

DISEÑO DE UN MODELO EXPERIMENTAL DE INTERVENCIÓN PARA REDUCIR EL ABANDONO Y FRACASO ESCOLAR DE LA ADOLESCENCIA GITANA. ESTUDIO DE VIABILIDAD EN DOS COMARCAS ANDALUZAS

RESUMEN DE LA PROPUESTA

Los gitanos y gitanas configuran la principal minoría étnica de Andalucía, tanto por su peso poblacional como por su importancia histórica. Más de 500 municipios andaluces cuentan hoy con población gitana. Por otro lado, las minorías romaníes, son hoy el grupo de ciudadanos de la Unión Europea más discriminado y excluido de los procesos de acceso y éxito escolar, educativo y profesional.

Dada su conformación demográfica, la formación escolar es, en términos proporcionales, más decisiva hoy para la población gitana que para ninguna otra población española. En Andalucía, la infancia gitana se encuentra hoy casi universalmente escolarizada. Casi siempre, además, los niños y niñas gitanas empiezan su escolarización en la edad que les corresponde y pasan una década de sus vidas en contacto con centros escolares, generalmente públicos (FSGG 2002).

La asistencia irregular, definida generalmente como “absentismo”, se ha reducido notablemente. Pero el fracaso escolar, medido por la finalización de estudios y la obtención de la titulación correspondiente, así como por el progreso a niveles superiores de enseñanza y por la continuidad en la formación educativa sigue siendo muy elevado, afectando a más del 90 por ciento de los escolares gitanos adolescentes (Gamella 2010, CIS 2007). Esto supone una enorme desventaja frente a la mayoría de la población, donde el abandono escolar temprano es ya preocupante con tasas que duplican las medias de la Unión Europea

La crisis que se vive en secundaria se fragua en primaria. Y el problema es multifactorial: son muchos los factores y procesos que empujan a los niños y niñas gitanas fuera de la rutina escolar y muchos los que les atraen hacia fuera del colegio, haciendo difícil su permanencia más allá de la etapa obligatoria (Gamella et al. 2010; Abajo y Carrasco 2004; Kethané 2005).

La situación no es unánime ni homogénea. Hay comunidades y centros escolares donde crece el número de chicos y chicas gitanas que terminan ESO y avanzan hacia estudios de Bachillerato o Formación Profesional; es creciente el número de universitarios y universitarias gitanas, especialmente en Andalucía; es creciente también el sector de padres y madres gitanos que quieren una mayor y mejor formación educativa y profesional para sus hijos y desearían contar con los recursos para ayudar a que esto fuera posible. Pero las carencias en formación educativa y profesional siguen suponiendo un crucial elemento de exclusión social y cultural que contribuyen a mantener a gitanos y gitanas en una posición de vulnerabilidad, desafiliación e inferioridad estructural.

El éxito escolar y educativo de los gitanos o calé es posible aunque muy difícil. ¿Cómo lograr que muchos más adolescentes gitanos y gitanas se vinculen a procesos de formación continuada, logro académico, capacitación y ascenso profesional?

Es necesario diseñar modelos experimentales e innovadores de intervención en colegios y comunidades andaluzas para desarrollar políticas, programas e instrumentos

innovadores que puedan después transferirse al conjunto de la Comunidad Autónoma y de España.

En esta fase inicial planteamos un estudio de viabilidad y preparación sistemática y ordenada de un modelo de intervención que se base en el modelo ecológico-cultural de Ogbu y que pretende inducir cambios voluntariamente aceptados e implementados por la propia comunidad gitana y en colaboración con los centros escolares próximos. En este sentido pretende desarrollar una escuela de madres/padres gitanos en la que participen las asociaciones gitanas de base y se vincule con los hogares gitanos y las redes familiares de cada zona. Pretende también incluir a universitarios gitanos como mediadores y modelos en todo el proceso. Se utilizaría una metodología de caso-control, eligiendo un número semejante de centros y hogares para intervenir en comparación con otros donde no se realizaría la intervención.

El objetivo es el diseño final de un proyecto experimental viable que pueda realizarse durante un ciclo de ESO completo (4 años) en una zona estudiada y preparada previamente. La variable final de éxito es la elevación significativa del porcentaje de alumnado gitano adolescente que logra graduarse con éxito y continuar estudiando. Los resultados del proyecto se plantearían para extenderse después a toda Andalucía.

En esta fase del proyecto se pretende estudiar la viabilidad de un proyecto semejante en un grupo de municipios de dos comarcas andaluzas que concentran una gran variedad socioeconómica de la minoría gitana y todo el espectro de comunidades rural-urbano.

MEMORIA CIENTÍFICO-TÉCNICA

DISEÑO DE UN MODELO EXPERIMENTAL DE INTERVENCIÓN PARA REDUCIR EL ABANDONO Y FRACASO ESCOLAR DE LA ADOLESCENCIA GITANA. ESTUDIO DE VIABILIDAD EN DOS COMARCAS ANDALUZAS

Juan F. Gamella¹

Francisco Jiménez Bautista

Universidad de Granada

1. ANTECEDENTES

1.1. LOS GITANOS ESPAÑOLES O CALÉ

Los gitanos y gitanas configuran la principal minoría autóctona de España, es decir, aquella formada por familias arraigadas en la sociedad local y no generada por los recientes flujos migratorios. Las estimaciones más informadas sitúan el tamaño de la población gitana en España en el entorno de las 500.000 personas, de las cuales en torno al 40 por ciento vivirían en Andalucía (FSGG 2008, Gamella 2009). Aunque los gitanos viven en más de mil municipios españoles (530 en Andalucía) y en algunos suponen más del 10 por ciento de la población local, en ninguno constituyen una mayoría demográfica, cultural o políticamente dominante (Fresno 1994; Gamella 2009, 2000, 1996).

Se trata de un grupo étnico-cultural históricamente excluido, segregado y perseguido (Gómez Alfaro 1993, Leblon 1985, Sánchez Ortega 1977), aunque también admirado por su papel en el desarrollo de algunas manifestaciones artísticas como el flamenco (Pasqualino 1998), y que ha convivido y se ha mezclado con las poblaciones locales, a menudo de forma cooperativa y solidaria (Pym 2007). En ningún lugar ha sido esto más notorio y amplio que en Andalucía (Gamella 1996, 2000). A pesar de las duras presiones asimilacionistas, la minoría gitana ha mantenido una identidad separada y un sentido colectivo de pertenencia y continuidad intensamente reivindicado en los planos personal y familiar. En gran medida, la gitana ha sido una identidad oposicional

¹ El proyecto se llevará a cabo mediante codirección debido a que el profesor Gamella no ha podido solicitarlo como único investigador principal al encontrarse en el extranjero (Santa Cruz, California) llevando a cabo un proyecto (Dinámicas familiares, matrimoniales y comunitarias en el abandono y fracaso escolar de la adolescencia gitana. Diseño de un modelo experimental de intervención) vinculado a éste y financiado por el Ministerio de Educación y no disponer de certificado electrónico para firmar la solicitud.

y resistente (Obgu 1978, 2003; Castells 1997), que se basaba en estrategias productivas y reproductivas de hondo calado que en parte subsisten, si bien transformadas radicalmente en las últimas décadas.

