



Departamento de Antropología Social.

“Hablando de los gitanos”.  
Representaciones sociales en el  
discurso y la interacción escolar.

**TESIS DOCTORAL**

AUTORA: SONSOLES SANCHEZ-MUROS LOZANO

DIRECTOR: PROF. DR. J. FRANCISCO GAMELLA MORA

PROGRAMA DE DOCTORADO: ANTROPOLOGÍA Y SOCIEDAD ACTUAL

Granada, 2008





**TÍTULO DE LA TESIS: "Hablando de los gitanos".**

**Representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar.**

**DIRECTOR DE LA TESIS:** Prof. Dr. J. Francisco Gamella Mora

**DOCTORANDA:** Sonsoles P. Sánchez-Muros Lozano

**PROGRAMA DE DOCTORADO:** Antropología y Sociedad Actual.

**DEPARTAMENTO:** Antropología Social

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**



A mi madre y a Miguel  
A mi padre y a Eu *in memoriam*



## Agradecimientos

A la Prfa. Dra. Eugenia Maña Zafra, por motivarme en la realización de esta tesis, porque me introdujo magistralmente en la investigación con niños y niñas, y sembró en mí la inquietud por la objetividad. Su amistad, orientaciones personales y rigor científico, han sido siempre el motor principal durante mis años de posgrado. Sé que hoy le hubiera alegrado un poco el día. También a Manuel, admirable contertulio en la adversidad, por su constante refuerzo.

A mis padres, que infatigablemente me empujaron, animaron y dieron toda clase de ayuda, sin esperar jamás nada a cambio.

A mi familia, por la confianza, comprensión, paciencia y estímulo constante. Especialmente a Carol, Isa y Carmen, que a veces realizaron tarea ingrata pero fundamental, y sin cuyos apoyos siempre fieles e incondicionales, este proyecto no hubiera podido seguir adelante. Y fundamentalmente a mi pareja, Miguel, y nuestros hijos Lucas y Sonsoles (¡sois lo que más quiero en el mundo!), que resignadamente han soportado las ausencias del hogar, las jornadas inacabables de trabajo, mi falta de ayuda en momentos difíciles y todo lo que él sabe. Sólo gracias a él, a su valentía, he podido terminar esta Tesis Doctoral.

A Maria Luisa Jiménez Rodrigo (Unv. Sevilla), amiga y leal compañera, por sus valiosas aportaciones que me han ayudado a mejorar inmensamente este trabajo. Asimismo a Clara Bermúdez, a Emilia Martínez y tantos otros amigos que me han soportado en el a veces “*monotema*” y me han animado cuando lo he necesitado.

Al Centro Sociocultural Gitano Andaluz, a Paqui, Rafa y Santiago, por el impulso inicial y por el apoyo prestado, y a Alejandro Quesada, compañero de doctorado y otras aventuras, por su introducción en los primeros momentos del trabajo de campo.

A todos los docentes y escolares que se prestaron a participar en este estudio, por su implicación y generosidad.

A los miembros del departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, que me ha acogido durante todo este tiempo.

Finalmente, a mi director de tesis Juan Gamella. Su iniciativa en el estudio de la minoría gitana, su empeño en este proyecto y su exigencia, aún cuando más agotado se ha sentido, son merecedoras de mi especial gratitud.

A todos, muchas gracias.





# ÍNDICE.

<b>CAPÍTULO 1. MINORÍA GITANA Y PREJUICIOS ÉTNICOS. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....</b>	<b>7</b>
1.1. <b>NOTAS HISTÓRICAS SOBRE LA PRESENCIA GITANA EN ESPAÑA .....</b>	<b>9</b>
1.1.1. Periodo de peregrinaje (c1460-1499).....	9
1.1.2. Periodo de expulsión (1499-1633).....	10
1.1.3. Periodo de asimilación forzosa (1633-1783) .....	11
1.1.4. Periodo de incorporación y consecución de la igualdad legal (1783-presente) .....	12
1.2. <b>PRESENTE DE LOS GITANOS EN ANDALUCÍA .....</b>	<b>14</b>
1.2.1. Población .....	15
1.2.2. Sistema de género y parentesco.....	16
1.2.3. Nivel educativo .....	17
1.2.4. Trabajo y ocupación.....	18
1.2.5. Vivienda y principales asentamientos .....	22
1.2.6. Dos nuevas formas de participación colectiva.....	25
1.2.7. Situación de las relaciones interétnicas.....	26
1.3. <b>GITANOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>30</b>
1.3.1. Nueva segregación escolar y creciente conflictividad interétnica.....	35
1.4. <b>ESTUDIOS SOBRE EL PREJUICIO ÉTNICO HACIA LA POBLACIÓN GITANA .....</b>	<b>38</b>
1.4.1. Breve revisión de los estudios sobre prejuicios gitanos en literatura internacional sobre grupos romaníes .....	38
1.4.2. Revisión en España .....	44
1.4.3. Prejuicios históricos .....	44
1.4.3.1. Etapa clásica: la imagen más negativa .....	45
1.4.3.2. Etapa romántica: la imagen de exotismo, romanticismo, orientalismo .....	46
1.4.3.3. Etapa populista: de la imagen romántica a la imagen lírica y exaltación del flamenco .....	48
1.4.4. Prejuicios en el imaginario social: Estudios sociológicos y antropológicos .....	50
1.4.5. Estudios sobre los prejuicios étnicos en el entorno escolar .....	57
1.4.6. Nuevas manifestaciones del prejuicio hacia los gitanos en psicología social .....	71
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>79</b>
2.1. <b>EL PREJUICIO .....</b>	<b>79</b>
2.1.1. Dos enfoques en el estudio del prejuicio.....	81
2.2. <b>TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES .....</b>	<b>84</b>
2.2.1. Definición de las Representaciones Sociales .....	86
2.2.2. En qué sentido son sociales las Representaciones Sociales .....	89
2.2.3. Componentes de las Representaciones Sociales .....	90
2.2.4. Procesos generadores.....	93
2.2.5. Representaciones sociales grupales .....	96
2.2.6. El concepto de Temata .....	100

2.2.7.	Atribuciones y Representaciones Sociales.....	100
2.3.	<b>LA CORRIENTE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO.....</b>	<b>102</b>
2.3.1.	Expresión del prejuicio étnico en el discurso.....	103
2.3.2.	El discurso en la preadolescencia (entre los 11 y los 14 años) .....	105
2.3.3.	Técnicas de recogida del discurso narrativo: respuestas abiertas.....	109
2.3.4.	El relato.....	111
2.4.	<b>EL PREJUICIO ÉTNICO EN EL AULA.....</b>	<b>113</b>
2.5.	<b>ARTICULACIÓN DE PERSPECTIVAS .....</b>	<b>117</b>
2.6.	<b>JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....</b>	<b>118</b>
2.7.	<b>OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>123</b>
	<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>127</b>
3.1.	<b>ÁMBITO DEL ESTUDIO .....</b>	<b>128</b>
3.1.1.	Localidades rurales .....	129
3.1.2.	Barrio urbano.....	139
3.1.3.	Contexto escolar en dos pueblos seleccionados .....	143
3.2.	<b>DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....</b>	<b>152</b>
3.3.	<b>RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....</b>	<b>156</b>
3.3.1.	Fases de la recogida de información .....	157
3.3.2.	Instrumentos de recogida de datos.....	160
3.3.2.1.	Cuestionario auto-administrado .....	160
3.3.2.2.	Redacción abierta.....	161
3.3.2.3.	Redes sociométricas.....	163
3.3.2.4.	Técnicas complementarias.....	165
3.4.	<b>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....</b>	<b>165</b>
3.4.1.	Análisis de cuestionarios.....	165
3.4.2.	Análisis de redacciones.....	167
3.4.3.	Análisis de redes sociométricas .....	170
3.4.4.	Análisis de información complementaria .....	171
3.5.	<b>LIMITACIONES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>171</b>
	<b>CAPÍTULO 4. EL ANCLAJE HISTÓRICO: NÚCLEO FIGURATIVO DE LA IMAGEN SOCIAL DE LOS GITANOS.....</b>	<b>175</b>
4.1.	<b>CINCO CONJUNTOS DE RASGOS.....</b>	<b>176</b>
4.2.	<b>VARIACIÓN DE LOS CINCO CONJUNTOS DE RASGOS.....</b>	<b>182</b>
4.2.1.	Variaciones en rasgos relacionales .....	190
4.2.1.1.	Heterogeneidad .....	190
4.2.1.2.	Dicotomización.....	194
4.2.1.3.	Buenos y malos .....	196
4.2.2.	Variaciones en rasgos negativos.....	199

4.2.2.1.	La violencia contra las personas y las cosas .....	201
4.2.2.2.	Implicaciones en robos y asaltos .....	207
4.2.2.3.	Vagos .....	210
4.2.2.4.	Un nuevo ámbito de rechazo étnico: el mal de “la droga” .....	210
4.2.3.	Variaciones en rasgos “desagradables” .....	217
4.2.3.1.	Molestos, mal educados .....	218
4.2.3.2.	Sucios .....	220
4.2.3.3.	Desastrados, mal vestidos.....	224
4.2.3.4.	Pobreza.....	226
4.2.3.5.	Chabolistas .....	227
4.2.3.6.	Mal hablados.....	228
4.2.4.	Variaciones en rasgos “positivos” .....	229
4.2.4.1.	Alegres, simpáticos, graciosos y graciabes .....	231
4.2.4.2.	Trabajadores .....	232
4.2.4.3.	Capacidad artística, cantan y bailan bien, dotes musicales .....	233
4.2.5.	Variaciones en rasgos “descriptivos” .....	235
4.2.5.1.	Un origen histórico-geográfico distinto .....	235
4.2.5.2.	La utilización de los términos “raza” y “etnia” .....	237
4.2.5.3.	Definir el aspecto externo de los gitanos .....	239
4.2.5.4.	Costumbres específicas .....	240
4.2.5.5.	Trabajan en distintas ocupaciones.....	242
4.2.5.6.	La forma de hablar .....	243
4.2.5.7.	El tipismo flamenco .....	245
4.2.5.8.	Atuendo diferente .....	246
4.3.	<b>Discusión de resultados .....</b>	<b>247</b>

**CAPÍTULO 5. RECREACIÓN COTIDIANA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL:  
ELABORACIÓN DISCURSIVA DE LOS PRINCIPALES RASGOS ASOCIADOS. .... 255**

5.1.	<b>CORRESPONDENCIA DE LOS CINCO CONJUNTOS DE RASGOS EN REDACCIONES Y CUESTIONARIOS.....</b>	<b>257</b>
5.2.	<b>TRES CATEGORÍAS DE RELATOS .....</b>	<b>263</b>
5.3.	<b>EL NÚCLEO DURO DEL PREJUICIO .....</b>	<b>268</b>
5.3.1.	Presentación y elaboración de rasgos muy negativos .....	269
5.3.1.1.	Escenarios.....	276
5.3.1.2.	Complicaciones .....	282
5.3.1.3.	Evaluaciones y Cudas .....	289
5.3.1.4.	Fuentes de información .....	295
5.3.2.	Presentación y elaboración de rasgos desagradables .....	299
5.3.2.1.	Escenarios.....	301
5.3.2.2.	Complicaciones .....	303
5.3.2.3.	Evaluaciones .....	306
5.3.2.4.	Cudas.....	307
5.3.2.5.	Fuentes de información .....	310
5.4.	<b>LOS DESAFÍOS AL PREJUICIO .....</b>	<b>311</b>
5.4.1.	Presentación y elaboración de los rasgos más positivos .....	311
5.4.1.1.	Escenarios.....	313
5.4.1.2.	Complicaciones .....	314
5.4.1.3.	Evaluaciones.....	314

5.4.1.4.	Fuentes de Información .....	315
<b>5.5.</b>	<b>LA AMBIGÜEDAD DEL PREJUICIO .....</b>	<b>317</b>
5.5.1.	Presentación y elaboración de los rasgos descriptivos y ambiguos .....	317
5.5.1.1.	Escenarios.....	321
5.5.1.2.	Complicaciones .....	323
5.5.1.3.	Evaluaciones.....	326
5.5.1.4.	Codas.....	327
5.5.1.5.	Fuentes de información .....	328
<b>5.6.</b>	<b>Discusión de resultados.....</b>	<b>330</b>

**CAPÍTULO 6. REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA INTERACCIÓN ESCOLAR.**  
..... **337**

<b>6.1.</b>	<b>EL ENTORNO SOCIAL DE DOS AULAS.....</b>	<b>338</b>
<b>6.2.</b>	<b>DINÁMICA INTERNA DE LAS DOS AULAS.....</b>	<b>340</b>
6.2.1.	Aula 3 .....	340
6.2.2.	Aula 5 .....	351
<b>6.3.</b>	<b>ESTRUCTURA DE LA IMAGEN GITANA EN DOS AULAS.....</b>	<b>360</b>
6.3.1.	Tendencia de aceptación o rechazo a tener compañeras y compañeros gitanos .....	360
6.3.2.	Cuestionarios .....	363
6.3.3.	Redacciones .....	369
<b>6.4.</b>	<b>PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DEL ALUMNADO GITANO EN DOS AULAS .....</b>	<b>374</b>
6.4.1.	Inclusión y exclusión del alumnado gitano en el Aula 3 .....	375
6.4.2.	Inclusión y exclusión del alumnado gitano en el Aula 5 .....	382
<b>6.5.</b>	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>385</b>

**CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....** **393**

<b>7.1.</b>	<b>LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE “LOS GITANOS” EN LOS ESCOLARES.....</b>	<b>393</b>
<b>7.2.</b>	<b>ANCLAJE .....</b>	<b>393</b>
<b>7.3.</b>	<b>VARIACIONES EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL.....</b>	<b>397</b>
<b>7.4.</b>	<b>ARTICULACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL DISCURSO NARRATIVO.....</b>	<b>399</b>
<b>7.5.</b>	<b>LA EXPERIENCIA PERSONAL DE NIÑOS Y NIÑAS .....</b>	<b>402</b>
<b>7.6.</b>	<b>PREJUICIO ÉTNICO EN LA INTERACCIÓN ESCOLAR .....</b>	<b>404</b>
<b>7.7.</b>	<b>LIMITACIONES E IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO.....</b>	<b>407</b>
<b>7.8.</b>	<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>409</b>

**REFERENCIAS. ....** **411**

<b>ANEXOS.....</b>	<b>433</b>
<b>ANEXO I. EJEMPLOS DE REDACCIONES.....</b>	<b>435</b>
<b>ANEXO II. TABLAS DE MEDIDA DE CENTRALIDAD.....</b>	<b>449</b>

## CUADROS.

Cuadro 1-1. Tipos de estereotipos de la minoría gitana y principales rasgos componentes. ....	53
Cuadro 1-2. Tipos de discursos. ....	55
Cuadro 1-3. Material analizado. ....	59
Cuadro 1-4. Cuestionario. ....	61
Cuadro 1-5. Imágenes y sus rasgos. ....	62
Cuadro 1-6. Discurso del profesorado. ....	65
Cuadro 1-7. Discurso del alumnado. ....	66
Cuadro 2-1. Representaciones Sociales. ....	87
Cuadro 2-2. Análisis de componentes de las RS en el discurso. ....	92
Cuadro 2-3. Resumen de las etapas y dimensiones de análisis de un relato. ....	111
Cuadro 3-1. Cuestionario autoaplicado a escolares de 1º y 2º de ESO. ....	161
Cuadro 3-2. Test sociométrico. ....	164
Cuadro 4-1. Definiciones de los rasgos relacionales y su manifestación en los discursos infantiles. ....	178
Cuadro 4-2. Definiciones de los rasgos negativos o indeseables y su manifestación en los discursos infantiles. ....	179
Cuadro 4-3. Definiciones de los rasgos desagradables y su manifestación en los discursos infantiles. ...	180
Cuadro 4-4. Definiciones de los rasgos positivos y su manifestación en los discursos infantiles. ....	180
Cuadro 4-5. Definiciones de los rasgos descriptivos y su manifestación en los discursos infantiles. ....	181
Cuadro 5-1. Dimensiones del rasgo <i>Violentos</i> en redacciones por sexo y entorno. ....	270
Cuadro 5-2. Dimensiones del rasgo <i>Ladrones</i> en redacciones por sexo y entorno. ....	271
Cuadro 5-3. Dimensiones del rasgo <i>Vagos</i> en redacciones por sexo y entorno. ....	272
Cuadro 5-4. Dimensiones de los rasgos que relacionan a los gitanos con <i>Drogas</i> en redacciones por sexo y entorno. ....	273
Cuadro 5-5. Dimensiones de estereotipos "desagradables" en redacciones por sexo y entorno escolar. ....	300
Cuadro 5-6. Dimensiones de estereotipos "positivos" en redacciones por sexo y entorno escolar. ....	312
Cuadro 5-7. Dimensiones de estereotipos "descriptivos" en redacciones sexo y entorno escolar. RURAL. ....	319
Cuadro 5-8. Dimensiones de estereotipos "descriptivos" en redacciones sexo y entorno escolar. URBANO. ....	320
Cuadro 6-1. Pregunta del cuestionario. ....	360
Cuadro 6-2. Vínculos interétnicos explorados. ....	374
Cuadro 6-3. Vínculos interétnicos en el aula 3. ....	378
Cuadro 6-4. Vínculos interétnicos en el aula 5. ....	384

## TABLAS.

Tabla 1-1. Situación ocupacional de la población gitana y no gitana en España. ....	19
Tabla 3-1. Distribución de centros seleccionados por ámbito, localidad y concentración de alumnado gitano. ....	153
Tabla 3-2. Descripción de la muestra (N: 241). ....	155
Tabla 3-3. Distribución de la muestra por entorno social y sexo. ....	169
Tabla 4-1. Comparación proporción alumnado gitano en colegios de dos muestras. ....	182
Tabla 4-2. Distribución general de resultados de cinco conjuntos de rasgos en dos muestras. ....	184
Tabla 4-3. Variaciones en los rasgos por sexo en centros étnicamente heterogéneos. N2:241. ....	186
Tabla 4-4. Variaciones en cinco conjuntos de rasgos en entornos rurales y urbanos de la muestra N2:241. ....	188
Tabla 4-5. Variación entre los principales elementos anclaje de la RS gitanos. ....	248
Tabla 5-1. Atribución diferencial de rasgos a gitanos en el discurso escolar según instrumento de recogida de discurso (cuestionario/redacción). ....	258
Tabla 6-1. Participantes en la encuesta y los test sociométricos según aula y grupo étnico/cultural. ....	339
Tabla 6-2. “¿Te gustaría o te molestaría tener un compañero gitano en clase?”. ....	361
Tabla 6-3. Principales rasgos atribuidos a los gitanos en dos aulas (3 y 5) en el cuestionario. ....	363
Tabla 7-1: Distribución jerarquizada de rasgos atribuidos a la minoría gitana en tres tipos de discurso escolar. ....	396
Tabla 0-1. Rango de escolares del Aula 3. ....	449
Tabla 0-2. Enlaces del Aula 3. ....	449
Tabla 0-3. Aislados en el Aula 3. ....	450



## GRÁFICOS.

Gráfico 1-1. Gitanos en Andalucía. Distribución relativa por provincias. Año 1996 .....	15
Gráfico 1-2. Gitanos, nivel de alfabetización. ....	18
Gráfico 1-3. Situación ocupacional de la población gitana y no gitana en España. ....	19
Gráfico 5-1. Clasificación de rasgos predominantes de las redacciones en los tres conjuntos: positivos, negativos y descriptivos/ heterogéneos. ....	265
Gráfico 5-2. Variación tipo de redacciones por ámbito rural o urbano. N: 224. ....	266
Gráfico 5-3. Variación tipo de redacciones por sexo. N: 224.....	267
Gráfico 6-1. "¿Te gustaría o te molestaría tener un compañero gitano en clase?". ....	361

## ILUSTRACIONES.

Ilustración 6-1. Forma y disposición del alumnado gitano y no gitano en el Aula 3.....	344
Ilustración 6-2. Forma y disposición del alumnado gitano y no gitano en el Aula 5.....	355
Ilustración 6-3. ¿Quiénes son los amigos o amigas de clase con los que más te gusta estar? .....	376
Ilustración 6-4. ¿Quiénes son los amigos o amigas de clase con los que más te gusta estar? .....	382







## INTRODUCCIÓN.

*“¡Dadme un hombre que no sea esclavo de sus pasiones, y yo le colocaré en el centro de mi corazón!”*

William Shakespeare. “Hamlet, príncipe de Dinamarca”, 1600/1602 – 1992

*“El que desee conquistar la auténtica sabiduría, tiene que pasar por una larga y penosa preparación. Debe someterse a una especie de ascetismo. Si falta la concentración, la inteligencia es estéril. Una vez disciplinada, se vuelve capaz de perseguir la verdad. Pero para alcanzar su fin necesita la ayuda del sentido moral”*

Alexis Carrel. “La incógnita del hombre”, 1935 – 1952





La creciente incorporación de población gitana en las escuelas ha planteado nuevos retos sociales y políticos. El espacio educativo es el ámbito social donde se depositan más esperanzas para la mejora de la convivencia interétnica. Sin embargo el rechazo hacia la minoría gitana en la escuela es un problema de considerable importancia (Fernández Enguita, 1999, 1996; Calvo Buezas 1990b; Gamella 2002; Abajo Alcalde, 1999, 1996, 1997) que tiene consecuencias negativas en los niños y niñas implicados en este proceso. Esta investigación explora los prejuicios sobre la minoría gitana en escolares no-gitanos que conviven diariamente con compañeras y compañeros gitanos y explicar cómo se va construyendo la imagen que sostienen de una minoría tan cercana.

Creemos que los estereotipos y los prejuicios no son resultados de creencias personales o individuales naturales e inevitables, sino que se trata de construcciones sociales y están socialmente orientadas. En este sentido, y siguiendo a autores que han explorado la integración teórica del enfoque individual y social del estudio del prejuicio (especialmente, Augoustinos y Walter, 1995), aquí proponemos que los estereotipos no son esquemas puramente cognitivos, sino que *“son Representaciones Sociales, es decir, estructuras cognitivas y afectivas sobre grupos sociales en la sociedad, que son ampliamente compartidos y que emergen y proliferan dentro de un medio político y social particular en un momento histórico dado. Los estereotipos no existen simplemente en las cabezas individualmente. Son social y discursivamente construidos en el curso de la comunicación cotidiana, y, una vez objetivados, asumen una realidad independiente...”* (Ibidem: 222). Sólo conceptualizando los estereotipos como Representaciones Sociales (en adelante RS), puede comprenderse su naturaleza y función. Así, sólo desde la perspectiva social se puede entender que las RS proporcionan una justificación del sistema (Jost y Banaji 1994). Y también sólo mediante este enfoque podemos comprender que el contenido de las RS está determinado por la posición social y económica relativa de los grupos, y no por alguna propiedad intrínseca a los individuos-miembros de esos grupos. Finalmente, el enfoque social destaca el hecho de que las RS, tan elaboradas como simplificadoras, sirven como definitorias de la identidad social, así como también cumplen funciones cognitivas. Por



esta y otras razones, esta aproximación rechaza que los prejuicios y los estereotipos sean producto del sesgo cognitivo individual, algo que ya comenzó a advertir Gordon Allport en su clásico *La Naturaleza del Prejuicio* (1954).

En esta tesis partiremos, por lo tanto, de la teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961), como un marco teórica capaz de dar cuenta de la construcción social de los prejuicios y para ver la viabilidad de medir las imágenes sociales de los gitanos en el discurso ordinario. Una *"representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad"* (Moscovici, 1963). En relación a la intervención de las representaciones sociales en las relaciones de grupos, *"las representaciones son una parte especialmente poderosa de la acción en la vida colectiva"* (Potter, 1996).

Consecuentemente trataremos de abordar el análisis de la representación social de gitanos y gitanas, intentando captar la naturaleza social y colectiva de las explicaciones sobre esta minoría en el discurso de alumnas y alumnos de colegios con alta presencia de alumnado gitano y en entornos con una larga y tradicional presencia de gitanos. Para ello se realizará una aproximación al discurso escolar, en contextos sociales diferentes, procurando su generación combinando distintos métodos. Por un lado, capturando el discurso de manera menos rígida (cuestionarios con respuestas sin formato cerrado), y segundo, generado discursos lo más espontáneo posible obtenidos mediante la petición a estos escolares, de ensayos libres (redacciones) sobre los gitanos. Finalmente, se complementa esta información con la exploración de la interacción interétnica en el aula, recabando testimonios del alumnado sobre los procesos de inclusión y exclusión social del alumnado gitano, el estatus sociométrico que les conceden y la posición que ocupan en las redes de amistad en el aula, y si estas varían según los distintos entornos sociales y las distintas posiciones sociales de la minoría gitana.

Para ello, a partir de las 21 aulas que participaron en un amplio estudio anterior (Gamella y Sánchez-Muros, 1998), se seleccionaron seis aulas de primaria con alto porcentaje de alumnado gitano y en ámbitos sociales en los que la concurrencia de la minoría gitana tiene un gran peso poblacional y una larga presencia tradicional. Las y

los escolares de estas clases participaron en una encuesta escolar consistente en redactar un ensayo libre sobre la minoría gitana y cumplimentar un cuestionario. Posteriormente se seleccionaron, de entre estas seis aulas, dos grupos escolares en los que se profundizó realizando un trabajo etnográfico en dos aulas con similares proporciones de alumnado, pero en entornos sociales diferentes.

Nos hemos centrado en escuelas de primaria con alta presencia de escolares gitanos y en grupos de escolares de primer y segundo curso de la ESO, porque esa etapa supone la transición a la enseñanza secundaria, que desplazará al alumnado a otros centros, momento en el que se producen más abandonos por parte del alumnado gitano. Además, el periodo escolar en edades entre los 11 y 14 años, comprende una etapa de preadolescencia en la que se produce *“el crecimiento de la introspección psicológica en el otro y el desarrollo de una moralidad social más igualitaria, es la causa principal del declinar de comportamientos racistas en los últimos años de educación primaria”* (Troyna y Hatcher, 1992:152). Esta *“posición moral”* de partida en esta etapa, no depende de los principios morales, en abstracto, que se le hayan inculcado, sino de cómo la situación que rodea a estos escolares es construida e interpretada por el niño y la niña.

Esta tesis se estructura en siete capítulos y dos anexos. En el primer capítulo se realiza una revisión sobre la minoría gitana, sus principales descriptores, su evolución en la historia de España, y la situación actual de la minoría gitana en Andalucía, centrándonos especialmente en el ámbito educativo en el presente. Finalmente, realizamos una revisión de la literatura nacional e internacional sobre el estudio de prejuicios hacia la minoría gitana y particularmente los estudios al respecto en el ámbito escolar.

En el segundo capítulo se describe el marco teórico de referencia, tratando de conformar un modelo integrado entre la aproximación al estudio del prejuicio desde el enfoque social mediante la Teoría de la Representaciones Sociales, el Análisis de Contenido y el abordaje del prejuicio étnico en el aula. Finalmente se intenta integrar y articular estas tres vertientes para poder plantear los objetivos de investigación.

En el tercer capítulo presentamos el proceso metodológico, la descripción de la muestra y de su ámbito, las técnicas y métodos de recogida de datos y los procedimientos de análisis de la información.

En el cuarto capítulo presentamos un análisis de las respuestas al cuestionario, cuyo objetivo es mostrar cuáles son las principales categorías de la estructura infantil con las que los escolares identifican y califican a los gitanos en sus discursos, y examinar las variaciones que se producen en esta imagen en función de la presencia de escolares gitanos en el centro, del sexo de los escolares y del tipo de contexto escolar (urbano/rural).

En el quinto capítulo analizamos los ensayos libres redactados por los escolares, para explorar los principios organizadores que dan forma y significado a los elementos que conforman la imagen infantil de los gitanos. También se evaluará su variación en función del sexo y del entorno social (rural o urbano).

En el sexto capítulo exploramos la interacción escolar entre gitanos y no gitanos, allí donde se produce el contacto étnico más cotidiano, diario y normalizado. En este capítulo examinaremos la variación del clima de relaciones interétnicas entre escolares gitanos y no gitanos en dos aulas similares en cuanto a proporciones de alumnado gitano, pero diferentes en cuanto a los contextos sociales en los que se ubican.

Finalmente, se presenta un resumen de conclusiones y algunas implicaciones del estudio, así como reflexiones a modo de recomendaciones para la mejora de las relaciones interétnicas en el entorno escolar.

CAPÍTULO 1.

**MINORÍA GITANA Y PREJUICIOS ÉTNICOS.  
REVISIÓN DE LA LITERATURA.**



# 1. MINORÍA GITANA Y PREJUICIOS ÉTNICOS. REVISIÓN DE LA LITERATURA.

## Breve introducción a la minoría étnica gitana

Es necesario explicar primero quién conforma la minoría étnica gitana y por qué “los gitanos” son el objetivo de los estereotipos y prejuicios que aquí se estudian. Parto de un conocimiento derivado de variados trabajos de campo que hemos llevado a cabo con diversas poblaciones gitanas (ver Gamella 2002, 2001, 2000, 1996; Gamella y Sánchez-Muros, 1998, 1996; Sánchez-Muros y Gamella, 1999, 1997).

Procedentes de un tronco común, los grupos Romaníes tienen su origen en emigraciones en diversas oleadas migratorias desde 1420 por toda Europa y América (Acton, 1979) hasta irse regularmente asentando en determinadas zonas geográficas de todo el mundo. Se han definido multitud de grupos, de entre los que destacan por importancia los Rom (extendidos por todo el mundo), los Sinti (en Alemania) y los gitanos. Algunos de los que se localizan en países de Europa son los Romungros (gitanos de Hungría), los Travellers y los Romanichels (en Inglaterra, Escocia e Irlanda), los Manouches (en Francia, Alemania e Italia), y los Calés y Quinquis en el sur de Francia y en la Península Ibérica. Se estima que los grupos romaníes asentados en Europa conforman una población de entre 6 y 7 millones de habitantes (Fraser, 1992; Puxon, 1987).

Cada grupo tienen sus propias ramificaciones en otros grupos (*vitsi*) y subgrupos o familias (*familiyi*), y cada uno de estos han ido adaptando y recreando las formas y contenidos culturales de los lugares donde ha vivido. Esto los hace muy diferentes entre sí, y por tanto es difícil describirlos en los mismos términos. Sin embargo, se puede hablar de grupos romaníes en sentido genérico porque comparten varias características que los hacen diferentes al resto de la población mayoritaria (Gamella 1999, 1996):

- En primer lugar, un supuesto origen histórico-geográfico indostaní que ha podido sugerirse a partir de los estudios filológicos sobre los paralelismos lingüísticos (en vocabulario, sonidos y sintaxis) con el sánscrito y otros dialectos hindúes, así como de las semejanzas genéticas intraétnicas y paralelas a diversos grupos hindúes. Estas aportaciones son sin duda sugerentes, pero todavía no son concluyentes.
- En segundo lugar, los grupos romaníes comparten similares tradiciones o costumbres en tres ámbitos concretos: 1) el sistema familiar, ya que practican el matrimonio endogámico; y en cuanto a los valores familiares, destacan en el respeto a los mayores, la fidelidad a las mujeres y el deseo de numerosos hijos; 2) el sistema ocupacional, que se caracteriza por su resistencia a la proletarización y su especial tendencia a desempeñar ocupaciones flexibles y específicas (venta ambulante, "*echar fortuna*", mendigar, etc.); 3) el sistema credencial-expresivo, identificándoles con una forma particular de expresión artística, especialmente con respecto al cante y al baile.
- Por último, todos los grupos romaníes del mundo comparten el rechazo común que la mayoría sostiene hacia esta minoría étnica. Algunos ejemplos son muy recientes y cercanos<sup>1</sup>, pero sobre todo hay ejemplos históricos cuando en la Alemania Nazi se producía el mayor genocidio documentado contra este grupo (ver Hancock, 1988).

Los gitanos en España, son los denominados *calé* y están ubicados en este ámbito territorial desde hace más de cinco siglos. Durante todo este tiempo ha ocurrido entre minoría y mayoría un profundo mestizaje.

---

<sup>1</sup> Fonseca 1995, Hungría (Kende, 2000), Países Escandinavos y Montes Urales (Rahikainen, 1999), Grecia (Marantzidis y Mavrommatis, 1999); en la república Checa (Bancroft, 1999); en Rumanía (Crowe, 2000)

## 1.1. NOTAS HISTÓRICAS SOBRE LA PRESENCIA GITANA EN ESPAÑA

Especialistas en la historia de los gitanos en España, como Sánchez Ortega (1986), consideran que la historia de los *calós*, puede clasificarse en cuatro etapas: 1) periodo de peregrinaje (c1460-1499); 2) Periodo de expulsión (1499-1633); 3) Periodo de asimilación forzosa (1633-1783); 4) Periodo de incorporación y consecución de la igualdad legal (1783-presente).

### 1.1.1. Periodo de peregrinaje (c1460-1499)

En España, los historiadores defienden la llegada de los primeros gitanos en el siglo XV “*como un grupo de peregrinos en trance de purgar su apostasía*” (Sánchez Ortega, 1986:18).

Este periodo también es denominado “*idílico*” porque aún no se han dictado leyes contra los gitanos, y la mayoría no-gitanos, que no están acostumbrados a ver estos pobladores totalmente nuevos, los encuentran extravagantes, diferentes e incluso les encuentran rasgos semejantes a los animales. La primera reacción es mantener la distancia. Sin embargo también parecen ejercer cierta atracción porque no pueden evitar mirarlos y sentirse embelesados. Para Leblon, en esos primeros momentos los gitanos simbolizan, junto con lo extraño, el mito del eterno vagabundo, la libertad sin fronteras, la vida natural y sin restricciones. Será “*la edad de oro*” de los gitanos (1985/87: 17).

En Andalucía se sitúa en noviembre de 1462 la primera referencia histórica a los gitanos:

*“A veinte y dos días del mes de noviembre deste año llegaron a la dicha ciudad de Jahén dos condes de la Pequeña Egipto, que se llamaban el uno don Tomás y el otro don Martín, con fasta çien personas de onbres y mugeres y niños, sus naturales e vasallos. Los quales avían seydo conquistados e destruydos por el Grant Turco; e porque después de ser conquistados paresçe de ser que negaron nuestra santa fé, avía buenos días que, por mandado de nuestro muy Santo Padre, andavan por todos los rynos e provinçias de la cristiandad haciendo penitencia... E... el señor Condestable los reçibio muy honorablemente, e los mandó aposentar e facer grandes onrras. En quince o veynte días que estouieron ocn él, continuamente les mandó dar todas las cosas que ovieron menester, a ellos e a toda su gente, de*



*pan, e vino, e carne, e aves, e pescados, e frutas, e paja, e çeuada, abundantemente.*"<sup>2</sup>

Su penetración es vista como peregrinos en penitencia, pero adoptando una forma inédita de presentarse como "condes" o "duques" van desplazándose. Esta estrategia, que autores como Fraser (1992) entendieron como "el gran truco", les hizo ganar la aceptación de la población mayoritaria. Durante años, los gitanos fueron recibidos con hospitalidad por muchas comunidades.

Resulta curioso destacar que es en este momento inicial cuando la presencia de gitanos atrae, por su música, baile, amor por los caballos y vida libre (Gamella, 2006) a sectores más aristocráticos de la sociedad, estableciendo a partir de entonces una "sintonía y comunicación entre los dos sectores extremos de la sociedad, a los que en apariencia todo separa" (Leblon, 1985:24).

Pronto esta hospitalidad inicial se torna en desconfianza y las primeras intervenciones estatales comienzan a presentarse.

### 1.1.2. **Periodo de expulsión (1499-1633)**

Los Reyes Católicos, apenas estrenada su soberanía en la reciente nación unificada, son prevenidos del peligro que supone esta población distinta y a la que se le ha permitido quedarse (después de judíos y moriscos). Esta etapa se caracterizó por la expresa "voluntad de la Corona de expulsar a unos habitantes incómodos" (Sánchez Ortega 1986: 19). Será en 1499 cuando se dicte la primera ley pidiendo la expulsión de los gitanos, en la que se lee:

*Real Decreto de Expulsión para todos aquellos que carezcan de oficio y señor, bajo pena de 100 azotes la primera vez, de ir a la cárcel y que se les corten las orejas la segunda vez, y en caso de una tercera reincidencia, la de convertirse en esclavos para toda la vida. (Sánchez Ortega, 1988:13)*

---

<sup>2</sup> "Hechos del condestable Don Miguel Lucas de Iranzo" (crónica del siglo XV), edición y estudio de Juan de Mata Carriazo, Madrid, Espasa Calpe, 1940, p. 97

Sin embargo, todas las leyes y pragmáticas que obligan a los gitanos a “normalizar” su situación, fracasarán repetidas veces. En este periodo se encuentran ya formalmente algunos de los rasgos de la imagen social de los gitanos que les acompañarán hasta nuestros días (ladrones); Como dice San Román,

*"se acusa incesantemente a los gitanos de llevar a cabo salteamientos, robos y muertes, y del incumplimiento de las Pragmáticas; Un ejemplo del 19 de marzo de 1594 por don Jerónimo de Salamanca y don Martín de Porras." (1986:25)*

Según la clasificación de Sánchez Ortega (1986) durante algo más de dos siglos (desde s. XV hasta buena parte del XVIII) constituyeron una categoría legal que se intenta exterminar y reeducar sistemáticamente para crear un Estado uniforme, sin que esta intención surta efecto.

### 1.1.3. **Periodo de asimilación forzosa (1633-1783)**

A partir del 1633, debido a la importante pérdida de población derivada de las expulsiones, se llevan a cabo algunos de los más importantes proyectos de integración legal, social y ocupacional de los gitanos. El Estado *“realizará intentos desesperados para hacer desaparecer su nomadismo y convertirlos en súbditos productivos”* (Sánchez Ortega, 1986:19). Sin embargo, es en este periodo cuando se producen algunos de los episodios más sangrientos de represión de la minoría, como fue el Expediente General de los Gitanos en 1749 (Gómez Alfaro, 1993). Sin mucho éxito, se intentó hacer de este colectivo unos ciudadanos iguales a la mayoría, separando forzosamente a mujeres y hombres y a hijos de sus familias para que fueran “educados” en las formas de la mayoría. Esta “gran redada” fue una *“despiadada operación policial encaminada a extinguir un colectivo humano. Únicamente los individuos de edad avanzada, ya incapaces de generación que perpetuase la casta, quedaban exceptuados de un encierro”* (Gómez Alfaro, 1993: 25).

Se ha destacado que este fue un fenómeno sobre todo andaluz, en el que dos de cada tres familias gitanas víctimas de la gran redada, vivían en Andalucía. En este sentido Gómez Alfaro rescata varios episodios de gran impacto ocurridos en pueblos de Sevilla, Córdoba y Granada.

También hubo casos en los que la vecindad andaluza defendió a habitantes gitanos pidiendo su exención, como es el caso ocurrido en Motril (Granada), o Puente de Don Gonzalo (Córdoba) (ver al respecto Gómez Alfaro, 1993: 45-47 y ss.)

La "prisión general" para gitanos en el verano de 1749 es "el ejemplo paradigmático de unas políticas *"que resultaron así especialmente etnogenéticas, es decir, reforzaban identidades separadas, antagónicas y hostiles entre grupos que en muchos casos convivían solidariamente, al tiempo que favorecían la segregación y miseria de los gitanos"* (Gamella, 2005:7).

#### **1.1.4. Periodo de incorporación y consecución de la igualdad legal (1783-presente)**

Con la Ilustración se da paso a un nuevo periodo en el que los miembros de la minoría gitana pasan a ser considerados, al menos en teoría, como otros súbditos más de la Corona, es decir *"súbditos productivos"* (Sánchez Ortega, 1986:19). A partir de la Real Pragmática de 1783 decretada por Carlos III, no volverá a promulgarse ninguna ley dirigida directamente contra los gitanos e incluso se prohíbe la mención explícita en los textos oficiales.

Durante el siglo XIX apenas si tenemos alguna información oficial, sobre la situación social de los *calós* y sólo tenemos pistas a través de los relatos de viajeros románticos, generadores y transmisores de una imagen tópica y estereotípica que persistirá incluso hasta nuestros días (como el tópico de la mujer gitana que propone Prospero Merimee en su popular *"Carmen"*). De modo muy gráfico el imaginario colectivo sobre España en este periodo era descrito por Preston como el *"Zoológico Español"* (1995), un escenario donde caben todo tipo de curiosidades, exotismos y tipismos, que también ha tratado Charnon-Deutsch (2004).

Con la constitución de 1812 y sobre todo en la republicana en 1931, los gitanos adquieren estatus de igualdad y ambos textos supondrán sucesivos escalones hacia el

reconocimiento de la igualdad legal de gitanos en España. Sin embargo de manera latente, se sigue asociando a la minoría gitana con la peligrosidad social hasta la constitución de 1978, pues todavía en textos oficiales que aún tenían vigencia en este periodo, como el Reglamento de la Guardia Civil de 1943, figuraban los gitanos como una categoría de individuos peligrosos a los que había que vigilar especialmente<sup>3</sup>.

Por otra parte, tampoco se ha asegurado el bienestar socioeconómico de la minoría gitana que arrastrará situaciones de marginalidad y pobreza hasta la actualidad. En el periodo democrático comienzan los primeros estudios sociológicos y antropológicos sobre esta minoría empezando a revelar sus condiciones reales de vida (ver revisión en Gamella, 1996).

Los *calé* constituyen una de las minoría étnica autóctonas más importantes en España. Otras poblaciones como los inmigrantes, refugiados y trabajadores invitados, no son comparables, pues los *calos* españoles son ciudadanos de pleno derecho. Sin embargo, su pretendida igualdad respecto a la mayoría supone un desafío trascendental para la sociedad multicultural, entendida como el respeto y conocimiento de la diferencia (Gibson, 1984), pues la minoría gitana plantea diariamente el dilema entre “*diferencia*” y “*desviación*”. Los rasgos diferenciales de este grupo étnico se encuentran en aspectos tan particulares, como las formas de hablar, los tipos de ocupaciones, las formas de vestirse y peinarse, y en definitiva, como dice Gamella “*por su presentación de sí mismos y por un conjunto de saberes sociales compartidos en cada localidad sobre quién es quién.*” (ibid, 1996)

Además, los *calós* han contribuido y contribuyen decisivamente a la cultura española en general, y a la andaluza en particular. La influencia del “caló”, la lengua calé, que hace cinco siglos figuraba como “jerigonza” y como tal fue perseguida y castigada, ha legado al léxico, muchos términos y expresiones (Roperó, 1999). Por otra parte, la aportación gitana al cante y baile popular, reinventándolo, ha contribuido de manera muy significativa a la forma de expresión artística más simbólica de “*la*

---

<sup>3</sup> Cuando se promulga ese reglamento, los gitanos del resto de Europa están siendo exterminado en el proyecto genocida de la Alemania nazi. Ian Hancock enfatiza que fueron los gitanos el primer grupo étnico que seleccionaron los líderes nazis para su exterminio. Es lo que posteriormente se definió como el “holocausto gitano” (véase Hancock 1988).

*quintaesencia de lo español*" (Grard, 1992:23): el flamenco, término que no empieza a utilizarse para designar a esta música hasta el XIX (Leblon, 1999, 1991), y que provoca tanta admiración y atracción.

## 1.2. PRESENTE DE LOS GITANOS EN ANDALUCÍA

En la actualidad, se calcula que en España habitan unos 600.000 miembros de la minoría gitana (FSGG, 2005), que están dispersos geográficamente tanto en entornos urbanos como en rurales. Pero casi el 40% reside en Andalucía (Gamella, 1996).

Actualmente esta población vive tanto en zonas urbanas como rurales, pero es en los núcleos urbanos donde se concentran los mayores asentamientos<sup>4</sup> gitanos (Madrid, Sevilla, Granada, Barcelona...). No obstante, siguen siendo muy importantes la presencia de grandes comunidades gitanas en *agrovillas* y pueblos, especialmente los andaluces, y también en Murcia y Levante.

En muchos de estos pueblos se localizan poblaciones gitanas de más de 500, e incluso 1000 habitantes gitanos, representado así un porcentaje significativo de la población local. Así, en provincias como Granada, se han explorado al menos 20 pueblos en los que la minoría representa más del 15 por ciento de la población local, llegando incluso a suponer casi el 40 por ciento en algunos de ellos (ver Gamella 1996:69). Aquí es donde se dan concentraciones tan altas que solo son superadas por algunas zonas en Europa Central y en los Balcanes (Stewart, 1997; Fonseca, 1995; Fraser, 1992).

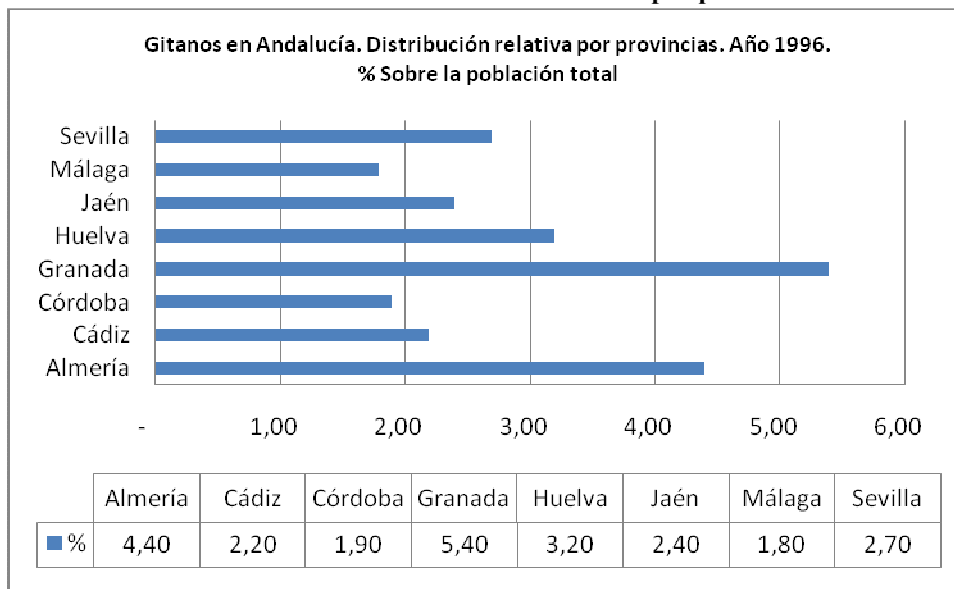
En Andalucía, su distribución por provincias sigue el siguiente orden en cuanto a peso en proporción a la población no-gitana de cada provincia: Granada (5,4%), Almería (4,4%), Huelva (3,2%), Sevilla (2,7%), Jaén (2,4%), Cádiz (2,2%), Córdoba

---

<sup>4</sup> Utilizaremos este término para referirnos a los principales núcleos de viviendas gitanas porque así se expresa en la mayoría de estudios específicos sobre las condiciones de vivienda de la población gitana en España.

(1,9%) y Málaga (1,8%) [A partir de Gamella, 1996]<sup>5</sup>. Esa variada distribución geográfica va acompañada de una también variada integración cultural y sociolaboral.

**Gráfico 1-1. Gitanos en Andalucía. Distribución relativa por provincias. Año 1996.**



Elaboración propia a partir de Gamella 1996.

### 1.2.1. Población

Los informes más actualizados (FSGG, 2005) estiman que la población gitana andaluza ronda los 270.000 individuos distribuidos en 50.000 hogares que representan al menos el 3 por ciento de la población regional (Gamella, 1996). No es fácil llegar a estas cifras si consideramos un elemento crucial: el mestizaje<sup>6</sup>. Por tanto estas cifras hay que considerarlas con cautela.

La estructura por sexos de la población gitana muestra que el 50,5 por ciento son varones y el 49,5 por ciento son mujeres (FSGG, 2005). Esta distribución con más

<sup>5</sup> La actualización de estos datos a nivel provincial, se está llevando a cabo en la actualidad por grupos de trabajo de la Fundación Secretariado General Gitano.

<sup>6</sup> A pesar de la política de represión contra esta minoría, desde el año 1.572 pueden datarse los primeros matrimonios mixtos llegándose a establecer, que “según los registros censales andaluces efectuados a raíz de la pragmática de 1783, al menos uno de cada veinte matrimonios había sido contraído fuera de la estirpe” (Gómez Alfaro, 1999:31) con su consiguiente progenie mestiza.

varones que mujeres, supone una diferencia muy significativa respecto al resto de poblaciones occidentales porque podría suponer un índice grave de la inferior situación de la mujer gitana que influyera en su esperanza de vida, pero también puede deberse al infra registro femenino, aunque esta última opción parece poco probable (Martín, 1999).

En cuanto a la estructura de edades, se trata de una población mucho más joven, la edad media es de 27,6 frente a los 39,6 del resto de la población (FSGG 2005), con más niños y jóvenes y menos de ancianos que en la población no gitana. La minoría gitana tiene una tasa de fertilidad muy alta debido a un periodo genésico más dilatado (Martín, 1999), pero también se estudia como factores que influyen decisivamente en el número de nacimientos, las redes extensivas de parentesco y grado de asistencia familiar en el cuidado de los hijos como principales predictores de la fertilidad en las poblaciones gitanas (Bereczkei, 1998).

Todo este análisis demográfico tiene importantes repercusiones en los siguientes indicadores sobre la minoría étnica gitana.

### **1.2.2. Sistema de género y parentesco**

Un aspecto central de la identidad gitana reside en estructuras familiares (Martín y Gamella, 2005; Gamella, 2000; Gamella, 1996). Para la minoría gitana esta institución cobra especial importancia. La agrupación familiar no sólo se refleja en la convivencia de padres, hijos y abuelos o demás parientes cercanos, sino que también se traduce en una pauta de residencia en la que las diversas unidades nucleares tienden a cooperar y formar unidades "extensas" vinculados en red (Gamella, 1996:103). Estas pautas de residencia son imágenes, como decíamos, de cómo la intensa agencia familiar acaba conformando una estructura social específica otorgando inclusive un carácter étnico a un espacio urbano.

Otro aspecto diferenciador consiste en las prácticas matrimoniales. Por una parte sabemos que se lleva a cabo mediante un rito previo de control de la virginidad que realizan las mujeres gitanas y que resulta ser central como seña de identidad étnica (Martín y Gamella, 2005; Gamella, 2000). Por otra parte sabemos que, entre los gitanos, la soltería ha sido muy baja, que las mujeres se casan a edades más tempranas que las no-gitanas, que se tienen numerosos hijos y que en un 30 por ciento de casos predomina la práctica endogámica (matrimonio entre parientes), práctica que trae consigo ciertos riesgos genéticos de relativa importancia, sobre todo en algunos sectores (Martínez-Frías, 1993).

Por último, dentro del patrón familiar, también cabe destacar el papel de la mujer gitana en el desarrollo y perpetuación de la “tradición” gitana (Gamella, 2000). El rol de la mujer gitana es activo, emprendedor y con importantes responsabilidades tanto del hogar y de la economía doméstica, como aportando recursos fuera de ella. Su prestigio está en función de cómo sobrelleve estas responsabilidades con el aumento de la edad. Actualmente la mujer gitana está sufriendo importantes transformaciones (accede a formación universitaria, se integra en el mercado laboral, etc.) y esto va a tener innegables consecuencias en los modos y funciones que desempeña en el seno del grupo étnico.

### **1.2.3. Nivel educativo**

Los gitanos comparten ampliamente un nivel formativo bajo. Según el último informe anual de la Fundación Secretariado General Gitano, algo más de siete de cada diez gitanos de 16 y más años de edad (unos 340.000), el 71,2%, son analfabetos absolutos o funcionales. De estos, cerca de una quinta parte (el 18,4%) serían analfabetos absolutos, es decir, carecen de la instrucción mínima en lectoescritura.



Por otro lado, el nivel formativo de la población gitana también es indicativo.

**Gráfico 1-2. Gitanos, nivel de alfabetización.**



Elaboración propia a partir de FSGG, 2005.

Los gitanos mayores de 15 años, con un nivel de estudios superior al de primarios, no supera el 14%. En la actualidad sigue existiendo fracaso y abandono escolar. Además se mantiene que los centros públicos no están afrontando un enfoque intercultural. Algunas instituciones denuncian que desde el 2000 no se realiza ningún programa específico para mejorar la situación educativa de la comunidad gitana (FSGG, 2003). Parece que los esfuerzos por la incorporación al sistema escolar que llevan haciéndose especialmente desde los años setenta<sup>7</sup> aún no han dado los frutos que se esperaba.

#### 1.2.4. Trabajo y ocupación

La población española gitana ocupada registrada frente al resto de la población española no gitana presenta el siguiente perfil (tabla 1.1). Estos datos hay que considerarlos a la luz de la realidad de la actividad en esta población. Muchos gitanos

<sup>7</sup> Las primeras referencias de gitanos en escuelas se encuentra en el Real Decreto de Carlos III en 1783 para apartar a los hijos de sus padres cuando estos sean vagos y sin oficio, para instruirlos y protegerles en casas de enseñanza. Entre 1880 y 1936 destaca la influencia pedagógica de las escuelas Ave María en Granada y su extensión en el resto del país. Del periodo de Guerra Civil y el franquismo no tenemos datos. En los 70, en el contexto educativo abierto por Villar Palasí y la iniciativa de Cáritas y el Secretariado Gitano, surgen las "Escuelas Puente", primera fase de incorporación progresiva de toda la población gitana al sistema educativo.

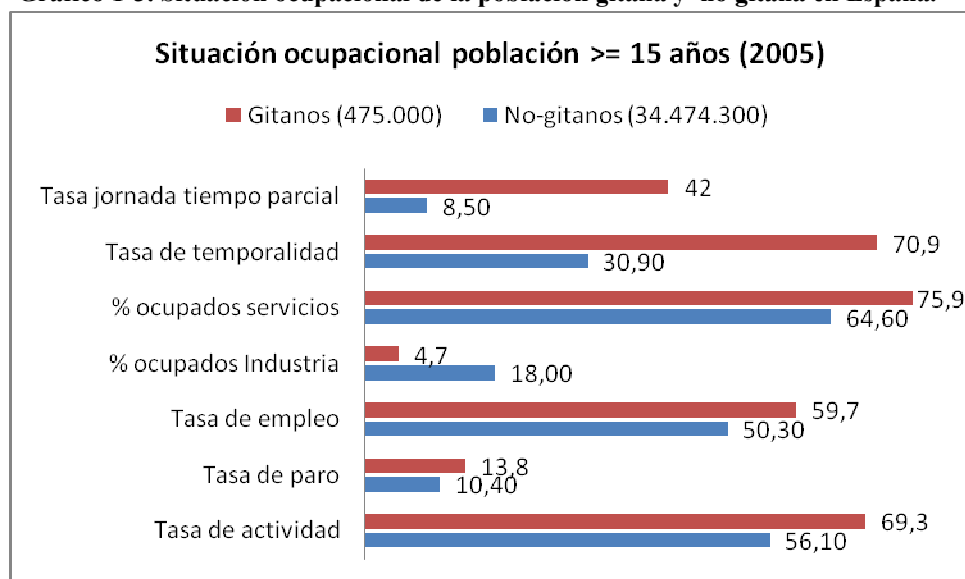
afirman colaborar en la actividad económica familiar, y esto es un tipo de ocupación que en la actual clasificación de la EPA quedaría registrado como “paro encubierto”, “subempleo” u “ocupación nominal pero poco real”.

**Tabla 1-1. Situación ocupacional de la población gitana y no gitana en España.**

	<b>Población no-gitana</b>	<b>Población Gitana</b>
Población a partir de 16 años (x 1.000)	34.474,3	475,0
Tasa de Actividad	56,1	69,3
Tasa de Paro	10,4	13,8
Tasa de empleo	50,3	59,7
% Ocupados en la Industria	18,0	4,7
% Ocupados en los Servicios	64,6	75,9
Tasa de Temporalidad	30,9	70,9
Tasa de Jornada tiempo parcial	8,5	42,0

(Fuente: FSGG, 2005:117)<sup>8</sup>

**Gráfico 1-3. Situación ocupacional de la población gitana y no gitana en España.**



Las estimaciones más actualizadas de las que disponemos, señalan que:

<sup>8</sup> Todas las cifras del sondeo que se recogen en la anterior tabla se obtienen de aplicar, a la población gitana estudiada por el FSGG, los mismos criterios que sigue el INE en su EPA para discernir el número de personas que son activos (ocupados y parados) y la proporción de inactivos.

- la vida laboral es más prolongada en la población gitana, pues estos se incorporan a la actividad económica a edades más tempranas que el resto de la población (a los 16 años) y se retiran después a los 64, mientras que la vida laboral de los no gitanos está enmarcada entre los 25 y 59 años.
- El desempleo afecta más a la población española gitana que a la no gitana, con una tasa global del 13,8% frente al 10,4% de los no gitanos.
- La ocupación de la población gitana se caracteriza por la precariedad en el empleo. El 51,5% de los ocupados son asalariados, frente al 82% de los españoles.
- Los trabajadores fijos gitana por cuenta ajena son 3,5 veces menor que los mismos en la población española en general. Entre los ocupados por cuenta propia en la población gitana, la mitad están en esa situación de “colaboración en la actividad económica familiar”, que como poco es una situación poco y mal “normalizada”.
- Las actividades que ocupan a los trabajadores gitanos suelen ser marginales y de baja cualificación, genéricamente encuadradas en el epígrafe de servicios. No tienen contrato (sólo acuerdos verbales) el 15% de los trabajadores gitanos, y sólo tiene contrato fijo y permanente una proporción similar (16%).

En cuanto al tipo de trabajos que realizan, las estimaciones para Andalucía en 1996, a falta de datos más actualizados, ofrecían el siguiente panorama: los gitanos desempeñaban principalmente labores de jornaleros (o eventuales) agrícolas recogiendo frutos en diferentes temporadas del año (aceitunas, almendras, espárragos, etc.) (Gamella 1996). Una segunda actividad muy arraigada en la población gitana era la venta ambulante, el comercio de género de todo tipo (tejidos, calzado, alimentación, etc.) llevándolo en puestos de mercadillo por pueblos y ciudades. Este tipo de actividad puede proporcionar un nivel de vida más alto a algunas familias, lo que les hace adquirir un estatus social diferente al del resto de gitanos de su entorno. Gamella calculaba que

“en torno al 20 por ciento de las familias gitanas han tenido relación con la venta ambulante al por menor, y otro grupo más pequeño, entre el 2 y el 5 por ciento, según las zonas, han poseído algún tipo de comercio fijo, como panaderías, tiendas de antigüedades o bares...” (Gamella, 2002:337-344). En los últimos años se están observando crecientes obstáculos para la práctica de este tipo de comercio. Cada vez son más las prohibiciones, impuestos, controles y regulaciones que imponen las diversas administraciones municipales y locales para la autorización de esta actividad económica.

Estas dificultades mermaron la economía tradicional gitana, y en consecuencia, favorecieron otros ingresos ilegales de repercusión social, como es el caso del comercio de drogas ilegales (Gamella 1996). Algunos estudios incluso calcularon que un 3 por ciento de las familias gitanas andaluzas pudieron comerciar con drogas ilegales cuyas duras consecuencias ya se están empezando a notar. Y en este sentido llama la atención la creciente presencia de mujeres gitanas encarceladas (Colectivo La Kalle, 2000).

En Andalucía se encuentran gitanos que también en los ochenta desempeñaban oficios artesanales que durante generaciones y generaciones han realizado familias gitanas: herreros, hojalateros, afiladores, matarifes, esquiladores, albarderos, anticuarios, etc.

La tradición flamenca de Andalucía tiene eco entre las ocupaciones de la minoría gitana en esta región. Así encontramos que en ciudades de gran tradición flamenca como Granada, donde el barrio del Sacromonte se convirtió en foco de atracción de turística flamenca, la dedicación al espectáculo representa la principal ocupación de un 10 por ciento de los gitanos entrevistados en algunos estudios locales (Ardévol, 1986: 109).

Finalmente hay que decir que hoy en día se ha diversificado mucho el sistema ocupacional en la minoría gitana.

Notoriamente hay que llamar la atención sobre las ayudas sociales como fundamental fuente de ingresos de la minoría gitana en Andalucía. Muchos gitanos

andaluces complementan los ingresos de sus ocupaciones principales con los subsidios y prestaciones sociales que puedan obtener (pensiones no contributivas, subsidios de desempleo, ayudas sociales, cartilla agraria), como así lo hace también la población andaluza no gitana.

Mención aparte merecen las mujeres gitanas que desempeñan labores muy concretas entre las que se encuentran: limpieza y servicio doméstico, costureras en talleres, mendicidad y venta de productos irregulares (P.e.: las "*claveleras*" de Granada).

En cualquier caso, este "*mapa ocupacional*" nos desvela gran heterogeneidad intraétnica encontrando una fuerte polarización en tres sectores: 1) una población que mayoritaria que vive bajo el umbral de pobreza; 2) un grupo que vive en condiciones semejantes al de la clase baja y media-baja andaluza; 3) una minoritaria clase media integrada por artistas, profesionales o prósperos comerciantes que ocupan los puestos más sobresalientes en la "cultura" gitana (Gamella, 1996).

### **1.2.5. Vivienda y principales asentamientos**

Los gitanos andaluces llevan asentados en algunos núcleos de población desde hace siglos. Están presentes tanto en ciudades como en pueblos y localidades menores, pero los lugares que habitan constriñen y determinan, en buena medida, la imagen que se tienen de la minoría y las conductas y actitudes que se generan hacia este grupo étnico.

Los diferentes tipos de vivienda en las que habitan la mayoría de gitanos en Andalucía son varias, aunque predomina lo que se ha denominado "infravivienda" y que según el último informe Defensor del Pueblo Andaluz, ronda las 445 viviendas (chabolas e infraviviendas) para una población aproximada de 2000 personas. (FSGG, 2005).

En 1991 en Andalucía se describía los tres tipos de vivienda más frecuentes entre la población gitana (PASS, 1991):

- **Bloques de pisos bien aislados o agrupados en polígonos**

Ubicados en la periferia de grandes ciudades. Estos polígonos son barriadas urbanas periféricas en donde se albergaba el 44 por ciento de la minoría en la década de los 90 (PASS 1991). Es decir, muchos gitanos andaluces han vivido en barrios en la periferia urbana, ya sean de reciente construcción o de primera y segunda expansión. Las construcciones que ocupan estas zonas suelen ser viviendas en altura y en comunidad de vecinos.

Ejemplos de estos polígonos hay en casi todas las provincias andaluzas: Polígono Sur-3.000 viviendas (Sevilla), Almanjáyay (Granada), Palma-palmilla (Málaga) y el Polígono Guadalquivir (Córdoba).

- **Chabolas, barriadas en transición y cuevas.**

Estos tipos de viviendas acogen a menos volumen de población gitana, pero en Andalucía aún son significativos los núcleos de población viviendo en casas-cueva, sobre todo en Granada (Sacromonte en la ciudad, Guadix, Huéscar, etc.) y Almería (La Chanca), aunque no siempre se corresponde con mala calidad de vivienda. Mientras que las chabolas, más frecuentes en Málaga y Sevilla (asentamiento de San Diego), están desapareciendo, entre otras cosas, debido a la intervención de la administración pública. Sin embargo las barriadas de transición, es decir, barracones de materiales poco sólidos para la construcción pues tienen un fin transitorio, sí se han perpetuado en algunas zonas urbanas de Andalucía y han generado importantes focos de degradación y marginalidad, es el caso muy conocido de Los Asperones (Málaga), o la Virgencica (Granada).

- **Viviendas móviles**

(Caravanas, camiones, furgonetas, tiendas, etc.) más propias de otros grupos romaníes (como los Manoushes en Francia), que en Andalucía.

El tipo de vivienda varía según se localicen en pueblos, agrovillas o ciudades.

### **EN LAS CIUDADES**

Es destacable la residencia en bloques de pisos de promoción pública alejados del centro urbano (polígonos). En estos nuevos espacios periurbanos se asientan muchos de los gitanos españoles que emigraron a las ciudades en el éxodo rural más importante de nuestra historia (Gamella 1996). En no pocos casos se trata de zonas notablemente degradadas por la falta de mantenimiento adecuado y por la inadecuada forma de integración social y del entorno, y han dado lugar a guetos generadores de nuevas formas de segregación y conflicto étnico.

### **EN LOS PUEBLOS**

Suele destacar la vivienda unifamiliar de una o dos plantas de antigua, o autoconstrucción, y con jardín, corral o patio, aunque tampoco se descartan la vivienda en altura. Estas casas suelen ubicarse en barrios donde se concentra población mayoritariamente gitana. A veces estas concentraciones se localizan en el casco antiguo, generalmente zonas históricas del municipio. Estas viviendas han sido objeto de renovación por diversos planes de eliminación de infravivienda llevados a cabo por la administración pública.

Esta pauta de concentración se ha descrito como una correlación positiva entre el volumen de población y su concentración en espacios segregados, que se explica por las pautas de residencia patrilocales, las redes familiares de cooperación, ayuda mutua y economía doméstica y la necesidad de contactos para resolver conflictos intraétnicos (Gamella 1996).

No obstante, como indicábamos antes, también en los pueblos que alcanzan cierto volumen de población (agro ciudades), se encuentran bloques de pisos con asombrosa concentración de población gitana, casi exclusivamente gitana, que están sometidos a procesos de aislamiento y rápida degradación, y por tanto, están generando un rechazo intenso en la población no gitana, como ya estamos viendo en algunos casos concretos como el de la "Huerta de Don Álvaro" (Gamella y Sánchez-Muros, 1996).

De este “patrón” quizá se desprenda una importante segregación étnica en su aspecto residencial, que ha dado lugar a nuevas formas de discriminación y conflicto étnico (Gamella, 2002; Gamella y Sánchez-Muros, 1998 y 1996; Gamella, 1996; Anta, 1999 y Reig, 1990).

### 1.2.6. **Dos nuevas formas de participación colectiva**

Una de las formas de participación social más extendidas entre la minoría gitana de hoy en día es la práctica de la creencia religiosa en la Iglesia Evangélica de Filadelfia, popularmente conocida como El Culto. Se calcula que a finales de la década de los noventa habían nacido cerca de 80 congregaciones, es decir, “reconocidas como iglesias, es decir, con un pastor propio” (Cantón 1999:189). En esta práctica religiosa se han iniciado tanto grupos marginales como grandes figuras artísticas, lo que pone de manifiesto la irrelevancia de la situación socioeconómica, y sin embargo, sí revela la fuerza de reafirmación de identidad, cohesión del grupo étnico gitano (Cantón, 1999). Por otra parte, el asociacionismo de agrupaciones gitanas surge como un nuevo movimiento social, extendiéndose en toda la geografía española y andaluza también como forma de reafirmación colectiva de identidad étnica y como medio de canalización y defensa de intereses. Además, las principales federaciones de asociaciones están tomando partido, como actores sociales destacados, en la mediación de conflictos interétnicos<sup>9</sup>.

Ambas formas de participación social suponen una forma de tomar parte en actividades colectivas “*más allá de las barreras familiares*” (Gamella, 1999). Es decir, invitan a la participación de gitanos de distinto origen (hombres y mujeres, niños y mayores, andaluces o catalanes) en un proyecto común: una nueva ideología pangitanista.

---

<sup>9</sup> Para un caso concreto ver el papel que jugó la FARA (Federación de Asociaciones Romaníes de Andalucía) en el conflicto étnico de Loja, 1992; en Gamella y Sánchez-Muros, 1996



### 1.2.7. **Situación de las relaciones interétnicas.**

En Andalucía se da una importante variedad de relaciones interétnicas conjuntamente con la variedad de situaciones sociolaborales. Por ejemplo, encontramos tanto gitanos que desempeñan, como tantos otros andaluces labores agrícolas, como obreros industriales y vendedores ambulantes y que representan situaciones de integración interétnica, como por ejemplo los matrimonios mixtos que abundan menos fuera de Andalucía y que tienen hondas raíces históricas (Gómez Alfaro 1999). Sin embargo, estas situaciones de integración no excluyen diversas formas de discriminación, segregación y episodios de extrema violencia hacia gitanos.

La antropóloga Ardévol, basándose en la información recogida en su dilatado trabajo de campo en zonas de convivencia interétnica entre gitanos y no-gitanos en Andalucía, ha presentado interesantes reflexiones sobre las variables que intervienen en la convivencia entre gitanos y no-gitanos en su estudio "Dictamen sobre convivencia y relaciones interétnicas" (1991). Según la autora *"la cultura dominante también clasifica a la minoría y la mantiene a raya de una posible competencia mediante disposiciones restrictivas y barreras simbólicas de relación"* (1991:2). Precisamente la imagen de los gitanos son tratados en este estudio como barreras simbólicas en las relaciones interétnicas.

Ardévol resume que las representaciones cruzadas que más frecuentemente atribuyen los payos a los gitanos (sucios, vagos, astutos y también, pobres, libres y solidarios) y las que atribuyen los gitanos a los payos (tontos, inmorales, codiciosos, ricos y pacíficos). Esta clasificación demuestra que la imagen que ambos grupos sostienen uno del otro es igualmente estereotipada, y esto establece y mantiene los límites y reglas de las relaciones interétnicas. Además se aprecia que ambas imágenes son contradictorias, incluso opuestas. Esto que Ardévol califica como "simétricamente opuestas" contribuye a que la aceptación o negación de ciertos valores sociales con los que nacen algunos estereotipos, sea de por sí un elemento de identificación étnica. Este

es el caso del nuevo estereotipo que ve a los gitanos como “machistas” que no existía antes y que se adopta ahora como elemento comparativo y devaluador.

Se confirma el “contacto” como factor crucial en las relaciones interétnicas. Así, diferentes tipos de contacto, por ejemplo el contacto residencial que hasta los setenta había estado marcado por una fuerte segregación étnica concentrando a la población gitana en zonas periféricas de las ciudades, ha contribuido a tener de ellos una imagen alejada y temerosa que representa una amenaza para la mayoría no-gitana, y es clave para entender los enfrentamientos interétnicos por motivos de realojamiento de poblaciones gitanas en zonas residenciales de mayoría no-gitana. También apunta el contacto en la escuela como tema de interés prioritario, pero no lo analiza.

Finalmente, concluye que la imagen tradicional de los gitanos está siendo sustituida por una nueva imagen quizá menos dura pero igualmente prejuiciosa de *“pueblo perseguido, libre, igualitario, solidario, pobre y no consumista que está cayendo en las garras del consumismo y el individualismo moderno”* (1991:20). Y como hiciera San Román y Garriga casi una década antes, también critica esta idealización que mitifica a la minoría y sigue tratando a todos sus miembros por igual.

Por otra parte, nuestra exploración sobre las relaciones entre gitanos y no gitanos, en España, propone que estas han pasado por varias etapas. En 1996 se propuso un modelo analítico de relaciones interétnicas con seis elementos centrales del etnicismo cuya evolución podría marcar los niveles de tensión y conflictos étnicos (Gamella, 1996). Siguiendo a Wieviorka (1992), estos elementos son: el nivel actitudinal (prejuicios, estereotipos, opiniones...) el nivel de prácticas (discriminación, segregación y violencia) y el nivel ideológico (elaboraciones eruditas y doctrinas) a los que añadíamos un tercer nivel que observamos: la solidaridad inter e intraétnica.

Históricamente, el sistema de relaciones interétnicas en Andalucía ha sido tradicionalmente de una intensa “segregación multidimensional” (Gamella, 1996:389). Este sistema dotaba de espacios, roles y estatus diferentes a cada grupo minimizando las posibilidades de contacto y reduciendo los enfrentamientos y conflictos étnicos. Este

sistema se basaba en prejuicios y estereotipos muy negativos y duros sobre el aspecto físico, la forma de ser y hacer.

Sin embargo, en el periodo democrático, este sistema tradicional se está quebrando. En este momento, los gitanos comparten igualdad de derecho en todos los ámbitos de la vida social, como la escuela, la vivienda, la sanidad, el desempleo, y contrariamente a lo que cabría pensar, esta mezcla, a veces forzosa, no ha repercutido positivamente en las relaciones entre mayoría y minoría. Varios autores aportan evidencias de que la desegregación "forzosa" en espacios sociales está complicando el clima de relaciones interétnicas, y provoca una escalada de conflictos. Así, Gamella en 1996, y posteriormente Río Ruíz (2003), nos muestran la implicación de esta desegregación en los episodios de extrema violencia étnica ocurridos en varios pueblos de Andalucía en la década de los noventa.

