



VOL., 26 Nº 3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.24415

Fecha de recepción 07/04/2022

Fecha de aceptación 06/07/2022

“PERO LUEGO TE ARREPIENTES”. LA JUVENTUD GITANA NAVEGANDO DILEMAS DE ASPIRACIÓN

‘But later you regret it’. Roma youth navigating aspirational dilemmas.



Bálint Ábel Bereményi¹ y Zenia Hellgren²

¹Universitat Pompeu Fabra / Central European University

²Universitat Pompeu Fabra

E-mail: beremenyi.abel@gmail.com;

zenia.hellgren@upf.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-3923>;

<https://orcid.org/0000-0003-1557-3779>

Resumen:

Este artículo reflexiona acerca de los dilemas de aspiración de las personas gitanas españolas en su transición de la escuela al trabajo (TET). El estudio de la TET de los jóvenes gitanos arroja luz sobre las desigualdades sociales y económicas de la sociedad española. Los *dilemas de aspiración* académicos y ocupacionales revelan aspectos de la interacción entre factores estructurales-históricos, sociales, institucionales y comunitarios que condicionan la “capacidad de aspirar” de las personas gitanas, que Appadurai define como una “capacidad de navegación”. En base a 31 entrevistas con personas gitanas de una ciudad catalana de tamaño medio, se exploran los siguientes tipos entremezclados de dilemas de aspiración: aspiraciones concretas versus abstractas, desalineadas e inseguras, mal reconocidas, interrumpidas y pospuestas. También se desglosan dos aspectos transversales: la capacidad y las estrategias de los jóvenes para navegar entre los recursos relacionados con las aspiraciones y negociar los significados, términos y condiciones de la TET bajo múltiples formas de presión.



Palabras clave: capacidad para aspirar; dilemas de aspiración académica y ocupacional; juventud gitana

Abstract:

This article reflects on the Spanish Roma people’s aspiration dilemmas about their school-to-work transition (STWT). Study of the STWT of Roma young people casts light on the social and economic inequalities in Spanish society. Academic and occupational *aspiration dilemmas* reveal aspects of the interplay between structural-historical, societal, institutional and community-level factors that condition Roma people’s “capacity to aspire”, which Appadurai defines as a navigational capacity. Drawing on 31 interviews with Roma people living in a mid-sized Catalan city, we explore the following types of intermingled aspiration dilemmas: concrete vs. abstract, misaligned and insecure, misrecognised, interrupted, and postponed aspirations. We also unpack two cross-cutting aspects - young people’s capacity and strategies for navigating among aspiration-related resources and negotiating the meanings, terms, and conditions of aspiring school-to-work transition under multiple forms of pressure.

Keywords: academic and occupational aspirational dilemmas; capacity to aspire; Roma youth

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los dilemas aspiracionales de las personas gitanas español sobre su transición de la escuela al trabajo (TET), que reciben mensajes contradictorios de sus familias, comunidades y agentes escolares sobre su futuro. Se ha argumentado que las aspiraciones tienen una influencia compleja en el futuro comportamiento educativo y la carrera profesional de los estudiantes (véase, por ejemplo, Khattab, 2015). Además, la investigación social afirma que la aspiración está profundamente influenciada por las condiciones socioeconómicas, el género y el origen étnico, entre otros factores estructurales (Appadurai, 2004; Heinz, 2009; Khattab, 2015). Además, la aspiración es relacional, encarnada, “repleta de deseos y fantasías clasificados, defensas y aversiones, sentimientos de miedo, vergüenza y culpa, excitación y deseo” (Allen, 2013, p. 5). Por lo tanto, el estudio sobre las aspiraciones relacionadas con la TET de un grupo étnico minoritario, y en particular sobre sus dilemas relacionados con las aspiraciones, puede aportar a la comprensión de la compleja interacción entre los factores estructural-históricos, sociales, institucionales y comunitarios que condicionan su “capacidad para navegar” entre los recursos de TET y negociar sus significados.

El capitalismo global, a través de la flexibilización del empleo y las sucesivas crisis, ha aumentado la inseguridad laboral temprana de los jóvenes, desvinculando sus esfuerzos educativos y formativos de los objetivos profesionales futuros (O’Reilly et al., 2019). A diferencia de los modelos lineales de generaciones anteriores, la TET se ha convertido en un proceso cada vez más contingente, en el que la interacción entre las decisiones individuales, las estructuras de oportunidad y las trayectorias sociales es imprevisible (Heinz, 2009). El vínculo cada vez más frágil entre formación y empleo (Pohl & Walther, 2007) implica trayectorias vitales en los que los jóvenes están en educación y empleo en paralelo, experimentan transiciones desfavorables de trabajo a trabajo o se vuelven inactivos (Pohl & Walther, 2007), por no mencionar la brecha cada vez mayor entre la TET y la transición a la edad adulta debido a las

oportunidades de vida inciertas. Además, una cultura de individualismo (Leschke, 2009) se manifiesta en la responsabilización de las personas para construir activamente sus propias biografías (Heinz, 2009). El concepto de “biografización de las transiciones juveniles” describe cómo, en un entorno socioeconómico y social en constante cambio, los viejos modelos colectivos de transición no pueden apoyar de manera fiable a los jóvenes, que por lo tanto necesitan “inventar la edad adulta” (Thomson et al., 2004). Walther y colegas (2005) muestran cómo la incertidumbre aumenta el riesgo relacionado con la elección, particularmente para aquellos jóvenes que cuentan con menos recursos y cuyo vínculo con el sistema de transición regular (educación, instituciones de formación, etc.) es más débil.

Aquí, nuestro objetivo es reflexionar sobre las aspiraciones relacionadas con las TET de las personas gitanas, muchos de las cuales pueden caracterizarse con estas últimas condiciones - atrapadas en “biografías de riesgo” (Walther et al., 2005). Nos centramos específicamente en los dilemas de aspiración a los que se enfrentan las personas gitanas al navegar entre los mensajes contradictorios de su comunidad y familia, por un lado, y de las instituciones principales, por el otro, con respecto a los futuros estudios y trabajos deseados. Desde una perspectiva de la agencia individual, los dilemas de aspiración también pueden entenderse como un aspecto de la navegación entre recursos y de la negociación entre diferentes significados de la TET y las condiciones de acceso, bajo la presión de tener que ajustar el “futuro deseado” de uno a una ética dominante de trabajo.

El pueblo gitano, la minoría étnica más grande de Europa (aproximadamente 10-12 millones), está sobrerrepresentada en la población en riesgo de exclusión social, pobreza, marginación y discriminación (Fundamental Rights Agency, 2018). La población gitana en España tiene una historia de 600 años y conforma un grupo étnico-cultural altamente heterogéneo con diversas identidades culturales, sociales y territoriales, así como con distintos índices de inclusión social. Los estudios representativos destacan una brecha entre la población gitana y no gitana en términos de demografía, nivel educativo, inclusión en el mercado laboral, estado de salud y acceso a la vivienda digna (de la Rica et al., 2018; FSG, 2022; Laparra et al., 2013). El 66% de la población gitana tiene menos de 30 años, mientras que esta proporción es solo el 30% en la población mayoritaria (de la Rica et al., 2018).

La mayoría de la juventud gitana (más del 90%) ha terminado la escuela primaria, pero solo el 17% por ciento ha completado al menos la secundaria, frente al 77% de la población general (de la Rica et al., 2018). Aunque las mejoras de las últimas décadas son notables, la brecha entre minoría y mayoría no ha disminuido significativamente. El abandono escolar (hasta los 16 años) y el abandono escolar prematuro (18-24) son generalizados entre los jóvenes gitanos, aunque la reincorporación a los estudios básicos y la formación profesional a través de programas de segunda oportunidad es alta (25,8% en el grupo de edad de 18 a 24 años). En el nivel posterior a los 16 años, una proporción mucho mayor de la juventud gitana - que continúan los estudios - elige Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) que la vía académica. En 2012, a la edad de 18 años solo el 1,9% de los jóvenes gitanos estudiaba en bachillerato, frente al 12,3% en CFGM. Esta proporción es del 20,1% y del 17,3% entre el total de jóvenes españoles (FSG & CEET, 2013). La brecha de género entre el alumnado gitano es más amplia que entre la población general, lo que deja a las mujeres jóvenes gitanas en una situación más vulnerable en comparación con sus pares varones, en casi todos los aspectos de la escolarización (de la Rica et al., 2018).

