roles sexuales tradicionales de forma muy marcada, y existe una relación de mayor igualdad entre hijos e hijas (es decir, se da una posición socio-cultural más integrada). Esta postura favorable a la formación académica de la mujer y de su incorporación al mercado laboral extradoméstico y extrafamiliar la hemos detectado en diversas situaciones familiares: padre militante de izquierdas, hija de matrimonio mixto, familia con clara inclusión social (académica, laboral y urbanística) y posición económica acomodada, familia en la que trabaja la madre fuera del hogar en trabajos no familiares.

Esta postura existe en algunas familias, pero no ha sido la dinámica más habitual para la mayoría de nuestras entrevistadas.

-Negociación de soluciones de compromiso:

Padres que no han animado a sus hijas a seguir estudiando, pero no se han opuesto al estudio de sus hijas, y ellas han ido buscando soluciones de compromiso:

-Estudiar al tiempo que realizan tareas domésticas y/o contribuyen a la economía doméstica (compatibilizar una doble o triple jornada).

-Seguir estudiando y pertenecer a una asociación de mujeres gitanas (y a veces trabajar en ella).

-Estudiar en un colegio de monjas sólo para mujeres (las más mayores).

-Esconderse de otras familias gitanas.

Estas familias y estas jóvenes han recibido críticas y presiones por parte de miembros externos a la familia más próxima debido a la continuidad escolar de la chica y por el trato



igualitario dado a hijos e hijas. En estos casos no siempre se da el apoyo de los dos padres a la continuidad académica de la hija aunque parece que las decisiones que toma el padre son las definitivas. A veces existe apoyo de la madre, pero subrepticio; en otras, por el contrario, hay cierta presión de la madre por el abandono. Pero, en cualquier caso, no ha existido una oposición frontal al marido.

-Enfrentamiento a la oposición familiar:

En algunos casos los padres se han opuesto rotundamente a que su hija estudiara y ésta se ha visto en la tesitura de intentar seguir estudiando (y ser cuestionada o abiertamente rechazada por su familia y comunidad de origen, llegando a romper con su familia o parte de ella), o bien abandonar los estudios:

-Una proporción importante de ellas han abandonado los estudios (aunque hayan sido incluidas en la muestra por presentar trayectorias de éxito y continuidad hasta cierto punto. Alguna de estas jóvenes han sufrido serias crisis, otras se ha comprometido (pedido, en términos gitanos) al poco tiempo (como estrategia del grupo familiar para mantenerla dentro de lo que éste considera aceptable pero también, de forma creciente, como estrategia de la propia chica para adquirir distancia y autonomía respecto a su grupo familiar de origen y postergar alguna clase de continuidad)

-Algunas se han enfrentado y se han fugado del domicilio familiar. Algunas de las experiencias de ruptura con la familia, aunque se hayan iniciado con el deseo firme de la chica de seguir estudiando, se han materializado definitivamente con el enamoramiento de un chico no gitano.

-Trayectorias académicas interrumpidas y postergadas:

En otros casos, en los que se ha ido postergando y reemprendiendo la trayectoria académica personal según las circunstancias (exigencias de dedicación/contribución a la familia, virulencia de la oposición o cálculo de costes y beneficios) hemos podido documentar fases del ciclo vital en las que se ha podido hacer efectiva la estrategia mencionada en el tipo de situación anterior. Las principales razones aducidas para que la joven dejara los estudios han sido: necesidad de contar con su fuerza de trabajo en su casa y/o fuera, miedo a las relaciones dentro del entorno mayoritario, desconcierto ante el cambio de perspectivas, deseo de asegurar un matrimonio para la chica, interpretación de las dificultades y titubeos de la chica como falta de seriedad en los estudios. Por otra parte, algunas chicas voluntariamente –o por miedo a dar un salto en el vacío, cuando los cambios se aceleran-, interrumpen sus estudios para contraer matrimonio o tener hijos (esto en los hombres no suele darse).

-Proyección de expectativas sobre las hijas de la continuidad de trayectorias personales interrumpidas, por parte de madres jóvenes:

Algunas madres que en su día llegaron a estudiar algún curso más, pero finalmente abandonaron de forma definitiva y se casaron. Estas madres construyen expectativas diversas sobre sus hijas:

-Algunas desean que sus hijas tengan estudios y logren lo que ellas no consiguieron completar: consideran que los tiempos han cambiado, y que es positivo que sus hijas lleguen adonde ellas no pudieron.