Se ha constatado que en este tiempo han ido aumentando los casos de conflicto en los principales ámbitos desegregados: vivienda, escolarización, empleo y otros, en las que parece crucial el papel que ha jugado la intervención estatal mediante políticas públicas (Gamella, 2002). Este nuevo sistema se sustenta sobre una base actitudinal mucho más compleja y ambigua, en la que siguen existiendo los mismos prejuicios y estereotipos, pero se añaden nuevos demostrando así el carácter adaptativo de las actitudes hacia esta minoría étnica (Sánchez-Muros y Gamella, 1999). Veremos que el prejuicio hacia los gitanos hoy en día no es únicamente negativo, sino que coexiste con tendencias democráticas incluso dentro de un mismo individuo, generándose lo que llamamos "conciencias en conflicto".

El énfasis en la cultura y en las diferencias culturales se ha erigido en una variante moderna de la diferenciación racial en las primeras ideologías occidentales. Por lo tanto, racismo está siendo transformado en etnicismo (Mullard, 1986). En este sentido, cuando hablamos de racismo aquí, nos referimos a ese tipo de movimiento prevalente contra el grupo "gitano".

Los datos que arrojan las grandes encuestas internacionales y nacionales, muestran que la población gitana es la comunidad que más discriminación sufre por motivos étnicos en España.

El último informe de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI, 1998), explicitaba que los Roma/Gitanos sufren en toda Europa “prejuicios persistentes, (y) son víctimas del racismo el cual está profundamente enraizado en la sociedad, son el objetivo de las a veces violentas demostraciones del racismo y la intolerancia y sus derechos fundamentales son, con regularidad, amenazados y violados.” (Ibíd.: 74)

A este respecto, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2005) refleja en su estudio sobre actitudes hacia otras culturas presentes en España, que a más del 40% de los españoles les molestaría “mucho o bastante” tener como vecinos a gitanos, y a uno de cada cuatro españoles (25%) no le gustaría que sus hijos estén en la misma clase que niños de familias gitanas.

Otros barómetros de opinión anuales (CIRES 1991, 1992 y 1993), muestran una evolución creciente de rechazo a la minoría en cualquiera de los siguientes tipos de relaciones interétnicas con gitanos (a) tenerlos como vecinos, b) que un hijo o hija se enamore de un gitano, c) tener parientes o amigos gitanos. Y además, son elegidos reiteradamente como el colectivo que más problemas provoca para la convivencia en los vecindarios y barrios, el colectivo más relacionado con la delincuencia, las drogas y la violencia.

Por su parte el informe anual del FSGG (2005) muestra que la imagen social de los gitanos, y a su presencia en la esfera pública (en los medios de masas), está ligada a conductas delictivas, siendo escasos los medios que dan cuenta de acontecimientos y noticias relacionados con la cultura gitana o con progresos sociales de miembros de esta comunidad que contribuyan a una imagen más positiva de los gitanos.

Los gitanos siguen constituyendo uno de los grupos más vulnerables de nuestra sociedad y, en términos generales continúan siendo, los ciudadanos andaluces más excluidos social y económicamente.

Este encono es especialmente significativo en el ámbito escolar. En las investigaciones del antropólogo Calvo Buezas, se señala que en la sociedad española se observa un importante grado de rechazo, a veces muy exacerbado, que se expresa en graves manifestaciones de intolerancia, o incluso de "peligroso racismo militante". En palabras del propio autor:

*"los gitanos son el grupo étnico que mayor prevención y rechazo recibe entre profesores y alumnos en todas las relaciones interétnicas propuestas, como el vivir en el mismo barrio, ser amigos, trabajar juntos, tenerlos en clase o casarse ellos o sus hijos" (Calvo Buezas, 1990b: 30)*

La encuesta también refleja que hay un 15% de los encuestados que se manifiestan a favor de la expulsión de la población gitana del país.

### **1.3. GITANOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN**

Es claro que la población gitana es más joven que el resto de población nacional, considerada en su conjunto. Los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, representan un grupo escolar especialmente importante en aquellos pueblos con mayor presencia de la minoría. Los menores de 15 años representaban más del 40 por ciento de la población gitana (Martín 1999). Esto podría implicar que el tamaño de la población escolar gitana sea hoy en día extenso, y además, creciente.

En España se han contabilizado en la actualidad más de 120.000 gitanos entre los 3 y los 16 años escolarizados en centros de enseñanza públicos ordinarios. De ellos 69.263 tienen entre 6 y 11 años, es decir, están en primaria (Alfageme y Martínez, 2004).

La incorporación de la población gitana a estas escuelas se ha producido en diferentes etapas. La población infantil gitana ha estado tradicionalmente alejada del sistema educativo y esto se refleja ya en primeros documentos como las Pragmáticas Reales de los siglos XVI al XIX en las que se hacen llamamientos específicos sobre la educación escolar de gitanos como medio de asimilación cultural. En el siglo XX se desarrollaron diversas iniciativas educativas para “adaptar” a los gitanos al sistema nacional educativo (pedagogía manjoniana, escuelas-puente, sistemas complementarios o paralelos de inserción socioeducativa) (Gamella y Sánchez-Muros, 1998).

Esta incorporación ha ido creciendo hasta que algunos autores sitúan la segunda mitad de la década de los ochenta como el momento en el que se va produciendo la plena incorporación de niñas y niños gitanos en las escuelas ordinarias (Fernández Enguita, 1999; Abajo, 1996; Baraja, 1992; Esteban, 1988).

Algunos autores han señalado que esta aceleración en la llegada de los gitanos en el sistema nacional de educación no ha sido casualidad, sino que responde a determinados factores promotores. Para Fernández Enguita (1999), esta movilización masiva deriva, entre otras cosas, de los siguientes elementos coyunturales:

*“La política de realojamiento (o de erradicación del chabolismo), la expansión del trabajo social y la supresión de las escuelas-puente han arrojado a los colegios públicos una avalancha imprevista de gitanos. Por un lado, han forzado la escolarización de niños gitanos a los que, de no ser porque se trata de una condición para recibir salarios asistenciales o de un presunto requisito para obtener vivienda, no habrían escolarizado sus familias. De este modo, en lugar de llegar los niños gitanos a la escuela más o menos al ritmo de su propia voluntad y la de sus padres, han llegado masivamente y, en numerosas ocasiones, contra sus deseos manifiestos.”*  
(Fernández Enguita 1999)

Habría que añadir, por otro lado, que la reforma educativa de las enseñanzas primarias y secundarias, regulada en Andalucía por medio del Decreto 9/6/1992, supone una re-conceptualización histórica de la enseñanza secundaria en tanto que rehace el modelo de la antigua EGB<sup>10</sup>, para perder su carácter de ciclo cerrado

---

<sup>10</sup> Enseñanza General Básica

finalizado en el Graduado Escolar, y se transforma en una fase intermedia, también de formación integral, pero que abarca desde los 11 a los 15 años. Posteriormente le seguirán dos cursos de bachillerato previos al acceso a enseñanzas superiores. Esto supone extender el ciclo educativo de primaria de los 13 a los 15 años. Esta circunstancia es importante si consideramos que los niños y niñas gitanas tradicionalmente abandonaban la escuela hacia los 12 años, es decir, cuando esto suponía el fin de ciclo y la obtención del título. Ahora la renuncia a seguir estudiando a esta edad supondría "abandono antes de finalizar la educación obligatoria" (FSGG 1994:12), y esto supone introducir variables que ponen en situación de desventaja a la población gitana.

En las evaluaciones periódicas que la Fundación Secretariado General Gitano realiza sobre la incorporación de la población gitana al sistema educativo, y concretamente a los ciclos de primaria, se ha ido analizando en primer lugar la evolución del éxito o fracaso escolar en el aula ordinaria. Ya en la década de los noventa se apuntaba que dos últimos cursos de la enseñanza primaria eran la frontera en la que la mayoría de los escolares gitanos abandonan el colegio para siempre (FSGG, 2003 y 1994). Estas dificultades continúan, y hoy en día, de todos los escolares gitanos que comienza 1º de la ESO, en torno a un 80% abandona esta etapa antes de finalizar el último curso (FSGG 2006). Las edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, es decir, la etapa de educación secundaria obligatoria –ESO–, constituyen la etapa más crítica para el alumnado gitano.

Hay una marcada diferencia entre los chicos y las chicas respecto a cómo evolucionan. Los mayores índices de retirada de la escuela se dan entre chicos gitanos a lo largo de la ESO (sobre todo en los primeros cursos) y de chicas gitanas en el paso de Primaria a Secundaria. (FSGG 2006: 32)

En segundo lugar se ha observado cómo avanzan algunas variables claves para el éxito escolar como son:

- El acceso a la escuela
- Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares
- Interacción social en el aula
- Logros escolares en función de la normativa curricular
- Relación de la familia con la escuela y derecho a la diferencia
- Emergente potencialidad de las chicas gitanas, frente a los varones.

Los resultados de estos estudios de ámbito nacional muestran que la situación de escolarización ha mejorado progresiva y lentamente a lo largo del tiempo, y en los últimos años se ha producido un avance muy superior al de los años anteriores (FSGG, 2003; FSGG, 1994; Esteban y Bueno, 1988). Sin embargo, advierten estos informes, que los esfuerzos realizados han fructificado en los niveles de matriculación del alumnado gitano, sin que este avance haya estado acompañado de otros logros tales como la finalización de los estudios obligatorios y la mejora del rendimiento académico. Además advierten que un 25% del alumnado gitano no es elegido nunca por ninguna persona no-gitana como referente de estatus social. En el recreo sólo un 65% del alumnado de gitanos interactuaba con no-gitanos. Sólo un 35% de escolares gitanos interactuaba sólo con miembros de su propio grupo. Esto indicaba la existencia de un alto grado de etnicismo en las relaciones interétnicas en el aula (FSGG, 1994). En cuanto al papel de las niñas gitanas, en toda la trayectoria de investigaciones, se destaca que, por término medio, están más integradas que sus compañeros y con una relación mucho más positiva con el profesorado.

De los resultados que se obtuvieron en las investigaciones del FSGG en 1994 y 2001, las principales conclusiones señalan que: 1) el proceso de incorporación en el aula de los niños gitanos, en general, es un 20% menos que en el resto del alumnado no-gitano, y esto repercute en la adquisición de normas escolares básicas, y por tanto, determina una interacción social positiva, así como un mejor rendimiento escolar. Por



otro lado, este dato apunta a la importancia de que sea la familia gitana quien tome la iniciativa de escolarizar a sus hijos. Finalmente 2) la adquisición de normas y hábitos escolares tiene una importante relación con el logro de una "correcta socialización" y con el adecuado rendimiento escolar.

Estos problemas detectados han dado pie a que el sistema nacional de educación, desarrolle una alternativa de apoyo a la población escolar general en desventaja, ideando nuevas medidas para superar dichas barreras. Así se han descrito a diversos programas específicos de "Apoyo Especial" para el alumnado en desventaja<sup>11</sup> (ver Baraja 1992).

Una importante alternativa generada a finales de los 90, ha sido concretada en diversos programas bajo la denominación común de "Acciones Compensatorias"<sup>12</sup>, y que afecta mayoritariamente al alumnado gitano. Esta nueva forma de apoyo escolar consiste en tratar de manera independiente a los alumnos y alumnas con retraso escolar con docentes especializados y fuera del aula ordinaria, y entrenarlos de manera que puedan superar desfases que a veces son graves (por ejemplo iniciar secundaria sin dominar la lecto-escritura) y se puedan incorporar de nuevo al aula ordinaria.

---

<sup>11</sup> En la segunda década de los ochenta, la LODE (Ley Orgánica de Derecho a la Educación. 8/1985) da paso a la LOGSE, que entra en vigor en el año 1986. Con ella termina la etapa de Escuelas Puentes, y se comienza la incorporación de los niños y niñas gitanas a las escuelas ordinarias. Además, la nueva ley contempla la necesidad de "apoyo especial" para tratar de compensar la desventaja educativa de niños y niñas que siguen el curso que le corresponde por edad y sin embargo no ha adquirido el nivel educativo suficiente. En la década de los noventa, según la LOGSE/90, vigente aún en 1998, todos los niños podían pasar cada año al curso siguiente independientemente de la no superación de las asignaturas cursadas. Ya en la década de los dos mil, se llegó a promulgar la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, RD. 830/2003) aunque esta no llegó a aplicarse en la realidad educativa. En el 2006, se establece un nuevo marco legislativo para la regularización de la enseñanza en España: LOE (Ley Orgánica de la Educación 2/2006)

<sup>12</sup> Las Comunidades Autónomas, con competencia educativa, concretan y adaptan las leyes orgánicas y reales decretos a las características educativas y socio-culturales de su comunidad, a través de Decretos de Enseñanzas, que a su vez se desarrollan o se modifican a través de las distintas Órdenes de Enseñanzas. La comunidad autónoma de Andalucía recibió la autonomía para la regularización y administración de la enseñanza en toda su extensión a través de la Ley Orgánica 6/1981, de 30 de Diciembre, Estatuto de Autonomía Andalucía. En el 1999 Andalucía renovó su Plan Educativo con el rango de "Ley de Solidaridad en la Educación"(9/1999), destinada específicamente a atender la diversidad cultural de su autonomía, y que consiste en acciones compensatorias educativas (mejorar condiciones de educación, potenciar interculturalidad, favorecer cambio de actitudes, promover continuidad en el sistema educativo, coordinar administraciones) destinadas a poblaciones en desventaja física, psíquica, sociocultural, jurídica o del orden que sea, y especialmente a minorías étnicas.

No obstante, este modelo de integración educativa parece reproducir cierta dinámica de marginación en el ámbito escolar, puesto que en muchos colegios en donde se aplica, ha emergido algo parecido a un sistema paralelo de enseñanza, constituido por profesores y aulas aparte, donde los niños y niñas que siguen este proceso, asisten a “la clase de compensatoria” separados de sus compañeros de aula. Esta situación implica que sólo durante pocas horas (o para pocas asignaturas) el alumnado gitano y no-gitano comparte aula.

Además de estos fenómenos, otras dinámicas marginalizadoras están ocurriendo entorno a la escolarización de los gitanos en la actualidad. Veamos concretamente: 1) nuevas segregaciones escolares; y 2) la creciente conflictividad interétnica.

### **1.3.1. Nueva segregación escolar y creciente conflictividad interétnica**

La incorporación masiva de escolares gitanos a los colegios ordinarios, no ha tenido igual presencia en todos los centros de enseñanza. Especial relevancia tienen los centros donde se imparte enseñanza únicamente primaria. La presencia de alumnado gitano se ve muy reducida en los centros que sólo imparten enseñanzas secundarias (de 12 a 16 años de edad) (Alfageme y Martínez, 2004).

También, parece clara la formación de escuelas “guetos” donde se concentra la población gitana escolarizada y que está teniendo lugar preferentemente más en centros públicos que en los concertados. Esta concentración desigual es resultado de dos tendencias contrarias: por una parte, se está produciendo mayor número de matriculaciones por parte del alumnado gitano en determinados centros, y por otra, está descendiendo de manera acelerada el número de matriculas del alumnado no-gitano en estos mismos centros. Este último factor ha sido identificado con la denominación “White Flight” (*vuelo de blancos*) para referirse a la huida masiva de los colegiales no-gitanos a otros centros (Fernández Enguita, 1996). Esto ha favorecido un nuevo tipo de

segregación étnica escolar de la población gitana de la que dan cumplida cuenta los Consejos Escolares en años sucesivos,

*"El Consejo Escolar del Estado comprueba que con respecto al curso pasado se ha incrementado el desequilibrio en el reparto del alumnado inmigrante y gitano entre los diferentes tipos de centros. En efecto, frente al 90,3% del curso 1996/97 que se integraba en centros públicos, se ha pasado en el curso 1997/98 al 91,3%. En los centros concertados ha disminuido, lógicamente, en la misma medida, del 9,7% pasa al 8,7%."*

*(Informe del Consejo Escolar del Estado 1998: Ed. electrónica)*

Datos que se repiten para el informe del curso 1999-2000, y de la que ya se han hecho eco algunas investigaciones educativas (Juliano, 1997; Estaban y Bueno, 1988):

*"(...) el Consejo Escolar del Estado confirma que existen diferencias notables entre los centros públicos y concertados en relación con la escolarización del alumnado extranjero y de compensación educativa."*

*(Informe del Consejo Escolar del Estado 2000: Ed. electrónica)*

El panorama étnico escolar se está dividiendo y los autores de estudios pedagógicos ya empiezan a distinguir entre aulas "homogéneas" (donde no hay población gitana) y aulas "heterogéneas", en donde se encuentran centros con mayor concentración de población escolar gitana, y en consecuencia, se están dando lugar a manifiestas posiciones detractoras por parte de docentes y padres que expresan de diferente manera su crispación por tal situación. Esta situación en la enseñanza es percibida por los docentes del centro con gran frustración y resignación.

La escuela se está transformando en un escenario de conflicto interétnico de creciente importancia. Sabemos concretamente que el 12,4 por cien de las noticias de conflicto étnico aparecidos en diarios nacionales, entre 1976 y el 2000 fueron sobre conflictos interétnicos en el ámbito escolar, sólo por detrás de conflictos en torno a la vivienda y los encuentros violentos (Gamella, 2002). Esto quiere decir que uno de cada ocho casos de conflicto étnico en dicha etapa, se produjeron en relación al ámbito escolar. Estos conflictos interétnicos en el ámbito de la educación están empujando, a modo de círculo vicioso, al fenómeno de segregación étnica en aulas y resegregación escolar en centros públicos y concertados (Fernández Enguita, 1999).

La escuela es el ámbito en el que los padres y madres se vuelcan más para el cuidado y porvenir de sus hijos. El éxito escolar se ve como un elemento crucial en la movilidad social ascendente y su búsqueda es una clave en la mayoría de los padres y madres hoy. Y como dice Gamella “la presencia de alumnos y alumnas que se definen como “indeseables” porque unen a su condición de revoltosos, o difíciles o necesitados de atención especial la de gitanos, es un elemento que dispara con facilidad la acción de los padres... de algunos alumnos. Sorprende, de nuevo, la capacidad de movilización y solidaridad reactiva que provoca la alusión a la “gitaneidad” del problema”. (Gamella 2002:23)

Casos destacados de conflicto educativo se han visto tanto en ciudades como en pueblos, en núcleos de residencia urbanos (zonas de bloques), como en barrios rurales. Algunos de los ejemplos que rescata Gamella (2002) en noticias de diarios nacionales, ilustran bien la magnitud del problema:

*“Paralizado un colegio en Málaga para impedir que asistan a clase 14 niños de un poblado marginal. Padres de alumnos cortaron los accesos con cadenas”*  
(El País, 5/10/1989).

*Y continuaciones de dicho episodio: “Los padres de 800 escolares impiden a sus hijos ir a clase con 14 niños de un poblado”*  
(El País 9/11/89).

*“Niños bajo sospecha. Los padres de los alumnos de un colegio de Andujar (Jaén) rechazan a cinco chavales por conflictivos. Padres de más de 500 alumnos no permiten que sus niños vayan al colegio”*  
(El País 21/11/90). (Citados en Gamella Op.cit: 24 y ss.)

## 1.4. ESTUDIOS SOBRE EL PREJUICIO ÉTNICO HACIA LA POBLACIÓN GITANA

Presentamos a continuación una revisión de la literatura, primero desde una visión global, es decir, en cuanto a qué investigaciones hay al respecto en el ámbito internacional, y posteriormente, se tratarán los estudios nacionales acometidos en torno a los prejuicios hacia la población gitana en España.

### 1.4.1. Breve revisión de los estudios sobre prejuicios gitanos en literatura internacional sobre grupos romaníes

Los estudios sobre prejuicios y estereotipos antigitanos que se han llevado a cabo en el ámbito internacional, han sido realizados sobre todo en países de la Unión Europea, y entre ellos destacamos los siguientes: Acton, 1974, 1971; Okely, 1994, 1983, 1974; Hancock, 1988; McKendy, 1988; Lucassen, 1998, 1991; Willems y Lucassen, 1990; Claudio y Leschiutta, 1990, Perju-Liiceanu, 1992; Helleiner, 1995 y MacLaughlin, 1998 y Charnon-Deustch (2004).

Aparte de los capítulos dedicados a este objetivo de estudio y entre los cuales hay algunos de particular interés (ver revisión de Tong, 1997; Liegeois, 1988), nuestra primera impresión de la revisión bibliográfica es que destacan las investigaciones y ensayos en países de Europa Occidental como Gran Bretaña, Irlanda y Holanda, mientras que en Rumania, Bulgaria, Hungría, la República Checa o Slovakia, donde se calcula que vive el 70 por ciento de la población gitana de Europa, apenas si hemos encontrado referencias.

Buena muestra de ello son los trabajos pioneros de Thomas Acton (ver especialmente 1971, 1974) que con su artículo sobre el estereotipo étnico "*Ethnic*

*Stereotypes: Who are the true gypsies?*”, trata la imagen que universalmente se ha tenido -se tiene- de los gitanos. Distingue varias etapas en la que destaca la de la primera mitad del siglo XX, en la que el autor localiza el mito del “verdadero gitano” “*sangre pura vs. estilo de vida*”. Presta atención a las nuevas poblaciones de gitanas, procedentes de diferentes oleadas de migraciones, explorando las características de los miembros más “visibles” del grupo étnico (artistas, “ricos”...) y aquéllos más marginales (criminalidad, conflictos violentos...). Esta iniciación la continúa en 1974 con un estudio que acomete un abundante y detallado trabajo sobre la lucha política de los gitanos entre 1945 y 1971 y los puntos de vista de y sobre los gitanos. Supone uno de los mejores análisis en el reconocimiento de la enorme variedad en todo el mundo de la cultura gitana y el daño provocado por el mito del "verdadero gitano".

Otra autora destacable es Okely (1983; 1974) conocida por su crítica a la aproximación de Goulet y Warshok que tratan a los gitanos como grupos marginales subdesarrollados. Sus etnografías han revelado la creación de la diferencia de la minoría gitana desde la proximidad y la similitud en la propia sociedad occidental, desarrollada. En capítulos de sus obras, analiza el uso de la imagen étnica de los gitanos y *travellers*, incluyendo ejemplos de imágenes como exotizados, ocultados, degradados y neutralizados. Concluye que en todas las épocas, la actitud menos negativa, ha sido la de una simpatía romántica ligada con el folklore, y por tanto, superficial y engañosa. La imagen más negativa es la de considerar a los gitanos, en este orden, ladrones, ruidosos, sucios, inmorales, que engañan, poco sociables y muy vagos.

Por su parte los trabajos de Hancock (1991 y 1987), pionero en enfatizar ese “holocausto olvidado” que apuntaba a los miembros de la minoría gitana como principal grupo étnico elegido por el régimen nazi para su exterminio durante la II Guerra Mundial, acusa en su artículo sobre el estereotipo gitano (1988) literario y extraliterario que, por una parte ha hecho una presentación deliberadamente errónea, y por otra, una visión romántica fantástica de la minoría gitana y su lengua, cuya intención era protegerse de lo “*extraño*”, del “*otro*”, y a la vez, buscar una encarnación que aliviara la realidad insatisfecha de los no-gitanos.

En cuanto a la aportación holandesa, destacan las investigaciones de Leo Lucassen (1998 y 1991; Willems y Lucassen, 1990) que analiza la imagen de los gitanos en los textos de 60 enciclopedias holandesas, y las de Europa occidental en general, en los siglos XVIII y XIX (1724-1984). "Porque un cierto prestigio ha sido siempre adscrito a este conocimiento, podemos asumir que estas enciclopedias contienen las opiniones prevalecientes de esta época" (ibid: 31). De estas fuentes de conocimiento, Willems y Lucassen construyen un "árbol genealógico de ideas" (ibid: 31) que muestra cierta evolución en las formas que se han ido describiendo a los gitanos en estos textos. El autor se pregunta hasta qué punto estos cambios en las descripciones pueden también explicar los cambios en el clima sociocultural (y actitudinal) de la época.

Willems y Lucassen descubren un número recurrente de temas que siempre están en las definiciones y descripciones en torno a la minoría étnica gitana (Bohemians, Egyptians, Gypsies, Heathens, Tsiganes y Zigeuners): la apariencia física, el carácter nacional, los hábitos y costumbres, la religión y los posibles oficios que desempeñan. Respecto a los textos de las enciclopedias como fuente de conocimiento, concluye que aún siendo textos producidos por académicos con enfoques supuestamente diferentes sobre el asunto (ver por ejemplo Wlislócki y Block), la imagen que producen es prácticamente igual. En los últimos 30 años las corrientes más críticas de sociología, antropología y psicología social han conseguido, parcialmente, desmitificar las representaciones tradicionales de la minoría gitana.

Respecto a los contenidos, el autor sostiene que las ideas en Europa sobre el grupo existían ya en el siglo XV. Estas ideas han sido cada vez más negativas alcanzando a estereotipos ampliamente aceptados en el siglo XVIII.

*"Los contenidos ampliamente negativos de estos estereotipos (Gitanos como vagos, ladrones, mentirosos, engañosos, etc.) probaron ser suficiente amenaza para las aceptadas normas y valores de las sociedades en las que los Gitanos intentaban buscar un nicho, que podrían fácilmente ser utilizados para justificar comportamiento dirigido contra esta categoría de gente y sus culturas" (Ibid: 43)*

Durante el s. XIX, se recapitulan los intentos fallidos de asimilación forzosa. Entonces se identificará a la minoría gitana, no como grupo diferenciado, sino surgido de la mezcla de diferentes grupos marginales. Sin embargo, es a partir de la segunda mitad del este siglo en el que emerge el concepto de “raza”, cuando se comienza a relegar a la minoría gitana como un grupo “paria incorregible” (ibis: 44) y que a la luz de los nuevos conocimientos científicos terminan por etiquetar como “criminales innatos”. Los Nazis continuarán en esta línea de pensamiento hasta el extremo. Los prejuicios concernientes a los gitanos, se verán entremezclados con teorías de desarrollo de antropólogos, lingüistas, etnólogos y otros, que finalmente, aportarán argumentos que justificarán la discriminación hacia este grupo étnico.

En Italia los trabajos de Claudio y Leschiutta (1990) se centran en la consolidación y formación de los estereotipos comparando los atribuidos a gitanos y a inmigrantes. Para ello explora los estereotipos que una muestra de estudiantes napolitanos sostiene de los gitanos y sobre inmigrantes no-comunitarios y señala que los estereotipos acerca de los miembros de la minoría étnica gitana están petrificados mientras que los de los inmigrantes cambian continuamente. Los autores creen que los estereotipos antigitano cumplen la función de distanciar a los no gitanos, de los gitanos. Estas imágenes petrificadas no parecen promover movilizaciones antigitanas, mientras que los estereotipos sobre los inmigrantes árabes hacen que estos se vean como amenaza contra los valores de la sociedad italiana y por tanto sean capaces de producir movilizaciones contra la población inmigrante.

En Rumanía, Aurora Perju-Liiceanu (1992) estudia la influencia de prejuicios y estereotipos en la población gitana de este país. Esta investigación consistió en replicar la técnica del listado de términos de Katz y Braly (1933) y administrar un el cuestionario a 170 estudiantes rumanos (entre 19 y 22 años de edad) pidiendo que (1) señalaran los tres rasgos más destacado positivos y negativos, atribuidos a los gitanos, (2) agrupar adjetivos asociadas al término "gitano", y (3) establecer clases de valores personales y endogrupales. Los resultados obtenidos muestran que los valores personales más importantes entre la mayoría no-gitana son la honestidad, inteligencia y limpieza; Los valores endogrupales más destacados fueron: hospitalidad, amor al país y



humanidad. Los rasgos más positivos atribuidos a la minoría gitana fueron: *solidaridad, tradicionalismo, talento y creatividad*, mientras que *"mentirosos", "vagos" y "mal educados"* fueron las atribuciones negativas más destacadas. Los resultados mostraron una fuerte correlación entre los valores personales destacados y el contenido de las atribuciones utilizadas para describir a los gitanos. Así, los valores de grupo entre la mayoría no-gitana (hospitalidad, amor al país, humanidad) se correlacionan positivamente con los más favorables asignados a la minoría étnica gitana como grupo: *solidaridad, tradicionalismo y talento/creatividad*; Mientras que los valores personales en la mayoría no-gitana (honestidad, inteligencia y limpieza) se contraponen exactamente con los atributos negativos asignados a la minoría étnica gitana: *"mentirosos", "vagos" y "mal educados"*.

En Austria cabe destacar el trabajo de Freund (2003) sobre el desarrollo del término "gitano" en la primera mitad del siglo XX en el mismo país. Resalta que en el periodo de entreguerras (1914-1945), el funcionariado en la provincia de Burgenland, empleaba el término de manera especial, relacionándolo a una noción de etnicidad y centrado en los segmentos de pobreza extrema de la sociedad rural, mientras que en otras regiones de la misma Austria, el término "gitano" se asociaba con un estilo de vida más o menos vagabundo. El concepto que utiliza la policía y el funcionariado será el que finalmente sirve de base para el régimen Nazi.

Del mismo modo, en los estudios de los gitanos irlandeses y su relación con el nacionalismo irlandés, destaca como un enfoque novedoso, el análisis de las representaciones de gitanos, celtas y "Tinkers" irlandeses que hace Helleiner (1995) desde un análisis cruzado de tres tipos de discurso: 1) el de los gitanólogos británicos y su conexión con el imperialismo británico; 2) la literatura anglo-irlandesa celta y su conexión con el nacionalismo cultural irlandés y 3) el folclore del campesinado irlandés. Reconstruye el discurso histórico de los gitanos retando la construcción esencialista contemporánea tanto de la identidad étnica como del racismo. Por su parte MacLaughlin (1998) con el título sugerente de geografía política del racismo antigitano en Irlanda, sugiere que el tratamiento peyorativo hacia los gitanos en Europa tiene sus raíces en el creciente nacionalismo y la emergencia del darwinismo social en la

segunda mitad del siglo XIX. Sugiere que la modernización y la industrialización en las últimas décadas de la sociedad irlandesa han colocado a la minoría en una situación de amenaza contra ese progreso.

Finalmente, Lou Charnon-Deustch (2004), traza la evolución de la imagen de los gitanos españoles, como “icono cultural” que obsesionó a escritores, artistas y músicos europeos desde la Edad de Oro hasta la segunda mitad del siglo XX. Su especial punto de partida se sitúa en *La Gitanilla* (Cervantes, 1610), obra a partir de la cual se va generando un mito que ha sido recogido y desarrollado por otros autores, y que será la principal inspiración para los viajeros románticos. Este poderoso símbolo se sustenta en: 1) la *idealización* del “estilo de vida gitano”, y 2) la *glamurización* de las mujeres gitanas de las que se enamorarán los aristócratas no gitanos. Además de los viajeros románticos del siglo XIX, en el siguiente siglo, otros viajeros –como Walker Starkie o Irving Brown- siguen tras el mito del “verdadero gitano”. Posteriormente, en las décadas de los sesenta y setenta, antropólogos y etnógrafos –como Berta Quintana o Lois Floyd’s -, dedican largas estancias en España, especialmente en Andalucía, atraídos por antiguos mitos románticos, tratando de recoger información y describir, de manera sistemática y objetiva, la vida gitana. Por último, Charnon-Deustch destaca el contraste entre la exclusión y opresión de los verdaderos gitanos, con su inclusión en el centro de la literatura, música y arte europeo. La hispanista concluye que esta paradoja “*es clave para comprender la larga y trágica historia Payo-Roma en Europa*” (ibid: 239).

## 1.4.2. **Revisión en España**

En estas últimas décadas se han realizado diversos estudios sobre la imagen de los gitanos en la sociedad actual predominado, quizás, las reflexiones en las que prevalece un análisis que aporta muy limitadamente un marco teórico de referencia o justifica una metodología al respecto. No obstante, los trabajos representan un importante esfuerzo por acometer una línea de investigación muy necesaria para mejorar el actual clima de relaciones interétnicas entre gitanos y no-gitanos.

## 1.4.3. **Prejuicios históricos**

El análisis histórico de los prejuicios, han proporcionado casi exclusivamente la voz de los verdugos y perseguidores, pero han reconstruido, a veces de forma admirable, la historia del rechazo y las políticas estatales contra los gitanos, sobre todo en los primeros siglos de vida en común, es decir, desde el s. XV hasta el s. XVIII, pues recordemos que en 1783, la Real Pragmática decretada por Carlos III dejará de tratar a la minoría gitana como una categoría legal y penal. Posteriormente, los historiadores han andado más remisos en estudiar su historia reciente con los documentos a nuestra disposición; ese esfuerzo supone bucear en juzgados, ayuntamientos, parroquias, así como en la memoria de los más ancianos.

Por otra parte también encontramos a los gitanos como motivo de estudio, cuando se analiza la imagen de estos en los textos literarios en y sobre España, tanto del Siglo de Oro –desde Cervantes, Lope de Vega a Calderón, entre otros- , como en las novelas, ensayos, óperas de viajeros románticos del s. XIX generadores del “concepto europeo de España” (Preston, 1995)- George Borrow, P. Théophile Gautier, Alenxandre Dumas, etc.-

Estudios como el de José Ortega (1987) –centrado en el periodo 1578/1973–, Bernard Leblon (1985/87) o Grard (1992), han analizado en profundidad la imagen, muchas veces pintoresca, que los gitanos han ocupado en la recreaciones literarias. Aquí daremos un repaso genérico, y de forma muy sintética, a lo que podría ser tema de varios estudios.

#### 1.4.3.1. ***Etapas clásicas: la imagen más negativa***

La visión histórica de la imagen gitana ha sido tratada de manera detallada en los estudios sobre todo de Gómez Alfaro (1999, 1993 y 1991) y Sánchez Ortega (1977 a; 1977b; 1988). Estos estudios históricos, basados en textos oficiales como recopilaciones y documentos complementarios a las leyes, Pragmáticas Reales e informes sobre la situación, aunque también opiniones de la nobleza y del estamento eclesiástico, han revelado que los gitanos han tenido tradicionalmente, y en aspectos centrales, una de las imágenes más negativas de la historia de grupos étnicos en España.

Una de las primeras acusaciones en esta época, identifica a los gitanos con la “vagancia”, la “astucia o engaño”, el “hurto y el robo” y las referencias a graves transgresiones sociales como la “antropofagia” o el “incesto”.

Así, en las primeras pragmáticas encontramos nominaciones como “ladrones”, “embusteros” y “descreídos”. También la imagen de gitanos como “vagos”, procede de discursos de importantes representantes de la nobleza ilustrada, como el Conde de Aranda, que en 1772 los calificó como “vagos de la peor especie”, y el informe de J. Salamanca y J. de Porras en 1594 apuntaba “que son gente vagabunda sin que jamás se halle ninguno que trabaje ni tenga oficio con que sustentarse”<sup>13</sup>. Este tipo de acusaciones se mantiene a través de los siglos y en varios tipos de documentos, tanto por las Cortes Castellanas, como las Reales Pragmáticas expresión de la actitud de la Corona (Sánchez Ortega, 1977a)

---

<sup>13</sup> Actas de las Cortes de Castilla. Madrid, 1877-1939, 53 vols. (tomo XIII)

Estos rasgos forman parte de lo que algunos autores han denominado la "mitología gitanesca" (Caro Baroja, 1969). Y la persistencia histórica mostrará cómo algunas de estas primeras acusaciones han sobrevivido a través del tiempo hasta llegar a nuestros días. Por ejemplo, en muchos casos existe una amplia convergencia entre los estereotipos descritos en los textos oficiales y los que se pueden encontrar en relatos literarios del Siglo de Oro.

Así, los andaluces de hoy, como los autores y autoridades españolas de hace siglos, siguen considerando como un aspecto central en la definición de gitanos el atributo de "ladrones", sinónimo de "manguis, chorizos" y otros. Sirva de botón de muestra algunos versos de Calderón de la Barca y textos de Cervantes. Aquél primero en su obra "El gran mercado del mundo" habla de los gitanos como sigue:

*"yo soy el placer, gitano  
de los sentidos, pues puedo  
robarlos con mis bebidas"*

...La misma imagen que reflejaba de manera más evidente, si cabe, Cervantes en "El coloquio de los perros" (1963)

*"Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, crianse con ladrones, estudian para ladrones y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo, y la gana de hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan, sino con la muerte."*

#### 1.4.3.2. ***Etapas romántica: la imagen de exotismo, romanticismo, orientalismo***

Desde 1820 a 1850, viajeros británicos y franceses llegan a España atraídos por lo que estimaban pintoresco salvajismo de sus paisajes y sus habitantes. Para Paul Preston, uno de los historiadores británicos más destacados del siglo, un número desproporcionado de obras románticas extranjeras transcurren en España, y

concretamente, en Andalucía, recreando una imagen muy aleja de la realidad, pero contribuyendo de manera decisiva en el concepto europeo de España. En sus palabras

*“Las abruptas montañas...los caminos recorridos por contrabandistas... sangrientos ritos de tauromaquia...las ruinas de palacios y castillos árabes, y los encuentros (casi con seguridad imaginarios) con lánguidas bellezas de piel olivácea, se convirtieron en lugares comunes de la literatura romántica de tema español” (Preston, 1995)*

Durante este tiempo, España se vuelve escenario de obras románticas de viajeros británicos y franceses, en las que comienzan a desarrollarse numerosos estereotipos sobre la vida española que giran en torno a dos ejes: Andalucía y los Gitanos sometiéndolos también a una serie de deformaciones, transmutaciones e invenciones.

La mayoría de los autores de este periodo destacan en sus obras los rasgos pintorescos y exóticos de los gitanos, idealizando la vida del gitano, es decir, exaltando su vida nómada, libre, en armonía con la naturaleza, o mostrando los rasgos negativos desde un punto de vista de “lo pícaro”.

El hispanista Preston aumenta esa lista de obras literarias que reproducen una imagen “romántica” que transmitieron escritores<sup>14</sup>, de los cuales alguno incluso nunca llegaron a viajar a España, y no obstante, influyeron a su vez a otros escritores posteriores:

---

<sup>14</sup> “La Baronesa de Aulnoy, 1690 ‘Mémoire de la Cour d’Espagne’; relato inmensamente influyente en los escritores de España en el siglo XIX, y falso: se sabe que esa mujer no visitó nunca España. Jean-François Bourgoing, 1788 ‘Nouveau voyage en Espagne’ y, 1803 ‘Tableau de l’Espagne Moderne’, en tres volúmenes se quejaba de la abierta sensualidad del baile flamenco y censuraba con dureza la viciosa vida diaria de los gitanos. Victor Hugo, 1830, Hernani se inspiró ampliamente en los escritos de la Baronesa d’Aulnoy. Bory de Saint Vicent , 1823, ‘Guide du voyageur en Espagne’; Salvandy, 1824, ‘Don Alonzo ou l’Espagne’; descabellada exageración de la violencia y la inmoralidad de la vida española. Charles Didier, 1837, ‘Une année en Espagne’; Roger du Beauvoir, 1844 ‘La Porte du Soleil’; Washington Irving, 1832 ‘Tales of Alhambra’; Théophile Gautier, 1843 ‘Un voyage en Espagne’, refleja hasta qué extremo le habían fascinado las beldades andaluzas de ojos oscuros y relampagueantes que hacían hervir su sangre con el baile flamenco y los terroríficos navajeros gitanos con sus armas de fantasía. Richar Ford: 1845 ‘Handbook for Spain’, y 1846 ‘Gatherings in Spain’, insistió en las ideas sobre la obsesión por el honor de los españoles, su fanatismo religioso, las exacerbaciones del amor y el odio y las venganzas ejecutada por sicarios sin ley; Alexandre Dumas, 1846 ‘De Paris à Cadix’, describe su desagrado ante la depravación de las bailaoras de flamenco gitanas y también de las lindas mozas que trabajan en la gran Fábrica de Tabacos de Sevilla y su inclinación a elegir oficiales del ejército como amigos.”

Por ejemplo, según Ortega (1987), antes de venir por primera vez a España en 1830, Prosper Mérimée, había compuesto obras de tema gitano, como el Théâtre de Clara Gazul (1825), cuya principal protagonista, cuyo nombre es “Gazul”, es hija de una gitana del Albaicín<sup>15</sup>, y este será el antecedente del muy famoso personaje posterior “Carmen”, de la obra del mismo título (1845), en la cual a su vez, se inspirará George Bizet (que nunca visitó España) para la ópera homónima. La Carmen de Bizet sigue siendo quizá la obra con mayor despliegue de estereotipos españoles, andaluces y gitanos: Carmen presenta el arquetipo de mujer apasionada, andaluza, gitana, mujer de un asesino de navaja.

Durante esta etapa, para bien y para mal, los gitanos son representados como un ideal humano, un tipo cultural extremo en el que se destaca su libertad, orgullo, altanería y autosuficiencia. Estos estereotipos, según Leblon (1987), seducían la imaginación burguesa representando en el ámbito simbólico uno de los polos del imaginario vital: la vida sin ataduras.

#### **1.4.3.3. *Etapa populista: de la imagen romántica a la imagen lírica y exaltación del flamenco***

En el s. XVIII, el tema gitano emerge con fuerza y recibe especial atención por los cultivadores de la literatura popular, que sigue interesando a las clases altas.

A partir de 1900 y hasta 1930, el estilo literario de los poetas españoles se caracteriza por la persistencia del costumbrismo romántico. Como bien lo expresa Grard “nostalgia del pasado y el rechazo a la modernidad” (Grard, 1992:23).

Manuel Machado inaugura líricamente el tema flamenco, y dentro de la corriente populista de la época, Moren Villa lo considera como el enlace entre Lorca y Alberti (Ortega, 1987).

---

<sup>15</sup> Barrio del centro histórico de la ciudad de Granada

Alberti entiende que la poesía culta pasa por la copla popular. Por ejemplo, en “el alba del alhelí” se encuentra su composición “La Húngara”, dedicado a una gitana, y en el que domina la imagen del nomadismo, pero esta vez se añaden notas de desigualdad social (“durmiendo debajo de un puente,...”; citado en Ortega, 1987).

También en la poesía de Juan Ramón Jiménez juegan un importante papel los gitanos. Ortega lo resume bien: “en el diálogo que el hablante lírico entabla con Platero, se hacen alusiones a la gitana, haciendo destacar poéticamente algunos de los rasgos más característicos de esta minoría: a) orgullo (*derecha, enhiesta, a cuerpo, sin mirar a nadie*), b) discriminación (*va al cabildo, a pedir permiso para acampar, como siempre*), c) miseria física (*astrocos, con sus hogueras... sus burros moribundos, mordisqueando la muerte*), d) aspecto delictivo (*¡Ya estarán temblando los burros de la Friseta, sintiendo a los gitanos, desde los corrales de abajos!*)” (Ortega 1987: 22).

Pero quizá sea García Lorca el primer autor español que mejor ha configurado estéticamente la opresión natural e histórica sufrida por los gitanos. Considerado uno de los poetas españoles más importantes del s. XX, requeriría un análisis separado y dilatado. (Para un análisis específico ver: Pérez Casas, 1998; Ortega, 1987; Panebianco, 1984; Soria, 1949; Fernández Almagro, 1928).

Finalmente, cabe resaltar un brillante aportación de Leblon (1987), quien se centra en la reacción que los gitanos han provocado en la sociedad española para plantear algunas de las preguntas centrales respecto al rechazo, desprecio y encono que ha venido provocando, un grupo numéricamente tan insignificante y tan desvalido, pero tan atrayente a nivel simbólico, transgresor y alternativo.



#### 1.4.4. **Prejuicios en el imaginario social: Estudios sociológicos y antropológicos**

Distintos autores han recogido diversas formas de discurso popular como fuente de información para el análisis de la imagen que de la minoría gitana sostiene la sociedad.

Los estudios y reflexiones antropológicas basados en amplios trabajos de campo (San Román y Garriga, 1983) y en la propia experiencia de años de trabajo con este colectivo (Brandes, 1981), recopilación de los dichos populares (Gómez Alfaro 2003), o el análisis de las tiras cómicas en la prensa diaria (Iglesias de Ussel y Ruíz Rico, 1980) y también en la prensa diaria (López Varas y Fresnillo 1995), analizan, entre otras cosas, la función social que cumplen las diversas imágenes sociales que se representan de los gitanos.

Stanley Brandes (1981 y 1980) en su etnografía de en un pueblo de Andalucía Oriental en los años 70, pretende describir la imagen que se tiene de los gitanos en Andalucía mostrando que dicha imagen es una "proyección psicológica" que los andaluces tienen de sí mismos. Analizando el contenido de chistes y anécdotas jocosas, como principales mecanismos que contribuyen a reproducir y perpetuar los estereotipos negativos sobre gitanos, además de representar una forma de agresión contra el otro a través del humor y la ironía, concluye que, aparte del de sucios y vagos, el principal rasgo que se atribuye a los gitanos es "*la intención planeada y manipuladora de ganar dinero a expensas de otros, sin aportar trabajo ni inversión de capital que legitimen el beneficio*" (ibid:109). Por eso, el término "*gitanear*", por ejemplo, supone una mezcla de persuasión y engaño. El autor deduce que las clases trabajadoras necesitan distanciarse de esta imagen y a través de los chistes consiguen ganar cierto orgullo dominante y calmar la ansiedad que les produce la relativa inferioridad intelectual y cultural en la que les posiciona esta atribución. En definitiva, los chistes cumplen la función de "ensalzar la autoimagen del castellano" (ibid: 113).

Por otra parte, el autor esboza un interesante argumento sobre el tópico “*señorito andaluz*”, prototipo del antiguo aristócrata que no trabajaba. Este modelo va desapareciendo en los años 50 en los que resurge el valor del esfuerzo y el sacrificio en el trabajo. Sin embargo, desde el punto de vista de los trabajadores, se admira y se envidia ese estilo de vida, al mismo tiempo que se denigra la aparente “*vagancia*” relacionada con los gitanos. A través de la ridiculización de los gitanos vistos como “*señoritos pobres*”, la clase trabajadora consigue reducir el resentimiento que puede provocar la asociación de la minoría gitana con la idiosincrasia del “*señorito*”.

Una tercera conclusión es con relación al análisis de los chistes sobre Guardia Civil y gitanos. Quizá este tipo de chistes sea el más abundante en relación a la minoría gitana. En estas cortas historias jocosas los gitanos siempre terminan de vencedores. Reflejan una imagen de astucia y listeza, aunque se hace ver que no de inteligencia. Y por otra parte, también en este tipo de chistes se les atribuye potencia sexual supuesta o simbólica que también les permite triunfar. Según Brandes, estas atribuciones consiguen que la clase trabajadora “*se libere de las fuerzas controladoras, tanto interiores como exteriores, que simboliza la Guardia Civil*” (ibid: 119). Es una manera de desahogar los controles de sus opresores pero sin miedo a las represalias.

Iglesias de Ussel y Ruíz-Rico (1980) también analizan el humor popular, explorando la imagen social de los gitanos y de los andaluces que se transmite a través de una historieta cómica, inserta en la prensa diaria, cuyos protagonistas son una familia gitana (“*Familia Churumbel*”). El análisis de contenido revela la identificación de los gitanos con los andaluces y viceversa, el desprecio de ambos hacia el trabajo, el gusto por el robo y el fraude, la suciedad, el respeto por el poder establecido y el carácter alegre, festivo, “*dado al vino y a las coplas*” (ibid:38). Una aportación central de este análisis consiste en el poder de un medio de masas (la prensa) para generar un consenso ideológico en torno a los estereotipos negativos sobre el grupo étnico tratado. Desde este punto de vista, este trabajo abre una nueva línea de investigación a la que deberían contribuir más estudios sobre la imagen de la minoría gitana en el cine (ver la tesis doctoral de Garrido Almiñana, 1998), la televisión, la radio, etc.

San Román y Garriga (1983) a partir de la amplia experiencia de convivencia con población gitana en barriadas en donde han realizado investigaciones antropológicas, ofrecen un modelo muy elaborado de las imágenes dominantes sobre la minoría gitana. La única referencia a la definición de "estereotipo", se asimila al de "*discurso ideológico*". Parten de los estereotipos "*como componentes de los puntos de partida ideológico*" (...) y que los rasgos que presentan como componentes de los estereotipos "*no concurren en todos los gitanos, ni, cuando aparecen, tal y como se plantean. De ahí el estereotipo*" (IBID: 22).

Según las autoras hay tres tipos de estereotipos: 1) tradicional (los gitanos son incivilizables, supersticiosos o mágicos y sucios, además son las mujeres las que llevan el peso de la economía familiar; 2) conservador (que refiere a aspectos como la hospitalidad, la fidelidad y pureza de la mujer gitana y el despegue de los gitanos a bienes materiales); 3) nueva imagen (conjunto de atribuciones que constituyen la imagen actual de los "*payos bien-pensantes*" sobre los gitanos: una minoría más libre que los payos, perseguidos por estos, pobres por elección, es decir, no consumistas y sometidos todavía a un sentimiento comunitario, solidarios e igualitario. Estas antropólogas insisten en que esta imagen construida, aunque parezca benigna, resulta sumamente prejuiciada y estereotipada.

**Cuadro 1-1. Tipos de estereotipos de la minoría gitana y principales rasgos componentes.**

<b>ESTEREOTIPOS</b>	<b>RASGOS</b>	<b>IMÁGENES PREDOMINANTES ASOCIADAS</b>	<b>PERFIL DE LOS PRODUCTORES DEL DISCURSO</b>
<b>Tradicional</b>	Incivilizados, supersticiosos o mágicos, sucios, ladrones, vagos e inmorales. El hombre no es el que trabaja, sino que es la mujer la que lleva mayor carga en la economía familiar.	Entornos rodeados de basura, comida tirada en el suelo, niños jugando en el barrio, sucios (nariz sucia)	No aporta
<b>Conservador</b>	Hospitalarios, Fieles, Pureza de la mujer gitana, Desapegados a los bienes materiales (no consumistas)	No aporta	Trabajadores o asistentes sociales que trabajan con comunidades gitanas. Sin sustento empírico, generalización de rasgos parciales, desconexión de fenómenos culturales
<b>Nueva imagen</b>	Minoría libre, perseguida por los payos, pobres por elección (no consumistas), sometidos a un sentimiento comunitario, solidario e igualitario.	No aporta	"Payo bienpensante" (sic.)

Según las autoras, los no-gitanos mantienen una visión etnocéntrica, que si bien es reflejo de la realidad cultural, también es cierto que exagera y respalda el propio interés en detrimento del de la minoría gitana

Este trabajo también ofrece algunas ideas de la visión que los gitanos mantienen respecto a los payos, aspecto pocas veces tratado (para dos excepción ver EDIS, 1984;

San Román, 1976), resaltando dos imágenes 1) el egoísmo respecto a la familia, es decir, no quieren tener muchos hijos, los internan en colegios y a los ancianos los abandonan en residencias; 2) la falta de astucia ya que los propios gitanos manifiestan su capacidad para engañarlos.

En suma, esta reflexión aporta ideas importantes sobre la formación de los estereotipos analizándolos singularmente y devolviéndolos al contexto general de la *"cultura tradicional gitana"*. Por ejemplo, la idea de que los gitanos son *"vagos"*, responde a un sistema y organización del trabajo muy distinta a la de la mayoría. Los gitanos trabajan, y mucho, pero de una manera distinta y con otros patrones de valoración social. No obstante, un profundo defecto del citado trabajo consiste en no especificar los distintos perfiles de sujetos que sostienen una u otra imagen, ni aportar las repercusiones que estos tienen para las relaciones interétnicas.

López Varas y Fresnillo Pato (1995) analizan los discursos en los medios de comunicación sobre el conflicto social en Villaverde (Madrid) en septiembre de 1991. Se estudian 275 ítems periodísticos y se realizan 9 grupos de discusión. Esta información se analiza observando las representaciones y actitudes sociales hacia la minoría gitana. Este conflicto representa un caso concreto de reformulación de los discursos ideológicos acerca de la comunidad gitana, *"y en general acerca de la pobreza y la marginación, guiada por la consolidación de una representación social de la droga como símbolo del mal absoluto y la amenaza de muerte para la comunidad"* (ibid:407). Por tanto, el debate se amplía al racismo, las clases bajas en las ciudades, la droga y la política de realojamiento.

El análisis se basa en la interpretación de las motivaciones del conflicto y los roles que desempeñan los diferentes actores implicados. De ahí se derivan las tres orientaciones ideológicas que recoge su clasificación de discursos.

Cuadro 1-2. Tipos de discursos.

<b>TIPO DE DISCURSO</b>	<b>PRINCIPALES CONTENIDOS</b>	<b>AGENTES PRODUCTORES DEL DISCURSO</b>
<b>Asistencialista</b>	Tiende a defender el punto de vista de los gitanos: Los gitanos como víctimas del rechazo étnico. Grupo en el que destacan los valores tradicionales y la autoridad patriarcal. Nunca "se meterían en el mundo de la droga"	Prensa próxima a la perspectiva de la minoría: "El Sol"
<b>Institucional</b>	Tiende a defender el papel de la Administración: Los gitanos como responsables del comercio de drogas ilegales. Se plantea la reinserción social mediante el realojamiento en vivienda alejada del entorno chabolista como entorno indeseable donde preferentemente están ubicados.	Prensa próxima a la Administración Pública: "El País".
<b>Populista-Autoritario</b>	Tiende a situarse muy cerca del punto de vista institucional: Las causas del conflicto no es la población gitana, sino la falta de seguridad y la extensión del conflicto relacionado con las drogas.	Prensa próxima al movimiento vecinal: "El Mundo", "El Independiente", "Diario 16", "Ya" y "ABC"

Los autores identifican tres tipos de discursos ideológicos que representan tres sectores diferenciados de la prensa: El discurso asistencialista, el discurso institucional y el populista-autoritario (ver Cuadro 1-2). Estos discursos se ven correspondidos con la mayor proximidad a alguno de los actores implicados en el conflicto. Así el discurso asistencialista atiende a defender el punto de vista de los gitanos; el discurso institucional el de la administración y el discurso populista-autoritario, al movimiento vecinal.

En el primer caso (*discurso asistencialista*) se interpreta la causa del conflicto como el constante rechazo étnico. Los gitanos se posicionan como las principales víctimas. En cuanto a las drogas, se resalta en oposición los valores tradicionales gitanos y la autoridad patriarcal.

Respecto al segundo discurso (*discurso institucional*), el conflicto se explica como resultado de un movimiento racista violento e irracional. En este discurso predomina la vinculación de los gitanos con el comercio de drogas ilegales y se plantea el problema del realojo como una salida política para la eliminación del chabolismo.

En cuanto al tercer discurso (*populista-autoritario*), el conflicto se interpreta totalmente en torno a las drogas y la inseguridad. Se niega el carácter racista del discurso y se alude muy escasamente a los gitanos.

El juego de imágenes positivas y negativas viene a establecer una contradicción entre los valores gitanos y las condiciones reales de vida, que permite mostrar simultáneamente una actitud teórica de respeto hacia los gitanos y de rechazo en la práctica y en la convivencia social hacia los gitanos.

Este estudio aporta datos muy interesantes sobre la construcción activa de la imagen de los gitanos en torno a uno de los "nuevos" elementos cruciales del prejuicio antigitano en la actualidad: la relación con el consumo y venta de drogas ilegales.

En resumen, los trabajos presentados hasta ahora nos acercan a un conocimiento más genérico, pero muy apreciable de algunas caras del prejuicio y la imagen social de los gitanos. Sin embargo, aunque hay notables excepciones, en general presentan importantes limitaciones, pues difícilmente encontramos una definición concreta de estereotipos y prejuicios, ni de cómo medirlos, por tanto, se basan en una amplia recogida de información muy diversa y mezclada. El análisis de estos datos frecuentemente suele ser intuitivo validándolo cuando se basa en la propia experiencia. El hecho de carecer de una metodología rigurosa, o al menos justificada, no aporta

demasiada validez a los resultados, y además resta posibilidades de contrastarlos en diferentes condiciones.

#### 1.4.5. **Estudios sobre los prejuicios étnicos en el entorno escolar**

Otro tipo de investigaciones han aportado significativos conocimientos sobre los estereotipos y prejuicios en el entorno escolar, y su repercusión en la interacción interétnica.

De entre la multitud de estudios, reflexiones y valoraciones genéricas sobre la incorporación de los niños gitanos a las escuelas ordinarias, aún hoy pocos siguen considerando el prejuicio étnico como variable fundamental. De entre estos, caben destacar algunos sobre el análisis de textos y diverso material escolar (Calvo Buezas, 1989), analizar los testimonios infantiles (Iniesta 1982; Calvo Buezas 1990a), otros que se centran en los prejuicios tanto del alumnado como del profesorado (Terrén Lalana 2001a; Fernández Enguita 1996 y 1999), y aquéllos que han analizado las repercusiones del contacto en los prejuicios y estereotipos en el alumnado gitano (Baraja Miguel 1993; Díaz-Aguado 1994).

En cuanto a la investigación en material escolar la primera, y única investigación hasta el momento, la realiza Calvo Buezas examinando todos los textos escolares del alumnado español, y extrayendo en cuales de estos se refleja, y cómo se trata, la presencia de la minoría gitana (Calvo Buezas, 1989). Este tipo de estudios también se ha realizado con la presencia de “*los negros*” en EE.UU. y los inmigrantes turcos en Alemania a mediados de los 80 (Van Dijk, 1987). En el caso de los gitanos en los textos españoles, al igual que en estos otros casos, casi no hay referencias a la minoría étnica en las 41.803 páginas revisadas de textos escolares, pues sólo se encontraron 59 líneas que citasen a los gitanos. Esta revelación lleva a la reflexión de que aún hoy en día se está transmitiendo una imagen dominante de este grupo étnico que contribuye



decisivamente en la socialización etnocéntrica de conocimientos y creencias en los escolares. Sin embargo, contrariamente a lo que cabría pensar, lo que el autor denomina "*el paradigma maldito del racismo*" (Calvo Buezas 1989:198), no se identifica como algo propio, sino como un fenómeno que ocurre, por ejemplo, en cuanto a "*los negros*" en EE.UU., en Sudáfrica o en la Alemania Nazi, pero en ningún caso se aplica para el caso de España o los españoles respecto a los "*judíos*", "*árabes*" y "*gitanos*". Este estudio nos señala la necesidad de ahondar en el análisis de los mecanismos del prejuicio étnico, de ofrecer una información más precisa y digna de la diversidad cultural, y la urgencia de establecer nuevas pautas de convivencia ciudadana.

En cuanto al análisis de diversos testimonios infantiles, hay que considerara en primera lugar a Iniesta (1982), un experto en educación en la población gitana, que presenta un material que tiene el valor de recoger por primera vez testimonios infantiles sobre la minoría gitana en zonas donde hay una alta densidad de población gitana (Alicante), aunque no esté representada en el alumnado de los colegios.

Los trabajos que analiza intuitivamente son tanto textos (redacciones y poesías) como dibujos realizados por escolares de primera y segunda etapa de la antigua EGB con motivo de la "*Semana de concienciación gitana*" y bajo el título general de "*Gitanos*". La síntesis de respuestas de las 81 redacciones apuntan a las pocas alusiones al origen del pueblo calé, a aspectos de marginación asociados a esta población (falta de vivienda, trabajo fijo o asistencia sanitaria, rechazo social), y particularmente los niños gitanos (sin escolarizar, sin juguetes, sin contactos con payos, y falta de alimentación regular y rechazo escolar).

Cuadro 1-3. Material analizado.

TIPO DE DOCUMENTOS	TEMAS E IMÁGENES QUE ASOCIAN LOS ESCOLARES A GITANOS	
	Desfavorables	No Desfavorables
<b>Redacciones</b>	Les falta viviendas No tienen un trabajo fijo No tienen asistencia sanitaria Los niños gitanos están sin escolarizar No tienen juguetes No se relacionan con niños payos Les falta alimentación regular Rechazan el ámbito escolar	Sufren el rechazo social
<b>Poesías</b>	Peleones	Resalta el aspecto físico El color de piel El atuendo Visión más espectacular La gracia, salero, luceros
<b>Dibujos</b>	Chabolas Policías Desempleo Limosneo	Rechazo social Sin vivienda Amistad Ropas llamativas

Respecto a las 44 poesías, reflejan una exaltación de la imagen puramente externa (aspecto físico, color de piel, atuendo, la visión más espectacular, la gracia, el salero, los luceros...), aunque también en este material se encuentran importantes imágenes negativas (peleones, etc.). En cuanto a los 20 dibujos que se recogieron, llaman la atención representaciones de chabolas, policías, ropas llamativas, etc. que reflejan la “*alta tasa de desempleo, la limosna, el rechazo social racista, la amistad brindada y el desamparo de los sin vivienda*” como temas principales (ibid: 290).

Este trabajo, aunque aporta una visión interesante de los niños y niñas no-gitanos, está basado en la simple observación de la información. No se parte de ningún marco teórico previo a partir del cual articular estos resultados. Aún así parece interesante pues su contenido tiene acercamiento intuitivo a la realidad.

De nuevo Calvo Buezas, posteriormente a este análisis de textos escolares, realiza una primera encuesta nacional (1990a), en el ámbito de la enseñanza escolar de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, donde analiza las respuestas del alumnado (n=1419) y el profesorado (n=1110) a un cuestionario cerrado sobre la aceptación o rechazo hacia la minoría gitana en diversos escenarios: a) vivir en el mismo barrio; b) tenerlos como amigos íntimos, c) tenerlos como compañeros de trabajo, d) casarse con uno de ellos, e) tenerlos como alumnos en clase, y f) que sus hijos/as se casasen con uno de ellos. Calvo Buezas, concluye que hay un grave nivel de rechazo por parte del profesorado y alumnado en todas estas propuestas, pero matiza que este rechazo es distinto en uno u otro grupo, pues advierte que, en general, los profesores son más reticentes a convivir con miembros de la minoría, mientras que los escolares aún muestran un poco de más acercamiento.

Con el afán de ampliar, completar y profundizar estos datos, ese mismo año el autor publica una segunda investigación (1990b), que quizá sea el precedente más cercano a la investigación que aquí presentamos. Pretende captar la visión infantil de los gitanos, aunque esta vez recogida a través de ensayos libres. Esta opinión sobre la minoría gitana fue recogida entre sujetos de 9 a 21 años escolarizados en centros sin presencia de alumnado gitano<sup>16</sup>, y localizados en 7 comunidades autónomas<sup>17</sup>, recogida a través de la petición de escribir una redacción sobre alguno de los seis temas propuestos (ver Cuadro 1-4 en página siguiente).

---

<sup>16</sup> En algún momento del texto el autor advierte de que recogieron 8 discursos de niños y niñas gitanos de entre las 1000 redacciones; es decir, el 0,8 por cien.

<sup>17</sup> Andalucía (180); Asturias (160); Castilla-León y Castilla-La Mancha (131), Cataluña (195), Extremadura (139) y Madrid (195).

**Cuadro 1-4. Cuestionario.**

**Escribir una redacción sobre alguno de los siguientes temas.**

1. ¿En qué se distinguen los payos de los gitanos?
2. ¿Qué es lo que te gusta o te disgusta de los gitanos?
3. ¿Te gustaría o te molestaría casarte o tener un compañero/a gitano?
4. ¿Son pobres y marginados los gitanos? ¿Por qué?
5. En referencia a expulsar a los gitanos de España, ¿a ti qué te parece?
6. Escribe lo que quieras sobre los gitanos, moros, negros, judíos.

(Fuente: Calvo Buezas, 1990b:32)

El objetivo del estudio consiste en tratar de describir “*tipologías, matices, tonalidades, núcleos de valores, representaciones colectivas, categorías axiológicas, legitimaciones ideológicas, imágenes dominantes, creencias populares, lenguajes, semantemas, sentidos, actitudes básicas, valencias, estereotipos; en fin, todo aquello que el número tal vez no detectaba.*” (Ibid: 32)

Los resultados se presentan en una clasificación de cinco “imágenes tipo” constituidas por 22 rasgos, ordenados por frecuencia.

Ver **Cuadro 1-5. Imágenes y sus rasgos**, en página siguiente.

Cuadro 1-5. Imágenes y sus rasgos.

<b>IMÁGENES TIPO</b>	<b>RASGOS</b>	<b>FRECUENCIA DE APARICIÓN (%)</b>
<b>"Otra raza y otro color"</b>	Color de piel distinto a los payos, Raza diferente, Otros rasgos físicos.	28%
<b>"Pobres, chabolistas, sucios..."</b>	Malas condiciones de vida, infravivienda y suciedad	25%
<b>"Otra cultura, otras costumbres"</b>	Habla distinta, Vida errante, Normas de parentesco, Fiestas y bailes, Religión evangelista, Honor y leyes.	22%
<b>"Ladrones, navajeros, vagos"</b>	Delincuencia, Criminalidad, Limosneo, Drogadicción y "Matan" (sic.).	21%
<b>"Discriminados y Difamados injustamente"</b>	Discriminados y Difamados	4%

Según el autor, cerca del 50 por ciento de todos los rasgos pueden considerarse tanto negativos, como positivos o neutros, lo que Buezas considera *"ambivalencia"* (*otro color, otra raza, otras costumbres, otro habla, discriminados, normas de parentesco, difamados, otra religión*). El 48,5 por ciento son rasgos descritos como negativos o muy negativos (sucios, roban, pobres, chabolistas, delincuentes, vagos, vida errante, navajeros, matan, drogadicción...). Únicamente en 2,5 por ciento de los 22 rasgos son considerados absolutamente positivos (fiestas, bailes, honor-leyes). (Ibid: 394-397)

A nuestro juicio esta investigación abre un nuevo panorama de estudio sobre los estereotipos y prejuicios, y supone un claro precedente del que aquí se presenta pero contiene ciertos límites que tratamos de superar aquí.

Por una parte los temas de redacción no aparecen como el estímulo más imparcial y neutro que debiera pretenderse. Propuestas como "*¿a ti qué te parece expulsarlos de España?*" ó "*Escribe lo que quieras sobre los gitanos, moros, negros, judíos*", parecen no estar muy lejos de valoración negativa que pueda influir en la espontaneidad y candidez de los discursos.

Creemos que a pesar de la riqueza del material que se presenta, su análisis parece a veces meramente enumerativo y falto de articulación con los principios teóricos que utiliza. Así por ejemplo, vemos una mixtificación en su análisis final de diferentes conceptos como prejuicio, estereotipos, creencias y sentimientos, así como la falta de elaboración del mismo concepto "racismo" central en su propio análisis. Como expresa en sus propias palabras:

*"Ese síndrome denominado racismo, xenofobia, o discriminación étnica, similar en su rechazo visceral al "otro", pero multiforme en sus manifestaciones concretas"*  
(Calvo Buezas 1990a: 32)

Además, sus estudios centrados en escolares que abarcan desde la infancia a la juventud, pasando por la adolescencia, parecen no conceder importancia al análisis diferenciado por edades (prescindiendo de todo lo que se refiere a las distintas etapas de "*desarrollo moral*" y psicológico (Piaget, 1933; Kohlberg, 1976), así como las diferentes fuentes de influencia en cada etapa, y la importante repercusión que tienen para el estudio del prejuicio y los estereotipos. Tampoco distingue entre entornos socioeconómicos diferentes, zonas de contacto o no con población gitana, nivel educativo, sexo de los participantes, y en general, despreciando variables sociales de considerable importancia en la segmentación y estudio profundo de los prejuicios y de los estereotipos étnicos.

Por otra parte, no contrasta el material discursivo que recoge con ninguna otra fuente de conocimiento. Por ejemplo, la simple observación o la entrevista (en la que realmente sí se puede "*dejar hablar*"). Esta carencia tiene graves consecuencias cuando lo que se pretende es extraer conclusiones sobre la conducta de los españoles estudiando únicamente cómo se expresan ante seis cuestiones propuestas sobre la minoría étnica.

En cuanto al discurso del profesorado sobre los gitanos, uno de los estudios más recientes lo presenta Terrén Lalana (2001a , 2001b) que se centra en varios colegios de La Coruña, donde la población gitana no es muy mayoritaria, y sin embargo, se han realizado algunas investigaciones de particular interés en este ámbito.

Parte de la idea de que las relaciones interétnicas no son relaciones entre individuos diferentes, sino entre individuos que tiene una *diferencia sentida*, concepto que toma de Park (Escuela de Chicago) para quien las relaciones interétnicas “no son tanto relaciones entre individuos de diferentes razas como entre individuos conscientes de esas diferencias.” (1950:181). Interesa aquí los procesos de identificación entre individuos. Por eso Terrén describe dos tipos de procesos: inclusión y exclusión por los cuales los individuos pueden ser clasificados como “*establecidos*” y “*marginados*”.

El contexto en el que se realiza esta investigación es el de varios colegios de enseñanzas secundaria de alumnado intercultural (con población tanto gitana como inmigrante) del área metropolitana de La Coruña donde se calcula, a pesar de la falta de datos oficiales específicos, que viven unos 1.900 gitanos, en unos 300 hogares. El objetivo de estudio consiste en indagar, por un lado las señales de la diferencia étnica en los discursos del profesorado sobre los escolares gitanos e inmigrantes (asiáticos y africanos principalmente) (2001b), y por otro explorar “*la producción del contacto intercultural en la vida cotidiana del aula y del centro*” (2001a). La metodología consiste en la recopilación de discursos del profesorado mediante 70 entrevistas en profundidad y algunos grupos de discusión, así como la exploración de la interacción mediante en la aplicación de test sociométricos y observación en el aula.

Los resultados apuntan al poder de exclusión que tiene el profesorado vertiendo todo tipo de cláusulas de salvaguardia en sus discursos del tipo “*yo no soy racista, pero...*” (Van Dijk, 1987). Según Terrén estas cláusulas permiten al profesorado expresar de manera indirecta sus verdaderas opiniones manteniendo una identidad profesional positiva (Tajfel, 1978). Es lo que otros autores han denominado “*el nuevo habla racista*” (Bonilla-Silva y Forman, 2000).

Por otro lado, se discute que los discursos del profesorado están jerarquizados a partir de la imagen del “*alumno modelo*” (Jackson, 1968). Es decir, se observa un continuo discursivo en el que se manifiesta mayor distancia cuanto más se aleja del “*alumno modelo*”. Las representaciones discursivas que se hagan del “*escolar diferente*” estarán complementadas con todo tipo de explicaciones, interpretaciones y justificaciones sobre el éxito o el fracaso escolar. Así, Terrén obtiene que el discurso del profesorado sobre el logro académico en el alumnado asiático gira en torno a la noción de “*esfuerzo*”, mientras que el fracaso escolar del alumnado gitano gira en torno al concepto “*no quieren esforzarse*”, o bien, “*son más traicioneros*”, que además reflejan un habla peyorativa.

**Cuadro 1-6. Discurso del profesorado.**

<b>DISCURSO DEL PROFESORADO</b>	<b>ARGUMENTACIONES, JUSTIFICACIONES, EXPLICACIONES SOBRE ESCOLARES</b>
<b>“alumno modelo” (asiáticos)</b>	“se esfuerzan”
<b>“alumno diferente” (gitanos)</b>	“no quieren trabajar” “son más traicioneros”

Más interesante aún es su aportación sobre la visión de la diferencia por los propios alumnos y alumnas gitanos. Percibe en ellos: “*una identidad confusa, algunas acusaciones de racismo, ciertas dosis de ambivalencia dialéctica “entre el quién soy y el quién quiero ser”*” (Terrén Lalana, 2001), y la confusión acerca del propio autoconcepto que tiene de sí los niños y niñas gitanos.



Cuadro 1-7. Discurso del alumnado.