Históricamente, el pueblo gitano en España ha estado excluido tanto de la escuela como del mercado laboral general (Sánchez Ortega, 1987). Su experiencia de marginalización y discriminación racial ha moldeado horizontes colectivos de posibilidades y ha constituido “la base de las aspiraciones colectivas” (Appadurai, 2004, p. 61). Como demuestran Hellgren y Gabrielli (2021), las familias gitanas mantienen altas expectativas con respecto a la escuela, a pesar de sus experiencias ambivalentes, un fenómeno que Yosso (2005) describe con el concepto de “capital aspiracional”; la capacidad de los grupos minoritarios de apuntar alto a pesar de las desigualdades estructurales. Hellgren y Gabrielli llaman a este dilema una “brecha dual”: las familias mantienen altas aspiraciones a pesar de sus duras condiciones sociales, por un lado. Al mismo tiempo el profesorado no reconoce sus esfuerzos y acusan a las familias de albergar bajas expectativas sobre la escuela, por el otro. Desde finales de la década de los 1970, cuando las escuelas públicas españolas admitieron oficialmente al alumnado gitano, los investigadores han insistido (Bereményi, 2011; San Román, 1980) en que las familias gitanas tienen expectativas positivas respecto a la escolarización.

Desde los 70, las fuentes típicas de ingresos de la población gitana española han sido relacionadas con el mercado ambulante, la construcción, la recolección de chatarra, la agricultura y el sector de servicios; es decir, en nichos menos prestigiosos de la economía. Las personas gitanas tienden a acceder antes al mercado laboral y pasan más años trabajando en peores condiciones: mayoritariamente por cuenta propia, a menudo sin protección de la seguridad social, con mayores tasas de temporalidad, jornadas laborales más cortas y, en definitiva, con menor tasa de jubilación (de la Rica et al., 2018). Las diferencias de género dejan a las mujeres gitanas en condiciones menos favorables que sus iguales hombres. Tanto la crisis financiera como la pandemia de COVID-19 han afectado a la población gitana española más severamente que a la sociedad en general.

En este artículo, en base a entrevistas con personas gitanas españolas en una ciudad catalana de tamaño medio ubicada aproximadamente a 30 km de Barcelona, exploramos los dilemas relacionados con las aspiraciones con respecto a su TET. El estudio no es representativo ni de la juventud gitana española en general, ni de la que vive en la ciudad objeto de estudio. Sin embargo, en muchos sentidos pudimos detectar patrones compartidos con otras comunidades gitanas de otras ciudades catalanas en términos de vivienda, educación, inserción laboral y relaciones interétnicas. La mayoría de las entrevistas fueron recogidas de jóvenes que viven en barrios obreros periféricos en bloques de viviendas, cuyas familias trabajan en la construcción y/o en el mercado ambulante. En cuanto al mercado escolar local, también podemos observar similitudes con estudios anteriores (Bereményi, 2011; Hellgren & Gabrielli, 2021) en el Área Metropolitana de Barcelona: las escuelas públicas del barrio sufrido un proceso de segregación, atendiendo mayoritariamente a familias de origen gitano e inmigrante, mientras que los centros de otros barrios admiten ocasionalmente a alumnos gitanos cuyos padres tienen aspiraciones y conocimientos más profundos sobre el sistema escolar que la media.

Este artículo no pretende adoptar una perspectiva comparada interétnica, con respecto a la mayoría española u a otras minorías de origen inmigrante. A pesar de la gran heterogeneidad entre las familias gitanas de nuestro estudio, lo que mantiene unidas sus historias es una identidad étnica/cultural expresada - una de cuyas manifestaciones es una ética comunitaria en oposición al individualismo dominante - ,

así como experiencias de discriminación racial y desigualdades estructurales en muchos aspectos de la vida, y las respuestas comunitarias elaboradas históricamente.

Las siguientes preguntas guiarán la presentación e interpretación de los datos: ¿Qué mensajes perciben las personas gitanas de sus familias, comunidades y del profesorado con respecto a sus futuras elecciones respecto a la educación y el mercado laboral? ¿Qué dilemas relacionados con las aspiraciones encuentran? En primer lugar, presentamos el marco teórico y analítico. En segundo lugar, detallamos los hallazgos empíricos. Finalmente, en una discusión interpretamos los hallazgos y presentamos conclusiones sobre nuestros principales argumentos.

2. Antecedentes y marco teórico-conceptual

En el mercado laboral dual español, altamente segmentado, con un régimen de TET “*subprotector*” que se caracteriza por una TET larga e incierta, un alto nivel de desajuste de habilidades y una baja demanda laboral, entre otros (Hadjivassiliou et al., 2019; Pohl & Walther, 2007), el apoyo familiar es crucial para el acceso de los jóvenes al trabajo. Las altas tasas de abandono escolar prematuro (Eurostat, 2019), junto con trabajos precarios y desprotegidos y una economía informal, reducen aún más la posibilidad de que los jóvenes en condiciones socioeconómicas vulnerables desarrollen aspiraciones laborales positivas orientadas hacia el futuro. Mientras que la literatura de la *critical racial theory* reconoce la “riqueza cultural” de las minorías étnicas, destacando sus formas de capital no reconocidas (Yosso, 2005), otros advierten que en tiempos de reconfiguración de los regímenes de transición juvenil (Hadjivassiliou et al., 2019), las experiencias educativas y laborales de los padres parecen insuficientes para guiar el TET de los jóvenes (Musset & Kurekova, 2018) y para alimentar sus correspondientes aspiraciones (Appadurai, 2004).

La mayoría de los estudios cualitativos sobre aspiraciones se centran en la interrelación de los factores influyentes. Por el contrario, nos interesan los dilemas relacionados con las aspiraciones de las personas gitanas que surgen cuando toman decisiones sobre sus carreras educativas, formativas y laborales. Appadurai (2004) sugiere que “las aspiraciones nunca son simplemente individuales” (2004, p. 67), sino que forman parte de un sistema de ideas producidas en un contexto particular, muchas veces lejos del cálculo racional y la lógica mercantil. Además, la “capacidad de aspirar” no está uniformemente distribuida en las sociedades. Zipin y colegas (2012) argumentan que la elaboración de aspiraciones se define en relación con el capital poseído, de manera que “aquellos con menos acceso a recursos sociales, culturales o económicos deben aspirar en competencia con aquellos que tienen mayor acceso” a estos (2012, p. 187). Para Appadurai la “capacidad de aspirar” es una suerte de meta-capacidad; un bien colectivo que permite desarrollar una conciencia más profunda sobre los vínculos entre los objetos de aspiración más y menos inmediatos. Por lo tanto, los más ricos tienen un conjunto más amplio de experiencias sobre la relación entre aspiraciones y resultados. Allen (2014) añade que “las aspiraciones - su desempeño, producción y la capacidad para asegurarlas - están [...] compuestas por una compleja interacción de recursos y disposiciones materiales, culturales, discursivos y psicológicos” (2014, p. 775).

Appadurai describe la aspiración como una “capacidad cultural”, informada por el pasado, pero orientada hacia el futuro. De manera similar, el concepto de “riqueza cultural comunitaria” (Yosso 2005) se refiere a los conocimientos,

habilidades y capacidades culturales de los grupos socialmente marginados. Uno de estos elementos, el “capital aspiracional”, se describe como la capacidad de enfrentar las desigualdades estructurales mientras se aferra a la esperanza. Este capital depende de los recursos de la comunidad para desafiar las condiciones opresivas.

