

CONTACTO INTERÉTNICO EN EL CONTEXTO HACIA LA MINORÍA GITANA EN LA PRE-ADOLESCENCIA

/

INTERETHNIC CONTACT IN THE CONTEXT TO GYPSY MINORITY IN PREADOLESCENCE

Patricia S. Sánchez-Muros Lozano

(Universidad de Granada; sonsoles@ugr.es)

Resumen

En el marco de un estudio etnográfico en colegios de enseñanza pública, en entornos donde mayoría y minoría gitana conviven desde hace siglos, se explora en el discurso cotidiano de los escolares, los factores claves de la construcción social de la categoría, así como las actitudes tempranas en procesos de interacción interétnica en el aula. El análisis de distintos datos (discurso ordinario, proxémica del aula y redes sociométricas) de una muestra intencional de 40 alumnos/as no gitanos de 2º ESO, en localidades con alta concentración de población gitana, muestra contrastes cualitativamente significativos en el prejuicio étnico. Las categorizaciones, actitudes y procesos de inclusión o exclusión interétnica están intervenidos por factores sociales, que facilitan o dificultan, el desarrollo del prejuicio étnico en este periodo crítico de aprendizaje.

Palabras clave: prejuicio; minoría étnica; gitanos; educación primaria; discriminación étnica; inclusión

Abstract

As part of an ethnographic study in public primary schools, in environments where majority and Roma minority have lived together for centuries, is explored in everyday discourse, the key factors of the social construction of the category, as well as early attitudes in the process of interethnic interaction in the classroom. The analysis of multiple data (discourse, proxemics classroom and sociometric networks) in a sample of 40 non-Roma students between 11-14 years old, in municipalities with high concentrations of Roma population, shows significant qualitative contrasts in ethnic prejudice. Categorizations, attitudes and processes of interethnic inclusion or exclusion are arbitrate by social factors that facilitate or reduced the development of ethnic prejudice in this critical learning period.

Key words: prejudice; minority group; roma; primary education; ethnic discrimination; inclusion;

Introducción

Ningún niño nace con prejuicios, sino que en todos los casos los adquiere (...) El contexto de su aprendizaje es siempre la estructura social en el que los desarrolla.
(Allport 1954/1977:354)

La minoría étnica gitana, presente en España desde el s. XV se calcula en una población que oscila entre 500.000 y un millón de personas, de los que un cuarenta por ciento viven Andalucía (Ministerio de Sanidad, 2014). Un tercio de esta población es menor de 16 años y su tasa de natalidad es muy superior a la media de la mayoría no-gitana (Laparra Navarro, 2011). La población gitana en edad escolar supera el tres por ciento de la población total escolarizada (Alfageme Chao y Martínez Sancho, 2004). Esta creciente población escolar, que ha pasado ya por diferentes etapas de adaptación al sistema educativo hasta alcanzar la plena incorporación a escuelas ordinarias, plantea nuevos retos sociales y políticos (Andrés Martín y García Fresno, 2002; Fernández Enguita, 2004).

El rechazo hacia la minoría gitana, el grupo más excluido en la sociedad española, es un problema constante y creciente (Laparra Navarro, 2008). Especialmente la escuela es escenario de conflicto interétnico de creciente importancia. Sabemos que entre 1976 y 2000, uno de cada ocho casos de conflicto étnico se produjo en relación al ámbito escolar (Gamella, 2002). Buena parte de este rechazo tiene que ver con el prejuicio étnico. Para Willemsen y Van Oudenhoven *“el prejuicio es la base del racismo y la discriminación, por eso las teorías que tratan de explicar cómo ocurren los conflictos intergrupales y la discriminación son con frecuencia teorías sobre el prejuicio”* (Van Oudenhoven, Jan Pieter; Willemsen, Tineke, 1989: 16).

La definición del prejuicio¹ que diera Allport a mediados del s. XX *“una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente*

¹ Derivada del latín *praejudicium*, ha ido variando su significado desde un juicio prematuro o apresurado a su actual “tinte” emocional de la favorabilidad o desfavorabilidad que acompaña a un juicio a priori o injustificado. (Allport 1954:6)

porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo"(Allport, 1991:7), hoy día está mucho más ampliada y matizada. El prejuicio no es sólo una actitud hostil generalizada, no es sólo una creencia individual. El prejuicio étnico es un fenómeno social, socialmente compartido, que se enmarca en el contexto de una estructura social (estatus de los grupos), que varía en grado (inexistente, moderado o extremo –etnicismo-) y que se pone de manifiesto con los cambios socioeconómicos (Dovidio, John F.; Glick, Peter; Budman, 2005). Es importante señalar la diferencia entre “adoptar” y “desarrollar” un prejuicio. Así, en la infancia se puede adoptar la actitud y estereotipos del medio familiar, pero también el contexto en el que se socializa actúa como una atmósfera que desarrolla experiencias y vivencias que impulsan o frenan prejuicios. El contexto social influye en el desarrollo del prejuicio cada vez con más fuerza al aumentar la edad (Raabe & Beelmann, 2011).

Reducir el prejuicio es un objetivo básico tradicionalmente planteado. La hipótesis del contacto, formulada también por Allport (1954) y evidenciada empíricamente (Pettigrew, T. F.; Tropp, 2006) postula que, bajo ciertas condiciones, el contacto intergrupar positivo puede reducir el prejuicio. Es decir, condiciones como mantener la igualdad de estatus entre los grupos (mayoría y minoría), que el contacto sea favorecido con apoyo institucional, que los grupos tengan objetivos comunes que guíen a la cooperación y haber experimentado resultados positivos de dicha cooperación, puede reducir el prejuicio. Los resultados positivos del contacto bajo estas son varios: aumenta la percepción de variabilidad interna y la familiaridad y confianza hacia la minoría; aumenta la empatía y la perspectiva desde otros puntos de vista y reducir la ansiedad y sensación de amenaza hacia la minoría.