DISCURSO DEL ALUMNADO	ARGUMENTACIONES, JUSTIFICACIONES, EXPLICACIONES SOBRE ESCOLARES GITANOS	PROCESOS DE INTERACCIÓN GITANOS-NO GITANOS EN EL AULA
<b>"alumno diferente" (gitanos)</b>	Identidad confusa  Acusaciones de racismo	El alumnado gitano obtiene menor número de elecciones.  El género influye en las elecciones.  El estatus sociométrico que obtiene el alumnado gitano reproduce las valoraciones del profesorado

Por otro lado, a partir de los resultados sociométricos, concluye que el alumnado gitano obtiene el menor número de elecciones de la muestra total. Segundo, que el género influye en esas elecciones. Por ejemplo para los varones gitanos las elecciones recíprocas suceden cuando hay vínculos de parentesco. Esto es interpretado por Terrén como la importante necesidad de seguridad y confianza que tiene los escolares gitanos en un entorno que les es hostil. En tercer lugar, los resultados sociométricos parecen reproducir las valoraciones impuestas por el sistema académico, pues se elige más al escolar que premia el profesorado, y se rechaza más al escolar que más rechaza el profesorado. En cuarto lugar los gitanos del aula tienen otros problemas (absentismo, dificultades académicas, déficits en el manejo del lenguaje) y son sacados del aula ordinaria para llevarlos al "aula de compensatoria". Este tipo de problemas añadidos "*no venden una buena imagen gitana*" (Terrén Lalana 2001: 109) y redundan en un bajo autoconcepto del propio alumnado gitano, y de que hagan efectivas las Profecías de Autocumplimiento. Aspecto que también es identificado por Fernández Enguita (1999:191-192).

Finalmente realiza algunas aportaciones sobre las fuentes de socialización o “*red de socialización*”. Para Terrén, las fuentes de socialización que más afectan a la población escolar gitana, y sobre las que se vierten gran parte de la culpa de la situación de desventaja educativa en la que se encuentra dicha minoría son, por un lado, la familia, agencia de socialización central, donde faltan los ejemplos a seguir (padres y madres que no han estudiado), pero sí se han generado ya expectativas (hijos e hijas que sí tienen que ir al colegio). Esto provoca una desventaja entre los niños y niñas gitanos con respecto a los escolares de la mayoría no-gitana. Por otro lado, los nuevos movimientos religiosos que están manifestándose en la población gitana (Evangelismo o El Culto) como agente socializador que juega en favor del logro escolar, pues la simple motivación de fieles en la lectura de textos religiosos, supone un medio de transmisión del aprendizaje y práctica de la lectoescritura.

Estos estudios nos dicen mucho sobre la importancia de la técnica etnográfica para recoger el discurso y las expresiones sobre la diferencia, pero poco sobre el método de análisis del discurso que siguen, y eso pone en cuestión la validez propia de los resultados. Sin embargo las aportaciones son tan novedosas que se aprecia el esfuerzo por sintetizar toda una corriente teórica aplicada a un objeto de estudio tan cercano como la población gitana.

En cuanto a los estudios sobre el prejuicio y la interacción escolar en contextos multiculturales, destacamos en primer lugar la tesis doctoral de Baraja “*El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos: un modelo de intervención para reducir el prejuicio*” (1992), que estudia el clima actitudinal del alumnado en escuelas de primaria de enclaves marginales de población gitana en Madrid (Vicálvaro, Orcasillas, Villaverda y Pan Bendito). La investigación se centra en estas escuelas desagregadas, es decir, donde convive alumnado gitano y no gitano, para estudiar el contacto interétnico y la repercusión de una intervención de aprendizaje cooperativo.

La muestra la componen 225 escolares de 9 a 10 años: 193 no-gitanos y 32 gitanos, divididos en dos grupos: experimental y control.

El objetivo del estudio consiste en describir los elementos sobre los que se construye el rechazo étnico tanto de los miembros de la minoría gitana sobre la mayoría no-gitana, como viceversa, y ver la eficacia de un programa de intervención escolar<sup>18</sup> para reducir conductas negativas hacia los gitanos y el fracaso escolar entre su alumnado.

Parte del concepto prejuicio como actitud negativa hacia otros grupos. Para medir sus componentes cognitivo, emocional y conductual, utiliza las técnicas:

- 1) Escala de prejuicio interétnico.
- 2) Entrevistas semiestructuradas siguiendo el método piagetiano: *"hacer hablar libremente y descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerles diques"* (Piaget, 1933: 14).
- 3) Cuestionario de percepción que los niños tienen de las diversas relaciones que establecen con el sistema escolar.
- 4) Entrevistas para obtener información acerca de la comprensión del aprendizaje escolar y la vida cotidiana, y las expectativas de los alumnos respecto a lo que la escuela les ofrece.
- 5) Escala de autoconcepto de Piers-Harris para evaluar la idea de los niños sobre aspectos tales como: físico, popularidad-sociabilidad, felicidad-satisfacción, ansiedad y capacidad intelectual.
- 6) Registro filmado de la conducta interétnica con los compañeros.
- 7) Test sociométrico y ranking sociométrico.
- 8) Cuestionario al profesorado sobre la evaluación del rendimiento del alumno.

---

<sup>18</sup> Cuyos tres puntos fueron: la adaptación de contenidos curriculares, la aplicación de aprendizaje cooperativo y el desarrollo de discusiones morales.

Los resultados muestran que existen importantes diferencias en el grado de rechazo que sienten gitanos hacia no-gitanos, y no-gitanos hacia gitanos, y que el programa de intervención mejora significativamente las actitudes y las relaciones interétnicas.

Una de las características más importantes de las diferencias de prejuicio entre gitanos y no-gitanos consiste en lo que la autora denomina “*asimetría*”, y que se observa porque los escolares no-gitanos sostienen significativamente mayores prejuicios hacia los gitanos que los gitanos hacia los no-gitanos. Además se ve que los niños gitanos tienen menor identificación, y por tanto más infravaloración, de su propio grupo. Así mismo se observa que los estereotipos más duros que sostiene la mayoría no-gitana sobre los gitanos (agresividad, suspicacia, enfado, autodefensa, etc.) se explican como mecanismos de defensa que desarrollan los niños gitanos frente a una realidad hostil. También se destaca que la diferencia de estatus sociométrico y el rendimiento escolar inferior influyen definitivamente en la imagen social que los niños no-gitanos tienen de ellos, y por tanto, en su aceptación o rechazo.

Baraja señala, al igual que lo han destacado otros autores en diversas disciplinas, que una variable fundamental en la construcción de las relaciones interétnicas positivas, favorables, es el contacto estrecho y cooperativo. En este sentido, su intervención ayuda a modificar, a matizar los elementos cognitivos del prejuicio étnico, dando así un paso más para mejorar las relaciones. Llama curiosamente la atención que una de las conclusiones finales a las que llega la autora sea que:

*"Parece existir una paradoja evolutiva entre el prejuicio y las relaciones interétnicas, en el sentido de que mientras que con el aumento de la edad el prejuicio tiende a disminuir, las preferencias intraétnicas tienden a acentuarse, especialmente durante la adolescencia, etapa evolutiva dedicada esencialmente a construcción de la identidad; Identidad que va construyéndose durante el proceso de comparación social con los iguales." (Ibid: 530)*

Baraja detecta un aspecto importante en el estudio del prejuicio a estas edades (recordemos: 9-10 años). Allport lo denominaba “*la gran paradoja*” (1954) y consiste en que, al mismo tiempo que la enseñanza del colegio surte efecto y es aprendida la

norma verbal de hablar democráticamente, a esa misma edad (en torno a los 12 años) los prejuicios han afectado finalmente a la conducta. Por lo tanto, podremos observar cómo los escolares en ese periodo expresan aceptación verbal y rechazo en la conducta.

En esta línea, Díaz-Aguado (1994), en colaboración con Baraja (Díaz-Aguado y Baraja, 1991) ha realizado diversos trabajos sobre la interacción educativa entre gitanos y no-gitanos. Partiendo de la hipótesis de que el rechazo de los alumnos/as gitanos por parte de sus compañeros surge como consecuencia del prejuicio étnico, por lo que si se consigue reducir este, disminuirá aquél, la autora desarrolla un programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos, para comprobar la eficacia de la intervención aplicada por los propios profesores de cada centro. A lo largo de varios años se ha ido implantando dicho programa en varios centros docentes, desarrollando una intervención basada en el aprendizaje cooperativo con miembros de otros grupos étnicos; discusión y representación de conflictos étnicos con objeto de fomentar la adecuada comprensión de las diferencias culturales y étnicas, desarrollando empatía hacia gentes o grupos que sufren el prejuicio racial, así como habilidades que capaciten a los alumnos para resolver conflictos causados por la diversidad étnica; a través de la comunicación interpersonal, el diseño de situaciones y materiales que incrementen el aprendizaje significativo, conectando las actividades escolares con las que a diario llevan a cabo fuera de la escuela los alumnos desaventajados socioculturalmente, favoreciendo así actitudes y procesos cognitivos contrarios al prejuicio racial.

#### 1.4.6. **Nuevas manifestaciones del prejuicio hacia los gitanos en psicología social**

Estos estudios parten de la base de las nuevas formas de expresión del prejuicio étnico. Las nuevas corrientes teóricas que estudian las nuevas formas de manifestación de prejuicios. (Rodríguez Bailón y Moya Morales, 2003; Sotelo, 2002; Gómez Berrocal, 1997, Pérez y Dasi 1995).

Por su parte, Gómez Berrocal (1995), intenta comprender el proceso de formación y cambio de los estereotipos y los factores que facilitan o inhiben el proceso. Para ello explora la relación entre el contacto interétnico gitano y el proceso de estereotipia y el prejuicio hacia esta población. Concluye que el contacto es una variable mediadora que puede influir, en la formación y cambio de los estereotipos hacia la minoría gitana. Una de sus aportaciones que quisiéramos destacar consiste en concluir la necesidad de estudiar el prejuicio con respuestas abiertas.

Posteriormente (1997), en su tesis doctoral, propone que el prejuicio está determinado no sólo por la imagen que se tiene de ellos o si se tiene o no contacto con la minoría, sino que también puede verse influido por el autoconcepto que tienen los no-gitanos de sí mismos y por las relaciones funcionales de poder y estatus que mantienen ambos grupos entre sí. Gómez Berrocal trata de explorar las peculiaridades que subyacen a las expresiones prejuiciosas y discriminatorias que la población no-gitana manifiesta hacia la gitana.

Para ello realiza una encuesta escolar a 290 adolescentes y jóvenes entre 14 y 22 años, estudiantes de secundaria en Granada ciudad, Baza (Granada) y Mérida (Extremadura), zonas de alta densidad de población gitana. Sin embargo, se trataba de institutos de enseñanza pública (excepto 1) sin alumnado gitano. A esta muestra se le aplicó un cuestionario de 49 ítems con una duración de una hora y cuarto.

El estudio parte de la definición del prejuicio como actitud manifiesta o latente e intenta descubrir la relación entre el prejuicio sutil y manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1995) y los sentimientos y emociones con relación a la minoría, la distancia social que pueda marcarse de la mayoría hacia la minoría, la percepción de semejanza y evaluación intergrupal, la percepción de interdependencia con el propio grupo, la autoestima colectiva, la posición actitudinal de asimilación, integración, separación y/o segregación o la actitud de aculturación, la percepción de poder relativo, el contacto interétnico, etc.

Las técnicas de medición que utiliza son: la escala de prejuicio manifiesto y sutil de Meertens y Pettigrew adaptada a la población gitana en España (Rueda, Navas y Gómez Berrocal, 1995), la lista de emociones (Stangor et al. 1991), la escala de distancia social (Bogardus, 1925); la escala de percepción de semejanza y evaluación intergrupal (Gómez Berrocal, 1995), la escala de Luhtanen y Croker (1992) para la valoración de la autoestima colectiva o varias escalas tipo Likert, entre otras.

Los datos obtenidos de los análisis de los cuestionarios permiten, en primer lugar, validar la distinción entre prejuicio manifiesto *versus* prejuicio sutil como efectiva para entender las relaciones y el conflicto entre payos y gitanos. Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que la autoimagen que tienen los no-gitanos juega un importante papel en el racismo y en el prejuicio hacia la minoría; Así, por ejemplo, la diferencia percibida en los gitanos y el grado de etnocentrismo son predictores efectivos del prejuicio anti gitano. Hay que tener en cuenta que el autoconcepto deriva del proceso de comparación intergrupal. El efecto que puede causar la denominación "payos" a la mayoría no-gitana según proceda de la misma mayoría o de la minoría, tendrá un efecto de cohesión de grupo o el efecto contrario según se de el primer o segundo caso correspondiente.

En segundo lugar, las relaciones socioestructurales de poder y estatus que mantienen entre sí los gitanos y los no-gitanos influyen en el grado y en las formas de manifestar el racismo hacia los gitanos. Así la percepción de distribución de recursos materiales y/o poder o la relación de interdependencia con el grupo mayoritario no-gitano, se asocian al prejuicio hacia los gitanos.

Por último, las respuestas ante la minoría gitana no tienen un criterio normativo único y adquieren un carácter contradictorio y paradójico. Es decir, no se encuentran diferencias significativas entre diversas tipologías de actores “*más fanáticos, más igualitarios o más sutiles*” (ibid: 345). En reflexiones posteriores (Gómez Berrocal y Moya, 1999) se detalla diferencias significativas entre esta tipología respecto a las siguientes variables: los sentimientos y emociones que les suscitan los gitanos, la actitud hacia el tema del multiculturalismo y la asimilación de los gitanos, el grado de distancia social y de contacto que desean mantener con ellos, la percepción acerca del poder coercitivo relativo que tienen los payos y los gitanos y el grado de acuerdo que manifiestan con el reparto actual de poder entre ambos.

Esta investigación es importante por la amplitud de técnicas e instrumentos adaptados y aplicados al estudio del prejuicio hacia la minoría gitana y por su innovadora perspectiva del análisis del prejuicio desde la óptica del autoconcepto. Sin embargo, también plantea algunas cuestiones, por ejemplo, las atribuciones que se miden sobre los gitanos, están previamente indicadas en los cuestionarios que se emplean para medir precisamente la presencia de estos atributos; no se justifica la importancia teórica del estudio del prejuicio en adolescentes y jóvenes, y por tanto no queda claro el por qué de su elección (aunque quede patente que la complejidad y extensión del cuestionario aplicado no podía realizarse con poblaciones de menor edad), así como tampoco se explica el por qué de considerar ambos tramos de edad agrupados en un mismo conjunto social. Finalmente, pero no menos importante, aunque se propone en el punto de partida del estudio que el prejuicio étnico no es un fenómeno individual, sino social, sus conclusiones no nos dicen nada de cómo se pasa de las opiniones y actitudes individuales a imágenes compartidas.

Estas mismas conclusiones se aplican también al resto de estudios del prejuicio hacia los gitanos que ha realizado la autora con varios colaboradores: en el estudio de la percepción de semejanza endo-exogrupal como variable predictiva del prejuicio (Gómez-Berrocal y Navas Luque, 2000), comparándolo con el prejuicio hacia inmigrantes africanos (Navas Luque y Cuadrado Guirado, 2003), y el colectivo de



discapacitados (Gómez Berrocal y Ruíz Romero, 2001), aunque aquí mencione expresamente la necesidad de explicar el carácter social del prejuicio,

*"la actitud prejuiciosa se construye socialmente: lejos de ocurrir sólo en la mente del actor, está ligada a las características del exogrupo y a las representaciones de la categorización social y de las comparaciones que lleva asociadas"*  
(Gómez-Berrocal y Ruíz Romero, 2001: 313)

Otros estudios en la misma línea aportan interesantes aspectos sobre los perfiles de los individuos con mayor prejuicio hacia la minoría gitana. Así, Rodríguez-Bailon y Moya Morales (2003) estudian la función justificadora que cumple la percepción de diferencias valores atribuidos al exo y endogrupo, para el mantenimiento de ciertas actitudes intergrupales. También Sotelo (2002) analiza los diferentes perfiles de los adolescentes más o menos prejuiciosos hacia la minoría étnica gitana, concluyendo que los menos son mujeres, con alta autoestima y cuyo grupo de referencia son sus iguales, amigos. Los individuos más prejuiciosos están asociados a un perfil de valores más tradicionales como son los más próximos a grupos religiosos, concretamente a la Iglesia Católica, apoyan a los grupos violentos y son más proclives a identificarse con equipos de fútbol. Sin embargo, respecto a nuestro propósito, dichos estudios adolecen de los mismos déficits que hemos señalado.

Una muy interesante y reciente aportación en la línea de la Teoría de las Representaciones Sociales, la constituye la tesis doctoral de Chulví Ferriols (2003) que defiende la necesidad de cambiar el enfoque tradicionalmente cognitivo con el que se ha analizado el prejuicio hacia la minoría gitana en España. Plantea que una historia de rechazo de más de cinco siglos, en los que ha cambiado ampliamente las condiciones intergrupales, explicar la persistencia del prejuicio desde una óptica de las bases cognitivas o motivacionales de los individuos, es un enfoque equivocado e incompleto. Propone la noción teórica de la Ontologización y el marco de análisis de la Teoría de las Representaciones Sociales, que supone investigar cuál es el significado social que las minorías tienen en las construcciones culturales que sustentan las sociedades de acogida de estos grupos.

Mediante seis experimentos en los que se utilizan estímulos de imágenes fotografías expuestas a jóvenes universitarios y a adultos fuera de dicho ámbito, manipulando los elementos que pueden relacionar a los personajes que salen con la asociación a la minoría gitana, se pide que atribuyan rasgos a las figuras que salen.

Los resultados obtenidos muestran que:

- a. La percepción de resistencia a la influencia que pueda asociarse a los gitanos, incrementa el prejuicio hacia ellos,
- b. Que son vistos como diferentes en toda una serie de características asociadas al ser humano,
- c. Que la oposición humano-animal motiva el debate sobre los contenidos asociados a gitanos y no gitanos, de lo cual la autora extrae su principal conclusión: el tema natura-cultura (animal vs. humanos) es el eje organizador principal del prejuicio hacia los gitanos. De ahí que la Representación Social de los gitanos ocupa un lugar intermedio entre el ser humano y el animal

Una ampliación posterior de este estudio lo ha realizado Pérez, Moscovici y Chulví (2007).

Nuestro estudio trata de salvaguardar las condiciones naturales del entorno (no manipulación experimental) y trata de recoger el discurso abierto, reduciendo al mínimo el intervencionismo (ensayos abiertos).



CAPÍTULO 2.

**MARCO TEÓRICO.**



## 2. MARCO TEÓRICO.

### Introducción

La investigación sobre prejuicios hacia la minoría gitana en el ámbito escolar, se plantea como una necesidad para conocer una parte explicativa de la conflictividad social entre la población gitana y no-gitana en el ámbito educativo.

Para analizar el prejuicio hacia los gitanos necesitamos herramientas teóricas capaces de dar cuenta, no sólo de los procesos individuales o intergrupales, sino de la construcción social de los códigos culturales que hacen comprensible nuestro mundo.

Esta tesis propone abordar el estudio del prejuicio étnico hacia los gitanos en población preadolescente desde el marco de la teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961) basándonos en la noción de éstas como imágenes puente, y así poder explicar el carácter social de los prejuicios y explorar la viabilidad de su medición en el discurso.

### 2.1. EL PREJUICIO

Siguiendo a varios autores se entiende por prejuicio<sup>19</sup> una actitud negativa hacia un grupo o hacia los miembros de este grupo (Neumann y Seibt, 2001; Stephan et al. 1994; van Oudenhoven y Willemsen, 1989; Ashmore, 1970; Allport, 1954/1991?).

---

<sup>19</sup> Derivada del latín *praejudicium*, ha ido variando su significado desde la época clásica hasta la actualidad. Su primera acepción ha ido evolucionando desde *precedente*; un juicio basado en decisiones y experiencias previas; a un juicio formado antes de un debido examen y consideración de los hechos- *un juicio prematuro* o apresurado; Y finalmente el término adquirió también su actual “tinte” emocional de la favorabilidad o desfavorabilidad que acompaña a un *juicio a priori* o *injustificado*. (Allport 1954:6)

Las actitudes se consideran tendencias evaluativas hacia algún objeto socialmente relevante. El objeto de una actitud puede ser personas, situaciones, problemas sociales, o como en el caso del prejuicio étnico, grupos étnicos concretos y sus miembros. *"Las actitudes hacia ese objeto están constituidas por tres tipos de informaciones diferentes: cognitiva, afectiva y de tendencia a la acción"* (Zanna y Rempel, 1988: 319). Así, por ejemplo, una persona puede evaluar a un grupo, o miembros del grupo, basándose en un conocimiento directo, o la propia experiencia, de las características de dicho grupo o miembro del grupo. A este proceso se le denomina componente cognitivo de la actitud. También la evaluación puede partir de las vivencias afectivas, ya sean favorables o desfavorables, con el grupo o sus miembros, que conforman así el componente afectivo de la actitud. Finalmente la actitud puede proceder de una serie de implicaciones conductuales con los miembros del grupo prejudicado en cuestión (participar juntos en actividades académicas, laborales, sociales, etc.).

Los prejuicios son un elemento central en las relaciones interétnicas, pues representa el nivel actitudinal y pueden afectar a los comportamientos entre miembros de los distintos grupos (Gamella 1996). Desde este punto, Wieviorka (1992) ha señalado que las distintas formas de discriminación, segregación y violencia interétnica, pueden considerarse consecuencias comportamentales del prejuicio étnico. Como decía 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"* (1989:16).

Aquí entenderemos por prejuicio una orientación o postura basada en juicios, valores y sentimientos y que se manifiesta en conductas o expresiones que presentan una cierta coherencia y permanencia. Se trata de un fenómeno social que se observa a través de sus manifestaciones indirectas, es decir, que ha de inferirse de aquellas reacciones actitudinales, expresadas, sentidas, practicadas, que se supone a quienes actúan o se expresan de cierta forma.

En cualquier caso, el prejuicio, como actitud, cumple varias funciones pues sirve para mantener la autoestima, especialmente cuando se percibe amenaza contra ésta, y también actúa como factor autoafirmante, tanto del individuo como del grupo. El prejuicio forma parte de la personalidad de los individuos y contribuye a la creación de vínculos entre quienes lo comparten. En definitiva, es un elemento central de las relaciones interétnicas.

### 2.1.1. Dos enfoques en el estudio del prejuicio

El estudio del prejuicio ha suscitado un gran interés en la investigación social desde la nada sencilla formulación del constructo, en sus orígenes (Allport, 1954). Las distintas tradiciones de investigación se aproximan a su análisis desde diferentes ópticas y ofrecen respuestas atribuyendo al fenómeno a diversas naturalezas y orígenes, a la generación y producción, unos a nivel individual, y otros a nivel social. Su estudio ha sido abordado desde dos perspectivas muy diferentes: el enfoque cognitivo y el social.

- **Los enfoques cognitivos**, sintetizados notablemente por Susan Fiske (Fiske y Taylor, 1984; Operario y Fiske, 2001), siguen considerando el prejuicio como un problema de procesamiento de la información, asimilando la comunicación humana a la transmisión mecánica de datos, a pesar de que una y otra vez, la complejidad de la comunicación humana, ya sea interpersonal o intergrupala, escape de las rejillas del análisis que sitúan un emisor, un mensaje, un código y un receptor como puntos cardinales del proceso. El enfoque cognitivo toma como elementos centrales del prejuicio los “*estereotipos*”<sup>20</sup>. Los define como “estructuras cognitivas que contienen conocimientos, creencias, expectativas del que percibe respecto a un grupo humano” (Hamilton y Troiler, 1986). Desde este punto de vista, todo conocimiento que adquirimos se va almacenando en la mente en forma de

<sup>20</sup> El término procede del griego *stereos* (sólido) y *typos* (huellas), y sirvió en el s. XVIII para referirse al cliché, pieza metálica de la imprenta para obtener varias copias de una misma imagen. En el s. XX fue utilizada por el periodista Walter Lippman para darle, en su obra “La opinión pública” (1922) el sentido social del término “imágenes en la cabeza”.



estos esquemas mentales. De los esquemas y sus diversas dinámicas pueden verse varios textos al respecto (para una revisión ver Milton y von Piel, 1996; Stangor y Lange, 1994).

- **Los enfoques sociales**, descritos en detalle por Brewer y Brown (1998), sitúan el prejuicio en el marco de las relaciones entre grupos mostrando cómo los modelos cognitivos se presentan limitados para dar cuenta de la actividad del razonamiento del individuo, ya que no toman en consideración explícitamente la intervención de dinámicas sociales. Sin embargo, esta misma aproximación social reduce su explicación del prejuicio a una visión de dinámicas "*endogrupos-exogrupos*" que resulta un marco de análisis interesante para explicar muchos problemas de las relaciones interétnicas cotidianas, pero que no tienen en consideración factores históricos y culturales que pueden explicar la permanencia y resistencia de prejuicios hacia determinados grupos sociales. Algunas teorías que se incluyen dentro de este enfoque son: la teoría del conflicto realista (Sherif, et.al. 1961), conflicto de intereses (Campbell, 1967), teoría de la categorización social (Tajfel, 1981a) y la teoría de la identidad social (1978).

Es decir, tanto el enfoque cognitivo como el social, enfatizan aspectos procesuales de las situaciones de interacción, pero no toman en consideración el contexto en el que se desarrollan. Es decir, en el caso del prejuicio hacia los gitanos, enfocar el problema como si se tratara de un exogrupo más, o de una minoría más, hace que se pierda de vista que lo relevante no está la clasificación (endo/exo), o si la clasificación de los individuos que prejuzgan es de varios tipos (igualitaristas, fanáticos...). Para esta investigación, lo relevante es explicar cómo se construye socialmente este prejuicio.

En este sentido, ninguno de los dos enfoques tienen en cuenta para el análisis del prejuicio étnico si, por ejemplo, el grupo étnico es más o menos numeroso, si su presencia en la localidad es más o menos reciente, o si los individuos prejuiciosos mantienen o no contacto con el grupo prejuzgado, si varían sus imágenes según las

relaciones se enmarquen en un contexto rural o urbano, o si se trata de varones o mujeres. Es decir, toda la esfera social que rodea y enmarca las relaciones que se establecen entre grupos.

Por otra parte, cuando hablamos de prejuicio hacia las minorías, necesitamos ir más allá de la evaluación, más allá del concepto de actitud, y considerar el prejuicio como la recreación cotidiana de una categoría social histórica en los procesos de comunicación social, adoptando la noción de comunicación social tal y como la utiliza Moscovici y que *“incluye tanto los fenómenos de comunicación de masas, de influencia colectiva (propaganda, publicidad, etc.) como los procesos puramente lingüísticos y los hechos semánticos cotidianos”* (Moscovici, 1984:19).

La teoría de las Representaciones Sociales supone un escalón más allá de ambos enfoques (Augoustinos y Walker, 1995). La necesidad de la articulación sociocultural ha sido explicada de manera sintética por Brunner (1991) cuando dice que *“los sistemas simbólicos que la gente utiliza para construir los significados están en marcha, ya están ahí, profundamente enraizados en la cultura y en el lenguaje. Constituyen una caja común de instrumentos muy particular: el que los utiliza se convierte por ello en reflejo de la comunidad”* (ibid: 27).

La propuesta teórica de esta tesis es abordar el problema del prejuicio hacia la minoría étnica gitana desde el enfoque teórico de las Representaciones Sociales y considerando el análisis del discurso. Por ello se exponen a continuación aspectos fundamentales de la teoría ciñéndonos al problema de investigación que aquí se trata: explicar el carácter social de los prejuicios y ver la viabilidad de medirlas en el discurso abierto.

## 2.2. **TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

La teoría de las Representaciones Sociales es un marco de conceptos e ideas de la psicología social que intenta explicar cómo se aprehende la realidad social a través de procesos simbólicos, en las sociedades modernas. Aunque se formuló antes de que se publicara la obra "*La construcción social de la realidad*" (Berger y Luckman, 1967), ya contenía los elementos que la teoría de las representaciones sociales (en adelante, RS) proponen cuando se explicita que "*la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce*" (Berger y Luckman, 1967). Así la teoría de las RS mantiene que fenómenos psicosociales, como el racismo, o el etnicismo, deben ser abordados desde una perspectiva genérica que englobe, además de las consideraciones individuales, las condiciones históricas, culturales y macro sociales.

Esta teoría, fuertemente arraigado en Francia, fue introducida por Moscovici en 1961 en un momento en el que los estudios de dinámica e identidad de grupos empiezan a atender a la influencia de las minorías.

El punto de partida de de la investigación sobre las representaciones sociales, se encuentra en la obra de Moscovici *La psychanalyse, son image et son public* (1961). Su propósito era mostrar cómo una nueva teoría (el Psicoanálisis) es difundida en una cultura determinada, cómo cambia a su vez la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo que vive. Estudia su rápida difusión y adopción en el discurso ordinario en las conversaciones cotidianas. Predice que el acceso al discurso científico se realiza en el momento en que sus conceptos claves son traducidos a términos familiares. Una vez difundidos en esos términos, la teoría se transforma en representación social autónoma que ya no puede tener gran semejanza con al teoría original. Se convierte, tras ser expuesta, en un componente que forma parte de la realidad social.

Según esta teoría, nos vamos apropiando de diversos aspectos de la compleja realidad social, a través de procesos cognitivos y de interacción social, mediante los cuales construimos compuestos que nos hagan comprensible y tangible lo que no nos es familiar. Estos compuestos es lo que Moscovici define como Representaciones Sociales:

*“Por RS entendemos un conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones originadas en la vida diaria en el curso de las comunicaciones inter-individuales. Son el equivalente, en nuestra sociedad, a los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales. Puede decirse de ellas que son la versión contemporánea del sentido común” (Moscovici, 1981:181)*

*“...tienen que ver con los contenidos del pensamiento cotidiano y el almacenamiento de ideas que dan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas y conexiones que creamos [y que son] tan espontáneamente como respiramos. Hacen posible que clasifiquemos personas y objetos, para comparar y explicar comportamiento y objetivarlos como partes de nuestro escenario social.” (Moscovici, 1988:214)*

A través de estas imágenes se simplifican y se hacen “*de sentido común*”, generan “*opinión pública*”, comunicable entre los grupos, las nuevas ideas e informaciones a las que accedemos. Lo significativo reside en que estas figuraciones intermedias (“*imágenes puente*”) son ampliamente compartidas por un conjunto de sujetos conformando así la identidad de grupo. A través de la simplificación y traducción de los conceptos e ideas como el “*psicoanálisis*”, los individuos accedían a conocimientos similares, y por tanto, podían sentirse parte de un grupo/colectivo. La traducción de nociones como “*represión*”, “*neurosis*”, en imágenes, interpretaciones, y personalizaciones, hacía más comprensibles estos conceptos, filtrándose en la vida cotidiana y así se utilizaban de manera ordinaria.

Hasta ahora Moscovici tenía una incidencia muy reducida en el panorama de la Psicología Social. Sólo algunos autores franceses, como Flament (1967), Abric (1971) y Codol (1974), realizaron alguna aportación a dicha teoría. Salvo estos autores, el impacto de la teoría fue más bien escaso (Elejabarrieta, 1992). Sin embargo, a partir de los años 80, se comienzan a generalizar los estudios sobre representaciones sociales y a establecer algunas reglas y nociones para el desarrollo de la noción de representación social.

Así, hoy en día, la investigación en RS ha ido creciendo en número y diversificándose su campo de análisis. Los estudios sobre RS del psicoanálisis, la ciudad, el espacio urbano, la enfermedad mental, el cuerpo, etc. son algunos de los muchos ejemplos que cabe citar sobre la aplicación de este enfoque al estudio empírico (véase Farr y Moscovici, 1984).

### 2.2.1. Definición de las Representaciones Sociales

Moscovici parte del concepto de "*representaciones colectivas*" tomado de Durkheim (1898), como mitos, leyendas y tradiciones que tienen entidad social y que se puede explicar a un nivel social o sociológico, no a nivel individual. Para el sociólogo, las representaciones colectivas eran formas de conocimiento que no podían explicarse recurriendo únicamente al individuo, a la psicología individual, sino que eran productos sociales.

Moscovici opone "*Percepción*" (del objeto social) a "*Re-presentación*" (objeto mental), y plantea que muchas de las realidades sociales más importantes para el pensamiento cotidiano, no pueden ser percibidas, sólo representadas:

*"Las vemos, por así decirlo, con los ojos de nuestra mente. Podemos pensar en una gran cantidad de conceptos de nuestra cultura que sólo son representaciones [También cabría decir lo mismo de conceptos como Justicia, Mercado, Democracia, Ideología, etc.]. Los elementos más importantes de nuestro mundo no existirían en virtud de su realidad "objetiva", sino en virtud de lo que podríamos llamar una "realidad comunicacional" (Moscovici, 2001:12)*

Las RS son ideas, pensamientos, imágenes y conocimientos compartidos por los miembros de un colectivo social. Estas "*ideas*" se comparten en forma de sentido común, es decir, en lenguaje sencillo, cotidiano y entendible, en el que se comprimen el conocimiento tanto en elementos conceptuales como en "*elementos pictóricos*" (o imágenes). A través de estos conceptos es como los miembros de un grupo construyen la realidad social, la hacen comprensible.

Las Representaciones Sociales pueden explicar por qué los prejuicios étnicos parten de un amplio consenso y procuran la coherencia interna en la interpretación de la realidad social. Las RS son creencias sociales (ideas e imágenes) que median entre el objeto-estímulo (en nuestro caso, un grupo social: "la minoría étnica gitana") y las actitudes que se sienten hacia él.

**Cuadro 2-1. Representaciones Sociales.**



Para Moscovici las RS nos sirven tanto para conocer como para interpretar y explicar la compleja realidad social. Las RS se originan en la interacción social. Por tanto, las RS son ampliamente compartidas. Como no se trata sólo de una lista de rasgos adscritos a un grupo sino de una manera de "construir la realidad", exige que se generen en una cultura común/compartida. En palabras de Moscovici:

*"La experiencia psicológica está mediatizada y determinada por la pertenencia del individuo a un grupo que comparten visiones similares, experiencias, medio y lenguaje común."*

*"Las RS son universos consensuados de pensamiento que han sido socialmente creados y socialmente comunicados para formar parte de la "conciencia común"*

Siguiendo con la definición de esta compleja teoría, Moscovici destaca la poca importancia que en este sentido tienen los contenidos aislados. Al contrario que los estereotipos, las RS no son sólo "imágenes", sino "teorías" cotidianas que nos llevan a

interpretar en clave de "*sentido común*", y que por lo tanto, nos ayudan a ubicarnos en un contexto familiar. Son teorías que

*"tienen que ver con el pensamiento cotidiano y el almacenamiento de ideas que dan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas y conexiones que creamos tan espontáneamente como respiramos. Hacen posible que clasifiquemos personas y objetos para comparar y explicar comportamientos y objetivarlos como partes de nuestra composición global".*

En conclusión, parece obvio señalar la importancia que cobra la comunicación social, y en concreto el lenguaje, como medio donde se manifiesta y circulan las RS:

*"Son conjuntos de conceptos, afirmaciones y explicaciones originados en la vida diaria en el curso de comunicaciones interindividuales"*

La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismo en los que, por una parte, se transmite y crea realidad, y por otra parte, como marco en que la realidad adquiere sentido.

En definitiva, las características generales de las Representaciones Sociales, que corresponden tanto a su estructuración, como a su contenido son las siguientes:

1) En tanto que proceso, la representación es, en primer término, la transformación de una realidad social en un objeto mental. Desde este punto de vista, no es jamás un simple calco, no restituye en su integridad los datos materiales, sino que los selecciona y los distorsiona, en función del puesto que ocupan los individuos en una determinada situación social y de las relaciones que mantienen con los demás.

2) La representación es así mismo un proceso relacional. Es una elaboración mental que se desarrolla en función de la situación de una persona, de un grupo de una institución de una categoría social, en relación con la de otra persona, grupo o categoría social. Es por tanto un mediador de la comunicación social, en la medida en la que esta se apoya sobre los objetos sociales así transformados, para inscribirlos en el sistema social como elementos de intercambio.

3) Se trata también de un proceso de remodelado de la realidad, en cuanto tiene como finalidad la de producir informaciones significativas. No es ya, pues, la adecuación a lo real la razón principal, aún cuando se la busque, sino la recreación de la realidad. La representación aparece así como una elaboración dinámica: está inacabada y al mismo tiempo está producida por el individuo o el grupo que la enuncia. A este nivel se presenta como una nueva captación y una interiorización de los modelos culturales y de las ideologías dominantes que actúan en una sociedad.

4) La transformación operada por las representaciones se manifiesta como un trabajo de naturalización de la realidad social, ya que interpreta los elementos sociales sesgándolos. En estas condiciones puede aparecer como el inventario de un conjunto de evidencias. La representación se impone, finalmente, como un "*dato perceptivo*" (Herzlich). Funciona como una reducción elaborada de la realidad, que tiene como fin efectuar de ella una presentación revisada y corregida, aligerando el carácter ambiguo.

### 2.2.2. **En qué sentido son sociales las Representaciones Sociales**

En primer lugar, las RS son generadas en la comunicación. Cuando la gente interactúa con rumores, charlas o discusiones, en realidad están construyendo imágenes compartidas del mundo. También en palabras de Moscovici "*las RS son el resultado del incesante barullo<sup>21</sup> y del permanente diálogo entre individuos*" (1985: 95). La teoría de las RS deposita mayor importancia en el papel que desempeñan la comunicación en la producción y puesta en circulación de las RS. No las reduce a imágenes que la gente tiene en la cabeza, como así fueron descritos los estereotipos ("*pictures in our heads*". Lippmann 1922).

---

<sup>21</sup> Potter (1996) refieren a conceptos parecidos, como "*psicobarullo*", relevantes para sus planteamientos teóricos.



En segundo lugar, las RS proporcionan un código de comunicación. Una de las consecuencias de que la gente comparta RS es que estas proporcionan una suerte de moneda común para la comunicación. Los individuos pueden entenderse claramente unos con otros y tienen conversaciones fluidas. El acuerdo respecto a RS en torno a un tema de conversación, proporciona una versión más sólida y creíble sobre este. Por el contrario, el desacuerdo genera diferentes versiones y hace más probable el conflicto. El papel que pueden desempeñar en este sentido los medios de comunicación es central, pues tratarán de evocar representaciones compartidas para facilitar la comunicación entre su audiencia en cuanto a diferentes tipos de temas.

Finalmente, las RS proporcionan una manera de distinguir grupos sociales. Para Moscovici el grupo está hecho de personas que comparten un conjunto de RS. En este sentido, las RS proporcionan una fuerza de homogeneización central para el grupo porque aportan una código de comunicación para la comunicación y porque la gente que comparte representación están de acuerdo en sus comprensión y evaluación de diversos aspectos del mundo.

### 2.2.3. **Componentes de las Representaciones Sociales**

Se han sintetizado en tres los componentes que Moscovici definió en las RS. Así, según Ibáñez (1988) toda RS incluye una actitud hacia el objeto de la RS, una información sobre la que se basa y un núcleo figurativo, o campo de la representación, que configura el contenido de la misma:

- **Valoración del objeto representado:** se manifiesta una disposición del individuo hacia el objeto social. Toma postura ante él. Lo valora positiva, negativa o ambiguamente.

- **Información sobre el objeto representado:** los grupos acceden a la información sobre el objeto representado de múltiples formas: a través de la experiencia personal, de los media, de los rumores, etc. Estas diferencias inciden en el tipo de representación que se elabora del objeto social. También *“Las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible”* (Ibañez, 1988:47)
- **Campo de representación o núcleo figurativo:** consiste en la *“ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la misma”* (ibid). Este núcleo es sólido y estable y ejerce una función organizadora de todos los componentes. El núcleo se genera a partir de la transformación de los contenidos conceptuales en imágenes, más accesibles al pensamiento ordinario que las ideas abstractas.

Teniendo en cuenta los principales intereses hacia los que se enfoca esta investigación, se ha propuesto una serie de dimensiones de análisis de las representaciones en el discurso de los preadolescentes. Estas se presentan en el Cuadro 2-2. Análisis de componentes de las RS en el discurso.

Cuadro 2-2. Análisis de componentes de las RS en el discurso.

COMPONENTES DE LAS RS	DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR
<p><b>Campo de la Representación.</b></p> <p><b>Núcleo figurativo</b></p>	<p><i>Imágenes centrales, anclaje y jerarquización.</i></p>	<p>Principales atribuciones y conjuntos de rasgos asociados a un grupo, o a sus miembros, y su frecuencia de aparición.</p>
	<p><i>Complicaciones que enmarcan estos rasgos</i></p>	<p>Conflictos que se generan en las relaciones interétnicas a partir de la percepción de determinados rasgos en la minoría.</p>
	<p><i>Escenarios en los que se produce la atribución de los rasgos: en qué escenarios y circunstancias se ubican.</i></p>	<p><b>INTRAÉTNICOS:</b> sucesos, historias que ocurren entre los miembros de la minoría étnica y de manera separados de la mayoría dominante  <b>INTERÉTNICOS:</b> narraciones que ocurren en un contexto en el que se mezcla minoría y mayoría, y por tanto, son espacios desegregados.</p>
	<p><i>Elementos en la resolución del conflicto asociado a los rasgos atribuidos.</i></p>	<p>Si el discurso propone o no elementos para la resolución del conflicto y se concluye, o no.</p>
<p><b>Actitud hacia el objeto representado</b></p>	<p><i>Evaluaciones: qué sentimientos y afectos evocan estas atribuciones. Se manifiesta una disposición del individuo hacia el objeto social. Toma postura ante él. Lo valora positiva, negativa o ambiguamente.</i></p>	<p><b>FAVORABLES:</b> amistosos y considerados hacia la minoría  <b>DESFAVORABLES:</b> lo contrario  <b>AMBIGÜAS:</b> actitudes contrariadas</p>
<p><b>Información sobre el objeto representado</b></p>	<p><i>Estrategias de veracidad y fuentes de información que se utilizan para aportar credibilidad al discurso.</i></p> <p><i>Los grupos acceden a la información sobre el objeto representado de múltiples formas: a través de la experiencia personal, de los media, de los rumores, etc.</i></p> <p><i>Estas diferencias inciden en el tipo de representación que se elabora del objeto social.</i></p> <p><i>También "Las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible" (Ibañez, 1988:47)</i></p>	<p><b>DIRECTAS:</b> estrategias discursivas que presentan los sucesos o descripciones de la redacción desde el punto de vista propio, descrito como una vivencia propia o una experiencia personal</p> <p><b>INDIRECTAS:</b> aquellas estrategias que remiten a fuentes legítimas, ya sean medios de masas o miembros de la propia familia</p>

## 2.2.4. Procesos generadores

Desde las primeras formulaciones de la Teoría de las RS, Moscovici (1961) ha planteado que las RS las creamos para hacer familiar lo extraño. La teoría de las RS proporciona una explicación de cómo la gente gestiona las nuevas o desconocidas experiencias. Las experiencias familiares simplemente se dejan a mano almacenadas en la mente, junto con las RS correspondientes. Sin embargo, cuando la experiencia es nueva, desconocida, es más problemático almacenarla porque no hay una RS previa similar. Moscovici sugiere que es en este caso dos procesos tienen lugar: anclaje y objetivación.

Cuando no podemos evitar el contacto con lo nuevo, creamos una representación de ello para que nos permita adecuar aquellos aspectos de la nueva experiencia que nos son extraños, y “traducirlos” por algo más familiar, un proceso que nos facilita vivir con este nuevo elemento. Anclaje y objetivación constituyen los procesos básicos fundamentales que los grupos utilizan, en la vida cotidiana, para comprender y abarcar en sus términos, el mundo y la realidad que les rodea.

- **Proceso de anclaje:** Consiste en “*la inserción de la representación social en los sistemas sociocognitivos*” ya establecidos (Moscovici 1983, Jodelet 1984).

Mediante este proceso asimilamos lo nuevo a lo ya existente. Cada novedad respecto a las ideas que se tienen acerca de un grupo, y sus miembros, son “*nominadas y se les asignan unos atributos característicos, lo cual permite que se pueda comunicar y hablar sobre el fenómeno*” (Wagner, 1999: 97). Una nueva experiencia es asignada a una categoría, o elemento, de una representación que ya teníamos. Se ubicará en una caja conceptual de algo menos desconocido.

Para integrar el conocimiento nuevo sobre un objetos social, primero hay que encontrar la forma de "*apropiárselo (...) de hacerlo suyo por un proceso cognitivo, y en perspectiva sociológica, a través de la interacción social*" (Lozares et.al. 1998:134).

Un ejemplo de dicho proceso es el que presenta Moscovici en su obra sobre el Psicoanálisis. Señala cómo la RS de la sexualidad (libido) apenas está presente. Esa reconstrucción alrededor de los valores y sistemas de categorías aceptables y no aceptables refleja un proceso en el que se manifiestan los valores dominantes de la sociedad. El Psicoanálisis se convierte en emblema de liberación de costumbres sexuales.

*"El anclamiento se refiere a la clasificación y nominación de los objetos, o estímulos sociales desconocidos, mediante su comparación con las categorías existentes almacenadas que son familiar y culturalmente accesibles"* (Augoustinos y Walter, 1995:138). En este ejercicio de clasificación, comparamos con modelos o prototipos, y percibimos la desviación respecto al modelo que tenemos. Cuando comparamos, decidimos si algo es similar a un prototipo, esto es generalizamos respecto a ciertas características salientes del prototipo, o bien, decidimos que es diferente al prototipo, es decir, que particularizamos y diferenciamos entre objeto y prototipo. Si nos decantamos por la similitud, las características diferentes las asimilamos al modelo preexistente, renovándolo, actualizándolo.

Moscovici se refirió a la asignación de nombres y etiquetas en nuestra cultura como una "*tendencia nominalística*". El proceso de nominar algo conlleva asignarle un significado. Implica que lo que es nominado con un significado, es ubicado en una "matriz de identidad" de la sociedad. Sólo así el objeto puede ser representado

- **Proceso de objetivación:** Es un proceso mediante el cual se materializa el conocimiento en objetos concretos, posiblemente imágenes (Jodelet, 1986), que retienen selectivamente algunos elementos, se reorganizan libremente y se estructura un modelo figurativo. El nuevo concepto adopta formas específicas: iconos, metáforas, tropos, figuras retóricas... que emergen para apoyar la nueva idea, estímulo, fenómeno u objeto. Tienen una estructura que a veces se nomina “*núcleo figurativo*” de la representación. En palabras de Moscovici, “*objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos*” (1961).

La objetivación implica tres procesos:

1. **Construcción selectiva:** consiste en la selección y descontextualización de los elementos que se retienen para formar parte de la RS y que después son libremente reorganizados. Esto se da junto a un proceso de descontextualización, en el que el objeto de la representación se abstrae de sus condiciones de producción. Esto ocurre disociando el concepto del contexto que le dota de su significado completo. Esto permite mantener opiniones contradictorias como en el caso de sujetos que sienten tanto atracción como odio por el mismo objeto social.
2. **Esquematación Estructurante:** El discurso se estructura, se transforma y se objetiva en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vívidas y claras. Se forma un “*núcleo figurativo*”, una estructura de imagen que reproducirá de manera visible una estructura conceptual. Se simplifica la información en un concepto central o “*núcleo figurativo*” que funciona como un elemento gráfico y una periferia de otros elementos cognitivos relacionados con este y que están almacenados en la memoria y accesibles cuando se requiere.
3. **Naturalización/Ontologización:** Mediante este proceso, las figuras y elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto. Los conceptos se transforman en categorías sociales de lenguaje que expresan directamente la realidad. Los conceptos se personalizan, se ontologizan y toman vida automáticamente (Moscovici y Hewston, 1986). Se trata de dar cualidades o propiedades físicas a los conceptos para así ser más accesibles en la comunicación; Pe. “*neurosis*”, se traducen en condiciones objetivas que mermen a las personas (palidez, temblor, debilidad...). (Chulví Ferriols, 2003: 209-210)

Por tanto, mientras que mediante el anclaje se hace accesible el conocimiento más inaccesible, mediante la objetivación se solidifica y hace tangible lo abstracto. El anclaje transforma, por ejemplo, la ciencia en saber útil para cualquiera, o convierte al grupo prejuizado en imágenes concretas, en símbolo de un conjunto de contravalores. Durante el proceso de objetivación, los objetos nuevos son transformados en elementos concretos, posiblemente imágenes, de la representación a la que están anclados. En palabras de Potter (1996) *"La vieja representación crece como parte nueva, así como en los árboles crecen nuevas ramas. Al mismo tiempo, por medio de varios procesos de comunicación a través de los cuales circulan las RS (los media, las charlas familiares, y contextos parecidos...), estas nuevas representaciones se difundirán a través del grupo social. Lo que antes era nuevo y cambiante, llega a ser ahora, para este grupo, un elemento familiar de su realidad"* (ibid: 142).

### 2.2.5. Representaciones sociales grupales

Los miembros de un grupo elaboran colectivamente, en su práctica diaria grupalmente relevante, las reglas, justificaciones y razones de las creencias y conductas que son pertinentes para el grupo (Wagner, 1999). Cuando se encuentran en interacción con otros grupos, o cuando se enfrentan con nuevos fenómenos relevantes que entran en conflicto con el conocimiento establecido, tienen que reelaborar sus reglas y elaborar el nuevo conocimiento. El resultado de este proceso lo constituyen las representaciones sociales. Mediante las conversaciones con amigos, con familia, en la calle, en el colegio, viendo la TV... se les proporcionan elementos, conocimientos nuevos, imágenes, metáforas, que son *"las correctas para pensar"* sobre el nuevo objeto social, pero que no son necesariamente verdaderas en el sentido estricto del término (Billig, 1991). De esta manera, el pensamiento individual se convierte en una práctica social (Moscovici 1988), y es en este sentido en el que podemos hablar de pensamiento de grupo o pensamiento social (Wagner 1996). Y es por esto que la teoría de las representaciones sociales *"enfatisa (...) una forma de comunicación y pensamiento cotidiano en el mundo actual..."* (Moscovici 1988, citado por Wagner, 1999).

Es el grupo el que da origen a un *background* de conocimiento, sentido común y modelos de justificación. Este “fondo” de conocimiento es específico al grupo y conduce a los miembros a situarse ellos mismos en un espacio discursivo común. Esta dinámica permite a los miembros del grupo dar verosimilitud a sus creencias cuando disponen de alguna evidencia. Las representaciones sociales necesitan tener eco en su entorno social, aunque en realidad no exista tal situación considerada en términos de objetividad.

En la vida social, son los grupos los que definen la reserva de evidencia a la que un individuo puede referirse. Y esa evidencia es el consenso social acerca de determinado objeto social, es decir, las creencias que son compartidas en un grupo. De este modo, las *“representaciones tienen una verdad fiduciaria, que es generada por la confianza que depositamos en la información y en los juicios cuando los compartimos con otras personas”* (Moscovici, 1988).

Puede haber consenso sobre las imágenes, los rasgos, los atributos..., pero también puede existir acuerdo social sobre los sistemas de establecimiento de algún otro tipo de evidencia, como las pruebas físicas (grabar imágenes, tener fotografías...), las fuentes de información legitimadas o incluso la propia experiencia personal. Pero el consenso al que se refiere Moscovici, no es en sentido numérico. No se espera que se trate de un 100% o un 90% de los miembros de un grupo que compartan la representación social sobre el nuevo objeto social. Es más bien un consenso funcional, es decir, para que se pueda mantener el grupo como unidad social, para mantener una dirección organizada, para estandarizar una identidad social, y para dar solidez a las voces representativas del grupo. Es un consenso suficiente para mantener una representación y para que viva, debe hacerse pública, y esto ocurre a través del discurso. El proceso de comunicación convierte el consenso en la principal fuente de evidencia de dicha representación.

Al centrarnos en la dinámica con que se transmiten las representaciones sociales y cómo se genera el consenso intragrupal, observamos diferentes enfoques metodológicos.



Hewstone (1982), siguiendo a Moscovici, considera que las RS no son un sinónimo de estereotipos -en el sentido de una lista de rasgos atribuidos a un grupo social-, sino un concepto mucho más amplio, que demuestra similitudes con los mitos y los sistemas de creencias. Y por lo tanto, su medición también se aleja bastante de las formas en que se mide la estereotipación (Katz y Braly, 1933, Brigham, 1971; McCauley y Stitt, 1978, etc.)

*"Las RS son un conjunto de creencias interconectadas, generalmente ejemplificando teorías de sentido común sobre, o explicaciones de, ciertos aspectos de la sociedad". (Hewstone et al 1982: 248)*

Para Hewstone, las RS tienen que ver tanto con contenidos como con procesos de cognición social.

*"Los contenidos son, simultáneamente, sociales y compartidos por muchos individuos, pero también se adquieren a un nivel individual. Por lo tanto, estos sistemas de creencias compartidas constituyen 'puentes' entre la realidad individual y social" (ibid: 242).*

La importancia que tienen las RS en las relaciones intergrupales, es que son determinantes y están determinadas por la interacción entre grupos, es decir, las RS cumplen varias funciones en la relación intergrupal:

- **Selectiva** de las características deseables para el propio grupo e 'indeseables' para el grupo contrario.
- **Justificativa** de aquellos estereotipos que posicionan a un grupo como una "clase social inferior", ayudan a mantener la distancia social y la subordinación económica.
- **Anticipatoria**, las RS nos predeterminan la interacción entre grupos.
- **Atribucional**, las RS influyen o determinan la interpretación (explicación) del comportamiento social. Errores Atribucionales (explicados más adelante).
- **Favorecen la identidad social positiva**, la RS contienen las clasificaciones cognitivas y las connotaciones evaluativas que son esenciales

para lograr, mediante la comparación con otro grupo, una identidad social positiva.

Para Ibáñez (1988), las representaciones sociales cumplen funciones grupales:

1. **Desempeñan un papel fundamental en la comunicación social.** Facilitan la comunicación porque hacen que un grupo comparta un mismo trasfondo de comprensión de la realidad.
2. **Integrar las novedades en el pensamiento social.** En este sentido, la función de las RS es especialmente relevante en la transformación de los nuevos conocimientos científicos en saberes de sentido común.
3. **Conformar las identidades personales y sociales,** así como en la expresión y en la configuración de los grupos. Poseer un repertorio común de RS desempeña un papel importante en la configuración de la identidad grupal y en la formación de la conciencia de pertenencia a un grupo.
4. **Orientan en las relaciones que se establecen entre grupos.** Estas imágenes crean expectativas sobre el tipo de relación que establecerán entre sí personas que pertenecen a diferentes grupos. Estas expectativas pueden actuar como profecías de autocumplimiento.
5. **Constituyen generadores de tomas de postura.** Orientan la postura que toma una persona ante el objeto representado, y a la vez, determinan las conductas hacia dicho objeto. Las RS producen significados que la gente necesita comprender para actuar y orientarse en su medio social.
6. **Consiguen que las personas acepten la realidad social instituida** contribuyendo a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición.

### 2.2.6. El concepto de Temata

La noción de *temata*, (Moscovici, 1992), puede ser definida como un conjunto de ideas primeras, de ideas-fuerza, de arquetipos, profundamente enraizados en la memoria colectiva. “*Son las nociones comunes fuertemente ancladas y compartidas en el interior de una cultura dada*” (Guimelli, 1994:15; Citado en Chulví Ferriols). Algunos ejemplos de temata que propone Moscovici son: “*Todas las personas son iguales*” o “*somos lo que comemos*”, a las que podríamos añadir “*todas las personas tienen los mismos derechos*”, “*no hay que ser racistas*” o “*todos somos iguales ante la ley*”.

La noción de temata conecta con la de “*núcleo central*” elaborada por Flament y Abric (Abric, 1996, 1993) –representada en España en la escuela psicosocial del país vasco, Páez y colaboradores (1987)-, y que definen como un conjunto de creencias consensuadas que serían indispensables para entender el significado global de una RS.

Este concepto ha sido formulado como instrumento tanto teórico, permitiendo ampliar las posibilidades de análisis de la teoría de las RS pudiendo establecer conexiones con la historia, antropología o la semántica. Pero también ofrece posibilidades de orden metodológico.

### 2.2.7. Atribuciones y Representaciones Sociales

La teoría de la atribución busca comprender los procesos por los que las personas atribuyen causas a los comportamientos tanto propios como de los otros. La teoría de las Representaciones Sociales enfatiza la función explicatoria del conocimiento y el sistema de significados incorporado. Ambas teorías refieren a la necesidad esencial humana de comprender y explicar los sucesos, y haciendo esto, ofrecen una perspectiva psicológica a los roles de la explicación social en la vida

cotidiana. Tanto las atribuciones como las representaciones sociales, implican procesos de explicación o interpretación de hechos sociales, pero ocurren en dos planos muy diferentes. Por una parte la atribución busca las explicaciones a nivel individual. Por otra parte las Representaciones Sociales constituyen fórmulas interpretativas y/o explicativas del conocimiento colectivo compartido.

Las pioneras formulaciones de la “*Psicología Naïve*” de Heider’s (1958) sobre las atribuciones básicas, contribuyeron con sugerentes aportaciones al estudio del prejuicio. La idea de explorar el por qué de diferentes interpretaciones ante un mismo hecho, aportó importantes claves sobre qué hay que explorar en las manifestaciones de prejuicios. En este sentido cabe recordar aquellos conocidos ejemplos en los que las explicaciones sobre algún hecho social varían según quién lo protagonice. Así, un personaje sentado en un banco, si era “*negro*” la interpretación más frecuente que hacían los “*blancos*” era que se trataba de un desempleado, y si era “*blanco*”, se interpretaba como una persona descansando en su tiempo libre. También es conocido el caso de cómo son explicadas las vacaciones según quién las disfrute, si se trata de “*alemanes*” se interpreta como merecido tiempo de descanso después de un largo periodo de arduo trabajo. Sin embargo, cuando los protagonistas eran “*españoles*”, se interpretaba ampliamente como un colectivo más dado a la fiesta (al respecto ver Leyens, Yzerbyt y Shadron, 1994).

Posterior a esta teoría, se desarrollaron otras teorías de atribución: 1) Teoría de la inferencia correspondiente de Jones y Davis (1965) ; 2) Contribuciones de Nelly (1967); 3) Teoría de la labilidad emocional de Schachter; 4) teoría de la autopercepción de Bem y 5) la teoría del Control del Locus de Rotter. Todas estas teorías han sido recogidas por los enfoques más cognitivistas del estudio de los prejuicios, y así, han aportado explicaciones, interpretaciones, causas con las que justificamos hechos que no esperábamos. Responden a preguntas como la que siguen: cómo se recurre a diferentes tipos de atribuciones que expliquen el comportamiento de un sujeto, o del nuestro propio, y por qué utilizamos diferentes interpretaciones para explicar las causas que lo provocan. De esta forma se refuerzan las propias creencias sobre el objeto social juzgado.

Una misma conducta puede interpretarse de formas diferentes, y a veces, es fácil demostrar que se producen interpretaciones erróneas, o mejor dicho, de sesgos que según Fiske y Taylor consisten en distorsiones sistemáticas, por abuso o infrauso, producidas en los juicios atributivos (1984:73). Por tanto, se describen los sesgos que se utilizan en estas interpretaciones. El tipo de sesgo más frecuentes es el conocido como "*Error atribucional fundamental*" (Pettigrew, 1979). Este sesgo consiste en la infraestimación de factores situacionales en el endogrupo y sobrestimación de factores disposicionales para el exogrupo. Es decir, si decidimos que una disposición personal causó la conducta, entonces hacemos una atribución interna. Si resolvemos que la conducta refleja un aspecto del entorno o la situación, hacemos una atribución externa. (Morales, Moya y Pérez 1999:84). Un tipo de sesgo atribucional muy conocido es el denominado Error Último de atribución, es decir, un error fundamental basado en la comparación intergrupar y consiste en una explicación asimétrica de las causas del éxito o fracaso en dos grupos sociales. Por ejemplo, si atribuimos las causas del propio éxito a factores internos, como la elevada capacidad y competencia, y sin embargo el éxito en el exogrupo se interpreta a partir de causas externas, como la suerte, o la ayuda de otras personas. Ocurre al revés cuando se interpreta el fracaso.

### **2.3. LA CORRIENTE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO**

El lenguaje debe tener reconocida importancia en el estudio de cómo se construye la realidad y las representaciones sociales. El lenguaje es vehículo del pensamiento, pero no consiste en una mera transmisión de datos, o como dice Fairclough, "*los discursos no reflejan fielmente la realidad como espejos (...) Más bien, son artefactos lingüísticos a través de los cuales se construye la propia realidad que se propone reflejar*" (1995:56). Es mediante el lenguaje por lo que las personas pueden identificar, pensar, clasificar, ordenar y organizar el mundo. Es decir, el lenguaje es el vehículo para pensar, y por tanto, para formar conceptos, donde se captan las esencias

de las cosas, para establecer relaciones entre estos, y por tanto, para formar juicios y razonamientos.

### 2.3.1. Expresión del prejuicio étnico en el discurso

La importancia del discurso ordinario en la transmisión y reproducción de los prejuicios étnicos, ya se ha puesto de manifiesto en importantes investigaciones (van Dijk 1994, 1991, 1989, 1987; Potter y Wetherell, 1990)<sup>22</sup>.

Para van Dijk el prejuicio no es sólo una actitud individual, tiene repercusiones sociales<sup>23</sup>, aunque sí está basada en la cognición social. Ello no le impide explorar las manifestaciones del prejuicio en el discurso. Así, plantea que *“los miembros individuales de grupo interpretan los sucesos étnicos en términos de modelos concretos (situaciones), almacenados en la memoria episódica. Es en este punto en el que podemos explicar por qué y cómo la gente tiene representaciones “sesgadas”, y por lo tanto, recuperaciones sesgadas de tales sucesos, por ejemplo, en las historias que analizamos”* (1987:392).

*La cuestión que debemos contestar es ¿qué procesos contribuyen a sesgar la información y presentarla dentro de la norma social? “La interpretación sesgada del discurso...es el núcleo de la reproducción del racismo” (Van Dijk 1987:236).*

Uno de los conceptos fundamentales en el análisis de discurso para el prejuicio étnico, es el de *“estrategia”*, mediante el cual van Dijk explica las dimensiones del análisis del prejuicio. Una de las principales estrategias en el discurso del prejuicio es evitar aparecer como *“fanático”* o *“racista”* pues esto iría en contra de la auto-presentación positiva (van Dijk, 1987). Sin embargo, cuando se presta atención al discurso, se observa que este es el campo de batalla donde se articula, se comprende, se

<sup>22</sup> El análisis socio-antropológico de discurso está fundamentado en premisas establecidas por lingüistas. Para literatura y lingüística narrativa ver: Labov 1972, Chatman 1978, Genette 1980, Rimmon-kenan 1983, Cohan y Shires 1988 y Toolan 1988

<sup>23</sup> Por lo tanto, para van Dijk el prejuicio no es sólo una opinión personal, sino que está compartida por el grupo hacia otro grupo, y por lo tanto *“generalmente asociada con relaciones de dominancia y poder de grupo”* (van Dijk, 1991:38).

termina de hacer visible, y por otro lado se reproduce el prejuicio étnico. Éste es transmitido y hecho sólido en el transcurso de las conversaciones o establecimiento de la opinión común, compartida.

También hay que señalar que el prejuicio étnico, al menos siguiendo a van Dijk, no debería valorarse únicamente en términos de actitudes negativas ampliamente compartidas. Quizá más importante sea cómo se presentan esas actitudes. Por supuesto, continúa van Dijk, estas estrategias pueden estar alimentadas previamente de las actitudes que se tengan hacia un grupo determinado, pero resulta extraordinariamente interesante estudiar cómo se utiliza esa información en diferentes contextos y actos de comunicación (van Dijk 1987: 234). Es decir, teniendo en cuenta todo esto, para van Dijk, *"es más importante saber cómo habla la gente sobre los grupos étnicos y cómo reproducen sus creencias étnicas"*, más que *qué* dicen (Ibid 1987: 20). Este enfoque enfatiza la naturaleza contextual y relacional de los prejuicios en el discurso cotidiano...

*"La pregunta -¿cómo habla la gente?- encierra un problema de método. Lo primero que se debe definir es lo siguiente: cuando tomo por muestra el habla de una persona, inscribo a dicha persona dentro de un grupo social; es decir, analizo su discurso como miembro de un grupo". (Van Dijk 1994)*

El eje de esta corriente es el análisis del discurso cotidiano, del lenguaje ordinario, ya sea hablado o escrito. En general se favorece su estudio en escenarios cotidianos, como la escuela o la calle, la charla entre familiares o amigos, evitando el contexto experimental. La riqueza de esta información consiste, por un lado, en que ya no se construye ninguna categoría ni atributo relacionado con determinado grupo social o étnico, sino que estas unidades de análisis surgen en el propio discurso. Por otro lado, la aproximación discursiva sugiere que es en el discurso en el que se generan evaluaciones espontáneas que son capaces de variar dependiendo del contexto específico.

Como decíamos al principio, la importancia del discurso ordinario como canal de transmisión y reproducción de actitudes racistas ya ha sido enfatizada por diversos estudios con enfoque distintos (etnográfico: Troyna y Hatcher, 1992; psicología social:

Potter y Wetherell, 1990; discursivo: van Dijk 2000, 1989, 1988, 1987). Como se deduce, parece ir surgiendo la necesidad de integrar diferentes enfoques y teorías para poder entender un fenómeno social tan complejo y multiforme como es el prejuicio étnico.

### 2.3.2. **El discurso en la preadolescencia (entre los 11 y los 14 años)**

El concepto de “*representación*” fue tomado por Moscovici a partir de diferentes disciplinas, pero en numerosas ocasiones destacó el trabajo de Piaget sobre la psicología del niño, centrado en la comprensión y representación que las niñas y niños hacen del mundo (Moscovici 1989).

Las ideas y las explicaciones sobre “*los otros*” van cambiando a lo largo de la infancia, la pubertad, la juventud y el estadio adulto (Allport 1954; Aboud 1988). En la etapa anterior a la madurez, los sujetos van realizando un trabajo constructivo, y no de pura copia, antes de consensuar muchas ideas acerca del otro en la etapa adulta. Nuestro interés al centrarnos en los sujetos infantiles para estudiar su discurso ordinario acerca de la imagen social de los gitanos, se base en que estos sujetos permiten poner de manifiesto estas construcciones, las elaboraciones en torno a diferentes situaciones y problemas.

Los niños y niñas entre los 10 a 14 años se sitúan en la media infancia (Emler, 1995). Este es un estado de transición a la madurez por el que las personas pasan por una situación de crisis. Desde el punto de vista sociológico entran en juego otros agentes de socialización más allá de *los padres*. Ahora son *los pares* los que se convierten en el núcleo central de la identidad del individuo. Con ellos compartirá valores, estilos, patrones de “*sus culturas*” que servirán de referentes y que habitualmente entraran en conflicto con las expectativas del los padres. En este sentido, es importante destacar que a estas edades es cuando más se conforma el sentimiento de “*grupo social*” en un contexto social, como pueda ser el aula. Aquí, las necesidades de



integración en el propio grupo condicionarán sus comportamientos. Esta realidad grupal conducirá a *"la creación de mitos-héroes propios, a la existencia de un lenguaje propio y a realidades propias que no son del adulto."* (Figuerola, 2000:199).

Esta etapa es importante para las primeras formaciones de la comprensión social y de las actitudes sociales. Los valores establecidos o cristalizados durante esta etapa de desarrollo suelen endurecerse en la etapa adulta (Nesdale, 2001). Es en esta etapa donde se puede actuar sobre la formación de actitudes pues: *"1) La posibilidad de atajar el prejuicio étnico en la infancia se presenta como una de las pocas opciones viables de minimizar el desarrollo del prejuicio étnico en adolescentes y adultos, y 2) El desarrollo del prejuicio étnico en niños y niñas es simplemente intrigante porque todavía no ha emergido una clara imagen del proceso"* (Nesdale, 2001: 57).

El periodo de edades comprendidas entre los 11 y los 14 años, viene determinado por los importantes cambios físicos y psíquicos que le suceden al individuo. Uno de los aspectos más destacados refiere al desarrollo moral.

Para Piaget (1932) la evolución del desarrollo moral permitirá, a niños y niñas, acceder a un pensamiento más elaborado que le permita construir diferentes niveles de explicación sobre los acontecimientos. En el contexto de *"razas"* o *"etnias"*, esta edad tiene una importancia crucial, pues este crecimiento psicológico desarrolla una moralidad social igualitarista, principal factor para que se reduzcan los comportamientos racistas en el periodo escolar (Troyna y Hatcher, 1992). Pero estos cambios se verán afectados por el medio social concreto en el que tienen lugar (familia, comunidad, estructura social, contexto geográfico, contexto político, cultural e histórico). Lo que ocurra en la preadolescencia es vital porque en la adolescencia se produce la construcción de la propia identidad influenciada por las grandes presiones del grupo de pares que representa gran sometimiento. En definitiva, los y las niñas a esta edad: 1) tienen ya autonomía personal; 2) desarrollan culturas infantiles más independientes; 3) los padres dejan de ser fuente básica de información; 4) los iguales pasan a ser los principales referentes; 5) el juicio moral empieza a consolidarse.

Delval (2001) plantea cómo va cambiando el discurso del preadolescente en esta etapa. Estudiando el desarrollo de las ideas sobre el entorno social de las niñas y los niños a través de sus propios discursos, describe elementos discursivos que aparecen particularmente en esa etapa crítica:

- a. Empiezan a tenerse en cuenta aspectos del otro que antes no parecían visibles para el preadolescente.
- b. Aparecen las relaciones individuales y sociales.
- c. Adquiere importancia lo emocional.
- d. Aparecen las relaciones entre roles sociales y sus funciones; por ejemplo, en términos infantiles, “*el alcalde proporciona casas*”, “*el juez imparte justicia*”, “*el policía encarcela*” etc.
- e. Aparece la noción de escasez en contraposición a la abundancia. Para los niños los recursos ya no son ilimitados (la riqueza, el dinero, la vivienda no son bienes que todos disfrutan) y para conseguirlos hay que entrar en competición.
- f. Los individuos empiezan a no ser percibidos como iguales. *Aparece la atribución diferencial de rasgos*. No todos son iguales en interés, capacidad, habilidad, etc. lo cual hace que unos sean más aptos que otros para desempeñar determinadas actividades.
- g. Percibe claramente los conflictos que considera enfrentamientos entre diferentes puntos de vista. Empiezan a elaborar explicaciones y resoluciones de los conflictos, pero no es fácil reconciliarlos. Los conflictos ya “*están ligados a intereses para conseguir algo que es escaso y que no está al alcance de todos.*” (Delval 2001:239).
- h. Finalmente, en esta etapa los niños empiezan a entender que los cambios ya no se producen de manera repentina -por ejemplo, pasar de pobre a rico por encontrar dinero en la calle-, sino que surge la idea de que hay procesos intermedios que provocan poco a poco el cambio -el pobre encuentra trabajo, y con el tiempo, se hará rico-. Como empiezan a comprender las restricciones de la realidad, los niños se dan cuenta de que tienen que poner los medios para alcanzar determinada meta.

A partir de los 13 o 14 años, los procesos de comprensión se van ralentizando porque el rasgo fundamental es buscar la coherencia. Las reglas se aplican de forma más flexible, exigiendo combinar principios entre sí y jerarquizándolos, puesto que unos son más importantes que otros. En definitiva, la visión de los preadolescentes resulta muy interesante porque crea pensamientos nuevos y se nos propone como fuerza transformadora.

En su interesante etnografía escolar, Troyna y Hatcher (1992) detectan elementos discursivos tanto anti como pro etnicistas en las culturas infantiles. Sugieren que el racismo se basa en ideas e ideologías que varían entre individuos según sus conocimientos, actitudes y creencias sobre el Otro. Las principales fuentes de conocimiento son los padres, los medios de masas –como la televisión- y la vecindad. Estos dotan de un contexto en el que enmarcar o explicar sus experiencias diarias. Sin embargo los niños no son siempre receptores pasivos de estas influencias, también se vuelven activos reinterpretando y refutando algunas de las más severas visiones negativas sobre el “*exogrupo*”. Estas refutaciones suponen una gran esperanza. Por tanto, existe una amplia variación de ideologías entre individuos. Muchas niñas y niños sostienen ideas, actitudes, creencias contradictorias en las que hay elementos tanto igualitaristas como etnicistas. Según Troyna y Hatcher las diferentes ideologías que encontramos en la media infancia dependerán de los procesos sociales que haya detrás.