En un contexto de acceso desigual a las aspiraciones, la escuela juega un papel fundamental para que los estudiantes reconozcan y contrasten diferentes orientaciones cognitivas (Hill et al., 2003), así como para movilizar recursos y estrategias. Sin embargo, los mensajes contradictorios sobre el futuro, objeto de aspiraciones, generan dilemas. La multiplicidad de perspectivas y sus interacciones dan lugar a procesos que describimos en este artículo como “dilemas de aspiración” desde el punto de vista de las personas que los experimentan. Zipin y colegas (2015) distinguen entre la “lógica dóxica” y la “lógica habituada” de aspiración. La primera se refiere al deseo normativo de futuro (imágenes y valores asociados a modos de vida, ocupaciones, etc. transmitidos por la escuela). Por el contrario, la “lógica habituada” proyecta una disposición habituada por la cual los deseos, las esperanzas y los planes se alimentan de experiencias pasadas más que de posibles eventos futuros. Además, el concepto de “aspiración desalineada” problematiza hasta qué punto las aspiraciones se corresponden con las expectativas (González Ferrer et al., 2015), y cómo las metas profesionales coinciden con las elecciones educativas/formativas (Furlong & Biggart, 1999; Perry et al., 2016; Sabatés et al., 2011). Desde esta perspectiva, las expectativas tienen que ver con creencias realistas, o juicios probabilísticos sobre el futuro (González Ferrer et al., 2015), mientras que las aspiraciones tienen un componente afectivo idealista que refleja preferencias, esperanzas y deseos sobre el futuro dentro de la “zona de alternativas aceptables” (Gottfredson 1981 citado en Furlong et al., 1998). Se afirma que las “aspiraciones inseguras”, las ambiciones profesionales indecisas, ponen en peligro la construcción saludable de los caminos de la vida, lo que puede ser particularmente desventajoso para los jóvenes con antecedentes de marginación (Sabates et al., 2011), ya que los dilemas empujan al alumnado hacia la condición de NINI (Yates, et al., 2011). Carrasco y colegas (2018) analizan las aspiraciones mal reconocidas o “desatendidas” de los estudiantes con bajo rendimiento académico cuyas elecciones activas y motivadas se desalientan y se descuidan tanto por los agentes institucionales como por los miembros de la comunidad que consideran que sus aspiraciones son “poco realistas” o “desalineadas”. En una línea similar, Hellgren y Gabrielli (2021) identifican una brecha entre las expectativas (altas) de las familias gitanas sobre la educación y las expectativas de los maestros de escuela de que los estudiantes gitanos carecen de aspiraciones, lo que lleva a interpretaciones erróneas de dificultades relacionadas con la marginación socioeconómica en lugar de la falta de interés en la educación. Alternativamente, las aspiraciones excesivamente modestas de los estudiantes pueden ser criticadas como insuficientes o ilegítimas. Canalizar a estos últimos hacia caminos vocacionales menos prestigiosos en lugar de académicos, agrupar por niveles académicos y limitar las opciones de carrera son algunos ejemplos de incapacidad de abordar las fortalezas individuales (Walther, 2005). La investigación sobre movilidad social y población gitana vulnerable (Bereményi & Carrasco, 2015; Padilla-Carmona et al., 2020) arroja luz sobre cómo factores estructurales, institucionales o comunitarios dificultan la elaboración de las trayectorias formativas y ocupacionales emergentes. Estos casos, descritos como “aspiraciones interrumpidas”, implican dolorosos dilemas individuales, mientras que su potencial muchas veces se transmite a otros miembros de la comunidad. Las

“aspiraciones pospuestas” a menudo apoyan la movilidad social transgeneracional (Bereményi, 2022).

Finalmente, relacionamos los dilemas de aspiración con la navegación y la negociación. La navegación es un proceso de identificación y acceso a recursos, mientras que la negociación implica relaciones e interacciones de poder con el objetivo de redefinir, reformular y legitimar significados alternativos (Harris et al., 2018). La navegación despliega decisiones y actividades individuales, particularmente entre diferentes fases y esferas de la vida (Evans & Furlong, 1997). Appadurai (2004) describe la naturaleza dinámica de la aspiración como una “capacidad de navegación”, ilustrando esto con el ejemplo de un “mapa de aspiración” que consiste en una combinación de nodos y caminos. Siguiendo esta metáfora, se requieren habilidades de lectura de mapas para hacer el mejor uso de esta herramienta. A saber, habilidades de ubicación para comprender dónde se posiciona uno con respecto a otros puntos; habilidades de interpretación de símbolos para descubrir qué significan los elementos simbólicos y cómo usarlos; y comprensión de escalado para evaluar distancias y comparar áreas. Aquellos con menos capacidad de navegación se enfocan en menos nodos e identifican caminos más estrechos entre ellos (2004, p. 69). Así, la aspiración es una capacidad directamente relacionada con las habilidades y experiencias de navegación, y la capacidad de negociar términos de acceso y sus significados. Así, los futuros alternativos se vinculan con el aprendizaje de experiencias individuales o colectivas anteriores, teniendo en cuenta que los costes económicos, emocionales y sociales de los posibles fracasos son mayores para los grupos más vulnerables (Bereményi & Durst, 2021).

Con base en este marco conceptual e interpretativo, pretendemos comprender qué dilemas de aspiración enfrentan las personas gitanas al percibir mensajes contradictorios de sus familias, comunidades y agentes escolares sobre su futuro.

3. Metodología

La investigación se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto de investigación internacional comparativa más amplio, financiado por la Comisión Europea, que se ha centrado en la TET en la juventud gitana.

En el “trabajo de campo de retazos” (véase: *patchwork ethnography*) realizado durante los meses de COVID-19 (2020-2021), realizamos 31 entrevistas a personas gitanas y 21 a técnicos municipales y profesores de secundaria. El contacto con los jóvenes gitanos se estableció a través de redes personales y profesionales de los investigadores y, en parte, a través de mediadores gitanos y de ONGs locales. El único criterio de inclusión a la muestra fue la autoidentificación étnica. En este artículo exploramos solo 31 entrevistas: 14 hombres y 17 mujeres, 22 de los cuales tenían entre 17 y 30 años, y 9 entre 31 y 38 años. Nueve de ellos habían abandonado la educación secundaria; trece habían terminado la secundaria pero no habían accedido a ninguna formación postsecundaria, mientras que nueve habían estudiado un nivel postsecundario y tres en educación superior (ES). Incluimos entrevistados de una amplia gama de edades (17-38) ya que nuestro objetivo era representar una variedad de trayectorias de TET. El ámbito geográfico del estudio se circunscribe a una gran ciudad situada a unos 30 kilómetros de la ciudad de Barcelona, con una significativa población gitana cuyos miembros residen en varios barrios periféricos.

Aunque se programaron varias actividades etnográficas con las familias gitanas, y especialmente con los jóvenes, la pandemia dificultó el contacto directo. Por tanto, además de visitas puntuales a los barrios, gran parte de la recogida de datos se limitó a entrevistas biográficas realizadas en su mayoría *online*, a través de Messenger y Zoom. Tanto en la recogida como en el análisis de los datos participaron dos investigadoras gitanas con vínculos familiares en la ciudad.

El análisis de datos se llevó a cabo en una serie de reuniones temáticas del equipo. El tema de la “aspiración” se planteó de manera inductiva en una sesión de equipo a medida que surgía de las entrevistas. El análisis fue guiado por preguntas previamente definidas, pero siguiendo un enfoque de la teoría fundamentada (Morse et al., 2016) definimos más temas, variables e indicadores a medida que leíamos las entrevistas varias veces. Para la codificación y su análisis se utilizó el software de análisis cualitativo de datos, ATLAS.ti.8.

Después de explicar el propósito del proyecto de investigación, obtuvimos el consentimiento informado verbal grabado de todos los entrevistados. Las entrevistas fueron anonimizadas para proteger la anonimidad de los informantes. En el texto, después de las citas entre corchetes indicamos el código, sexo y edad de los entrevistados, siendo ‘M’ mujer y ‘H’ hombre.