Entre las **estrategias reproductivas** destaca un sistema de matrimonio no “malthusiano” (Macfarlane 1986, Hajnal 1965), temprano y frecuentemente adolescente para ambos cónyuges, étnicamente endogámico, con fuertes tendencias consanguíneas, intensamente pronatalista y que genera un dilatado período genésico de las mujeres gitanas y provoca una elevada fecundidad (Gamella 2009, 2000, 2003; Gamella y Martín 2008; Martín y Gamella 2003, 2007, 2008; Martín 1999). A los gitanos y gitanas les ha sido muy difícil acumular posesiones; por eso han invertido en personas, sobre todo en hijos e hijas. Las suyas son siempre estrategias reproductivas más que productivas, matrimoniales más que patrimoniales, una condición común con otros muchos grupos desfavorecidos (Caldwell 2006).

El sistema matrimonial y reproductivo gitano se entrelaza con un especial sistema de relaciones de género, parentesco y configuración de hogares y redes domésticas, de fuertes tendencias viricéntricas y virilocales, aunque estimando y estimulando también una intensa agencia personal de las mujeres, así como el desarrollo de su influencia y autoridad con la edad y el crecimiento de los hijos (Gamella 2009; Gay Blasco 1999; Lagunas 2005, San Román 1997).

Las **estrategias productivas** gitanas se han basado en un esfuerzo por explotar nichos abiertos o vacantes donde poder utilizar saberes y especializaciones ancestrales de forma innovadora, combinada y flexible (Okely 1983, Stewart 1997, San Roman 1997). La estructura ocupacional de los gitanos ha sido un elemento central de su resistencia a la asimilación y del mantenimiento de muchas de sus tradiciones y modos de vida. (Gamella 2006). Las ocupaciones tradicionales de los gitanos han sido muy diversas en su ámbito y especialidad, pero se han caracterizado mayormente por su flexibilidad, independencia y movilidad. Esa flexibilidad les ha permitido sobrevivir en condiciones difíciles y mantener, en muchos casos, su inclinación por el autoempleo. Pero hoy el sistema ocupacional de los gitanos se ha transformado de forma radical y muchos gitanos y gitanas trabajan por un salario en diversas ocupaciones estables, distinguiéndose poco en su rendimiento y sus ambiciones de sus vecinos *payos, castellanos o gaché*; otros muchos desearían hacerlo, pero no pueden. La economía gitana se ha diversificado enormemente y son numerosos los oficios y empleos en que se ocupan los gitanos y gitanas, aunque predominan, con variaciones regionales, el comercio fijo y ambulante, el peonaje en temporadas agrícolas y el (mermado) trabajo en la construcción. Son muchas también las familias gitanas que se sustentan hoy, en todo o en parte, con lo que reciben de ayudas, subsidios y pensiones públicas. Actualmente la minoría gitana es muy dependiente de la acción del Estado (CIS 2007, FSG 2006, Gamella et al. 2009).

La comunidad gitana se ha transformado en las últimas décadas, primero con la gran modernización de la sociedad y la economía española de los años 60 y 70. En segundo lugar, por la instauración del régimen democrático y los avances del Estado del Bienestar en el que la minoría gitana ha accedido de forma masiva a cruciales servicios sociales como la atención sanitaria universal y gratuita, la enseñanza primaria y secundaria obligatoria, el acceso a viviendas públicas y a ayudas para la restauración de infraviviendas, así como a la recepción de rentas y pensiones no contributivas que han afectado notablemente la situación de ancianos y dependientes. Esto ha supuesto un cambio enorme en la vida diaria de individuos, hogares y redes de hogares, afectando procesos tan importantes como los de fecundidad y morbi-mortalidad, alterando además

de forma lenta pero inexorable, la mentalidad de la mayoría de los gitanos y gitanas de todas las edades.

Muchos de los cambios experimentados por la minoría gitana no tienen antecedentes históricos y han ocurrido a mayor velocidad que en el resto de la sociedad española, también sometida a un vertiginoso cambio social en las últimas décadas (González y Requena 2005). Así, la población gitana ha realizado la **transición demográfica**: se ha reducido rápidamente la mortalidad infantil (años 50 y 60) y, varias décadas después (años 1985-1995) se ha reducido la fecundidad. La conjunción de ambos procesos ha producido un enorme crecimiento vegetativo que ha multiplicado el tamaño de la población gitana en el último medio siglo, probablemente por un factor superior a 6 (Martín 1999, Gamella 1996, 2000, 2009).

La reducción de la fecundidad ha sido tardía, pero drástica. Todavía a finales de los 70 se daban tasas de fecundidad (ISF) superiores a 5 e incluso a 6 hijos por mujer. En los años 80 y primeros 90 parecen haber descendido, situándose a primeros del siglo XXI entre 2,4 y 2,9 hijos por mujer (Gamella 2009, Martín 1999). Rara vez se considera la enorme importancia que tienen estas transformaciones demográficas en la organización de las familias y comunidades gitanas y, sobre todo, en la vida, la conciencia y las expectativas de sus mujeres, las relaciones de género y los sistemas de parentesco que han venido considerándose como “tradicionales” (ver San Román 1976, 1997, Gay Blasco 1999).

Por otro lado, la alta fecundidad gitana, unida a una menor esperanza de vida, produce una estructura demográfica diferenciada, con una proporción de jóvenes, adolescentes y niños mucho mayor. La población gitana española tenía en 2007 una media de edad de unos 27 años, frente a los 41 de la población española en su conjunto. Uno de cada tres miembros de la minoría gitana tiene menos de 16 años; la mitad no ha cumplido 25 años, y en edad escolar obligatoria (6 a 16 años) encontramos cerca del 22 por ciento (CIS 2007, FSG 2006, Gamella 2009). La formación escolar es, en términos proporcionales a su tamaño, más decisiva hoy para la población gitana que para ninguna otra de las que residen en España.

1.2. ESCOLARIZACIÓN UNIVERSAL Y ABANDONO ESCOLAR

Desde 1985, se ha producido un cambio muy notable en la inserción de la minoría gitana en el sistema de enseñanza obligatoria (Abajo 1997, Fernández Enguita 1999). Hoy asistimos a la casi completa escolarización y, por ende, a la alfabetización, de las nuevas generaciones de gitanos y gitanas entre los 6 y los 15 años. Casi siempre, además, los niños y niñas gitanas empiezan su escolarización en la edad que les corresponde y pasan una década o más de sus vidas en contacto con centros escolares, generalmente públicos (FSGG 2002).

Los problemas suscitados en los inicios del proceso de la masiva escolarización gitana no se han resuelto, pero se han transformado. La asistencia irregular, definida generalmente como “absentismo”, se ha reducido notablemente, en parte por una mayor concienciación de los padres y madres gitanos y, en parte, por la presión oficial que vincula la asistencia regular al colegio con la recepción de ayudas, subsidios y rentas públicas (FSGG 2002; Giménez et al. 2003). Pero el fracaso escolar, medido por la finalización de estudios y la obtención de la titulación correspondiente, así como por el progreso a niveles superiores de enseñanza y por la continuidad en la formación educativa sigue siendo muy elevado, afectando, en términos generales, a más del 90 por

ciento de los escolares gitanos adolescentes (Gamella 2010, CIS 2007). Esto supone una enorme desventaja frente a la mayoría de la población, donde el abandono escolar temprano es ya preocupante con tasas que duplican las medias de la Unión Europea (ver Colectivo IOE 2008:175 y ss.).