En el entorno escolar se produce ese contacto cotidiano de manera normalizada, y es posible que este contacto favorezca lo que se conoce como la probabilidad de una “oportunidad de hipótesis” (Hallinan, 1982), es decir, la oportunidad de que se produzca contacto con la minoría con resultados

positivos. Es por esto que el colegio sea el ámbito social donde se depositan más esperanzas para la mejora de la convivencia interétnica.

Sabemos que el prejuicio es un fenómeno evolutivo (Aboud, 2005), es decir, su adquisición y desarrollo ocurre en distintas etapas. En un primer momento, los primeros seis años de vida, los niños/as no comprenden muy bien “al otro” ni cuál ha de ser su actitud hacia la diferencia. En un segundo momento, los seis años posteriores, los niños aprenden a modificar el rechazo inicial y van integrando lentamente qué respuestas a la diferencia son adecuadas y cuáles no, aunque son crecientemente sensibles a los mensajes contradictorios que circulan en su entorno. Se dan cuenta del juego del “doble habla” (Allport, 1954/91). Pero no es hasta bien entrada la adolescencia cuando aprenderán que la complejidad de la cultura adulta, capaz de admitir el etnocentrismo al mismo tiempo que rinde pleitesía verbal a la democracia y la igualdad. Es a partir de entonces cuando se utilizan instrumentos de medición del prejuicio que distinguen entre “racismo manifiesto” o “racismo sutil” (Pettigrew, T. F.; Meertens, 1995).

Entre los 11 y 14 años los prejuicios aún no están consolidados. En esta etapa evolutiva las fuentes principales de conocimiento son los pares (como grupo social de referencia), los medios de masas –televisión, Internet-, el contexto vecinal (Troyna y Hatcher, 1992) que dotan al pre-adolescente de marcos interpretativos que les permitirán realizar un trabajo constructivo (no de pura copia de las opiniones adultas). Estos marcos interpretativos ayudan a contrastar las ideas mayoritarias con las propias antes de que se consoliden. Es precisamente en estas edades donde se adquieren nuevas habilidades que pueden desafiar a las visiones hegemónicas.

En esta etapa vital, y esto es lo decisivo, los niños se vuelven agentes activos reinterpretando y refutando algunas de las más severas visiones negativas sobre la minoría. Es en este momento cuando se forman contraestereotipos, o contrasergos, propios y únicos, y que suponen “factores protectores” para el posterior desarrollo del prejuicio adulto (Enesco, Guerrero, Solbes, Lago, & Rodríguez, 2009).

En España, la minoría gitana en el aula, ha sido motivo de diversas investigaciones entre las que cabe destacar, por cercanía a ésta las de Sotelo (2002) caracterizando el perfil de los adolescentes en función del sexo, ideología o religión y el prejuicio hacia la minoría gitana; (Terrén Lalana, 2001) y (Fernández Enguita, 1996, 2004), centradas en los prejuicios tanto del alumnado como del profesorado; (Gómez-Berrocal y Moya, 1999), estudiando el prejuicio en el discurso en jóvenes en torno a los 17 años, o (Díaz Aguado, 1994) y (Baraja Miguel, 1993) analizando el clima actitudinal del alumnado de escuelas primarias de enclaves marginales . También las primeras exploraciones de la opinión del alumnado mayoritario sobre compañeros/as gitanos (Calvo Buezas, 1990).

El estudio que aquí se presenta procede de una investigación anterior más amplia cuyo objetivo consistía en explicar el carácter social de los prejuicios étnicos hacia la minoría gitana en escolares y ver la viabilidad de medirlo en el discurso abierto (Sánchez-Muros Lozano, 2008). Partiendo de esta aquí formulamos que los mismos niños y niñas en la preadolescencia, pueden variar en su prejuicio bajo diferentes condiciones del entorno social (dinámica del aula, la presencia de la minoría en la localidad, grado de aceptación o rechazo étnico, experiencias acumuladas de amistad/enemistad interétnica dentro y fuera del entorno escolar en las mismas, etc.), que intervienen en el clima actitudinal de las aulas. Para ello se plantea comparar dos entornos sociales con semejanzas respecto al contacto con la minoría, pero con variaciones en las dinámicas del aula y el grado de tensión interétnica y etnicismo latente en los dos entornos seleccionados. Exploramos los procesos de construcción de la diferencia y los de inclusión o exclusión de los escolares gitanos en redes de amistad interétnica.

Metodología

El estudio consistió en una intervención escolar realizada a alumnado de entre 12 y 14 años de colegios públicos de Granada donde se da alta concentración de población escolar y vecinal gitana.

Se utilizó una muestra intencional de 40 alumnos de dos aulas –seleccionados entre los 241 alumno/as no-gitanos– participantes en una encuesta más amplia (Sánchez-Muros, 2008) y que comparten aula con compañeros/as gitanos/as. La intervención consistió en recopilar el discurso infantil sobre dicha minoría en un ensayo libre y autocumplimentar un breve cuestionario presencial con una pregunta para medir las actitudes frente tener compañeros/as gitanos compartiendo aula. Posteriormente se aplicaron test sociométricos para medir las elecciones de amistad intra o inter étnicas. Complementando esta información, se realizaron entrevistas en profundidad a los tutores de las aulas, así como cierta labor etnográfica con el alumnado fuera del horario de clase. Los resultados que aquí se presentan corresponden únicamente al análisis comparativo de dos aulas seleccionadas con una composición final de 40 alumnos.