4. Resultados

A diferencia del discurso político británico (Allen, 2014), en España la aspiración no es un concepto central en las políticas públicas. En cambio, aumentar la motivación y las expectativas parecen ser las palabras clave en referencia a la juventud desinteresada. Este desajuste de vocabulario, sin embargo, no se manifiesta en grandes diferencias en las prácticas institucionales o compromisos políticos. Varias políticas públicas, programas e intervenciones dirigidas al pueblo gitano tienen como objetivo “aumentar las expectativas escolares de los estudiantes gitanos y sus familias” (PIPG 2014-16) o “mejorar la empleabilidad de los estudiantes y transformar sus expectativas educativas y laborales” (PIPG 2017-20), y “motivar al alumnado gitano a continuar los estudios postobligatorios” (Proyecto de Promoción Escolar). Un programa de inserción laboral financiado por la UE de una fundación que se dedica a la población gitana también tiene como objetivo incidir, entre otros aspectos, en sus expectativas académicas y laborales. Si bien todos estos discursos son influyentes para los jóvenes gitanos que viven en condiciones de marginación, centramos nuestra atención en cómo estos últimos experimentan la influencia de su comunidad, su familia y la de los agentes escolares en el desarrollo de sus aspiraciones, y qué dilemas relacionados se enfrentan.

4.1. Aspiraciones con apoyo familiar y orientación del profesorado

4.1.1. Apoyo familiar

Las entrevistas revelaron una diversidad significativa entre las familias gitanas extensas en términos de experiencias educativas, formativas y laborales, así como de futuros a los que aspiraban. Estas diferencias se deben principalmente a las condiciones y capacidad de las generaciones anteriores para acumular capitales. Si bien la migración rural-urbana en el Estado español fue un patrón general, pudimos identificar una variedad de modelos en cuanto a estrategias de vivienda, relaciones

interétnicas y trayectorias entre diferentes segmentos del mercado laboral, así como del alcance de su inmersión educativa.

Por ejemplo, una familia extensa gitana había experimentado una movilidad social, acumulando capital social y cultural a lo largo de generaciones, y sus miembros habían obtenido trabajos como funcionarios públicos municipales, empleados de empresas privadas o por cuenta propia. Con esta familia observamos una profunda confianza en la educación escolar como medio de movilidad social. Sin embargo, las generaciones más jóvenes no comparten de manera uniforme las aspiraciones de TET a través de la educación superior. Otras familias gitanas sin experiencias de movilidad social en las entrevistas tendieron a describir aspiraciones poco desafiantes del modelo TET de baja calificación de sus familiares. Si bien todas las familias gitanas que entrevistamos comparten una creencia positiva sobre la escolarización como medio de movilidad social (en este caso, entendido como mejores condiciones de trabajo), la educación no ocupa necesariamente el mismo nivel de prioridad en sus aspiraciones futuras. Los jóvenes de familias que han podido acumular experiencias de la relación “entre prueba y cosecha” en educación y trabajo tienen un acceso más amplio a personas de referencia y un horizonte más amplio sobre futuras opciones educativas y ocupacionales. En estos entornos sociales es común el empleo en puestos como el técnico municipal, obrero de fábrica, mecánico, secretario, trabajador social, vendedor, entre otros. En estas familias también están presentes las trayectorias destacadas de estudios postobligatorios de FP o incluso universitarios, que pueden servir como modelos a seguir para los miembros de la familia.

tengo una prima que se está terminando la carrera de abogada, y creo que es la única de la familia que ha ido a la universidad [28M29]

Investigaciones anteriores (Gibson, 2004; Méndez-Morse, 2004) indican que en las minorías étnicas, especialmente en condiciones de vulnerabilidad, los referentes familiares tienen una influencia incuestionable en los jóvenes, sustituyendo la orientación formal y legitimando actitudes y prácticas rutinarias. Sin embargo, el alcance de la movilidad intergeneracional que observamos es limitado. La mayoría de las veces, los jóvenes gitanos obtienen un nivel de cualificación un poco más alto que el de sus padres, siguiendo las tendencias dominantes de la expansión educativa. Las familias que tienen menos o ningún modelo de movilidad destacado siguen caminos educativos y ocupacionales más conservadores, a través del abandono escolar, la participación en trabajos de bajo prestigio y de condiciones precarias, como el mercadillo, la construcción o, ocasionalmente, en el negocio irregular con coches de segunda mano. Aquí, la capacidad de los padres para apoyar la formación de los hijos está limitada por su propia experiencia escolar corta y percibida como poco exitosa. Las aspiraciones de TET de estos padres proyectadas en sus hijos a menudo se transmiten en términos abstractos (“un buen trabajo”, “un futuro mejor”) y, a veces, son incoherentes con sus experiencias vividas, una práctica que contribuye a los dilemas de aspiración de los jóvenes. En cuanto al apoyo familiar y comunitario percibido, también pudimos observar diversidad:

no quería estudiar, no quería hacer nada y [mi tía] fue la que peleó mucho para que hiciera algo, me apuntara algún curso, y ella fue la que me apuntó al curso, la que me apuntó al Esplai. Gracias a ella estoy donde estoy. [04M33]

Para muchos, ese apoyo sostenido solo se vuelve relevante a una edad más avanzada y de manera no lineal. Los referentes son cruciales, que pueden representar un contrapeso ante otros miembros de la comunidad.

mi madre siempre me ha apoyado, mi padre igual. A mi abuela sí que le daba más respeto lo que hago. [05M20]

El respaldo puede ser condicional, limitando el alcance de caminos de vida imaginables o los sectores profesionales, y claramente se diferencia por género. Se encontró que los trabajos de cuidado (educación, atención médica y cuidado de ancianos) se adaptaban a los roles de género tradicionalmente femeninos. O un hombre entrevistado abandonó un curso VET de peluquería debido a las críticas y burlas de la comunidad. Por el contrario, algunas mujeres mencionaron que su independencia económica fue fomentada tanto por hombres como por mujeres adultas, desafiando los roles tradicionales en las comunidades gitanas.

Mi abuela toda la vida me lo decía: ¡Tú no te quieras ver que ningún hombre te tenga que mantener!... Sácate tu carnet. [28M29]

Más allá de los argumentos verbales de los padres, los entrevistados hablan sobre los esfuerzos de la familia para proporcionar elementos de capital cultural supuestamente de la clase media.

[Mi padre nos] compró una enciclopedia de estas Larousse [...] para motivarnos a nosotros para que estudiáramos, para que tuviéramos donde acudir en caso de dudas. [29H34]

Pero el apoyo se brinda con una intensidad desigual entre los miembros de la familia y en diferentes puntos de inflexión clave a lo largo de la TET. Los desajustes de los mensajes contribuyen al desarrollo complejo de las aspiraciones. Las opciones más tradicionales pueden ofrecer más seguridad, mientras que las más desafiantes pueden brindar más libertad individual.

Ellos me dijeron “ésta es tu decisión”. Ellos me ayudaban a dar el paso. “Estudia, que los estudios van muy bien, que los estudios es un futuro tuyo, para el día de mañana”. Pero claro, ya te digo, a mí me tira el mercadillo. Hablé con ellos “mira, muy bien por decirme esto, pero yo lo que quiero hacer es el mercadillo, porque es mi trabajo, [...] Es mi decisión y ya”. [17H17]

Incorporarse al negocio familiar en el mercadillo se presenta como la forma ideal de TET, en cuanto al apoyo incuestionable de miembros de la comunidad, y esto permite posponer decisiones alternativas del mercado laboral hasta una edad más madura. En estos casos, la continuación de los estudios puede parecer una promesa abstracta “de un futuro mejor”, con poca prueba relacionada o experiencia accesible.

Nosotros tenemos conceptos muy claros, Hay que trabajar para vivir y para comer y para tener una vida medio en condiciones. [13H38]

Los jóvenes gitanos parecen tener una importante autonomía en relación con sus propias decisiones sobre su formación y carrera. La falta de experiencia

formativa de los padres dificulta que estos transmitan certeza sobre tales aspiraciones educativas.