-Otras mantienen una postura ambigua, escéptica o temerosa. Parecen encontrarse en la encrucijada, moverse entre la resignación y la valoración de cosas que consideran ideales, pero ven improbables. Señalan que a ellas les fue bien en el instituto y que ven

importantes los estudios, pero proyectan unas expectativas escolares pobres sobre sus hijas (construyen un discurso de falta de capacidad de sus hijas como defensa de su temor) y no se sienten ni siquiera seguras de que éstas acudan al IES.

### **Impacto del éxito y la continuidad escolar**

El hecho de haber estudiado lleva consigo a menudo unas repercusiones en la construcción identitaria, en las relaciones familiares y comunitarias, y en el acceso al trabajo y a la inserción socio-económica. La continuidad académica comporta siempre aculturación (en el sentido expuesto más arriba) y, por ello mismo, en ocasiones riesgo de crítica (de acusaciones de haberse apartado de su grupo o de haberse “apayado”):

-En los chicos y hombres implica cierto aumento de la soltería y del aplazamiento del matrimonio, alguna crítica de deslealtad, y también la obligación por parte de la persona de mostrar que “cumple” con su familia en un sentido tradicional, aunque en el caso de chicos y hombres esto se limite a participar en reuniones familiares, visitar a los familiares enfermos y, si llega el caso, corresponder con la reciprocidad esperable entre parientes.

-En las chicas y mujeres implica también el aplazamiento del matrimonio e incluso la dificultad de realizarlo dentro de su propio grupo, con la opción voluntaria por la soltería en ocasiones. Pero las obligaciones que debe mantener para su éxito sea considerado como tal pasan por ser buena estudiante, mostrarse formal desde el punto de vista tradicional/sexista, asumir responsabilidades en las tareas domésticas, e incluso a veces colaborar en la economía familiar realizando algún trabajo extradoméstico, además de las que se espera de los chicos y hombres.

Hemos podido detectar entre los y las estudiantes gitanos diversas repercusiones positivas (tanto en ellos y ellas como en su entorno) y también algunos efectos personales negativos, que exponemos brevemente a continuación:

-Aspectos personales positivos:

- a) Apertura, distanciamiento crítico, perspectivismo, y mayor desarrollo personal.
- b) Incremento de la autonomía y poder de decisión.
- c) Mayor flexibilidad y pluralidad en el ejercicio de los roles, mayor libertad.
- d) Crecimiento de las competencias y habilidades interculturales y de desempeño en la sociedad mayoritaria.
- e) Lo anterior puede implicar también aumento de prestigio en la propia comunidad (si bien, por lo general, sólo después de lograr su formación e inserción)
- f) Ampliación de las posibilidades de inserción laboral y mejora de la economía del grupo familiar.

-Aspectos positivos sobre el grupo familiar de origen

- a) Cambio en la percepción de sus familias ante el estudio: tiende a aumentar la valoración de los estudios en su medio.
- b) A menudo se transforma la actitud de su familia: práctica de relaciones sociales más abierta, distancia crítica y aculturación relativa.

-Aspectos personales negativos:

- a) Cierta sustracción por distanciarse de la familia y del entorno comunitario.
- b) Desarraigo respecto al origen social a la hora de reconstruir la sociabilidad y de buscar pareja dentro del propio grupo.

- c) Riesgo de crisis, conflicto interior y confusión identitaria (por las incomprensiones y las presiones comunitarias)
- d) Temor a no cumplir con las expectativas proyectadas sobre ellos/as en su entorno.
- e) Posibles dificultades en el acceso al trabajo (unido a ausencia de capital social, en el sentido de redes de influencia desde su entorno familiar) y en el desempeño laboral, por racismo y discriminación

### **A modo de conclusión: una múltiple situación de encrucijada**

A través del análisis de las experiencias y trayectorias de éxito escolar de las gitanas y los gitanos entrevistados, hemos podido constatar que su continuidad educativa les lleva frecuentemente, a ellas y ellos y a sus grupos familiares, a una múltiple situación de encrucijada. Se hace evidente la necesidad de tomar decisiones que puedan asegurar un cierto control de las transformaciones que de todas maneras se están produciendo, pero el futuro es incierto y la experiencia de relaciones interculturales no puede favorecer ni mucho menos fundamentar la confianza en las posibilidades de integración, en un sentido deseado –aunque sin duda no formulado así con claridad- de acomodación sin asimilación. Esta situación de encrucijada múltiple apunta desde distintos frentes a las concepciones y relaciones de género en el seno de las familias y comunidades gitanas:

- a) Encrucijada en lo relativo al papel de hombres y mujeres y, por tanto, a las expectativas sobre sus hijos e hijas (y en la auto-representación de éstos y éstas): apostar por la igualdad de las personas de ambos sexos o, por el contrario, preconizar como legítimo, "cultural" e idiosincrásico (incluso como "motivo de orgullo") la subordinación de las oportunidades y de las decisiones de las mujeres.
- b) Encrucijada frente a la escolarización: tomar una postura más o menos activa en la escolarización de sus hijos e hijas y en su continuidad académica o, en cambio, *con-formarse* con una escolarización breve, argumentando que no son bien aceptados, que les van a discriminar igualmente en el trabajo con o sin títulos, y que "no es lo suyo", pues su cultura tradicionalmente no ha requerido la escuela. Y defender que, en el caso de las chicas, a esto hay que añadir que el estudiar a partir de la adolescencia supone hacerlas correr unos riesgos elevados e innecesarios, al situarlas en contacto con chicos que en su mayoría no serán gitanos al prepararlas para algo que en modo alguno les va a servir para su futuro rol.
- c) Encrucijada frente a las opciones de cambio cultural: apostar por una aculturación aditiva, pluricultural (que reconozca las múltiples identificaciones y recreaciones de una verdadera inclusión) o, por el contrario, entender que -dadas las circunstancias de estigmatización y etiquetaje de que son objeto - la única opción viable es el repliegue sobre el propio grupo y la desconfianza hacia cualquier cambio de la situación actual

Cada una de estas decisiones seguramente pueda presentar diversas gradaciones en uno u otro sentido, pero lo que es indudable es que la continuidad escolar de los chicos y, especialmente la de las chicas gitanas, acentúa estos dilemas, hace más necesaria la toma de posición y contribuye a acelerar los cambios. Ahora bien, estas encrucijadas de las familias y jóvenes gitanos/as no tienen lugar en el vacío o dentro de los propios grupos y comunidades, ni son unidireccionales: también nos conciernen, de alguna manera, al resto de las personas e instituciones (a los madres y padres no gitanos, al profesorado, a los titulares de los centros concertados, a las distintas administraciones). El dilema que evidencia y nos pone sobre la mesa la escolarización del alumnado gitano ahora mismo es cuestionarnos en qué medida estamos dispuestos a apostar cotidianamente (en el ámbito social y en el escolar) por la convivencia, la

cooperación y la igualdad, es decir, por la cohesión social. O, por el contrario, renunciamos ello y consideramos que la postura más sensata por nuestra parte es el recelo y el situarnos lo mejor posible ante las *inevitables leyes* de la competencia y la meritocracia (con su consiguiente cuota de segregación y exclusión).

En esta investigación ha quedado patente que las decisiones de las familias y de las y los estudiantes gitanos les incumben a cada uno/a de ellos ineludiblemente (es decir, que siempre cuentan con un margen de acción y que en circunstancias similares algunos jóvenes y algunas familias optan por la continuidad escolar de sus hijos e hijas, y otras no), aunque sus opciones por unos u otros caminos se halla condicionada por el contexto socio-económico y laboral, urbanístico y vecinal, y, lógicamente, por el propio contexto escolar en el que se desenvuelven sus vidas. Pero, sobre todo, se ha puesto de manifiesto que el éxito y continuidad educativa de estas y estos jóvenes se desarrollan cuando cuentan con apoyos y mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia, que les permite elaborar una vinculación académica (Davidson, 1996), es decir, con experiencias positivas en el ámbito escolar, *con la mayoría y como la mayoría*.

## **RECOMENDACIONES**

De los resultados de nuestra investigación se derivan distintas recomendaciones a diversos niveles, tanto en el terreno de la práctica como en el de la investigación que ayude a comprender mejor dicha práctica. La conclusión central es que las condiciones favorecedoras del éxito y la continuidad educativa del alumnado gitano se ven propiciadas en la medida en que cada una de las instancias sociales y educativas realizan una apuesta clara y coherente a favor de la continuidad educativa de ellas y ellos. Y, lógicamente, estas condiciones se refuerzan cuanto más interrelacionadas se presentan. El reto que se nos plantea, por consiguiente, es luchar por que estos factores estén presentes, y tratar de compensar la ausencia de alguno de los mismos.

Las principales implicaciones que se desprenden de nuestra investigación para favorecer el éxito y la continuidad escolar del alumnado gitano son las que referimos a continuación de un modo resumido.