Algunas veces lo que el niño ha experimentado y lo que el entorno sostiene, es contradictorio con lo que se aprueba en su entorno. Es una expresión de lo que hemos denominado “*conciencias en conflicto*” (Gamella y Sánchez-Muros, 1998). En otras ocasiones, niñas y niños, sostiene ideologías conflictivas que pueden basarse en “*explicaciones racializadas*” para legitimar actos racistas o discriminatorios. Cada niño y niña, según su experiencia y su contexto interpretativo, desarrolla una opinión, creencia, actitud frente al grupo diferenciado. En la interacción diaria surgen tanto las ideologías de dominancia, como las ideologías igualitaristas. Estas últimas pueden estar reforzadas por la amistad interétnica, aunque no necesariamente signifique una extensión de esa valoración favorable de un individuo a todo el grupo (efecto Solo, Efecto Leroy).

### 2.3.3. **Técnicas de recogida del discurso narrativo: respuestas abiertas**

Las técnicas que tradicionalmente se han utilizado para recoger el discurso, han sido realizadas sobre la base de experimentos en contextos de “laboratorio”, recogiendo la información en respuestas a cuestionarios cerrados, que necesitan previamente de las categorías y esquemas sobre la que operaban, y operan, los encuestados y encuestadas. La opción de listas con términos, adjetivos concretos, como en el caso de Katz y Braly (1933), es limitado y alejada de la realidad del lenguaje ordinario. Incluso en algunos casos, como la técnica de la “razón diagnóstica” (McCauley y Stitt, 1978), el sesgo se introduce ya desde el principio.

Las frecuencias de los diversos términos asociados a un grupo determinado (Brigham, 1971), orientan sobre el contenido del “estereotipo social” pero son insuficientes para captar los matices del discurso ordinario, y resultan dudosos para explicar la estructura y contenidos de los estereotipos compartidos, que en este trabajo se reclaman como decisivos.

También desde la perspectiva cognitiva, se ha demostrado que el uso de respuestas, o conjunto de respuestas bien aprendidas, puede activar reacciones automáticas ante determinados estímulos, alejadas de la auténtica opinión de los encuestados (Devine, 1989 a; Fiske y Newberg, 1990; Niemann et al., 1994).

Por otra parte, todas estas técnicas de mediciones de los estereotipos se han centrado en aspectos como la descripción, la evaluación, el consenso, la homogeneidad y la heterogeneidad, es decir, en todos los diferentes componentes de los estereotipos, pero todavía está lejos de explorar la conjugación de todos estos aspectos. Y fundamentalmente, este tipo de mediciones parecen haber olvidado la parte de la definición básicas de Estereotipos (Lippmann, 1922) en las que se apela a lo social del concepto “*cumplen la función de justificar la conducta hacia determinada categoría*” (Allport, 1954).

Las disciplinas en ciencias sociales han intentado corregir y mejorar las formas de captación del discurso ordinario, y una de los métodos que más interés despierta es el del análisis de respuestas abiertas. Esta técnica muy popular es la medición de imágenes sociales en respuestas abiertas en las que se solicita a los sujetos que indiquen los pensamientos que les vienen a la mente cuando piensan en algún grupo social determinado (Stangor, 1995).

Algunos autores ya han utilizado estas técnicas para el estudio de prejuicios en grupos hispanos en Estados Unidos (Marin, 1984). Hewstone (1982), se ha basado en ensayos libres escritos por alumnos de institutos privados y públicos de Gran Bretaña para concluir similitudes y diferencias entre ambos y elaborar a partir de ahí cuestionarios cerrados.

Otra lectura de la metodología de respuesta abierta ha sido la que Niemann y colaboradores (1994) han tratado de hacer cuando pidieron a un grupo de estudiantes que citaran libremente adjetivos con relación a determinados grupos. Después de una labor de síntesis mediante el análisis de conglomerados, redujeron los miles de adjetivos a los 60 más utilizados. Este estudio aportó realmente más sobre el proceso de información que sobre los contenidos reales. Sin embargo, esta aportación es fundamental para comprender algo más sobre los procesos de estereotipación, y concretamente para el análisis de nuestras encuestas escolares, resultó definitivo en cuanto a cómo se produce la concentración de respuestas en unas pocas categorías básicas.

Finalmente, algunos autores que han estudiado el contacto y su relación con los estereotipos sobre la minoría gitana, recomiendan el formato de respuesta libre como inhibidor del control voluntario de la autopresentación de los sujetos; e insisten en esta aplicación para futuras investigaciones (Pérez y Dasi, 1996; Gómez Berrocal, 1995).

### 2.3.4. El relato

Por otro lado, consideramos conveniente estudiar discursos más extensos que las respuestas a las preguntas de cuestionarios. Es decir, aquí planteamos la conveniencia de ir un más allá, de *respuestas a relatos*, como marco general que hará más adecuado el estudio y conocimiento de las diferentes manifestaciones de las RS en el discurso. Explorar las narrativas en torno a los grupos minoritarios adquiere cada día mayor interés.

Un relato, un cuento, una historia, siempre comienza con un resumen, es decir, algo que contar, se hace un resumen para introducir lo que se pretende transmitir. Al resumen le sigue una descripción general de la situación inicial que en forma general podríamos llamar una orientación, en la que aparece el escenario, con el señalamiento de tiempo y lugar. Luego aparece algo nuevo, interesante, es la complicación, y finalmente, una conclusión, llamada también resolución o coda. Puede aparecer también una evaluación final. Esta estructura del relato, que definió Labov (1972), la expresamos en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2-3. Resumen de las etapas y dimensiones de análisis de un relato.**

<b>Etapas</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Resumen</b>	Es un resumen para interesar al oyente. Encapsula el propósito del relato y responde a la pregunta ¿qué se trata?
<b>2. Orientación</b>	Descripción general de la situación inicial. Aparece el escenario, se identifica el tiempo, lugar, personas y la situación o actividad en que sucedieron las cosas. Responde a las preguntas ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Qué? y ¿Dónde?
<b>3. Complicación</b>	Es la acción que desencadena la historia misma.
<b>4. Evaluación</b>	Es el medio usado por el narrador para indicar la razón por la cual cuenta el cuento: su razón de ser, y qué propósito persigue el narrador. Podría responder a la pregunta ¿y qué es lo interesante?
<b>5. Coda</b>	Está formada por las cláusulas libres que se encuentran al final del relato; Tienen a veces la particularidad de reunir el tiempo narrativo con el tiempo presente. ¿Qué sucedió al final?
<b>6. Fuentes</b>	Fuentes de información (Troyna y Hatcher, 1992)

*Elaboración a partir de Labov, 1972.*

Pero en los relatos del habla cotidiana se dan muy diversas estructuras, que van desde las formas más simples a las más complejas. Los niños y niñas son autores de estructuras menos elaboradas. Sus unidades narrativas, aunque poseen un orden temporal, y cierta organización interna, no siempre conforman una estructura que garantice su cohesión global.

La narrativa es el "*principio organizador de cómo los humanos dan sentido al mundo*" (Laszlo, 1997:163). Aunque el conocimiento abstracto parece de hecho ser un proceso básico en la representación social, al menos en los asuntos humanos está íntimamente conectado a los relatos prevalentes en estos grupos. "*Por lo tanto la metodología narrativa puede ser aplicada al estudio de cómo los grupos sociales objetualizan significados sobre otros grupos sociales. Incluso el proceso de anclaje puede ser estudiado fructuosamente mediante la metodología narrativa*" (Laszlo, 1997:164).

Lo más importante que aporta esta información es saber cómo se elaboran los principales rasgos atribuidos al grupo prejuizado. Cómo argumentan estos rasgos, en qué contextos/escenarios los ubican, con qué tipo de conflictos los relacionan, qué posibles soluciones formulan y bajo qué tipo de argumentos se justifican, legitiman, explica las evaluaciones que se hacen sobre estos atributos.

Todo lo expuesto viene a señalar que el análisis del discurso narrativo en entornos naturales constituye un punto de partida crucial para el estudio del prejuicio étnico y de la imagen social de los colectivos y grupos sociales que son objeto de representación social.

## 2.4. EL PREJUICIO ÉTNICO EN EL AULA

Hay varios aspectos de análisis en cuanto al estudio del prejuicio étnico en el entorno escolar. Por un lado, encontramos el conjunto de estudios sobre la influencia de las expectativas sobre personas o grupos, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que pueden determinar, o al menos influir, el comportamiento de esas personas o grupos sobre los que se mantienen dichas expectativas.

En este sentido, una de las líneas de investigación más desarrolladas es la que parte del fenómeno denominado “*Profecías de Autocumplimiento*” (Merton, 1948) en las que se plantea cómo las expectativas que generamos contribuyen a que interpretemos las conductas de otros de manera que consigan elicitar precisamente las conductas que refuerzan nuestra imagen del otro, provocando las mismas conductas esperadas.

Hay un considerable conjunto de estudios realizado en escuelas por psicólogos sociales que muestra cómo 1) el profesorado suele interaccionar diferencialmente con alumnos en función de la clase social y del grupo étnico (Rist, 1970), y 2) que tienen expectativas que suelen cumplirse aunque no guarden, en principio, ninguna relación con la realidad. Es el caso de dos estudios de gran repercusión social realizados ya hace más de cuatro décadas y que aún siguen contrastándose sus resultados.

El papel del profesorado, desde el punto de vista de la reproducción del prejuicio en el entorno, representan una élite, es decir, un grupo con poder y control en distintos ámbitos sociales (van Dijk, 1987). En este sentido, el profesorado juega un papel primordial en la toma de decisiones que afectan directamente a la vida diaria de las minorías étnicas. En palabras de van Dijk:

*“...los profesores...están implicados directamente en la producción y la reproducción del conocimiento, creencias, marcos interpretativos, representaciones ficticias y sus efectos persuasivos” (Van Dijk 1987:368)*



Jackson (1968) describe en su obra *"La vida en las aulas"* cuáles son los procesos por los que el profesorado puede transmitir un tratamiento diferencial a sus alumnos. Señala que la adaptación al sistema escolar supone cumplir dos tipos de currículum: el oficial y el oculto. El currículum oficial está en los libros de texto, los programas de asignaturas, las clases y otras unidades de instrucción. El currículum oculto tiene que ver con las normas y valores, los códigos de conducta transmitidos mediante el comportamiento del profesorado hacia los alumnos.

Según este enfoque, existe un ideal de alumno, un modelo de alumno que es al que recompensará el profesor y al que debe tender todo escolar. Sin embargo, este *"ideal"* no se hará explícito, es decir, es oculto, pero sí se plasmará en el momento que se recompensan determinados comportamientos y se castigan otros. Así, el currículum oculto en la escuela exige que el niño aprenda a permanecer durante horas inmóvil en aulas con otros compañeros, y que tenga constante espíritu de evaluación (y competición). En definitiva, la vida escolar exige *"acostumbrarse a la diferencia de poder, a sustituir los propios planes por los que el profesor impone"* (Díaz-Aguado, 1994:38). El estudio también revela que son los niños de clase media los que descubren antes y mejor el currículum oculto, porque se les ha proporcionado más oportunidades para adivinar las expectativas de los adultos, ya que se las hacen explícitas, y así, resulta más fácil adivinar lo que el profesor quiere.

Rosenthal y Jacobson en su conocido estudio *"Pígalión en el aula"* (1968), comprobaron los efectos de las expectativas en los primeros años de escolaridad tras un experimento consistente en dar a los maestros, a principios de curso, una relación de nombres de alumnos cuyas puntuaciones obtenidas en un test de inteligencia, pronosticaba éxito académico y progreso intelectual -no eran correspondencias reales, sino generadas *a priori*-. Al final del curso todos los niños fueron evaluados con el mismo test, obteniendo que, aquellos escolares a los que se les pronosticó progreso intelectual, presentaron mayor puntuación en su cociente intelectual, que aquellos de los que no se tenía tan altas expectativas. Estos datos eran especialmente significativos en los primeros cursos de enseñanza primaria y en el grupo étnico minoritario de hispanos altamente identificables como tales. Al volver a evaluar los resultados un año después,

estos se mantenían. Este resultado es interpretado por los autores como que “*las expectativas que el profesor tiene de los alumnos pueden cumplirse por sí mismas aunque no guarden, en principio, ninguna relación con la realidad*” (Díaz-Aguado, 1994:40). Este trabajo se ha visto revisado y ampliado en posteriores estudios. Así, Word y sus colaboradores (1974) que realizaron un estudio en el que demostraron como las expectativas raciales generaban comportamientos que confirmaban las expectativas originales. Estudios recientes siguen ratificando los mismos resultados.

En España, y para el caso concreto de los gitanos en las aulas, algunas investigaciones merecen destacarse. Así, en su exhaustiva revisión bibliográfica sobre esta literatura, Ana Baraja (1993) analiza las aportaciones sobre las investigaciones en expectativas e interacciones diferenciales del profesor con alumnos en función de la etnia. Aquí resumimos los principales hallazgos.

- 1) Hay alumnos que reciben mayor cantidad de contacto de los profesores.
- 2) Algunos estudiantes reciben un trato más positivo por parte de los profesores
- 3) La atención que se les presta está favorecida por el lugar fijo que ocupan en clase. Se ha demostrado el profesorado mantiene más interacciones con alumnos/as en puestos más cercanos al profesor/a que los que están lejos.
- 4) La dificultad de las preguntas que les dirige y el tiempo que deja para responder, es siempre más alta para aquellos alumnos de los que tienen expectativas más positivas.
- 5) La adecuación del refuerzo que les proporciona. Los profesores recompensan de manera más consistente a los alumnos de los cuales tienen expectativas más altas, ocurriendo al contrario respecto a alumnos de expectativas bajas. La frecuencia y forma con la que le proporciona reconocimiento o crítica, puede ser tanto verbal como gestual.
- 6) Que se tiende a menospreciar la inteligencia y la habilidad de los niños de grupos minoritarios que exhiben manierismos de discurso, abundando en la creencia de que el dialecto del gueto implica déficit en la estructura gramatical o lógica, cuando se ha demostrado que esta percepción sólo

responde al prejuicio etnocéntrico de los profesores, e investigadores, de clase media (Labov, 1972).

- 7) Existe abundante evidencia empírica que demuestra que los profesores pueden aislar a grupos de estudiantes incluso en escuelas y aulas desegregadas a través de algunas prácticas educativas. Este aislamiento puede venir del modo en que organizan los grupos para el aprendizaje y cómo esto afecta los contactos intergrupales interétnicos e interraciales.

Por otro lado, también cabe destacar estudios sobre la práctica de la discriminación en el aula de Epstein (1985), que examinó el proceso de la nueva segregación que se produce en las aulas de escuelas étnica o racialmente desegregadas, y encontró que *“los profesores con actitudes negativas hacia la integración estaban más predispuestos que otros profesores a usar agrupamientos dentro del aula en función de la habilidades y prácticas que a menudo re-segregan a los estudiantes blancos y negros”*. Esta autora encontró también que cuando los profesores usaban técnicas de igual estatus en el aula, el logro académico y la conducta de los estudiantes negros mejoraban. En este sentido, la investigación de Epstein explica el rol de la figura de autoridad en escuelas desegregadas; y sus hallazgos sugieren que *“las actitudes raciales de los profesores influyen sus estrategias de agrupamiento, estrategias que a su vez afectan a la cantidad y calidad de contactos entre estudiantes y los resultados de la desegregación.”* (Baraja 1992:138-39)

En definitiva, los estudios sobre los prejuicios en el aula destacan que las expectativas del profesorado en el alumnado puede repercutir, por un lado, en el comportamiento o conducta que el alumno o alumna tenga en el aula y la actitud que desarrolle hacia la escuela y hacia el profesorado, y por otro lado, también puede repercutir en variables como la motivación de logro, el autoconcepto y la autoestima. Finalmente, pero en igualdad de importancia, destacan las consecuencias que puede tener en el cociente intelectual de los individuos prejuzgados.

## 2.5. ARTICULACIÓN DE PERSPECTIVAS

Desde distintos enfoques teóricos se está apuntando la insuficiencia del estudio del prejuicio étnico y de los estereotipos como fenómenos individuales, como meros errores cognitivos, y de los límites que plantean los instrumentos de medición actuales (Augoustinos y Walker, 1995). Creemos que hay que considerar a los individuos no sólo como procesadores cognitivos de información, sino como miembros de grupos que consensuan información en común y que las creencias compartidas pueden generar vínculos de grupo.

Para explicar este carácter social del prejuicio étnico se ha propuesto el análisis en el marco de la teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961). Este marco propone la noción de representaciones sociales como puentes que crean una realidad social común entre lo individual y lo colectivo. Esto permite explicar el carácter social de los prejuicios y preserva la reconocida importancia del lenguaje para su estudio. Explorando los atributos de anclaje sobre los gitanos, los contextos en que se generan, cómo se elaboran y si son determinantes, o están determinadas por la interacción interétnica, podremos describir un sistema de creencias compartido: ideas, pensamientos, interpretaciones, explicaciones, imágenes que se comparten a nivel colectivo y que a través de ellas se construye la realidad social de dicho grupo. Sin embargo no encontramos apenas estudios sobre el discurso ordinario para captar todos aquellos elementos implicados en el proceso de comunicación y en los que podemos analizar las representaciones sociales.

También sabemos que el Análisis Discursivo, se muestra cómo un enfoque capaz de dar cuenta de la reproducción de los prejuicios étnicos a través de la comunicación diaria (van Dijk, 1987, 1991, 1994). Esta perspectiva de análisis aborda el fenómeno del prejuicio étnico a un nivel micro, que no significa que esté centrado al nivel individual, sino que se ajusta al estudio de elementos y procesos concretos de la comunicación. Por tanto sabemos que la comunicación ordinaria es un medio de

transmisión de prejuicios y estereotipos étnicos y creemos que el análisis del discurso sobre este grupo capta ese aspecto (van Dijk, 1987).

Finalmente se ha demostrado que para entender la producción y reproducción contemporánea de las ideologías racistas o etnicistas, hay que atender a los sucesos del día a día y al ámbito en el que estas ideología y estructuras cobran vida (Lewis, 2003). El estudio de las representaciones de grupos étnica o racialmente diferentes al de la mayoría, señalan la importancia de no limitarse al estudio de las reproducciones de la diferencia, sino que es también necesario atender las diversas formas de exclusión e inclusión, del grupo minoritario, como modos de reproducción de las fronteras étnicas.

## 2.6. **JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

En 1998 llevamos a cabo una investigación en 21 centros escolares con una muestra de 2.549 alumnos de entre 11 y 14 años (Gamella y Sánchez-Muros 1998<sup>24</sup>) con el objetivo de establecer el esquema categorial con el que los niños y niñas de colegios de enseñanza primaria (públicos y privados-concertados) de Granada, conciben y perciben a la minoría étnica gitana. Se pretendía superar el modelo típico de encuestas o de listados cerrados de términos que se han venido utilizando en el estudio de estereotipos (Calvo Buezas, 1990 a, 1990b y posteriores), intentando obtener un discurso más abierto. Esta forma de trabajar, la codificación y el análisis, fue muy laboriosa pero ayudó a crear una base sobre la que he construido esta tesis doctoral.

En las principales conclusiones de ese estudio se confirma que los escolares en la pre-adolescencia sostienen ya marcados prejuicios y estereotipos, formas esquemáticas de concebir y percibir a la principal minoría de su entorno. Esos estereotipos tienen vigencia individual, pero son al tiempo ampliamente compartidos. Son algo más que ocurrencias o esquemas individuales, las vemos repetirse en colegio

---

<sup>24</sup> La intervención escolar realizada en colaboración con el Centro Gitando Andaluz de Granada entre 1994 y 1997 trataba de reducir el prejuicio y aumentar el conocimiento de la minoría gitana entre escolares andaluces de los primeros cursos de la enseñanza secundaria (de 11 a 14 años).

tras colegio y en alumno tras alumno como clichés o viejas monedas que han rodado mucho, pero que, al tiempo, cobran valor y son vividas cada vez que se usan. Esto demuestra, por un lado, la importancia del discurso en la reproducción del prejuicio y, por otro, que los estereotipos son parte de la cultura del grupo, esto es, de la cultura española, un "lugar común" de aportaciones colectivas que configuran ideologías y representaciones compartidas, a veces, muy tradicionales.

Los estereotipos más frecuentes en los discursos escolares se presentan en cinco conjuntos de rasgos o atributos que caracterizan la imagen infantil de los gitanos, eran los siguientes:

- 1) Rasgos relacionales como la heterogeneidad o la polarización de los gitanos en dos grupos ("buenos", "malos"), que muestran hasta qué punto se perciben grupos diferentes u opuestos en la minoría.
- 2) Rasgos muy negativos o indeseables, que suponen una evaluación desfavorable de los gitanos, como el robo, la violencia o la venta de drogas, y que constituyen el "núcleo duro" del prejuicio antigitano.
- 3) Rasgos desagradables como la suciedad, la pobreza, las conductas fastidiosas o molestas, el mal habla, el chabolismo, etc. que constituyen estereotipos sobre las "costumbres feas" de los gitanos y que contribuyen sobre todo a que se rechace la convivencia con la minoría.
- 4) Rasgos positivos o favorables, como la simpatía, la gracia, la capacidad de sacrificio y trabajo o las dotes para el cante y el baile flamenco, que suponen un contrapeso a los estereotipos negativos, pero que no están libres de mixtificación ni de paternalismo.
- 5) Rasgos descriptivos aparentemente neutros, que definen quiénes son los gitanos (una "raza" o "etnia") y cómo reconocerlos (por su piel morena, su fisonomía o indumentaria, su ocupación, etc.), y que corresponden, por tanto a la "identidad" gitana tal como es descrita y percibida por los escolares en sus rasgos diacríticos.

(Gamella y Sánchez-Muros, 1998: 137)

De estos primeros resultados se concluyó que los elementos constituyentes de la imagen infantil de los gitanos en el discurso cotidiano son muy recurrentes, ampliamente compartidos y predominantemente negativos. A estos rasgos se les asocian toda una serie de afectos, emociones y sentimientos acordes con estos elementos. Pero es determinante destacar que encontramos significativas variaciones entre unos colegios y otros, y debido a esto, sugerimos la importancia de los contextos sociales en la construcción de los estereotipos étnicos, y esto implicaba que es posible el cambio en los estereotipos, pero para ellos había que ir cambiando la realidad social y la propia situación de la minoría en relación a la mayoría, apoyándose en la existencia de niños y niñas que, incluso en los contextos más cargados de prejuicios, resisten esa ideología dominante y construyen otras explicaciones de las conductas de sus vecinos gitanos, incluso de aquellas que pueden ser rechazables. Dedicamos un capítulo al análisis de los escolares gitanos tienen de sí mismos.

Por último, el estudio reveló un interesante juego de fuerzas entre tolerancia y rechazo internas en muchos escolares, es lo que denominamos "conciencias en conflicto" (Gamella y Sánchez-Muros, 1998)

Aquella investigación resultó muy limitada, pues por un lado, se realizó un análisis muy simple y segmentado, dividiendo la imagen en trozos, en atributos aparentemente ingenuos pero detrás de los cuales había gran complejidad que hubiera exigido analizar no sólo cómo se manifiestan los prejuicios en el discurso infantil, sino haber entrado en ellos y ver cómo se elaboran y cómo surgen. Por otro lado, el objetivo prioritario trataba principalmente de simplificar un material muy amplio, muy abierto, pero sin que se escaparan rasgos o atributos cruciales en relación a lo que los escolares piensan sobre la minoría gitana queda completamente cubierto.

Ahora hemos planteado una nueva investigación mucho más compleja trabajando a contextos escolares con importante presencia de alumnado gitano y recogiendo por una parte los discursos abiertos, espontáneos, y por otra, la interacción social entre compañeros y compañeras gitanos y no-gitanos, atendiendo a cómo el alumnado no-gitano genera este clima actitudinal en el que se mueve cotidianamente.

Esta investigación da prioridad a la información sobre qué atributos representan los principales anclajes de la minoría y cómo se forman, elaboran y se reproducen en el discurso ordinario. Por ello, hemos dado la oportunidad de expresar de manera abierta, poco estructurada, la opinión personal que los escolares granadinos tienen sobre este grupo étnico que tan cotidiano les es. Es complejo extraer toda la información que este tipo de datos cualitativos contiene, y es complejo su análisis, pues su riqueza exige adoptar modos descriptivos yendo de “*delgadas explicaciones a densas descripciones*” (Franzosi 1998:526). Explorando los atributos de anclaje sobre los gitanos, los contextos en que se generan, cómo se elaboran y si son determinantes, o están determinadas por la interacción interétnica, podremos describir un sistema de creencias compartido: ideas, pensamientos, interpretaciones, explicaciones, imágenes que se comparten a nivel colectivo y que a través de ellas se construye la realidad social de dicho grupo.

Partimos de la idea general de que la escuela es un lugar de encuentro, un escenario de cooperación, pero también de conflicto, en el que se han fraguado -y frustrado- de forma decisiva, las expectativas sobre la igualdad social en aquellos que desean incorporarse a una plena ciudadanía. El fracaso en la educación de la minoría étnica puede suponer un freno importante al proceso de igualación que se pretende conseguir. Entender las razones que pueden conducir a este fracaso es un objetivo básico.

Se ha demostrado cómo las políticas de *de-segregación* de distintos grupos étnicos o raciales en las escuelas, por sí solas, no son suficiente para reducir el prejuicio (Brown, 1998)<sup>25</sup>. La educación intercultural, es decir aquella en la que comunidades diferentes (minoría gitana y mayoría no-gitana en nuestro caso) viven en contacto diario en el entorno escolar, plantea una serie de retos teóricos y políticos decisivos. El principal reto es cómo defender la igualdad de oportunidades entre grupos diferentes,

---

<sup>25</sup> En esta línea, y a la vista de los resultados de investigaciones de la Comisión para la Igualdad Racial (CRE) del Reino Unido sobre el fracaso escolar y la interacción étnico/racial en el ámbito escolar, hacían que en marzo de 2005 el presidente de dicho organismo, Trevor Phillips, desaconsejase la de-segregación en las escuelas ordinarias.



con intereses diferentes y formas diferentes de hacer. Para superar los frenos a este reto, nos parece esencial analizar cómo se producen y se reproducen esas diferencias en el contexto educativo.

En la configuración de las representaciones de la diferencia étnica convergen diversos agentes sociales: alumnado, familia, medios de masas, etc., entre los que el profesorado desempeña un papel decisivo. Las principales repercusiones del poder del profesorado consiste en la reproducción de un determinado discurso étnico a través de las prácticas diarias, y en la generación de expectativas sobre el alumnado pertenecientes a grupos minoría.

Pero además del profesorado, el alumnado nos parece esencial en este proceso de construcción de la diferencia y el riesgo que representa para una verdadera educación no-racista. Como ya hemos dicho se han realizado importantes análisis de la interacción social en el aula (FSGG 1994; Díaz-Aguado 1994; Baraja 1992) concluyendo entre otras cosas que el progreso académico del alumnado gitano está estrechamente relacionado con su adaptación social que el contacto es necesario, pero no suficiente para garantizar la integración social de los gitanos.

En un entorno social dado en el que un grupo minoritario es diferenciado, demográfica y culturalmente del resto de la población (mayoría dominante), se observa que los miembros del grupo mayoritario hablan de la minoría étnica utilizando persuasivamente expresiones sobre sus opiniones, creencias o sentimientos (van Dijk, 1987). De esta manera se pueden ir construyendo imágenes e ideas sesgadas acerca de los miembros del grupo minoritario sin que la propia imagen se vea mermada. Estos sesgos pueden llegar a ser compartidos, y así, constituirse en creencias socialmente compartidas sobre características del grupo asignadas como verdaderas, es decir, estereotipos (Stangor, 1995), generalmente asumidas como base del prejuicio étnico.

Sabemos que el análisis de las imágenes sociales en el discurso, describe cómo se reproducen a través de la comunicación diaria (van Dijk, 1987). Esta perspectiva de análisis aborda el fenómeno del prejuicio étnico a un nivel micro, que no significa que

esté centrado al nivel individual, sino que se ajusta al estudio de elementos y procesos concretos de la comunicación. Por tanto sabemos que la comunicación ordinaria es un medio de transmisión de estereotipos étnicos y creemos que el análisis del discurso sobre este grupo puede captar las representaciones sociales acerca de los gitanos.

## 2.7. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En el contexto de este marco teórico, **la hipótesis de partida** que guía esta investigación es que el prejuicio hacia los gitanos en el contexto escolar, es un fenómeno social que se manifiesta y se reproduce en la comunicación social y es favorecido en la interacción social. Mediante el concepto de Representaciones Sociales explicaremos el carácter social de los prejuicios hacia los gitanos y exploraremos la viabilidad de medirlas en el discurso. Específicamente nos proponemos los siguientes objetivos:

### Objetivo 1.

Analizar y describir las variaciones de los rasgos que constituyen los principales elementos de anclaje de la representación social de los gitanos en el alumnado preadolescente, en función del tipo de concentración étnica escolar, el sexo del alumnado y el ámbito social del entorno escolar.

### Objetivo 2.

Explorar cómo se elaboran, en relatos infantiles, los rasgos anclados. Describir los principios organizadores de estos elementos: escenarios, complicaciones, evoluciones, conclusiones y las principales fuentes de conocimiento acerca de la minoría, que refieren los escolares. También se explorarán las variaciones por sexo y ámbito social.

### Objetivo 3.

Indagar en la interacción interétnica en el aula, observando los procesos y dinámicas internas del aula

Ver cómo las representaciones de la diferencia en ámbito escolar, favorecen o no procesos de inclusión y exclusión de las y los compañeros gitanos, distinguiendo entre dos contextos sociales diferentes, en los que, por un lado, los gitanos representan un colectivo muy marginal y excluido, y por otro, representan una población con un nivel socioeconómico mayor y con un grado de integración sociolaboral más integrado con la mayoría no-gitana. Este punto es esencial para la comprensión de cómo las RS son determinantes, y pueden estar determinadas, por el tipo de interacción interétnica en el aula, y por el contexto étnico.

CAPÍTULO 3.

**METODOLOGÍA.**



## 3. METODOLOGÍA.

### Introducción

El estudio se ha realizado recabando, fundamentalmente, lo que escriben acerca de los gitanos escolares de 1º y 2º de ESO que habitualmente comparten aula con compañeras y compañeros gitanos. La intervención se llevó a cabo en tres pueblos y la capital de Granada, provincia en los que la presencia de la minoría gitana tiene una larga tradición, y en los cuales se dan las mayores concentraciones de población gitana de la península, e incluso de la Unión Europea (Gamella 1996; FSGG, 2005).

Nuestra muestra es intencional (o a conveniencia) lo cual implica que no hay un número estadísticamente representativo de miembros sobre un universo determinado. Creemos, no obstante, que sí hemos logrado una adecuada selección de casos y contextos socialmente representativos que nos permitan extraer conclusiones en base a los objetivos planteados. Un número demasiado reducido de sujetos disminuye las posibilidades de generalizar los resultados y está supeditándola mayores pérdidas (invalidez de respuestas), y un número excesivamente grande de sujetos no permite un análisis cualitativo profundo y detallado.

Para seleccionar los escenarios, colegios y sujetos que conforman la muestra, se efectuó trabajo de campo previo en varios municipios y localidades de la provincia ya conocidas gracias a periodos de trabajo de campo anteriores (Gamella y Sánchez-Muros, 1998; Gamella y Sánchez-Muros, 1996; Gamella 1996). Este trabajo de campo consistió en la aproximación y visitas regulares a lo largo del primer semestre del curso 1998-1999 a las zonas tratadas en este estudio. Durante este tiempo obtuvimos información y documentación sobre el entorno social de cada pueblo y distrito, localizando y contactando con los informantes clave. Se eligieron los escenarios más apropiados para la observación y visitamos los principales núcleos de población gitana

de estas localidades. Esta aproximación permitió tanto el acceso a la minoría étnica gitana allí asentada y como el mejor conocimiento del sistema de relaciones interétnicas en cada municipio y localidad (casos de conflictos interétnicos, sucesos, eventos, historias, anécdotas, leyendas relacionadas con la minoría, etc.).

Esta tarea se facilitó gracias al contacto con unos 60 informantes entre los que se encontraban escolares y ex escolares, gitanos y no-gitanos, monitores de educación, jefas/ es de estudios, tutoras/ es, maestras/ os, directoras/ es de los centros, algunos monitores del Plan de Desarrollo Gitano de las localidades estudiadas, monitores de actividades extraescolares, vecinos gitanos y no-gitanos de los barrios estudiados, y coordinadores de organizaciones no gubernamentales dedicadas a la atención de esta minoría étnica. Además de las densas interpretaciones y explicaciones que estos actores aportaron, durante este periodo de trabajo de campo, se recopiló diversos tipos de documentos como planos, mapas, gráficos, dibujos y fotografías de los escenarios estudiados. Todo ello contribuyó a la descripción detallada de los actores y escenarios del análisis.

En cualquier caso, la mayor riqueza de la experiencia de campo es el haber "estado allí", haber compartido situaciones, circunstancias, sentimientos e intimidades del entorno vecinal. Es esto lo que ha aportado mayor detalle a las posibles divergencias entre discursos y prácticas en la realidad; entre los discursos formales y la libertad en la interacción.

### **3.1. ÁMBITO DEL ESTUDIO**

Las zonas de estudio están constituidas por tres localidades en términos municipales rurales de la provincia de Granada, que llamaremos Pueblo 1, Pueblo 2 y Pueblo 3, y un barrio de la capital de granadina, que denominaremos Barrio 4, y que se describen a continuación.

### 3.1.1. Localidades rurales

#### **Pueblo 1**

A 35 kilómetros de la capital y al norte de la provincia, ocupando un territorio desnivelado de 310 kilómetros cuadrados y delimitado por varias serranías, se ubica esta localidad. El Pueblo 1 fue una villa de claro signo militar desde los romanos, que la utilizaran como enclave estratégico para defender la vía que unía Tarraco con las costas andaluzas orientales, hasta los árabes y posteriormente los cristianos, periodo en el que se fue línea defensiva entre reinos cristianos y árabes, fue uno de los principales baluartes defensivos de la capital granadina en la zona fronteriza de los Montes Orientales.

En su término municipal han aparecido numerosos restos prehistóricos, sobre todo en las cuevas que lo salpican. En algunos anejos, también se han encontrado industrias líticas pulidas por los primitivos pobladores de la zona.

La localidad fue fundada por los romanos. Su precedente romano parece bien atestiguado, gracias a sus explícitas referencias al término en los itinerarios del imperio romano, y a algunos vestigios arquitectónicos de la época como un puente que cruza el río al pie de la población, y que enlaza las calzadas que comunicaban el Alto Guadalquivir con la vega y costa granadinas, y también por el descubrimiento reciente de una escultura del siglo III cerca de la linde con otra localidad del lugar. No obstante será en época andalusí cuando el término adopte su nombre definitivo. En los siglos XIV y XV, el Pueblo 1 aparecía envuelta en las escaramuzas de frontera, hasta su caída en 1486. Después de la conquista de Granada se convirtió en un gran centro comercial, agrícola y ganadero (García Cano, 2003).

Su casco antiguo revela la diversidad de culturas que se han superpuesto en esta localidad, y el núcleo moderno reside en torno a una plaza central, donde está el Ayuntamiento y un viejo pilar blasonado.



Asentada en un terreno arcilloso donde el 70 por ciento de la superficie se dedica al cultivo del olivo, junto con las pensiones agrícolas, supone la principal fuente de ingresos de sus habitantes, este pueblo tiene una renta anual por habitante baja.

De los 4.290 habitantes de esta localidad que se contabilizaban en 1998 <sup>(26)</sup>, se estimó cerca del 25 por ciento de etnia gitana, es decir unos 1.041 vecinos. En una estimación que se realizó en 1995 se calculaba que el 13 por ciento de esta población era menor de 5 años; casi el 30% estaba en edad escolar (entre los 6 y los 15 años) y el 60 por ciento restante eran adultos (Gamella 1996).

Se sabe que hay población gitana en este municipio desde hace al menos dos siglos. Esta población es esencialmente pobre. Aquéllos con más recursos desempeñan labores agrícolas, eventuales o jornaleros, trabajando en la recogida de diferentes frutos (aceituna, almendras, uvas...) siempre complementando esta fuente de ingresos con los subsidios sociales (Cartilla Agrícola). Sin embargo buena parte de esta población vive situaciones muy marginales en donde se mezclan algunos casos de drogadicción con pocos casos, pero relevantes, de enfermedades graves. Esta situación ha llevado a determinados sectores de este colectivo local a la pobreza extrema subsistiendo únicamente de la mendicidad y las ayudas sociales.

Pero quizá lo más característico la población gitana del Pueblo 1 sea la marcada segregación residencial y en diversos ámbitos de las relaciones sociales, respecto a la población no-gitana. Como ya decíamos en otro momento (ver Gamella 1996) se observan claramente las divisiones territoriales, pues la población gitana se concentra únicamente en tres barrios que denominaremos La Pista, El Candil y La Cuesta y un pequeño núcleo de casas en la periferia de la localidad.

En el barrio La Pista se han localizado una única residencia de una familia no-gitana entre los 65 núcleos familiares gitanos que componen el barrio. Se trata de un

---

<sup>26</sup> En la actualidad, esta población ha crecido hasta los 6.945 habitantes, según datos de Instituto de Estadística de Andalucía 2007.

antiguo barrio de configuración morisca (calles estrechas y casas de una o dos plantas) que ha estado muy degradado hasta la década de los noventa en la que, las subvenciones de los Planes autonómicos de Eliminación de Infraviviendas (PEI), han permitido al gobierno local la restauración de las casas, la accesibilidad y tránsito de los coches por sus calles y la dotación de infraestructura básica (redes de electricidad y saneamiento). Aún así sigue sufriendo condiciones peores en comparación al resto del pueblo. Muchas casas siguen con aspecto de abandonadas u ocasionalmente habitadas por temporeros agrícolas. Muchos vecinos no gitanos preguntados por el barrio nos comentaban:

*“Yo desde que me conozco, hasta hace un año y medio no había bajado a ese barrio”.... “La gente paya nunca baja al barrio, hay gente que presume de que nunca ha entrado ahí”.*

Por otra parte en El Candil también hay una importante agrupación de familias gitanas, aunque esta vez, aquí sí residen algunas familias payas, es sí, de igual estatus socioeconómico muy bajo. En el resto del pueblo hay unos 56 núcleos familiares gitanos diseminados.

Por otro lado también se observan segregaciones en el ámbito laboral, cívico-festivo y en cuanto a relaciones de parentesco (ver Gamella 1996:338-339). Sin embargo, esto no implica que los dos colectivos, minoría y mayoría, entren en contacto cotidianamente en la vida local, y en especial en el ámbito escolar, donde los escolares del grupo étnico están distribuidos igualmente por los tres centros educativos de enseñanza primaria del pueblo.

En cuanto a las relaciones interétnicas, son públicos y notorios los diversos enfrentamientos violentos entre vecinos gitanos y no gitanos que parece manifestar un clima de relaciones no muy distentido. Los vecinos no gitanos destacan sobre todo dos episodios en los años 1994 y 1997, de violentos enfrentamientos interétnicos, es decir tanto de minoría contra mayoría como viceversa, que tuvieron una gran repercusión mediática, tanto en el ámbito local, como en el provincial, autonómico y nacional.

No obstante hay que añadir que también en esta misma población se conocen anónimos actos de solidaridad interétnica que confieren un carácter no tan precipitadamente negativo al clima de relaciones que existe entre mayoría y minoría en esta localidad.

## ***Pueblo 2***

Esta segunda localidad, en el límite de la provincia de Jaén, está situada a 65 kilómetros de la capital y se emplaza a orillas del río de su mismo nombre ocupando un territorio de 120 kilómetros cuadrados. Su entorno, un vasto horizonte de tierras de labor, está próximo al parque natural de Sierra Mágina. Es el término municipal más alejado de la ciudad de todos los que conforman la muestra de este estudio, y también el más reducido en cuanto a población (2.149 habitantes). La población se ubica al borde del cauce fluvial del río de la localidad, cuyo topónimo procede de una voz árabe (García Cano, 2003).

Aunque esta zona ha sido habitada desde la Prehistoria, no fue hasta la época musulmana cuando cobró protagonismo y recibió su nombre actual. Ocupó zona fronteriza, por lo que la población fue objeto de las llamadas 'cabalgadas' durante años. En ellas, las tropas cristianas, acuarteladas en Cazorla (Jaén), hacían incursiones en territorio musulmán con el fin de hostigar a sus habitantes.

Tras la conquista de la zona por don Fadrique de Toledo, en 1486, la reina Isabel dispuso su repoblación con vecinos cristianos de diversa procedencia. A partir de 1492, el Pueblo 2 y su término municipal pasaron a formar parte de la ciudad de Granada, hasta que en el año 1557 compró su independencia mediante el pago a la Corona de casi dos millones y medio de maravedíes, que fueron aportados proporcionalmente por sus 351 habitantes de entonces.

En cuanto al interés arquitectónico del núcleo urbano, la localidad cuenta, por una parte, con uno de los edificios más sobresalientes del patrimonio arquitectónico de

la comarca, y por otro, aunque en este caso de la ingeniería de caminos, con un antiguo puente del ferrocarril levantado a finales del siglo XIX sobre el cauce del río.

De este pueblo periférico eminentemente agrícola –sobre todo cultivos de regadío-, con una situación socioeconómica parecida a la del Pueblo 1, lo más destacado en su demografía, es que va perdiendo residentes poco a poco -grave decrecimiento relativo de población-. Históricamente ya ha sufrido, por diversas causas, varias crisis graves de despoblamiento. En la actualidad se sigue produciendo un éxodo rural importante, no tanto por la emigración a las ciudades, como por las emigraciones al extranjero que todavía se dan -aún hoy en día hay casos de emigrantes a Alemania como mano de obra barata-. Llama la atención que todavía se celebre en agosto la “Fiesta del Emigrante Retornado”.

En esta localidad vive un alto porcentaje de población gitana que se estima<sup>27</sup> en torno a un 20% de la población local que parece no decrecer. Es más, como he podido comprobar, se están produciendo ingresos de nuevos miembros de otras zonas de Granada. Al igual que en el Pueblo 1, la población gitana de esta localidad vive concentrada en un barrio de la localidad y las relaciones de parentesco interétnicas no parecen muy próximas -en los pocos casos de parejas interétnicas entre residentes del pueblo, cuyo cónyuge no-gitano, ya sea hombre o mujer, ha sido duramente criticado y expulsado de la localidad-. Se trata de la población muy marginal y pobre, quizá un poco más que la del Pueblo 1. El trabajo agrícola por temporadas y los subsidios no están tan establecidos como en otros pueblos. Los miembros de la minoría gitana en este pueblo son objeto de graves quejas manifestadas constantemente en los discursos de locales, y que giran entorno a la criminalidad, sobre todo en cuanto al consumo y comercio de drogas ilegales y el robo. A este respecto nos decía una asistente social de la localidad:

*“... en este pueblo roban todo y a todas horas, todos están con la droga, fíjate que X. (un joven gitano drogadicto) se puso a robar un coche en plena plaza del pueblo por la mañana, y claro, lo pillaron y ya tenía cuatro juicios pendientes.”*

<sup>27</sup> Según el equipo de asistentes sociales del ayuntamiento local.

Explicaciones que se reproducen en más de una ocasión, como revela el siguiente comentario de un vecino jubilado retornado:

*“Es que había robado en la plaza que hay ahí, había abierto un coche y le robó el casete (sic), sí. Entonces claro, le mandaron la citación, le pillaron los Guardia Civil(sic)...Ahora tiene cuatro juicios más y ahora está... es sobrino del mayor traficante de drogas que hay en Pueblo 2. Entonces lo tiene de mandaero.”*

Sin embargo, junto con esta visión mayoritaria conviven algunas opiniones de aquéllos que admiran y respetan a determinados individuos del colectivo: *“la gitana esa que yo te digo es muy apañá”*, *“yo he tratado con muchas mujeres que son mu’ buena gente”*.

El barrio que denominaremos “La Segunda Pista” es el principal núcleo residencial de esta población. Repitiendo el mismo patrón que en el Pueblo 1, es un barrio que se ubica en el casco antiguo del pueblo y que está configurado por calles estrechas y viejas casas unifamiliares de poca capacidad que están siendo rehabilitadas por el PEI de la Junta de Andalucía desde 1994. En ellas vive una población con desempleo estructural casi generalizado, altas tasas de abandono escolar y familias frecuentemente marcada por las secuelas del alto índice de criminalidad (hijos sin padres porque están encarcelados; abuelas que han tenido que criar a nietos como sus hijos por abandono de la madre y el padre; jóvenes con varias causas pendientes que están en libertad condicional...). Frente a esta situación, se han vivido momentos de fuerte crispación que ha llevado a la mayoría no gitana a movilizarse colectivamente para pedir la expulsión de esta población. Pero estas protestas nunca han llegado a tener repercusión más allá de lo local.

Se ha venido implantando un Plan de Desarrollo Gitano<sup>28</sup> que empezó gestionado por un equipo de dos monitoras gitanas, una educadora, una trabajadora

---

<sup>28</sup> Plan de Desarrollo del Ministerio de Asuntos Sociales 1994-1998; ver Junta de Andalucía

social y una coordinadora. Esta iniciativa ha permitido abrir un centro (las antiguas Escuelas Nacionales) para la acogida de pequeños en tiempos de jornadas agrícolas, y un comedor social al que asisten diariamente unos 70 niños y niñas gitanos para almorzar y merendar.

La población escolar gitana del Pueblo 2 refleja un caso de intenso y marcado absentismo y abandono. El equipo del Plan de Desarrollo, junto con la dirección del centro, ha intentado reiteradamente aplicar programas de seguimiento sin éxito. Sin embargo, hay que decir que la última medida propuesta consistente en negar los “cupones para el comedor social” a aquéllos niños que cada día no asistieran a sus clases, parece una medida exageradamente dura. Como anotamos en el diario de campo:

***Diario de campo.***

*“El director comenta el caso de la clase de religión donde los niños gitanos no se comportan “correctamente” y él mismo les negó el cupón. Se trata de que los padres vayan al colegio aunque sea para quejarse “los padres no pisan el colegio ni ataos y eso no puede ser”, dijo el director.”*

Las visiones mayoritarias del profesorado frente a esta población escolar gira en torno a la falta de integración en las normas de “sentido común”: no prestan atención en clase y no quieren mantener unos estándares mínimos de higiene personal. Esta visión permite presentar un discurso de distancia física –por ejemplo, “no queremos que distraigan a los demás”, “no queremos que les contagien piojos”- que parece querer legitimar una actitud distante. A este respecto merece la pena exponer algunas notas de campo que ilustran bien este hecho:

***Diario de campo.***

*“... Yo también pregunté si había problemas con la higiene de los niños gitanos ... Pregunté, temiéndome algo peor, qué medidas tomaban contra este problema. Dijeron: “Normalmente no se actúa sobre los niños sucios porque sería un problema para los profesores que informase a sus padres” ... Pregunté qué tipo de problemas tendrían estos profesores y me dijeron que sufrirían fuertes amenazas por parte de las madres pues ése es un tema que les provoca mucho: “las madres reaccionan negativamente, con cierta agresividad”, “son capaces de llevar al día siguiente al niño como un sol, y dejar en mal lugar a los profesores. Pero luego vuelven a las andadas.”*

Otras citas de vecinos de la localidad nos dan una idea del clima actitudinal al que se enfrenta la minoría gitana en esta localidad rural.

***Diario de campo.***

*"... Yo los cogía a todos y los echaba en una isla, en un barco, si es posible sin motor. ¿Que hay setecientosmil? Pues yo hacía un barco para setecientosmil: La Lola Flores, sus niñas, el Chiquetete, el Juan de Dios de Ramírez, que ese es el hijoputa más grande de todos los que hay, y toda la gente, echados a una isla a ver lo que vais a producir."*

### ***Pueblo 3***

Esta tercera localidad se sitúa en el cinturón metropolitano de la ciudad de Granada. La villa fue fundada en 1491 por los Reyes Católicos sobre el campamento militar que instalaron para asediar la ciudad de Granada. Fue trazada a cordel, con planta en forma de cruz. Su nombre le es dado como símbolo cristiano de la lucha contra los musulmanes.

El Pueblo 3 se levanta en el centro de la vega de Granada, confluyen en el municipio la llanura aluvial del Genil y sus ricas tierras fértiles, en las que se observan cultivos intensivos, maizales, choperas, huertas regadas por acequias y un entorno salpicados de cortijos y secaderos de tabaco cuyo horizonte son los cerros que se extienden al sur. Todo su casco antiguo está declarado como Conjunto Histórico-Artístico (García Cano, 2003).

Su importante pasado histórico hace del Pueblo 3 una localidad de interés turístico nacional, aspecto que influye determinantemente en su crecimiento económico y demográfico. También contribuye a este desarrollo, su emplazamiento en las principales vías de comunicación de la provincia, ya que es paso obligado al aeropuerto provincial, aspecto que repercute en la clara orientación al sector servicios y es de destacar la influencia de la industria alimentaria en la economía local. Desde esta óptica

la hemos considerado como un municipio periurbano más que una zona estrictamente “rural”.

Se trata de la localidad más poblada de las tres de ámbito rural escenarios de esta investigación. En la actualidad se contabilizan unos 12.812 habitantes del Pueblo 3 (datos IEA), y se calcula que 1.500 son de procedencia étnica gitana, lo que representa el 12 por ciento del total de población, aproximadamente. Dicha población goza del un mayor estatus socioeconómico y menor segregación residencial de todos los municipios estudiados.

Los gitanos residentes en esta localidad trabajan como temporeros agrícolas, pero sobre todo, destacan en proporción los vendedores ambulantes, que como ya hemos apuntado, es una de las ocupaciones que más rentabilidad y posición social aportan a los miembros del grupo. Alguno de estos vendedores ha traspasado su actividad ambulante a un local comercial en el mismo municipio, mejorando así su nivel de vida. Sin embargo los numerosos casos de matrimonios interétnicos, cuyos descendientes pueden adoptar una u otra identidad, hacen que esta cifra no pueda ser más que indicativa. La población gitana aquí se diferencia del resto de las localidades en dos aspectos:

1. Está alcanzado un estatus socioeconómico más alto que los otros de las poblaciones gitanas de la muestra. Esta situación se debe mayoritariamente a la dedicación a la venta ambulante que resulta ser una ocupación de gran rendimiento (Gamella 1996: 220-222 y 384), aunque también hay dedicación a la construcción, menos a las tareas agrícolas y también un número no desdeñable de desempleados que perciben algún tipo de subsidio;
2. Por otro lado, su un patrón residencial es mucho menos segregado de lo que mostraban las dos localidades anteriormente descritas. Esto se traduce en viviendas muy dispersas en ámbitos residenciales junto al grupo mayoritario. Incluso es de destacar el nuevo movimiento de adquisición de viviendas, por parte de familias gitanas, en el centro comercial de esta localidad. Asimismo, esta zona es de particular interés en cuanto a las relaciones que la población



local no-gitana, mantiene con sus vecinos gitanos tanto en el ámbito laboral, pues se da con frecuencia la agrupación de gitanos y no gitanos sobre todo formando parte de "cuadrillas" de albañiles, como en el ámbito social, en el que, como decía, se han podido contabilizar numerosos casos de matrimonios interétnicos.

En cuanto a los enfrentamientos interétnicos, no se conocía ningún conflicto destacable hasta abril de 2002 en cuya fecha ocurrió un episodio de movilización colectiva de vecinos contra los gitanos. Este suceso fue calificado de "impensable entre familias en absoluto conflictivas" y causante de gran "dolor, consternación y estupefacción que aún cuesta creer", según la prensa de localidad. Posteriormente en 2004 se producía otro incidente -un concejal del Ayuntamiento fue acusado de distribuir panfletos discriminatorios contra los gitanos locales-, desencadenante del grave enfrentamiento de ambos colectivos vecinales en una serie de conflictos interétnicos con repercusión mediática nacional.

Las opiniones de los vecinos no gitanos frente sus vecinos gitanos del Pueblo 3, apuntan a un tipo de relaciones un poco encrespadas y recelosas en torno a cuestiones concretas como el alto nivel adquisitivo que ha adquirido la minoría gitana en esta zona y que, sin ninguna salvedad, se vincula al comercio de drogas ilegales. En este sentido es frecuente oír entre los vecinos no gitanos comentarios sobre estos del tipo:

*"...tal o cual gitano pudo comprar tal vivienda llevando en la maleta todos los millones en billetes; ¿de dónde si no va a sacar ese dinero así?..."*

Estos discursos explicativos son los que vierten los vecinos no gitanos del Pueblo 3 para justificar la cierta desconfianza con la que "valoran" esta situación de relativo desahogo que en este pueblo ha alcanzado la minoría gitana.

### 3.1.2. Barrio urbano

#### Barrio 4

El “Distrito Norte” es un de los 8 distritos en los que la administración local distribuye la ciudad de Granada, y en él se agrupan cinco barriadas, una de ellas es el Barrio 4. La población que confluye en este distrito se contabilizó en 1997 en unos 29.536 vecinos según las estadísticas del Ayuntamiento de Granada. Respecto a la estimación de 1991, se observa que es un barrio que crece entorno a 4%, cifra ligeramente superior a la de su entorno. Un dato llamativo de esta zona es su distribución demográfica por sexo: hay más hombres que mujeres (49.6% mujeres, 50,3% hombres), tendencia contraria a lo normal. Respecto a la distribución por grupos de edad, la zona Norte es un área de población joven (Imfe1999), sin embargo, el nivel de estudios de esta población está por debajo de la media local, donde los niveles más elementales suponen casi el 75% frente al 50% que se observa en el conjunto de esta zona (Imfe1999: 7)

La tasa de paro en este distrito es extremadamente alta, se calcula un 62,25% de la población en edad de trabajar<sup>29</sup>. Sin embargo, debido a la alta dependencia económica de esta población, los entrevistados manifiestan realizar alguna actividad sumergida y/o marginal. Así, alrededor del 20% de la población realiza actividad sumergida, es decir más de la mitad de la población ocupada (37.75%). Por su parte, la actividad marginal se concentra en su totalidad en la zona con mayor riesgo de exclusión: venta callejera de productos y servicios, recogida de residuos, limpiabotas...Estos datos no son comparables con otros ámbitos de población, pero como decíamos antes con respecto a la economía sumergida, vienen a explicar las altas tasas de paro en la zona, y por tanto la forma de “ganarse la vida”. Sólo el 9% aproximadamente recibe prestaciones sociales (Imfe1999: 8).

---

<sup>29</sup> Reelaboración de datos EPA calculados para el informe Imfe1999

El Barrio 4 constituye un enclave que se formó en la década de los 70 por aluvión, en el “nuevo espacio urbano” de la ciudad (Terán, 1982). Se calcula que en el Barrio 4 habitan unos 13.199 vecinos según estimaciones locales<sup>30</sup>.

En 1986 se estimó que el 70,8% de la población gitana de la ciudad de Granada, se concentraba en este barrio (Ardévol, 1986). Aunque actualmente, también tienen presencia aquí multitud de colectivos extranjeros, como magrebíes, africanos y asiáticos. Esta diversidad ha traído como resultado cierto grado de conflictividad social que está presente en las relaciones interétnicas.

Del análisis de las noticias en prensa sobre este espacio urbano, se desprenden las reiteradas referencias a la pobreza, la delincuencia, el comercio de drogas ilegales, la prostitución, etc. Muchos ciudadanos consideran este barrio un “gueto”, que muchos más granadinos de los que pensamos no han visitado en su vida. En general, sienten rechazo hacia esta zona, y no desean acercarse a lo que considera un lugar altamente peligroso.

*“(Entrevistadora) O sea, que oyes dos tiros, ¿y no sales a ver lo que ha pasado?  
(Niña no-gitana) ¡No!; es normal. Es que es muy normal aquí. A mi madre... venía de casa de mi tía por el descampao de ahí arriba y le pegaron un perdigonazo en la pierna. Y estábamos también el otro día en casa de la suegra de mi prima, entonces pues se pelearon dos gitanos y sacaron pistolas y tó también. Que es mu' normal aquí.”*

Esta zona se conforma en el imaginario colectivo como una frontera infranqueable, y esto tiene repercusión para la expansión urbanística de la ciudad. Siendo una de las zonas con más potencial de expansión, pues está constituida por grandes zonas de secano, soleadas y bien comunicadas, la tendencia de construcción lleva años dirigiéndose justo en sentido contrario, es decir, hacia el Sur donde se concentra la fértil vega, más propia para el cultivo, que para el ladrillo. Esta visión negativa está teniendo consecuencias muy desfavorables en todo el ámbito de la ciudad,

---

<sup>30</sup> Datos padrón municipal 1991; elaboración de la administración municipal y presentados en edición electrónica.

pues como bien lo expresa Gamella “La acumulación de problemas sociales, la segregación social y étnica y las espirales descendientes a que nos referimos antes producen así consecuencias de amplio espectro para la entera estructura urbana.” (Gamella 1996:250)

En el barrio, la separación entre vecinos gitanos y no gitanos, no es tan clara y evidente como en muchas zonas rurales. En la ciudad los referentes se vuelven difusos, y son los residentes los que delimitan qué calles constituyen o no “la frontera”. Como nos cuenta esta vecina que lleva toda su vida viviendo en este barrio y que nos establece claramente los límites físicos a esta segregación étnica:

*“Es que este es el Barrio 4 y ya, a partir de este descampao pa' arriba y por el parque para allá, ya son tós [gitanos]. Del parque pa'allá es "el poblao" y del descampao pa'arriba son "las casillas".*

La alta repercusión mediática de la delincuencia y la criminalidad del barrio, se traduce en encrespamiento de las relaciones interétnicas y resurgimiento de episodios de violencia que enfrenta con frecuencia a vecinos gitanos y no gitanos (ver notas al respecto en Apaolaza y Cabello, 1991). Aunque no siempre en sentido colectivo, en este distrito se ha registrado algunos de los episodios de mayor violencia intra e interétnica de la provincia, cuya historia está muy viva y presente entre la mente del vecindario del barrio.

*“...¡El Mones!. A ese lo detuvieron en agosto, este verano. Vive ahí arriba. El Mones es uno que tiene muchos billetes. El mayor traficante de droga de aquí ... tiene mucho dinero y muchas limusinas (sic) y ... La única limusina que hay en el Polígono es de él ... y la policía no los coge y sabe que mete droga.”*

Los vecinos gitanos de este barrio no son temporeros agrícolas ni perciben subsidios por este motivo. Tienen otros oficios, aunque destaca especialmente la venta ambulante, pues es en esta zona donde se localiza el mercado ambulante semanal y

también es la misma zona del recinto ferial, cuya ocupación durante las fiestas mayores del municipio, supone el momento de mayor actividad en el que la población gitana de la zona que se aplica en ocupaciones marginales.

Respecto a la población escolar gitana, hay que señalar que no está distribuida de manera uniforme por los centros docentes de la zona. Las dinámicas de segregación interétnica escolar aquí son muy significativas. De los once centros docentes de primaria registrados en la zona, siete son privados y sólo tres son públicos. Las niñas y niños gitanos se concentran en los tres colegios de titularidad pública, mientras los no-gitanos, se concentran en el resto, de titularidad privada. En los centros privados concertados el porcentaje de alumnado gitano es menor al 1%<sup>31</sup>. Como nos explicaba el director del centro:

*“... aunque siempre ha habido población escolar gitana matriculada en este centro, en la actualidad estos escolares están siendo **reubicados** en otros centros de la zona donde sólo se cursa hasta el segundo año de la ESO.”*

Nos parece fundamental destacar que los escolares son “reubicados”. Este proceso de segregación escolar es ya conocido y está ampliamente descrito en la literatura especializada (ver Fernández Enguita 2000, y Esteban 1990) y que algunos autores han calificado como la fuga de blancos, “*white flight*” (Fernández Enguita, 1999:183), como ya hemos comentado.

---

<sup>31</sup> Estadísticas proporcionadas por el Centro número 6 participante de esta investigación

### 3.1.3. **Contexto escolar en dos pueblos seleccionados**

De los contextos anteriormente descritos, se escogieron dos pueblos en los que se realizaría posteriormente una parte específica del trabajo de campo con alumnado no gitano. Estos dos entornos escolares se describen a continuación.

#### **Entorno escolar del Pueblo 1**

En el Pueblo 1 hay cinco centros públicos de enseñanza primaria. El colegio que hemos llamado “Andalus”, es el más reciente de todos pues se construyó en 1986, y alberga a una población de 276 escolares. Se encuentran en un extremo del pueblo, en el barrio alto de la localidad, próximo a otro centro educativo, un centro de salud, un campo de fútbol y rodeado de viviendas. Se trata de un edificio construido en la década de los ochenta, conformado por un pabellón principal de dos planta, que alberga el aula y las salas de docentes, biblioteca y salón de actos, un patio/ pista polideportiva y una zona de soportales (patio cubierto). El centro está desprovisto de comedor escolar.

El alumnado del centro está compuesto por niños y niñas de entre 6 y 12 años (aunque haya algunos de 14 y 15 años que han repetido cursos). Del total, aproximadamente el 13% (unos 36 individuos) cursan el primer ciclo de ESO, es decir, primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Como la mayoría de las antiguas escuelas rurales, la formación se mantiene hasta la edad de 12 ó 13 años, ciclo en el que culminaba antaño el Graduado Escolar. Después de esta edad, alumnas y alumnos se desplazan a centros docentes en la ciudad. Este es un primer momento en el que se evidencia la frontera étnica, ya que la mayoría de la población escolar gitana no pasa al segundo ciclo de enseñanza obligatoria.

Este alumnado proviene, en su gran mayoría, de las viviendas que rodean al centro docente en este barrio. Se trata de familias de situación socioeconómica que los

responsables del centro califican como, "sinceramente baja", y que comprende situaciones muy diversas. Por un lado, los padres o madres tienen un nivel formativo bajo o medio (es decir, no han alcanzado niveles de formación universitaria). La situación laboral de los cabezas de familia es como sigue: un 22% de casos son temporeros agrícolas, un 20% son jornaleros de la construcción, el 16% son comerciantes y el 3% son funcionarios. Hay un alto número de familias que viven exclusivamente del sistema de subsidios y ayudas sociales. No obstante, muchas de estas familias reflejan una posición socioeconómica superior a la de la clase baja urbana. Así, una familia cuyo cabeza de familia sea empleado de un taller mecánico, puede combinar la remuneración que le proporcione este empleo, con las ganancias que pueda rendirle alguna pequeña explotación agrícola de la cual sea propietario. Esto permitirá a la familia alcanzar una posición de clase socioeconómica media en la sociedad rural, y vivir en una casa unifamiliar de varias plantas, con espacios exteriores ajardinados, disponer de varios vehículos, e incluso poder viajar en tiempo de vacaciones.

La población gitana del pueblo en edad escolar está distribuida homogéneamente en todos los centros de enseñanza. Los alumnos y alumnas que acuden a este centro, sabemos que lo han hecho desde que el centro se puso en marcha en 1986. Actualmente la dirección estima que los escolares gitanos suponen cerca del 41 por ciento del alumnado total. Este alumnado está presente de igual manera en los cursos de primaria y secundaria, es decir hay presencia de este alumnado a lo largo de todo el circuito de la enseñanza primaria. Sin embargo, casi ninguno continuará estudiando el segundo ciclo de ESO. Una vez terminado 2º ESO, los escolares alcanzan lo que antes correspondía al Graduado Escolar, y su formación continuará en otro centro docente, en donde se imparten clases de 3º y 4º de ESO, así como los dos cursos de Bachiller. La mayoría del alumnado gitano de este colegio, alcanza la edad máxima de permanencia en 2º de ESO, y esto les obliga a abandonar la formación en el ámbito de la escuela primaria. Si continúan estudiando deberán hacerlo a través de las escuelas de educación de adultos.

Las familias de los escolares gitanos, ocupan una situación socioeconómica muy diferente a la de sus vecinos no gitanos, aunque en algunos casos puedan compartir las mismas ocupaciones. Entre ellos encontramos padres y madres

que desempeñan labores como las de temporero agrícola, peón de albañilería, y algún profesional del baile y cante, aunque la gran mayoría de las familias viven exclusivamente de las ayudas sociales.

Esta situación socioeconómica es valorada de diversas maneras por el profesorado del colegio Andalus:

***¿hay diferencias en cuanto al estatus socioeconómico entre gitanos y payos?***

*“Hay niños no gitanos que tienen muchas más carencias que los gitanos... vamos no se si X [niño no-gitano] tendrá ahora luz eléctrica... lo he visto comer un plato en punta de paella hasta arriba y repetir un segundo y después comerse dos muslos de pollo...se nos ha mareado más de una vez., [sin embargo] Los gitanillos del colegio les veo manejar mucho dinero... al panadero le compran todos los días no una torta, sino hasta dos y tres. No son niños acostumbrados a traer bocadillos, a traer fruta, sino a gastar de lo inmediato. Tienen mucho problema para traer el mínimo material que se les pide... pero luego te vienen con un estuche de colores que no los tienen otros, increíbles. Es complicado, complicado, porque tienen otro concepto de las cosas, un concepto de la vida que es muy difícil.  
(Matilde, tutora de 2ºESO en el colegio Andalus)*

En cuanto al entorno residencial, comprobamos que la mayoría de los niños y niñas gitanos tienen que desplazarse a una distancia mayor que la de sus compañeros y compañeras no gitanos, pues sus viviendas están en el extremo opuesto del pueblo, en los barrios donde se concentra la población gitana local. Como ya hemos dicho en otro momento (ver descripción de la localidad en el Capítulo 4.), este pueblo es quizá uno de los que mejor ejemplifican la segregación étnica en diversos ámbitos, y especialmente en el residencial.

Las niñas y niños no gitanos conocen y reconocen como representativas de la vecindad gitana determinadas zonas del pueblo, en torno a ellas, surgen multitud de anécdotas, leyendas, imágenes que estos escolares asocian con la población gitana, destacando en ellas denuncias o acusaciones muy específicas. Es el caso concreto de los comentarios de los siguientes escolares que centran su discurso en una zona que denominaremos “La Cuesta de los gitanos”. En este espacio concreto, se presentan las principales quejas de asaltos y enfrentamientos directos de gitanos tanto hacia niños y niñas como hacia adultos no gitanos.



De una charla sostenida con escolares y sus padres, en la casa de uno de los alumnos que vive relativamente cercana a la zona comentada, extraemos la siguiente cita en la que se expresan así los "encontronazos" con sus vecinos gitanos:

**¿Y cómo son los que viven ahí?**

*Teo: Pues la verdad es que yo he tenido problemas con ellos (...) un perro me mordió en el talón*

*Madre de Teo: Sí. Al principio negaban que el perro fuera suyo (...)*

*Sali: Cuando iba una vez por la cuesta de los gitanos, iba yo de noche, el sábado y volvía de misa... unos gitanos que estaban fumando en la puerta de una casa, y entonces pasé yo por delante porque iba por mi camino y tenía que seguir. Yo intentaba no mirar, pero me decían "¡Paya ven pa'ca!" no sé qué... Me decían cosas y yo estaba muerta de miedo (...) Mis padres me dijeron: "Tú no vuelvas a pasar por ahí vaya a que te hagan algo. Tú cuando vayas sola no vayas" (...). Pero yo les digo "es que tengo que pasar porque no voy a tirarme por otro camino que me sea más largo"*

**O sea, que a ti te dan miedo los gitanos en general, ¿o sólo ese compañero del que hablas?**

*Sali: [Se ríe y piensa un poco] Es que... según los que sean porque los que hay en la cuesta ahí, viven unos que... me da miedo pasar al lado de ellos porque te dicen unas cosas mu feas (...) El otro día, por ejemplo, no me dio miedo a mí porque iba yo sola andando y paró -iba en coche- paró y me dijo: "¡Oy, qué bonita te estás poniendo!". Me dio mucho miedo y salí corriendo (...) ¡Es verdad! Es que (...) a mí me dan mucho miedo, y además cuando van to`s en grupo, las pintas que tienen...*

**¿Pintas como qué?**

*Irma: ¡Buff! Como así, como el pelo así larguillo... hm.. mu' morenos, otros con pendiente, cadenacas d'estas así de oro... pero no me gusta las pintas que tienen.*

*(Irma, Sali y Teo son alumnos del Aula 3 del Pueblo 1)*

En esta cita se observa cómo se van introduciendo en el discurso, rasgos que ya hemos visto como importantes para los escolares a la hora de describir a sus vecinos gitanos. Uno de los primeros rasgos para describir al colectivo que allí vive es la asociación con drogas legales ("fumar en la puerta"), acto que parece a ojos de esta niña como un uso/acto ilícito. Pero en los rasgos en los que más insisten estos escolares son aquéllos que denominamos "Desagradables" como los que hacen referencia a cómo visten y peinan, y la imagen en general, que se expresa así "las pintas que tienen". Esta expresión se repite en varios alumnos, como veremos más adelante.

Finalmente, cabe señalar que el alumnado gitano del Aula 3 participa a veces en las actividades extraescolares dirigidas al alumnado gitano con dificultades, y realizadas por una ONG<sup>32</sup> en colaboración con la Administración Local, como parte del proyecto del Plan local de Desarrollo Gitano. Estas actividades son realizadas por monitoras y monitores jóvenes voluntarios, que llevan a cabo diversas actuaciones para que mediante el trabajo y entretenimiento compartido entre gitanos y no gitanos, se fomente la integración de estos últimos.

La principal actuación consiste en el apoyo escolar que se lleva a cabo por las tardes en un local ad-hoc, en el que aquéllos niñas y niños gitanos que acudan, pueden repasar las tareas escolares diariamente. En estas actividades se aprecia cómo algunos niños gitanos que en el entorno escolar están fuera de la dinámica normalizada, demuestran habilidades, y también expectativas, por encima de la mayoría, como así lo reflejan estas notas de campo que tomamos participando en estas actividades. Como ocurre en la mayoría de pueblos andaluces, las familias tienen motes, y los hijos e hijas los heredan. Muchos de estos niños y niñas gitanos tienen motes, pero a diferencia de lo que ocurre con el alumnado no gitano, los motes se mantienen en las conversaciones del colegio y cuando se les trata de identificar. Sirven para “enraizarlos” en el contexto de otros parientes que están en el mismo colegio, y las familias de las que proceden. Los motes son muy variados pues hacen referencia tanto a cosas, un tipo de guiso “el Lentejas”, como a animales “el León” y algunos, a acciones “el Robamelones”<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Concretamente Cáritas desempeña diariamente labores de compensación a la educación y actividades de orientación religiosa y de sensibilización contra el racismo. Trabajan con niños entre 5 y 15 años.

<sup>33</sup> Los motes que damos son ficticios pero muy aproximados a la realidad. Se han modificado los motes reales pues es evidente que son identificadores claros y vigentes.

**Diario de campo.**

*A las tres ya estaba allí "Lentejo" (un adolescente gitano no escolarizado, que sirve de apoyo a los monitores y monitoras). Mientras llegaban los más pequeños estuve corrigiendo sumas, divisiones, restas y multiplicaciones a un niño gitano de 12 años que hacía cálculo con una rapidez y facilidad inusual. Este se bajó al primer piso conmigo para que siguiera corrigiéndole frenéticamente las miles de cuentas que hacía, y me pedía que le pusiera más. Desde entonces le bauticé "Pitagorín". También ayudé a "Papeles" (gitano, 12 años, escolarizado en colegio Andalus) a contestar su cuadernillo sobre la adolescencia que tenía que rellenar para el colegio. Tenía preguntas como "¿Que quieres ser de mayor?". Se lo leí y le pregunté para que respondiera y lo anotara en su cuaderno. El me contestó "Ingeniero".*

Otras iniciativas de esta organización han consistido en la elaboración de materiales plásticos, elaborados por los propios niños y niñas, para la propaganda de campañas de concienciación o sensibilización contra "el hambre", "la pobreza" o "la desigualdad". Paralelamente, la organización también se hace cargo de las clases de catequesis a niños y niñas que vayan a realizar su Primera Comunión. Aquí casi no hay presencia de menores gitanos.

**Entorno escolar en el Pueblo 3**

En la localidad periurbana de Pueblo 3, la oferta educativa se amplía. De los ocho centros educativos registrados, cuatro se ocupan de la enseñanza primaria, siendo dos de ellos públicos y dos privados-concertados.

El colegio que aquí participa es un centro docente de titularidad pública que hemos llamado "Colón". Se trata de una antigua escuela de enseñanza infantil y primaria abierta en 1976. La construcción consiste en un edificio de dos pabellones, de dos plantas cada uno, que albergan el aulario, las salas para el profesorado, la biblioteca del centro, el salón de actos y un comedor escolar. El centro está ubicado en una barriada periférica al centro de la localidad, colindante a un instituto de bachillerado y de paso al campo de fútbol de la localidad.