Cuando el niño no quiere, es muy difícil, por mucho que regañes, si no tiene interés, al final, por mucho que los padres insistan... [04M33]

4.1.2. Orientación del profesorado

Otra fuente importante de aspiración es el personal escolar. En las entrevistas, la escuela primaria se tiende a presentar como un lugar seguro y familiar donde los maestros pueden motivar a los niños gitanos a crear un futuro mejor.

Mi tutora me marcó... confiaba en mí, siempre me decía “tú puedes”, o sea, siempre me decía, “es que tú no ves la mente que tienes”, o sea, “tú puedes sacar mucho provecho de lo que tal”. [02M21]

Los informantes destacan el papel orientativo de los profesores de Primaria y Secundaria sobre todo en marco de una relación afectuosa.

Tuve dos profesoras que marcaron mucho mi vida... me influyeron mucho para lograr lo que quería hacer... se dieron cuenta que tenía potencial en lo que es la edición de videos, un poco la industria esta... cuando salía [del instituto] ya sabía lo que quería hacer... La profesora me dijo “por favor, espérate, que vales mucho para esto”, pero a mí la espera me desquiciaba. [07H24]

El abandono escolar se menciona en las entrevistas como un dilema entre dos influencias. Por un lado, la proyección profesional de éxito proyectado por los profesores, y por otro, la presión para contribuir al reparto de responsabilidades familiares.

Yo dije: quiero ser auxiliar de enfermería, y quiero estudiar el día de mañana mi carrera de enfermería ¿no? entonces me acuerdo que tenía una profesora que siempre se mataba conmigo por el “estudia, estudia”, ¿no?, entonces cumplí dieciséis años en mayo y me quite del colegio. [02M21]

Los casos anteriores muestran cómo, a pesar de sus aspiraciones, la presión económica y de los compañeros puede disuadir a los jóvenes gitanos de ser los primeros en tomar una ruta alternativa. El primero de los entrevistados citados arriba se convirtió en un popular músico-youtuber, la segunda inició un programa de segunda oportunidad y se convirtió en enfermera.

Y tuve a una profesora en cuarto de la ESO... Me cambio el chip. No me acuerdo en qué conversación, pero dije ¿ah sí? pues me voy a sacar el graduado [...] Me saqué el graduado, me costó, no sabes tú cuanto. [05M20]

La joven de arriba, animada por la mediadora gitana, y sus profesoras, años más tarde se convirtió en asistente de cuidado de personas con discapacidad. Otro joven [08H17], después de abandonar la escuela, pudo obtener el certificado de

técnico en aire acondicionado gracias al apoyo de sus profesoras y su familia, mediante un curso de formación de segunda oportunidad.

En cambio, en otros casos los jóvenes no percibieron el apoyo del profesorado en su TET.

Faltaba medio año por lo menos [para cumplir los 16], pero [los profesores] no me dijeron nada. No, porque, es que los profesores ya no me hacían ni caso tampoco. [16M23]

Esta joven abandonó la secundaria, como sus amigas y muchas otras jóvenes de la investigación, y a los 23 años se quedó sin formación ni experiencia en el mercado laboral.

4.2. Dilemas de aspiración

Más arriba hemos presentado algunos aspectos de las influencias bajo las cuales las personas gitanas del estudio elaboran sus aspiraciones académicas-formativas y laborales. A continuación, nos centramos en diferentes dilemas relacionados con las aspiraciones que aparecen en puntos clave en las trayectorias de los jóvenes.

4.2.1. Aspiraciones concretas vs. abstractas

Las aspiraciones específicas (“Siempre quería ser médico...”) vinculadas a las experiencias personales y comunitarias facilitan la construcción de una “hoja de ruta” coherente para el futuro de los jóvenes. Por otro lado, los deseos abstractos (“estudiar para tener un futuro mejor”) no resultan suficientes para la elaboración de planes específicos. La mayoría de los entrevistados fueron influenciados por las proyecciones de sus padres sobre ellos en términos muy abstractos, reflejando un mero deseo de movilidad social, pero sin información sobre los pasos necesarios:

[me motivaron] a que estudie, a que consiga trabajar de lo que me gusta porque “trabajar de lo que te gusta es como no trabajar” [28M29]

mis padres, no es que no me dijeran nada, que les diera igual. Ellos me decían “Ve [a la escuela]”. Pero ellos trabajaban y no podían estar pendientes de mí. [03H25]

La imaginación de los miembros de la familia sobre “un mejor trabajo” a menudo se alimenta de experiencias únicas o percepciones sobre trabajos profesionales y una vaga idea de lo que significan en la práctica (trabajador social, auxiliar de enfermería, o de administración, etc.). La comprensión de la relación entre estudios, formación y profesiones muchas veces no resulta suficiente para aumentar la “capacidad de aspiración” de sus hijos. Por el contrario, las aspiraciones concretas tendían a surgir de las experiencias vividas de movilidad social y del acceso a la información sobre los pasos y requisitos necesarios para la adaptación.

Cuando terminé cuarto, yo quería hacer Educación Infantil porque es lo que había querido siempre, desde pequeña. [28M29]

Los datos sugieren que las aspiraciones concretas están interrelacionadas con las expectativas, es decir, los deseos y las esperanzas interactúan con el pensamiento y la planificación concreta.

Siempre quería estudiar Educación Social, con lo cual sabía que yo tenía que sacar una buena nota, porque solo hay plazas limitadas para los grados superiores. [31H36]

Esta última cita es de una de las pocas entrevistas asociadas no solo con un objetivo concreto, sino también con una comprensión del camino necesario para lograrlo. Es cierto, sin embargo, que estos planes surgieron ya en un ciclo formativo superior. Los jóvenes entrevistados que tenían modelos a seguir asociados a perfiles laborales específicos y de éxito (empresarios o empleados del sector de la construcción, o de la industria de servicios, monitores de tiempo libre, profesores o administradores) mostraron más “capacidad de aspirar” aunque a través de una trayectoria desigual y discontinua.

4.2.2. Lógica habituada vs. dóxica

Las entrevistas revelan los dilemas de los jóvenes ante la recepción de mensajes contradictorios de agentes significativos de la familia, la comunidad étnica o las instituciones.

cuando trabajas en un trabajo y luego te vas al mercadillo... Es totalmente diferente. Estás con gente, hablas con gente, no sé... A mi gusta mucho el mercado... Que estás contenta con lo que estás haciendo... Y que no estés obligada. [24M36]

Esta última entrevista indica algunos aspectos positivos de la *lógica habituada* del trabajo aprendido “orgánicamente” en el seno de la familia. Para esta joven el trabajo representaba relaciones sociales y libre elección. En contraste, la siguiente cita muestra el difícil proceso de cambio entre lógicas de aspiración.

A los primeros años pues te cuesta un poco más porque no abres los ojos, ni te das cuenta de lo importante que es tener un título... Entonces pues, me costaba un poco más... [08H17]

Acomodar la *lógica dóxica* a las minorías étnicas que viven en condiciones de vulnerabilidad implica un proceso de adaptación y reencadre cultural (Bereményi & Durst, 2021). Requiere negociar referencias comunitarias con la esperanza de lograr la movilidad social (Naudet, 2018). Esta lógica también implica una presión adicional sobre los primeros para que asuman la responsabilidad individual de su futuro bajo restricciones estructurales (Heinz, 2009). Esto se manifiesta en la autoculpabilización en caso de fracaso (Carrasco, Ruíz-Haro, et al., 2018) o en la frustración por “no ser lo suficientemente bueno” (Bereményi, 2018), lo que puede describirse como el coste emocional de replantear una lógica de aspiración. Los entrevistados rara vez mencionan las causas estructurales subyacentes.