Es obvio que la crisis que se vive en secundaria se fragua en primaria. Y que el problema es multifactorial: son muchos los factores y procesos que empujan a los niños y niñas gitanas fuera de la rutina escolar y muchos los que les atraen hacia fuera del colegio, haciendo difícil su permanencia más allá de la etapa obligatoria (Abajo 1997, Gamella y Sánchez Muros 1998, Giménez et al. 1995; Abajo y Carrasco 2004; Kethané 2005; Gamella et al. 2010)

La situación no es unánime ni homogénea. Hay comunidades y centros escolares donde crece el número de chicos y chicas gitanas que están terminando ESO y avanzando hacia estudios de Bachillerato o Formación Profesional; es creciente el número de universitarios y universitarias gitanas en diversas Comunidades Autónomas, especialmente en Andalucía; es creciente también el sector de padres y madres gitanos que quieren una mayor y mejor formación educativa y profesional para sus hijos y desearían contar con los recursos para ayudar a que esto fuera posible (CIS 2007). El éxito de numerosos escolares gitanos en condiciones muy difíciles (Abajo y Carrasco 2004, Kethané 2005; Gamella et al. 2010) rebaja muchas pretensiones intelectuales de modelos apresurados que establecen una incompatibilidad radical entre una pretendida “cultura” gitana, a menudo compuesta de los elementos más extremos o excluidos (ver Fernández Enguita 1999).

No obstante, las carencias en formación educativa y profesional siguen suponiendo un crucial elemento de exclusión social y cultural que contribuyen a mantener a gitanos y gitanas en una posición de vulnerabilidad, desafiliación e inferioridad estructural.

Género, educación y minoría gitana

La escolarización obligatoria es un hecho especialmente decisivo para las mujeres. En general, las niñas gitanas han tenido menos apoyo familiar para seguir y completar sus estudios, pero suelen adaptarse mejor a los ritmos, rutinas y disciplinas escolares, se relacionan mejor con sus compañeros y compañeras y resultan mejores estudiantes (FSGG2002, Abajo y Carrasco 2004, Gamella 2010). También es posible, como han señalado otros estudios de minorías en situación de oposición o resistencia, que en los grupos masculinos abunde más el antagonismo y conflicto con los profesores y autoridades académicas, lo que puede ser percibido positivamente en el grupo de pares, de forma que reproduzca un rechazo mutuo entre cultura escolar y cultura adolescente (Gibson 2005, 1998; Ogbu 2003, 2008).

Sea como fuere, las mujeres gitanas de las últimas generaciones han ganado terreno a los varones en su formación educativa (Giménez et al. 2003, Abajo y Carrasco 2004; Gómez Bueno et al. 2002). De este avance escolar dan muestra las decenas de mujeres gitanas universitarias y profesionales que son una vanguardia magnífica de la minoría y una referencia y modelo para las nuevas generaciones.

Esta mayor capacitación femenina está alterando las relaciones de género en la cultura gitana y fomentando una renegociación de roles y tareas domésticas y familiares, así como la necesidad de desarrollar nuevos modelos de conciliación de la vida familiar y laboral. Hoy, las jóvenes gitanas suelen alcanzar un nivel educativo muy

superior a sus madres y a sus padres, y hasta de sus hermanos y primos. Esto es nuevo en la historia de los calé y tiene ya importantes consecuencias en el sistema matrimonial y de parentesco, donde se está rompiendo la secular endogamia y se multiplican los matrimonios mixtos, algo que ocurre más a menudo en los municipios donde mayor es la integración y promoción de la minoría gitana. Si relacionamos esta tendencia con la caída de la fecundidad, vemos que existe una “ventana de oportunidad” demográfica para la promoción del pueblo gitano...que no se aprovecha.

EL PROBLEMA CRUCIAL: EL ABANDONO ESCOLAR ADOLESCENTE

La cuestión que se plantea es la siguiente: ¿Cómo lograr que los adolescentes gitanos y gitanas se vinculen a procesos de formación continuada, logro académico, capacitación y ascenso profesional? ¿Qué podría hacerse? ¿Quién puede hacerlo?

Para conseguir un cambio de tendencia en este terreno es imprescindible contar con mejores modelos de explicación e intervención. Podemos aprender mucho de lo estudiado y experimentado en países con una más larga tradición de integración de minorías en su sistema educativo.

En España se han realizado algunos estudios importantes que han aportado visiones y datos relevantes sobre los que construir en este terreno, recogiendo importantes datos en escuelas y a partir de entrevistas con miembros de la minoría (ver Giménez et al 2003; Kethané 2005). Es muy original y adecuada la idea de analizar casos de éxito, por ejemplo de universitarios/as gitanos/as como han hecho Abajo y Carrasco (2004) y como hemos también intentado nosotros en nuestro estudio reciente (Gamella 2010). En el Reino Unido destaca también a este respecto el estudio de Derrington y Kendall (2004). Pero el mejor modelo disponible nos parece el modelo ecológico cultural desarrollado por Ogbu y sus colaboradoras a lo largo de más de tres décadas.

1.3. MARCO TEÓRICO: EL MODELO ECOLÓGICO CULTURAL DE OGBU

El antropólogo John Ogbu, hoy desaparecido, ha desarrollado el más importante, controvertido y fructífero modelo sobre la diversidad étnico-cultural en el logro educativo (Ogbu 1978, 1993, 2003, 2008, Fordham y Ogbu 1986). Margaret Gibson, ha introducido un importante refinamiento y corrección en este modelo, en colaboración con Ogbu, primero y de forma independiente, después, ampliando un modelo centrado en los “negros” norteamericanos al análisis del éxito o fracaso de las minorías étnico-culturales de todo el mundo (Gibson y Ogbu 1991, Gibson 1997, 1998, 1988, 2005).

El modelo pretende “ayudar a la comprensión y estudio de los diversos factores que influyen en el logro académico de los grupos minoritarios” (Ogbu 2008: 12). No es simplemente una tesis sobre un factor destacado como la “cultura oposicional”, por mucho que se trate del concepto que ha hecho más fortuna y haya forzado a muchos especialistas a replantear la importancia de la identidad colectiva y la cultura en el logro educativo de las minorías étnicas o raciales. Por el contrario, este modelo ofrece todo un marco de trabajo multidimensional para analizar cómo los distintos factores sociales, escolares y comunitarios afectan al éxito o fracaso académico de las minorías en las sociedades democráticas.

El modelo ecológico-cultural postula que hay dos ámbitos decisivos y distintos, pero interconectados, en el problema de la educación formal de las minorías y su logro académico:

- El **ámbito sociopolítico y escolar**
- El **ámbito comunitario** donde vive la propia minoría y donde se generan lo que este autor engloba bajo el término de “fuerzas comunitarias”

Según Ogbu (2003, 2008) las formas en que las minorías son tratadas en **el ámbito sociopolítico y escolar** presenta tres grandes conjuntos de factores que influyen en el logro escolar: 1) El conjunto de las políticas y prácticas educativas implementadas a diversos niveles, incluyendo los recursos con que se dota a las escuelas, la formación y selección del profesorado, el tamaño de las clases, etc. 2) El trato que el alumnado minoritario recibe en el colegio y el aula, incluyendo las expectativas del profesorado, la segregación y acumulación en los grupos de más bajo nivel de niños y niñas minoritarios, el curriculum explícito y oculto, etc. 3) Los factores sociopolíticos exteriores que incluyen la forma como se valora y se premia el logro educativo, especialmente en el mercado de trabajo y en términos de salarios, empleos y colocaciones. Es decir, la estructura general de oportunidades que impera en una sociedad concreta en relación a sus principales grupos minoritarios.