El centro da cabida a una población de 230 escolares de entre 3 y 14 años, de los cuales cerca de 50 estudian 11º o 2º de ESO. Todos los escolares de este centro proceden del Pueblo 3, y la situación socioeconómico de las familias de las que proceden ha sido descrita por el centro como baja o muy baja, predominando los hijos de obreros de la construcción; de trabajadores por cuenta propia (comerciantes, cerrajeros, técnicos de electrodomésticos, costureras); algunos hijos de funcionarios y personal que trabaja para la administración (profesores, maestros, policías, limpiadoras...), así como algunas familias pensionistas de diferentes subsidios sociales.

Los alumnos y alumnas gitanos del Pueblo 3 se concentran en este centro de enseñanza infantil y primaria. Este hecho es motivo de quejas por parte de la dirección y del profesorado del centro, que explican así las causas de dicho fenómeno.

*"Aquí ya tenemos, por ponerte un ejemplo, los de nuevo ingreso de tres años, de los matriculados el cincuenta por ciento son gitanos. Este año. (...) Sin embargo, el porcentaje en los colegios concertados, que hasta hace unos años eran privados, el porcentaje de gitanos matriculados no llega ni al cinco por ciento."*

*(Director del CPE "Colón" de Pueblo 3)*

***¿Por qué cree que se concentran aquí?***

*Sencillamente, por la cuestión clasista que en este pueblo tenemos. Donde... en los colegios que son muchos, se concentra una cantidad de gente de bajo nivel cultural y económico, y en los otros pues hacen la selección. No podemos decir...*

*Porque aquí...*

*¡Cómo se puede resolver! Llevamos muchos años intentando de llegar a unos acuerdos pero es inviable. Esa es la realidad. A la hora de teoría, pues sí: todos muy buena voluntad y todo eso, pero a la hora de la realidad, la verdad es que nosotros tenemos el treinta y siete por ciento de la población gitana, y los colegios concertados no llegan al cinco por ciento. Esa es la realidad. Después en teoría, pues sí, todos tenemos buena voluntad.*

***Eso se ha discutido a nivel...***

*Sí, sí. Tenemos levantado acta de acuerdos, de hacer un porcentaje proporcional al número de alumnado que tenemos, pero aún así, eso no se cumple. Hasta ahora, esa es la realidad.*

***Porque aquí ¿todas las solicitudes de cada año tiene que aceptarse?***

*¡Hombre, claro! [Añade el Jefe de Estudios y continúa]*

*El truco viene que sí, a mí los que me caen...¿qué hacemos? Que a la hora de escolarizar, por ejemplo en educación infantil, como resulta que el infantil no está seleccionao, pues entonces yo lo que hago es... A ti te mando el favor que me interesa, y hago una selección, antes incluso de llegar el periodo de escolarización. Entonces, sin impreso, sin solicitud, sin nada, lo que es... yo me confecciono una lista. Y ahora, de esa lista yo escojo, escojo lo que me interesa. Ahora, lo que no me interesa lo hecho fuera... Entonces, como ya están escolarizados en educación infantil, pues cuando llegan a primero ya continúan. Y ahí los tenemos por un tubo."*

***Que no hay ahora mismo ese criterio...***

*[Director] No. El criterio existe, se ha puesto muchas veces, pero no se ajusta. No se ajusta porque está el principio ése que cada uno es libre de solicitar donde diga. ¿Qué es lo que pasa?, lo que acaba de decir mi compañero: que en los colegios concertados, ya se está haciendo una selección en base a la imagen -llamémosle imagen, entendiendo por imagen, los hijos de una economía más saneada, los niños con nivel cultural-, pues prefieren irse allí; con lo cual, los colegios públicos estamos condenaos a recoger toodo lo demás.*

También varios docentes del mismo centro me expresaban su malestar por este motivo:

*“queremos controlar. Tenemos controlados los conflictos”*  
*“los colegios concertados se quitan de en medio problemas”*  
*“los colegios públicos se convertirán en ghettos y los colegios concertados pues no les pasará nada. ¡Mal hecho, mal hecho! puesto que con el dinero del Estado se están subvencionaos, están pagados, uno y otro. Partimos de un error desde el principio”*  
*“es cuestión de imagen: los colegios concertados quieren tener una imagen más saneada”.*  
*(Docente 1 del Centro “Colón”)*

La dirección del centro estima que el 35 por ciento del censo escolar son alumnos y alumnas gitanos y prevé que esta tendencia sea creciente. Estos escolares son descritos como altamente absentistas y se calcula que pocos consiguen progresar al ciclo de bachillerato. La administración local, en coordinación con asociaciones gitanas locales, ha puesto en marcha varias iniciativas con el fin de acabar con el absentismo escolar en dicha población. Cabe destacar aquélla que está implementando la figura de “mediadores gitanos” en programas de seguimiento escolar llevados a cabo por monitoras y monitores gitanos<sup>34</sup>. Por su parte, la alcaldía, se han dictado bandos recordatorios de la actual legislación en materia de educación, sobre la obligatoriedad de escolarización de todos los niños entre 6 y 16 años con el fin de que la policía local controle la ausencia de niños en el colegio.

Cabe resaltar que las escolares gitanas son hijas de matrimonios mixtos, es decir, formado por cónyuges gitanos y no-gitanos. Esto refleja buena parte del el carácter y naturaleza del encuentro entre minoría y mayoría en esta localidad. Esta condición se

<sup>34</sup> Respecto a las actuaciones locales con población gitana adulta, se sabe que en la actualidad no se ha puesto en marcha ninguna iniciativa dirigida exclusivamente a dicha población. Cualquier propuesta realizada, tanto por parte de las asociaciones gitanas como del Ayuntamiento local, son actividades dirigidas igualmente tanto a payos como gitanos.

observa con frecuencia en los discursos de los propios escolares gitanos como así dejan constancia los testimonios de algunas niñas gitanas a las que entrevistamos:

*...siempre se creen que yo soy gitana, y no lo soy*  
**¿Y por qué crees que te lo dicen?**  
*¡Yo qué sé! Yo les digo "pues mira mis apellidos" [se ríe]. Se creen que yo soy gitana, pues...*  
*(Ana, 12 años, escolar del colegio 5b, hija de padre mestizo y madre paya)*

**¿Y os lleváis bien con ellos?**  
*Es que ella (Ana) y yo somos mestizas.*  
**¿Mestizas? ¿Por qué? ¿Es que vuestro padre o vuestra madre...?**  
*Mi madre es paya y mi padre gitano.*  
*(Carmen, 12 años, escolar del colegio 5b)*

Las familias gitanas se dedican mayoritariamente a la venta ambulante, al servicio doméstico, y sólo en un caso, al trabajo agrícola como temporero. Ocupaciones todas ellas que proporcionan los estatus socioeconómico más ingresos.

## 3.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

### Sujetos de la muestra

La muestra calculada para el estudio fue de un total de 241 escolares participantes. Para la selección de la muestra se procedió en dos etapas. En un primer momento se seleccionaron las localidades y barrios descritos anteriormente, empleando el criterio de importante presencia tradicional de población gitana en ámbitos tanto rurales como urbanos. En una segunda etapa, el proceso de selección se centró en la demarcación de centros docentes de enseñanza primaria, de dichas poblaciones, en los que hubiera "aulas con alta concentración de escolares gitanos" y dentro de estos, se seleccionaron aquellos que mostraron mayor accesibilidad y en los que no se había

realizado ningún tipo de intervención específica sobre la minoría gitana. Finalmente las unidades de análisis las constituyen los escolares que cursaban 1º o 2º de ESO (cursos que comprenden las edades entre 11 y 14 años). La mayoría de los centros seleccionados son de titularidad pública.

El total de participantes en la encuesta escolar, según ámbito, localidad y centro docente, se explica en la tabla 3.1.

**Tabla 3-1. Distribución de centros seleccionados por ámbito, localidad y concentración de alumnado gitano.**

ÁMBITO	LOCALIDAD	CENTROS DOCENTES	Aula		ALUMNADO			
			(n)	(%)	No gitano		Gitano	
			(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Rural	Pueblo 1	CDPU 1	39	14,6	31	79,5	8	20,5
		CDPU 2	16	06,0	11	68,7	5	31,3
		CDPU 3	21	07,9	16	76,2	5	23,8
	Pueblo 2	CDPU 4	47	17,6	45	95,7	2	04,3
Periurbano	Pueblo 3	CDPU 5	19	07,1	15	78,9	4	21,1
Urbano	P. Cartuja <sup>(1)</sup>	CDPR 6	125	46,8	123	98,4	2	01,6
		<b>TOTAL</b>	<b>267</b>		<b>241</b>	<b>90,3</b>	<b>26</b>	<b>9,7</b>

CDPU = Centro Docente de titularidad Pública.

CDPR = Centro Docente de titularidad Privada.

(1) La intervención tuvo lugar con la participación conjunta de varios grupos escolares al mismo tiempo reunidos en una sala.

En la Tabla 3.2. se describe la muestra, que está constituida por un 57,7% de niñas, siendo la edad media de los participantes en la encuesta de 12,56 años (DT 0,72) y un 56,8% cursaban primero de educación secundaria obligatoria (ESO).

La muestra está distribuida, casi a partes iguales, entre el ámbito rural y el urbano. No obstante, el ámbito urbano está únicamente representado por el colegio número 6, del Polígono de Cartuja, que supone el 51% del total de nuestra muestra. El interés particular en este centro docente residen en que, aunque la presencia gitana entre su alumnado es más bien testimonial, los escolares tienen vivencias continuas y diarias con la minoría gitana pues viven en un barrio donde se produce un nivel de



concentración y presencia de este grupo étnico muy elevado. La convivencia entre gitanos y no-gitanos aquí es muy intensa y está teñida de importantes episodios y sucesos interétnicos de especial relevancia para considerarlo zona de estudio.

En cuanto a las características socioeconómicas de las familias de procedencia, la descripción de los datos muestra una población constituida ampliamente por clases medias-bajas y bajas, en la que priman los trabajadores en el sector de la construcción (albañiles, capataces, encargados de obra, encofradores, carpinteros, electricistas y otro tipo de oficios artesanos como costureros, ceramistas, y panaderos). Por otra parte casi un tercio de las ocupaciones se realizan en el sector servicios e incluyen tareas como comerciantes y camareros.

Tabla 3-2. Descripción de la muestra (N: 241).

	VARIABLES	N: 241	%	acum.
<b>Sexo</b>	Niños	102	42,3	
	Niñas	139	57,7	
	Total	<b>241</b>	<b>100</b>	
<b>Edad</b>	11 años	4	1,7	
	12 años	126	52,3	
	13 años	86	35,7	
	14 años	23	9,5	
	15 años	2	0,8	
	Total	<b>241</b>	<b>100</b>	
	Media (dt)	<b>12,56</b>	<b>(0,72)</b>	
<b>Curso</b>	1º ESO	137	56,8	
	2º ESO	83	34,4	
	Total	<b>220</b>	<b>91,2</b>	
	ns/nr	21	8,7	
	Total	<b>241</b>	<b>100</b>	
<b>Ámbito de la muestra</b>	RURAL	118	49,0	
	URBANO	123	51,0	
	Total	<b>241</b>	<b>100</b>	
<b>Ocupación principal Familiar</b> ( <sup>35</sup> )	01 Trabajadores y Artesanos cualificados construcción	62	<b>25,8</b>	-
	02 Trabajadores servicios restaura/comercio...	45	<b>18,8</b>	44,6
	03 Trabajadores no cualificados	29	<b>12,1</b>	<b>56,7</b>
	04 Técnicos y profesionales de apoyo...	19	7,9	64,6
	05 Operadores de instalaciones...	15	6,3	70,9
	06 Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	15	6,3	77,2
	07 Dirección empresas y administración Pública	14	5,8	83,0
	08 Trabajadores cualificados agricultura y ganadería	14	5,8	88,8
	09 Parados	11	4,6	93,4
	10 Empleados de tipo administrativo	6	2,5	95,9
	11 Pensionistas	6	2,5	98,4
	12 Fuerzas Armadas (militares, etc.)	4	1,7	100
		Total	<b>240</b>	<b>100</b>

Un cuarto de la muestra (25,8%) lo conforman hijas e hijos de trabajadores artesanos (panaderos, etc.) y trabajadores cualificados de oficios manuales, sobre todo de la construcción (albañiles, encofradores, etc.). Un 18,8%, lo constituyen hijas e hijos de trabajadores del sector servicios (hostelería y restauración) y comerciantes, y el

<sup>35</sup>Agrupación realizada según Clasificación Nacional de Ocupaciones 1994 (CNO-94) utilizada por el INE en 2007: 1) Artesanos y trabajadores cualificados de la industrias manufactureras, la construcción y la minería excepto los operadores de instalaciones y maquinaria (albañiles, encofradores, capataces, fontaneros, electricistas, carpinteros...); 2) Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios (cocineros, camareros, ATS, peluqueros, guardias jurados, policías, guardia civil, dependientes de comercios, etc.); 3) Trabajadores no cualificados (ascensoristas, empleados de hogar, vigilantes, ordenanzas, barrenderos, peones agrícolas (jornaleros agrícolas, temporeros...) etc.); 4) Técnicos y profesionales de apoyo (delineantes, diseñadores gráficos, técnicos de electrónica y telecomunicaciones, representantes comerciales, etc.); 5) Operadores de instalaciones, maquinaria y montadores (conductores de camiones, conductores de autobuses, excavadores, aserradores, taxistas, operadores de grúas etc.); 6) Técnicos y profesionales científicos e intelectuales (médicos, farmacéuticos, ingenieros técnico, profesores de primaria, secundaria y universidad, etc.); 7) Dirección empresas y de la Admón. Pública (propietarios de comercio, concejales, pequeño empresario); 8) Trabajos cualificados en agricultura y ganadería (trabajadores cualificados por cuenta propia en actividades agrícolas y/o ganaderas); 9) Parados; 10) Empleados de tipo administrativo (auxiliares administrativos, oficinistas, bibliotecarios, recepcionistas, cajeros, etc.); 11) Pensionistas; 12) Fuerzas Armadas (militares...)

12,1% son trabajadores no cualificados (p.e. barrenderos). Estos tres tipos de situaciones sociolaborales constituyen más de la mitad de la muestra (56,7%), es decir, en seis de cada diez casos.

Respecto a la situación sociolaboral del resto de familias de procedencia, se distribuye entre: trabajadores del sector servicios (hostelería, restauración) y comercio, también técnicos y profesionales de apoyo, operadores de instalaciones, trabajadores no cualificados (barrenderos, etc.) y unos pocos técnicos y profesionales. Sólo un 2,5% declararon que sus padres estaban en paro y un 1,7%, que eran pensionistas. En cuanto a la situación laboral, cerca del 8% de la muestra declaró que se encuentra en situación de parado y un 37,5% están trabajando. El resto se distribuye entre amas de casa, jubilados o pensionistas y estudiantes.

### 3.3. **RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

En esta tesis hemos adoptado una estrategia metodológica que combina varias técnicas de captación del discurso narrativo para recoger, no sólo las principales categorías utilizadas en la escritura infantil sobre los gitanos, sino, y sobre todo, de cómo se elaboran este anclaje acerca de la minoría en niñas y niños andaluces de localidades con una larga tradición de convivencia interétnica.

Se ha definido el discurso como *“un cuerpo sistemático e internamente consistente de representaciones con que el lenguaje representa una determinada práctica social desde un cierto punto de vista”* (Terrén Lalana, 2001a). En el análisis del discurso ordinario, para recoger tanto *“el qué”*, como *“el cómo”* hemos tratado de seleccionar, combinar, o incluso crear, técnicas capaces de recoger, y sobre todo, analizar este tipo de discurso ordinario. Con la metodología que se ha aplicado hemos tratado de potenciar el discurso libre, abierto, para captar la complejidad de la concepción infantil de *“el otro”* y de sí mismos en sus formas cambiantes, reactivas y situacionales, utilizando el contexto escolar como un entorno de interacción central

donde se cuestionan muchas de esas creencias que provienen de la familia, la calle y la comunidad más amplia.

### 3.3.1. Fases de la recogida de información

El procedimiento metodológico que se llevó a cabo se dividió en dos fases. En un primer momento se realizó una intervención escolar consistente en una encuesta escolar cuyos contenidos eran recoger una redacción libre sobre la minoría gitana y rellenar un cuestionario de respuestas abiertas. Posteriormente, se seleccionaron dos aulas en las que se aplicaron los Test Sociométricos y se realizó trabajo etnográfico.

#### **1ª Fase: Investigación escolar**

La intervención se realizó con el siguiente orden: En primer lugar se contactó con los centros escolares elaborando un comunicado de la intervención escolar mediante una carta de presentación para, posteriormente, contactar personalmente con la dirección del centro. Una vez aceptada la propuesta y fijada la fecha de intervención, se planificó cuidadosamente los detalles, y llegado el día, nos desplazamos a cada centro.

Para obtener los mejores rendimientos de los sujetos participantes en la intervención escolar se consideraron los lugares y tiempos escolares más apropiados, realizando finalmente la encuesta en el aula y en horario de clase. La intervención tenía una duración total de unos 40 minutos y se realizó en el aula siempre con un profesor presente.

Desde el primer momento, esta intervención requirió ganar la confianza de los alumnos en pocos minutos para conseguir una participación mayoritaria desinteresada, sincera y hasta cierto punto “natural”. Por eso se comenzaba con una serie de preguntas que se formularon oralmente y que

les llamara la atención<sup>36</sup>. Bajo "*la consiga*" de hablar sobre ellos mismos se les aplicaron preguntas directas mediante las que se potenciaba la vivencia de libertad y sinceridad, y así conseguir el efecto actitudinal de una "*mirada horizontal*". Esta primera parte tenía una duración de unos 10 minutos. Después se pidió escribir una redacción sobre la minoría gitana (ver más adelante en segundo objetivo). Posteriormente se cumplimentó un cuestionario de ocho ítems.

En dos ocasiones, y de manera absolutamente espontánea, tras las proyecciones de un documental en vídeo<sup>37</sup>, se produjeron ingenuos debates, que llegaron a durar unos 45 minutos, entre los escolares en el aula. Estos debates también se recogieron y fueron transcritos tal y como se sucedieron.

Por último, hay que decir que los alumnos y alumnas gitanos de la clase participaron igualmente de la intervención, si bien fueron excluidos del análisis. En los pocos casos que este alumnado presentó alguna duda respecto a qué contestar o cómo participar, se resolvió pidiendo que contestaran, al igual que sus compañeros, lo que realmente pensaban sobre la minoría étnica gitana<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Las preguntas fueron las siguientes y se formularon en el siguiente orden: 1º) Sexo, edad, curso y fecha; 2º) ¿Te gusta tu colegio?; 3º) ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta del colegio?; 4º) ¿Qué haces en el recreo?; 5º) ¿Te ponen muchos deberes?; 6º) ¿Tienes compañeros de otros grupos étnicos, razas o nacionalidades en la clase?; 7º) Si es que sí, ¿De cual?; 8º) ¿Os ayudáis con los deberes?

<sup>37</sup> En dos ocasiones en las que las importantes restricciones para realizar la intervención exigieron recurrir una estrategia de acceso, que apoyada en la coyuntura de la declaración del año 97-98 Año Europeo contra el Racismo, consistió en proyectar un documental en vídeo sobre la minoría gitana en la que se presentaban brevemente algunos personajes cotidianos; este material de apoyo facilitó, y en algunos casos justificó, el acceso al centro. Pero como quiera que fuere "debía" proyectar este documento, para no alterar la naturalidad de los datos, procedí a recogerlos antes y proyectar después, pero esto me limitó la posibilidad de seguir estudiando un grupo ya "sesgado" por el establecimiento de un orden moral que señalaba lo "correcto" y lo "incorrecto". Esto ocurrió en los colegios nominado "Pueblo 2" y "Distrito 6".

<sup>38</sup> Las redacciones y cuestionarios autocumplimentados constituyen un material de importancia.

## 2ª Fase: Análisis de la interacción escolar

Para realizar esta fase, primero se tomó contacto de nuevo con dos de los seis colegios participantes de la intervención. En primer lugar se concertó una entrevista con el personal docente (profesorado, dirección, tutores/ as, monitores/ as, jefes/ as de estudio, etc.) que servía como toma de contacto y como fuente de información sobre datos históricos del centro de estudio, trayectoria específica del alumnado gitano y sucesos interétnicos de particular interés.

La etnografía se efectuó en dos aulas de entornos diferentes: uno más rural y con un sistema de relaciones interétnicas marcadamente segregado (CPD 3 en el Pueblo 1) y un aula en una localidad periurbana (CPD5 en Pueblo 3) en el que la minoría sostiene un estatus socioeconómico un poco más favorable y mantiene una distribución residencial más homogéneamente distribuida entre la mayoría.

Una vez realizada la intervención escolar, de nuevo se solicitó permiso para acceder a dos de sus aulas en jornadas escolares cotidianas y poder realizar observación participante. Esto no está exento de dificultad pues como dice Woods:

*“El acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en atravesar diversos umbrales...” (Woods, 1987:39)*

Una vez introducida en los grupos se comenzó observando aspectos físicos de la organización y dinámica interna, como la disposición del alumnado en el aula y comportamiento del profesorado hacia sus alumnas y alumnos, gitanos y no-gitanos. Y posteriormente se entrevistó al alumnado, profesorado y progenitores. Respecto a la estructura de estas entrevistas, tanto en el caso de escolares como en el de padres/ madres, fue más importante no desvelar el objetivo real del estudio para que así pudieran

emerger, sin ser forzadas, las opiniones más auténticas. Por ello se recurrió a material diverso de apoyo como guiones de historias de vida, escalas de actitudes y reconstrucciones históricas de determinados acontecimientos vinculados con la minoría gitana. Todo ello sirvió para que los entrevistados fueran informalmente encuestados y hablase sobre sí mismos y sobre los miembros de la minoría o el grupo étnico en general.

### 3.3.2. Instrumentos de recogida de datos

#### 3.3.2.1. *Cuestionario auto-administrado*

Esta herramienta se aplicó posteriormente a la solicitud de redacción luego se explica. Consistió en ocho preguntas. Este instrumento ya se utilizó en un trabajo anterior (Gamella y Sánchez-Muros, 1998), pero aquí ha sido corregido y aumentado.

Para eliminar el sesgo de género, que sí presentaba nuestro anterior instrumento, se introdujo en todas las preguntas la distinción entre gitanos y gitanas. También se registraron todas las variables socio demográficas básicas que en el anterior estudio no figuraban adecuadamente. Se definen a continuación:

- Sexo del escolar
- Curso
- Ocupación principal del cabeza de familia
- Número de hermanos y hermanas

Por otro lado, se introdujeron algunas preguntas particularmente adaptadas a entornos étnicamente heterogéneos. Por ello se idearon algunas cuestiones relacionadas con la propia experiencia de los escolares respecto a los gitanos (P.8), y sobre la posibilidad de tener, o haber tenido, algún tipo de relación cercana de amistad (P.3 y P.7) o vecindad con miembros de la minoría (P.2).

Se buscaba captar los principales rasgos con los que los escolares, en sus propias palabras, identifican a la minoría gitana. El cuestionario, es breve y con un lenguaje próximo y sencillo, de fácil comprensión y cumplimentación:

**Cuadro 3-1. Cuestionario autoaplicado a escolares de 1º y 2º de ESO.**

**Curso/Edad/Sexo/Nº Hermanos/Profesión paterna o materna.**

- P1.** ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
**P2.** ¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?  
**P3.** ¿Tienes o has tenido amigos/as gitanos? ¿Qué impresiones tienes de esa amistad?  
**P4.** ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?  
**P5.** ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
**P6.** ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/las no gitanos?  
**P7.** ¿Te gustaría o te molestaría tener un compañero/a gitano en clase? ¿Por qué?  
**P8.** ¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?

Un elemento a destacar de este cuestionario es su apertura, o mejor, su falta de concreción o dirección. Ofrece un estímulo genérico que aunque nos haya proporcionado información de gran riqueza, quizá puede haberse convertido en un ejercicio sobre categorías (“*los gitanos*”) más que sobre grupos o personas.

### 3.3.2.2. **Redacción abierta**

Este método de recogida del discurso narrativo pretende buscar mayor fiabilidad al estar ausente la respuesta consecutiva a ítems de un cuestionario, y que a veces, son interpretados como un interrogatorio y para los que no todos los niños tienen igual facilidad de respuesta. Esta herramienta de recogida de discurso parece adecuada a estas edades, ya que autores como Franzosi (1998), estiman que “*en la media infancia ya se han desarrollado las habilidades lingüísticas necesarias para elaborar discursos directos en los que la función evaluativa aumenta a expensas de la puramente narrativa; los*



*relatos llegan a ser más largos y los argumentos más elaborados (los niños más mayores van presentando en diferente orden secuencial de la historia casos distintos) Los relatos empiezan a ser más coherentes y los argumentos causales más explícitos".* (Franzosi, 1998:533)

Mediante la recogida de discurso narrativo a través de una redacción, se pretendía lograr las elaboraciones que podrían generarse en las conversaciones sobre la minoría gitana, con el objetivo de analizar el enfoque, las estructuras y contenidos que dan forma y significado a los rasgos.

La intervención para aplicar esta herramienta tuvo lugar en clase, en un día ordinario, sin haberse comentado previamente, integrando la consulta en un conjunto de actividades más amplias. Se realizó en el misma aula del grupo participante y durante la intervención se mantuvo el orden y la disposición del alumnado tal y como se venía haciendo durante todo el curso. El procedimiento consistió primero, en solicitar al alumnado que preparase un folio en blanco y, previo a la redacción, se lanzó una pregunta muy genérica acerca del interés del escolar por su propio colegio, cuya intención era la de animar a la participación, reducir la tensión, y no dar pistas del motivo de la intervención. Una vez terminada esta parte previa limitada a 5 minutos y que no ocupó más de medio folio, se volvió a solicitar la participación del alumnado para que, en el espacio restante, contara una "historia sobre una familia gitana". En palabras de otros autores, esta técnica buscaba:

*"...propiciar el diálogo interior expresando de forma manifiesta la interrelación que el individuo vivencia con el objeto/concepto [étnico], tomando como medio la redacción escrita (a veces en forma de diálogo). El mecanismo que se estimula es el de la fantasía como medio intermediario resorte y permite recoger la opinión individual sin que exista la "orientación" de unas preguntas concretas o la presión del grupo." (Figuerola, 2000: 207)*

Los escolares dispusieron de unos 20 minutos en silencio para escribir estas redacciones. Cualquier duda que surgió entre los participantes fue manifestada con el mismo orden que se lleva a cabo en las clases (pidiendo turno) y se resolvió de manera

individual. Transcurrido el tiempo previamente fijado, se recogieron los documentos, y también de manera sorpresiva para los escolares, se repartió el cuestionario (cuadro 2).

Las historias que recogimos eran tanto inventadas como basadas en la propia experiencia de niños y niñas. Otras, en cambio, han girado en torno al concepto de “*familia gitana*” y utilizado como principal recurso la propia experiencia directa. Creemos que tanto en un caso como en otro, haber dejado libre temática ha resultado positivo, aportando la visión subjetiva de estos escolares, y así, dotando de gran riqueza el análisis.

### 3.3.2.3. **Redes sociométricas**

Para explorar cómo las RS son determinantes y están determinadas por la interacción entre grupos hemos recurrido a instrumentos capaces de recoger cualquier variable que medie en la interacción interétnica en el aula.

Para algunos autores la interacción en el aula es un proceso que “...*hace referencia al estado social que el alumno o alumna (gitanos) tiene dentro del aula y a la cantidad y calidad de las relaciones que establecen, tanto con el resto del alumnado como con el profesorado*” (FSGG, 1994: 9). Para abordar este proceso se han determinado algunas variables claves, como las siguientes: “*elecciones y rechazos sociométricos; modos de relación en el juego en tiempo de recreo; trato y ayuda escolar que reciben los escolares gitanos de sus compañeros/as; Ubicación en el aula; Relaciones que mantiene con el profesorado*” (Ibid).

Denscombe y colaboradores (1995) plantea que hay que combinar tanto métodos cuantitativos como cualitativos para analizar la etnicidad y amistad interétnica en el entorno escolar.

Troyna y Hatcher (1992) proponen para estudiar las relaciones entre niños atender a los siguientes aspectos: a) los afectos, que puede ser positivos (aceptación, amistad, etc.) o negativos (rechazo, hostilidad, etc.); b) los procesos de inclusión o exclusión que dibujan las fronteras que definen las estructuras micro sociales (grupos) que se crean en las relaciones entre niños; y c) las posiciones de poder, que pueden representarse como posiciones que los sujetos sostienen en una red. (Ibid 1992)

Siguiendo las indicaciones de estos autores, y posterior a la encuesta escolar, se aplicó en dos grupos de escolares –gitanos y no gitanos-, un breve test sociométrico consistente en elegir a aquellas y aquéllos compañeros con los que se tiene una relación más cercana. Para ello se propusieron dos cuestiones:

**Cuadro 3-2. Test sociométrico.**

***TEST SOCIOMÉTRICO:***

- a) ¿quiénes son los amigos o amigas con los que más te gusta estar?
- b) ¿Hay algunos compañeros o compañeras de clase con los que menos te apetece estar?

Estos test trataron de recoger las fronteras de la interacción social que definen las estructuras microsociales de las relaciones personales que crean (Troyna y Hatcher, 1992). Para examinar estos procesos de inclusión y exclusión, así como la posición de poder de cada sujeto en la red, aplicamos las contestaciones obtenidas a un análisis de redes consistente en graficar los vínculos entre escolares, y examinoar las medidas de centralidad que ocupan en cada red, y de esta manera, analizar las posiciones de poder que los sujetos sostienen en dicha red. Estos alumnos fueron numerados y clasificados mediante códigos que garantizan el anonimato del sujeto, pero identificando el sexo y la etnia.

#### 3.3.2.4. **Técnicas complementarias**

Finalmente, se aplicaron técnicas complementarias de recogida de datos para registrar toda aquella información que no era susceptible de recogerse mediante los instrumentos que habíamos establecido, y que sin embargo, nos parecía crucial para comprender mejor el fenómeno estudiado. Entre ellas se utilizaron la observación del aula y del entorno escolar, tratando de no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, se documentó la disposición y orden del alumnado en el aula, así como la dinámica del profesorado durante las clases. También se realizaron diversas entrevistas en profundidad al profesorado, el alumnado y los padres y madres de estas y estos. El profesorado actor central en la interacción escolar porque administra organización y disciplina.

### 3.4. **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA**

#### 3.4.1. **Análisis de cuestionarios**

Por un lado los cuestionarios han producido, sobre todo, citas y breves frases de entre 20 y 40 palabras. Un recuento de respuestas por pregunta y cuestionario arroja un total de 1.928 citas literales. Esta información de carácter cualitativo exigía una transformación en conceptos operacionalizables, en criterios de evaluación, para la comparación entre los dos grupos poblacionales comparados. No olvidemos que muchos autores definen los estereotipos como “*conjuntos de rasgos atribuidos a un grupo*” (Stephan et al. 1994), con lo que nuestros resultados serían fácilmente contrastables con metodologías más cerradas como las que usan listas, escalas o proporciones diagnósticas.

Para descubrir los temas y rasgos que sirven de anclaje en las RS estudiadas, se recurrió al modelo analítico propuesto en el estudio anterior (Gamella y Sánchez-Muros, 1998), procediendo de la siguiente manera:

- Lectura detallada de las 1.928 citas para extraer las palabras, términos, expresiones, sentencias más recurrentes utilizadas por los sujetos en sus respuestas a las preguntas sobre la minoría gitana.
- Elaboración de un libro de códigos que traducía las variables nominales en variables numéricas.
- Transcripción literal (manteniendo los errores ortográficos, gramaticales) de las citas en el procesador de textos.
- Codificación de todas las citas (respuesta a todas las preguntas) y construcción de una matriz de datos en EXCEL. Extracción de estadísticas descriptivas. Este primer análisis ha permitido la presentación de datos en matrices y tablas.
- Exportación de datos y generación de bases en SPSS.
- Explotación de datos en SPSS sometiendo los resultados a un análisis univariante (descriptivo de frecuencias y porcentajes), así como bivariante, con análisis comparativo de significación (Chi Cuadrado), entre los siguientes segmentos:

Se compararon los resultados obtenidos aquí, con los registrados en nuestro estudio de 1998 compuesto por un conjunto de 2.549 escolares.

### 3.4.2. Análisis de redacciones

Los relatos escritos produjeron un total de 224 redacciones de unas 80 a 300 palabras. Esta información más compleja exigió un enfoque cualitativo de análisis.

Se han recogido diversas formas narrativas que presentamos en los siguientes ejemplos. Por un lado hemos recabado textos descriptivos, como en el siguiente caso, enfocado a sintetizar muy negativamente, el comportamiento de los gitanos:

**6b/125 "COMPORTAMIENTO GITANO.** *Muchos gitanos tienen malas pulgas, los he visto que hieren a personas, los he visto que matan, también roban y se drogan. Mucha gente les tienen miedo y la verdad es que el aspecto de algunos es sucio y holoroso. Pero como también hay gitanos buenos no es tan mala su fama. Sé que hay gitanos trabajadores, y lo sé porque los he visto y prueba de ello son los mestizos, pues si un payo se casa con un gitano será porque le gusta como es, ya sea hombre o mujer."*  
(Niño, 12 años, 1ºESO; padre: enfermero, dos hermanos)

Algunos, muy pocos, han adoptado la forma de texto teatral, en él figuran los protagonistas y el narrador.

**4b/47 "CUENTO SOBRE FAMILIA GITANA.**  
*Narrador- Esto era una familia de gitanos que etarian en la casa e le preguntan al hijo al padre*  
*Niño- ¿Pae porque los payos son tan racistas?*  
*Padre- Hijo llo no lo se preguntaselo a ellos.*  
*Narrador- Al día siguiente el niño en clase le pregunto a un payo que no hera racista el le contesto*  
*Niño no racista- Eso yo no lo compredo por que si por my fuera no existiría el racismo todos seriamos la misma raza la humana. Eso se lo deberías de preguntar a un racista.*  
*Narrador- el niño no se atrevía a decírselo a un racista por que le daba miedo.*  
*Niño- ¿Por que tu heres racista?*  
*Racista- Caalla ya guitano asqueroso vosotros matasteis a mi abuelo."*  
(Niño, 13 años, 2ºESO; padre: en el campo en lo que se presenta (sic), tres hermanos)

Muchas son narraciones de experiencias propias, basadas en sucesos reales, o al menos, contadas en primera persona, como en el siguiente ejemplo:

*4b/39 "LOS GITANOS: Hace más de un año subía yo a cá mi abuela [casa de] y unos gitanillos me acorralaron con piedras, yo estaba muy asustada vaya a que me iban a tirar una, y yo le dije como me tires una a acuerdas del dia que naciste entonces los gitanillos no se asustaron y cuando ya me iba a tirar la piedra vino mi abuela y los gitanillos salieron a correr.  
(Niña, 12 años, un hermano, padre celador y conductor)*

Pero la mayoría han adoptado la estructura de cuento con el tradicional comienzo "Érase una vez...":

*4b/46 "UN GITANO QUE NO QUERIA IR A LA ESCUELA: Esto era una vez que un niño de 7 años llevo a la escuela y no le gusto el ambiente, y se fué y estuvo todo el día dando vueltas por el pueblo y haciendo gamberradas al día siguiente su padre no se entero y siguió haciendo de las sullas y así se tiro una semana, empezo a fumar y se hizo un gamberro, llevo a robar para comprar tabaco, un día su padre se entero y le pego una paliza, el dia siguiente fue a la escuela y empezo a gustarle (las escuela) al cabo de un mes se quito del tabaco y por tanto no robaba. Seguio estudiando y al cabo de 2 años adquirió el ritmo de la clase. Se hizo abogado y fué el primer gitano abogado y por eso le dieron un premio".  
(Niño, 13 años, tres hermanos, padre: camionero)*

Los autores que han estudiado el prejuicio étnico en el discurso, defienden que éste está basado en la cognición social, y que esto permite al grupo que prejuzga, y a sus miembros, interpretar los sucesos étnicos en términos de situaciones concretas. Una vez recuperadas éstas en el habla o en la expresión escrita, aparecen con una serie de sesgos: *"es en este punto en el que podemos explicar por qué y cómo la gente tiene representaciones sesgadas y, por lo tanto, recuperaciones sesgadas de tales sucesos. El análisis del contenido de estos discursos nos permite encontrar signos textuales para estas estructuras y estrategias [del prejuicio étnico] subyacentes"* (van Dijk, 1987:392). Para ello hemos abordado estos relatos mediante un análisis macro en el que se observará la construcción de los rasgos, sus nudos, escenarios, resoluciones, argumentaciones, evaluaciones y fuentes de referencia, (Van Dijk, 1987).

Para descubrir la información relevante en este material, se recurrió al análisis cualitativo de contenido, herramienta capaz de proporcionar una forma de organizar y

resumir, de manera más o menos sistemática, los principios organizadores de los rasgos centrales del discurso sobre los gitanos. Para ello hemos seguido los pasos siguientes:

- Lectura y subrayado de los aspectos de interés de cada una de las redacciones
- Elaboración de un índice de dimensiones de análisis siguiendo el esquema de etapas del relato de Labov (1972).
- Introducción del texto de las redacciones en el programa informático Nvivo y codificación de cada una de ellas siguiendo estas nuevas categorías.
- Posteriormente se procedió al análisis de cruces de variables por sexo y tipo de entorno social (rural o urbano).
- Elaboración de informes de resultados por categorías de análisis y a su vez por subcategorías.

Una vez obtenidos los informes de resultados para todas las dimensiones diseñadas, el análisis final se ha efectuado por perfiles, presentando los resultados por conjuntos de rasgos y perfiles, y discutiendo e interpretándoles en función de los objetivos planteados. Los perfiles analizados fueron los siguientes:

Tabla 3-3. Distribución de la muestra por entorno social y sexo.

Ámbito	Niñas		Niños		TOTAL	
	N	%	N	%	n	%
Rural	70	52,2	37	41,1	107	47,8
Urbano	64	47,8	53	58,9	117	52,2
<b>TOTAL</b>	<b>134</b>	<b>100</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>224</b>	<b>100</b>



### 3.4.3. **Análisis de redes sociométricas**

Para analizar por etnia y género la interacción escolar, utilizamos la observación directa en el aula que permitió describir las prácticas escolares habituales, las disposiciones físicas del alumnado, la organización de actividades sociales y las dinámicas en la interacción social rutinaria.

Para explorar los afectos, los procesos de exclusión e inclusión, así como las posiciones de poder de los que hablaban Troyna y Hatcher (1992), utilizamos los test sociométricos que produjeron la respuesta de 40 alumnos sobre las preferencias y rechazos entre compañeros y compañeras gitanos y no-gitanos de un mismo curso.

Para analizar esta información, una vez recogido los datos sociométricos producidos, se procedió a su tratamiento con el software Ucinet y a su representación gráfica utilizando el programa Netdraw. Esta representación ha servido para poner de manifiesto la cantidad y calidad de relaciones que se tienen con miembros del grupo étnico gitano.

Los pasos concretos de este análisis han sido los siguientes:

- En Excel se elaboraron por cada clase matrices con las aceptaciones y rechazos de cada alumno y se traspasaron a Ucinet construyendo también matrices por cada uno de los atributos a evaluar.
- Se procedió a graficar las redes en Netdraw clasificando e identificando los distintos atributos (género, etnia, tipo de respuesta al cuestionario P.8)
- Se identificaron y analizaron los tipos de redes que se establecen entre los niños de ambas clases.
- Una vez identificadas las redes se procedió al análisis reticular de medidas de centralidad ayudados por el software en UCINET

### 3.4.4. Análisis de información complementaria

Para ilustrar los distintos puntos de análisis de la interacción interétnica escolar, hemos recurrido a las entrevistas con niños/ as y adultos que han supuesto horas y horas de grabaciones para recoger el habla común y diaria acerca de la minoría étnica gitana. Este discurso recogido en los patios exteriores durante los recreos, en la calle, en las casas, en locales determinados, produjo una información densa, rica y variada.

Esta información se tradujo a texto generando numerosas páginas de transcripciones literales, que si bien no han sido analizadas con alguna metodología sistemática, sí han valido para pormenorizar o contextualizar diferentes aspectos de las explicaciones e interpretaciones que los niños y niñas tienen de sus compañeros gitanos en particular y de la minoría étnica gitana en general.

Tabla 3-4. Resumen de la distribución de la muestra de escolares por participación en las diversas técnicas de recogida de datos

Tipo de técnica	Muestra total	Información obtenida
Cuestionarios	241	Elementos de anclaje
Redacciones	224	Principios organizadores
Redes sociométricas	40	Procesos de inclusión o exclusión

### 3.5. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

Partimos de una población de estudio reducida, por lo que los resultados aquí presentados son más sugerentes que concluyentes. Sin embargo, el propósito de este análisis ha sido exploratorio, por ello vale la pena proponer una combinación metodológica mixta en la que mezclamos, respuestas a cuestionarios, análisis de narraciones, redes sociométricas, observación y cierta labor etnográfica con un mismo objetivo: explorar la viabilidad de medir las representaciones sociales en el discurso y en la interacción social entre gitanos y no-gitanos en el aula. Creemos que los resultados, aunque no sean estadísticamente representativos, sí lo son socialmente.

Como dice Franzosi, a propósito de la validez del análisis de discurso de un párrafo de prensa, para llegar a conclusiones generales: *"Mucho del debate sociológico entre las aproximaciones cuantitativas y cualitativas se ha centrado en la cuestión del tamaño de la muestra, de la pequeña "N" de la aproximación etnográfica"* (Franzosi, 1998: 547).

Por otra parte, este estudio trata de salvaguardar las condiciones naturales del entorno -no manipulación experimental- y trata de recoger el discurso abierto, reduciendo al mínimo el intervencionismo. Esto es algo Hewstone (1982), ha considerado para estudiar las RS y sus funciones: *"El propósito es prestar atención a cómo los consensos se centran en "ciertas dimensiones (que) son relevantes para la comparación social intergrupala, y comprobar esto mediante un marco de respuesta inicialmente no-estructurado"* (Ibid: 243).

Sobre la validez de este enfoque metodológico, Hewstone expone: *"esta metodología demostraría claramente que tales creencias compartidas socialmente existen independientemente de las manipulaciones experimentales"* (Ibid: 243).

Además Hewstone propone la recogida del discurso a través de ensayos libres porque son buenos registros del discurso como medio fundamental de comunicación: *"es una aproximación que tiene la ventaja de preservar la reconocida importancia del lenguaje en las representaciones sociales"* (Hewstone, Jaspar y Lalljee, 1982: 243)

CAPÍTULO 4.

**EL ANCLAJE HISTÓRICO: NÚCLEO FIGURATIVO  
DE LA IMAGEN SOCIAL DE LOS GITANOS.**



## **4. EL ANCLAJE HISTÓRICO: NÚCLEO FIGURATIVO DE LA IMAGEN SOCIAL DE LOS GITANOS.**

### **Introducción**

En este capítulo se presenta un primer análisis de las respuestas a los cuestionarios cuyo objetivo es mostrar cuáles son las principales categorías con las que los escolares identifican y califican a los gitanos mediante la recreación cotidiana de una categoría histórica en el proceso de comunicación escrita. Supone ampliar el problema de la discriminación hacia las minorías al considerar que la representación social está siempre asociada a significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias de un campo social dado (Doise, 1993).

Por otro lado, recordemos que Moscóvici decía que sólo nominando un objeto (dándole un nombre, una etiqueta, un calificativo), podemos representarlo. Aquí vamos a describir de qué manera se nomina todo lo que los escolares relacionan con los gitanos. El proceso de nominar algo conlleva también asignarle un significado. Implica que lo que es nominado con un significado, es ubicado en una “matriz de identidad” de la sociedad. Sólo así el objeto puede ser representado. Mediante este proceso de anclaje, transformando lo distinto en algo familiar, se generan representaciones sociales, que al ser compartidas, mantienen estrechos los vínculos entre los grupos que las producen.

Por ello, en primer lugar vamos a describir qué rasgos, adjetivos, calificativos son los que utilizan con mayor frecuencia los escolares a la hora de referirse a la minoría étnica gitana y a sus miembros.

#### 4.1. CINCO CONJUNTOS DE RASGOS

Siguiendo nuestro trabajo previo (Gamella y Sánchez-Muros, 1998), se realizó un análisis sistemático de las respuestas recogidas a través de los cuestionarios, explorando los atributos centrales en los discursos infantiles sobre la minoría gitana, para establecer la frecuencia de aparición y explorar posibles variaciones.

Estas atribuciones son resultado de la síntesis en rasgos y conjuntos de rasgos expresado en oraciones complejas, en expresiones, o en simples adjetivos, calificándolos y asignándolos a la minoría (ver cuadros siguientes). Esta síntesis proporciona una primera visión de la estructura categorial que utilizan los escolares para referirse a la minoría étnica gitana y ha permitido su cuantificación, posibilitando así la comparación de resultados con otros estudios. Este anclaje inicial de la representación de los gitanos en las y los escolares está compuesta por cinco conjuntos de rasgos ya descritos en el estudio anterior y que aquí recordamos (Gamella y Sánchez-Muros: 137).

1. Un conjunto de expresiones que hemos denominado "relacionales o comparativas", que hacen referencia a la heterogeneidad interna que se percibe en la minoría. Esta heterogeneidad suele tender a la dicotomía, al pensamiento binario que divide en dos grupos a los gitanos -por ejemplo: "los buenos" y "los malos"-.
2. Un segundo conjunto de expresiones "muy negativas e indeseables", que suponen una evaluación negativa de los miembros del grupo étnico, implicándolos en actos como robos, agresiones, vaguedad y relación con drogas. Este conjunto de expresiones lo denominamos "núcleo duro" del prejuicio antigitano.
3. Un tercer conjunto de rasgos también negativos son los relacionados con aspectos externos como la suciedad, la pobreza, vivir en chabola o tener costumbres "malas" o "fastidiosas".

4. Sin embargo, también hemos encontrado conjuntos de expresiones, afirmaciones que tienen más que ver con aspectos positivos o favorables relacionados con la minoría, como la simpatía, la gracia, el afán por el trabajo o las dotes para el cante y el baile, y que como decíamos, representan un contrapeso a la imagen muy negativa.
  
5. Finalmente, también hemos recogido aseveraciones, expresiones, que hacen referencia a aspectos de la minoría, tales como su origen, apariencia, costumbres, oficios, indumentaria, y la etiqueta de “raza” o “etnia”. Este conjunto de atribuciones la hemos denominado “Rasgos descriptivos”.

Presentamos a continuación algunas citas de los discursos de la muestra de la presente investigación, que ejemplifican bien el tipo de codificación que hemos seguido para analizar estos conjuntos de rasgos. Se trata de transcripciones literales, incluyendo los errores gramaticales y ortográficos, que los niños y niñas de la segunda muestra han cometido al escribir abiertamente sobre la minoría gitana.

En algunas citas se utilizan los mismos términos del rasgo codificado, pero cada discurso incluyen también otros rasgos más o menos enfatizados que contribuyen a crear una imagen compleja de lo que estos escolares entienden por la minoría gitana. La lectura de estos relatos infantiles resulta a veces muy convincente y reflejan lo primero que piensan y sienten estos escolares sobre los gitanos.

Ver cuadros 4.1 a 4.5, de definiciones de los rasgos y su manifestación en los discursos infantiles.



**Cuadro 4-1. Definiciones de los rasgos relacionales y su manifestación en los discursos infantiles.**

<b>Categorías</b>	<b>Definiciones del libro de códigos</b>	<b>Algunas expresiones infantiles</b>
<b>1.1 Heterogéneos.</b>	Califica a los gitanos como un grupo heterogéneo en el que se distinguen diversos subgrupos o segmentos.	<i>"no son tan malos como parecen, excepto algunos que se creen muy fuertes"; "Algunos gitanos no viven en la pobreza porque algunos tienen coches mercedes, audis... y buenas casas"; "Pocos estudios salvo excepciones"; "La gran mayoría...pero algunos..."; "Hay gitanos malos, otros buenos y otros regulares"; "No digo que los todos los gitanos sean malos"</i>
<b>1.2 Dicotómicos</b>	Distinguen dos clases de gitanos <sup>39</sup> .	<i>"Ahy dos tipos de gitanos", "Existen gitanos buenos y gitanos malos"; "Unos conviven con nosotros pero otro son malos"; "Algunos creo que son un poco maleducados ...pero otros son mas cariñosos y más sinceros"; "Hay algunos gitanos que roban y otros que no"</i>
<b>1.3 Buenos</b>	Califica a los gitanos (o algunos de ellos) como "buenos", "buena gente".	<i>"amables, buenas personas, agradables y cariñosos"; "Buena gente"</i>
<b>1.4 Malos</b>	Dice de los gitanos (o de algunos de ellos) que hacen el mal, o maldades.	<i>"Los malos son traviesos son agresivos y nada amables a algunos te pegan"; "De mala que era la gitana le pusieron de mote la bicha"</i>

<sup>39</sup> La dicotomización, tal como la definíamos aquí era un caso particular de la heterogeneidad, aquél en el que la respuesta distinguía sólo dos grupos o clases o categorías entre los gitanos, generalmente contrapuestos.

Cuadro 4-2. Definiciones de los rasgos negativos o indeseables y su manifestación en los discursos infantiles.

Rasgos negativos	Definiciones del libro de códigos	Algunas expresiones infantiles
<b>2.1 Violentos</b>	Asocia a los gitanos con prácticas violentas contra las personas: agresiones, amenazas, destrucción personal. Con términos como Violentos, Agresivos, Asesinos, Peleantes, etc.; se incluyen ejemplos de violencia con armas, violencia intraétnica, violencia verbal y violencia "familista" o grupal.	"A mi bloque siempre pasan demasiados gitanos y nos tenemos que ir porque o nos pegan o nos dicen algo"; "Pegan a los hombres y mujeres mayores"; "Nos insultan"; "Me salieron 2 jitanos con navajas"; "van amenazando con una navajilla"; "50 ó 60 gitanos a pegarle"; "Son peleantes"; "siempre terminan peleandose"
<b>2.2 Destruidores</b>	Términos que asocian a los gitanos con prácticas violentas contras las cosas, bienes o animales. Se utilizan expresiones como: "destruyen", "rompen", "hacen daños", "vándalos", etc.	"Tirando petardo en los balcones...rompiendo los cristales...cogen cosas y luego tirarlas a la basura"; "Los gitanos...también hacen daño, a los animales"; "Tiran piedras a las ventanas"; "Algunas veces entran en la placeta...destrozan los jardines"
<b>2.3 Ladrones</b>	Términos, contenidos categoriales que relacionan a los gitanos con actos criminales como el atraco, robo... identificandolos como "atracadores", "ladrones", "rateros", etc.	"Roban muchas bolsas y coches"; "A mí me quitaron la bicicleta"; "Quitan el monedero"; "Ratean"; "Todos los días roban en la casa y en la calle"; "me quitaron el reloj"; "atracan y quitan todo"
<b>2.4 Vagos</b>	Cuando se percibe en los gitanos (o a alguno de ellos) con una actitud negativa hacia el trabajo por no trabajar., por su pereza o vagancia, etc. También cuando se refiere al absentismo escolar.	"el 90% de esa raza no les gusta trabajar"; "eran una pena como vivian y encima no se meten a trabajar"; "están tirados en la calle"; "están andorreando por ahí"; "perezosos"; "gandules"; "parásitos".
<b>2.5 Consumen drogas ilegales</b>	Términos que asocian en algún momento del cuestionario, a los gitanos con el uso de drogas ilegales (heroína, cocaína, hachís, porros... o "pincharse")	"Muchos gitanos...caen en el vicio de la "droga"; "estaban en la carcel otros enganchaos a la droga"; "cuanto ganan se lo gastan en drogas"; "se dedica...a drogarse porque ellos creen que es su unica salida."
<b>2.6 Venden drogas ilegales</b>	Asocia en algún momento a los gitanos (o a algunos de ellos) con la venta de drogas ilegales.	"sus padres venden drogas"
<b>2.7 Consumen drogas legales de forma ilícita</b>	Atribuye a los gitanos el uso de drogas legales (tabaco, alcohol, etc.) de forma ilícita.	"me metio [un compañero gitano] el cigarrillo en el bolsillo...me encuentre el cigarrillo lo saque del bolsillo y lo rompi y no se habla conmigo"; "desde chicos empieza a fumar"; "se meten en el alcohol"

**Cuadro 4-3. Definiciones de los rasgos desagradables y su manifestación en los discursos infantiles.**

<b>Rasgos desagradables</b>	<b>Definiciones del libro de códigos</b>	<b>Algunas expresiones infantiles</b>
<b>3.1 Mal educados, sinvergüenzas, molestos</b>	Identifica a los gitanos (a todos o a algunos) como mal educados, sinvergüenzas, etc.	"Se cachondean del personal"; "Los jitanos aveces son insoportables, chulos, y quieren mandar"; "son traviesos"; "nerviosos y arrogantes"
<b>3.2 Sucios</b>	Identifica a los gitanos por su suciedad, falta de higiene, mal olor, etc.	"viven en locales muy sucios"; "la mayoría son muy sucios y descuidados"; "alguno es sucio y holoroso"
<b>3.3 Mal vestidos</b>	Identifica a los gitanos por la forma en que visten percibiéndola desfavorablemente.	"visten muy mal"; "van descalzos"; "no se cambian de ropa"; "no me gusta cómo van vestidos".
<b>3.4 Pobres</b>	Identifica a los gitanos (o a algunos) por su pobreza, su falta de dinero, de trabajo, de recursos, y esto le obliga "buscarse la vida", etc.	"una familia de gitanos que vivían todos juntos, no tenían nada para comer ni para vivir"; "están tirados por las calles sin ropa de abrigo, comida".
<b>3.5 Chabolistas</b>	Identifica a los gitanos con viviendas degradadas, inferiores o segregadas.	"viven en chabolas"; "viven en una casa en ruinas"; "casi todos viven en barrios marginados"
<b>3.6 Mal hablados</b>	Asocia a los gitanos con una incorrecta forma de hablar que se juzga desfavorablemente.	"hablan muy raro"; "tienen muy mal lenguaje"; "no me gusta cómo hablan"; "hablan a gritos"; "insultan"

**Cuadro 4-4. Definiciones de los rasgos positivos y su manifestación en los discursos infantiles.**

<b>Rasgos positivos</b>	<b>Definiciones del libro de códigos</b>	<b>Algunas expresiones infantiles</b>
<b>4.1 Alegres</b>	Términos y expresiones que identifica a los gitanos por su alegría, su simpatía, sus ganas de vivir, su carácter juguetón, lúdico, etc.	"no parece ni gitano de lo simpático", "son muy divertidos", "son muy simpáticos y felices", "en las fiestas son los mejores", "son muy graciosos".
<b>4.2 Trabajadores</b>	Identifica a los gitanos por su actitud positiva hacia el trabajo: Valora positivamente que los gitanos (o alguno de ellos) trabajen, tengan trabajo fijo, estudien, etc.	"Se buscan la vida trabajando", "responsables", "estudian", "trabajan", "trabajan a destajo", "si no encuentran trabajo, trabajan en sus cosas", "hacen los trabajos que nadie quiere".
<b>4.3 Dotados para el arte</b>	Identifica a los gitanos por su forma de cantar, bailar, etc. o por su capacidad para hacerlo. O por sus dotes especiales para el flamenco. Esta capacidad se juzga favorablemente.	"Me gusta de ellos como cantan, como bailan, como visten, las fiestas que montan", "saben muy bien cantar y bailar".

Cuadro 4-5. Definiciones de los rasgos descriptivos y su manifestación en los discursos infantiles.

Rasgos descriptivos	Definiciones del libro de códigos	Algunas expresiones infantiles
<b>5.1 Origen</b>	Referencias al origen geográfico o histórico de los gitanos para identificarlos.	<i>"vienen de Egipto"; "vienen de La India"; "emigraron a todas las partes del mundo"; "vienen de America"; "sus orígenes son Hungría, Rumanía y Albania".</i>
<b>5.2 Raza/Etnia</b>	Usa el término "raza" o el término "etnia", al referirse a los gitanos.	<i>"tienen raza gitana"; "son de otra raza"; "son la mayor etnia de Europa".</i>
<b>5.3 Rasgos físicos</b>	Referencias a rasgos físicos asociados a la minoría gitana, como el color de piel y de ojos o cualquier otro rasgo físico hereditario y perceptible. 40	<i>"piel morena"; "carne de color oscuro"; "negros"; "color aceitunado"; "marrones"; "tostados"; "achocolatado"; "se dejan las melenas"; "casi todos llevan melenilla"; "se dejan los pelos largos".</i>
<b>5.4 Costumbres</b>	Se emplean términos tales como "otras costumbres"; "formas de vivir", etc. para referirse a los gitanos.	<i>"tienen otros gustos, otras tradiciones"; "formas de ser"; "formas de pensar"; "diferentes ideas".</i>
<b>5.5 Ocupación</b>	Asocia a los gitanos con alguna ocupación específica.	<i>"limpiacristales"; "venden paquetes de pañuelos"; "aparcacoches"</i>
<b>5.6 Habla peculiar</b>	Identifica a los gitanos por su forma de hablar, su lenguaje o vocabulario considerándola un rasgo de su identidad étnica.	<i>"A veces hablan con otro vocabulario"; "tienen un lenguaje español, pero raro", tienen otro hablar"</i>
<b>5.7 Flamenco</b>	Identifica a los gitanos por su forma de cantar, bailar, etc.	<i>"Tienen distintas costumbres, les gusta la música como el flamenco",</i>
<b>5.8 Atuendo diferente</b>	Identifica a los gitanos por la vestimenta o indumentaria.	<i>"visten de manera distinta"; "tienen otra forma de vestir, de peinarse"; "se ponen muchos oros".</i>

<sup>40</sup>Los rasgos físicos han sido identificados en los discursos escolares a través de dos variables: "RASGO1", por la que se medía la mención o no de algún rasgo, y "RASGO2", en la que el rasgo se anotaba literalmente.

## 4.2. VARIACIÓN DE LOS CINCO CONJUNTOS DE RASGOS

La imagen social de la minoría puede variar según el tipo de entorno escolar. Dentro de los colegios participantes tanto en esta intervención como en intervenciones anteriores, hay colegios que tienen mayor o menor concentración de población gitana. Es lo que las actuales investigaciones en pedagogía califican como colegios étnicamente homogéneos o heterogéneos.

Aquí hemos analizado la variación en las asignaciones de estos calificativos en dos tipos de entornos escolares:

- Colegios étnicamente homogéneos: Lo constituye una muestra de 2.549 escolares pertenecientes a primero y segundo de ESO de 21 colegios del entorno rural y urbano de la provincia de Granada, y un promedio de alumnado gitano del 2,2%.
- Colegios étnicamente heterogéneos: representados por la muestra de 241 escolares descrita en el capítulo metodológico. La media de alumnado gitano en estos colegios es del 9,8%.

Tabla 4-1. Comparación proporción alumnado gitano en colegios de dos muestras.

TIPO DE COLEGIO	ESCOLARES				Promedio Alumnado gitano	Media. Aritmética	Moda	Mediana	Desviación estándar
	Total	No gitanos	gitanos	Total					
N1: Étnicamente homogéneos	21	2549	55	2604	2,2	2,8	11,2	1,9	3,6
N2: Étnicamente heterogéneos	6	241	25	266	9,8	17,6	31,1	22,1	12,2

En los primeros (N1) existen aulas con una menor presencia de escolares gitanos, y se trata de colegios ubicados en zonas donde no se conocen grandes núcleos poblacionales de gitanos. En la segunda muestra (N2) la representación del alumnado gitano por aula es superior a la media (entre el 20 y el 30%), y estos seis colegios se ubican en localidades y zonas de la provincia donde se dan las más altas concentraciones de población gitana de la comarca, e incluso del país. La comparación de discursos de escolares de uno y otro entorno, pondrá en relevancia si aquéllos que conviven diariamente con compañeros gitanos en el colegio, tienen una mejor o peor imagen de sus compañeros y compañeras, que aquéllos que apenas si han tenido algún contacto alguna vez.

A continuación, en la página siguiente, presentamos un resumen de los resultados de la nueva utilización del instrumento (Gamella y Sánchez-Muros, 1998) en una muestra de 241 escolares (N2) y comparándola con los discursos de escolares de la primera muestra (N1). En la tabla siguiente se muestra la frecuencia con que se han encontrado tales rasgos de forma individual en cada discurso infantil. Hemos dispuesto los resultados agrupados en los cinco conjuntos de rasgos.

Tabla 4-2. Distribución general de resultados de cinco conjuntos de rasgos en dos muestras.

RASGOS	colegios étnicamente homogéneos n: 2.549	colegios étnicamente heterogéneos n: 241	sig.
<b>Relacionales</b>			
Heterogéneos	39,0	<b>53,1</b>	<0,001
Dicotómicos	35,8	<b>45,6</b>	0,005
Malos	35,0	33,6	0,932
Buenos	38,8	35,3	0,285
<b>Negativos</b>			
Ladrones	<b>38,4</b>	27,8	0,001
Violentos	44,0	42,3	0,813
Destruyores	4,3	5,0	0,63
Vagos	<b>14,6</b>	5,0	<0,001
Venden drogas	<b>7,1</b>	2,9	0,013
Consumen Drogas ilegales	8,2	7,9	0,864
Abusan de drogas lícitas	4,4	3,3	0,417
<b>Desagradables</b>			
Mal Educados	22,6	19,5	0,27
Sucios	16,0	18,7	0,461
Pobres	<b>14,9</b>	7,1	0,001
Chabolistas	<b>8,6</b>	3,7	0,008
Mal hablados	10,9	12,9	0,366
Mal vestidos	6,3	5,8	0,755
<b>Positivos</b>			
Alegres	<b>28,0</b>	19,9	0,035
Trabajadores	<b>15,0</b>	2,1	<0,001
Capacidad artística	10,7	<b>28,6</b>	<0,001
<b>Descriptivos</b>			
Costumbres	25,6	<b>36,5</b>	<0,001
Raza	23,0	23,7	0,901
Rasgos físicos distintos	<b>34,0</b>	17,4	<0,001
Otra forma de hablar	19,3	<b>26,1</b>	0,011
Flamenco	14,6	<b>30,3</b>	<0,001
Otra vestimenta	9,7	8,7	0,636
Origen	2,5	<b>7,5</b>	<0,001
Ocupaciones diferentes	<b>25,6</b>	2,9	<0,001
Etnia	0,2	0,8	0,99

Hemos constatado que esta primera impresión de la estructura categorial se confirma en el contexto de aulas con alta presencia de alumnado gitano (N2). Los

escolares de la muestra utilizan las mismas categorías que describíamos en el estudio anterior, en colegios étnicamente más heterogéneos (N1).

El conjunto de rasgos que hemos denominado “relacionales”, y que en el primer estudio apreciábamos que eran los más numerosos de todas las realizadas en los discursos de escolares, en esta segunda intervención se confirma la importancia de estos rasgos en esta primera imagen infantil gitana.

Sigue consolidándose los rasgos negativos de “*violentos*” (42,3%) y “*ladrones*” (27,8%) como las atribuciones que se realizan en los discursos infantiles, con una frecuencia de cerca de 1 de cada 2, para el primer caso, y en 1 de cada 4, en el segundo caso.

También los denominados “rasgos descriptivos” siguen consolidándose en los discursos infantiles siendo, en general, significativamente más frecuentes entre los escolares de la segunda muestra, es decir, del conjunto de colegios étnicamente más heterogéneos.



Tabla 4-3. Variaciones en los rasgos por sexo en centros étnicamente heterogéneos. N2:241.

RASGOS	Total N: 241	SEXO		Sig.
		Niñas (M) N: 139 (%)	Niños (V) N: 102 (%)	
<b>Rasgos Relacionales</b>				
Heterogéneos	53,1	57,0	43,0	0,829
Dicotómicos	45,6	54,5	45,5	0,367
Malos	33,6	54,3	45,7	0,453
Buenos	35,3	56,5	43,5	0,780
<b>Rasgos Negativos</b>				
Ladrones	27,8	46,3	<b>53,7</b>	0,026
Violentos	42,3	56,9	43,1	0,827
Destruyores	5,0	58,3	41,7	0,962
Vagos	5,0	58,3	41,7	0,962
Venden drogas	2,9	0,0	<b>100,0</b>	0,002
Consumen drogas	7,9	63,2	36,8	0,614
Consumo ilícito de drogas legales	3,3	62,5	37,5	0,779
<b>Rasgos Desagradables</b>				
Maleducados	19,5	48,9	51,1	0,176
Sucios	18,7	51,1	48,9	0,323
Hablan mal	12,9	<b>74,2</b>	25,8	0,046
Pobres	7,1	<b>88,2</b>	11,8	0,008
Visten mal	5,8	78,6	21,4	0,103
Chabolistas	3,7	55,6	44,4	0,896
<b>Positivos</b>				
Artísticos	28,6	<b>68,1</b>	31,9	0,038
Alegres	19,9	68,8	31,3	0,083
Trabajadores	2,1	80,0	20,0	0,307
<b>Descriptivos</b>				
Costumbres	36,5	<b>67,0</b>	33,0	0,026
Capacidad artística	30,3	<b>68,5</b>	31,5	0,025
Hablan diferente	26,1	65,1	34,9	0,166
Raza	23,7	<b>70,2</b>	29,8	0,029
Rasgos físicos distintos	17,4	52,4	47,6	0,445
Visten diferente	8,7	61,9	38,1	0,681
Origen	7,5	44,4	55,6	0,238
Tiene otras ocupaciones	2,9	57,1	42,9	0,977
Etnia	0,8	100,0	0,0	0,224

También se han encontrado algunas variaciones significativas en los contenidos que utilizan niños y niñas en sus discursos sobre los gitanos en los colegios étnicamente heterogéneos. Los resultados se exponen en la tabla 4-3.

Respecto a los rasgos relacionales, se observan una mayor presencia de contenidos relacionales (percepción de heterogeneidad intraétnica, dicotomización y utilización de atributos genéricos “*buenos*”; “*malos*”) en los discursos de niñas que en los de niños. Sin embargo esta diferenciación no es significativa.

Por su parte los rasgos considerados “Negativos”, son utilizados en general con iguales proporciones por niños y por niñas, salvo en dos casos. Las atribuciones que relacionan a los gitanos con el comercio de drogas y con los robos, hurtos y con la propia identificación de “*ladrones*” (M: 46,3% vs, V: 53,7%), está significativamente más presente en los discursos de los niños.

En cuanto a los rasgos nominados “Desagradables”, de los seis principales rasgos que se han detectado, sólo dos presentan diferencias por sexo estadísticamente significativas. Los rasgos “*hablan mal*” y “*pobres*” están significativamente más presentes en los discursos de niñas que de niños.

Respecto a los rasgos positivos, los tres que hemos descrito, están más presentes en el discurso de niñas que de niños, pero dos de ellos –“*Artísticos*” y “*Alegres*”- son estadísticamente más significativos entre niñas que entre niños.

Finalmente, las diferencias entre los discursos de niños y niñas son también muy representativos en cuanto al uso de rasgos que hemos denominado “Descriptivos”. Concretamente las referencias a las “*costumbres*”, “*capacidad artística*” y “*raza*”, están presentes en el discurso de las niñas, con una frecuencia superior estadísticamente significativa frente a la de los niños.

Por otra parte, también se han explorado las diferencias entre los discursos infantiles según el ámbito escolar sea urbano o rural. Los resultados se muestran en la tabla 4-4.

Tabla 4-4. Variaciones en cinco conjuntos de rasgos en entornos rurales y urbanos de la muestra N2:241

RASGOS	Total N: 241	ENTORNO		Sig.
		rural N:118	urbano N:123	
<b>Relacionales</b>				
Heterogéneos	53,1	47,7	52,3	0,666
Dicotómicos	45,6	43,6	56,4	0,130
Malos	33,6	34,6	<b>65,4</b>	0,001
Buenos	35,3	47,1	52,9	0,663
<b>Negativos</b>				
Ladrones	27,8	17,9	<b>82,1</b>	0,000
Violentos	42,3	48,0	52,0	0,806
Destruyores	5,0	25,0	<b>75,0</b>	0,088
Vagos	5,0	50,0	50,0	0,941
Venden drogas	2,9	71,4	28,6	0,228
Consumen drogas ilegales	7,9	42,1	57,9	0,533
Consumo ilícito de drogas legales	3,3	25,0	75,0	0,168
<b>Desagradables</b>				
Maleducados	19,5	44,7	55,3	0,513
Sucios	18,7	<b>66,7</b>	33,3	0,008
Hablan mal	12,9	58,1	41,9	0,277
Pobres	7,1	<b>70,6</b>	29,4	0,064
Visten mal	5,8	50,0	50,0	0,936
Chabolistas	3,7	55,6	44,4	0,687
<b>Positivos</b>				
Artísticos	28,6	<b>63,8</b>	36,2	0,004
Alegres	19,9	45,8	54,2	0,628
Trabajadores	2,1	<b>100,0</b>	0,0	0,021
<b>Descriptivos</b>				
Costumbres	36,5	<b>61,4</b>	38,6	0,003
Capacidad artística	30,3	<b>64,4</b>	35,6	0,002
Hablan diferente	26,1	<b>60,3</b>	39,7	0,036
Raza	23,7	54,4	45,6	0,349
Rasgos físicos distintos	17,4	47,6	52,4	0,848
Visten diferente	8,7	42,9	57,1	0,558
Origen	7,5	<b>72,2</b>	27,8	0,040
Tiene otras ocupaciones	2,9	14,3	85,7	0,063
Etnia	0,8	100,0	0,0	0,147

Los rasgos “Relacionales” están más presentes en los discursos del ámbito urbano, así como las referencias a términos como “ladrones” que identifican a la minoría en términos claramente negativos, y que masivamente se localizan en el entorno metropolitano.

Por su parte, los discursos rurales presentan algunas diferencias marcadamente significativas, en comparación con los discursos urbanos. Entre ellas cabe destacar aquéllas que presentan a los gitanos como “sucios”, “artísticos”, con “costumbres” diferentes, “capacidades artísticas” notables, una forma de “hablar distinta”, y les atribuyen un supuesto “origen” histórico-geográfico lejano.

Pasemos a describir en detalle las variaciones más significativas a continuación.

## 4.2.1. Variaciones en rasgos relacionales

### 4.2.1.1. *Heterogeneidad*

La principal diferencia que revelan estos resultados es que el conjunto de rasgos que hacen referencia a la variabilidad y diversidad interna de la minoría, y que hemos agrupado en los rasgos de "heterogeneidad" y "dicotomía", son significativamente más frecuentes en los discursos de escolares de colegios de mayor heterogeneidad étnica, mientras que los rasgos "buenos" y "malos" se mantienen en proporciones muy semejante en ambos grupos. La heterogeneidad torna la imagen infantil gitana en algo más complejo y ambiguo de lo que cabría esperar.

Observando las frecuencias de aparición de estos rasgos a todo el cuestionario, vemos que en este segundo estudio la relevancia de la heterogeneidad intraétnica se refuerza considerablemente, y que, si antes eran cuatro de cada diez (39%), ahora son casi seis de cada diez (53,1%) los escolares que reconocen explícitamente las diferencias internas entre los miembros de la minoría. Este crecimiento que se hace cada vez más significativo, demuestra que es una variación constante. Ver Tabla 4-2.

El uso de este rasgo en el discurso infantil mantiene bastantes semejanzas entre la muestra N1 y N2, incluso encontramos que se mantienen expresiones muy semejantes entre los escolares de ambas muestras, aún cuando median cinco años entre un estudio y otro.

*(N1) 4/31 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Algunos gitanos viven en chabolas y hay algunos que son buenas personas y otros que no lo son.*

*(N2) 5/9 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Algunos gitanos son vuenos y otros son malos, pero muchos viven en chabolas..*

Sin embargo se han apreciado tendencias diferenciales interesantes desde el punto de vista de cómo puede afectar el contacto en la utilización de este rasgo en la RS infantil de los gitanos. En este sentido, un aspecto importante de los discursos infantiles del actual estudio, casi ausente en el estudio anterior, ha sido las referencias al conocimiento directo para establecer esa diferenciación<sup>41</sup>. Así, vemos ejemplos de como algunos niños extraen esos criterios de su propia experiencia cotidiana.