En casa, con la Play, o lo que sea, y hoy en día cuando eché la madurez, me arrepentí de todo, pero claro en ese momento... la adolescencia no me sentó bien a mí... La vida laboral, el mercado es duro, es duro y aprendes, pero no es lo mismo. [03H25]

En aquel momento, pues mira, [yo] era muy tonta y lo que pasa que luego te arrepientes. En ese momento no ves, pero luego te arrepientes [04M33]

Como todas las niñas gitanas: [quería] casarme, tener mi marido, mis hijos, mi familia... Ahora me arrepiento, en verdad, porque a ver, es un futuro mucho mejor. Pero bueno, con tus estudios tienes mas oportunidades de las cosas. [16M23]

El apoyo de la comunidad puede compensar el coste de resistir una lógica dóxica de aspiración, pero la desconexión de la vía institucional de TET puede hacer que los jóvenes sean social y económicamente más vulnerables en una estructura económica en cambio constante. Las entrevistas destacan que la juventud en condiciones vulnerables a menudo paga un alto coste emocional por invertir en aspiraciones impulsadas por la lógica dóxica.

4.2.3. Aspiraciones desalineadas e inseguras

También surgieron dilemas sobre en qué medida las aspiraciones se correspondían con las expectativas (esperanzas vs. posibilidades) (González Ferrer et al., 2015), y en qué medida las metas profesionales coincidían con las educativas y formativas (Furlong & Biggart, 1999; Perry et al., 2016).; Sabatés et al., 2011). En varias entrevistas se observa que los jóvenes han pasado de tener grandes aspiraciones a adoptar planes laborales de sus iguales, que no requieren formación previa. Esas aspiraciones originalmente altas pero a menudo inseguras se ven desafiadas fácilmente por oportunidades emergentes: un trabajo lucrativo, actividades familiares o de grupo, una necesidad urgente o una relación romántica.

[Después de dejar el instituto y estar en casa un año] pues miré un ciclo de electricidad... Un cursillo... Pero claro, yo no, nunca había estado en un ciclo así, en un cursillo ni había mirado ni cómo eran ni nada... Entonces, yo no había estudiado nada, nada, nada. [08H17]

El entorno inmediato de estos entrevistados no proporcionaba suficiente evidencia de que la formación aumentaría la posibilidad de éxito en la vida. En estas condiciones, el fracaso tiene un coste relativamente alto: puede servir para justificar la desconfianza en los estudios y la formación, y también refuerza la autoculpabilización.

¿Sabes lo que me encantaría? Pero ya es por mí. Me gustaría sacarme la prueba de acceso para ir a la universidad. Aunque sea para hacerme un grado superior o algo. [27M34]

Deseos desalineados, como proyectar a grandes saltos en vez de avances graduales, pueden generar experiencias negativas que llevan a cuestionar el sistema en su totalidad, en lugar de entender el fracaso como un paso pequeño por repetir. Observamos este fenómeno particularmente entre las mujeres, quienes, reconociendo la desventaja de haber abandonado la escuela, tienden a ver la reincorporación como un desafío imposible. Sus discursos a menudo reflejaban una mezcla de aspiraciones elevadas y limitadas, condicionadas por sus roles reproductivos en la comunidad étnica.

4.2.4. Aspiraciones no reconocidas

Las entrevistas también revelan el surgimiento de aspiraciones inusuales, poco habituales, que son controladas, cuestionadas y frustradas por los agentes escolares, pero también por miembros de la familia y la comunidad. Algunas de las razones mencionadas fueron que los individuos habían definido para sí mismos metas “poco realistas”. En la comunidad, algunas profesiones - como monitor de tiempo libre o trabajador social - se habían puesto de moda por antecedentes de casos de éxito, fácil acceso al mercado laboral o porque el perfil de trabajo resulte compatible con los roles que ocupan las y los jóvenes en la comunidad. Otras aspiraciones más académicas, o que implican movilidad urbana, viajes lejos de la familia, etc. pueden generar desconfianza y resistencia. En cuanto al profesorado, éste tiende a considerar la formación profesional, más que la vía académica, como la opción más práctica para jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, a veces en contra de las convicciones propias de ellos, o en algunos casos con una agenda oculta en mente: la de cubrir las plazas disponibles de FP llevados por el mismo centro.

[mi tutora me dijo] "si tu coges un grado medio, tendrás la ESO", pero mi abuela [...] quería que hiciera bachillerato... [31H36]

Algunos entrevistados fueron invitados a elegir un FP en el mismo centro en el que habían acabado la ESO. Aunque puede haber explicaciones pedagógicas para esto, la elección no siempre coincidió con las aspiraciones de los estudiantes.

Me ofrecieron hacer el grado medio en el mismo centro, pero yo quería hacer electromecánica de vehículos... [30H20]

La orientadora del centro no es que me orientó muy bien, y eso, porque a lo mejor fue en esta época que yo estaba confundido y tampoco entendí mucho lo que me decía, pero vamos, que me dijera que hiciera el ciclo medio de enfermería diciéndole que a mí no me gustaba la sangre, no lo encontraba muy... muy apropiado. [31H36]

De manera similar, una joven que aspiraba a hacer fotografía fue desaconsejada por su tutora con el argumento de que “la fotografía no tenía futuro”.

4.2.5. Aspiraciones interrumpidas

En algunas trayectorias, las aspiraciones educativas, formativas y laborales se vieron frustradas por imprevistos. Debido a la presión de la comunidad étnica o a la necesidad económica, en muchos casos se abandonan las esperanzas. Los roles de género juegan un papel importante aquí. Además, los procedimientos institucionales inflexibles no solo obstaculizan, sino que pueden limitar definitivamente las ambiciones de los jóvenes que disfrutaban de poco apoyo familiar y comunitario, y que carecen de experiencia para superar estos desafíos administrativos “menores”.

De acuerdo con Hellgren & Gabrielli (2021), la discriminación, un clima escolar hostil y aspiraciones no reconocidas, o malentendidas fueron otros factores que interrumpieron las trayectorias de los entrevistados. La crisis financiera, la pandemia de COVID-19 y otros desafíos estructurales habían ejercido una gran presión sobre los medios de subsistencia de las familias y el sistema educativo, lo que en última instancia lleva a una alta tasa de abandono escolar en la edad mínima legal (16) para terminar la escolarización.

4.2.6. Aspiraciones aplazadas

Las interrupciones imprevistas y las aspiraciones abandonadas a menudo se proyectan en las generaciones posteriores (Allen, 2014). Esto les había sucedido a algunos de los entrevistados, pero principalmente a sus padres:

[mi madre siempre decía] “Me habría gustado seguir los estudios”, dice, “ahora que puedes, gracias a dios, debes estudiar”. [30H20]

Además, en varios casos las aspiraciones no produjeron resultados inmediatos en los momentos de cambio, sino más tarde. Las entrevistas revelan trayectorias educativas menos lineales pero más interrumpidas que las de sus iguales no gitanos, lo que podría haber resultado en una reincorporación posterior o trayectorias formativas alternativas. Sin embargo, los retrasos también pueden desempeñar un papel estratégico en la gestión de posibles frustraciones. Por ejemplo, la práctica de no terminar el último año de la ESO sino participar en programas de profesionalización (PFI), o cursos preparatorios (CAM) para la FP, sin duda reduce la presión y facilita la gestión de posibles conflictos con la comunidad e instituciones. entorno con respecto a la formación o las aspiraciones laborales.

He estado llamando a las escuelas, pero con esto del Covid no he tenido acceso... me gustaría utilizar ese dinero [renda garantida] para que luego pues pueda decir: “ya no necesito la renda garantida porque tengo un empleo, a través de los estudios y la formación” [03H25]

Sin embargo, en estos casos, las aspiraciones superiores no se abandonan, sino que se posponen. Incluso los meses o años sin estudiar se han mostrado útiles para madurar esperanzas y consolidar marcos de interpretación (de recursos y beneficios a corto, medio y largo plazo) o ajustar ideas sobre itinerarios formativos para acercar a las personas a las carreras profesionales aspiradas.