Estos factores “forman parte del tratamiento histórico y discriminatorio de la sociedad más amplia” (Ogbu 2008: 12) y son decisivos para el resultado académico de los estudiantes minoritarios. Pero ni la diferencia cultural, religiosa o lingüística, ni la discriminación explican por sí solas el fracaso educativo de algunas minorías. “Si así fuera, todas las minorías fracasarían, porque todas experimentan discriminación en diversos grados. Pero algunas tienen un considerable éxito escolar y otras, no... Incluso hay grupos minoritarios con similares antecedentes lingüísticos o culturales que no se desempeñan igual”. El modelo establece que, por importante que sean la discriminación, el rechazo y la diferencia cultural, más importante aún es la forma en que la propia minoría reacciona frente a ellos y las fuerzas y procesos comunitarios que la incorporación escolar genera en su seno. “Las fuerzas comunitarias denotan la forma en que los miembros de una minoría perciben, interpretan y responden la educación como resultado de su historia específica y de sus adaptaciones a su estatus minoritario” (Ogbu 2003: 46)

El énfasis comparativo del modelo obliga a prestar atención a las fuerzas familiares y comunitarias, entendiendo por ellas “los patrones dominantes de las actitudes, creencias y conductas en el ámbito de la educación que encontramos en las comunidades minoritarias” (Ogbu 2008: 13). Entre otras, Ogbu ha venido señalando cuatro grandes **elementos comunitarios**:

1. El marco de referencia para la comparación que los grupos minoritarios establecen para evaluar el trato que reciben o su posición en la sociedad y en la escuela.
2. Las creencias instrumentales sobre la escolarización, como la ideología del logro y del avance social a través de la educación, o, por el contrario, las estrategias culturales alternativas para conseguir aquello que se valora en la vida
3. El ámbito relacional: las relaciones con vecinos “payos” y con los maestros/as y otras autoridades escolares, que influye en el grado de “confianza pragmática” o su ausencia, etc.

4. Los factores expresivos, incluyendo la identidad colectiva, los marcos de referencia cultural y lingüística y los elementos de oposición o resistencia cultural.

Para algunas minorías, que Ogbu ha llamado “involuntarias”, su identidad colectiva y su marco cultural de referencia suele ser de oposición a lo que perciben como una imposición de la mayoría dominante, en nuestro caso, la organización escolar que se vive como ajena y, en gran medida, destructiva de la identidad colectiva (Fernández Enguita 1999).

No se trata, en absoluto, de culpar a las víctimas de su propia exclusión. Este modelo tiene un componente histórico y ecológico y reconoce que las dinámicas familiares, comunitarias e identitarias de las minorías “involuntarias” son fruto de una exclusión y maltrato seculares, pero pueden resultar hoy perjudiciales para la propia minoría, o sea, no resultar ya adaptativas sino todo lo contrario. Plantear esto de forma empíricamente sostenida es el gran mérito de Ogbu, a quien le granjeó numerosas críticas y no pocos insultos.

En este sentido hemos de tener en cuenta los resultados de Gibson, que fue discípula de Ogbu y sus colaboradoras/es incluido el presente estudio que está realizando junto a Carrasco sobre hijos de inmigrantes extranjeros en escuelas españolas. Hay muchas formas sutiles de rechazo de los más débiles del sistema escolar que es importante tener en cuenta. Pero precisamente por eso es también crucial atender a las estrategias de aquellos miembros de la minoría que consiguen vencer esas fuerzas y tendencias y facilitar el que proliferen (Gibson y Carrasco 2010).

El sistema educativo debe proporcionar más y mejores recursos para educar a la minoría gitana en las escuelas españolas; se debe invertir más y mejor en la enseñanza de alumnado gitano y, en general, en la promoción social de la minoría. Esta inversión es de las más rentables que puede realizar el Estado. Además, es necesario que el profesorado que atiende a la infancia y la adolescencia gitana adquiera mayor sensibilidad y capacidad para tratar con este sector de su alumnado y encuentre formas más favorables de colaborar con los hogares y familias de donde ese alumnado procede. Pero, si atendemos al modelo ecológico cultural, esa intervención debe complementarse con otra más difícil: la transformación cultural de hogares, familias, grupos de pares y comunidades libremente aceptada y buscada desde la propia comunidad gitana, sobre todo en relación al sistema escolar en el que han de integrarse sus hijos e hijas...participando en él y transformándolo.

Es importante desarrollar esfuerzos complementarios a los de la escuela y que deben recaer en las comunidades locales y en las propias organizaciones gitanas. La comunidad gitana, sobre todo sus redes familiares amplias —esa “república de primos”—así como sus asociaciones de base, sus congregaciones religiosas (sobre todo el pujante pentecostalismo gitano) y sus líderes sociales y mediáticos necesitan examinar concienzudamente sus actitudes hacia la escolarización y lo que hacen por ella. Es necesaria una intensificación de los esfuerzos en este terreno y, a menudo, una transformación voluntaria y efectiva de la relación entre minoría gitana y sistema educativo. Son los sectores más activos e informados de la propia minoría quienes deben liderar este proceso. Los estudiosos y estudiosas tenemos que ayudar a facilitarlos. Este es el objetivo primordial de este proyecto.

Este ámbito comunitario, interno a las minorías, es donde nuestro trabajo puede hacer su mayor contribución, donde nuestra experiencia y conocimiento de la minoría gitana puede ayudar mejor al diseño de programas y políticas más eficaces. De hecho,

creemos que en el modelo faltan elementos cruciales de la organización doméstica, familiar y comunitaria que se aprecian con claridad cuando se aplican a minorías romá/sinti/calé, algo que todavía no se ha hecho, que sepamos, en ningún lugar (Gamella 2007).