El ámbito: para elegir estas dos aulas se seleccionaron dos localidades siguiendo cuatro criterios de inclusión, que para Xú y colaboradores (Xu, Y.; Farver, A.M.J.; Shwartz, D.; Chang, 2004) influyen en las relaciones intergrupales de los pares y especialmente en relación a la minoría: 1) Escenarios con diverso grado de etnicismo; 2) Nivel socioeconómico del entorno; 3) Tamaño de la minoría; 4) Presencia de la minoría en la vida de la localidad. De esta manera el ámbito de la muestra se centra en dos localidades con similitudes y diferencias (ver Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de variables contextuales de las localidades seleccionadas.

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

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

(Gamella, 1996) (Río Ruíz, 2003)

La muestra final está compuesta por 40 alumnos de 2ºESO de dos aulas, una por cada localidad. La composición de alumnado en las dos aulas está equilibrada en similares proporciones: dos tercios niñas (66-67 %), un tercio

niños (32-33 %); El 77 % mayoría no-gitana, 22 % minoría gitana. El Aula A (que corresponde a la localidad A) está compuesta por 21 escolares, y el Aula B (que corresponde a la localidad B) por 19.

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

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

Complementario a la labor etnográfica en aula y vecindario, las técnicas que se utilizaron, además del cuestionario y el ensayo libre para recopilar discursos, fue el test sociométrico autoaplicado. Este consiste en dos breves preguntas: “A. *¿Con qué amigos me gusta más estar?*; B. *¿Hay alguien de la clase con quién menos me guste estar?*”. Para analizar la información se compararon las distintas medidas de centralidad obtenidas por parte de cada alumno/a en cada aula. Una vez realizado este análisis, se graficaron los modelos de elección construyendo dos redes, una por cada aula, en las que se examinaron las posiciones de cada sujeto en la red, y siguiendo el modelo analítico de Xu y colaboradores (2004), se exploraron cuatro niveles de actividad interétnicas:

- Díadas: relación recíproca, es decir, dos sujetos se eligen mutuamente.
- Grupos o cliques: subconjuntos de al menos tres sujetos, en los que cada uno, está vinculado directamente con cada uno de los otros. Esta relación adopta una gráfica triangular. Según los vínculos sean más o menos recíprocos, la relación y el tipo de grupo será más o menos fuerte.
- Enlaces: se trata de individuos que tienen relaciones de amistad con varios grupos al mismo tiempo, pero no pertenecen a ningún grupo en concreto
- Aislados: son individuos que no son elegidos por ningún compañero o compañera, o bien, eligen a algunos sujetos, aunque ellos nunca son correspondidos en esta elección.

Para explorar los procesos de inclusión y exclusión interétnica en el aula, se graficaron según nivel de actividad, los vínculos entre escolares (Newcomb,

A.F.; Bukowski, W. M.; Pattee, 1993) Troyna y Hatcher, 1992). De esta manera, se analizaron las posiciones de poder de los sujetos en la red así como las relaciones de amistad. Estos alumnos fueron numerados y clasificados mediante códigos que garantizan el anonimato, pero identificando el sexo y la etnia.

Finalmente estos datos se complementaron con la descripción de la proxémica (Hall, 1963) de interior del aula (distribución del espacio). Este tipo de exploración puede utilizarse para saber cómo y con quién se utiliza el espacio físico como condición crucial para establecer una buena comunicación y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, así como (des)favorecer procesos de inclusión en el grupo de amistad. El análisis de ésta información se realizó graficando la ordenación física del alumnado y destacando los lugares que se ocupan en función del sexo, identidad étnica y logro escolar.

Resultados

Aquí presentamos los resultados del análisis de tres tipos de datos, en las dos aulas de las dos diferentes localidades señaladas. Por un lado, se muestra las tendencias de aceptación o rechazo de la mayoría a tener compañeros/as gitanos en clase, así como los rasgos más frecuentemente atribuidos (etiquetas) a la minoría. También se mostrará la tendencia a incluir o excluir a éstos compañeros/as en las redes de amistad. Finalmente se presenta la distribución del espacio entre el alumnado, así como la dinámica interna del aula.

Los resultados muestran diferencias cualitativamente significativas por aula y localidad.