5. Discusión y conclusiones

La transición de la escuela al trabajo de la juventud gitana española representa un tema central para comprender las desigualdades socioeconómicas de la sociedad española perpetuadas por el sistema educativo y el mercado laboral segmentado. Los jóvenes gitanos son el grupo étnico con mayor probabilidad de abandono escolar y fracaso educativo en España (Hellgren & Gabrielli, 2021). Estudiar sus dilemas de aspiración relacionados con la TET puede arrojar luz sobre algunos aspectos de la interacción entre factores estructurales, sociales, institucionales y comunitarios que condicionan su “capacidad para navegar” (Appadurai, 2004) y negociar. Este artículo se centra en la influencia de los agentes comunitarios, familiares y escolares en los dilemas de aspiración. Centrarnos en los dilemas de aspiración no solo contribuye a desentrañar el coste emocional de las contradicciones entre las fuerzas comunitarias y la presión social, sino que también destaca la diversidad de esfuerzos de navegación y negociación de los individuos del grupo minoritario.

La población gitana estudiada comparte historias de éxito y fracaso en la TET, brindando material que se suma al conjunto de experiencias colectivas que dan forma a las aspiraciones *habituadas*. En nuestras entrevistas, casi todas las personas gitanas han tenido algunas relaciones positivas y motivadoras con maestros en la

primaria, pero también han sufrido discriminación o antigitanismo, lo que reforzó los temores de los padres. En la ESO se intensifican los dilemas y mensajes contradictorios de una gran diversidad de agentes y se acumulan las presiones múltiples. Las entrevistas muestran que en esta edad cuando se toman decisiones importantes, las aspiraciones se forman respondiendo a las expectativas institucionales, comunitarias y de los iguales.

Los jóvenes gitanos reconocen las diferencias culturales entre los mensajes recibidos desde la escuela y su comunidad étnica con respecto al futuro académico y laboral. Las entrevistas muestran que en los momentos decisivos confían en el apoyo de la comunidad, la mayoría de las veces siguiendo una lógica habitual que parece implicar decisiones más seguras y menos conflictivas, incluso aquellas que van en contra de la voluntad de sus padres. Si bien la lógica dóxica dominante es apoyada discursivamente por la comunidad, la lógica habituada sigue sin reconocimiento por los agentes institucionales. El apoyo discursivo de los padres a una lógica competitiva dominante, centrada en los valores capitalistas, a menudo se expresa solamente en términos abstractos debido a su limitada experiencia sobre la relación entre la inversión educativa y su cosecha en el mercado laboral. En cambio, los gitanos entrevistados perciben que los docentes y las escuelas ofrecen poco o ningún apoyo a la lógica de aspiración habituada debido a su escaso conocimiento de la “riqueza cultural comunitaria” (Yosso, 2005) y a su escasa preparación para trabajar a partir de los “fondos comunitarios de conocimiento” (Foley, 1997). La responsabilidad de la negociación entre lógicas en conflicto se pone sobre los hombros de la juventud gitana y, a menudo, se expresa en términos de autoculpabilización y autocrítica, que identificamos como otros costes más de los dilemas de aspiración.

Ya que las experiencias de la comunidad asociadas con los esfuerzos y los resultados y su representación cultural cambian continuamente, también lo hacen las trayectorias individuales. Observamos cambios profundos en las aspiraciones escolares y laborales a lo largo de la vida de los individuos que implican haberlas ajustado a las oportunidades y limitaciones. En algunos casos, las aspiraciones inseguras o el apoyo unívoco insuficiente ralentizan las trayectorias. En otros casos, los dilemas pueden interrumpir procesos de navegación y negociación sobre aspiraciones a un futuro diferente. Además, el coste de navegar entre las fuentes de aspiración es alto para los jóvenes en condición de vulnerabilidad.

Podemos aplicar la metáfora de Appadurai del “mapa de las aspiraciones” para analizar el proceso de navegación de los jóvenes gitanos entre los dilemas de aspiración. En este sentido, más amplias experiencias sobre la relación entre aspiraciones y resultados deberían incrementar la “alfabetización cartográfica”, la capacidad de leer e interpretar mapas de aspiraciones. Aplicando la metáfora a nuestro caso, estas habilidades permiten a la juventud gitana identificar no solo nodos más sutiles (estudios, programas, lugares de trabajo) ubicados alrededor de otros más grandes, sino también múltiples vías para llegar a ellos (estudios, formación, aprendizaje, adscripción, orientación profesional, activismo, alianzas, etc.). El uso colectivo de estas habilidades y las herramientas correspondientes aumentan la conciencia sobre los alcances, las escalas y la velocidad en relación con los horizontes colectivos. Sin embargo, las entrevistas muestran un desarrollo de aspiraciones no lineal que a menudo no coincide con los puntos de inflexión clave de las trayectorias principales de la TET. Además, en vez de una “lectura del mapa”, en las entrevistas reconocemos una estrategia de experimentación para acercarse a los nodos sutiles. En esta estrategia los caminos son irregulares y difíciles de transitar

debido a los dilemas, las múltiples influencias y los procesos de negociación asociados con la satisfacción de las aspiraciones emergentes.

Más allá de la navegación, los jóvenes gitanos también son agentes activos en la negociación para hacer reconocer sus esperanzas desafiando una “jerarquía de aspiraciones” (Allen, 2014, p. 768). Los dilemas de aspiración descritos suelen debilitar la posición de los jóvenes gitanos en el contexto institucional o en el mercado laboral y les llevan a asumir los significados que el profesorado, los técnicos de las ONGs o bien sus comunidades étnicas aportan a sus planes y esperanzas para el futuro. Esto a menudo implica calificarlas aspiraciones “no realistas”, “desalineadas”, “inaceptables”. Sin embargo, en todos los casos, los gitanos negocian estas limitaciones y establecen las condiciones para la elaboración de sus aspiraciones TET en sus propios términos. Escapando de la dicotomía de acomodación o resistencia, a esas múltiples demandas y restricciones, las entrevistas narran sobre agencia a través de una actitud cambiante de “resistencia dentro de la acomodación” (Gillborn 1997), con el objetivo de tomar el control de los significados, el alcance y el ritmo de sus esperanzas y deseos, planes. Esto ocurre a través del abandono escolar, probando trabajos precarios, reincorporándose en la formación, experimentando aprendizajes y, mientras tanto, elaborando y madurando aspiraciones. Se ven obligados a “inventar la adultez” (Thomson et al., 2004) mientras evalúan constantemente sus necesidades subjetivas y las múltiples demandas y oportunidades externas, combinándolas en una “biografía de aprendizaje más o menos coherente” (Pohl & Walther, 2007) asociada con aspiraciones más o menos coherentes.

6. Referencias bibliográficas

- Allen, K. (2013). Coalition policy and ‘aspiration raising’ in a psychic landscape of class. *Journal of Youth Studies Conference*.
- Allen, K. (2014). ‘Blair’s children’: young women as ‘aspirational subjects’ in the psychic landscape of class. *The Sociological Review*, 62, 760-779. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12113>
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao y M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford University Press.
- Bereményi, B. Á. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalanian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355-369. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643134>
- Bereményi, B. Á. (2018). Costes de la movilidad entre gitanas y gitanos con trayectorias académicas de éxito. In R. Andrés y J. Maso (Eds.), *(Re)visiones gitanas. Políticas, (auto)representaciones y activismos en diálogo con el género y la sexualidad* (pp. 137-171). Edicions Bellaterra.
- Bereményi, B. Á. (2022). Between choices and “going with the flow”. Career guidance and Roma young people in Hungary. *International Journal for Educational and Vocational Training*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09536-0>