Por ello, este proyecto pretende estudiar detalladamente las dinámicas comunitarias internas a la minoría gitana y sus consecuencias para el proceso educativo de los niños/as y adolescentes gitanos. Pretendemos nuestros datos de análisis poblacional, demografía histórica, etnografía y dinámicas domésticas y comunitarias tanto productivas como reproductivas en relación a las necesidades escolares y académicas de los/las adolescentes gitanos. Estamos realizando una síntesis a partir de nuestro dilatado trabajo etnográfico en varias zonas españolas con una importante y variada población gitana (Gamella 1993, 1996, 2000, 2002, 2003; Gamella y Martín 2008, Martín y Gamella 2005). Pretendemos aplicar nuestros resultados en un entorno concreto: una zona de Andalucía donde la presencia gitana es especialmente importante y sostenida y donde hemos trabajado durante años y tenemos experiencia previa sobre la situación actual de familias y comunidades gitanas.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. Desarrollar un modelo experimental de interpretación e intervención para reducir el abandono y fracaso escolar de la adolescencia gitana que mayoritariamente accede hoy a la enseñanza secundaria en Andalucía y en España.
2. Adaptar el modelo ecológico-cultural de John Ogbu críticamente revisado y transformado, para la elaboración de este modelo. Además de los factores escolares y sociopolíticos, nuestro modelo presta especial atención a inducir y facilitar cambios internos a la propia minoría libremente asumidos y desarrollados por hogares, redes familiares y organizaciones de base.
3. Aplicar los resultados de nuestro análisis más de ocho años de trabajo de campo etnográfico en hogares y comunidades gitanas y los resultados de un proyecto de dos años de trabajo específico sobre la escolarización de la minoría a inducir un incremento de los niveles de éxito escolar y de continuidad o abandono del alumnado gitano en secundaria a un proyecto concreto de intervención socioeducativa.
4. Preparar de forma sistemática la aplicación del modelo y su viabilidad en dos comarcas andaluzas donde tenemos experiencia previa de varios años de trabajo de campo etnográfico en hogares y comunidades gitanas.
5. Establecer los acuerdos, instrumentos y conocimientos necesarios para implementar la intervención y realizar un primer análisis de su viabilidad en un curso académico y en un conjunto seleccionado de municipios de la zona elegida y en sus respectivos centros escolares y hogares gitanos.

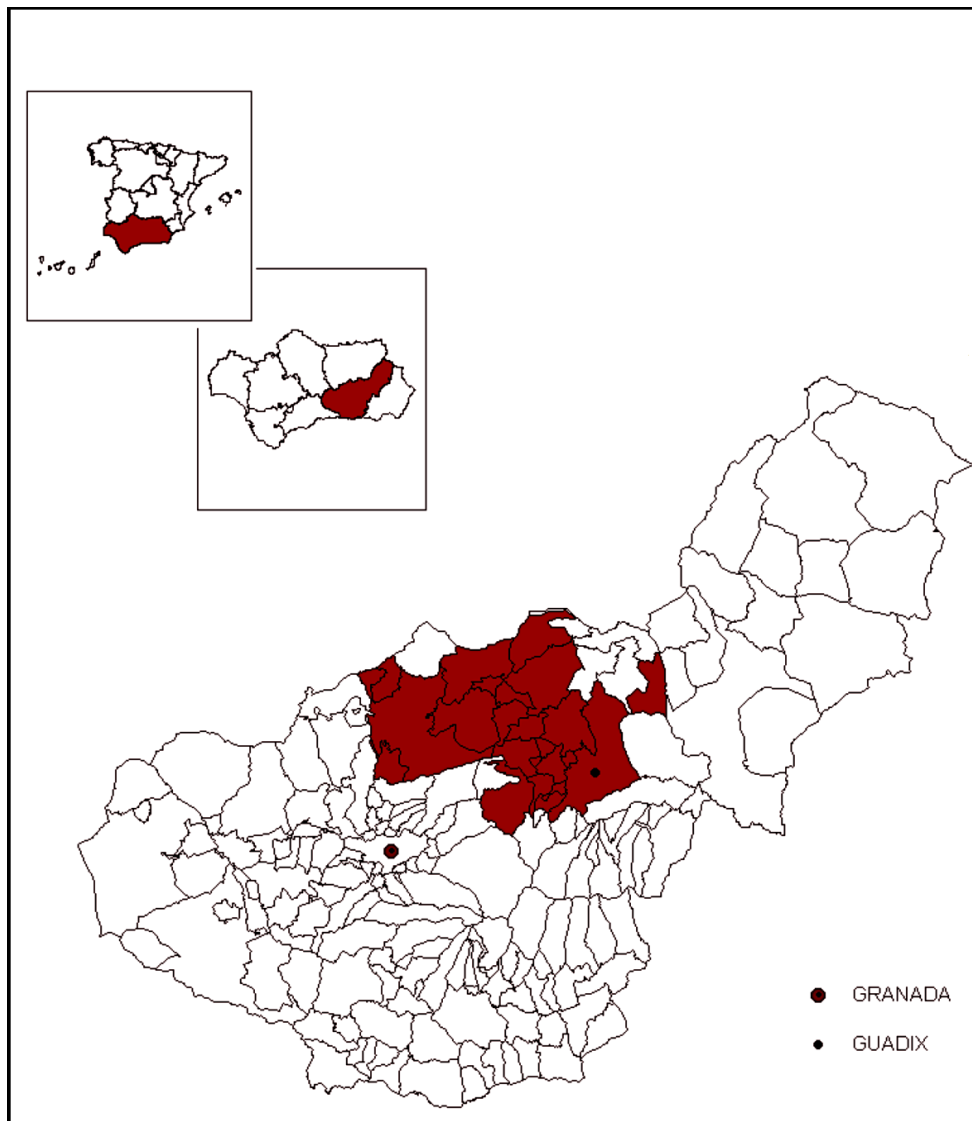
3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

El estudio de aplicación y adaptación de un modelo experimental de intervención requiere el trabajo sistemático y localizado en una zona concreta andaluza cuyas características es necesario conocer detalladamente.

3.1 LA ZONA DE ESTUDIO

El proyecto de intervención experimental se realizaría en una selección de municipios de la provincia de Granada (véase mapa 1), de las comarcas de Montes Orientales y Guadix, englobando también barrios del norte de la ciudad de Granada. La zona de estudio incluye una variedad de asentamientos y comunidades en el continuo rural-urbano desde aldeas rurales hasta una ciudad de servicios. En las últimas décadas esta zona se ha visto sometida a una intensa regresión demográfica fruto de la emigración a la capital y a otras regiones españolas, además de un creciente envejecimiento de la población. Aquí viven unas 50.000 personas, de las cuales, cerca de 7.000 se identifican como gitanos y gitanas, suponiendo, por tanto, en torno al 14% de la población total. En varios de los municipios estudiados encontramos algunas de las concentraciones de población gitana más importantes de España e incluso de Europa occidental, llegando en varios casos a superar 25 por ciento de la población total (Gamella 1996).

Mapa 1. Zona de estudio: 22 municipios de la provincia de Granada, Andalucía



La zona de estudio se integra en un amplio conjunto de pueblos, agrocidades y barrios urbanos interrelacionados en toda la provincia e incluso algunas limítrofes y que comprende desde La Vega de Granada hasta Baza, incluyendo enclaves de enorme resonancia calé en el Sacromonte y el Albaicín, así como los de nueva planta en la “Zona Norte” de la capital (Almanjáyár, Cartuja, Haza Grande...) y que configuran en su conjunto el “corazón gitano” de Andalucía oriental. Aquí la presencia gitana está documentada desde finales del siglo XV. Concretamente, nuestros estudios de demografía histórica nos permiten establecer vínculos entre la población gitana actual y sus antepasados residentes ya en la zona en 1690, es decir, unas quince generaciones de población gitana permanentemente asentados en las mismas comarcas. No precisamente un ejemplo de nomadismo.

La población gitana local es más joven que la población mayoritaria y desde los años 60 ha visto reducirse drásticamente las tasas de mortalidad infantil y juvenil hasta niveles cercanos a los de la población mayoritaria (Martín 1999). Todavía, no obstante, se aprecia una edad media de muerte más temprana para los gitanos, algo a lo que ha contribuido la alta tasa de drogodependencia de jóvenes gitanos en los años 80 y 90, en algunos barrios especialmente afectados. Las familias gitanas han supuesto en las últimas décadas la principal fuente de rejuvenecimiento demográfico de estas localidades, lo que se aprecia en los registros civiles y parroquiales, además de en los colegios de primaria, donde, en varios casos, encontramos una mayoría de niños gitanos.