Proxémica, sociometría, etiquetaje y tendencia actitudinal en Aula A

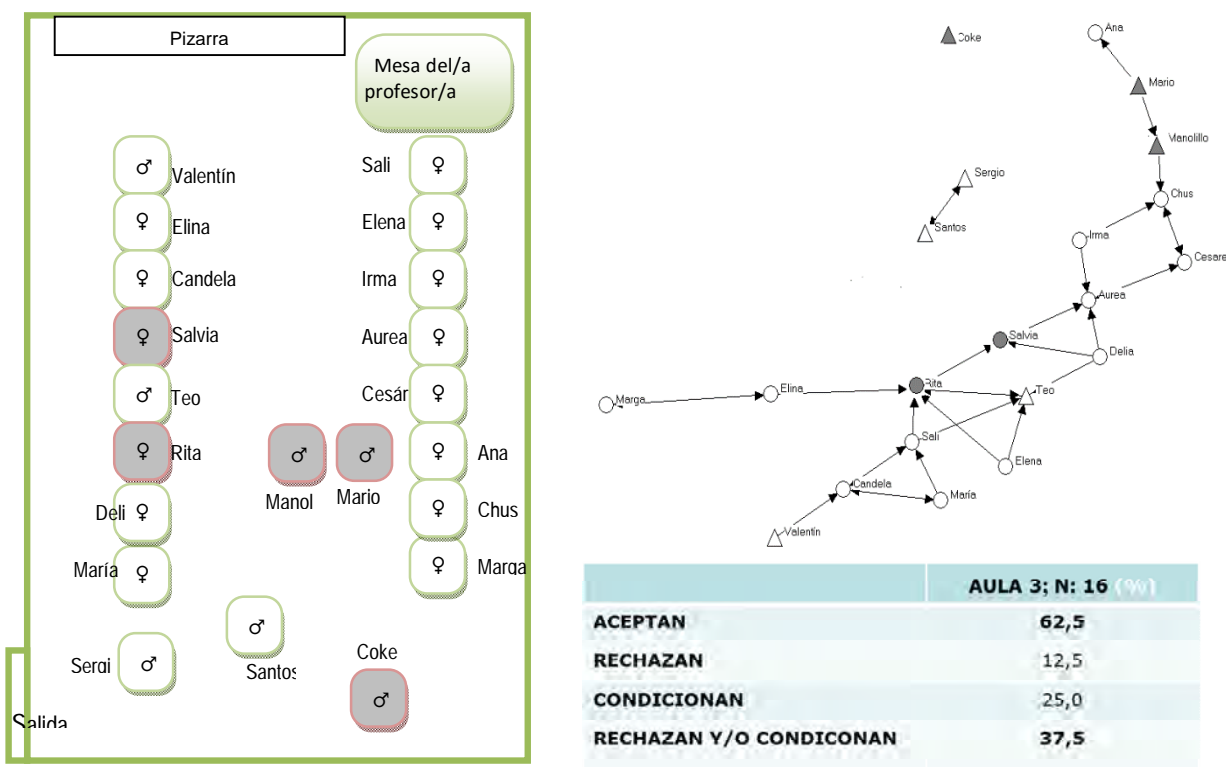
El pupitre y puesto que cada alumno/a ocupa, es elegido al comenzar el curso y de manera individual, pero es encauzado por el tutor/a con arreglo a sus criterios. Una vez establecida la distribución del espacio interno del aula, éste permanecerá así el resto del curso, salvo cambios puntuales para realizar algunas actividades en asignaturas en las que se realizan trabajos en grupo (p.e. Ciencias Sociales o Religión).

Asumido esto, la distribución del alumnado en el espacio físico del aula es diferente en el caso A y B (ver figura 1 y 2). En el Aula A (fig.1) el alumnado está distribuido en hileras agrupadas en dos columnas. En el Aula B (fig.2) el alumnado está distribuido en bloques que agrupan hileras horizontales. Ambas distribuciones muestran una orientación alineada, de frente a la pizarra y hacia la mesa del profesorado. Esta orientación, apropiada para el trabajo independiente y el modo de comunicación preguntas-respuestas, proporciona poca interacción entre el alumnado, requiere el tablero como medio esencial para comprender el tema y facilita el control del profesorado para los exámenes. Una distribución así parece rígida, centrada en la figura de autoridad (profesorado), y beneficia en cercanía y control del alumnado con

opciones de logro y perjudica al alumnado con menos opciones. No favorece el trabajo colaborativo, y, por tanto, tampoco impulsa a compartir experiencias, aplicar cooperativismo o autoevaluaciones, así como crear ambientes cálidos que proporcionen el trabajo por objetivos comunes. Al dificultar que el alumnado pueda interactuar para compartir y trabajar tareas habituales, se rebaja la importancia de estos valores sociales. Esto da claves para comprender las expectativas del profesorado y las repercusiones que tendría en la interacción interétnica.

Respecto al alumnado gitano, la distribución que ocupa varía en función del sexo y el logro. En el Aula A hay un total de cinco alumnos/as gitanos de los cuales dos son niñas y tres niños. Las alumnas gitanas tienen buen logro escolar y están integradas con otras niñas no gitanas en una de las columnas, mientras que los tres alumnos gitanos (con peor grado de logro) están aislados entre las dos columnas y más alejados a la mesa del docente y cercanos al fondo del aula (ver fig.1).

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



El análisis sociométrico, muestra las elecciones de “mejores amigos/as” que ha hecho este grupo sobre sus compañeros/as de clase. Los resultados para el Aula A (fig.1) muestran una estructura muy alineada de elecciones de amistad en la que destacan díadas intraétnicas, tres grandes cliques, uno de ellos interétnico que surge por niñas gitanas (Rita y Salvia) que intermedian como enlaces. Las posiciones de poder que ocupan los escolares gitanos varían en función del sexo y logro escolar. Las niñas gitanas son más elegidas que los niños, lo que se traduce en una “buena” posición en la red para las niñas y una “mala” posición para los niños.

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

¿Quién os atrae más?

TEO: (...) A mí Rita desde hace bastante tiempo... como estaba muy unío (sic) a ella pues... Además es que yo a Rita la veo una gitana mu' bonita. Yo la veo una gitana mu' bonita, pero al ser tan amiga tan amiga, no creo que podamos ser... llegar a eso... [quiere decir, a ser pareja]

¿Y quién os causa envidia?

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

TEO: Sí, es alta, bruñida, ni seca ni gorda, normal, con un cuerpazo y una chica simpática...