- Bereményi, B. Á. y Carrasco, S. (2015). Interrupted Aspirations: Research and Policy on Gitano Education in a Time of Recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26(1), 153-164. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>
- Bereményi, B. Á. y Durst, J. (2021). Meaning making and resilience among academically high-achieving Roma women. *Szociológiai Szemle*, 31(3), 103-131. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2021.3.5>
- Carrasco, S., Narciso, L. y Bertran-Tarrés, M. (2018). Neglected aspirations: Academic trajectories and the risk of early school leaving amongst immigrant and Roma youth in Spain. In L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq, y C. Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 164-182). Routledge.
- Carrasco, S., Ruíz-Haro, I. y Bereményi, B. Á. (2018). No bridges to re-engagement? Exploring compensatory measures for early school leavers in Catalonia (Spain) from a qualitative approach. In L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq, y C. Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a multi-methods approach towards a multi-level social phenomenon* (pp. 185-199). Routledge.
- de la Rica, S., Gorjón, L., Miller, L. y Úbeda, P. (2018). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza*. Iseak y Fundación Secretariado Gitano.
- Evans, K. y Furlong, A. (1997). Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or navigations. In J. Bynner, L. Chisholm, y A. Furlong (Eds.), *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context* (pp. 17-41). Ashgate.
- Foley, D. E. (1997). Deficit Thinking Models Based on Culture: The Anthropological Protest. In R. R. Valencia (Eds.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice* (pp. 113-131). Routledge Falmer.
- FSG. (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Fundación Secretariado Gitano / Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Fundamental Rights Agency. (2018). Transition from education to employment of young Roma in nine EU Member States. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2811/962811>
- Furlong, A. y Biggart, A. (1999). Framing ‘Choices’: a longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds. *Journal of Education and Work*, 12(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/1363908990120102>
- Furlong, A., Kas-Urinen, H., Biggart, A. y Sinisalo, P. (1998). The educational and occupational aspirations of young people in Scotland and Finland. *Young*, 6(4), 2-21. <https://doi.org/10.1177/110330889800600401>
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 134-156. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00051-4)
- González Ferrer, A., Kraus, E., Fernández, M., Cebolla Boado, H., Soysal, Y. y Aratoni, Y. (2015). Adolescents’ life plans in the city of Madrid. Are immigrant

origins of any importance? *Revista Del Centro Reina Sofia Sobre Adolescencia y Juventud*, 2, 25-49.

- Hadjivassiliou, K. P., Tassinari, A., Eichhorst, W. y Wozny, F. (2019). How does the performance of school-to-work transition regimes vary in the European Union? In J. O'Reilly, J. Leschke, R. Ortlieb, M. Seeleib-Kaiser, y P. Villa (Eds.), *Youth Labor in Transition. Inequalities, Mobility, and Policies in Europe* (pp. 71-103). Oxford University Press.
- Harris, L. M., Chu, E. K. y Ziervogel, G. (2018). Negotiated resilience. *Resilience. International Policies, Practices and Discourses*, 6(3), 196-214. <https://doi.org/10.1080/21693293.2017.1353196>
- Heinz, W. R. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (Eds.), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas* (pp. 3-14). Routledge.
- Hellgren, Z. y Gabrielli, L. (2021). The Dual Expectations Gap. Divergent Perspectives on the Educational Aspirations of Spanish Roma Families. *Journal of Intercultural Studies*, 42(2), 217-234. <https://doi.org/10.1080/07256868.2021.1883569>
- Hill, N. E., Ramirez, C. y Dumka, L. E. (2003). Early Adolescents' Career Aspirations: A Qualitative Study of Perceived Barriers and Family Support among Low-Income, Ethnically Diverse Adolescents. *Journal of Family Issues*, 24(7), 934-959. <https://doi.org/10.1177/0192513X03254517>
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748. <https://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Laparra, M., Fernández, C., Hernández, M., Salinas, J. y Cedrón, M. I. (2013). *Updated Civil Society Monitoring Report on the implementation of the National Roma Integration Strategy and Decade Action Plan in 2012 and 2013 in Spain*. Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation.
- Leschke, J. (2009). The segmentation potential of non-standard employment. A four-country comparison of mobility patterns. *International Journal of Manpower*, 30(7), 692-715. <https://doi.org/10.1108/01437720910997353>
- Méndez-Morse, S. (2004). Constructing mentors: Latina educational leaders' role models and mentors. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 561-590. <https://doi.org/10.1177/0013161X04267112>
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. y Clarke, A. E. (2016). *Developing grounded theory: The second generation (2nd ed.)*. Routledge.
- Musset, P. y Kurekova, L. M. (2018). Working it out: Career Guidance and Employer Engagement. *OECD Education Working Papers No. 175* (Issue 175). OECD Directorate for Education and Skills.
- Naudet, J. (2018). *Stepping into the elite. Trajectories of social achievement in India, France and the United States*. Oxford University Press.
- O'Reilly, J., Leschke, J., Ortlieb, R., Seeleib-Kaiser, M. y Villa, P. (2019). Comparing youth transitions in Europe. Joblessness, insecurity, institutions, and inequality. In J. O'Reilly, J. Leschke, R. Ortlieb, M. S.- Kaiser, y P. Villa

- (Eds.), *Youth Labor in Transition. Inequalities, Mobility, and Policies in Europe* (pp. 1-29). Oxford University Press.
- Padilla-Carmona, T., González-Monteaquedo, J. y Heredia-Fernández, S. (2020). The Roma in Spanish Higher Education. Lights and Shades after Three Decades of National Plans for Roma Inclusion. In L. Morley, A. Mirga, y N. Redzepi (Eds.), *Roma in European Higher Education. Recasting Identities, Re-imagining Futures* (pp. 133-150). Bloomsbury.
- Perry, B. L., Martinez, E., Morris, E., Link, T. C. y Leukefeld, C. (2016). Misalignment of career and educational aspirations in middle school: Differences across race, ethnicity, and socioeconomic status. *Social Sciences*, 5(3 (35)), 1-10. <https://doi.org/10.3390/socsci5030035>
- Pohl, A. y Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 533-553. <https://doi.org/10.1080/02601370701559631>
- Sabates, R., Harris, A. L. y Staff, J. (2011). Ambition gone awry: The long-term socioeconomic consequences of misaligned and uncertain ambitions in adolescence. *Social Science Quarterly*, 92(4), 959-977. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00799.x>
- San Román, T. (1980). La Celsa y la escuela del barrio. In M. Knipmeyer, M. González Bueno, y T. San Román (Eds.), *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa*. Akal.
- Sánchez Ortega, M. H. (1987). Evolucion y contexto histórico de los gitanos españoles. In T. San Román (Eds.), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos* (pp. 13-61). Alianza Editorial.
- Thomson, R., Holland, J., McGrellis, S., Bell, R., Henderson, S. y Sharpe, S. (2004). Inventing adulthoods: a biographical approach to understanding youth citizenship. *The Sociological Review*, 52(2), 139.
- Walther, A. (2005). Active Participation and Informal Learning in Young People's Transitions to the Labour Market. *New Perspectives for Learning - Briefing Paper*, 51, 1-5.
- Walther, A., Stauber, B. y Pohl, A. (2005). Informal Networks in Youth Transitions in West Germany: Biographical Resource or Reproduction of Social Inequality? Informal Networks in Youth Transitions in West Germany: Biographical Resource or Reproduction of Social Inequality? *Journal of Youth Studies*, 8(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/13676260500149345>
- Yates, S., Harris, A., Sabates, R. y Staff, J. (2011). Early occupational aspirations and fractured transitions: A study of entry into “NEET” status in the UK. *Journal of Social Policy*, 40(3), 513-534. <https://doi.org/10.1017/S0047279410000656>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M. y Gale, T. (2015). Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227-246. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839376>

Zipin, L., Sellar, S. y Hattam, R. (2012). Countering and exceeding “capital”: a “funds of knowledge” approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 179-192. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.666074>

Financiación: Este artículo se ha elaborado dentro del proyecto ‘ONGización de la transición escuela-trabajo en la juventud gitana’ subvencionado por el programa H2020 Marie Skłodowska-Curie Actions (Grant nº845196).

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Cómo citar este artículo:

Bereményi, B. Á. & Hellgren, Z. (2022). ‘Pero luego te arrepientes’. La juventud gitana navegando dilemas de aspiración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 151-172. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.24415