Se trata de una población heterogénea y cambiante que, en varios sentidos centrales ofrece un microcosmos de la realidad gitana española, con una gran variedad de situaciones familiares, socioeconómicas y laborales, así como una gran variedad de trayectorias personales y familiares. Es también una población en la que los niños y niñas están casi universalmente escolarizados, al menos desde finales de los 90, y que accede de forma igual que sus vecinos a la atención sanitaria gratuita, a las ayudas en vivienda y los subsidios y pensiones. En la zona hay ya varios universitarios y universitarias gitanas (conocemos 11 casos), mientras sigue habiendo un elevado número de analfabetos y analfabetas en la población adulta, sobre todo en mujeres mayores de 40 años.

En algunos municipios la minoría gitana ha logrado buenos niveles de integración residencial, laboral y social, medidos por su acceso al empleo, la propiedad de viviendas y locales e incluso de tierra, destacando en este sentido uno de los pueblos estudiados, donde varias familias gitanas participaron en las reivindicaciones políticas de los años 40 que produjeron una verdadera reforma agraria local. Pero en todos los municipios hay ejemplos de familias gitanas pobres, excluidas y/o problemáticas.

En esta región, tradicionalmente, los gitanos se han ganado la vida en un conjunto de oficios, algunos más propios como los de *fragüero* o herrero (y herradores de caballos), latero u hojalatero y estañero. Las últimas fraguas gitanas cerraron en la década de los 70 y algunos abuelos conservan todavía sus útiles e instrumentos (el pequeño yunque y el “currelo” o martillo) de aquella tarea. También ha habido entre gitanos y gitanas muchos “cesteros”, “canasteros” y “banasteros”, un oficio que ha dado nombre incluso a un sector de los gitanos andaluces que andaba buscando mimbre, caña, esparto y otros productos textiles. La especial devoción gitana por la caballerías se ha manifestado también en estas comarcas en la abundancia de chalanes y tratantes de “bestias”, caballos, burros y mulos, que suponían una cierta aristocracia local, relativa

siempre, pero que se recuerda como una de las más exitosas fuentes de ingresos de los gitanos locales (Gamella 2006).

La compra-venta ha sido también empleo tradicional de gitanos y gitanas de la zona, sobre todo en productos y formas de organización que les permitían cierto margen de ventaja respecto a los comerciantes locales. Así han practicado la venta de fruta y verdura, vestidos y ropas de casa, loza y productos de demanda discontinua que traían de mercados mayores, como Granada o Levante para vender aquí. Especial mención merecen las mujeres gitanas que vendían casa por casa y a crédito. A menudo todas estas profesiones ancestrales se practicaban de forma ambulante o itinerante, sobre todo en verano, cuando muchas familias gitanas se desplazaban por cortijos, aldeas y cortijadas de toda la región (Ibid.). Y también se combinaban en estrategias de alternancia ocupacional, comunes en muchos grupos pobres e intersticiales, pero que en el contexto español suponen un elemento importante de diferenciación étnica (San Román 1997).

Entre los oficios y trabajos que los gitanos desarrollaban de forma paralela o semejante a la de sus vecinos “payos” destaca sobre todo el de jornaleros agrícolas. Durante todo el siglo XX y aún hoy, esta ha sido la ocupación más común en los gitanos de esta región, que han trabajado sobre todo de forma eventual en los cortijos y explotaciones de la zona y también han emigrado estacionalmente como jornaleros *de temporá* que han recorrido casi todas las zonas hortofrutícolas de España y algunas de Francia (Gamella 1996).

En algunas zonas fue también importante el empleo que ofrecían algunas fábricas locales, sobre todo las de azúcar de Benalúa y Guadix, que fueron cerrando también hasta los primeros años 80.

En las últimas décadas, la emigración, temporal o definitiva, ha sido muy intensa en toda esta región, sobre todo teniendo como destino Levante, Cataluña, Baleares y, en menor medida, Madrid y el País Vasco, así como otros países, especialmente Francia, Suiza, etc. Los gitanos han participado notablemente de estas corrientes migratorias y hoy casi todas las familias gitanas locales tienen parientes que viven en esas zonas y conforman secciones importantes de la población gitana de Cataluña, Baleares y Levante.

3.2. MÉTODOS DE TRABAJO: DESGLOSE DE ACTIVIDADES

El trabajo propuesto pretende poner las bases de un proyecto de intervención experimental que contribuya a mejorar las relaciones entre los hogares gitanos y las escuelas donde se integran sus hijos e hijas. En esta fase pensamos llevar a cabo un estudio de viabilidad en el que anticipamos las siguientes tareas:

1. **Análisis sistemático de la situación escolar y académica** de la infancia y adolescencia gitana de la zona de intervención.

Se estudiará la situación de las escuelas primarias, secundarias, el porcentaje de alumnado minoritario y los índices relativos de éxito y logro escolar en primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, así como el tránsito a la Formación Profesional superior o a los estudios universitarios.

Utilizaremos los datos disponibles en cada uno de los centros educativos de primaria y secundaria de la zona, completamente anonimizados, así como observación participante en todos los centros escolares de los municipios elegidos

donde se acepte nuestro proyecto. También realizaremos entrevistas en profundidad con el profesorado y con representantes de padres de alumnos, así como grupos focales con los diferentes actores implicados: profesionales, padres (minoritarios y mayoritarios) y alumnado.

2. Elección de las localidades de intervención. Esperamos intervenir finalmente en unos 7 a 10 distritos y municipios. Por el trabajo ya realizado consideramos especialmente factible el trabajo en los siguientes municipios o distritos: Zona Norte de Granada, Guadix, Benalúa, Darro, Deifontes, Diezma Purullena, Iznalloz y El Marchal, recogiendo así un continuo de poblaciones rurales y urbanas, así como un conjunto variado de situaciones locales y de problemáticas que afectan a la minoría gitana. En todas estas localidades hemos realizado ya diversas campañas etnográficas y tenemos contactos y conocidos en la minoría y la mayoría.

3. Contacto con los agentes y agencias locales y reclutamiento del grupo de participantes voluntarios en la intervención y de los miembros de las redes sociales de apoyo tripartitas: autoridades escolares, profesionales educativos y asociaciones de padres, miembros de hogares gitanos y equipo de trabajo de la Universidad de Granada.

4. Elección de las muestras caso y control de aulas y hogares para la realización de la intervención y su posterior evaluación a partir de los resultados de la anterior actividad. Elegiremos escuelas y hogares donde se intervendrá y controles semejantes (escuelas y hogares) donde no se intervendrá pero se realizará también un seguimiento para determinar la evolución de las mismas variables contempladas en la intervención.

5. Creación de una escuela de madres y padres gitanos en al menos dos de las comunidades elegidas para la intervención y a distancia adecuada para permitir que se desplacen padres de toda la zona de estudio. A esta escuela se invitará también al profesorado local buscando formas mútuas de formación y comprensión entre hogares gitanos y centros escolares próximos. Nuestra experiencia es que los profesionales de la educación tienen un conocimiento indirecto y mediado de las dinámicas familiares y domésticas de su alumnado gitano, a menudo no coinciden con las del alumnado mayoritario.