¿Y a ti, qué te parece Rita?

SALI: Muy buena, muy simpática y trabaja también.

De otra parte, en el discurso de alumnado gitano vamos viendo cómo se distinguen las primeras fronteras étnicas que pueden perjudicar las relaciones de amistad con compañeros/as no gitanos y cómo se van formando contrasensos a estas fronteras:

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

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

¿y qué es la juntá?

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

En cuanto a la tendencia de aceptación o rechazo del alumnado gitano en el Aula A, casi dos tercios del grupo (62,5%) aceptan sin condiciones tener a compañeros/as gitanos en el aula. Asimismo, el análisis de rasgos atribuidos a la minoría², muestra cómo el alumnado no gitano del Aula A explica a la minoría gitana en términos de alta heterogeneidad interna, recurriendo a rasgos descriptivos y cualidades artísticas, más que rasgos negativos. El siguiente discurso en torno a alumnado gitano con peor posición proxémica y sociométrica, pero con quienes se establecen ciertos vínculos, explica buena parte de cómo se cuestiona, en la preadolescencia, la visión hegemónica y cómo el apoyo institucional (la autoridad del profesorado) es determinante para que el contacto resulte positivo:

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

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

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

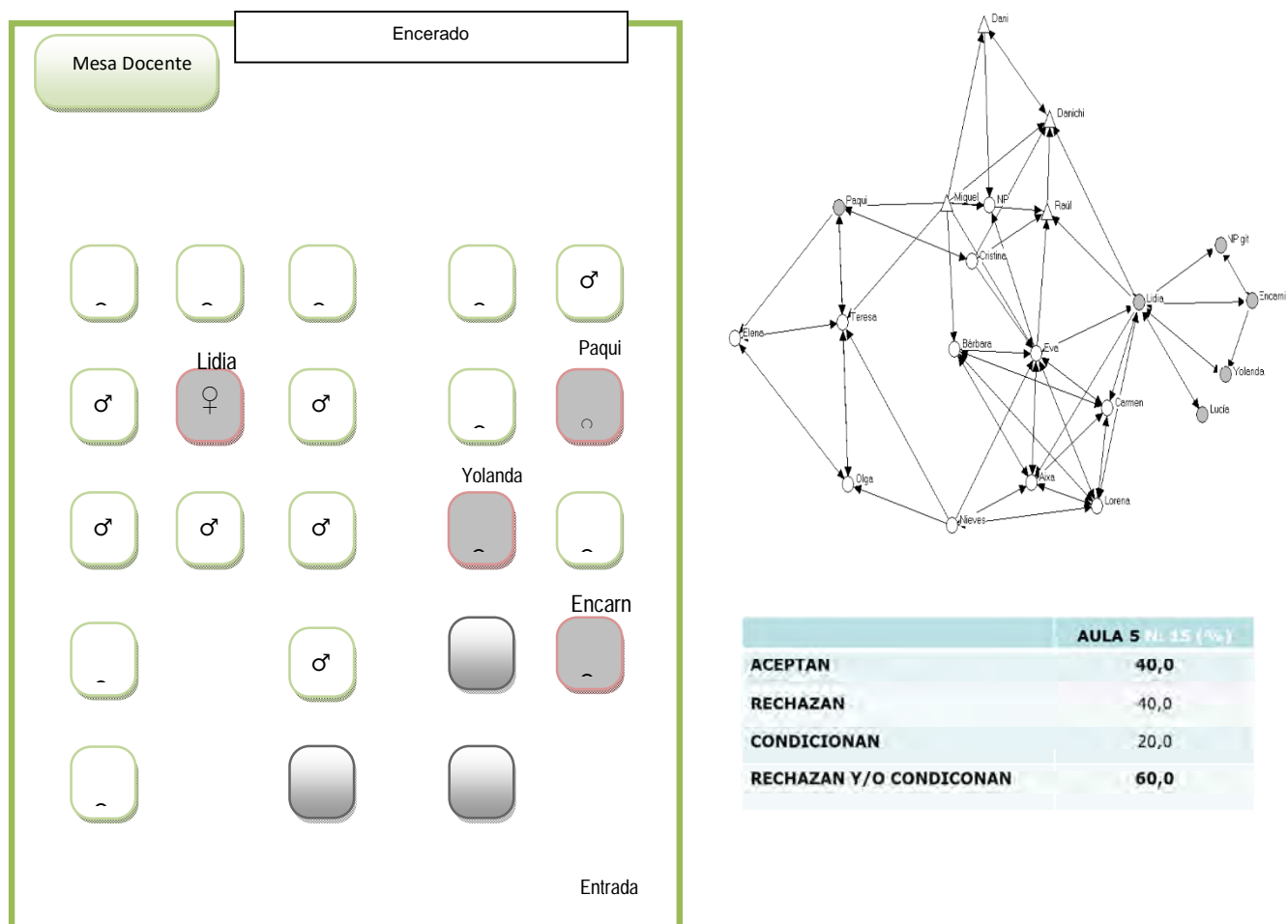
TEO: ... la maestra, por ejemplo, mira hoy... nos ha mandado a Mario y a Coke. Y entonces yo no sabía lo que decirle a él para que él colaborara. Porque yo, a lo mejor, era por miedo a que no lo supiera hacer. Algo; yo no sé, me sentía muy raro. Vienen, ¡eh!, se sientan. Yo no sabía qué decirles a ellos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

Proxémica, sociometría, etiquetaje y tendencia actitudinal en Aula B

En el Aula B, hay cuatro alumnas gitanas. Estas están disgregadas entre los puestos de la segunda y cuarta fila. Los puestos cercanos a la mesa del docente son ocupados por el alumnado con mayor logro escolar, interactúan más y tienen mayor reconocimiento. Los puestos más alejados a la mesa del docente, los ocupa alumnado con bajo logro escolar. Es en este lado, precisamente, donde se encuentran tres de las cuatro alumnas gitanas de la clase. Una única niña gitana (Lidia) sentada frente a la mesa del profesor/a destacará en la posición sociométrica de inclusión en la red de amistad en el aula.