### **1. POLÍTICA SOCIAL COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA IGUALDAD Y LA COHESIÓN SOCIAL**

- Política urbanística que apueste decididamente por los barrios integrados y posibilite el acceso a viviendas no segregadas.
- Apoyo a la inserción socio-laboral: de la población gitana en general, y especialmente de las y los jóvenes gitanas y gitanos con titulación.
- Alentar informes de las condiciones de vida de los gitanos/as de cada comunidad autónoma para conocer con precisión el punto de partida en el que nos hallamos y para fundamentar debidamente los diversos programas de desarrollo comunitario y la financiación necesarios.
- Apoyo al asociacionismo gitano y evaluación rigurosa de los programas de desarrollo gitano que se están llevando a cabo en cada región (tanto por la Administración como por las asociaciones gitanas y otras iniciativas), para conocer con mayor profundidad los nuevos retos que esta realidad nos demanda.

### **2. POLÍTICA EDUCATIVA COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA IGUALDAD Y LA COHESIÓN SOCIAL**

- Planes integrales para propiciar el éxito y la continuidad escolar del alumnado gitano.
- Mensaje claro de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años.

- Apuesta por la comprensividad y la inclusión dentro del sistema educativo.
- Plazas suficientes de Escuelas Infantiles.
- Política amplia de becas de ayuda al estudio.
- Propiciar el estudio extra-escolar (en centros sociales y/o escolares).
- Fomentar los programas y equipos de seguimiento extra-escolares y de mediación (con la debida coordinación y continuidad).
- Cuidar el acompañamiento en la transición de Primaria a Secundaria.
- Formación del profesorado desde la realidad de las condiciones educativas locales.
- Potenciar los programas de Educación de Adultos/as y de inserción laboral (con adaptación al medio, coordinación y evaluación).
- Promover estudios longitudinales sobre la situación escolar de la infancia, adolescencia y juventud gitana de cada comunidad autónoma.
- Evaluación de los programas de Atención a la Diversidad, Educación Compensatoria y Educación Intercultural vigentes.
- Alentar la realización de estudios en contextos donde se dan alguna de las condiciones que se han demostrado claves para la continuidad académica:
  - Población gitana que vive en barrios o pueblos integrados y con buena experiencia de relaciones interétnicas.
  - Lugares donde hay alguna asociación gitana que ha realizado programas (con permanencia a lo largo de varios años) de favorecimiento del éxito y la continuidad académica del alumnado gitano.
  - Barrios que cuentan con un centro de estudio asistido de carácter extraescolar (que posea cierta tradición y con enfoque de propiciar el éxito y permanencia escolar).
  - Familias gitanas cuyos padres han estudiado al menos Enseñanza Secundaria.
  - Pueblos y barrios donde residen mujeres y hombres gitanos con estudios medios o superiores.
  - Centros escolares con experiencias de éxito y continuidad escolar del alumnado gitano y población desfavorecida.
  - Investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano en Andalucía (por ser la comunidad autónoma donde más titulados gitanos y gitanas hay).

### 3. ACCIÓN EDUCATIVA DE LOS CENTROS ESCOLARES COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA IGUALDAD SOCIAL, EL ÉXITO Y LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DEL ALUMNADO GITANO

- Que desde el centro y desde cada uno de sus profesores se plantee como un objetivo importante el potenciar el éxito inicial de los alumnos y alumnas gitanas.
- Proyectar altas expectativas sobre los alumnos y alumnas gitanas: afecto unido a exigencia.
- Propiciar la colaboración con las familias y la mutua confianza y valoración.
- Potenciar la cohesión grupal y el trabajo en equipo (tanto en actividades académicas como extra-escolares).
- Reforzar las tutorías, así como la educación antirracista y la lucha contra el etnocentrismo en el curriculum y en la organización escolar.
- Promover el estudio asistido extraescolar y/o la coordinación con los centros que realizan apoyo extraescolar.
- Transmitir un mensaje claro desde el centro de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años.

- Acompañar el cambio de etapa con coordinación y orientación académica, tanto desde el centro de Primaria como desde el de Secundaria.
- Coordinarse con los programas de seguimiento y apoyo extraescolares y mediación que existan en la zona.