6. Diseño junto al profesorado local experimentado de **alternativas curriculares**, dentro de la flexibilización que contempla hoy el sistema educativo español, para facilitar y mejorar el logro educativo y escolar de la infancia y la adolescencia gitana local.

7. Diseño de instrumentos experimentales específicos que fomenten el interés por las actividades escolares en los hogares gitanos y entre los niños/as y adolescentes gitanos. Planteamos incorporar al currículo educativo local elementos que fomenten el interés del alumnado gitano por el estudio y el logro educativo. Planteamos desarrollar instrumentos de inicio a la lecto-escritura que reflejen elementos de la historia de los gitanos andaluces, españoles y de las minorías romaníes de todo el mundo, incluyendo la historia de notables gitanos que establezcan nuevos marcos de referencia, así como el uso de elementos del romaní y del caló (un idioma pararromaní o mixto que incorpora un léxico romaní en la morfosintaxis española).

También plantearemos formas de trabajo originales y que ya hemos probado con éxito anteriormente (MEC 2011) en la que algunas maestras y maestros o profesoras colaboran con nuestro equipo llevando diarios de campo sobre su propio trabajo que

son después comentados y debatidos junto a los inversores de UGR y aplicados a la mejora de la docencia y la atención personalizada al alumnado minoritario.

8. Creación de un **equipo de universitarias y universitarios gitanos** que contribuyan a la mediación entre hogares y escuelas locales y al trabajo formativo en la escuela de padres gitanos.

9. **Negociación con todos los actores y agencias implicadas** en el diseño e implementación final del proyecto para su ejecución: desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación hasta la dirección de los colegios implicados, las asociaciones de padres y madres, las autoridades locales y provinciales, las asociaciones gitanas de base (incluyendo la Iglesia Evangélica de Filadelfia) y los hogares y redes de hogares gitanos.

10. **Puesta en marcha, durante un curso, de las innovaciones diseñadas y primera medición de resultados** con una metodología de caso-control. Elaboración de resultados y publicación del pertinente informe global.

5. RESULTADOS ESPERADOS, DIFUSIÓN Y EXPLOTACIÓN, EN SU CASO, DE LOS MISMOS

En este proyecto esperamos establecer los elementos prácticos de un modelo de intervención y su viabilidad, precisando los principales obstáculos a su implantación y las formas de resolverlos o soslayarlos.

También establecer los mejores niveles de intervención y los que resulten factibles.

Esperamos poder elaborar un listado de recomendaciones a nivel autonómico para facilitar el logro escolar de los adolescentes gitanos y reducir el abandono de la formación educativa.

El principal resultado será la preparación de la intervención que ha de ser a medio plazo y multidimensional y que pretende incrementar de forma significativa y gradual el logro escolar de los/las adolescentes gitanos y su continuidad en el sistema educativo superior.

Planeamos desarrollar unas jornadas de información y debate en la Universidad de Granada para la puesta en valor de los resultados y sus fortalezas, debilidades y oportunidades y en la que participarían representantes de todas las agencias y actores sociales implicados, representantes de la Junta de Andalucía y Ministerio de Educación y expertos.

El resumen de las jornadas y las diversas intervenciones se difundiría en internet en la página del Departamento de Antropología de la Universidad de Granada.

Finalmente, difundiremos el proyecto de intervención y los resultados del análisis de viabilidad en una publicación accesible a todos los profesionales educativos, organizaciones de base y autoridades para aplicarse al diseño de políticas y programas encaminados al mismo objetivo propuesto.

Todos los materiales se difundirán en internet, tanto en las webs de la Universidad de Granada como, si así se desea, de las que establezca la Junta de Andalucía.

4. DESCRIPCIÓN DEL CARÁCTER MULTIDISCIPLINAR Y TRANSVERSAL DEL PROYECTO

El proyecto incorpora elementos correspondientes a diversas disciplinas sociales y humanistas, como la antropología social y cultural, la sociología de la educación, la pedagogía, el estudio de demografía y demografía histórica de las minorías étnicas y culturales y la psicología social aplicada a la educación.

Sus intereses son transversales pues afectan a múltiples aspectos de las relaciones sociales en la sociedad local y sus interacciones con la sociedad regional y global, afectando a las relaciones interétnicas e interculturales, las relaciones de género, la incorporación de miembros de la minoría gitana al mercado de trabajo, la ruptura de procesos de exclusión y la incorporación a una plena ciudadanía mediante el acceso a la educación superior y continuada, limitando así el potencial de conflicto y enfrentamiento étnico, etc.

5. REFERENCIAS

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*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

Abajo J.E. y Carrasco, S. 2004. *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. CIDE e Instituto de la Mujer: Madrid.

Caldwell, J. 2006. *Demographic Transition Theory*. Springer: Dordrecht, Holanda.

Castells, M. 1997. *The Power of Identity. The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume II*. Blackwell: Oxford.

CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas). 2007. *Estudio sobre hogares gitanos*. Num. 2664. Madrid.

Colectivo IOÉ. 2008. *Barómetro social de España. Análisis del periodo 1994-2006 a partir de un sistema de indicadores*. Traficantes de Sueños: Madrid.

Derrington, C. y Kendall, S. 2004. *Gypsy Traveller students in secondary schools. Culture, identity and achievement*. Trentham books: Stoke on Kent, UK.

Fernández Enguita, M. 1999. *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

FSG (Fundación Secretariado Gitano). 2008. *Mapa sobre Vivienda y Comunidad Gitana en España, 2007*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.

FSG (Fundación Secretariado Gitano). 2006. *Población gitana y empleo. Un estudio comparado*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.

FSGG (Fundación Secretariado General Gitano). 2002. *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. FSGG, Madrid.

FSGG (Fundación Secretariado General Gitano). 2003. *Observatorio 02. Empleo y comunidad gitana*. Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.