*(N1) 8/177 ¿A qué se dedican?*

*Hay muchas clases de gitanos como hay muchas clases de automoviles y cada cuál se dedica a lo que le surga. Unos trabajan y otros se dedican a la buena vida.*

*(N2) 6b/1 ¿Qué sabes de los gitanos?*

*Muchas cosas unos son buenos y otros malos. Los que yo conozco no son malos son muy simpáticos y muy amables con todos.*

*(Niña, 13 años, 1ºESO, padre: albañi; 3 hermanos)*

*5b/9 ¿Qué sabes de los gitanos?*

*Ay algunos gitanos buenos y malos, pero con los del colegio me llevo bien con algunos.*

*(Niño, 14 años, 2ºESO; padre: agricultor; 5 hermanos)*

Además, estos escolares introducen nuevos criterios, cercanos a su propia experiencia, para distinguir entre diversos “tipos” de gitanos. Así por ejemplo, elementos como la capacidad para alcanzar el “logro escolar”, el grado de “higiene” y la “educación cívica”, sirven a estos niños y niñas para discriminar entre gitanos “mejores” y “peores”, como vemos en numerosas citas<sup>42</sup>:

<sup>41</sup>Citas: Se exponen las transcripciones de manera literal, es decir, incluyendo las faltas gramaticales y de ortografía que se reproducen en los discursos. Los dos números que preceden a cada cita identifican, en primer lugar, el colegio al que pertenece el alumno, y en segundo lugar, identifican al alumno o alumna dentro de su propia clase. Recordamos que en las citas del estudio de 1998, no se registraron las variables sociodemográficas, y por tanto, no figuran. Finalmente, hay que decir que las categorías socioprofesionales que aparecen, son las utilizadas por los niños y niñas para referirse a los trabajos y ocupaciones que desempeñan sus padres y madres.

<sup>42</sup> A diferencia de lo que encontrábamos en N1, el logro escolar y la actitud hacia el colegio se convierten en importantes criterios de diferencia intraétnica en escuelas cada vez más heterogéneas étnicamente. El interés o la actitud hacia el trabajo o el estudio es un criterio fundamental para distinguir entre unos gitanos y otros. No trabajar, o no asistir a clase, en muchos discursos es sinónimo de dedicarse a actividades ilegales, como el robo.

**4b/14** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Que algunos son buenos y otros malos, algunos son drogadictos, otros roban, a veces no bienen a la escuela y otros sí, cuando se casan se rompen las camisas.  
(Niño, 14 años, 2°ESO; padre: caminero, cuatro hermanos)*

**4b/16** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Que se casan a muy temprana edad. Que algunos son buenos y otros malos y violentos. Que algunos van a la escuela.  
(Niña, 12 años, 2°EGB, padre: pintor, tres hermanos)*

**(N2) 4b/17** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Que son algunos drogadictos, al gunos no vienén a la escuela. al gunos roban.  
(Niño, 13 años, 2° ESO, padre: pintor, cuatro hermanos)*

También la higiene y la limpieza son contenidos que se utilizan en la discriminación de tipos de miembros en la minoría:

**(N2) 4b/19** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Que algunos son malos y otros no y que algunos se lavan y otros no se lavan.  
(Niña, 13 años, 2°ESO; padre: en el campo (sic), cuatro hermanos)*

La educación, tanto en sentido de instrucción formal como de mostrar "buenas" maneras, también se percibe como fuente de diferenciación intraétnica. Los gitanos "mal educados" son aquéllos a los que se les atribuyen rasgos desagradables; es decir, los que hablan mal, van desastrados, etc.

**(N1) 5/2** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Los gitanos son como personas iguales que nosotros algunos son educados y otros no.*

**(N2) 2b/11** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Que son unas personas mal educadas. Algunos no.  
(Niño, 13 años, 2°ESO; padre: panadero)*

Además, leyendo este segundo listado de respuestas infantiles, emerge la impresión que estos escolares que conviven diariamente con compañeras y compañeros gitanos, tienen una visión menos extrema de ellos. Sus discurso sobre los distintos tipos

de miembros de la minoría, están matizados con distintas expresiones para rebajar los tintes negativos que pueda conllevar una clasificación. Así, expresiones como “no son tan malos como parecen”, “algunos gitanos no viven en la pobreza”, “no digo que todos los gitanos sean malos”, parecen menos duras que cuando se manifiestan rasgos negativos directamente: “casi todos son malos”, “muchos son rateros”. Se observa claramente en la comparación de citas en las dos muestras:

En las respuestas recogidas en el primer estudio, registramos discursos como los que siguen:

*(N1) 11/81 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Que la mayoría o casi ninguno tiene buena fama casi todos son malos y están mal educados y se meten en cosas que no les importan por culpa de ellos hay muchos follones, no quiero decir todos los gitanos solo por alguna mayoría  
(Niño, 14 años; padre: paro)*

*(N1) 7/106 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Pues algunos son malos algunos buenos, muchos son rateros otros no tienen para comer van sucisimos y otros se drogan según les benga.*

En este segundo estudio, los discursos presentan las siguientes matizaciones:

*(N2) 3b/2 ¿Qué sabes de los gitanos?  
De los gitanos se que son de otra raza, que están muy despreciados por el resto de las personas, porque algunos son muy mal educados, pero otros, son simpáticos amables y que se esfuerzan por conseguir no ser despreciados.  
(Niña, 13 años, 2ºESO; padre: albañil, dos hermanos)*

*(N2) 3b/5 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Lo que se de los gitanos es que algunos son muy apañados y otros son unos mal educados pero todos somos iguales.  
(Niña, 13 años, 2ºESO; padre: camarero, tres hermanos)*

Estos elementos que diferencian los discursos entre entornos con mayor o menor presencia de alumnado gitano, refuerzan la relación entre proximidad y contacto interétnico con la percepción de mayor heterogeneidad intraétnica.



#### 4.2.1.2. **Dicotomización**

La gran mayoría de las respuestas que recurrieron a la heterogeneidad intraétnica, dividen a los gitanos en dos grupos, es decir, proponen una dicotomización en la representación de la minoría gitana. La clasificación dicotómica aumenta significativamente en la segunda muestra ( $p=0,005$ ) es decir, entre aquellos que conviven diariamente con miembros de la minoría, ya que si bien en la primera muestra no llegan a cuatro de cada diez escolares los que aplican estas diferenciaciones intraétnicas (35,8%), en el caso de la muestra donde hay un encuentro diario con la minoría, se observa que uno de cada tres escolares refleja en su respuestas una imagen dicotómica de la minoría gitana (45,6%).

La expresión "hay gitanos buenos y malos" es quizá la categoría semántica que más abunda en los discursos de los escolares andaluces sobre la minoría gitana y suele verse complementada por toda una serie de "contenidos" acerca de en qué consiste la pretendida bondad o maldad en la minoría étnica:

*(N1) 8/171 ¿Qué sabes de los gitanos?*

*Los gitanos son buenas personas pero algunos se dedican a las drogas, etc.*

*Hay gitanos buenos y malos, como los payos buenos y malos.*

*(N2) 4b/45 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Yo se que algunos son muy buenos y limpios y otros muy malos y sucios.*

*(Niña, 12 años, padre: agricultor, tres hermanos)*

En el caso concreto de la segunda muestra encontramos más criterios de clasificación dicotómica. Algunos giran en torno a la relación con las drogas, otros a la higiene, y otros a las actitudes violentas. Por ejemplo, los que comercian con droga “y te pegan” y los que son buenos:

*(N2) 4b/24 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que algunos son muy buenos, otros venden droga y te pegan.*

*(Niño, 13 años, padre: agricultor, seis hermanos)*

*4b/41 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Se que son buenos algunos solo, otros no hay quien lo soporte.*

*(Niña, 12 años, padre: agricultor, tres hermanos)*

*1b/13 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que algunos son limpios y curiosos y otros son salvajes.*

*(Niña, 11 años, padre: trabaja en la carretera (sic), tres hermanos)*

Para algunos autores que han realizado etnografía escolar sobre racismo (Holmes, 1995), la forma de pensamiento en la infancia muchas veces organiza su cognición social de acuerdo con el principio del dualismo<sup>43</sup>. “Los pares dicotómicos (bueno/malo; sucio/limpio; mal educado/bien educado; etc.) sirven para definir la posición del niño en su percepción del mundo adulto (macro) y su propio mundo (micro)” (ibid: 34).

En las explicaciones que aporta Delval (2001) en su análisis sobre las características del discurso infantil, apunta que en esta etapa de desarrollo, los niños y niñas introducen la atribución de que no todos los miembros de un grupo son iguales. Aparecen las atribuciones diferenciales en aspectos tales como el interés, la capacidad, la habilidad, u otras... lo cual hace que se distinga entre aquéllos que son percibidos como “más aptos”, y aquéllos otros “menos aptos” para desempeñar determinadas actividades.

<sup>43</sup> Esto mismo diría Levi-Strauss del pensamiento humano en general, incluso también hay autores que lo utilizan para calificar el pensamiento “primitivo”.

En cuanto a las diferencias en los colegios de ámbito rural o urbano y niños y niñas de la segunda muestra (N2), el análisis de correlación revela que no hay diferencias significativas en los discursos infantiles respecto a la percepción, real o imaginaria, de heterogeneidad intraétnica ni de dicotomización de la minoría.

#### 4.2.1.3. **Buenos y malos**

Hemos vuelto a codificar la “bondad” y “maldad” como atributos que muestran aprobación o desaprobación genérica, y son, por un lado, más automáticos y fáciles de acceso, y por otro, son más amplios y engloban más aspectos indeterminados. Son casi signos tácticos, flechas que denotan actitud como orientación en estado puro.

Como se observa en la Tabla 4-2, estos rasgos han disminuido en la segunda muestra, aunque no de manera significativa. En el caso del atributo “buenos”, en la segunda muestra aunque la frecuencia sea ligeramente menor (N2: 35,3%; N1: 38,8%), todavía se puede encontrar en tres de cada diez respuestas a todas las preguntas del cuestionario.

Los calificativos favorables no impiden la presencia de estereotipos negativos; al contrario, a menudo sirven de contrapunto para las más duras alusiones a la perversidad o maldad de los gitanos.

**1b/14** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Son buenos siempre y cuando tu no vayas hacia ellos con mala intencion. Hay algunos castellanos que son muy racistas y no los aceptan.*

*(Niña, 11 años, padre: campo, cinco hermanos)*

Buena parte de las atribuciones favorables se encuentra, en respuestas a la pregunta sobre su experiencia directa con miembros de la minoría, concretamente de los posibles amigos que hubieran tenido.

**1b/15** *¿Tienes (o has tenido) amigos/as gitanos/as?, ¿qué impresiones tienen de esa amistad?*

*Si. Que es buena y simpática.*

*(Niña, 12 años, padre: camarero, tres hermanos)*

**6b/3** *¿Tienes (o has tenido) amigos/as gitanos/as?, ¿qué impresiones tienen de esa amistad?*

*Si. Que muchos son gente buena y muy simpáticos.*

*(Niña, 13 años 1ºESO; padre: representante laboratorios, tres hermanos)*

La interacción y la vida en común puede hacer disminuir la imagen simplificada de que todos los gitanos son iguales y, por tanto, fácilmente destacables y clasificables y junto al odio, el temor y el desprecio, aparecen también el afecto, la admiración y la búsqueda de la igualdad. En el siguiente ejemplo vemos cómo la experiencia consigue rectificar algunos esquemas (dicotómicos en este caso) establecidos.

**1b/4** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que son gente buena y otra mala pero la que yo conozco es buena.*

*(Niña, 12 años, padre: policía, cuatro hermanos)*

A veces el ser “bueno” significa ser más iguales a “nosotros”

**1b/13** *¿Qué es lo que más te gusta de los gitanos/as?*

*Que son buenas personas como nosotros ecepto algunos.*

*(Niña, 11 años, padre: trabaja en la carretera (sic), tres hermanos)*

Por otro lado, las nominaciones con el atributo genérico “malos”, aunque ha reducido su presencia en los discursos de los escolares que tienen contacto diario con compañeros gitanos, esta disminución no es significativa (N1: 35% vs. N2: 33,6%). Tampoco se han encontrado diferencias significativas en la atribución de dicho rasgo

por sexo (V: 45,7%; M: 43,5%), aunque sí se han producido con frecuencia muy significativa más en entornos urbanos (64,4%), en una proporción doble a la media (33,6%). En cualquier caso, las referencias a la pretendida maldad en los gitanos siguen estando presentes y no parece que la experiencia directa, o la distinción intraétnica puedan terminar con el uso de este genérico que uniformiza a toda la minoría:

**6b/2** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?*

*Que son malillos*

*(Niña, 12 años, padre: albañil, dos hermanos)*

**6b/16** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que suelen ser malos, pero yo creo que todos no lo son. Yo conozco a solo tres Miguel, Faly y Illos. Miguel y Faly son buenos pero Illos no lo es.*

*(Niño, 12 años, padre: conductor, hijo único)*

Esta atribución genérica se relaciona con acciones delictivas, criminales, ilegales o problemáticas como el consumo o comercio ilícito/ilegal de drogas, el robo o la violencia, y surge ya en respuesta a la primera pregunta del cuestionario (“¿qué sabes de los gitanos?”) mostrando así, con más decisión, el rasgo pues la pregunta no demanda atributos desagradables.

**4b/1** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*Que son muy malos y roban muchas cosas.*

*(Niña, 13 años, padre: agricultor, 5 hermanos)*

**4b/22** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*Que no se lavan nunca. Son muy malos y algunos venden droga, pero en cambio otros son muy buenos.*

*(Niño, 12 años, padre: carpintero)*

Muchos discursos utilizan este genérico como atributo diferencial entre gitanos y no gitanos: los unos son malos y los otros no.

**6b/16** *¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?*

*En que los gitanos son un poco malos y los no gitanos son más buenos.*

*(Niño, 12 años, padre: conductor, hijo único)*

En resumen, en el discurso de escolares de colegios con alta concentración de población gitana encontramos que, ya en la respuesta a la primera pregunta, aumenta significativamente la utilización del criterio de heterogeneidad. También aumenta de la misma manera la visión dicotómica, más aún, de cada 10 alumnos que atribuyen heterogeneidad en la minoría, más de 9 lo hacen en sentido dicotómico. Estos rasgos no sufren variaciones estadísticamente representativas cuando se comparan los discursos entre niños y niñas, o bien, entre colegios de ámbito rural o ámbito urbano. Por el contrario, aquí las atribuciones de bondad o maldad de los miembros de la minoría étnica, disminuyen aunque en el ámbito urbano la atribución de “malos” es, significativamente, más frecuente.

Por tanto, parece ser que el contacto diario con compañeros y compañeras gitanos en la escuela puede aumentar la percepción de variabilidad interna en la minoría.

#### 4.2.2. **Variaciones en rasgos negativos**

Este conjunto de rasgos refleja uno de los principios organizadores más definitivos de la representación social de los gitanos. Contiene referencias a conductas negativas y/o extremas atribuidas a la minoría y a sus miembros<sup>44</sup>. Estas nominaciones negativas y extremas las hemos desglosado en tres subgrupos:

- **nominaciones de “violentos” y “ladrones”**, que hacen referencia al carácter agresivo de la minoría gitana.
- **nominaciones “vagos”**, que hace referencia la actitud negativa hacia el trabajo.
- El tercer tipo agrupa un cúmulo de poderosos contenidos y significaciones vinculadas al comercio y consumo de drogas ilegales como la heroína, cocaína o hachís y al consumo abusivo, excesivo o ilícito de ciertas drogas legales como el alcohol o el tabaco.

---

<sup>44</sup> Características propias de los contenidos de los estereotipos (Operario y Fiske, 2001)

Los dos primeros grupos (violentos, destructivos, ladrones y vagos) son estereotipos "tradicionales" pues están presentes desde hace siglos en la visión dominante de la minoría. Así, recordemos algunos ejemplos: el Conde de Aranda, en 1772, los calificó como "vagos de la peor especie". También Cervantes, en 1963 (45), escribe "parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones".

Sin embargo, aquéllos que los relacionan con el consumo y comercio de drogas, suman un conjunto de "nuevas" atribuciones. Estas viejas y nuevas imágenes demuestran la evolución y adaptación al contexto histórico y social (Sánchez-Muros y Gamella, 1999).

Curiosamente, van Dijk (1987)<sup>46</sup> ha observado que tanto las atribuciones más viejas, como las de "vagos, violentos, ladrones" como aquellas que relacionan a los grupos objeto del prejuicio con "drogas", son nominaciones que coinciden con las que tradicionalmente se han asociado a la clase trabajadora. Esto muestra cómo se genera en el imaginario colectivo, un cruce entre clase social y etnia, y que llegado este punto, el prejuicio étnico y de clase pueden ser combinados. Para los mejor situados, los más pobres son a menudo una amenaza. Estas percepciones centrales del rechazo antigitano son generadoras de expectativas negativas que dificultan la tolerancia y la convivencia entre los escolares que mantienen un contacto cercano y continuado con miembros de la minoría.

En la Tabla 4-2 reproducimos la comparación de resultados obtenidos en este conjunto de rasgos tanto en la muestra de escolares con menor contacto con alumnado gitano (Gamella y Sánchez-Muros, 1998), como en la actual muestra de escolares con contacto diario con alumnado de dicho origen étnico. Aquí vemos que, en los discursos que componen la segunda muestra, se siguen usando los mismos rasgos negativos aunque en proporciones ligeramente inferiores, e incluso significativamente menores en determinados rasgos ("ladrones", "vagos" y "venden drogas"). Es decir, aquellos

---

<sup>45</sup> "El coloquio de los perros"

<sup>46</sup> van Dijk también señala que la "agresividad, criminalidad, abuso de drogas (alcohol), son también concepciones estándar de la pobreza" (1987:210-11)

contenidos que hacen referencia al carácter y acciones más extremos y negativos de los gitanos se mantienen constantes en cuatro rasgos y disminuyen en los tres anteriormente mencionados.

#### 4.2.2.1. ***La violencia contra las personas y las cosas***

Este rasgo que considera a los gitanos como un grupo particularmente violento sigue siendo el segundo rasgo más frecuente, incluso cuando se trata de escolares que tienen contacto diario con compañeros y compañeras gitanos. La proporción de niños y niñas que consideran a los gitanos un grupo particularmente violento no sólo contra las personas, sino también contra los animales y las cosas (“destructores”), permanece casi invariable en una y otra muestra (N1: 44%; N2. 42,3%), y tanto en respuestas a preguntas muy genéricas (¿qué sabes de los gitanos?), como en preguntas sobre la convivencia vecinal y los aspectos que menos gustan. No se observó ninguna variación significativa al considerar las respuestas diferenciando entornos rurales y urbanos, ni considerando niños y niñas (ver Tabla 4-2).

**5b/1** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*Que nada mas buscan pelea.*

*(Niño, 14 años, 2ºESO; padre: albañil, dos hermanos)*

**5b/9** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?*

*Que tu estas jugando y sin hacerle nada ban y te pegan.*

*(Niña, 14 años, padre: agricultor, 5 hermanos)*

**5b/20** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?*

*Sí. Pelearse con todo el mundo, y poner el barrio patas arriba.*

*(Niña, 14 años, 2ºESO; padre: policía nacional, tres hermanos)*



La forma en que se rememoran y exponen las vivencias parece indicar que los niños y niñas no encuentran justificación a esta conducta extrema y negativa, sino que lo atribuyen a una intemperancia propia de su identidad étnica o racial, y en este sentido, cometen un Error Atribucional Básico (Pettigrew, 1979).

**6b/5** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que les pegan a los mayores*

*(Niño, 12 años, padre: asuntos propios(sic), 4 hermanos)*

**6b/125** *(P6)*

*En que los gitanos tienen su ley y matan por cualquier cosa y los no gitanos no son tan vengativos, aunque igual de avariciosos, y a veces malos.*

*(Niño, 12 años, padre: ATS)*

**5b/15** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?*

*que se pelean por nada.*

*(Niña, 13 años, padre: tec. TV, tres hermanos)*

**4b/29** *¿Tienes (o has tenido) amigos/as gitanos?, ¿qué impresiones tienes de esa amistad?*

*Si los gitanos son muy buenos y te diviertes mucho con ellos aunque muchas veces se le ban la cabeza y te dan de ostias.*

*(Niños, 15 años, padre: telefonista, siete hermanos)*

Tanto en N1 como en N2 sorprende la semejanza de expresiones que van más de la “violencia” para subrayar que “les gusta la violencia”:<sup>47</sup>

**Primera muestra (N1):**

*17/92 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Que les gusta meterse con la gente y si te metes con alguno van siete u ocho a pegarte a ti.  
(Niño, 14 años, padre: agricultor)*

**Segunda muestra (N2):**

*4b/3 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Que les gusta mucho pelear.  
(Niña, 13 años, padre: asfaltos, cuatro hermanos)*

*5b/3 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Cuando tienen ganas de pelea.  
(Niña, 14 años, padre: albañil, tres hermanos)*

Al igual que en el estudio anterior, hemos comprobado que las referencias a la violencia de los gitanos suele asociarse al uso de armas, especialmente “la navaja” que a veces sirve de elemento diferenciador entre este grupo étnico y los otros.

*1b/7 ¿En qué crees que se diferencian los gitanos/as de los no gitanos/as?  
En que los gitanos solo se defienden con navajas y los no gitanos se saben entender sin navajas.  
(Niña, 13 años, padre: en el campo (sic), cinco hermanos)*

*4b/12 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Que algunos apuñalan y pegan.  
(Niña, 13 años, padre: albañil, 4 hermanos)*

*6b/121 ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Que hay algunos malos otros buenos. Pero cuando se enfadan te has perdido te sacan la nabaja.  
(Niña, 12 años, padre: guardia jurado)*

<sup>47</sup> Recordemos que en el cuestionario que se aplicó en este primer estudio, no constaba la diferenciación entre gitanos y gitanas, es decir, partía con un sesgo de género al que los escolares no parecen prestar atención.

También se observa que ese peligro parece derivar de la experiencia personal, y va acompañado de fuertes emociones y afectos de rechazo, miedo, temor, amenaza, etc., quizá exageradas o mal interpretadas, pero que refuerzan la veracidad del estereotipo, y así, tratan de legitimarlo.

**6b/98** *¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?*

*Cuando iba con la bici un gitano me puso una nabaja para que le diera la bici.  
(Niño, 13 años, padre: mecánico)*

**4b/16** *¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?*

*Si. Es de una vez que unos gitanos nos dijeron de jugar al futbol y nos pegaron por que les ganamos.*

*(Niño, 12 años, padre: conductor, hijo único)*

En el estudio anterior hacíamos referencia al carácter grupal de esta supuesta violencia. En muchos discursos infantiles de la segunda muestra (y también en las redacciones que analizo en capítulos posteriores), se repiten las descripciones de la violencia grupal gitana. En el anterior estudio considerábamos este sentido comunal como “familismo amoral” (Banfiels, 1958), es decir, como una forma de defender y apoyar, incluso violentamente, a las familias u asociaciones, incluso cuando no lleven razón.

Vemos en estos discursos que el rasgo se aplica sobre todo a casos de conflicto, cuando se ven amenazados no por aquel individuo con el que han tenido un encontronazo o disputa, sino también con sus hermanos y otros parientes que acuden pronto en su defensa:

**6b/121** *¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?*

*Si Que un día le dije no te vayas ha y [ahi] me la traje y me pego una pata y llamo a los amigos de sus hermanos y a sus amigos y le querian pegar a mi madre.*

*(Niña, 12 años, padre: guardia jurado)*

**6b/70** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Los gitanos cuando se pelean con alguna familia siempre salen perdiendo pero luego viene toda su familia con pistolas etc.*

*(Niño, 14 años, 1ºESO; padre: albañil, siete hermanos)*

**6b/26** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*Muy poco. Solo lo que me ha contado la gente. Dicen que algunos son unos chorizos, ladrones, etc. A mi un grupo de unos 10 gitanos me quitaron el balón, me cogieron todos del cuello, me amenazaron y despues me devolvieron el balón pinchado.*

*(Niño, 12 años, padre: policía, dos hermanos)*

En definitiva, las alusiones a esta *violencia* se realizan de manera muy espontánea y directa, pero sobre todo, los discursos manifiestan contenidos muy extremos, negativos, homogeneizantes, y que tratan de argumentar de manera veraz.

Todo ello los hace más resistente al cambio. La percepción de la violencia como cualidad idiosincrásica, y no contextual, el uso específico de armas y el modo grupal, aumentan el carácter negativo de la representación. Por otro lado se refuerza la veracidad mediante la narración de sucesos y experiencias aparentemente verídicos, justificando así los sentimientos de miedo y legitimando el rechazo. Y finalmente, se produce un claro efecto de homogeneización del rasgo entre los miembros del grupo.

Aquí apenas está presente la heterogeneidad que señalábamos más arriba.

### **Un tipo particular de violencia: "destructores"**

La violencia y agresividad que se atribuye a los gitanos tiene por objeto prioritario a las personas; pero, en ocasiones, se desborda también contra los bienes ajenos, incluidas plantas y animales. Los niños y niñas de estos colegios utilizan expresiones como: "destruyen", "rompen", "hacen daños", "son vándalos"; y se refieren a actos como: tirar petardos a los balcones, romper cristales, coger cosas y luego tirarlas a la basura, hacer daño a los animales y entran en recintos privados y "destrozar" los jardines.

Aunque este rasgo es poco frecuente, llama la atención la similitud de proporciones por discurso tanto en los escolares que apenas tiene contacto y escolares con compañeros y compañeras gitanos (N1: 4,3% vs. N2:5,0%):

**6b/121** *¿En tu barrio viven gitanos? ¿Qué hacen?*

*Si. Vever, pelearse y romper coches  
(Niña, 12 años, padre: guardia jurado)*

**6b/40** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Pues que pintan las paredes de la calle.  
(Niña, 12 años, padre: profesor)*

Algunos los acusan de una violencia desatada contra los bienes y propiedades ajenas, algo que resulta también intolerable. Hemos codificado este rasgo como una categoría distinta al de violentos y hemos constatado un pequeño número de casos en que aparece separado de la violencia personal, y casi siempre en respuestas a la segunda pregunta, es decir, en la descripción de lo que hacen:

**6b/94** *¿En tu barrio viven gitanos? ¿Qué hacen?*

*No, pero van aveces. Cuando van, entran al patio porque la cancela está abierta y destrozan el patio que tiene flores.  
(Niña, 12 años, padre: funcionario)*

**6b/105** *¿En tu barrio viven gitanos? ¿Qué hacen?*

*No, pero vienen a menudo a mi placeta a coger los gatos y los perros y luego los matan.  
(Niña, 12 años, padre: empleado en correos)*

La acusación de ser especialmente destructivos, añade naturaleza extrema y negativa de la conducta gitana. Vuelve a producirse el efecto de homogeneización pues se expresa como un elemento central de los gitanos, y vuelve a argumentarse el conocimiento directo. Por su inmediata repercusión emocional y su capacidad de generar expectativas y reacciones de defensa, repulsa, miedo o soslayo, constituye uno de los ejes del prejuicio antigitano.

Vamos viendo que, aunque se confirma la estructura categorial de la representación mental de los gitanos, los discursos de ambas muestras ilustran cómo emergen las principales diferencias de asignación de estereotipos en relación a la minoría gitana; y cómo son comentadas y evaluadas.

#### 4.2.2.2. ***Implicaciones en robos y asaltos***

La nominación de “ladrones” incluye contenidos y significaciones que relacionan a los gitanos con actos como el atraco, el robo, el hurto, etc.... identificándolos como “atracadores”, “ladrones” o “rateros”. En los discursos se repite una y otra vez sucesos como: robos de bolsas, coches, bicicletas, monederos y relojes.

Comparando los resultados de frecuencias obtenidos en la primera y segunda muestra, se observa una disminución significativa de la aparición de estos calificativos en las repuestas de los niños y niñas que tienen compañeros y compañeras gitanos en sus clases (N1: 38,4% vs. N2:27,8%). En la primera muestra casi cuatro de cada diez sujetos encuestados utilizaban esta variable en sus discursos, mientras que en la segunda muestra son tres de cada diez discursos.

*4b/Tiene (o has tenido) amigos/as gitanos?, ¿qué impresiones tiene de esa amistad?*

*Si. que como te descurides te roban y te piden cosas.*

*(Niño, 14 años, padre: camionero, 4 hijos)*

Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas entre los entornos rurales y urbanos, destacando este último (82,1% sobre una media de 27,8%) y los niños (53,7%) frente a las niñas (46,3%). Ver Tabla 4-4.

**6b/3** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Que roban y con ello hacen daño a muchos.  
(Niña, 13 años 1ºESO; padre: representante laboratorios, tres hijos)*

Alguna de las expresiones empleadas con más frecuencia son: “nos roban”, “nos quitan las cosas”, “tenemos que darles”, etc.:

**6b/30** *¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Que algunos o casi todos roban. Pero también sé que no todos son así. Un montón son buenas personas y nosotros le decimos gitanos.  
(Niño, 12 años, padre: médico, ??)*

**6b/47** *¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Algunos son simpáticos y otros van por las calles robando a la gente.  
(Niño, 12 años, padre: taxista, dos hijos)*

Valoración aparte merece la atribución de “ladrones” cuando se realiza en respuesta a la pregunta “¿Viven en tu barrio gitanos/as? ¿A qué se dedican?”. Para los niños y niñas que viven en zonas con alta concentración de población gitana, los hurtos y robos que les atribuyen, tienen sobre todo un carácter fastidioso, cargado de ese ánimo de molestar e inquietar a sus vecinos a los que ya se han referido como “violentos” también:

**6b/39** *¿Viven en tu barrio gitanos/as? ¿A qué se dedican?  
Si. Robar y pegarle al primero que pillan.  
(ns/nc)*

**6b/5** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?  
Que nos quitan los balones.  
(Niño, 12 años, padre: asuntos propios (sic), 4 hijos)*

Llama la atención que no se vea como algo lejano. Si algo destaca de estos discursos, es el alto grado de cotidianidad, tanto por el entorno donde ocurre el robo (el barrio, la casa, el camino habitual), como por la víctima y el objeto robado. Les atribuyen automáticamente a los gitanos los robos que se cometen en la vecindad. En la mayoría de los casos se tratan robos poco importantes, más bien fastidiosos, hirientes, porque roban precisamente al prójimo y cosas de uso común y diario (la bicicleta, el reloj, un bocadillo, unas “chucherías”...). Algunos de estos casos se apoyan en experiencias directas, que los hacen más verídicos y perdurables:

**6b/67** *¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?  
Si, que me robaron un tamagochi, un reloj y casi me claba una navaja en el cuello.  
(Niño, 12 años, padre: funcionario, num. Hermanos: ns/nc)*

**6b/71** *¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?  
Uno robo delante mía el coche de mi tita.  
(Niño, 12 años, padre: comerciante, num. Hermanos: ns/nc)*

**6b/77** *¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?  
Cuando me robaron la cadena, el miedo que pase jamas se me olvidara.  
(Niña, 12 años, padre: constructor, num. Hermanos: ns/nc)*



#### 4.2.2.3. **Vagos**

En el caso de la atribución de “vagos” se produce también una disminución muy significativa (N1:14,6%; N2:4,9%). Esta atribución considera a los gitanos como vagos, gandules u ociosos:

*5b/1 ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?  
Que la mayoría no quieren estudiar.  
(Niño, 14 años, 2ºESO; padre: albañil, dos hijos)*

#### 4.2.2.4. **Un nuevo ámbito de rechazo étnico: el mal de “la droga”**

La vinculación de la minoría gitana con el consumo y comercio de drogas es relativamente reciente. Ya en 1990, Calvo Buezas destaca que un 21% de los escolares que encuesta identifican a los gitanos con el consumo de drogas ilegales, codificado como “drogadicción”. Asimismo, en 1995 López Varas y Fresnillo resumen los distintos tipos de discursos ideológico acerca de aspectos que identifican como centrales en las representaciones sociales sobre la comunidad gitana “la pobreza y la marginación, guiada por la consolidación de una representación social de la droga como símbolo del mal absoluto y la amenaza de muerte para la comunidad” (ibid: 407). Por último, en nuestro trabajo previo de 1998, recogíamos las mismas relaciones entre gitanos y drogas en los discursos infantiles, pero distinguiendo lo que las niñas y niños empezaban a diferenciar:

Consumo de drogas, Comercio de drogas y Consumo ilícito de drogas legales (alcohol, tabaco).

En esta encuesta, vuelve a salir esta fuerte asociación “*gitanos-drogas*”, aunque disminuida en frecuencia de uso. De manera destacada, la relación gitanos-comercio de drogas ilegales, disminuye muy significativamente (N1: 7,1%; N2: 2,9%) entre la

muestra de escolares que tienen compañeros y compañeras gitanos y viven en localidades y zonas con alta concentración de población gitana (ver Tabla 4-2). Esta vinculación genera sentimientos de profundo rechazo porque se vive como una amenaza para la comunidad. Creemos que esta vinculación va muy ligada al contexto, sin embargo no hemos encontrado diferencias significativas en este tipo de atribución entre entornos rurales y urbanos (ver Tabla 4-4). No obstante, precisamente en esta muestra de escolares aparecen diferencias muy significativas en cuanto a esta atribución por sexo. Así, la asociación de los gitanos con el comercio de drogas aparece como un tipo de atribución exclusivamente masculino (ver Tabla 4-3).

La asociación “*gitanos-droga*” viene desarrollándose en paralelo a la intensa “crisis” generada por la expansión del consumo de heroína y cocaína en España, que comenzó a finales de los 70 y que se agudizó en la década de los 80, derivando graves problemas sociales que han transformado la percepción social del uso de drogas en nuestro país (Gamella 1989c, 1994; Gamella y Álvarez, 1997). Tres de esos procesos han añadido poderosas representaciones sociales al tradicional prejuicio antigitano: la expansión de la heroínomanía y otras formas de consumo problemático de drogas, el crecimiento de una intensa inseguridad ciudadana por delitos cometidos por drogodependientes y la extensión de la infección del VIH/SIDA. Los gitanos aparecen en el imaginario colectivo en el papel de vendedores y/o usuarios de las nuevas drogas ilícitas, sobre todo de heroína, y por eso como “los primeros portadores de la droga” (Gamella y Sánchez-Muros 1998: 178).

Siguiendo la división que establecimos entre consumo y comercio de drogas ilegales, y consumo abusivo, excesivo o ilícito de drogas legales, presentamos aquí la comparación de los valores obtenidos en dos muestras distintas (ver Tabla 4-2).

### **Consumo de drogas ilegales**

El consumo de drogas ilegales es la forma más común de asociación gitanos-drogas tanto en la primera, como en la segunda muestra (N1: 8,2%; N2: 7,9%). En este caso sigue habiendo una prevalencia de cerca del ocho por ciento de respuestas

asociando a los gitanos con el consumo de drogas ilegales, sus formas de administración ("pincharse", "esnifar", "fumar cocaína"), y con el hábito, la dependencia o el tipo social de toxicómano. Así se refleja en algunas de las citas que presentamos:

**4b/17** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que son algunos drogadistos. Al gunos no vienen a la escuela. al gunos roban.*  
(Niña, 13 años, padre: pintor, 4 hijos)

**6b/22** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?*

*No me gusta porque se drogan y llevan navajas.*  
(Niño, 12 años, padre: parado, hijo único)

**1b/28** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que la mayoría se drogan, las madres no se preocupan por ellos. Se meten en los asuntos de los demás. Tienen peleas por tonterías se emten ocn el que pillan*  
(Niña, 13 años, madre: limpiadora)

**2b7** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que algunos son buenos y otros malos, que los discriminan mucho por el color de piel. Y que algunos de los discriminados se meten en la droga.*  
(Niño, 13 años, padre: peón caminero, ns/nc)

La asociación entre el uso de drogas, su comercio y el robo y la violencia, es clara en muchas respuestas:

**6b/125** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?*

*Que cuando están aburridos empiezan a drogarse o a [a]tracar a la gente.*

*(Niño, 13 años, padre: bibliotecario, num. Hermanos: ns/nc)*

**4b/15** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Algunos gitanos roban. Se drogan y se pinchan mucho no vienen a la escuela y le pegan a los niños.*

*(Niño, 13 años, padre: albañil, num. Hermanos: ns/nc)*

Algunas de estas respuestas parecen indicar que los escolares tiene un cierto conocimiento directo de esas conductas en los sus respectivos entornos.

**6b/95** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Todo porque de algunos gitanos veo que estan drogados perdidos y que se insultan unos a otros.*

*(Niña, 14 años, padre: camarero, ns/nc hijos)*

La asociación gitanos-consumo de drogas, no experimenta una atribución diferencialmente significativa entre niños y niñas, o bien, entre entornos rural y urbanos (ver Tabla 4-4).

### **Gitanos y comercio de drogas ilegales**

La distribución de drogas ilegales se ha convertido en un tema de intenso rechazo y rencor étnico. La participación de un sector de los gitanos (menor de lo que se cree) en el tráfico y distribución de heroína, cocaína y hachís, ha hecho a la minoría fácil diana de la sobrerrepresentación y la acusación de ser los culpables de todos los males que derivan del uso de drogas ilícitas.

Un 7,1 por ciento de todos los colegiales asoció en 1998, en algún momento del cuestionario, a los gitanos con el comercio de drogas. En esta nueva muestra se ha reducido significativamente la frecuencia de este tipo de atribuciones, no llegando al 3% del total de escolares (ver Tabla 4-2). Estos pocos testimonios son expuestos ya en

respuesta a la primera y más general de las preguntas del cuestionario, pero también en respuesta a preguntas sobre la convivencia vecinal en contextos altamente etnicistas:

**4b/22** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*Que no se lavan nunca son muy malos y algunos venden droga pero en cambio otros son muy buenos.*

*(Niño, 13 años, padre: jornalero, num. Hermanos: ns/nc)*

**6b/75** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que algunos son buenas personas y otros no, la mayoría vende droga, etc.*

*(Niño, 13 años, padre: carpintero, num. Hermanos: ns/nc)*

El comercio de heroína y otras drogas se asocia también con los otros estereotipos negativos, como el robo, o la violencia, aunque no suele quedar claro qué es causa y qué consecuencia:

**4b/13** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*Algunos son buenos y otro son malos y roban y se drogan, venden droga y son unos hijos de (tachado) algunos (tachado) se casan y la boda duran muchos días y uno se raja la camisa.*

*(Niño, 13 años, padre: jornalero, num. Hermanos: ns/nc)*

El comercio de drogas tiene connotaciones más negativas que el consumo, pues supone beneficiarse de la necesidad o la desgracia ajena. En muchos discursos infantiles se enfatiza este carácter de culpabilidad del que comercia con sustancias que se consideran "esclavizantes" o incluso "infecciosas", llegándose a acusar a los gitanos de incitar su consumo:

**4b/29** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*Pues lo unico que se es que algunos jitanos son buenos pero otro son drogadictos y se pichan y benden drogas empicando a otra jente que no le gustaria estar en ese mundiyo.*

*(Niño, 15 años, padre: telefonista, num. Hermanos: ns/nc)*

En ocasiones, el comercio de drogas se compara con plagas o enfermedades contagiosas de lo que pueden contagiarse los niños gitanos en este caso es del hábito que hayan desarrollado sus padres. Los escolares encuentran en la droga un hábito maligno que les ayuda a explicar la degradación que perciben en esos vecinos:

**6b/108** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?*  
*Sí. algunos no hacen cosas malas pero casi la mayoría siempre están con las drogas y el alcohol.*

*(Niña, 13 años, 1ºESO; padre: albañil, tres hijos)*

**6b/23** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?*

*Rovar, vender droga y cosas robadas.*

*(Niño, 12 años, padre: varrendero (sic), dos hijos)*

La asociación de un sector de los gitanos con las drogas ilegales ha exacerbado y ahondado los sentimientos de rechazo hacia la minoría en muchos entornos payos, pues se incorpora a la más tradicional percepción de su “parasitismo” y explotación de los payos e incorpora la carga simbólica que rodea a este “mal” social.

A diferencia de lo que ocurre en otros países con serios problemas sociales derivados del uso de drogas ilícitas, como por ejemplo Estados Unidos, el consumo problemático de heroína y la cocaína en España no parece haber tenido un tinte racial y ha sido un problema de clase más que de etnicidad (Gamella y Alvarez, 1997). Sin embargo, es en el comercio de esta droga, sobre todo en los escalones inferiores del mercado, es decir, en el menudeo o la distribución al detalle, donde la presencia de algunos gitanos ha sido muy destacada. Pero la asociación “gitanos-drogas” es un estereotipo exagerado e injustificado. Su presencia en la imagen infantil de los gitanos es innegable. Sin embargo, la asociación de los gitanos con el consumo y comercio de drogas es menos frecuente que la vinculación con el robo o la agresión. Y, como veremos, mucho más situacional y vinculada a unos entornos más que a otros.

### **Uso excesivo de drogas licitas**

También la acusación concerniente al uso excesivo de drogas legales y comunes, como el alcohol o el tabaco, siguen destacando en las respuestas infantiles en colegios con alta concentración de alumnado gitano, y aunque en menor proporción a la muestra primera de escolares, no ha experimentado una disminución significativa (N1: 4,4%; N2: 3,3%).

*4b/48 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Que fuman la mitad.  
(Niño, 12 años, padre: panadero, dos hijos)*

*6b/13 ¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?  
Si. Debajo vivían unos gitanos queno paraban de molestar siempre borrachos y me daba asco verlos siempre sucios.  
(Niño, 12 años, padre: recepcionista, dos hijos)*

A veces lo inaceptable en esos consumos es la edad a la que se producen, sobre todo tratándose de niños o niñas. En muchas ocasiones, este tipo de atribuciones se enfoca en los niños y niñas gitanos, atribuyéndoles el consumo de tabaco y alcohol. Otras veces son los niños y niñas encuentran en este rasgo, un llamativo contraste entre el mal vivir y el buen fumar de los gitanos y lo considera un elemento de la “frontera” étnica. También su asociación con otros hábitos negativos, como su vinculación con prácticas violentas, es muy frecuente.

En resumen, de la comparación de atribuciones de este conjunto de rasgos en las dos muestras de escolares, concluimos que los rasgos más negativos mantienen una frecuencia muy elevada. Sólo en tres casos (ladrones, vagos, comercian con drogas) se aprecia una reducción muy significativa, pero se mantiene igual frecuencia de uso de otros rasgos también negativos (violentos, destructores, consumidores de drogas, usuarios abusivos o ilícitos de drogas legales –alcohol y tabaco-) (ver Tabla 4-2). En cuanto a la variación de atribuciones según sexo, se aprecian diferencias muy significativas en cuanto a las atribuciones “ladrones” y “comercian con drogas”, más

frecuentes en los discursos de alumnos, frente al de alumnas, en los colegios con más porcentaje de alumnado gitano (ver Tabla 4-3). Respecto a la variación según el entorno del colegio, se encontró que la atribución de “ladrones” es superior, de manera muy significativa, en el entorno urbano (ver Tabla 4-4).

### 4.2.3. Variaciones en rasgos “desagradables”

El tercer conjunto de expresiones descrito lo constituyen lo que denominamos en el estudio anterior “feas costumbres” y que asocian a la minoría gitana con “hábitos que resultan incómodos para la convivencia y que hacen poco deseable su presencia, aunque no tan detestable como los atributos anteriores” (Gamella y Sánchez-Muros, 1998: 191). Se les acusa de sucios, pobres, chabolistas, mal vestidos, mal hablados y mal educados. Estos atributos constituyen un segundo grupo de imágenes y conceptos negativos muy relevante en la configuración de la representación social de los gitanos. Este conjunto de contenidos se atribuye tanto a nivel individual (sucios, mal hablados, mal vestidos, mal educados) como al grupo (pobres, viven en chabolas...).

En la Tabla 4-2 se resume la distribución de frecuencias de este tipo de rasgos en dos muestras diferentes. La comparación de resultados de este conjunto de rasgos obtenidos en ambas muestras revela una alta correspondencia entre las frecuencias de estos seis rasgos en ambos grupos de escolares. Los valores de estas “costumbres feas”, en general se mantienen iguales de la primera a la segunda muestra. No obstante una observación detenida muestra una ligera disminución de uso de estos rasgos en los discursos de la nueva muestra (N2), con una excepción, aumenta la frecuencia del atributo “sucios” (N1: 16,0%; N2: 18,7%), aunque no de manera significativa.

En el primer estudio, al considerar las respuestas a todas las preguntas del cuestionario, las frecuencias de atribución oscilaban entre el 6,3 por ciento (“mal vestidos”) y el 22,6 por ciento (“mal educados”), con lo que siguieron siendo el tercer conjunto de rasgos más frecuentemente asociado a la minoría gitana. Al analizar la



segunda muestra, los resultados en respuestas a todas las preguntas, vemos que estas atribuciones con los valores máximo ("mal educados" 19,5%) y mínimo ("chabolistas": 3,7%), disminuyen. Así el rasgo desagradable menos frecuente "desastrados/mal vestidos", que identifica a los gitanos por la forma en que visten percibiéndola desfavorablemente, pasa de 6,3 por ciento en N1, a 5,8 por ciento en N2. El rasgo más frecuente "mal educados", pasa a ser 19,5 por ciento. No obstante, aunque los nuevos resultados sufran esta ligera disminución, el conjunto de rasgos se mantiene en tercer lugar de frecuencia de uso en los discursos infantiles (Tabla 4-2).

Los rasgos desagradables se expresan en términos y afirmaciones que conciernen una pretendida vulneración de principios relativos a una conducta "normal". Se trata, por tanto, de imágenes que derivan de principios culturales menores que señalan lo que es correcto o incorrecto (vestir bien, hablar bien, tener buenas maneras...). Por eso, este conjunto de atributos marca la diferencia cultural cotidiana con unos vecinos que viven de otra manera. Esta actitud pretendidamente gitana de "resistencia a la respetabilidad" (Kaprow 1994), ha sido reseñada por otros autores como prototípica de las representaciones sociales dominantes sobre los gitanos, tanto nacionales como internacionales (Brandes 1981, Leblon 1985), así como en otros muchos países (Fraser 1992a, Okely 1983, Sutherland 1975).

#### 4.2.3.1. ***Molestos, mal educados***

Presentamos aquí el atributo más frecuente de todos los contenidos en el conjunto de "rasgos desagradables". Esta atribución refiere a todos aquellos contenidos del prejuicio étnico que asocian a la minoría gitana con costumbres incómodas como aquéllas que refieren al carácter "ruidosos" y "jaleosos" asociado con la minoría. La frecuencia de atribución de este rasgo es menos frecuente, aunque no de manera significativa, en las respuestas de escolares de la muestra de colegios con presencia de alumnado gitano (N2: 19,5%; N1: 22,6%). En esta nueva muestra se recogen expresiones tales como: "son mal educados", "escandalosos", "forman mucho jaleo", "montan follones", "le dan voces a los hijos", "son muy frescos", etc.

Veamos algunos de los ejemplos:

**4b/14** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Que son mal educados.  
(Niño, 14 años, padre: camionero, 4 hijos)*

**1b/23** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?  
Si. Son un poco escandalosos pero son buena gente.  
(Niño, 12 años, padre: camarero, cuatro hijos)*

En esta segunda muestra de escolares, no se han encontrado diferencias significativas entre niños y niñas, ni entre entornos rural y urbano, en la atribución de este rasgo. La “mala educación” implica la convicción de que los gitanos transgreden ciertas normas que dificultan la convivencia:

**5b/10** *¿Te gustaría o te molestaría convivir con algún gitano/a? ¿Por qué?  
Yo no porque forman mucho jaleo.  
(Niño, 13 años, padre: pensionista, tres hijos)*

**1b/28** *¿Qué no te gusta de los gitanos/as?  
Que meten mucho follón tanto de día como de noche.  
(Niña, 13 años, madre: limpiadora, tres hijos)*

Con frecuencia los motivos de incomodidad o fastidio del que se acusa a los gitanos, deriva de conductas destacables utilizadas como signos definitorios de “lo que hacen” los gitanos. Como ya explicábamos en el primer estudio, estas atribuciones suelen ser: hablar a gritos, poner la música muy alta o a horas intempestivas, etc. Estos rasgos vuelven a repetirse en la segunda muestra utilizando casi las mismas expresiones:

**4b/45** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?  
Sí, ponen la música muy alta.  
(Niña, 12 años, padre: agricultor, tres hijos)*

Vemos muchos matices en esta categoría. La mala educación tiene un carácter "hereditario", pues suele contener también aspectos relativos al hábito transmitido de padres a hijos. Por en muchos discursos de los niños, se culpa a los padres.

*5b/6 ¿Viven en tu barrio alguno gitanos/as? ¿Qué hacen?  
Si. Nada mas que darle boces a sus hijos.  
(Niña, 13 años, padre: trabajador en el campo (sic), cinco hijos)*

Esta atribución implica un concepto quizá muy etnocéntrico de la "buena educación", o buenas maneras, pues supone distintas prioridades y énfasis en diversos aspectos de la conducta.

*5b/ ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
El mal caracter y lo bengativos, y son muy frescos.  
(Niña, 14 años, padre: profesor, tres hijos)*

*4b/1 ¿Viven en tu barrio alguno gitanos/as? ¿Qué hacen?  
Si. Nada ser muy simpatias pero mandan mucho.  
(Niña, 4 hermanos, padre: agricultor, 5 hijos)*

La variable engloba aspectos muy diversos, pero todos destacan la percepción de incapacidad de los miembros de la minoría gitana para asumir y respetar normas básicas de convivencia. Quizá en esta categoría se concentren muchas justificaciones de rechazo.

#### 4.2.3.2. **Sucios**

Se ha contabilizado esta variable cuando los escolares han aludido de diversas maneras a la falta de higiene en los gitanos, ya sea personal o grupal (condiciones de vida, etc.). Este es la única variable del conjunto rasgos desagradables, que experimenta un aumento, aunque no es significativo, en la segunda muestra (N2: 18,7%) respecto a la primera (N1: 15,7%). La suciedad se explica reflejándola tanto en el aspecto físico, como en otros factores, como el olor.

Veamos algunos ejemplos de la nueva muestra:

**4b/2** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?*

*Que no se lavan tan amenudo*

*(Niño, 12 años, padre: vende abonos, 4 hijos)*

**4b/1** *¿En qué crees que se diferencioan los/as gitanos de los/as no gitanos?  
que los gitanos hechan mucha peste y los no gitanos nos lavamos.*

*(Niña, 13 años, padre: agricultor, cinco hijos)*

**4b/20** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?*

*Qué huelen mucho.*

*(Niño, 13 años, padre: panadero)*

El carácter “sucios” no sólo hace referencia a la higiene personal; también se relaciona con prácticas cotidianas que pueden interpretarse como “sucias”:

**1b/32** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?*

*Si. Echan el agua del bater por la calle.*

*(Niño, 12 años, padre: empresario, cuatro hijos)*

Ésta es otra atribución cargada de rechazo, y funciona como argumentación, legitimación, y elemento de separación, e incluso, de discriminación.

Se ha observado un aumento muy significativo de esta atribución entre los escolares del ámbito rural (66,7%) frente al urbano (33,3%), y resulta interesante encontrar que las principales atribuciones de este rasgo suele encontrarse en respuesta a la pregunta "¿Te gustaría o te molestaría convivir con algún gitano/a?". Esto indica la importancia de la supuesta suciedad de los gitanos como factor influyente en la aceptación o exclusión de la convivencia con miembros de la minoría étnica gitana.

**4b/15** *¿Te gustaría o te molestaría convivir con algún gitano/a? ¿Por qué?  
No porque son muy sucios.  
(Niño, 14 años, padre: camionero, 4 hijos)*

**1b/18** *¿Te gustaría o te molestaría convivir con algún gitano/a? ¿Por qué?  
Según como fuese. Por que si es un marrano, no se limpia ni nada de asearse  
no me gustaría pero si se lavasen no me importaría.  
(Niña, 12 años, padre: repartidor de pesacado, tres hijos)*

**1b/10** *¿Te gustaría o te molestaría convivir con algún gitano/a? ¿Por qué?  
Molestaría por que me da asco.  
(Niño, 13 años, padre: tractorista, cuatro hijos)*

Algunas autoras y autores han destacado la importancia y constancia de estos rasgos como componente persistente de la imagen negativa que suele tenerse de los gitanos y un elemento crucial del prejuicio antigitano (Calvo 1990b, San Román y Garriga 1983, Brandes 1980). Así, Brandes alude a la pretendida suciedad, como uno de los motivos más recurrentes en los chistes, chascarrillos y dichos acerca de los gitanos, San Román y Garriga, consideran esta atribución como principal contenido del estereotipo de denominan "tradicional", es decir, previo a la nueva imagen recreada por el "payo bienpensante" que reinterpreta esta pretendida imagen de falta de higiene en un aspecto menos negativo y más como un aspecto de vida más libre, no consumista. En este sentido, Judith Okely ha realizado intenso trabajo etnográfico con grupos gitanos, y destaca que la idea de contaminación es diferente en la minoría gitana y en la mayoría no-gitana (1983), aquí reside la explicación de esta particular atribución en las concepciones de contaminación y pureza en la minoría gitana.

En muchas de estas referencias la caracterización llega incluso al insulto, el cual constituye la manifestación más brutal y menos sutil del prejuicio:

**4b/48** *¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Que son muy guarros.  
(Niño, 12 años, padre: panadero, dos hijos)*

**3b/14** *¿Qué sabes de los gitanos/as?  
que algunos son muy guarros y asquerosos.  
(Niño, 14 años, padre: camarero, dos hijos)*

La “suciedad” que relacionan estos escolares con los gitanos, también supone un criterio de diferenciación interna de la minoría. Algunos niños y niñas han distinguido dos tipos de gitanos, “los que son limpios y los que son sucios”, como en el siguiente ejemplo:

**1b/31** *¿Te gustaría o te molestaría convivir con algún gitano/a? ¿Por qué?  
Con los limpios me gustaria vivir pero con los sucios no.  
(Niño, 12 años, padre: trabaja en el INEM (sic), cinco hijos)*

**2b/10** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?  
Pocos pero si, algunos son limpios y tienen educación, pero otros son sucios y no tienen nada de educación.  
(Niña, 13 años, padre: agricultor)*

**4b/44** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Que están sucios algunos.  
(Niño, 12 años, padre: albañil, cuatro hijos)*

A menudo, los escolares completan esas atribuciones con otras, también de carácter negativo, que agrandan el rechazo hasta la repulsión:

**4b/29** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Que asen algunos endrogaos y que son muy malolientes y tienen piojos.  
(Niño, 15 años, padre: telefonista)*

La atribución de suciedad a los gitanos puede servir para establecer vínculos entre criterios externos y atributos intelectuales y éticos, y definir así un obstáculo crucial al contacto interétnico y a la integración de los niños y las niñas gitanos en aulas y escuelas comunes.

#### 4.2.3.3. ***Desastrados, mal vestidos***

Este rasgo va muy unido al anterior ya que consiste en juzgar como inapropiada, "sucias" o "mal arreglada" la vestimenta de los gitanos. Como se observa en la Tabla 4-2, hay una alta correspondencia entre los resultados de este rasgo en la primera muestra y en la segunda donde el seis por ciento de los escolares encuestados opina que la forma de vestir de los gitanos es descuidada y muy particular. Algunos ejemplos de la nueva muestra ilustran esta atribución:

**6b/18** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Como van vestidos  
(Niño, 12 años, padre: empresario, dos hijos)*

Se observa que también en este caso, como el de "sucios", el rasgo "mal vestidos" sirve de criterio de diferenciación intra e interétnica:

**3b/3** *¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Algunos como visten y otros no tienen respeto.  
(Niña, 13 años, padre: camarero, tres hijos)*

**6b/39** *¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?  
Que los no gitanos visten mejor y no son tan malos.  
(Niña, 12 años, padre: ATS, nueve hijos)*

La indumentaria, la forma en que visten, el adorno o tocado de la piel o la forma y estilo con el que llevan el cabello, son a menudo, un elemento central de la diferencia grupal, cultural y/o étnica y religiosa (recuérdese el caso del velo islámico en las

mujeres). Aquí, los gitanos no sólo son vistos como diferentes, sino como directamente inferiores, “peor vestidos”, “más pobremente”, “descuidadamente”...

**6b/121** *¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?  
Qué algunos gitanos no se lavan ni se cambian de ropa.  
(Niña, 12 años; padre: guardia jurado, cuatro hijos)*

**1b/32** *¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Que van des calzós. Que le pega patadas a los perros.  
(Niño, 12 años, padre: empresario, cuatro hijos)*

No se encontraron diferencias significativas en la atribución de este rasgo entre niños y niñas o entre colegios de entorno rural y urbano.



#### 4.2.3.4. **Pobreza**

Esta atribución relaciona a la minoría gitana con carencias básicas y falta de recursos por diferentes motivos. Por su frecuencia en el primer caso, este era un rasgo importante ya que casi un 15 por ciento de los encuestados incluía referencias a la pobreza de los gitanos en respuestas a todo el cuestionario. Sin embargo, en la segunda muestra de escolares, ese porcentaje desciende de manera muy significativa el doble de veces (N2: 7%). De ese 7 por ciento total, el 88,2% son atribuciones realizadas por niñas, porcentaje significativamente más alto que el de los niños (11,8%).

De nuevo se produce otra particularidad en la comparación entre las dos muestras, ya que otro resultado diferencial es la significativa disminución que se produce en la frecuencia de uso de este calificativo en los discursos de los escolares que conforman la segunda muestra.

*1b/11 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*algunos no se lavan no tienen ropa viven en casas derrumbadas, no van al colegio no tienen dinero para comprarse los materiales para la escuela y los maestros les dice que se los tienen que comprar, pero si esa familia no tiene dinero le podrían alludar.*

*(Niña, 13 años, padre: en el campo (sic), 7 hijos)*

Como demuestra este ejemplo, los otros rasgos calificados como desagradables (sucios, mal vestidos, chabolistas, etc.) van intensamente unidos a la asociación de los gitanos con la pobreza. Es decir, la imagen que estos escolares tienen de la pobreza, es una combinación de elementos de condición étnica con otros de discriminación y exclusión económica, de carencia y diferencia.

*6b/90 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que no tienen las mismas cosas que nosotros y si no tienen suficiente dinero para ir al medico por enfermedades se mueren o empeoran.*

*(Niña, 12 años, padre: oficinista)*

Parece claro que este rasgo no se relaciona tanto con características personales como por factores socioeconómicos que afectan a toda la minoría.

No se han detectado diferencias significativas entre ámbitos rural y urbano.

#### 4.2.3.5. **Chabolistas**

Otro término que disminuye significativamente de los discursos de escolares de la segunda muestra (N1: 8,6%; N2:3,7%), es aquél que refiere al carácter “chabolistas” de la minoría; es decir, aquél que identifica la residencia gitana con diversos tipos de infravivienda: cuevas, chabolas, *shankis*, etc. La atribución se produce en uno de cada 10 discursos, frecuencia significativamente menor que en los discursos de escolares que apenas tenían contacto con la minoría étnica gitana (N1).

Este rasgo está también ligado al de pobreza, como hemos visto en las citas. Esta identificación establece una correspondencia de la minoría con espacios concretos – como determinadas zonas, barrios, localidades, etc.- donde se cree que abundan más ciertas conductas y situaciones indeseables. Algunas citas de la nueva muestra ilustran bien este cúmulo de contenidos atribuidos a los gitanos:

*1b/29 ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Los gitanos suelen ser de familias grandes y la mayoría de casi la misma edad,  
viven en casas un poco sucias y feas y tienen sus propias construmbres.  
Defienden mucho la familia y a veces son muy agresivos y mal hablados.  
(Niña, 13 años, padre: ganadero, cinco hijos)*

Como vemos en la Tabla 4-3 y Tabla 4-4, esa atribución no se realiza de manera significativamente diferente entre niños y niñas o entre colegios rurales o urbano.

*(N2)4b/35 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Que tienen distintas costumbres. Algunos creen en el culto, algunos viven en  
chavolas y la mayoría tienen malas condiciones económicas.  
(Niña, 12 años, 2ºESO; padre: albañil)*

#### 4.2.3.6. **Mal hablados**

La valoración negativa del habla se presenta de manera invariable en los discursos infantiles sobre los gitanos tanto en colegio sin presencia gitana (N1) como en colegios con alto porcentaje de alumnado gitano (N2). Se ha recogido cuando en los discursos infantiles se decía que los gitanos se expresaban a gritos o utilizando palabras groseras. Las numerosas referencias indican formas de hablar diferentes aunque no se sabe bien en qué consiste esa diferencia. No se definen fácilmente, y sin embargo, son muy rechazables.

*2b/7 ¿Qué no tes gusta de los/as gitanos?  
Que algunos son muy mal ablados.  
(Niño, 13 años, padre: carretera (sic), cuatro hijos)*

*2b/10 ¿Qué no tes gusta de los/as gitanos?  
que algunos/as no son limpios y tienen muy mal lenguaje.  
(Niña, 13 años, padre: agricultor, tres hijos)*

Tanto en la primera muestra como en la segunda, entre un once y un trece por ciento de los encuestados utilizan este rasgo para describir algún aspecto que no le gusta de la minoría gitana. En la mayoría de los casos, esas diferencias en el habla se perciben como una carencia o demérito gitano por no usar adecuada o correctamente la lengua común. La diferencia en el uso del mismo lenguaje connota casi siempre una valoración negativa de la minoría. Esta atribución se realiza significativamente más en las niñas que en los niños (ver Tabla 4-3). Del total en la segunda muestra de 12,9% de los escolares que realizaron esta atribución, el 74,2% eran niñas.

*4b/30 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?  
Su forma de hablar.  
(Niña, 12 años, padre: trabaja en el campo (sic), tres hijos)*

Las atribuciones del “mal habla” a los gitanos completan este conjunto de rasgos que hemos considerado “desagradables” y que incorporan elementos que a menudo se mezclan en la imagen que se tiene de estos grupos que cuentan con menores recursos de poder, riqueza o prestigio. La comparación de discursos muestra que el uso de rasgos desagradables se reduce entre escolares con mayor contacto étnico, y resulta especialmente significativa la disminución de la identificación de la minoría gitana con la pobreza y con la infravivienda.

#### 4.2.4. Variaciones en rasgos “positivos”

Además de los rasgos negativos y desagradables, en todos los discursos sobre los gitanos también se encuentra un número importante de rasgos favorables o positivos. Estos rasgos aluden al carácter alegre y simpático de los gitanos, su capacidad de sacrificio y responsabilidad en el trabajo, y la facilidad para la creación y la expresión artística (mediante el cante, el baile, etc.). Veamos alguna cita que ilustre qué términos o expresiones se han codificado como rasgos positivos:

*3b/2 ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?  
Lo que más me gusta es que son muy animados y les gusta mucho la fiesta, pero cuando es hora de ser responsable lo son (algunos).  
(Niña, 13 años, padre: maestro albañilería, dos hijos)*

Como se muestra en la Tabla 4-2, los rasgos que hemos calificado de carácter positivo, siguen presentes en el discurso de los escolares con contacto étnico diario, y aunque el rasgo “Alegres” disminuya, el resto de los cometidos favorables aumentaron significativamente en los discursos de estos escolares.

La comparación del uso de estos rasgos en las dos muestras, refleja variaciones significativas. Como se ve en la Tabla 4-2, la identificación de los gitanos con el talento artístico aumenta muy significativamente entre el alumnado que tienen compañeros

gitanos en sus aulas. Sin embargo, se observa una fuerte disminución en otros atributos de carácter positivo, como el temperamento alegre, y especialmente aquél que identifica a la minoría gitana como "trabajadores esforzados" (N1: 15%; N2: 2,1%).

Cuando observamos detenidamente los discursos recogidos en una y otra muestra, vemos que buena parte de las atribuciones más positivas se manifiestan no sólo en aquéllas preguntas sobre los aspectos positivos de los gitanos, sino que aún en contra de lo que se pueda esperar, algunos de los discursos más positivos se recogen en preguntas donde se solicitaba explícitamente aquéllos aspectos negativos que pudiesen describir a alguno o algunos miembros de la minoría étnica gitana (ver cuestionario en cap. metodológico). En contra de lo esperado, como indican alguna de las citas que veremos en este apartado, en estos casos muchos escolares prefirieron utilizar rasgos favorables subrayando la lealtad y generosidad de sus amigos gitanos y oponiéndose a muchos de los estereotipos negativos anteriormente descritos. Estos y otros discursos infantiles se revelan como auténticas declaraciones de defensa y apoyo a la minoría étnica gitana, y por su claridad y sinceridad (recordemos que el cuestionario fue anónimo) aparecen como verdaderas fuerzas de cambio que, expresadas por niños y niñas en la preadolescencia, podrían significar importantes puntos de apoyo para ideologías respecto a la comprensión de la diferencia étnica.

Veamos detenidamente cómo se han manifestado estos rasgos en la segunda muestra, en comparación con la primera.

#### 4.2.4.1. ***Alegres, simpáticos, graciosos y graciabiles***

El carácter alegre, gracioso y simpático de los gitanos es el rasgo positivo más frecuentemente utilizado en los discursos de los escolares de la primera muestra (N1: 28%). Sin embargo no ocurre lo mismo en los discursos de los escolares de colegios con alta concentración de población gitana. En este caso el rasgo disminuye significativamente aunque esa imagen sigue rondando el 20 por ciento de las citas recogidas. Veamos algún ejemplo:

*1b/37 ¿Tienes ( o has tenido) amigos/as gitanos?, ¿qué impresiones tienes de esa amistad?*

*Si. Son buenos/as, generosos/as, simpáticos/as y muy felices con nosotros, como yo de ellos.*

*(Niña, 13 años, padre: repartidor de bebidas, dos hijos)*

*1b/29 ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?*

*Lo graciosos que son y su manera de cantar y bailar, y que le gusta ser libres.*

*(Niña, 13 años, padre: ganadero, cinco hijos)*

Se ve a los gitanos como muy capaces de animar, de entretener, suponen un elemento que añade diversión, gracia y color a la vida social, a pesar de las duras atribuciones que se le pueda hacer al mismo tiempo. A veces se ve esa “gracia” como una cualidad que caracteriza a los gitanos como parte de su herencia cultural o racial:

*1b/31 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Pues son muy malos te piden cosas y se las prestas y tu le pides y no te las prestan. Pero eso si, para las fiestas son los mejores.*

*(Niño, 12 años, padre: trabaja en el INEM (sic), cinco hijos)*

Esta cita ejemplifica bien lo que autores con un enfoque más cognitivo (Fiske y Operario 2001) han descrito como definitorios del contenido de los estereotipos, a saber, su carácter ambiguo que en las citas que hemos recogido se aprecia cuando se utilizan simultáneamente rasgos como "son muy malos" y "para las fiestas son los mejores".

*1b/34 ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?  
Sí, me es igual y además me lo paso muy bien porque son muy graciosos.  
(Niño, 12 años, padre: albañil, cuatro hijos)*

A veces, una mayor experiencia puede influir en la mejora de la imagen gitana ante estos escolares.

No se detectaron diferencias significativas entre los escolares niños y niñas, ni entre los discursos de colegios ubicados en entornos rurales y urbanos.

#### 4.2.4.2. **Trabajadores**

Otra de las atribuciones positivas que reducen significativamente su presencia en los discursos de escolares con alto contacto étnico, es aquella que identifica a la minoría gitana como "trabajadores", "sacrificados", "esforzados", etc. En esta segunda muestra sólo cinco niños de los 241 encuestados (2,1%), valoraron los esfuerzos de los gitanos por sobrevivir y sostener a lo suyos con su trabajo. Este dato vuelve a contradecirse, como ya ocurriera en el primer estudio, con el resultado obtenido en la segunda muestra del estereotipo que los considera vagos, perezosos e incapaces, pues su frecuencia disminuye en esta segunda:

*1b/3 ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
que son de otra raza, y algunos son pobres. También algunos trabajan desde que son niños.  
(Niña, 12 años, madre: modista, 10 hijos)  
falta una cita de trabajadores*

Vemos que en estos colegios donde se produce mayor concentración de alumnado gitano se atribuye esta conducta como algo que refleja experiencias directas con la minoría y así la hacen más compleja y más rica de lo que se pueda presuponer.

#### 4.2.4.3. **Capacidad artística, cantan y bailan bien, dotes musicales**

Este rasgo es uno de los que aumenta más significativamente en los discursos de los escolares que mantiene contacto diario con miembros de la minoría (N1:10,7%; N2:28,6%). Dicho rasgo refiere a la visión, algo tópica, de la virtud caracterizada como innata para el “cante” y el “baile” en dicha minoría. En los discursos de escolares de la segunda muestra sólo tres de cada diez escolares no se refieren a la capacidad y la sensibilidad de los gitanos para el flamenco como principal diferencial de la minoría. Una pequeña parte de este porcentaje asociaba este rasgo ya en respuesta a la primera pregunta:

*4b/2 ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?  
Que cantan y bailan muy bien  
(Niño, 12 años, padre: vende abonos, cuatro hijos)*

*4b/31 ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Que bailan muy bien. Tienen distintas culturas...etc.  
(Niña, 13 años, padre: comerciante, tres hijos)*

En el estudio anterior hacíamos referencia a la importancia del flamenco como fuente de vínculos interculturales (Gamella y Sánchez-Muros, 1998: 217). Comparábamos su importancia con la que en el Reino Unido ha tenido la adopción de músicas como el *ragga* o *reggae*, al cambio de actitudes de jóvenes blancos en la involucración de “las otras” culturas. En las atribuciones que relacionan a los gitanos con una mayor desinhibición, mayor ritmo, mejor capacidad de cante y baile, ha ocurrido algo semejante, aunque no tan positivamente pues la apreciación y hasta



explotación mayoritaria de esta forma cultural mestiza no ha impedido la denigración del "gitano".

**6b/1** *¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?  
Como bailan, como cantan y todas las bodas i todo eso.  
(Niña, 13 años, padre: albañil, tres hijos)*

**6b/9** *¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?  
Su arte.  
(Niña, 13 años, padre: militar, cuatro hijos)*

**5b/15** *¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?  
De mis amigos de que siempre estan cantando, bailando.  
(Niña, 13 años, padre: tec. TV, tres hijos)*

Esta atribución artística está mucho más presente en los discursos rurales frente a los urbanos (R: 63,8%; U: 36,2%) y en las niñas frente a los niños (M: 68,1% vs. V: 31,9%). Ambas diferencias son estadísticamente representativas.

En resumen, la comparación de atribuciones de carácter positivo entre escolares con bajo y alto contacto étnico refleja que se produce una importante disminución de la mayoría de estos rasgos, y especialmente significativa es la reducción de la identificación de los gitanos con el trabajo. Por el contrario, las atribuciones que relacionan a la minoría gitana con las aptitudes para el arte y el flamenco aumentan muy significativamente en los discursos de escolares que comparten diariamente aula con escolares gitanos.

#### 4.2.5. **Variaciones en rasgos “descriptivos”**

En último lugar, hemos comparado la presencia en el discurso infantil de un conjunto de nueve rasgos que llamamos “descriptivos” y que recogen aquéllos rasgos que describen en, los miembros de la minoría gitana, aspectos tanto físicos como culturales, y que suelen tener un carácter menos evaluativo. En la Tabla 4-2 presentamos la comparación de resultados entre la muestra de escolares con mayor y menor presencia de gitanos en sus aulas. En la Tabla 4-3 se manifiesta la comparación entre sexo y en la Tabla 4-4 la comparación entre colegios de ámbito rural y urbano. A continuación, describimos rasgo a rasgo las constantes y variaciones de una muestra a otra.

##### 4.2.5.1. ***Un origen histórico-geográfico distinto***

Este rasgo, que defiende un posible origen de la minoría en La India u otros países, o bien, recoge los avatares de su presencia en España, aumenta significativamente en los discursos de los escolares de colegios con alta proporción de alumnado gitano (N1: 2,5%; N2: 7,5%). No se han presentado diferencias significativas por sexo en dicha atribución (ver Tabla 4-3), aunque sí ocurren cuando se compara entornos rural y urbano, siendo en el rural en el que con mayor frecuencia se produce esta atribución (R: 72,2%; U: 27,8%).