#### 4. MOVIMIENTO ASOCIATIVO CON UNA ACTITUD COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA INCLUSIÓN, LA COHESIÓN SOCIAL Y LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DEL ALUMNADO GITANO

- Que desde las distintas asociaciones que componen el tejido asociativo ciudadano (partidos, sindicatos, ONGs, asociaciones de padres y madres, asociaciones vecinales, fundaciones, asociaciones culturales, etc.) se realice una apuesta clara y reivindicativa por políticas sociales y educativas comprometidas y coherentes con la justicia y la cohesión social.
- Que dentro del tejido y las prácticas comunitarias extendidas entre la población gitana (como la Iglesia Evangélica de Filadelfia, otras prácticas religiosas o civiles o las distintas Asociaciones y Fundaciones Gitanas) se realice una apuesta clara por el desarrollo de los talentos de la juventud gitana y por su continuidad académica. Corresponsabilización en la promoción del éxito y la continuidad escolar de la infancia y juventud gitana, con vistas a la inserción socio-laboral y como una obligación legal inexcusable al menos hasta los 16 años.
- Participar en el movimiento asociativo de la sociedad mayoritaria y reclamar políticas sociales y educativas comprometidas y coherentes con la justicia y cohesión social, así como con el respeto a la diversidad.

#### 5. FAMILIAS GITANAS CON UNA ACTITUD COMPROMETIDA Y COHERENTE HACIA LA CONTINUIDAD ACADÉMICA

Es obvio que si las familias gitanas no se conforman con una escolarización precaria de sus niñas y niños, sino que les envían un mensaje claro de competencia ante los estudios y de confianza en las instituciones educativas se verán favorecidos el éxito y la permanencia escolar de sus hijos e hijas. La implicación familiar no es un factor aislado, sino que se desarrolla cuando la familia posee un mayor grado de inserción socio-laboral y urbanístico, pero sobre todo cuando percibe una valoración positiva de sus hijas e hijos por parte de su profesorado y de sus compañeros y compañeras.

- Proyectar expectativas altas e igualitarias sobre las capacidades y las posibilidades de continuidad académica e inserción socio-laboral de sus hijas e hijos.
- Colaborar estrechamente con la escuela y el profesorado, reivindicando modos de participación activa en los centros educativos

#### 6. FAMILIAS DE LA SOCIEDAD MAYORITARIA CON UNA ACTITUD COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA IGUALDAD EDUCATIVA Y LA COHESIÓN SOCIAL

- Educar a sus hijas e hijos en la ciudadanía multicultural, la cooperación y la solidaridad en la práctica
- Optar por centros educativos socialmente no segregadores (ni por mecanismos explícitos ni implícitos), realmente interculturales, antirracistas y antisexistas

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAJO, J. E. (1997): *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (eds.) & EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004): *Trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección Mujeres en la Educación nº 4.
- CARRASCO, S. (2004): “La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumnado gitano”. *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, nº 25/6, pp. 31-50.
- CARRASCO, S. (2000-2001): “Glossari”. *GUIX. Elements d'Acció Educativa* (Tema del Curs 2000-01: Multiculturalitat i Escola).
- CARRASCO, S (1997) “Uso y abuso del concepto de cultura en educación”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 264 (Monográfico sobre Multiculturalismo en el Año Europeo contra el Racismo).
- CASA-NOVA, M. J. (2002): *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- DAVIDSON, A. (1996): *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender and Academic Engagement*. New York: State University of New York Press.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Paidós.
- GIBSON, M. (1988): *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs in a California High School*. Ithaca: Cornell University Press.
- INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA APLICADA DE MADRID y ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (1979 y 1990): *Estudio sociológico: Los gitanos españoles*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano (la primera edición, policopiada).
- LEVIN, H. M. (1995): “Aprendiendo en las escuelas aceleradoras”, en VV. AA.: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. (Congreso Internacional de Didáctica), 2 vols. Madrid/La Coruña: Morata/Fundación Paideia, pp. 80-96.
- OGBU, J. (2004, orig. 1986): “Respuestas de las minorías a la experiencia escolar”. *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, nº 25/6, pp. 5-30.
- WATZLAWICK, WEAKLAND y FISCH (1989): *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*, Barcelona: Herder.

Nota: Este artículo es una síntesis del libro: ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (eds.) & EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección Mujeres en la Educación. **El libro es gratuito y se puede pedir: por carta: al Instituto de la Mujer: Servicio de Publicaciones. C/ Condesa de Venadito, 34. 28027 Madrid; o bien, mediante e-mail: [inmujer@mtas.es](mailto:inmujer@mtas.es) , o por fax: 913 63 80 73, o por tfno.: 91 363 80 18 y 91 363 80 19.**

Por otra parte, este artículo va a ser un capítulo de otro libro: FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y GARCÍA MOLINA, J. (coord.) (1994): *Multiculturalidad y Educación. Marco conceptual, ámbitos y programas*. Madrid: Alianza Editorial.