² Seguimos la clasificación establecida en Sánchez-Muros, 2008

Figura 2: Proxémica, sociometría y tendencia aceptación del alumnado Aula B



Los resultados sociométricos del Aula B (Fig. 2) muestran una red circular completamente diferente al caso anterior, en la que se produce un mayor número de vínculos intraétnicos y sólo un enlace interétnico. En ella destaca la centralidad de cinco individuos no-gitanos, que concitan la mayoría de las elecciones, pero que forman vínculos recíprocos con la gran mayoría de los alumnos y alumnas de la clase. En esta red las posiciones que ocupan las alumnas gitanas es de menor centralidad, dando lugar a una subestructura formada por un evidente grupo segregado cuyo único “enlace” al resto del grupo no-gitano es de una alumna “gitana” procedente de matrimonio mixto (madre gitana, padre no-gitano).

Al contrario de lo que ocurre en el Aula B, el 60% del alumnado no-gitano rechaza, o condiciona, tener compañeros gitanos en clase. Este alumnado

describe a la minoría negativos como un grupo altamente homogéneo al que atribuyen algunos de los rasgos más denigrantes: “ladrones” y “violentos”. Aquí presentamos el discurso del profesorado del Aula B.

TUTOR: Aquí se ha da'o el caso de estar funcionando el comedor escolar y venir alumnos de población gitana, de una posición económica aceptable, muy buena. Entiéndase, muy buena, para desenvolverse perfectamente. Bueno, pues aquí se ha dado el caso jejem!, se ha da'o el caso de llegar la hora de pagar el comedor y se ha ido pagando religiosamente. Pero al final de mes -es que eso lo llevan en los genes, en la sangre y tal-, al final de mes pues yo, o sea perdón, a final de curso, "pues yo, como buen gitano, tengo que dejar algo a deber. ¿Para qué? Pa' que se acuerden de mí". Y entonces ¡pum! ""¡No señor! ¡Y no te pagan tres mil pesetas porque no quiero!" No se ha dicho con esas palabras, pero se ha hecho, jeh! Y había, había, y te puedo decir por ejemplo detalles que me indican que la posición económica es muy aceptable cuando por ejemplo llevan zapatillas de marca, ropa de marca, la muchacha que viene a hacer la matrícula... ¡Es otra forma de pensar!, es otra forma de vivir, jeh!, y eso quien estudie el tema este debe mentalizarse de ello, jeh!, que no estáis mentalizaos. Que es otra forma de pensar. Y estoy hablando así no porque sea racista, decir racista me da, me da un coraje...

Algunos aspectos de este tipo de discurso son reveladores de la opinión “institucional” en el entorno escolar. El prejuicio adulto, ya consolidado, es hostil y duro (“eso lo llevan en los genes, en la sangre”; “no te pago porque no quiero”). El prejuicio infantil puede ser de rechazo, pero no llega a este grado de desprecio. También aquí vemos cómo el discurso adulto utiliza el juego del “doble habla” (“estoy hablando así no porque sea racista”).

Discusión y conclusiones

Los datos aquí analizados sugieren que durante la preadolescencia el clima actitudinal hacia la minoría varía significativamente dependiendo de determinadas condiciones, tanto en el contacto en el aula como en el contexto social. Aquí resumimos en dos tipos los climas actitudinales (modelo inclusivo e excluyente) a los que se enfrenta el alumnado gitano en colegios y localidades donde conviven mayoría y minoría.

El “*Modelo Incluyente*” representa un clima actitudinal positivo. El contacto en el Aula A muestra un modelo de interacción basado en una proxémica del alumnado en puestos individuales en hileras verticales y orientadas a la mesa del docente y a la pizarra. Las niñas gitanas están integradas entre alumnado no gitano, y los niños gitanos reagrupados y distanciados del docente. En este modelo la construcción de la categoría étnica

está basado en atribuir a la minoría más rasgos positivos y descriptivos que negativos y en percibir más ampliamente la gran heterogeneidad intraétnica (variabilidad interna). Los discursos de éste grupo de alumnado cuestionan con frecuencia los estereotipos dominantes, desafiando así algunas de las más sólidas atribuciones negativas del prejuicio hacia la minoría. Y en consonancia con estos resultados, este grupo muestra una aceptación mayoritaria a compartir aula con compañeros/as gitanos. Esto explicaría la creciente inclusión de los escolares gitanos en las redes de amistad, en las que se producen más interacciones interétnicas estableciendo vínculos tanto de díadas como cliques, lo cual confiere posiciones de poder a las alumnas gitanas. Se observa que estos vínculos favorecen más a las chicas que a los chicos y mayor proximidad entre estatus similares. Por otro lado, la orientación didáctica hacia objetivos comunes, y el trabajo cooperativo interétnico para lograrlos así como el apoyo a nivel institucional (profesorado, dirección), así como las estrategia que el profesorado utilice en la gestión de la diferencia, pueden determinar la actitud ante ésta (Jackson, 1968).