Hay que indicar que casi todas las referencias a este aspecto definitorio de la minoría se hacen en respuestas a la primera y menos directiva de las preguntas.

*3b/10 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Lo que se de losgitanos/as es que vinieron, creo que vinieron de la India y emigraron a muchos países incluido España. Los gitanos tienen muy mala fama pero a mi no me importa porque con las que yo me junto son muy buenas amigas.*

*(Niña, 13 años, padre: vigilante, tres hijos)*

*3b/1 ¿Qué sabes de los gitanos?*

*Que vinieron, a España por que un hombre escribió una carta y ellos vinieron de la India.*

*(Niña, 13 años, padre: albañil, cuatro hijos)*

No son muy frecuentes las referencias al nomadismo o itinerancia de los gitanos, lo que puede ser una peculiaridad andaluza, pues en esta región, la gran mayoría de los gitanos llevan asentados en los mismos pueblos o comarcas desde hace varias generaciones. Sin embargo, muchos de estos discursos giran en torno a algunas ideas sobre el pretendido origen "hindú" o "egipciano" que puede explicar las supuestas diferencias de estos "visitantes":

*3b/8 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Que vinieron de la india y que se instalaron en España.*

*(Niño, 13 años, padre: pocero, tres hijos)*

*3b/13 ¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*que vinieron de la India hace mucho siglos y que los reyes católicos de España les echaron.*

*(Niña, 13 años, padre: albañil, cuatro hijos)*

Algunos escolares, como el de esta última cita, han oído hablar de la posible procedencia extranjera de los primeros gitanos pobladores en la Península, y de cómo fueron tratados por los reyes. Estos testimonios revelan que estos escolares, que conviven diariamente con niños y niñas gitanos, ya han tenido algún contacto con cierta información sobre la historia de la principal minoría étnica de su entorno, lo cual no significa que cambie radicalmente las representaciones sociales que tengan sobre estos. El proceso que ocurrirá será que adaptarán esta nueva información a su conocimiento,

experiencia y expectativas previas, creando interpretaciones nuevas sobre la diferencia étnica.

#### 4.2.5.2. ***La utilización de los términos “raza” y “etnia”***

Hablar de “raza gitana”, tanto entre escolares de entornos con alta proporción de alumnado gitano como en aquéllos en los que no lo es tanto, es una forma de expresar aspectos, no tanto físicos como culturales, que refieren a costumbres diferentes, a formas de ser, de actuar, incluso se utiliza para designar el rechazo social hacia dicho grupo.

El uso de este rasgo es igualmente frecuente en la primera y segunda muestra (N1: 23%; N2: 23,7%), así como en entornos rurales y urbanos ((R: 54,4%; U: 45,6%), lo cual indica la invariabilidad de su importancia en la representación infantil de los gitanos. Sin embargo sí ocurren diferencias estadísticamente significativas en la atribución de este rasgo por sexo. Así, las niñas utilizan este rasgo con mayor frecuencia (en el 70,2% de las veces) que los niños (el 29,8% de las veces).

Así lo vemos en las siguientes citas:

**4b/4** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Se que es una raza muy suya. Que en la actualidad es muy discriminada. Que se le consideran como seres "malos" y "vulgares". Que tienen sus propias creencias y costumbres. Que en el colegio, no se les considera como niños normales.*

*(Niña, 13 años, padre: asfaltos, tres hijos)*

**1b/37** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Son una raza distinta, tienen costumbres diferentes a las nuestras, algunas familias tienen problemas económicos y viven en la pobreza. Casi siempre los discriminamos por su raza y si ocurre algo malo, les solemos echar la culpa a ellos.*

*(Niña, 13 años, padre: repartidor bebidas, dos hijos)*

**4b/5** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Que son una raza distinta a la nuestra tiene distintas costumbres, otra religión, que es el culto no le gusta mantener relaciones con nosotros los "payos".*

*(Niña, 13 años, padre: funcionario local, dos hijos)*

**4b/6** ¿Qué sabes de los gitanos/as?

*Se lo de su raza que cuando se hacen las bodas empiezan a las 6 de la mañana y terminan otro día se sacan el pañuelo ect... Y también que hacen la boda muy grande.*

*(Niña, 13 años, padre: albañil, dos hijos)*

El término "Etnia" aparece poco en el habla escolar, sin embargo su presencia es constante de la imagen escolar sobre los gitanos (ver Tabla 4-2). Las dos únicas menciones que se han recogido de los 241 discursos de la segunda muestra se han realizado en respuestas a la primera pregunta y en escolares del mismo centro de la misma localidad:

**1b/7** ¿Qué sabes de los gitanos?

*Que son de otra henia diferente a la nuestra y tienen un arte en su cuerpo que no lo tenemos tanto nosotros.*

*(Niña, 13 años, padre: en el campo, cinco hijos)*

**1b/18** ¿Qué sabes de los gitanos/as?

*Que son de la ernía gitana y son muy divertidos*

*(Niña, 12 años, padre: repartidor pescado, tres hijos)*

Es curioso observar cómo estos dos testimonios los realizan niñas, y que parece un discurso ajeno al discurso ordinario de estos niños y niñas pues ninguna han sabido escribir correctamente la palabra.

#### 4.2.5.3. ***Definir el aspecto externo de los gitanos***

Los niños coinciden con la mayoría de los andaluces y los españoles, en juzgar que los gitanos son distinguibles a simple vista por sus características físicas, tales como el color de piel o de ojos, los rasgos faciales, la estructura ósea, etc.

*1b/23 ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?  
Pues en la piel la forma de hablar el pelo...  
(Niño, 12 años, padre: camarero, cuatro hijos)*

Sin embargo, el uso de este tipo de identificadores del aspecto externo en los discursos de los escolares con contacto étnico diario se reduce significativamente en los escolares que coinciden con compañeros gitanos en el aula (N1: 34%; N2:17,4%). Esta disminución es generalizada en la segunda muestra, sin ocurrir variaciones significativas tanto en el ámbito rural y urbano, como entre niñas y niños que componen dicha muestra. Para autores como Calvo Buezas, los contenidos relacionados con esta atribución, son aspectos más o menos neutros, que no influyen en la valoración global del comportamiento de los gitanos. Conforman lo que denomina imagen tipo “Otra raza, otro color”, y que aparece con una frecuencia del 28% de las respuestas a su cuestionario. En la muestra de escolares que comparten aula con alumnado gitano, esta “imagen tipo” se reducen significativamente en un 16 por ciento (ver Tabla 4-2), es decir, en la primer muestra eran tres de cada diez escolares, mientras que en la segunda muestra no llegan a dos de cada diez los escolares que recurren a este tipo de características para hablar sobre los rasgos externos que pueden definir a los miembros de esta minoría.

*2b/4 ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?  
Si todos ponemos de nuestra parte, tan sólo en el color de piel.  
(Niña, 13 años, padre: aserrador, cuatro hijos)*

*6b/3 ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?  
En el color de piel y poco mas.  
(Niña, 13 años 1ºESO; padre: representante laboratorios, tres hijos)*

En los discursos más extendidos se introducen otros elementos que con frecuencia han sido citados en la literatura clásica: cabello negro y largo, piel morena y ojos almendrados. Sin embargo, en la mayoría de casos, el elemento central es el color de piel a veces sinónimo de "raza", y que se ve relacionado, en el discurso, con otros atributos negativos:

*6b/3 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Tienen la piel un poco mas oscura. Por su raza les cuesta mucho mas conseguir un trabajo, lo que hace que en muchos casos, muertos de hambre, roben. Hay muchos muy buenos, también hay otros muy malos...  
(Niña, 13 años, padre: representante medicamenteos, tres hijos)*

*1b/34 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Es una raza un poco mas morena que la nuestra rechazada muchas veces por su raza. Por eso creo que la gente no le deja trabajar y tienen una posición económica baja.  
(Niño, 12 años, padre: albañil, cuatro hijos)*

#### 4.2.5.4. **Costumbres específicas**

Las "tradiciones", "las formas de vivir y pensar", están significativamente más presentes en el habla de los escolares que comparten aula con alta concentración de gitanos, que entre aquellos que tienen menos presencia gitana en sus aulas (N1:25,6%; N2: 36,5%). Al igual que otros rasgos descriptivos, la utilización de costumbres diferenciales se hace sin aparente valoración favorable o desfavorables, trata de exponerse como una atribución neutra.

Estas dos citas ejemplifican bien lo que queremos decir:

**5b/5** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*La gente cree que son peores que nosotros, que son diferentes. Yo creo que son como nosotros, sólo que con otras construmbres.*

*(Niña, 14 años, 2ºESO; padre: trabaja en una vaquería (sic), tres hijos)*

**4b/2** *¿Qué sabes de los gitanos?*

*Que tienen diferentes constumbres ect...*

*(Niño, 12 años, padre: vende abonos, cuatro hijos)*

Este rasgo es significativamente más frecuente en el discurso de niñas que de niños, y mayor en entornos rurales que urbanos. Así, del 36,5 por ciento total, 67% son niñas (frente al 33% niños) y el 61,4% pertenecen a colegios rurales (frente a 38,6% urbanos).

**5b/13** *¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los no gitanos?*

*Somos casi iguales, pero dentro de la familia tenemos distintas costumbres, aunque no convivimos mal.*

*(Niña, 14 años, padre: albañil, tres hijos)*



La atribución "costumbre diferentes" alude, algunas veces, a ritos como la boda gitana:

*5b/19 ¿Qué sabes de los gitanos?  
Que tienen algunas costumbres distintas a las nuestras. por ejemplo : las bodas.  
(Niña, 14 años, 2°ESO; padre: albañil, 6 hijos)*

*4b/34 ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Sé poco, porque no tengo familia gitana y convivo poco con ellos, pero lo que sé es que tienen unas culturas distintas, unas bodas más raras y son muy suyos y todos son uno.  
(Niña, 14 años, padre: pensionista, cinco hijos)*

y otras veces a movimientos religiosos con los que son habitualmente relacionados, como es el caso de la Iglesia Evangelista o "el Culto", tal y como los escolares lo expresan como vemos en los siguientes ejemplos:

*4b/36 ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Que tienen costumbres distintas por ejemplo ellos van al culto y nosotros a las iglesia.  
(Niña, 12 años, padre: agricultor, cuatro hijos)*

*4b/35 ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Que tiene distintas costumbres. Algunos creen en el culto, algunos viven en chavolas y la mayoría tienen malas condiciones económicas.  
(Niña, 12 años, padre: albañil, 2 hijos)*

#### 4.2.5.5. **Trabajan en distintas ocupaciones**

Este rasgo apenas aparece en esta segunda muestra (N1: 25,6%; N2: 2,9%). Siete escolares han relacionado a los gitanos con ocupaciones específicas. Esto supone una disminución muy significativa de dicho rasgo en el habla infantil en colegios con importantes concentraciones de alumnado gitano. Este resultado marca una diferencia respecto a la muestra anterior ya que supone que los escolares de la segunda muestra no identifican a los gitanos por su relación con determinados oficios (ver Tabla 4-2). Las siguientes citas ejemplifican los términos en los que se expresan los escolares para referirse a las diferencias ocupacionales entre gitanos y no gitanos.

**6b/91** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿qué hacen?*  
*Si. Pues normal están algunos de aparcacoches otras van de chulos.*  
*(Niña, 12 años, madre: ama de casa, dos hijas)*

**6b/114** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿qué hacen?*  
*Muy pocos viven en mi barrio. Los que están allí se ganan la vida, siendo aparcacoches.*  
*(Niña, 12 años, padre: fontanero, tres hijos)*

**6b/51** *¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿qué hacen?*  
*No/Si- Nada vender fruta.*  
*(Niño, 13 años, padre: pensionista, cuatro hijos)*

**3b/19** *¿Qué sabes de los gitanos?*  
*Que vinieron de la India y trabajaban muy bien los metales.*  
*(Niña, 14 años, padre: mecánico de motos, tres hijos)*

Así, mediante expresiones como “ganarse la vida”, aparecen extrañas ocupaciones, como la de “aparcacoches”, que resulta muy visible, pero muy minoritaria y marginal. Otras ocupaciones son “venden frutas” o “trabajan metales”, también aparecen, aunque de manera testimonial. De estos únicos siete testimonios, no se detectaron diferencias significativas entre los discursos rurales y discursos urbanos, o entre los niños y las niñas.

#### 4.2.5.6. ***La forma de hablar***

La forma de hablar es un rasgo descriptivo de la minoría gitana que aumenta significativamente en los discursos de los escolares de colegios con mayor concentración de población gitana. La forma de hablar, su “habla distinta”, es un criterio de identificación externo que se utiliza, aparentemente, sin evaluarse como favorable o desfavorable. Un cuarto de los nuevos escolares encuestados ha destacado como rasgo típico gitano una forma de hablar distinta. Esta proporción supone un aumento estadísticamente significativo con respecto a la primera muestra (N1: 19,3%; N2: 26,1%).

**1b/39** ¿Qué sabes de los gitanos/as?

*Que tienen distintas costumbres. Un habla distinta y que son muy distintos respecto a la situación de vida comparando con los payos como económicamente.*

*(Niña, 13 años, padre: comerciante, tres hijos)*

Casi tres de cada diez escolares que tienen compañeros y compañeras gitanos manifiestan que éstos tienen formas características de expresarse, tienen un lenguaje parecido pero "raro" y utilizan determinadas palabras con más frecuencia. Este porcentaje es significativamente más alto entre los escolares de colegios rurales frente a los urbanos (R: 60,3%; U: 39,7%). No se detectaron diferencias significativas en los discursos de niños y niñas.

**4b/34** ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?

*La forma de expresarse (con arte y salero), la forma de bailar y cantar y sus costumbres.*

*(Niña, 14 años, padre: pensionista, cinco hijos)*

**4b/46** ¿Qué sabes de los gitanos/as?

*Que es otra raza diferente que tienen un lenguaje Español pero raro.*

*(Niño, 13 años, padre: camionero)*

**1b/37** ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?

*Sus palabras raras como por ejemplo: quilla. Su carácter y su sinceridad y comprensión.*

*(Niña, 13 años, padre: repartidor, dos hijos)*

**1b/33** ¿Qué sabes de los gitanos/as?

*Los gitanos son iguales que nosotros lo que ellos tienen otro hablar.*

*(Niño, 14 años, padre: gasolinero, tres hijos)*

Todas estas citas expresan que perciben diferencias en la forma de hablar de los miembros de dicha minoría, pero pocas veces manifiestan diferencias exactas entre una y otra forma de hablar.

#### 4.2.5.7. ***El tipismo flamenco***

Es un rasgo que describe las expresiones artísticas que se identifican como propias de la minoría gitana. Se trata de la atribución que experimenta uno de los mayores aumentos, y más significativo, entre los discursos de escolares de aulas con alta concentración de alumnado gitano (N1: 14,6%; N2:30,3%). Veamos algunas citas de estos escolares:

**3b/18** *¿Qué sabes de los gitanos/as?*

*Lo que sé es que sus bodas no son como las de los payos y que su tipo de música es el flamenqueo.*

*(Niña, 13 años padre: funcionario, tres hijos)*

En este grupo de escolares que ha destacado este elemento, a diferencia de la primera muestra, encontramos discursos donde se aprecian imágenes de “gitanos cantando, bailando, dando palmas o haciendo corros”, elementos estos que se muestran susceptibles de afectar directamente a la convivencia interétnica.

**5b/20** *¿Que no te gusta de los/as gitanos?*

*Todo. Sobre todo los corros de gitanos cantando y dando palmas.*

*(Niña, 14 años, 2ºESO; padre: policía nacional, tres hijos)*

**3b/9** *¿Viven en tu barrio algunso gitanos/as? ¿Qué hacen?*

*Si viven en mi barrio gitanos/as. Lo que hacen es que por las noches se ponen a cantar y a vailar.*

*(Niña, 13 años, padre: temporero, tres hijos)*

**3b/11** *¿qué sabes de los gitanos/as?*

*Lo que yo se de los gitanos es que son como nosotros pero de otra raza. A los gitanos les gusta mucho cantar y hacer fiestas entre ellos.*

*(Niña, 13 años, padre: albañil, dos hijos)*

Este rasgos se atribuye con frecuencia significativamente mayor entre niñas que entre niños (M: 68,5%; V: 31,5%), y también es más representativo en los discursos rurales que en los urbanos (R: 64,4%; U: 35,6%). Como ya veremos en el siguiente

capítulo este rasgo ha sido elegido como tema en las redacciones que escribieron los escolares. En dichas narraciones, las explicaciones e interpretaciones que se hacen de esta cuestión tienen tintes emocionales de rechazo e intolerancia.

#### 4.2.5.8. **Atuendo diferente**

Por último, hemos considerado el rasgo que describe la vestimenta de la minoría gitana. La presencia de este rasgo en los discursos de los escolares con compañeras y compañeros gitanos no varía mucho con respecto a los escolares de la primera muestra (N1: 9,7%; N2: 8,7%), y la pequeña disminución que presentan no resulta significativa.

*6b/117 ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?  
Su piel morena, su forma de vestir y de peinarse y de la forma de ser.  
(Niña, 14 años, padre: pintor)*

*2b/4 ¿Qué sabes de los gitanos/as?  
Algunas de sus costumbres, su forma de vestir y poco más.  
(Niña, 13 años, padre: aserrador, cuatro hijos)*

*6b/87 ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?  
Por la forma de ser y la cultura y el físico y la ropa.  
(Niña, 12 años, madre: hostelería, dos hijos)*

Los escolares han expresado su percepción de la diferencia con respecto a los gitanos en la forma de vestir. El atuendo, la forma de peinarse, la ropa, etc. se perciben como elementos externos conjuntamente con la apariencia física o la forma de hablar. No se encontraron diferencias significativas en esta atribución entre discursos del entorno rural y urbano, ni tampoco entre discursos de niñas y niños.

Concluimos esta comparación de atribuciones descriptivas en el discurso, entre los escolares de colegios con mayor o menor concentración de alumnado gitano, confirmando que, entre los primeros, se han utilizado significativamente más, en este orden, las “distintas costumbres”, el “flamenco”, la “forma de hablar”, la “raza” y el

“origen”, y han disminuido significativamente los “rasgos físicos”, el “atuendo diferente”, y por último, la “ocupación distinta”.

En la muestra de escolares con compañeras y compañeros gitanos, se encontraron diferencias significativas por sexo, así, en los discursos de niñas son más frecuentes las atribuciones de “costumbres diferentes”, el “tipismo flamenco” y la identificación de gitanos como “raza”.

Respecto a la comparación por tipos de entorno en la muestra segunda, los discursos de colegios de entornos rurales atribuyen, con frecuencia significativamente mayor a los urbanos, los rasgos “*costumbres diferentes*”, “*tipismo flamenco*”, “*habla diferente*” y “*origen distinto*”.

### 4.3. **Discusión de resultados**

En la Tabla 4-5, se muestran los resultados de la comparación de discursos en dos grupos de escolares diferentes -el primero (N1) compuesto por aulas con poca presencia de alumnado gitano, y el segundo (N2) conformado por aulas con alta concentración de alumnado gitano, así como la variación por sexo y entorno en N2.

**Tabla 4-5. Variación entre los principales elementos anclaje de la RS gitanos.**

Conjuntos de rasgos	N1: 2.549	N2: 241	Sig.	Diferencia N1-N2	Variación sexos (N2)	Variación entornos (N2)
<b>Relacionales</b>						
Heterogéneos	39	<b>53,1</b>	<0,001	+14,1		
Dicotómicos	35,8	<b>45,6</b>	0,005	+9,8		
Buenos	38,8	35,3	0,285	-3,5		
Malos	35	33,6	0,932	-1,4		Urbano*
<b>Negativos</b>						
Destruyentes	4,3	5	0,63	+0,7		
Consumo Drogas ilegal.	8,2	7,9	0,64	-0,3		
Consumo ilícito drogas	4,4	3,3	0,17	-1,1		
Violentos	44	42,3	0,13	-1,7		
Comercio de drogas	<b>7,1</b>	2,9	0,01	-4,2	Niños*	
Vagos	<b>14,6</b>	5	<0,001	-9,6		
Ladrones	<b>38,4</b>	27,8	0,001	-10,6	Niños*	Urbano*
<b>Desagradables</b>						
Sucios	16	18,7	0,461	+2,7		Rural*
Mal hablados	10,9	12,9	0,366	+2,0	Niñas*	
Desastrados, mal vestidos	6,3	5,8	0,755	-0,5		
Molestos, mal educados	22,6	19,5	0,27	-3,1		
Chabolistas	<b>8,6</b>	3,7	0,008	-4,9		
Pobres	<b>14,9</b>	7,1	0,001	-7,8	Niñas*	
<b>Positivos</b>						
Capacidad artística	10,7	<b>28,6</b>	<0,001	+17,9	Niñas*	Rural*
Alegres, simpáticos	<b>28</b>	19,9	0,035	-8,1		
Trabajadores	<b>15</b>	2,1	<0,001	-12,9		Rural*
<b>Descriptivos</b>						
Tipismo flamenco	14,6	<b>30,3</b>	<0,001	+15,7	Niñas*	Rural*
Costumbres específicas	25,6	<b>36,5</b>	<0,001	+10,9	Niñas*	Rural*
Otra forma de hablar	19,3	<b>26,1</b>	0,011	+6,8		Rural*
Origen histórico-	2,5	<b>7,5</b>	<0,001	+5,0		Rural*
Raza	23	23,7	0,901	+0,7	Niñas*	
Etnia	0,2	0,8	0,99	+0,6		
Diferente atuendo	9,7	8,7	0,636	-1,0		
Rasgos físicos distintos	<b>34</b>	17,4	<0,001	-16,6		
Ocupaciones diferentes	<b>25,6</b>	2,9	<0,001	-22,7		

(\*): Variaciones estadísticamente significativas

De acuerdo con la hipótesis del contacto (Sherif et. al.1961), la interacción entre grupos socialmente conflictivos, puede producir una modificación de las actitudes e imágenes sostenidas por el grupo dominante. Los resultados que aquí presentamos, sugieren que hay una estrecha relación entre la experiencia del contacto diario en el aula y la proximidad con la minoría en el entorno social, las relaciones de

género y la ubicación del centro en la estructuración de los elementos anclajes de la representación social de los gitanos. Las niñas y niños no gitanos que comparten aula cotidianamente con compañero y compañeras gitanos, tienden a tener unas imágenes que, sin ser menos negativas, sí tienden a facilitar la cooperación entre unos y otros. En concreto, las principales variaciones que han ocurrido han sido las siguientes:

- El contacto en el aula y la proximidad en la convivencia pueden aumentar la percepción de variabilidad interna del grupo (heterogeneidad intraétnica) de tal forma que no se aplique la generalización de todos los rasgos a todos los miembros, o lo que es lo mismo, que se reduzca el “*efecto de homogeneización*” (Stangor, 1995).
- Incrementa significativamente la clasificación dicotómica de la minoría. Esta variable identifica dos grupos dentro de los gitanos generalmente con respecto a los criterios morales de bondad y maldad.
- Disminuyen todos los rasgos negativos en N2, pero sólo en tres casos (*Comerciantes de drogas; Vagos; Ladrones*) esta disminución es estadísticamente significativa. Se aprecian diferencias significativas por sexo en las atribuciones de los rasgos “*comerciantes de drogas ilegales*” y “*ladrones*”, más abundantes en los niños, y concretamente esta última (*ladrones*), más frecuente en los discursos urbanos. Este conjunto de rasgos coincide ampliamente con la clasificación que propone Calvo Buezas en lo que denomina “*Imagen tenebrosa del gitano*” y en la que se mezclan los siguientes atributos: navajeros, matan, ladrones, vagos, delincuentes, drogadictos, traficantes y limosneros (1990:392).
- Disminuye, o no experimentan aumentos significativos, la mayoría de rasgos denominados “*desagradables*”, y de manera significativa aquéllos relacionados con la infravivienda y la pobreza. Respecto a las diferencias por sexo, los discursos de las niñas son estadísticamente más representativos en atribuciones los rasgos “*mal hablados*” y “*pobres*”. Por su parte, las diferencias por entorno muestran que únicamente hay diferencias significativas en las atribuciones de “*sucios*” en los discursos rurales.



- Disminuyen significativamente los rasgos positivos: alegres y trabajadores (este último significativamente destacado en el ámbito rural), pero aumenta de manera muy significativa las atribuciones del “*capacidad artística, cantan y bailan bien*”, especialmente en los discursos de niñas y en los colegios de entornos rurales.

Este conjunto no están captados en los testimonios que recogió Calvo Buezas (1990), para el que únicamente valora dos rasgo étnicos positivos “el flamenco, fiestas y bailes”, y el “Honor a las leyes” (ibidem:396).

- Disminuye la identificación de los gitanos con atributos como “*su atuendo es diferente*”, y se reducen de manera significativa aquéllas que tienen que ver con el “*aspecto externo*” de la minoría y el “*tipo de ocupación*” que podrían desempeñar. Sin embargo aumentan significativamente, por orden de frecuencia, aquellos que relacionan a la minoría gitana con el “*tipismo flamenco*”, las “*costumbres específicas*” (representativamente en los discursos de niñas y de ámbito rural), la “*forma de hablar*” y un presunto “*origen histórico-geográfico*” (destacados de manera significativa en los discursos rurales). Este conjunto de rasgos “*descriptivos*” coincide en parte con los que constituyen la imagen “*otra cultura, otras costumbres*” que indica Calvo Buezas (1990:390).

Estos cambios sugieren que un mayor o menor grado de contacto puede influir en la formación y cambio de la imagen infantil sobre la minoría gitana. Esta interpretación coincide con lo ya propuesto por Ardevol (1991) quien destacó la nueva desagregación residencial entre minoría y mayoría, como variable básica en la formación de una imagen menos “*alejada y tenebrosa*” del grupo étnico gitano. También otras autoras han encontrado relevante esta correlación entre la experiencia directa con minoría gitana y la imagen más positiva de este grupo (Gómez Berrocal, 1995). Debemos recordar que nuestros resultados tratan de evaluaciones recogidas en formatos de respuesta libre, menos susceptibles que el cuestionario clásico, al control voluntario de los participantes en la encuesta, y por tanto de gran valor y riqueza.

Sin embargo, aunque nuestros resultados apuntan que puede producirse una modificación de la imagen de la minoría según el entorno escolar tenga mayor o

menor presencia y concentración de alumnado gitano, en general, se observa una importante concordancia en los rasgos obtenidos con estímulos semejantes, en los discursos de colegios y entornos diferentes.

La consideración de estos resultados lleva a interpretar que existe un *Temata*, es decir, un “núcleo central” de la RS que consistente en el conjunto de creencias a cerca de los gitanos, que parecen ser indispensable para comprender el significado global de la RS de dicha minoría étnica. Este esquema comprende la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido central de la Representación social. Este núcleo es sólido y estable y ejerce una función organizadora de todos los componentes. El núcleo se ha generado a partir de la transformación de los contenidos conceptuales en imágenes, más accesibles al pensamiento ordinario que las ideas abstractas, es decir, mediante el proceso genérico de anclaje.

La lectura de los datos jerarquizados, sugieren que este núcleo tiene como principales elementos de anclaje la identificación de gran “*heterogeneidad intraétnica*” en el grupo, la creencia de que se trata de un grupo violento, la imagen del tipismo flamenco y capacidad para el cante y el baile, así como la convicción de que la mayoría está relacionado con robos, atracos y hurtos. Este núcleo tiene poco que ver con los rasgos de identificación externos que suelen surgir en la identificación de muchas minorías étnicas y grupos raciales. Sino que se trata de rasgos más bien internos. No se trata de distinguir a los gitanos por los rasgos físicos o por aspectos externos como el lenguaje, o la religión, sino por una diferencia, que en gran medida se valora negativamente como también corrobora Enesco, Navarro, Paradela y Guerrero (2005), y que resulta ser algo “inquietante” (San Román, 1997).

El contenido de este *Temata*, nos lleva también a reflexionar sobre la función o funciones que está sirviendo a las RS (Echebarría, Castro y Guede, 1994). Sugerimos que la estructura de la RS depende de su principal función, y aquí, la RS

parece justificar y sostener sucesos o acciones discriminatorias contra el grupo objeto de rechazo.

## CAPÍTULO 5.

# **RECREACIÓN COTIDIANA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL: ELABORACIÓN DISCURSIVA DE LOS PRINCIPALES RASGOS ASOCIADOS.**



## **5. RECREACIÓN COTIDIANA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL: ELABORACIÓN DISCURSIVA DE LOS PRINCIPALES RASGOS ASOCIADOS.**

### **Introducción**

La reconstrucción de un objeto social en un objeto mental no se sostiene únicamente sobre el andamiaje de elementos no conexiónados entre ellos (los rasgos). Si retomamos la teoría de Representaciones Sociales, Moscovici destaca la importancia relativa que, en sí, tienen tales contenidos considerados de manera aislada. Al contrario que los estereotipos como esquemas, las Representaciones Sociales no son sólo *imágenes*, sino *teorías* cotidianas que nos llevan a interpretar en clave de *sentido común* los hechos sociales, y por tanto, nos ayudan a ubicarnos en un contexto familiar. Estas teorías tienen que ver con el pensamiento cotidiano y el almacenamiento de ideas de manera coherente con nuestro sistema de creencias. Estas conexiones se crean de una forma tan espontánea como respiramos.

En este capítulo presentamos el análisis de relatos infantiles sobre la minoría étnica gitana. En ellos se explorarán los principios organizadores que les dan formas y significado a los rasgos descritos en el capítulo anterior, y que conforman la estructura de categorías anclaje de la imagen infantil de los gitanos.

El análisis se basa en las 224 redacciones<sup>48</sup> que escribieron los escolares cuando se les solicitó contar una historia sobre una familia gitana. Este estímulo tenía la intención de ser la fórmula menos intrusiva y mediada posible, de recoger aquellos

---

<sup>48</sup> De los 241 alumnas y alumnos no-gitanos que inicialmente participaron respondiendo al cuestionario previo a solicitar la redacción, 17 no participaron, o no elaboraron el ensayo abierto adecuadamente (realizaron dibujos en vez de escribir, escribieron palabra sueltas, trataron sobre otros grupos sociales, etc.). Las redacciones están transcritas literalmente, es decir, incluyendo errores ortográficos y sintácticos. Creemos que este tratamiento enriquece la información que aquí se presenta.

discursos más espontáneos, cotidianos y abiertos que los escolares que comparten diariamente aula con compañeras y compañeros gitanos, manifiestan habitualmente sobre esta minoría que les es tan cercana, pero que no siempre identifican como tal.

Este nuevo análisis presenta unos datos que están muy entrelazados con otro tipo de información. El estudio mantiene cierta similitud con las investigaciones presentadas por Calvo Buezas en 1990, sin embargo se distancia de él en que, en una aproximación más relacional y abierta a estos datos, aporta una visión mucho más polimórfica que las atribuciones de unos simples rasgos.

## 5.1. **CORRESPONDENCIA DE LOS CINCO CONJUNTOS DE RASGOS EN REDACCIONES Y CUESTIONARIOS**

En primer lugar se ha explorado la presencia, o ausencia, en las redacciones de los rasgos que se han descrito en el capítulo anterior, observando que las mismas atribuciones que se utilizaban en respuestas al cuestionario aparecen reformuladas, con nuevas expresiones y connotaciones. También se han detectado nuevas atribuciones que relacionan a la minoría étnica con la discriminación, marginación y rechazo, así como los frecuentes llamamientos explícitos a la *igualdad* y al *derecho de las minorías* a ser respetadas.

Un primer análisis basado en el recuento de frecuencias de aparición de estos rasgos en las redacciones, muestra cierta correspondencia entre las atribuciones realizadas en respuestas a las preguntas del cuestionario y lo manifestado en discursos sin ese estímulo inicialmente dirigido. Todos los rasgos que se codificaron y cuantificaron en respuestas a las preguntas del cuestionario están igualmente presentes en las redacciones escolares, generadas de manera espontánea, y antes de contestar a la encuesta. Sin embargo, esta correspondencia no siempre es sólida. Se han examinado las diferencias de frecuencia y se han sometido a un test de significación estadística (Chi-cuadrado). En la Tabla 5-1 se muestra la comparación entre las atribuciones de rasgos realizadas en las redacciones y en las respuestas al cuestionario y el nivel de significación de dicha diferencia. A continuación, describimos en detalle los cambios que se han producidos en cada conjunto de rasgos.



**Tabla 5-1. Atribución diferencial de rasgos a gitanos en el discurso escolar según instrumento de recogida de discurso (cuestionario/redacción).**

	<b>Cuestionario (%) NC:241 (1)</b>	<b>Redacción (%) NR: 224</b>	<b>Diferencia NC-NR</b>	<b>Sig.</b>
<b>Rasgos relacionales</b>				
Buenos	<b>35,3</b>	22,3	-13,0	0,002
Heterogéneos	<b>53,1</b>	19,6	-33,5	<0,001
Dicotómicos	<b>45,6</b>	18,8	-26,8	<0,001
Malos	<b>33,6</b>	14,3	-19,3	<0,001
<b>Rasgos negativos</b>				
Violentos	<b>42,3</b>	29,5	-12,8	0,004
Ladrones	<b>27,8</b>	18,3	-9,5	0,015
Vagos	5	8,0	+3,0	0,18
Consumen drogas	7,9	4,9	-3,0	0,192
Destruyentes	5	4,5	-0,5	0,794
Consumo ilícito de drogas legales	3,3	3,6	+0,3	0,882
Comercian con drogas	2,9	1,3	-1,6	0,245
<b>Rasgos Desagradables</b>				
Pobres	7,1	<b>18,8</b>	+11,7	<0,001
Chabolistas	3,7	<b>8,0</b>	+4,3	0,048
Maleducados	<b>19,5</b>	8,0	-11,5	<0,001
Sucios	<b>18,7</b>	7,1	-11,6	<0,001
Mal vestidos (desastrados)	<b>5,8</b>	1,8	-4,0	0,025
Mal hablan	<b>12,9</b>	0,9	-12,0	<0,001
<b>Rasgos Positivos</b>				
Alegres	<b>19,9</b>	8,0	-11,9	<0,001
Trabajadores	2,1	2,7	+0,6	0,669
Dotados para el arte	<b>28,6</b>	1,8	-26,8	<0,001
<b>Rasgos descriptivos</b>				
Raza	<b>23,7</b>	17,4	-6,3	0,097
Costumbres	<b>36,5</b>	7,6	-28,9	<0,001
Ocupaciones específicas	2,9	3,6	+0,7	0,684
Flamenco	<b>30,3</b>	3,6	-26,7	<0,001
Atuendo diferente	<b>8,7</b>	3,1	-5,6	0,011
Hablan distinto	<b>26,1</b>	3,1	-23,0	<0,001
Origen	<b>7,5</b>	2,7	-4,8	0,02
Rasgos físicos diferentes	<b>17,4</b>	1,8	-15,6	<0,001
Etnia	0,8	0	-0,8	0,172

(1)NC: Respuestas al cuestionario; NR: Respuesta a Redacciones; En negrita significativas

Una primera observación, indica que el rasgo más presente en las redacciones de escolares acerca de la minoría gitana es el de *Violentos*, utilizado por casi un tercio (29,5%) de los relatos escritos por estas y estos escolares. Los atributos que identifican a los gitanos como grupo “étnico” y los que describen en ellos una forma de *mal habla* desaparecen en los relatos infantiles.

Pasemos a considerar las variaciones ocurridas en cada uno de los cinco conjuntos de rasgos.

### **Variaciones en rasgos relacionales**

Todos estos rasgos que sí se hicieron presentes, y de manera muy mayoritaria, en respuestas a preguntas sobre la minoría, disminuyen significativamente su presencia en los relatos infantiles sobre los gitanos, solicitados reduciendo al máximo el estímulo para provocar el discurso acerca de esta minoría étnica. La diferencia mayor se produce, sobre todo, en lo concerniente al rasgo *Heterogeneidad* que en los cuestionarios fue utilizado por más de la mitad de la muestra (Cuestionario “Q”: 53,1%), y que en los relatos infantiles sólo es atribuido por menos de un cuarto de los escolares (Redacciones “R”: 19,6%).

### **Variaciones en rasgos negativos**

De los siete rasgos que componen este conjunto, sólo dos *Violentos* y *Ladrones* experimentan una disminución muy significativa desde su utilización en respuestas al cuestionario, hasta su atribución en los ensayos abiertos. La identificación de la minoría gitana con la violencia, disminuye casi 13 puntos (Q: 42,3%; R: 29,5%), sin embargo sigue siendo el rasgo más atribuido entre todos los rasgos utilizados en las narraciones infantiles. Vemos varios ejemplos de relatos en los que aparece este rasgo.

En el siguiente ejemplo vemos un relato breve de la experiencia de un niño que fue testigo de un episodio de *violencia* intraétnica:

*2b/8 "Hace dos meses vi como dos gitanos se peleaban porque la hermana de una gitanilla no la quería llevar a la escuela y la tía de la niñilla se puso a insultar al hermano para que la llevara al colegio. Pero al final no la llevo."  
(Niño, 13 años, 2°ESO., dos hermanos, padre parado)*

Por su parte, las referencias al término *Ladrones* también disminuyen, 9,5 puntos, en las redacciones de estos escolares, aunque sigue muy presente (Q: 27,8%; R: 18,3%). Un ejemplo de relato de robo:

*1b/10 "LA FAMILIA GITANA. Erase una vez que una familia gitana que el niño era como todos los gitanos muy malo y una vez hizo una travesura robo un coche al mas rico del pueblo y lo pillaron entonces a la policia le daba miedo meterse en su casa para llevarselo a la comisaria y lo dejaron libre y en el parte pusieron que se les habia escapado. Y al poco tiempo el niño robo otro coche y la policia lo vio robar otro coche pero la policia dijo que no habian visto nada y hasi paso durante toda su vida."  
(Niño, 13 años, 2° ESO, dos hermanos, padre: tractorista)*

Cinco rasgos de los que hemos considerado muy negativos (*Vagos, Consumen drogas, Destruyores, Consumo ilícito de drogas legales, Comercian con drogas*), siguen estando muy presentes. No obstante hay un cúmulo de atribuciones que identifican a los gitanos como *Vagos* y los relacionan con el consumo y comercio de drogas, no sólo no disminuye, sino que en algunos casos (*consumo ilícito de drogas legales*) aumenta ligeramente (Q: 3,3%, R: 3,6%).

## Variaciones en rasgos desagradables

De este conjunto de rasgos, dos aumentan significativamente su frecuencia en los discursos abiertos sobre los gitanos: *Pobres* (Q: 7,1%; R: 18,8%) y *Chabolistas* (Q: 3,7%; R: 8%). El resto de rasgos desagradables, disminuye significativamente: *Mal educados*, *Sucios*, *Visten mal* y *Hablan mal*.

## Variaciones en rasgos positivos

Aumenta las identificaciones de gitanos con su carácter *Trabajador* (Q: 2,1%; R:2,7%), aunque no significativamente, si bien sí se producen una disminución significativa en las atribuciones que presentan a los gitanos como *Alegres*, *simpáticos*, *amables*, (Q: 19,9%; R: 8,0%) y muy notablemente en la atribución *Dotados para el cante y el baile* (Q: 28,6%; R: 1,8%), que sufre un descenso de 26,8 puntos porcentuales, diferencia superada únicamente por la percepción de *heterogenidad intraétnica* (-33,5%) y la descripción de *costumbres diferentes* (-28,9%).

## Variaciones en rasgos descriptivos

Disminuyen muy significativamente todos los rasgos descriptivos, en especial aquéllos que identificaban en los gitanos unas *costumbres específicas* (Q: 36,5%; R: 7,6%; Dif: -28,9), el *Flamenco* (Q: 30,3%; R: 3,6%; Dif: -26,7) y el *Habla distinta* (Q: 26,1%; R: 3,1%; Dif:-23). También disminuyen, aunque no de manera significativa, la identificación de los gitanos como *raza* (Q: 23,7%; R: 17,4%), y desaparecen las descripciones de la minoría como *etnia*. Únicamente aumenta, y no de manera significativa, las identificaciones de los gitanos con determinadas *ocupaciones específicas* (Q: 2,9%; R: 3,6%).

En definitiva, este análisis muestra que en las redacciones siguen apareciendo los mismos rasgos negativos que veíamos en los cuestionarios, aunque sufren

variaciones que en algunos casos representan disminuciones muy significativas (*Heterogéneos, Dotados para el arte y Flamenco, Costumbres específicas, Hablan distinto*) y en otros, suponen aumentos (*Vagos, Consumo ilícito de drogas legales, Trabajadores, Ocupaciones Específicas*) y aumentos significativos (*Pobres, Chabolistas*). Aún así, considerando la distribución de frecuencias, los rasgos más utilizados por los escolares en sus discursos abiertos sobre los gitanos, siguen siendo por este orden: *Violentos* (R: 29,5%), *Buenos* (R: 22,3%), *Heterogéneos* (R: 19,6%), *Dicotómicos* (R: 18,8%), *Pobres* (R: 18,8%), *Ladrones* (R: 18,3%) y constituyen una *Raza* (R: 17,4%).

En detalle, puede apreciarse que aparecen nuevas expresiones, y sobre todo, nuevas formulaciones, que aumentan, si cabe, la capacidad descriptiva y evaluativa del habla sobre los gitanos.

## 5.2. TRES CATEGORÍAS DE RELATOS

Los relatos han expresado diferentes tendencias evaluativas y atributivas con respecto a la minoría gitana. Estas tendencias se han clasificado en tres clases atendiendo al tipo de rasgos que se atribuyen en el inicio de la redacción, es decir, en donde se expone la introducción o resumen de lo que acontecerá en la historia. Esta clasificación ha permitido sintetizar en tres los conjuntos de redacciones que explican a continuación y analizar su frecuencia de aparición:

### I. Positivas y/o favorables

Redacciones que, todas las atribuciones que realizan, son de rasgos positivos, tanto los tratados hasta ahora (alegres, trabajadores, cantan y bailan bien), como nuevas atribuciones (solidarios, valerosos, guapos, sabios, etc.), y también testimonios que tanto rechazan el racismo y la discriminación hacia dicho colectivo, como argumentan criterios de igualdad, normalidad y vigencia de los mismos derechos para todos. Podría resumirse en todos los relatos cuya presentación inicial de la minoría gitana es la de Buenos.

*2b/15 "UNA FAMILIA GITANA. En una ocasión, conocí a una familia gitana que tenían una hija muy simpática, nos hicimos grandes amigas. Le gustaba la música, el deporte y las mismas amistades. Estudiaban con normalidad y de pronto empezó a venir a vernos a todas las demás amigas. Un día nos presento a su prima y nos invito a su casa, tenía una gran casa, su cuarto estaba lleno de pósters y era muy bonito. Su hermano era muy travieso. Era y es una chica buena y simpática amiga de sus amigas."*

*(Niña, 13 años, 2ºESO; padre: vigilante forestal y agricultor, tres hijos)*

*6b/20 "MIS AMIGOS LOS GITANOS. Para mí los gitanos son muy buenos amigos hasta me parecen mejores amigos que los payos. En el colegio que yo estaba hantes había una niña gitana, porque ella era gitana nadie se quería juntar con ella yo me hice muy amiga de ella, despues cuando la gente vio que yo me hiba con ella, pues mis amigas payas empezaron a darse cuenta que el ser gitana no es nada malo si no otra raza. Ellas empezaron a venirse con nosotras y todas se hicieron muy amigas de ella. Ahora las echo mucho de menos a todas."*

*(Niña, 12 años, 1ºESO; padre: prof. guitarra, cuatro hijos)*

## II. Negativas y/o desagradables

La suma de las redacciones que atribuyen, en primer lugar, cualquiera de los rasgos descritos como "negativos" y/o "desagradables". (Violentos, Ladrones, Relación con Drogas, Destruyores, Vagos, Sucios, Pobres, Maleducados, Chabolistas, Malos, etc.). La atribución de este tipo de rasgos no siempre conlleva una tendencia evaluativa desfavorable (o de rechazo) hacia los gitanos.

*1b/10 "LA FAMILIA GITANA. Erase una vez que una familia gitana que el niño era como todos los gitanos muy malo y una vez hizo una travesura robó un coche al mas rico del pueblo y lo pillaron entonces a la policia le daba miedo meterse en su casa para llevarselo a la comisaria y lo dejaron libre y en el parte pusieron que se les habia escapado. Y al poco tiempo el niño robo otro coche y la policia lo vio robar otro coche pero la policia dijo que no habian visto nada y hasi paso durante toda su vida."*

*(Niño, 13 años, 2º ESO, dos hermanos, padre: tractorista)*

*3b/17 "UNA FAMILIA GITANA. Había una vez una familia Gitana que vivian en una caravana porque como no habían pagado la casa los habian echado. Entonces esa familia iba de ciudad en ciudad con su caravana para buscar casa pero nadie quería darsela porque los veian como unos de esas personas que no son limpias. Asi un dia tras otro, hasta que llegaron a un pais donde vivian los gitanos y como eran de la misma raza que ellos los acogieron rapidamente. Esa familia gitana estaba muy feliz porque por fin tenían una cosa que nadie podía quitarles."*

*(Niña, 13 años, 2º ESO; padre: pintor, tres hermanos)*

## III. Descriptivas y/o heterogéneas/ ambiguas

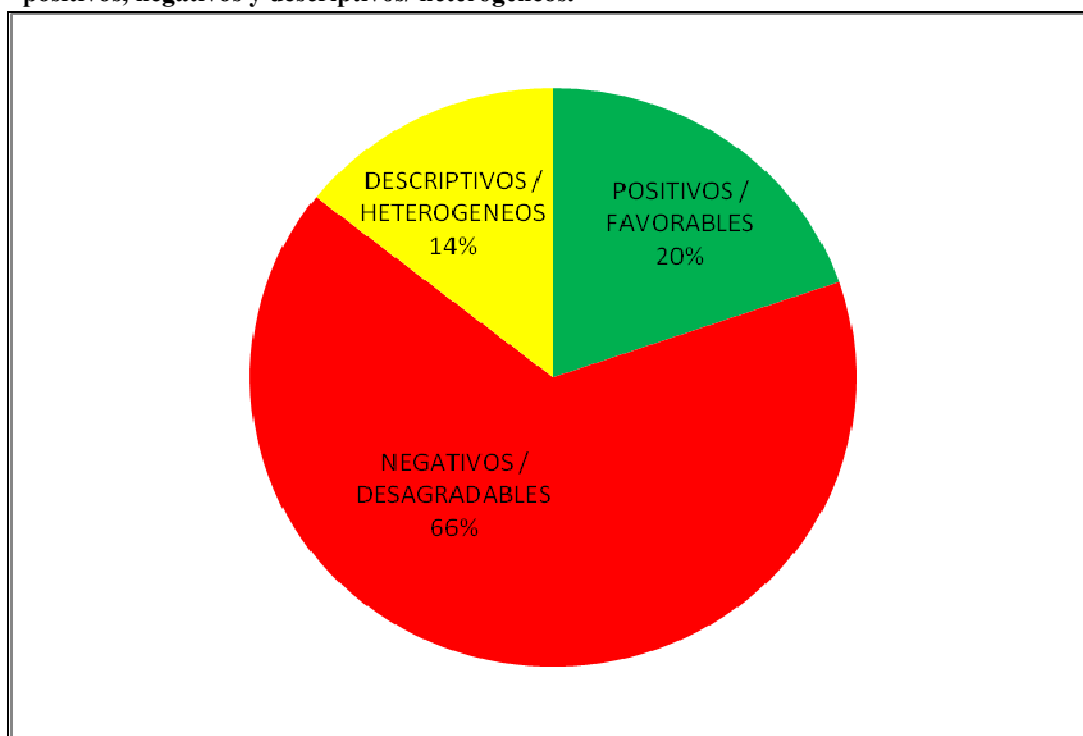
Incluye todos aquéllos relatos en los que únicamente se han utilizado rasgos Descriptivos (origen, habla, costumbres, rasgos físicos, ocupaciones, identificación como raza o etnia, etc.) o bien distingue entre varios tipos de gitanos, es decir, atribuye el rasgo de heterogeneidad intraétnica. En este conjunto de redacciones se puede encontrar tanto evaluaciones positivas como negativas, en la misma redacción, por tanto, expresa una tendencia que podría considerarse un tanto ambigua.

*4b/2 "Había un barrio gitano en un pueblo y nadie asistía por aquellas calles pero un día un grupo de niños fue por aquellas calles y se dieron cuenta que unos niños jugaban como ellos, tenían las calles como las sillas, pero tenían otras costumbres"(Niño, 12 años, 3 hermanos, padre vende abono y tienen una cia. de seguros)*

*6b/61 "UNOS GITANOS SON BUENOS Y OTROS MALOS. En la actualidad hay muchos gitanos en nuestra ciudad. Unos conviven con nosotros pero otros son malos y se portan mal con las personas. En mi opinión hay que respetar a los gitanos aunque sean de otra raza."(Niña, 12 años, 1°ESO; padre: comerciante, tres hermanos)*

En el siguiente gráfico podemos ver la distribución de frecuencias de estos tres tipos de redacciones, sobre la totalidad de las escritas por estos escolares acerca de los gitanos.

**Gráfico 5-1. Clasificación de rasgos predominantes de las redacciones en los tres conjuntos: positivos, negativos y descriptivos/ heterogéneos.**



Este análisis muestra una clara mayoría de relatos, que sin un estímulo excesivamente dirigido, parten de atribuciones *negativas* y/o *desagradables* para hablar llanamente de los gitanos.

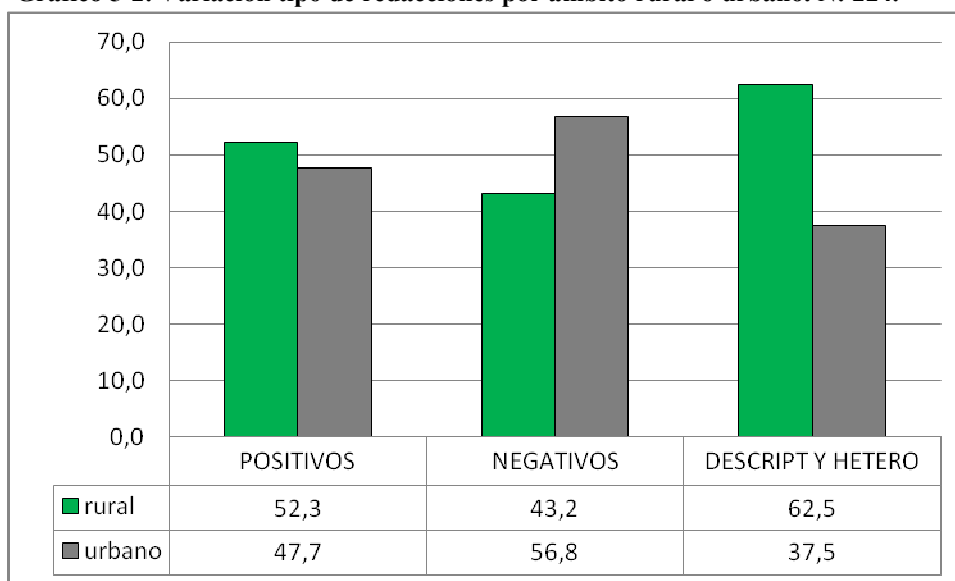


Dos tercios de la muestra (66% de casos) ha utilizado alguno de los rasgos *negativos o desagradables* anteriormente descritos, para iniciar su descripción o narración particular sobre algún acontecimiento o episodio, que han querido seleccionar para recrear alguna situación más o menos típica relacionada con la minoría gitana.

Cuando analizamos los resultados distinguiendo entre colegios del entorno rural o del entorno urbano, encontramos que también aquí, como en el resultado de las respuestas a cuestionarios, las diferencias se acentúan.

El Gráfico 5-2 muestra las variaciones en los tres tipos de redacciones según sean de escolares de entornos rurales o urbanos.

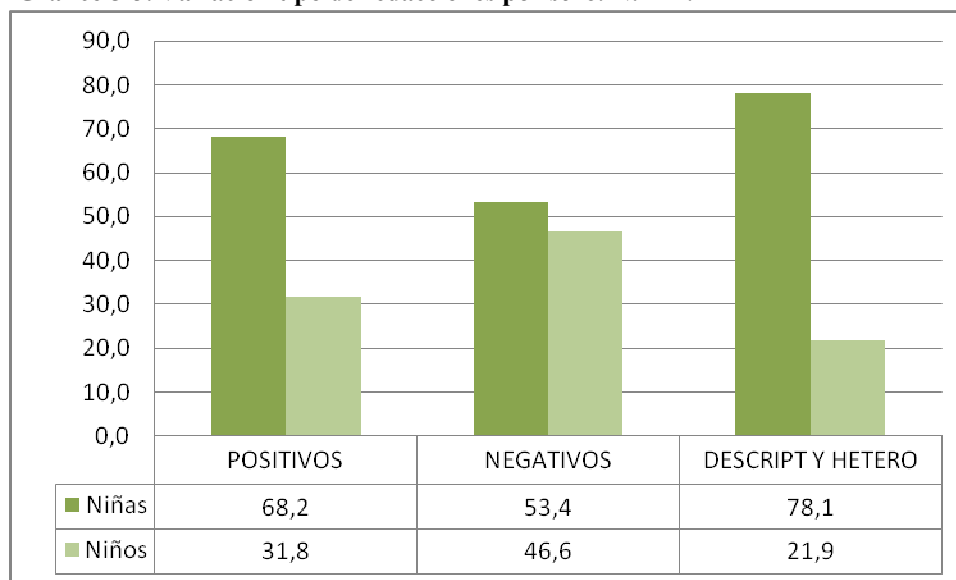
**Gráfico 5-2. Variación tipo de redacciones por ámbito rural o urbano. N: 224.**



Este análisis muestra que en el ámbito rural son más importantes y frecuentes las atribuciones de rasgos positivos y descriptivos, mientras que en el ámbito urbano son más frecuentes los rasgos negativos y/o desagradables.

En cuanto al comportamiento diferencial entre sexos, el análisis desagregado evidencia la disparidad que existe en la recreación infantil de la imagen gitana según sea el narrador una niña o un niño, como así se observa en el gráfico 5.3.

**Gráfico 5-3. Variación tipo de redacciones por sexo. N: 224.**



La distribución del tipo de tendencia por sexo, evidencia que las niñas en las redacciones utilizan con mayor frecuencia que los niños, alguno de los rasgos descritos para presentar a los gitanos cuando se les pide que hablen en general sobre esta minoría étnica.

La diferencia por sexo del uso de rasgos en redacciones, es especialmente aguda en el caso del uso mayoritario del conjunto de rasgos *descriptivos* y aquéllos que hacen hincapié en la *heterogeneidad intraétnica*, en los discursos de las niñas (78,1%) frente a los de los niños (21,9%). Por el contrario, las distancias entre niños y niñas se recortan en cuanto a la atribución de rasgos muy *negativos y/o desagradables* (niñas: 54,4%; niños: 46,6%)

En resumen, este análisis muestra que la tendencia mayoritaria es la que introduce a la minoría en términos negativos y o desagradables, seguida por las redacciones más favorables, y finalmente, aquéllas que presentan a la minoría en

términos descriptivos y/o ambiguos. La tendencia negativa es más frecuente en el ámbito urbano, y la tendencia favorable y ambigua es más representativa en el entorno rural. Respecto a las variaciones por sexo, las redacciones negativas se dan de manera más o menos similar entre niños y niñas. Sin embargo, las redacciones favorables y descriptivas/ambiguas, son mucho más frecuentes en las niñas que en los niños. Pasemos a continuación a explorar las características específicas internas, las diferencias y matices que presentan los discursos internos de estos tres tipos de tendencias.

### 5.3. EL NÚCLEO DURO DEL PREJUICIO

Como hemos visto en el Gráfico 5-1, la tendencia mayoritaria, dos tercios (66% de 224 redacciones) de los y las escolares que comparten aula diariamente con gitanos, presentan a la minoría en términos *negativos y/o desagradables*. En sus relatos sobre la minoría gitana, los escolares comienzan sus discursos atribuyen a sus miembros alguno de los trece rasgos que hemos englobado en estos dos conjuntos de rasgos. Aparecen tanto en los mismos términos que hemos recogido en respuestas al cuestionario, como *nuevos*, es decir, reformulados y con un sentido muy específico. Por ejemplo, de nuevo aparece la atribución "violentos", pero se aprecia una nueva formulación de violencia interétnica, es decir, con un perfil más específico del encontrado en los cuestionarios. Esta reformulación de la violencia se refleja en el uso de nuevos términos como el de "amenazantes", eje específico de conflicto en muchos de los breves relatos que presentan estos escolares.

### 5.3.1. **Presentación y elaboración de rasgos muy negativos**

En los siguientes cuadros se presenta la organización interna de las redacciones en torno a algunos de las principales atribuciones negativos: *violentos*, *ladrones*, *vagos* y *relación con drogas*. Esta organización permite explorar las dimensiones de análisis de las etapas de los relatos ya descritas (Labov, 1972), ampliadas con algunas dimensiones analíticas como las “fuentes de información”, propuestas por Troyna y Hatcher (1992). En definitiva, aquí se examina, en cada uno de los principales rasgos negativos atribuidos, cómo se elabora en el discurso atendiendo a:

- **Orientación.** Qué escenarios se presenta ¿dónde? ¿cómo?
- **Complicación.** Qué conflictos genera o novedades aparecen
- **Evaluación.** La razón o propósito por el cual se cuenta el cuento ¿qué es lo interesante?
- **Coda.** Cómo se resuelve al final del relato ¿qué pasó al final?
- **Fuentes de Información.** A qué tipo de fuentes de conocimiento de la situación planteada hace referencia el/la escolar.

Este planteamiento se aplicará a cada una de las tres categorías de relatos descritos en el punto 5.2.

Cuadro 5-1. Dimensiones del rasgo *Violentos* en redacciones por sexo y entorno.

VIOLENTOS						
ENTORNO	SEXO	ORIENTACIÓN (ESCENARIO)	COMPLICACIÓN(1)	EVALUACIÓN	CODA(2)	FUENTES DE INFORMACIÓN
RURAL	NIÑAS	En fiestas, lugares y ámbitos festivos, como las discotecas. Celebraciones habituales como bodas, bautizos, comuniones; También la interacción en calle, supermercados, parques.	Injerencias en las relaciones sociales normales o cotidianas	Los maltratadores inspiran pena.  Los violentos y delincuentes inspiran miedo	(+) intervención policial; (-) derivar en peleas en grupo, (+)peleas; (F+): al final no pasó nada. Convivencia interétnica; Imposición de autoridad por parte de padres y profesores	<b>Experiencia</b> Han visto directamente algunas peleas.
	NIÑOS	<b>Interétnicos:</b> La violencia interétnica en entornos escolares, en la calle: encuentro entre grupos de iguales; Entornos vecinales: encuentros entre vecinos gitanos y no-gitanos	<b>Violentos:</b> los gitanos generan peleas y agresiones físicas; <b>Peligrosos:</b> marginación y miedo. Encontronazos por vecindad	La autosegregación de los propios gitanos, es la causa del rechazo hacia ellos.	<b>Violento&gt;Peleas;</b> (+) son detenidos; (+) son castigados; (+)son denunciados a la policía; (+) "cambian de actitud"; (F+) Cambio en gitanos; (F-) Heridos	<b>Experiencia y Padres</b> Violentos y Ladrones son rasgos que se explican desde la experiencia o conocimiento directo: cosas que les pasaron a sus amigos o que conocen de sus pueblos.
URBANO	NIÑAS	<b>Intraétnicos:</b> "barrios gitanos"; "bodas gitanas", "su ambiente"; <b>Interétnicos:</b> Contacto en el entorno residencial. Entornos escolares	Agresiones, Asesinados. Peligrosos: rechazo. Entorno urbano conflictivo (situaciones cotidianas de violencia y robo) <b>Violentos:</b> porque se creen que son los mejores (La violencia como algo intrínseco).	<b>Violentos:</b> inspira lástima el daño que causan a otros (me dio pena de la embarazada); La violencia también inspira desconfianza y miedo: "las madres quitan a sus hijos de los colegios con gitanos vaya a que les peguen".	<b>Violentos&gt;Peleas:</b> (+) no pasa nada; (+)intervienen los padres; (F+) "Al final, no pasó nada"; (-) Demasiado orgullo; (F-)Todo se calma cuando los gitanos se van del lugar; (F-) Peleas y asesinatos; <b>Maltratadores&gt;peleas:</b> (+) interviene la policía; se desconfirman las expectativas creadas; (F+) Termina el maltrato; (F): aparecen las moralejas	<b>Experiencia</b> Han sido testigos de episodios de maltrato, peligrosos; <b>Televisión</b> Han visto episodios de violencia en TV.
	NIÑOS	<b>Intraétnicos:</b> • Asesinatos entre ellos; <b>Interétnicos:</b> • Compañeros clase; Vecindad; Grupos de iguales; Bodas mestizas	<b>Violentos:</b> Peleas; <b>Maltratadores:</b> Asesinato	<b>Violencia y el robo:</b> inspira rechazo y peligrosos	<b>Violentos&gt;peleas:</b> (+)presencia de autoridad; (F+) Se evitan peleas; (F-)Temor a los gitanos; Asesinatos ; <b>Maltratadores:</b> (F-) Asesinatos; <b>Engañantes&gt;Pelean</b> (-) engaño del gitano	<b>Experiencia:</b> Han vivido episodios de violencia, se han peleado con gitanos <b>Televisión y Adultos de la familia</b> Hablan de peleas y episodios violentos que han conocido

(1) Complicación: el símbolo ">", se utiliza para designar la relación que establecen los escolares con un rasgo y el conflicto que genera.

(2): tres tipos de codas:

(+) cuando el narrador plantea un final al conflicto. Puede presentar figuras que median en la resolución, por ejemplo: policía, juez, médico, etc.

(-) Cuando el narrador no plantea resolución posible al conflicto que ha presentado. Signos + o - sin "F" delante, significa orientaciones finales positivas o negativas, pero inconclusas. La "F" indica historia con conclusión final;

(\*) Historias que terminan con una moraleja, enseñanza, etc.

**Cuadro 5-2. Dimensiones del rasgo *Ladrones* en redacciones por sexo y entorno.**

LADRONES						
ENTORNO	SEXO	ORIENTACIÓN (ESCENARIO)	COMPLICACIÓN	EVALUACIÓN	CODA	FUENTES DE INFORMACIÓN
RURAL	NIÑAS	<b>Interétnicos:</b> Asaltos en la calle. Lugar inseguro.	<b>Ladrones&gt; protagonizan</b> robos y asaltos; Se les identifica como delincuentes; por esta causa generan conflicto con la intervención policial	<b>Ladrones&gt;</b> Inspiran miedo. Se sienten amenazados	<b>Ladrones&gt;presunto robo:</b> (+) darse cuenta de que eran inocentes	
	NIÑOS	<b>Ladrones:</b> robos en el cole y en la calle			<b>Ladrones&gt;robo:</b> (+) Castigo; (-) Impunidad; (F-) hay heridos, o muertos, y nunca se resuelve el conflicto. <b>Delincuentes&gt;asaltos:</b> (F+)Cambio de actitud	<b>Experiencia:</b> Violentos y Ladrones son rasgos que se explican desde la experiencia o conocimiento directo: cosas que les pasaron a sus amigos o que conocen de sus pueblos.
URBANO	NIÑAS	<b>Interétnicos:</b> Asaltos que ocurren en situaciones de contacto en el entorno residencial y entorno escolar	<b>Ladrones:</b> roban porque son pobres, porque no tienen qué comer (fruto de las circunstancias); <b>Delincuentes:</b> miedo; <b>Peligrosos:</b> rechazo. Entorno urbano conflictivo (situaciones cotidianas de robo)	<b>Peligrosos:</b> produce miedo.	<b>Ladrones&gt;robos</b> (-) mala educación; (F-) que al final roban. <b>Engañantes&gt;engaño;</b> (-) falta de pago de los gitanos. ; *Moralejas	<b>Experiencia:</b> Ladrones; Fuentes Indirectas: Ladrones>mi hermano; Delincuentes>un vecino
	NIÑOS	<b>Interétnicos:</b> Robos en la calle.	<b>Ladrones:</b> Roban porque están rechazados; Delinquen porque son pobres <b>Delincuentes:</b> La gente les tiene miedo. Incumplen normas.	Violencia y <b>Robo</b> , inspiran rechazo	<b>Ladrones&gt;robos:</b> (+)Intervención policial y presencia de autoridad; (F+) Se evita el robo; (F-)No se evita el robo	<b>Experiencia:</b> Ladrones y delincuentes; <b>Televisión:</b> canales legitimados como "me lo contó un familiar" o "salí en la TV"

**Cuadro 5-3. Dimensiones del rasgo *Vagos* en redacciones por sexo y entorno.**

VAGOS						
ENTORNO	SEXO	ORIENTACIÓN (ESCENARIO)	COMPLICACIÓN	EVALUACIÓN	CODA	FUENTES DE INFORMACIÓN
RURAL	Niñas	Interétnico. Entorno escolar	Descuido infantil, absentismo escolar	Descuido infantil, inspira solidaridad	Descuido infantil: (+)Intervención policial y judicial; (F+)devolución a sus padres	Experiencia: relatos sobre compañeras gitanas que no quieren ir al colegio el descuido infantil
	Niños	sin respuesta	sin respuesta	sin respuesta	sin respuesta	sin respuesta
URBANO	Niñas	Interétnicos: Entorno escolar	sin respuesta	*Moralejas	sin respuesta	sin respuesta
	Niños	Interétnicos: Entorno escolar y Relaciones entre iguales	Vagos: Fracaso escolar	sin respuesta	Vagos: Fracaso escolar	

**Cuadro 5-4. Dimensiones de los rasgos que relacionan a los gitanos con *Drogas* en redacciones por sexo y entorno.**

CONSUMEN O COMERCIAN CON DROGAS						
ENTORNO	SEXO	ORIENTACIÓN (ESCENARIO)	COMPLICACIÓN	EVALUACIÓN	FUENTE DE INFORMACIÓN	
RURAL	NIÑAS		Consumen drogas y alcohol>violencia	Consumo de drogas y alcohol también inspira solidaridad.	Consumen drogas y alcohol>rechazo; (+)cambio>dejar las drogas; (+)actitud solidaria para con ellos; (F+)Dejar el consumo	Adultos Vecindad. Conocimiento a través de los que cuentan los adultos sobre algo cercano, que ocurre en su mismo pueblo. consumen drogas y alcohol,
	NIÑOS	Interétnicos: o Entornos vecinales: encuentros entre vecinos gitanos y no-gitanos				Experiencia: cosas que le pasaron a un amigo, o que conozco de mi pueblo
URBANO	NIÑAS					
	NIÑOS		Consumen drogas porque sufren el rechazo social.			Fuentes indirectas: Conocimiento a través de canales legitimados como familia o televisión.

Una primera lectura de las redacciones cuya tendencia de presentación de la minoría gitana es negativa, sugiere que abre el abanico de nuevos términos negativos para la introducción de los gitanos, es decir, se han utilizado otros rasgos nuevos muy negativos que únicamente aparecen en este tipo de discurso abierto. Aquí destacamos por su importancia los siguientes:

- **Descuido infantil:** abandonar a los niños por la emigración laboral. También la falta de control y seguimiento en la escolaridad.
- **Maltrato a mujeres y menores:** identifica a los gitanos, concretamente hombres, como “maltratadores” por su violencia específica contra mujeres y menores.
- **Engaño, Fraude, Hurto:** entendiendo por este la identificación de los gitanos con una mezcla de persuasión y engaño. Como decía Brandes, con



“la intención planeada y manipuladora de ganar dinero a expensas de otros, sin aportar trabajo ni inversión de capital que legitimen el beneficio” (1981:109). Vemos en el siguiente ejemplo una muestra de este tipo de atribuciones:

*y a una familia que se iba se lo pidieron [la casa] la familia le dijo que sí, le dijo el dinero que costaba, y los jitanos dijeron que sí. Cuando llegó el día la familia fué a pedirle los dineros, pero los gitanos lo echaron de allí y los asustaron y así se quedaron con la casa sin pagarle.*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: albañil, dos hijos)*

- **Delincuencia y Peligrosidad:** se trata de una nueva reformulación de la amenaza contra la integridad física y de la propiedad. Sin embargo no hay referencias explícitas a *Violentos* o *Ladrones*, pero sí presentan a los gitanos como individuos cuya sola presencia ya supone una amenaza contra la propia integridad.

Una exploración de los discursos que incluyen estos rasgos, sugiere un uso diferente según los perfiles considerados (ámbito y sexo). Así por ejemplo, en cuanto a las diferencias por género, encontramos que el “descuido infantil” es un tipo de evaluación más propia de las niñas que de niños, y a veces se mezcla con la evaluación de la violencia del “maltrato infantil”. Lo vemos en algunos ejemplos:

*empezamos a oír ruidos, gritos y llantos nos asomamos por la ventana y estaban maltratando al niño*

*(Rural: Niña, 13 años, 2º ESO., dos hermanos, padre comerciante)*

*cuando vi adonde vivía me dio ganas de llorar desde la puerta se sentía los chillidos del padre(...) Lo que pasaba es que el padre le estaba pegando a la Madre Yoana que es como se llama*

*(Rural: Niña, 12 años, 1ºESO, padre: trabaja en el cebaero (sic), dos hijos)*

Mientras que los niños hablan del “mal humor”, del “mal carácter” que identifican en la población gitana.

*cuando se salen la hija se sacan un perro que tienen bastante grande y te lo hazuza. Y ya a tenido problemas con el perro por que se tira ati, son persona que les dices algo y se ponen de muy mal humor  
(Rural: Niño, 13 años, padre: pocero; dos hijos)*

En los entornos urbanos, los discursos parecen endurecerse mucho más, y a veces se expresan con insultos, como “chulos” o “arrogantes”, para destacar la razón por la cuál se producen episodios de violencia.

*Un gitano mato a su novia porque le había dijado le dio 3 puñaladas porque le dejo y paso de él. Los jitanos aveces son insoportables, chulos, y quieren mandar."*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1ºESO; no da datos sobre los padres, cinco hermanos)*

*no me gusta cuando se ponen chulos porque una vez un hombre de mi pueblo iba a pillar a un caballo y le dijeron que como lo piyara lo iban a matar y fue el alcalde de mi pueblo a hablar con ellos y a él tambien le dijeron que lo iban a matar."*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1ºESO; padre: militar, dos hijos)*

*y eran una pena como vivian y encima no se meten a trabajar se meten en la droga o alcohol."*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1º ESO; padre: albañil, una hija única)*

*vayan por la vida vendiendo droga pues no porque podemos meternos en un gran lio. Pero si sus padres son los que venden droga*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: funcionario(?), cuatro hijos)*

*Yo opino que no son personas buenas algunos venden droga roban a la gente*

Con respecto a los demás rasgos de este conjunto (Violentos, ladrones, delincuentes, Peligrosos, Vagos), el análisis muestra que aparecen en todos los perfiles, pero sugiere una mayor frecuencia de atribuciones muy negativas en los discursos urbanos frente a los rurales.

### 5.3.1.1. **Escenarios**

¿En qué contextos se presentan los rasgos más negativos atribuidos a la minoría gitana?

Las descripciones de los gitanos como violentos, ladrones, vagos, drogadictos y comerciantes de drogas, padres que descuidan a sus menores, parejas que maltratan a sus mujeres, delincuentes, engañantes, o incluso individuos muy peligrosos, se enmarcan en contextos sociales tan cercanos y habituales como son el entorno escolar, las vecindad, la propia calle y el ámbito festivo (lugares donde se realizan celebraciones; Pe.: restaurantes, discotecas, salas de fiestas, etc.)

#### **Entorno escolar**

El colegio, y el aula, se presentan como lugares donde se pueden producir enfrentamientos entre compañeros de colegios. Uno de los principales rasgos asociados en este entorno, y sobre todo en el ámbito urbano, es el consumo ilícito de drogas legales como el alcohol y tabaco, pues aparece en el contexto de las relaciones entre compañeros de clase, y en el entorno escolar en general, en el que los miembros de la minoría gitana aparecen como menores fumando e induciendo a fumar a otros menores:  
(49)

*el otro dia me ofrecio un cigarro yo le dije que no porque no fumo, pero el me metio el cigarrillo en el bolsillo sin que yo me diera cuenta fui a meterme la mano en el bolsillo y me encontre el cigarrillo lo saque del bolsillo y lo rompi y no se habla conmigo."*  
(Urbano: Niño, 12 años, 1°ESO; padre: albañil, dos hijos)

---

<sup>49</sup> Todos los subrayados marcados en los textos citados, son nuestros.