- Fresno, J.M. 1994. *Análisis socioantropológico sobre la situación actual de la comunidad gitana en España*. Madrid: Secretariado General Gitano. Documentos Técnicos nº 2.
- Gamella J.F. y Sánchez-Muros, P.S. 1998. *La imagen infantil de los gitanos. Estereotipos y prejuicios en escuelas multiétnicas*. Premio Bancaixa de Investigación sobre Servicios Sociales. Bancaixa: Valencia.
- Gamella J. F. et al. 2010. *Elementos para desarrollar un modelo de intervención dirigido a reducir el abandono de la Educación Secundaria en el alumnado gitano*. IFIIE, MEC: Madrid (en prensa).
- Gamella, J.F. et al. 2009. *La población gitana en la Andalucía del nuevo siglo*. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía. (En prensa)
- Gamella, J.F. 2007. "L'immigration ignorée. Les Rom roumains en Espagne". *Études Tsiganes*, num. 27-28: 116-153.
- Gamella, J.F. 2006. "Oficios gitanos tradicionales en Andalucía (1837-1959)", *Gitanos: Pensamiento y Cultura*, nums. 32-33: 64-73.
- Gamella, J.F. 2003. "Marriage patterns of Gitanos or Calé, the Spanish Gypsies". En *Ethnic Identities in Dynamic Perspective*, edit. Por S. Salo y C. Pronai , Proceedings of the 2002 Annual Meeting of the Gypsy Lore Society, Gondolat, Hungarian Academy of Sciences: Budapest, pp. 39-51.
- Gamella J.F. 2002. "Minoría gitana, conflicto étnico e intervención pública en España: análisis de un cuarto de siglo, 1976-2000". En VVAA, *La vivienda, un espacio para la convivencia intercultural*. IRIS. Madrid, pp. 173-211.
- Gamella, J. F. 2000. *Mujeres gitanas: matrimonio y género en la cultura gitana de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales.
- Gamella, J.F. 1996. *La población gitana en Andalucía. Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- Gamella, J.F. y Martín, E. 2008. "Vien avec moi cousine. Le mariage entre cousins germains chez le Gitans Andalous". *Etudes Tsiganes*, 30: 110-151.
- Gay Blasco, P. 1999. *Gypsies in Madrid. Sex, Gender and the Performance of Identity*. Oxford: Berg.
- Gibson, M.A. & Carrasco, S. 2010. The Education of Immigrant Youth: Some Lessons From the U.S. and Spain. *Theory into Practice*, 48: 249-257.
- Gibson, M.A. & Ogbu J. (Eds.). 1991. *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York, NY, Garland Publishing Inc.
- Gibson, M.A. 1998. Promoting Academic Success among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue? *Educational Policy*, 12(6), 615-633.
- Gibson, M.A. 1997. Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology-Conclusion. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(3): 431-454.
- Gibson, M. 1988. *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs in a California High School*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gibson, M.A. 2005. Promoting academic engagement among minority youth: implications from John Ogbu's Shaker Heights ethnography. *International Journal of*

Qualitative Studies in Education. 18(5): 581-603.

Giménez, A.; Piasere, L.; Liegéois, J.P. 2003. *The education of gipsy childhood in Europe*. Universitat Jaume I, Departament d'Antropologia Social, Castellón. <http://www.opre.roma.uji.es>

Gómez Alfaro, A. 1993. *La gran redada de Gitanos: la prisión general de Gitanos en 1749*. Madrid: Presencia Gitana.

Gómez-Bueno, C., et al. 2002. *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Instituto de la Mujer-CIDE, Madrid.

González, J. J. y Requena, M. (Eds.). 2005. *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza Editorial.

Hajnal, J. 1965. "European marriage patterns in Perspective." in *Population in History: Essays in historical Demography*, eds. D. V. Glass and D. E. C. Eversley. Chicago: Aldine, Pp. 101-143.

Kethané. Asociación Socio Educativa. 2005. *Minorías étnicas y educación secundaria: El alumnado gitano, 2003-2005*. Informe de la investigación en España . Madrid: Fundación Secretariado Gitano (edición digital)

Leblon, B. 1985. *Les Gitans d'Espagne, le prix de la différence*. Paris: Presses Universitaires de France.

Liégeois, J.P. 1998. *Minoría y Escolaridad: El Paradigma Gitano*, Editorial Presencia Gitana/Interface, Madrid.

Lagunas, D. 2005. *Los tres cromosomas. Modernidad, identidad y parentesco entre los gitanos catalanes*. Comares: Granada.

Macfarlane, A. 1986. *Marriage and Love in England, 1300-1840*. Oxford: Basil Blackwell.

Martín, E. 1999. "La estructura de la población gitana andaluza: notas introductorias." *Demófilo* (30): 89-105.

Martín, E. y Gamella, J.F. 2005. "Marriage practices and ethnic differentiation: The case of Spanish Gypsies (1870-2000)". *The History of the Family*, 10: 45-63.

Mehan, H. 1996. *Constructing School Success: untracking minority students*, SUNY Press, London.

Ogbu, J. y Fordham, S. 1986. "Black Students' School Success: Coping with the burden of 'Acting White'", en *The Urban Review*, vol 18 (3): 176-206.

Ogbu, J.U. (Ed.). 2008. *Minority Status, Oppositional Culture, and Schooling*. Nueva York: Routledge.

Ogbu, J.U. 2003. *Black American students in an affluent suburb: a study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ogbu, J.U. 1978. *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

Okely, J. 1983. *The traveller gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pasqualino, C. 1998. *Dire le chant. Les Gitans flamencos d'Andalousie*. Paris: CNRS Editions.

Pym, R.J. 2007. *The Gypsies of Early Modern Spain, 1425-1783*. Palgrave Macmillan: Nueva York.

San Román, T. 1976. *Vecinos gitanos*. Madrid: Akal.

San Román, T. 1997. *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.

Sánchez Ortega, M.H. 1977. *Los gitanos españoles. El período Borbónico*. Madrid: Castellote.

Stewart, M. 1997. *The time of the Gypsies*. Boulder, Co.: Westview Press.

6. CALENDARIO DE ACTUACIONES

El tiempo previsto para el diseño del modelo de intervención y el estudio de su viabilidad y el establecimiento de redes, equipos, muestras e instrumentos sería de **24 meses**.

Lo desglosaremos en cuatro semestres para facilitar la comprensión

PRIMER SEMESTRE (MESES 1 A 6)

- Elaboración final del proyecto y de sus elementos concretos relativos al área elegida. Listado de centros.
- Análisis de la situación de la minoría gitana local en relación al sistema educativo y al logro escolar.
- Toma de contacto con autoridades locales, centros educativos y sus órganos de gobierno y con los principales actores colectivos: asociaciones de padres/madres, asociaciones de base, gitanas o no, iglesias locales...
- Revitalización de redes de contactos gitanos conocidos en la zona en el previo trabajo de campo antropológico.
- Reclutamiento de voluntarios para la participación en los diversos mecanismos del proyecto.

SEGUNDO SEMESTRE (MESES 7 A 12)

- Diseño de instrumentos específicos para el proyecto.
- Planteamiento de alternativas curriculares en primaria y secundaria obligatoria.
- Creación de la escuela de padres y madres gitanas.
- Toma de contacto de los voluntarios y mediadores gitanos.
- Negociación y gestión, obtención de permisos de las autoridades y agencias correspondientes.

TERCER SEMESTRE (MESES 13 A 18)

Idealmente esta fase debe el comienzo de un nuevo curso escolar, es decir, incluir los meses de septiembre y octubre.

- Introducción en un curso académico de las innovaciones disponibles. Recogida de datos iniciales de logro educativo correspondientes al curso anterior.
- Trabajo durante un curso de los instrumentos y métodos diseñados con profesorado, padres/madres y hogares gitanos.
- Realización de una evaluación sostenida para adaptar el modelo diseñado a los cambios que se observen.

CUARTO SEMESTRE (19 A 24)

- Evaluación de primeros resultados, de los errores e insuficiencias observadas.
- Explicación a todos los agentes implicados de los resultados obtenidos, los logros e insuficiencias.
- Continuación de la intervención durante un curso escolar (idealmente, terminaría en junio).
- Elaboración del informe final.
- Difusión de resultados. Planteamiento de la viabilidad de una intervención experimental y replicable en un ciclo educativo completo: 4-5 años.
- Comunicación y debate de los resultados finales y la posibilidad de realización de la intervención completa (4-5 años) con los agentes locales implicados.
- Desarrollo de unas jornadas de información, debate y publicación del estudio y sus resultados en la Universidad de Granada.