Esta tendencia de aceptación mayoritaria se refuerza con el clima actitudinal prevalente en el contexto. En este caso, la localidad A representa un entorno rural donde un cuarto de la población pertenece a la minoría gitana, que, aunque mantiene alta segregación, comparte similar bajo estatus socioeconómico con la población mayoritaria y cuya tradición de conflicto interétnico, ha estado marcado por dos episodios. No obstante, la vida en vecindad con una presencia étnica tradicional, estable y localizada, obliga a los encuentros diarios, aunque sean superficiales, y esto puede ser particularmente importante para contrarrestar las imágenes negativas que a menudo se tiene de los miembros de minorías étnicas. De hecho, como en otros estudios se ha constatado (Vermeij, van Duijn, & Baerveldt, 2009), en contra de lo formulado por la Teoría de la Competición (por recursos escasos donde hay pocas oportunidades), no hay más discriminación escolar en vecindades donde hay mayor presencia étnica, al contrario, hay menos.

El “Modelo excluyente”, representa un clima actitudinal de mayor rechazo étnico. El contacto en el Aula B muestra una proxémica aparentemente más integradora, pero la construcción de la categoría étnica se basa en de

atribuciones muy negativas y generalizada (menos variabilidad interna) en proporciones superior al Aula A y a la media global respecto a otros colegios (ver (Gamella, Juan F; Sánchez-Muros Lozano, 1998). En consonancia con este clima una gran mayoría del alumnado rechazan compartir clase con compañera/os gitanos. Aunque el alumnado gitano no esté aislado en el aula, la tendencia sociométrica (red bi-circular) es de clara discriminación étnica. Los vínculos de amistad con niños/as gitanos en forma de díadas o cliques son casi inexistentes. El único vínculo interétnico lo representa una niña gitana que hace de “enlace” con el resto del aula.

El discurso del profesorado aquí, justifica los problemas atribuidos al origen de un “estilo de vida” que pretendidamente caracteriza la cultura gitana. Esta afirmación coincidente con lo ya encontrado en otras investigaciones de prejuicios en profesorado (Jarkovská & Obrovská, 2015). Se recurre a la división dicotómica “ellos” vs. “nosotros” para realizar las atribuciones más desfavorables (vagos y violentos). Coincidente con esta tendencia de rechazo, el clima actitudinal del contexto social en el que se enmarca, presente una localidad del cinturón metropolitano cuya población gitana (también un cuarto de la mayoría) vive en menor segregación, pero con mayor brecha social entre minoría y mayoría. Aquí ha habido pocos aunque intensos episodios de etnicismo que han provocado movilizaciones colectivas con el objetivo de expulsar a todos los miembros de la minoría étnica fuera de la localidad.

En general, estos resultados sugieren que hay factores y actores sociales que intervienen decisivamente en el desarrollo del prejuicio étnico. Por un lado, el contacto escolar positivo en la preadolescencia es una oportunidad para desarrollar estrategias que disminuyan el prejuicio, pues ayudan a interpretar la información social sesgada y puede contribuir a construir categorías étnicas según la propia experiencia al margen de la ideología dominante. También variables como el género o el estatus de los miembros vinculados en una red influyen en la probabilidad de amistad interétnica (Terrén Lalana, 2001). El hecho de que en el Aula A haya similitud de bajo estatus entre las familias del alumnado puede fomentar la interdependencia (aprender a adaptarse, negociar o cooperar mutuamente en beneficio común), y eso facilita la

exploración libre de la diferencia (Kutnick, 1988). Por su parte, en el Aula B, con menor segregación en la localidad (residencial y de matrimonios mixtos) pero con mayor brecha social entre las familias, la diferencia se transforma en deficiencia. Aquí se interpone la distancia social y frontera étnica en las relaciones intergrupales. Si el profesorado conserva la visión hegemónica negativa, influye perpetuando el nivel de etnicismo existente.

Por otro lado, las disparidades en el entorno social y el tipo de convivencia interétnica de ambos municipios, aportan contextos interpretativos diferentes (Xú et al. 2004). Cada grupo de alumnos y alumnas está generando marcos interpretativos con los que construir su propia explicación de la diferencia en función de, la propia experiencia, la interacción en el aula y la vivencia en el entorno. Así, el clima favorable del Aula A, evidencia en la capacidad de niños y niñas de desafiar la imagen dominante, lo que se relaciona con la aparición de contrasergos en sus discursos (Augoustinos, M.; Rosewarne, 2001). En este entorno participativo y “flexible”, la amistad y la afiliación a grupos de pares, refleja los valores y normas culturalmente adaptativos que son expresados en aspectos tales como la aceptación de alumnado gitano en el aula, o en la disposición de dicho alumnado en el aula, y esto se expresa en la no penalización de la diferencia. Sin embargo, en el Aula B, con un entorno más hostil y “etnicista” la diferencia se torna deficiencia y los escolares reelaboran sus propias vivencias mediante ideologías dominantes de conflicto (Troyna y Hatcher, 1992). La etnicidad gitana es percibida como una categoría social en desventaja, lo que justifica la obstaculizan a la integración en el sistema educativo (Jarkovská & Obrovská, 2015).

Bajo contextos como los descritos, y a estas edades, el alumnado preadolescente se presenta como un actor con un papel activo en la construcción social del otro (Enesco et al., 2009). Con sus capacidades sociocognitivas y sociomorales pueden contradecir y suspender los sesgos más prejuiciosos y de exclusión social. Es decir, pueden ser desafiantes de las ideologías dominantes. Por tanto, en sintonía con nuestro análisis, es posible plantear que la preadolescencia es una etapa clave para controlar y redireccionar prejuicios, para cambiar las actitudes y rectificar la discriminación

de minorías. Y que este cambio requiere del apoyo institucional (intervención y políticas educativas) pero sobre todo, de la implicación del profesorado siendo conscientes de su propio prejuicio y de que, como cualquier otro actor social relevante (familia, miembros de la comunidad, vecinos etc.) pueden contribuir tanto a incrementar/perpetuar como a reducir el prejuicio (Trentin, 2006). Estamos ante algo crucial, porque los estereotipos y las actitudes se anclarán y consolidarán en la adultez. No obstante, estos resultados cualitativos sugerentes, necesitarán ampliarse y contratarse aún más pormenorizadamente para que sean concluyentes.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias Bibliográficas

- About, F. E. (2005). Prejudice in Childhood and Adolescence. In L. R. John F. Dovidio, Peter Glick (Ed.), *On The Nature of Prejudice. Fifty Years After Allport* (pp. 310–325). Wiley-Blackwell.
- Alfageme Chao, A., y Martínez Sancho, M. (2004). Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106(04), 161–174.
- Allport, G. W. (1991). *The Nature of Prejudice*. EEUU: Addison Wesley.
- Andrés Martín, M.T.; García Fresno, J. M. (2002). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*.
- Augoustinos, M.; Rosewarne, D. L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 143–156.
- Baraja Miguel, A. (1993). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Unv. Complutense de Madrid.
- Calvo Buezas, T. (1990). *¿España racista? voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.

- Díaz Aguado, M. J. (1994). *Todos iguales, todos diferentes*. Madrid: ONCE.
- Dovidio, John F.; Glick, Peter; Budman, L. A. (2005). *On the nature of prejudice. Fifty years after Allport*.
- Enesco, I., Guerrero, S., Solbes, I., Lago, O., & Rodríguez, P. (2009). El prejuicio étnico-racial. Una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros. *Cultura Y Educacion*, 21(4), 497–515. doi:10.1174/113564009790002427
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y Etnicidad*. Granada: CIDE (Centro de Investigación y documentación educativa).
- Fernández Enguita, M. (2004). School and ethnicity: the case of gypsies. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(2), 201–216. doi:10.1080/14681360400200196
- Gamella, Juan F; Sánchez-Muros Lozano, S. P. . (1998). *La imagen infantil de los gitanos*. Valencia: Bancaixa.
- Gamella, J. F. (1996). *La población Gitana en Andalucía. Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Junta de Andalucía. Consejería de trabajo y asuntos sociales.
- Gamella, J. F. (2002). Exclusión social y conflicto étnico en Andalucía. Análisis de un ciclo de movilización y acción colectiva antigitana (1976-2000). *Gazeta de Antropología*, 18. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/7416>
- Gómez-Berrocal, C., y Moya, M. (1999). El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales (The prejudice towards gypsies: Different features). *Revista de Psicología Social*, 14(1), 15–40. doi:10.1174/021347499760260055
- Hall, E. T. (1963). System Notation Proxemic. *American Anthropologist*, 65, 1003–1026.
- Hallinan, M. T. (1982). Classroom Racial Composition and Children's Friendships. *Social Force*, 61(1), 56–72.
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jarkovská, L., & Obrovská, J. (2015). Race Ethnicity and Education ' We treat them all the same , but ...'. Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers ' responses. *Race Ethnicity and Education*, (May), 37–41. doi:10.1080/13613324.2015.1013457
- Kutnick, P. (1988). *Relationship in the Primary School Classroom*. London: Paul Chapman.
- Laparra Navarro, M. (2008). La comunidad gitana: el grupo étnico más excluido en la sociedad española. In *Exclusión social en España* (1st ed., pp. 405–423). Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, FOESSA.
- Laparra Navarro, M. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España Un análisis contrastado de la*. Madrid.
- Ministerio de Sanidad, S. S. e I. (2014). *Estrategia Nacional para la Inclusión*

Social de la Población Gitana 2012-2020. Plan Operativo 2014-2016.

- Newcomb, A.F.; Bukowski, W. M.; Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.
- Pettigrew, T. F.; Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57–75.
- Pettigrew, T. F.; Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. *Child Development*, 82(6), 1715–1737. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x
- Río Ruíz, M. Á. (2003). *Violencia étnica y destierro. Dinámicas de cuatro disturbios antigitanos en Andalucía*. FSGG-Ed.maristán.
- Sánchez-Muros Lozano, S. (2008). *“Hablando de los gitanos”. Representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- Terrén Lalana, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers. Revista de Sociologia*, 63(64), 83–101.
- Trentin, R. (2006). Scholastic Integration of Gypsies in Italy: Teachers' Attitudes and Experience. *School Psychology International*, 27(1), 79–103. doi:10.1177/0143034306062816
- Troyna, Barry; Hatcher, R. (1992). *Racism in Children's Lives. A Study of Mainly-White Primary Schools*. EE.UU. y Canadá (simultáneamente): Routledge.
- Van Oudenhoven, Jan Pieter; Willemsen, Tineke, M. (1989). *Ethnic Minorities. Social Psychological Perspectives*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Vermeij, L., van Duijn, M. a. J., & Baerveldt, C. (2009). Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. *Social Networks*, 31(4), 230–239. doi:10.1016/j.socnet.2009.06.002
- Xu, Y.; Farver, A.M.J.; Shwartz, D.; Chang, L. (2004). Social Networks and Aggressive Behaviour in Chinese Children. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 401–10.