## Entorno vecinal, residencial, el barrio

También es un escenario de encuentros con vecinos, individuos y familias. Los niños y niñas del entorno urbano ubicaron los episodios de violencia, robo, y consumo de drogas, en escenarios tan inmediatos como el “el ferial”<sup>50</sup>, “mi urbanización”, o bien, “mi barrio”, como muestran los siguientes extractos de varias redacciones:

*en mi urbanización todos los fines de semana van unos gitanillos con las bicis y empiezan a meterse con nosotros y aveces se saltan la reja con unos palos y nos persiguen.*

*(Urbana: Niña, 12 años, 1º ESO; padre: albañil, una hija única)*

*desde el este al 4º piso subiendo las escaleras me engancho una gitana y me quito la cadena.*

*(Urbana: Niña, 12 años, 1º ESO; padre: albañil, dos hijos)*

*A mi bloque seimpre pasan demasiados gitanos y nos tenemos que ir porque o nos pegan o nos dicen algo. Mas arriba les pegan a los hombres y mujeres mayores. Una día estuve yo con mi padre y vimos a un gitano que le estaba pegando*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1º ESO; padre: asuntos propios (sic), cuatro hijos)*

*En mi barrio estábamos tranquilos, pero de pronto apareció un grupo de gitanos, mi amigo logro irse, pero a mí me quitaron la bicicleta.*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1º ESO; padre: médico, dos hijos)*

En muchas ocasiones, el entorno urbano, al tener un mayor tamaño poblacional, favorece las interacciones más despersonalizadas y los actos más arriesgados como el atraco, el robo, etc. Es decir, puede haber una clara segregación residencial, sin embargo se producen más contactos interétnicos (y no necesariamente más positivos), y muchos de ellos ocurren entre vecinos, entre escolares, etc.

En algunos discursos, sobre todo de colegios del entorno urbano, el concepto de “barrio gitano” aparece como una forma de separación, de distinguir claramente la frontera étnica que separa unas viviendas, y un entorno social, de otro. Algunos

<sup>50</sup> Durante varios años consecutivos, este distrito urbano ha albergado el recinto ferial para la celebración de las fiestas mayores del municipio durante unas semanas en los meses de junio de cada año.

escolares lo ubican fuera de su entorno, como es el caso de la redacción siguiente en la que se reseña que es en Madrid donde hay "barrios gitanos":

*"... muy mala fama. Casi todos viven en barrios margiandos, se visten muy mal y roban. En mi urbanización todos los fines de semana van unos gitanillos con las bicis y empiezan a meterse con nosotros y aveces se saltan la reja con unos palos y nos persiguen. Estas navidades pase por Madrid por la parte de los barrios de gitanos y eran una pena como vivian y encima no se meten a trabajar se meten en la droga o alcohol."  
(Urbano: Niña, 12 años, 1º ESO; padre: albañil, una hija única))*

En este otro ejemplo vemos cómo para identifica a los gitanos con la *Violencia* se concreta el escenario a través de la selección de unos individuos y de actitudes negativas y extremas asociadas, y cómo estas se reproduce en el discurso. Se trata de una popular familia gitana vecina, que aquí denominaremos "Los Azules" <sup>(51)</sup> del mismo pueblo:

***UNA FAMILIA GITANA.** Una vez en Iznalloz, hay unos gitanos que viven por mis barrios llamados Los Azules y son gente buena pero cuando se salen la hija se sacan un perro que tienen bastante grande y te lo hazuza. Y ya a tenido problemas con el perro por que se tira ati, son persona que les dices algo y se ponen de muy mal humor, haora que tú no puedes ni mencionarlos porque se junta toda la familia y tienes que perderte del mapa. Y como ya sabemos los gitanos tienen mucha familia, y aquí acaba mi cuento."  
(Rural: Niño, 13 años, padre: pocero; dos hijos)*

Esta introducción en la que se especifican prototipos (p.e: Los Azules) va a desencadenar varios efectos cognitivos. En primer lugar, permite asociar con más rapidez una idea a un concepto y esto, a su vez, acelera su memorización. Por otra parte, la composición de la imagen de violentos hecha en base a la selección de características llamativas extremas y muy negativas ("te azuzan el perro", "viene toda la familia") supone un acumulación que aviva la *sobrerrepresentatividad* y generalización de dichos rasgos, y así, provocan un rápido impacto y juicio de la minoría étnica. Todos estos

<sup>51</sup> En la redacción se ha sustituido el nombre real de la familia, como así constaba originalmente, por otro pseudónimo imaginario.

elementos suponen un importante proceso facilitador de la recreación cotidiana de la imagen gitana en el habla infantil, y de su transmisión social.

Otro ejemplo de este efecto lo vemos en el siguiente relato en el que se presenta otro prototipo, en este caso una familia que denominaremos “*Los Rojos*” (52) protagonistas de un robo:

*4b/48 "Estaba yo en la alambra y hay una familia que le yaman Los Rojos y vi yo asomar un gitano con una bici y yo esa vici la conocia ya era de amigo Jesus y al otro dia fuimos yo y mi ami amigo a la alambra y no nos la quierian dar y el Jesus llamo a una gitana y a 6 gitanos y le digo el Jesus si me dais la bici sus doy 500 pts. y le dijo que ellos no la tenían que lo tenían otros pero si te quieres enterar de quien te la ha quitado me tienes que dar 1000 pesetas y Jesus se las dio y fueron a comprar tabaco le digeron un nombre que no era y el Jesus fue a los niños y le digeron que no lo sabian y el le dijo que le dieron las 1000 pesetas y le dijeron que ya la habian perdido el niño llorando fue a su casa y cuando llego a su casa su padre le compro una bici mejor. El padre fue a la Alambra y los gitanos le digeron que se la habian gastado el padre le pego a los gitanos y fueron los padre de los gitanos le dieron una pullalá."  
(Niño, 12 años, 1 hermano, padre: panadero)*

Estos procesos selectivos en los discursos sobre violencia, son invariables en los cuatro perfiles, es decir, se han registrado tanto en las redacciones de niñas y niños, como en las redacciones de escolares de entornos urbanos y rurales.

## La calle

Es el principal escenario de encuentro entre iguales y mayores. En los discursos de los escolares de colegios rurales, los escenarios de las atribuciones más negativas, son los mismos pueblos donde conviven unos y otros. Aparecen continuas referencias al propio pueblo y a los tipos de actividades que se dan en entornos rurales y no en la ciudad; por ejemplo las referencias a la “recogida de aceituna”, o los robos “al más rico del pueblo”.

---

<sup>52</sup> En la redacción se ha sustituido el nombre real de la familia, como así constaba originalmente, por otro pseudónimo imaginario.

*Una familia gitana que el niño era como todos los gitanos muy malo y una vez hizo una travesura robo un coche al mas rico del pueblo  
(Rural: Niño, 13 años, 2º ESO, dos hermanos, padre: tractorista)*

*Erase una vez una familia gitana que les decía a sus niños que robaran Pero un día pillaron a un niño gitano robando aceitunas  
(Rural: Niño, 12 años, 1º ESO, cuatro hermanos, padre: serrador)*

La noción de "barrio gitano" y similares: "sus barrios", "sus ambientes", "sus calles", etc. se hace patente.

*"Había un barrio gitano en un pueblo y nadie asistía por aquellas calles pero un día un grupo de niños fue por aquellas calles y se dieron cuenta que unos niños jugaban como ellos, tenían las calles como las sullas, pero tenían otras costumbres"  
(Rural: Niño, 12 años, 3 hermanos, padre vende abono y tienen una cia. de seguros)*

*"Haqui en el pueblo de Pueblo 2, si por algun problema ai pelea, entre payo con gitano. Baja todo el barrio gitano a pelear. ¿Es que a caso ellos son mas que nadie? Yo no soy racista pero me gustaria que como nosotros algunos nos defendemos solos, por ellos no. ¿Donde esta la solucion? Ami no me molesta que las razas distintas a nosotros, se junten con migo o con los demas pero es que para mi los gitanos solo tienen derechos, pero ningun deber."  
(Rural: Niña, 13 años, 4 hermanos, padre parado)*

Por su parte, la identificación de los gitanos como *Ladrones*, se enmarca también en escenarios de calles conocidas y habitualmente transitadas. En este sentido, adquieren especial importancia las redacciones urbanas, en las que se delimitan las fronteras de interacción, y afecta las relaciones entre mayoría y minoría. Lugares prohibidos en los que "*sabes que si pasas por allí te pasará algo*":

*En mi barrio estabamos tranquilos, pero de pronto apareció un grupo de gitanos, mi amigo logro irse, pero a mí me quitaron la bicicleta.  
(Urbano: Niño, 12 años, 1º ESO; padre: médico, dos hijos)*

*A un amigo y a mi en las fiesta de mi bario al la noche al salir sobre las 2:00 lo atracaron y le quitaron todo lo que tenia dinero ect: ...al llegar, llego asustado y lo calmaron."  
(Urbano: Niño, 12 años, 1º ESO; padre: hostelero, dos hijos)*

## Espacios festivos

Lugares de celebración como las discotecas. La selección de escenarios en las redacciones pone de manifiesto diferencias entre los discursos del entorno urbano y el rural. También en el entorno rural es donde aparece el espacio festivo como lugar en el que coincide, separadamente, minoría y mayoría. Destacan especialmente los discursos de conflictos violentos ubicados en discotecas:

*"UNA PELEA EN LA DISCOTECA. Un día en una discoteca unos gitanos se pelearon con unos que estaban allí, sacaron una navaja y le dieron una puñalada ha uno que no tenía culpa. Por suerte el de la puñalada esta vivo."*  
(Rural: Niño, 13 años, 2ºESO., cuatro hermanos, padre: panadero)

*"LA FAMILIA GITANA. Erase una vez una familia gitana que vivían en la peña (...) El gitano mayor, un sábado se emborracho con sus amigos y querían entrar a la discoteca gratis. El dueño no les degava entrar y ese gitano le puso una navaja en el cuello. El primo se lanzó contra el gitano y este le hizo una raga en el pecho y le inco la navaja el gitano fue a la cárcel y el castellano al hospital (...)"*  
(Rural: Niña, 13 años, 2º ESO., dos hermanos, madre: servicio doméstico)

Como muestran las redacciones, las referencias a un mismo episodio de violencia en una discoteca, destaca este escenario como espacio en el que se han llegado a producir graves casos de violencia inter e intraétnica. De nuevo aquí vemos un proceso selectivo del mismo episodio registrado por dos escolares diferentes. Esta coincidencia muestra cómo se almacenó en la memoria de estos niños el episodio de violencia intraétnica que muestra como principales anclajes tres elementos: agresiones, navaja y discoteca.



### 5.3.1.2. **Complicaciones**

Es una etapa del relato en la que, después de introducir y situar los acontecimientos, aparece la acción que desencadena la historia misma. Algo que será lo que genere una evaluación de los acontecimientos y suponga la base sobre la cual se presenta el final del relato.

Aquí hemos distinguido complicaciones basadas en atribuciones Intrínsecas y Extrínsecas. Las primeras se refieren a todos aquéllos rasgos negativos que son interpretados por los escolares como rasgos inherentes a los gitanos. Las segundas identifican en la minoría situaciones, elementos externos, que son los causantes de dichos rasgos negativos.

#### **Complicaciones "intrínsecas" a la minoría**

Las atribuciones de rasgos muy negativos, son claros evocadores de conflictos, y generalmente van acompañados de impresiones de inseguridad, temor, amenaza, que sienten los escolares a partir de la identificación de gitanos como *Violentos, Ladrones, Destructores y Vagos*. Muchas de las complicaciones que surgen a partir de estas atribuciones, se deben a la consideración de estos rasgos como cualidades intrínsecas a los miembros de esta minoría. Es decir, que se incurren en *Error Fundamental de Atribución: EAF*<sup>53</sup> (Pettigrew, 1979).

Veamos en algunos de los ejemplos más frecuentes de estos tipos de atribuciones. Entenderemos mejor las *Complicaciones* de los relatos muy negativos sobre los gitanos, analizando a qué acontecimientos y episodios se refieren estos sesgos.

---

<sup>53</sup> UAE (Ultimate Attribution Error)

### ***Violentos: una cuestión intrínseca a los gitanos***

En las narraciones que presentan a los gitanos como *violentos*, las principales dificultades derivadas de este rasgo (además del propio rasgo en sí) se manifiestan en el discurso a través de expresiones como “*son demasiado orgullosos*”, “*se creen los mejores*”. Es decir, que no se explica su conducta por las circunstancias o situaciones externas, sino como consecuencia de una disposición personal, y en ese caso, entendemos que se comete un sesgo básico ó EAF, como ilustra el siguiente ejemplo de una niña de entorno escolar urbano:

*"Los gitanos hay gente buena y mala [...] hay gente que no se puede hablar con ella y siempre estan de peleas si quieres jugar con ellos no te dejan jugar. Siempre hay muchas peleas los jintos con los payos por que los gitanos se creen que son los mejores."*  
(Urbano: Niña, 13 años, 2º ESO, padre: trabajador del campo)

**6b/122** *"LOS GITANOS. Me parece muy bien convivir con ellos porque aprendes cosas de ellos. Pero no me gusta cuando se ponen chulos porque una vez un hombre de mi pueblo iba a pillar a un caballo y le dijeron que como lo piyara lo iban a matar y fue el alcalde de mi pueblo a hablar con ellos y a él también le dijeron que lo iban a matar."*  
(Niño, 12 años, 1º ESO; padre: militar, dos hijos)

Estos relatos nos hablan de situaciones cargadas de conflictividad encuadrada en situaciones recurrentes de encuentros entre miembros de minoría y mayoría, en espacios sociales la calle, la vecindad o el colegio, en los que se pone de manifiesto, una y otra vez, el *carácter* de los gitanos como generador de los conflictos.

*1b/27 "LOS GITANOS. Era se una vez un gitano que le gustaba mucho las peleas todos los días se metía en un lío como iba creciendo y va robando se peleava asta que un dia lo cojieron a el y le pegaron y se le acabaron todas las tonterias y se vorvió muy bueno."*  
(Rural: Niño, 13 años, 1º ESO, un hermano, padre: "en el campo")

Generalmente, los discursos de los niños se centran en episodios de "peleas" que pueden surgir en situaciones tan cotidianas como un partido de fútbol entre niños, o un encuentro casual en la calle. Por su parte, en los discursos de las niñas, se destacan más las intimidaciones, como una mirada, sentir que se aproximan, etc. que los claros enfrentamientos.

Destacar las atribuciones de *violentos* ha sido tan significativo para los escolares que en ocasiones ha servido de título a la narración, como en el siguiente caso:

*4b/18 "LOS GITANOS Y LA VIOLENCIA. Un día salí de mi casa y iba ha comprar, yo iba tan tranquila cuando de repente un gitano me iba ha atropellar yo me heché corriendo para atras y faltó poco. Otro día iba con una amiga y nos llamo otro gitano nosotras hechamos ha correr y el gitano detras nuestra nos tuvimos que meter en una casa hasta que el padre de mi amiga nos vio y le regañó al gitano. Nos llevamos un susto de muerte pero al final todo se arreglo. Por que ese mismo gitano un día me dio con una bara en el culo por eso le tengo mucho miedo y cada vez que lo veo hecho a correr."*  
(Niña, 12 años, un hermano, padre carpintero metálico)

Un proceso muy evidente en esta redacción consiste en presentar de manera más o menos relacionada fracciones de varias historias para construir la imagen de violentos. Este proceso selectivo provoca un efecto aumentativo sobre el rasgo "violentos", que aparece combinado con características personales, conductas y valores que identifican a los gitanos con la peligrosidad, la delincuencia, el latrocinio o el consumo de drogas, y especialmente, el alcohol.

### ***Ladrones: otra cualidad intrínseca a la minoría***

Lógicamente, la atribución de "ladrones" va unida a episodios de robo. A diferencia de lo ocurría en las narraciones sobre la violencia, estos episodios se narran tanto en las redacciones de niñas y niños como en los entornos rurales y urbanos. Estos discursos relatan situaciones cotidianas que, incluso en algunos casos, se han vivido varias veces.

*no muy tarde murieron los abuelos paternos y los maternos, y tuvieron que invertir todos los ahorros para enterrarlos en el cementerio. La familia entro en una depresion muy grave y la familia se desperdigo por el pueblo, robando y cometiendo crímenes.*

*(Rural: Niño, 13 años, 2ºESO; padre: da clases de guitarra, dos hijos)*

*Erase una vez que una familia gitana que el niño era como todos los gitanos muy malo y una vez hizo una travesura robo un coche al mas rico del pueblo y lo pillaron*

*(Rural: Niño, 13 años, 2º ESO, dos hermanos, padre: tractorista)*

*Erase una vez una niña gitana que todos los días rojava en las casas y en la calle. A todos los niños le rojava todo lo que quería; por ejemplo, dinero."*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1ºESO; padre: guardia y carpintero)*

Otro tipo de sesgo EAF se realiza para la imagen de gitanos como *ladrones*. Así “robar”, es una consecuencia de *ser malo*, y “*como todos los gitanos muy malo*”, robar es algo intrínseco a la minoría. Hay que destacar la importante estrategia discursiva que se destaca en este relato. Aquí se aprecian claramente cómo a través de esta estrategia de “mitigación y excusa”, como señalaría Van Dijk (1987) se consigue un efecto de homogeneización del grupo, un proceso más en la reconstrucción y mantenimiento de la imagen de los gitanos.

Otra forma de mantener la imagen de *Ladrones* consiste en atribuir las causas de este comportamiento (robar) a la creencia de la inclinación natural de los gitanos a actuar así. Aquí hemos observado varios tipos de sesgos atribucionales en este sentido:

*"LOS GITANOS. Los gitanos provienen de la India y se han distribuido por todo el mundo. Por lo que sé de ellos son muy nerviosos, y arrogantes. Estas personas estan muy marginadas por su cultura o otras razones. Y no les dan trabajo. Quizá por eso mucha gente se dedica a robar y a drogarse porque ellos creen que es su unica salida."*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1ºESO; padre: parado, dos hijos)*

También la interpretación “*Ellos creen que es su única salida*” es una explicación basada en un sesgo atribucional básico.

Otro ejemplo de sesgos fundamental de atribución, lo constituye el siguiente relato en el que el escolar parece atribuir el rasgo de "delincuentes" o "criminales" a unas pretendidas raíces históricas y a la diferencia cultural:

*"LOS GITANOS EN GRANADA. S.XV y XVI: Parece ser que en tiempos remotos, la raza "GITANA" fué perseguida por los reyes católicos. Pero, hoy en día se conservan las cuevas donde vivían. SI:XX: Hoy en día los gitanos se han esparcido por varias partes de España. Algunos de ellos se sienten marginados, porque no tienen trabajo, pero lo que hay que reconocer es que el 90% de esa raza no les gusta trabajar. Pero luego hay de todo. Hay gente honrada.*

*LA DELINCUENCIA GITANA: Muchos gitanos que son marginados caen en el vicio de la "droga". Tenemos un ejemplo en un varrio de Granada [Distrito 6], Donde la delincuencia Gitana es cada vez mayor.*

*FIESTAS GITANAS: Sus bodas son diferentes a las nuestras. Cuando en Granada se celebra una fiesta llamada "Corpus". varios de ellos se dedican a robar a la gente. Son los días en que la droga abunda más entre los payos, y gitanos. OPINION; Todos somos de un mismo país y lo que hay que ver que ellos no son los únicos ladrones, drogadictos y marginados entre nosotros también lo hay."*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1ºESO; padre: cervecero (sic), hijo único)*

En definitiva, en estos relatos se observan diversos sesgos atribucionales que plantean una serie de rasgos identificados como "inherentes" a la propia minoría ("se sienten marginados, no les gusta trabajar, caen en el vicio de la droga, se dedican a robar..."). Se llega a interpretar que algunos barrios son marginales porque acogen a miembros de la minoría étnica gitana y no por cualquier otra circunstancia. Quizá este es el proceso más selectivo y más sesgado de cómo se interpreta la realidad social en determinados entornos sociales.

### ***Descuido infantil: problemas con la falta de atención, cuidado y control de los hijos***

El “*descuido infantil*” se narra contextualizado en historias sobre el fracaso escolar, la falta de atención y cuidado a los menores, y por consiguiente, la retirada de su custodia tanto a padres como a madres gitanas. El conflicto se plantea no sólo por el hecho de que se produzca maltrato, sino por el carácter *natural* con que se presenta. Este es uno de los grandes núcleos de conflicto como bien enseña el siguiente testimonio de una niña de un colegio urbano:

*6b/78 "Mi opinión de los gitanos es que son iguales que todos los demás. Yo conocí personalmente a una familia que vivía en un local muy sucio tenían 4 hijos y el padre maltrataba al 2º que se llamaba Juan. El padre les pegaba para divertirse o cuando le daba la gana, la madre no trabajaba y el padre tampoco pero ya viven en una casa con calefacción, agua corriente y el padre trabaja aunque yo veo a su hijo mayor recoger cartones."*  
(Niña, 12 años, 1ºESO; padre: ascensorista, dos hijos)

*2b/8 "Hace dos meses vi como dos gitanos se peleaban porque la hermana de una gitanilla no la quería llevar a la escuela y la tía de la niñilla se puso a insultar al hermano para que la llevara al colegio. Pero al final no la llevo."*  
(Niño, 13 años, 2ºESO., dos hermanos, padre parado)

En las redacciones de estos escolares, se presenta a los padres gitanos como vagos, *descuidados*, algo que se juzga como la raíz de muchos problemas posteriores, como ser *maltratadores*.

*2b/8 "Hace dos meses vi como dos gitanos se peleaban porque la hermana de una gitanilla no la quería llevar a la escuela y la tía de la niñilla se puso a insultar al hermano para que la llevara al colegio. Pero al final no la llevo."*  
(Niño, 13 años, 2ºESO., dos hermanos, padre parado)

Este énfasis en el *descuido infantil*, como la causa de graves obstáculos del progreso escolar de niños y niñas gitanos, se presenta como el primer “gran déficit” que aumenta distancias entre minoría y mayoría. En los relatos de niños y niñas no gitanos, se aprecia una tendencia mayoritaria a juzgar como no tolerable una actitud en adultos

que impida que un menor concurra a su cita educativa diaria. Esta visión aumenta la distancia social entre mayoría y minoría y potencia argumentos para el enfrentamiento interétnico.

### ***Vagos: también una característica interna a la minoría***

También en los relatos donde se presenta a la minoría como "Vagos", se cometen sesgos EAF, como el que evidencia la siguiente narración.

*4b/1 "Había una vez una familia de gitanos era en total 7, 5 hijos y los dos padres a ninguno le gustaba estudiar. Un día un señor dijo ¿Por que no estudiais? dijeron los gitanos: No, no nos gusta estudiar nada. El señor hablo con sus padres, ¡Y dijo los padres ellos hacen lo que quiere si no quieren estudiar pues que no estudien pero yo si me gustaria que mis hijos iyeran a la escuela en el otro dia y iban aprendiendo a poquito a poco hasta que aprendieron a leer pero listos como nosotros los pallos no eran tan listos y se hicieron amigos. Pero antes no tenía ninguno como nunca había estado en la escuela nunca sabia ni que era un amigo pero al final comprendieron que era realmente un amigo los gitanos tenían a migos pero todos se burlaban de ellos y los gitanos relamente comprendieron que era un amigo de verdad."  
(Niña, 13 años, 4 hermanos, padre agricultor)*

### **Complicaciones "externas" a la minoría**

Al contrario de lo que ocurre en las atribuciones negativas antes descritas, las identificaciones de la minoría con rasgos muy negativos como el consumo de drogas ilegales se interpreta, en multitud de ocasiones, como algo que a los gitanos le viene desde fuera.

### **La relación con Drogas: un elemento externo a la minoría**

*4b/41 "Conocí a una familia gitana era muy conocida por todo el pueblo, ellas eran como los demás la gente las trataba normal y corriente. Hasta que una vez tuvieron un problema uno de sus hijos, empezó a drogarse. Ellos decían que era obligado, pero una vez que se engancho notuvo mas remedio que seguir. A raíz de eso empezaron los problemas, muchas peleas en casa, palizas etc... La gente no sabía si eran buena gente. Así que la gente se fue apartando de ellos, ya no era como antes cuando le faltaba algo los vecinos se lo daban pero dejaron de hacerlo. Cuando más falta le hacían no les hacían caso, y así decidieron irse a otro pueblo. Un día un grupo de payos, como ellos le decían, decidieron ayudar al pobre hombre que cayó en la droga, le ayudaron un montón y al cabo de un tiempo consiguieron, que la dejase. Los gitanos no sabían como agradecerse, para ellos fue una satisfacción muy grande. La gente volvió a ayudarles a compartir cosas, etc. La gente no se volvió a meter con ellos y así que todo volvió a la normalidad."*

*(Niña. 12 años. dos hermanos. padre jornalero agrícola)*

#### **5.3.1.3. Evaluaciones y Codas**

La última etapa de los relatos se denomina Coda y está formada por las cláusulas libres que se encuentran al final del relato; Tienen a veces la particularidad de reunir el tiempo narrativo con el tiempo presente, y puede ir acompañada de evaluaciones. Podrían responder a la pregunta: ¿Qué sucedió al final?

Nuestra exploración de narraciones ofrece una gran variedad de elementos en las cláusulas finales de estos relatos infantiles. Ante los diversos conflictos planteados, se pueden observar finales que van desde las resoluciones duras y drásticas, hasta los finales más lentos y reflexivos en los que se trata de comprender el origen del conflicto, y aporta un enfoque de cambio progresivo.

La importancia que tiene este análisis puede residir precisamente en la ausencia de codas o evaluaciones finales (van Dijk, 1994). Así como es frecuente encontrar en estas narraciones con una importante batería de elementos para solucionar los



problemas que se plantean en relación a los gitanos, también hay otras muchas que no. Aquí hemos distinguido dos tipos posibles de redacciones según hayan concluido o no sus argumentos, o igualmente, que tengan o no codas finales.

### **a) Con coda final**

En las redacciones que sí presentan *codas* finales, vemos indicados diferentes elementos para solucionar diversos tipos de complicaciones planteadas en las narraciones que hacen referencia a las conductas y valores más negativos. Ante la Violencia, el Robo, el Maltrato infantil, la Delincuencia o la Drogadicción, se plantea tanto finales drásticos, como finales más progresivos, en los que se proyecta qué y cómo se debe cambiar para resolver determinados conflictos relacionados con la población gitana.

En relatos en los que los gitanos son relacionados con la delincuencia, los finales más "urgentes" los escolares plantean la intervención de la policía, como principal autoridad.

*Los vecinos de ellos les habían contado a la policía todo lo que pasaba. Al entregar el dinero y recibir a su hijo, la policía atacó, dando preso al secuestrador.*  
(Rural: Niña, 13 años, 2ºESO; madre: concejala municipal y diputada provincial, dos hijos)

Las codas de redacciones negativas sobre los gitanos varían en función del entorno y del género. Así, podemos encontrar discursos más favorables y resolutorios de conflictos ligados a los rasgos más negativos asociados a la minoría en el entorno rural. Estos discursos aportan numerosos elementos adyuvantes, es decir, facilitadores de soluciones. Mientras que en los discursos urbanos los conflictos que generan estos mismos rasgos se presentan como insolubles o de muy difícil solución.

Una observación sistemática de esta información, también sugiere diferencias entre los discursos de niños y niñas. Así, vemos que las niñas, y aún más en entornos rurales, son más optimistas en cuanto a la resolución de conflictos que los niños.

También las niñas recurren a la intervención de los padres y profesores, mientras que los niños reseñan la intervención de policía y autoridades.

### **Un tipo de coda positiva: La posibilidad de cambiar**

Un tipo de *coda* frecuente consiste en considerar la posibilidad de cambio de conducta de los gitanos como elemento clave en los finales de algunas de estas narraciones. Muchos escolares plantean como final un cambio progresivo o radical en los protagonistas gitanos de la historia. Se presenta como una fuerza para combatir estereotipos negativos más duros y conflictivos. En el siguiente ejemplo veremos cómo un escolar argumenta esta idea:

*"UN GITANO QUE NO QUERIA IR A LA ESCUELA: Esto era una vez que un niño de 7 años llegó a la escuela y no le gustó el ambiente, y se fue y estuvo todo el día dando vueltas por el pueblo y haciendo gamberradas al día siguiente su padre no se enteró y siguió haciendo de las sullas y así se tiró una semana, empezó a fumar y se hizo un gamberro, llegó a robar para comprar tabaco, un día su padre se enteró y le pegó una paliza, el día siguiente fue a la escuela y empezó a gustarle (la escuela) al cabo de un mes se quitó del tabaco y por tanto no robaba. Seguí estudiando y al cabo de 2 años adquirí el ritmo de la clase. Se hizo abogado y fue el primer gitano abogado y por eso le dieron un premio".*

*(Rural: Niño, 13 años, tres hermanos, padre: camionero)*

## El papel de los intermediarios en la resolución de conflictos

En algunos casos, las soluciones que los escolares proponen, incluye figuras mediadoras, como los padres, profesores, alcaldes, jueces, médicos y policías, que suponen el enlace entre la/el niño y el conflicto que plantea.

*mi amiga lola llamó a mi padre por telefono y en seguida vino y mi padre le paro los pies y era cuando ya me iba a dar una paliza con el palo que tenía y ellos al ver a mi padre se fueron.*

*(Urbano: Niña, 14 años, 1°ESO; padre: camarero, no indica el número de hermnos/as)*

*Luego entro mi padre a coger a la niña chica y dijo que iba a llamar a la policía y la gitana un poco más y le tira un jarrón en la cabeza pero al final las gitanas se fueron."*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1°ESO; padre: profesor, dos hijos)*

**6b/5** *"LOS GITANOS EN MI BARRIO. A donde yo vivo un poco mas para arriba los muchos gitanos y alli siempre que pasa por alli siempre te dicen algo. Alli hay una cancha y se meten a jugar al futbol. A mi bloque seimpre pasan demasiados gitanos y nos tenemos que ir porque o nos pegan o nos dicen algo. Mas arriba les pegan a los hombres y mujeres mayores. Una día estuve yo con mi padre y vimos a un gitano que le estaba pegando y fue mi padre, para que no le pegara mas, y al final lo separo."*

*(Niño, 12 años, 1°ESO; padre: asuntos propios (sic), cuatro hijos)*

**4b/44** *"CUANDO SE CALLO LA RAFAELA. Que un dia una niña llamada Rafaela era muy mala, se peleaba contodos les decia palabrotas y le pusieron de mote la bicha y un dia por mala se callo de la bicicleta y se rompio casi todos los huesos y las paletas y cuando a benido se a puesto mansa.EL PINCHO. En la escuela cogio el Raul un pallo y se fue a jugar al futbol y un gitano cogio y le metio un pincho en el costado y los cibiles lo estaban buscando lo encontraron y lo yebaron a un Reformatorio."*

*(Rural: Niño, 12 años, 1°ESO; padre: maestro albañileria, cuatro hijos)*

## b) Sin coda final

También hay muchas otras redacciones sin final, es decir, sólo se quedan en el planteamiento de complicaciones en relación a la minoría gitana. Por lo tanto, podría decirse que, más que relatos, son quejas abiertas. Este aspecto implica que para estos escolares, no hay solución a los conflictos que se plantean en relación a los gitanos. Así lo ilustra la siguiente redacción.

*"LA FAMILIA GITANA. Erase una vez que una familia gitana que el niño era como todos los gitanos muy malo y una vez hizo una travesura robo un coche al mas rico del pueblo y lo pillaron entonces a la policia le daba miedo meterse en su casa para llevarselo a la comisaria y lo dejaron libre y en el parte pusieron que se les habia escapado. Y al poco tiempo el niño robo otro coche y la policia lo vio robar otro coche pero la policia dijo que no habian visto nada y hasi paso durante toda su vida."*

*(Rural: Niño, 13 años, 2º ESO, dos hermanos, padre: tractorista)*

*6b/6 "En donde yo vivo, al lado hay muchos gitanos. A mi no me han hecho nunca nada ni a mis padres. Lo que ha nosotros no nos gusta de los gitanos que ellos roban muchas bolsas y coches. Nosotros nos hemos quejado al Ayuntamiento es que haya mas vigilancia en el barrio del almajáyar policial. Y también nos hemos quejado del parque 28 de febrero que se estan pinchando los gitanos todo el día."*

*(Niño, 12 años, 1ºESO; padre: funcionario, tres hijos)*

## Evaluaciones finales

Llama la atención que muchas codas conllevan evaluaciones, es decir la razón por la cual cuenta el cuento, el propósito que persigue el narrador. Aquí hemos clasificado en dos los tipos de evaluaciones que hemos encontrado en las codas de las redacciones infantiles sobre los gitanos. Así, se han considerado las evaluaciones negativas o desfavorables hacia la minoría, y las evaluaciones positivas o favorables a dicho grupo.

## Evaluación negativa

La principal evaluación negativa que se verbaliza explícitamente es el miedo. La presentación de los gitanos como "violentos" y "peligrosos" en las redacciones infantiles, plantea en muchos términos de miedo, temor y sentimiento de amenaza e inseguridad, como demuestran los siguientes ejemplos.

*"No es gitano pero no tiene dineros yo me divierto con el. El otro día a mi amiga y a mi nos hizo un truco de magia. Nadie le quiere dirigir la palabra pero y o sí. Llevo aquí en Granada solo 5 años porque soy de Motril, al principio me reía de él porque le dicen "pati" bueno a mí me da mucha pena de que la gente viva fatal mientras que nosotros estamos tan bien. Algunos gitanos son buenos pero la mayoría son malos. Mi tía vive en el Almanjáyar con todos los gitanos y yo cuando voy me da miedo pero mientras que no les hagas nada ellos no te hacen nada."*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: representante, tres hijos)*

*"MUCHO MIEDO. Iba a ir a un cumpleaños unos gitanos querían subir con nosotras al ascensor, pero no pudieron. Subí al 3º piso y desde el este al 4º piso subiendo las escaleras me engancho una gitana y me quitó la cadena. Me fui corriendo para casa de mi tío, él salió y la empujó a la pared diciéndole. Dame la cadena de la niña y ella dijo yo no tengo cadena. Al final me la dio pero tuve que hacer juicio. Pase muchísimo miedo."*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: albañil, dos hijos)*

*"OPINION. Yo creo que algunos gitanos forman muchos robos y problemas hay gitanos buenos y gitanos malos y cuando vas por la calle tienes miedo por que te crees que te pueden hacer algo o pasar algo porque esta muy mal la vida ya no esta igual que antes."*

*(Urbano: Niña, 13 años, 1ºESO; padre: vendedor comerciante)*

La interpretación de los gitanos como personas violentas, genera sentimientos de inseguridad. Entre estos sentimientos, o afectos, que describen los escolares en sus redacciones destaca el miedo que surge incluso con la mera mención del término "gitanos". Estas emociones se verbalizan explícitamente.

Otro tipo de evaluación final negativa consiste en la expresión infantil explícita del rechazo que causan los gitanos. Algunos de los términos en los que se plantea este rechazo se muestran en el siguiente ejemplo:

*"OPINION SOBRE LOS GITANOS. Lo cierto, es que no soporto a esta raza. Siempre están buscando peleas, además siempre hablan como si fuesen superiores a todo el mundo. En algunos aspectos, en el colegio, se ven beneficiados, no sé, es como si se les temiera. No lo entiendo. Creo que antes de decidir quién es "superior" deberían pararse a pensar y ver que no son los únicos o más fuertes. En general, no me caen bien."*

*(Urbano: Niña, 14 años, 2º ESO, padre: Policía Nacional; dos hijos)*

*"HISTORIA. Yo tengo un amigo gitano me lo paso bien con él. Nosotros con otros niños nos ponemos a jugar a todos los juegos. Yo pienso que no tenemos que odiarlos ni nada porque todos somos iguales. Un gitano mato a su novia porque le había dejado le dio 3 puñaladas porque le dejó y paso de él. Los gitanos aveces son insoportables, chulos, y quieren mandar."*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1º ESO; no da datos sobre los padres, cinco hermanos)*

#### 5.3.1.4. **Fuentes de información**

Otra dimensión de análisis de prejuicios en las redacciones infantiles, consiste en explorar a qué fuentes de información y conocimiento de los gitanos, hacen referencia los escolares en sus redacciones. Este análisis puede contribuir al mantenimiento del estereotipo mediante la impresión de veracidad de la información que se narra.

Aquí, siguiendo el trabajo que en este sentido comenzaron a desarrollar Troyna y Hatcher (1992), hemos distinguido tres tipos de referentes: La experiencia personal, el conocimiento a través de adultos como familiares, vecinos, maestros, y las referencias a medios de divulgación como la televisión y la prensa.

##### **a) Experiencia personal**

Nuestros resultados sugieren que los niños y niñas de la muestra recurren con mucha frecuencia a expresiones de vivencias y propias experiencias para narrar aspectos negativos atribuidos a los gitanos. No es de extrañar la predominancia de este tipo de discursos en entornos donde se producen a diario encuentros interétnicos dada presencia de la minoría tanto en el ámbito escolar como en el entorno. A esta estrategia la hemos

denominado basarse en "fuentes directas". Las expresiones más frecuentes que hemos encontrado, tales como "me pasó que" o "un día vi yo que", introducen vivencias de los escolares que se han guardado de una determinada forma en la memoria y se recuperan ahora en el discurso abierto se recuperan en esos términos. Las narraciones en las que se relaciona a los gitanos con "El maltrato a menores, mujeres y mayores", "la violencia", "la drogadicción", "el robo" o "la delincuencia", aparecen acompañadas de la referencia a la propia experiencia, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos de escolares de entornos urbanos:

*"LOS GITANOS EN MI BARRIO. A donde yo vivo un poco mas para arriba hay muchos gitanos y allí siempre que pasa por allí siempre te dicen algo. Allí hay una cancha y se meten a jugar al futbol. A mi bloque seimpre pasan demasiados gitanos y nos tenemos que ir porque o nos pegan o nos dicen algo. Mas arriba les pegan a los hombres y mujeres mayores. Una día estuve yo con mi padre y vimos a un gitano que le estaba pegando y fue mi padre, para que no le pegara mas, y al final lo separo."*

*(Urbano: Niño, 12 años, 1°ESO; padre: asuntos propios (sic), cuatro hijos)*

*"Una vez mataron a una niña gitana que yo conocía. Tenía problemas con otros gitanos. Entonces empezaron una pelea en Sacromonte. Bajaban discutiendo hasta que llegaron a mi barrio. Ella vivía allí también pero la mataron enfrente de mi ventana. Este pequeña historia ha salido en las noticias. A mi me dio mucha pena porque ella era joven y estaba embarazada."*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1°ESO; padre: policía, cuatro hijos)*

*6b/125 "COMPORTAMIENTO GITANO. Muchos gitanos tienen malas pulgas, los he visto que hieren a personas, los he visto que matan, también roban y se drogan. Mucha gente les tienen miedo y la verdad es que el aspecto de algunos es sucio y holoroso. Pero como tambien hay gitanos buenos no es tan mala su fama. Sé que hay gitanos trabajadores, y lo sé porque los he visto y prueba de ello son los mestizos, pues si un payo se casa con un gitano será porque le gusta como es, ya sea hombre o mujer."*

*(Niño, 12 años, 1°ESO; padre: enfermero, dos hijos)*

Describir cómo se representan las experiencias, nos ayuda a entender cómo se interpretan algunos hechos particulares. Así por ejemplo el discurso que atribuye a los gitanos el rasgo de "violentos", puede ser narrado en términos de un testigo de excepción en un suceso de gran repercusión mediática. Este es el caso de algunos discursos anteriores, recogidos en entornos urbanos. Aquí varios escolares han coincidido en narrar unos hechos que ocurrieron años atrás, cuando de madrugada se

produce un tiroteo entre dos grupos gitanos. Como consecuencia, una adolescente de 15 años, y que al parecer estaba embarazada, muere. Alguno de los titulares del periódico local<sup>54</sup>. Los niños y niñas no gitanos que viven en el mismo barrio el barrio donde ocurrió el suceso lo han reelaborado para reproducirlo tal y como se ha expuesto en las citas anteriores.

También la atribución de *ladrones* a los gitanos, también se suele narrar como una experiencia, aún cuando esta ocurriera hace mucho tiempo. Así, en el siguiente ejemplo, una niña narra una experiencia de robo que le ocurrió hace años pero que revive y se utilizan para evaluar a la minoría en el tiempo presente.

*"A mi me han robado un reloj y la bici cuando era pequeña con 6 años."  
(Urbano: Niña, 13 años, 1ºESO; madre: temporera, dos hijos)*

La recurrencia con la que se utiliza la propia experiencia para transmitir una imagen negativa, nos da una dimensión de la importancia que cobra el entorno social en la construcción y mantenimiento de la imagen social de los gitanos.

*Iba a ir a un cumpleaños unos gitanos querian subir con nosotras al ascensor, pero no pudieron. Subi al 3º piso y desde el este al 4º piso subiendo las escaleras me engancho una gitana y me quito la cadena.  
(Urbano: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: albañil, dos hijos)*

## **b) Conocimiento a través de adultos**

A veces, la experiencia viene narrada de la mano de adultos, familia, como padres, también vecinos y maestros/as, de cuyos testimonios dicen ser testigos los escolares. Estos adultos suponen sus fuentes de conocimientos sobre episodios o sucesos en torno a la minoría gitana.

---

<sup>54</sup> "Una joven de 15 años muere de un disparo en la cabeza cuando intentaba mediar en una reyerta. Almanjáyar y Sacromonte, dos barrios olvidados" (IDEAL 10/2/97);  
"Gritos de desesperación en el sepelio de la joven gitana fallecida el domingo en un tiroteo: "habrá venganza"."  
(IDEAL 11/2/97)



*Conocí a una familia gitana era muy conocida por todo el pueblo, ellas eran como los demás la gente las tratava normal y corriente. Hasta que una vez tuvieron un problema uno de sus hijos, empezó a drogarse.  
(Rural: Niña, 12 años, dos hermanos, padre jornalero agrícola)*

*MI AMIGA GITANA. Hace ya un tiempo vivían a mi lado una familia de gitanos allí había gente de muchas edades cada uno un año menos que el mayor. Un día me enteré que una de mi edad no quería ir al colegio  
(Rural: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: parado, tres hijos)*

### C) Televisión

Por otra parte, también hemos recogido aquellos testimonios que se basan en otros canales de información y los hemos denominado "fuentes indirectas". Entre ellas destaca en los discursos de escolares la Televisión como medio de información a la que se le concede veracidad en la transmisión de ideas y rasgos asociados a la minoría gitana.

Es interesante destacar que estas referencias casi siempre se encuentran en los discursos de los entornos urbanos, como en el siguiente ejemplo:

*"UN HECHO REAL. Esto pasó no hace mucho tiempo salió en la televisión unas madres que quitaron a sus hijos del colegio porque decían que los gitanos les pegaban los gitanos decían que era mentira pero la verdad es que de un gitano no se puede uno fiar."  
(Urbano: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: Asistente técnico sanitario, nueve hijos)*

### 5.3.2. **Presentación y elaboración de rasgos desagradables**

Recordemos que por “rasgos desagradables” entendemos ese conjunto de atribuciones que identifican a los gitanos con la pobreza, el chabolismo y los déficits en educación, el mal vestir y mal hablar y la suciedad. Dos de estos rasgos, *pobres y chabolistas*, constituyen las únicas atribuciones de los cinco conjuntos de rasgos, que aumentan su presencia significativamente más en las redacciones que en las respuestas al cuestionario (ver Tabla 5-1). También conviene recordar que las narraciones cuya presentación inicial de los gitanos gira en torno a rasgos desagradables y/o negativos, constituyen el 66% del total de redacciones, es decir, dos tercios de la muestra total.

En las redacciones de niños y niñas de 2ºESO se tratan todos estos rasgos, pero también surgen nuevas expresiones no presente en las respuestas de los cuestionarios. Algunos de estas nuevas atribuciones son “*Pedigüeños*”, que identifica a los gitanos con el limosneo, la mendicidad o incluso el “parasitismo” (Pe: *iba a pedir fuera del pueblo, tenían que pedir para vivir, pedían para comer...*).

La exploración de las diferencias en las estructuras narrativas de las redacciones que presentan a los gitanos en estos términos (Conjunto de rasgos desagradables), ponen de manifiesto importantes diferencias según género y entorno, ver Cuadro 5-5.

**Cuadro 5-5. Dimensiones de estereotipos “desagradables” en redacciones por sexo y entorno escolar.**

	RASGOS	ORIENTACIÓN (ESCENARIO)	COMPLICACIÓN	CODA	EVALUACIÓN	FUENTES DE INFORMACIÓN	
RURAL	NIÑAS	Pobres, pedigüños, Sucios, Chabolistas, Maleducados, Malvestidos, Dicen cosas en la calle, Arrogantes	Sin precisar	<b>Pobres</b> > traen y padecen enfermedades, es el origen de su marginalidad, les empuja a la mendicidad, provoca vergüenza ajena; <b>Sucios</b> > es suficiente motivo de rechazo, alejamiento. <b>Arrogantes</b> > genera temor a un conflicto con ellos.	<b>Pobres</b> > <b>enfermedad</b> ; (+)ayudas sociales; <b>Pobres</b> > <b>hambre</b> (+)donaciones, (F+)una vida más cómoda gracias a la donación y a haber encontrado trabajo; <b>Sucios</b> > <b>Rechazo</b> , (+) cambio, limpieza; Se creen los mejores, (F-) (F-)Rechazo Admón. Publica; Alcalde; Solidaridad; Sin Solución	<b>Sucios</b> , inspiran rechazo; Visten mal, solidaridad; Mal educados inspira miedo; Se creen los mejores, inspira rechazo.	<b>Mal educados</b> ; experiencia del escolar <b>Pobres</b> : los ven la calle
	NIÑOS	Pobres, Maleducados	Sin precisar	<b>Pobreza</b> > genera robos y rechazo	<b>Pobres</b> > <b>rechazo</b> : (-) rechazo sin posible cambio. (F+) termina el rechazo y se establece amistad. (F-) se mantiene el rechazo.	<b>La pobreza</b> y la peligrosidad, inspiran desprecio y miedo; <b>Dicen cosas en la calle</b> : produce miedo.	
URBANO	NIÑAS	Pobres, pedigüños, Sucios, Chabolistas, Maleducados, Mal vestidos, Dicen cosas en la calle, Arrogantes	<b>Intraétnico</b> : Pobres> maltrato en el ámbito familiar. De padres a hijos/as y de hombres a mujeres.	<b>Pobres</b> > Cometen engaños, viven en malas condiciones (mal vivir); <b>Pedigüños</b> >causa n molestias  <b>Dicen cosas en la calle</b> > amenazas;  <b>Se creen los mejores</b> > peleas	<b>Pedigüños</b> > <b>causa n molestias</b> (+)intervención policial, (F-)Se burlan de los gitanos que piden; <b>Pobres</b> > <b>desnutrición</b> de los hijos, (-)Consumo de drogas, (F+)Reciben ayudas sociales, (F+)Con el tiempo consiguen una casa y medios para vivir más cómodos.	<b>Pobres</b> : inspira solidaridad	<b>Dicen cosas en la calle</b> : lo han vivido en la calle  <b>Se creen los mejores</b> : Experiencia del escolar. Discusiones con ellos.
	NIÑOS	Pobres, Maleducados, Pedigüños, Sucios, Chabolistas,	Sin precisar	<b>Pobres</b> > motivo de mendigar, de cometer robos, Rechazan la ayuda que se les ofrece; Pobres: tienen pocos estudios y no pueden encontrar trabajo.	<b>Pobres</b> > pobreza: (-)rechazo de ayuda, (F+)aceptar ayuda económica, (F-) tienen que dejar la casa. Viven en condiciones precarias, (F*)Moralejas; <b>Pobres</b> >robos: (+)mentir a las mujeres; <b>Pobres</b> >drogadicción y delincuencia: (+)solidaridad	<b>Pobres y Drogadictos</b> : inspiran sentimientos de solidaridad; Suciedad: inspira miedo; Se creen los mejores: produce envidia: “¿es que son superiores?”	

### 5.3.2.1. **Escenarios**

Los escenarios en los que se enmarca la “pobreza gitana” son la calle y el pueblo cercano donde se percibe dicho rasgo en vecinos cercanos, muchas veces en referencias a la infravivienda, pero también en detalles de las actividades diarias: cómo visten, qué comen, con qué se divierten, etc.

El escenario donde se contextualiza la pobreza es en lugares más o menos apartados, segregados de donde vive la mayoría, y cuya existencia se conoce a veces por casualidad.

*"UNA FAMILIA MUY POBRE. Era una vez un hombre que trabajaba en la calle por que no tenia para comer. Vivian en una chavola que levantaban las manos y llegaban al techo. Un dia el abuelo de los niños que era el que los cuidaba fue como siempre a buscarse su comida y la de los niños.  
(Rural: Niño, 13 años, 2ºESO., tres hermanos, padre: albañil)*

*"Erase una vez una familia gitana que era muy pobre. Vivian en un pueblo y cuándo llovía le caían agua por el techo y cada dos por tres estaban resfriados. Su madre se iba a pedir a fuera del pueblo. Su padre se iba a hechar unas horas trabajando con sus vecinos y sus hijos se quedaban solos algunos días."  
(Rural: Niña, 13 años, 1º ESO, seis hermanos, padre: trabaja en el campo)*

Especial atención merece aquellos escenarios que curiosamente sólo utilizan las niñas, como “si pasas por allí, te dicen cosas feas” o “van mal vestidos”, y que refieren a determinados lugares de la zona: calles, barrios, “cuesta de X”. Estos rasgos suelen combinarse configurando el estereotipo concreto de “los mal educados”.

*"LOS GITANOS DE MI PUEBLO. Las familias gitanas son distintas a las payas porque tienen distintas costumbres, les gusta a algunos música diferente como el flamenco, hablan distinto, su idioma es el calé y yo tengo amigos y enemigos gitanos de raza aunque hay algunos en este pueblo que son muy mal educados porque vas por la calle y te dicen cosas feas y visten muy mal, algunas veces cuando ahí muchos en grupo, pero de los mal educados y mal vestidos, me da miedo pasar por su lado porque me dicen cosas que me dan miedo, pero esos son algunos porque mis amigos gitanos son ways."  
(Rural: Niña, 13 años, 2ºESO; padre: en el campo, dos hijos)*

Por otra parte, también se han encontrado escenarios interétnicos; ámbitos donde tienen lugar el contacto entre minoría y mayoría y en los que también se enmarcan algunos de los rasgos más desagradables . Aquí se pone de manifiesto, una vez más, la diferencia entre el entorno rural y el urbano.

Por ejemplo los discursos sobre la celebración de una boda, se ubica en escenarios diferenciados según se trata de un escolar urbano o uno rural. Así, en el entorno rural la fiesta es en la calle en un vecindario interétnico, mientras que en el entorno urbano la fiesta se ve desde la tele

*"En un barrio de gente muy rica vivía una humilde familia gitana. Esa gente no estaba acostumbrada a las fiestas y costumbres de gitanos. Una noche era la fiesta de una boda de gitanos. La celebraron allí en aquel barrio, eran las 3:00 de la madrugada y todavía no había acabado la boda. Entonces los dueños de una gran casa llamaron a la policía para que no molestara. (...)  
(Rural: Niña, 13 años, 2º ESO, dos hermanos, padre: agricultor)*

Mientras que en la ciudad, las "bodas gitanas" son acontecimiento que se ven "por la tele"

*"BODA GITANA. Para mí lo único raro de los gitanos es sus bodas. Además, de su forma de hablar y de vestir. Eso del pañuelo de rosas lo encuentro muy raro (y después en el banquete también cuando en el banquete) Un día ví en la "tele" una boda gitana: Se casaron y en el banquete la novia y el novio se pusieron a bailar y los hombres se rajaban los saquitos y se emborachaban y allí hasta las tantas a mí no me pareció muy divertido. También a los gitanos los acusan de robar y armar follones.  
(Urbano: Niña, 12 años, 2º ESO; padre: ceramista, tres hijos)*

### 5.3.2.2. **Complicaciones**

Los rasgos descritos anteriormente se conjugan en las redacciones ligándolos a problemas o situaciones conflictivas derivadas de las imágenes que asocian a los gitanos con este conjunto de rasgos.

La exploración de las redacciones que introducen a la minoría gitana en estos términos, nos ha aportado la siguiente información:

**La imagen de “pobres”** se asocia a situaciones como :

- Vivir en malas condiciones
- Es causa de enfermedades
- Genera marginalidad
- Empuja a la mendicidad
- Causa vergüenza ajena
- Provoca engaños
- Impulsa a cometer robos
- genera rechazo entre la población mayoritaria.

**La imagen de “sucios”** se asocia con reacciones de rechazo (*La gente no la quería porque no se lavaba*).

#### **La pobreza: una atribución extrínseca**

Entendemos que se comete el “Error último de atribución” cuando se entiende que la pobreza es una elección que la minoría gitana ha hecho.

Este sesgo atribucional consiste en una explicación asimétrica de las causas del éxito o fracaso en los dos grupos sociales. Si por ejemplo, consideramos el “fracaso” en

términos de estatus socioeconómico adquirido, podríamos considerar la pobreza como "fracaso". Si atribuimos las causas la pobreza de miembros no-gitanos a factores externos, como la ausencia de suerte o la "culpa de otros", y sin embargo el fracaso en el grupo gitano se interpreta a partir de causas internas como la falta de capacidad y competencia, o incluso, explicarla en términos de una elección equivocada en comparación a la mayoría no-gitana.

*"LOS GITANOS. Los gitanos eran un poblado nativo de la India (Asia) por causas que yo desconozco emigraron a otras zonas del mundo. Los gitanos a los que solemos llamar no son los que anteriormente he dicho sino personas muy chulas que suelen tener amistades muy infructuosas a lo largo de su vida. Pero esto suele suceder no por su forma de ser sino porque en principio son muy marginadas por su falta de economía pocos estudios salvo excepciones. Por eso la mayoría de ellos no pueden encontrar curro."*  
(Urbano: Niño, 12 años, 1ºESO; padre: ascensorista, dos hijos)

La interpretación que este niño hace sobre la pobreza en los gitanos, se presenta como una aparente atribución extrínseca. Sin embargo, la detenida comprensión del texto sugiere que con la siguiente secuencia de atribuciones: entiende que son *chulos*, *con amistades infructuosas*, *pocos estudios* y *con falta de economía*, y aunque esto según la propia expresión del escolar "no sucede por su forma de ser", sí es el origen de las importantes dificultades para encontrar un empleo y este es el motivo de la falta de recursos económicos, de vivienda, ropas y alimentos. Todas estas carencias explican la situación de pobreza.

Calvo Buezas (1990) obtiene en su estudio que el que el 50% de su muestra explica la pobreza de los gitanos por culpa de la mayoría no gitana: les genera mala fama, los discrimina, no les da oportunidades de empleo. El 43% cree que la causa de la pobreza está en la propia forma de ser de los gitanos. El 7% cree que los dos grupos comparten responsabilidad por igual.

La observación detenida de cómo se presentan estos rasgos en los discursos más elaborados y abiertos, muestra que estas atribuciones están más presentes en los

discursos de escolares del ámbito rural, y especialmente en los discursos femeninos, como se ve en el siguiente ejemplo.

*"Erasé una vez una familia gitana formada por los dos abuelos maternos y los dos abuelos paternos, los padres y 6 hijos. Esta familia era muy pobre, y para tener algo para comer tenían que trabajar todos, desde el mas grande (el abuelo) hasta el mas chico (el hermano con 6 años) no muy tarde murieron los abuelos paternos y los maternos, y tuvieron que invertir todos los ahorros para enterrarlos en el cementerio. La familia entro en una depresion muy grave y la familia se desperdigo por el pueblo, robando y cometiendo crímenes. Después un dia dijo toda la familia vamos a reunirnos para cenar. Cuando estaban en la cena dijeron, ahora tenemos mas dinero, pero vivimos mas mal, antes teniamos poco y viviamos mejor, pues es mejor vivir bien y si tenemos poco dinero es porque Dios lo ha decidido asi, pero aun tenemos el suficiente dinero y trabajo, para comer, aunque no tenegamos ropa, y asi lo hicieorn dejaron de ser malos y se portaron bien con la gente, y el ayuntamiento le dio una casa gratis y ahora por escoger el camino del bien viven mucho mejor que antes y tienen una casa.*

*(Rural: Niño, 13 años, 2ºESO; padre: da clases de guitarra, dos hijos)*

En los discursos rurales se aprecia cierta tendencia a una visión menos intrínseca de la pobreza. Es decir, se presenta más como una consecuencia de las circunstancias, de las situaciones, que como algo derivado de la forma de ser o el carácter y naturaleza propia de los gitanos.

*2b/2 "UNA FAMILIA MUY POBRE. Era una vez un hombre que trabajaba en la calle por que no tenia para comer. Vivian en una chavola que levantaban las manos y llegaban al techo. Un dia el abuelo de los niños que era el que los cuidaba fue como siempre a buscarse su comida y la de los niños. Cuando volvio a su casa se encontro con un niño que estaba muy malo sin dinero se fue al medico y el medico le dijo que sin dinero no podia curarlo. Entonces fue a buscar un trabajo digno no paraba, se tiro dos semanas trabajando noche y dia. Y llego el dia esperado por el abuelo. Se encontro con un señor y le pregunto medio llorando -Quiere usted que le limpie los zapatos- y el otro ombre le dijo -primero me tienes que decir por que lloras, el se lo conto todo y el hombre le dio el dinero para que lo curara. No se sabe de donde salio aquel hombre pero lo que si se cree el abuelo es que fue un angel enviado por Dios."*

*(Niño, 13 años, 2ºESO., tres hermanos, padre: albañil)*

Por tanto, las enfermedades, la marginalidad, mendicidad, discriminación social, y finalmente rechazo o distancia social, es consecuencia de la coyuntura, de la falta de fortuna.



Por su parte, en los discursos urbanos, aunque también se reseña la mendicidad y las malas condiciones de vida, la pobreza se percibe como generadora de peleas, robos, amenazas, además de que se interpreta como producto del engaño de los gitanos.

*"TODOS AGRUPADOS. Había una vez una familia gitana que un día se quedaron sin familia alrededor y tuvieron que ir a mudarse donde ellos con toda su familia vivían. Pero no quedaban pisos y a una familia que se iba se lo pidieron la familia le dijo que sí, le dijo el dinero que costaba, y los gitanos dijeron quesí. Cuando llegó el día la familia fué a pedirle los dineros, pero los gitanos lo echaron de allí y los asustaron y así se quedaron con la casa sin pagar. FIN. \*Aquí no digo que los gitanos sean malos sino que sino te las dan al principio te las dan al final. FIN. "*  
(Urbana: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: albañil, dos hijos)

### 5.3.2.3. **Evaluaciones**

Las evaluaciones más positivas giran en torno a la pobreza, que implica rasgos como "chabolismo" y "mal vestir". Este tipo de estereotipos despiertan sentimientos de solidaridad y lástima:

*"El año pasado conocí a una familia gitana esa familia era muy pobre cuando yo vi a la niña pequeña de esa familia. Ese mismo día via a la niña estábamos en la hora del recreo cuando vi a la niña sin torta a mi me dio muchísima pena a sí que cogí un gran cacho de torta y se la di ella al principio le daba vergüenza de cogerla pero yo la agoviaba diciéndole que la cogiera. Al final ella la cogió me dio mucha pena (...)"*  
(Rural: Niña, 12 años, 1ºESO, padre: trabaja en el cebaero (sic), dos hijos)

Las evaluaciones más negativas las encontramos en las atribuciones "sucios", "mal educados", "dicen cosas por la calle" y "arrogantes". Así la percepción de los gitanos como "sucios" provoca reacciones de miedo y rechazo. La percepción de gitanos como "mal educados", "dicen cosas por la calle" o "son arrogantes", evocan sentimientos de envidia y rechazo. Aquí surge una zona en la que se mezclan sentimientos contradictorios. Por un lado se critica, la imagen de arrogancia y orgullo

étnico “se creen los mejores”, pero por otro lado, este mismo rasgo provoca sentimientos de envidia.

*"GITANOS. Los gitanos algunos son ricos y otros pobres pero roban y hacen daño a los demas algunos asesinan a la gente y roban la casa y los coches se sinos [asesinos] que son malos tenemos [?]."*  
(Urbano: Niño, 13 años, 1ºESO; padre: camionero, dos hijos)

En este discurso vemos la rabia contenida que provoca la percepción de los gitanos como “pobres”, aunque en realidad pretende hacerse ver que se trata de una pobreza engañosa.

Los sentimientos que evocan estos rasgos no son los mismos en las niñas que en los niños. Estos últimos presentan más reacciones de rechazo, envidia, desprecio, aunque también inspira solidaridad (niños urbanos). Sin embargo, las niñas manifiestan más afectos de miedo y solidaridad.

#### 5.3.2.4. **Codas**

Las primeras diferencias respecto a las cláusulas finales que se describieron para el conjunto de rasgos negativos son, en primer lugar, que las redacciones que presentan a la minoría mediante algunos de los rasgos del conjunto de *desagradables*, siempre concluyen con alguna Coda. En segundo lugar, aunque los finales que no siempre son positivos, son rasgos que pueden “superarse”, y por tanto, se puede cambiar la imagen de la minoría si se corrigen. Esto no ocurría así en el caso de los rasgos negativos.

Veamos qué elementos facilitadores y dificultadores presentan cada uno de estos rasgos y a qué finales guían:

## **"Pobres": enfermedades, hambre, carencias básicas, rechazo social**

Algunas de los finales incluyen soluciones basadas en las ayudas sociales para gitanos, donaciones de recursos básicos (vivienda, trabajo, etc.). En este contexto de soluciones, con frecuencia los escolares utilizan la del alcalde y las instituciones religiosas/caritativas como principales proveedores de ayudas para gitanos. Así lo vemos en los siguientes ejemplos:

*Ejemplo 1 :*

*"el techo estaba mal y le caían mucha agua y sus hijos se resfriaban y que no tenían para comer. El alcalde le dio mucha pena."*

*Ejemplo 2:*

*"LA FAMILIA GITANA POBRE PERO FELIZ. Había una familia gitana pobre y los tres hijos pequeños(...) Hasta que vino una monja a llevarles comida ropa zapatos y abrigos (...)Ya todo era distinto a antes."*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1ºESO; madre: ama de casa, tres hijos)*

Otro tipo de solución propuesta en estas codas finales, es la apelación a la solidaridad entre vecinos.

Los finales menos positivos, es decir, que no proponen soluciones para superar estos rasgos en la minoría, concluyen ideas tales como que los gitanos rechazan las ayudas que les prestan, que prefieren seguir viviendo en condiciones precarias antes que cambiar su forma de vivir, que prefieren el nomadismo. En el caso de rasgos como *mendicantes, pedigüeños*, se sugiere la intervención policial.

Para el caso de la atribución *sucios*, los finales incluyen demandas como el cambio en hábitos de limpieza de los gitanos.

*"(...) un día la mujer hablo con la gente y dijo por qué me tratais tan mal, todos decían por que tienes la casa muy sucia y no te lavas. La mujer rapidamente se puso a limpiar la casa y nada mas terminar se fue a la ducha. La gente la empezaba a tratar mejor hasta que ya hizo amigas castellanas y nadie mas la trataba mal."*

*(Rural: Niña, 11 años, 1º ESO, tres hermanos, padre: agricultor)*

Por su parte, las codas en redacciones cuya presentación de la minoría se basa en atribuciones de *chabolistas*, se expresan en términos de rechazo y demandan expulsión.

*"UNA FAMILIA GITANA. Había una vez una familia Gitana que vivian en una carabana porque como no habían pagado la casa los habían echado. Entonces esa familia iba de ciudad en ciudad con su carabana para buscar casa pero nadie quería darsela porque los veían como unos de esas personas que no son limpias. Así un día tras otro, hasta que llegaron a un país donde vivían los gitanos y como eran de la misma raza que ellos los acogieron rapidamente. Esa familia gitana estaba muy feliz porque por fin tenían una cosa que nadie podía quitarles."*

*(Rural: Niña, 13 años, 2º ESO; padre: pintor, tres hijos)*

Otro tipo de codas en redacciones sobre atribuciones de *rasgo desagradables*, contienen evaluaciones muy negativas sobre la minoría que incluyen atribuciones como *arrogantes* que rechazan las ayudas de la Admón. Pública, la solidaridad y que no proponen soluciones finales a los problemas que derivan de la imagen gitana que presentan.

Este tipo de soluciones también varían en función del entorno social. Así, los escolares de entornos urbanos aportan menos soluciones y más negativas.

Las soluciones que giran en torno a las "donaciones", "ayudas sociales específicas"; "solidaridad", las encontramos en los discursos rurales, en donde destaca la figura del "alcalde" y "el ayuntamiento", representaciones de la administración

pública que adquieren especial significado para el escolar, que ve la solución más razonable en las donaciones y ayudas que esta aporte.

### 5.3.2.5. **Fuentes de información**

En los rasgos desagradables aparecen fuentes directas, es decir, las referencias a la propia experiencia. Los principales rasgos evidenciados por la experiencia personal o el conocimiento directo son los de "*mal educados*", "*insolentes*" y "*pobres*". Es decir, la mayoría de las redacciones que han tratado estos rasgos, suelen utilizar como estrategias de verificación la experiencia personal o el conocimiento directo.

Es importante destacar que sólo las niñas plantean su experiencia personal. Por el contrario, los niños narran estos rasgos de manera descriptiva, tratando la historia sobre la pobreza desde una perspectiva alejada.

## 5.4. LOS DESAFÍOS AL PREJUICIO

Como hemos visto en el Gráfico 5-1, menos de un tercio de los escolares (20%) ha realizado una presentación íntegramente positiva de los gitanos. En estas redacciones aparecen en menor frecuencia los rasgos *Trabajadores, Alegres y Dotadas para el arte* que sí aparecían como respuestas a las preguntas del cuestionario. Sin embargo, abanico de nuevos rasgos positivos atribuidos a la minoría se amplía y matiza, resultando los siguientes: *Agradables; Buenos amigos; Sinceros; Listos; Educados; Generosos; Valerosos; Solidarios*. Este nuevo conjunto de rasgos no son analizados por los testimonios que recogió Calvo Buezas (1990), para el que únicamente valora dos rasgo étnicos positivos “el flamenco, fiestas y bailes”, y el “Honor a las leyes” (ibidem:396).

### 5.4.1. Presentación y elaboración de los rasgos más positivos

Los testimonios que nosotros recogemos aportan un abanico de rasgos positivos mucho más amplio que el contemplado por Calvo Buezas, que denotan los tipos de convivencia y de relaciones interétnicas que se ha establecido en estos entornos enclaves de población gitana andaluza.

La utilización de estos rasgos varía entre los diferentes perfiles que hemos considerado. Por ejemplo, una primera exploración de las redacciones nos muestran que los rasgos: “*agradables, simpáticos, listos, artísticos y educados*”, son más propios de niñas; mientras que las imágenes de los gitanos como: “*generosos y buena gente*”, son más propios de niños.

La visión de gitanos como “*buenos amigos*” es común para niños y niñas, tanto de entornos rurales como de urbanos.

**Cuadro 5-6. Dimensiones de estereotipos “positivos” en redacciones por sexo y entorno escolar.**

		<b>RASGO</b>	<b>ORIENTACIÓN (ESCENARIO)</b>	<b>COMPLICACIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>CODA</b>	<b>F. DE INFORMACIÓN</b>
<b>RURAL</b>	<b>NIÑAS</b>	Agradables Simpáticos Buenos Amigos, Sinceros, Alegres y Divertidos, Listos	<b>Interétnicos:</b> Amistad, Vecindad	Discursos ausentes de complicaciones	<b>Simpatía</b> inspira amor	Sin conflictos no hay necesidad de soluciones	<b>Fuentes directas:</b> agradables y buenos amigos.
	<b>NIÑOS</b>	Buenos Amigos, Buena Gente, Generosos	<b>Interétnicos:</b> ámbitos de la amistad y las relaciones entre compañeros de aula.	Discursos ausentes de complicaciones			<b>Fuentes directas:</b> La bondad se prueba por la amistad con niños gitanos.
<b>URBANO</b>	<b>NIÑAS</b>	Simpáticos, Buenos Amigos, Divertidos, Cantan y Bailan bien, Bien Educados.	<b>Interétnicos:</b> <b>Amistad</b> >en el entorno escolar y entre pares; El ámbito escolar y vecinal suelen ser los contextos desegregados más citados para referenciar los rasgos positivos y la amistad.	<b>Simpáticos:</b> da comienzo a una amistad	<b>Buenos amigos:</b> La experiencia con amigos gitanos inspira respeto para el grupo en general		<b>Fuentes directas:</b> Simpáticos y buenos amigos.
	<b>NIÑOS</b>	Buena Gente, Amables, Alegres y Divertidos, Generosos		Discursos ausentes de complicaciones	<b>Amabilidad:</b> sentimiento de amistad		<b>Fuentes directas:</b> Buenos amigos, Buena gente; <b>Fuentes Indirectas:</b> Conocimiento o a través de canales legitimados como familia o televisión.

### 5.4.1.1. **Escenarios**

#### **El ámbito escolar y vecinal**

Suelen ser los escenarios de encuentros entre gitanos y no gitanos en los que se enmarcan la mayoría de valoraciones positivas que encontramos en las redacciones más favorables sobre la minoría gitana.

*4b/24 "Estaba yo un día en el gimnasio cuando estábamos saltando un potro y me caí del potro, cuando me quede sin respiración, el cogio y me dio con la palma de la mano en las espaldas y puede respirar. El se llama Luis y es de raza guitana es mi mejor amigo, mi compañero de clase".  
(Niño, 13 años, cinco hermanos, padre jornalero agrícola)*

Así, por un lado las relaciones de amistad surgen entre iguales, tanto en el entorno escolar, como en la anterior redacción, como en la calle. Ocurre tanto en encuentros duraderos (por ejemplo, en las relaciones entre compañeros de clase), como ocasionales.

*1b/37 "CUENTO. Cerca de mi casa, vive una familia gitana. Tienen dos hijos muy guapos, sinceros y simpáticos. Una mañana de otoño, el pequeño, David, se fué a jugar a la calle con unos amigos se levantava mucho aire, pero no le dió importancia, a eso de las dos y media la madre salió para llamarlo y almorzar pero descubrió que su hijo no estaba. Preocupada por el pequeño salió en su busca, pero por las calles del pueblo miles veces pero no encontraban nada, exausta, volvió a dar una vuelta más. Al llegar a su casa el marido estaba consolando al hermano mayor los cuales habían buscado por la vecindad, habían hablado con su amigo, pero este no había visto a David desde las 12 de la mañana, también recordó que un coche rondaba la zona varias veces, digo en entró un momento a su casa a beber agua, y cuando salió, David había desaparecido, en un momento pensó que se había ido a casa y él también se fue. Al caba de los días, sin recibir noticias de David, la familia vecina recibió una llamada anónima, la cuál decía: -Si quieren volver a ver a su hijo, vengán al río esta noche a las 11:30 junto con un maletín lleno de dinero, paroximadamente 750.006 ptas. La familia, sin saber como, reunieron el dinero y a esa hora fueron al río. Los vecinos de ellos les habían contado a la policía todo lo que pasaba. Al entregar el dinero y recibir a su hijo, la policía atacó, dando preso al secuestrador. Después de esto David nunca se alejó de su casa y no se volvió a montar en un coche desconocido ni dejarse convencer por nadie."  
(Niña, 13 años, 2ºESO; madre: concejala municipal y diputada provincial, dos hijos)*



Como vamos viendo, estos ámbitos: el escolar y el entorno vecinal, se constituyen como espacios esenciales tanto para la construcción como la deconstrucción de determinadas creencias en torno a la minoría gitana.

#### 5.4.1.2. **Complicaciones**

Los rasgos positivos tienen la particularidad de no presentar elementos que puedan considerarse complicaciones, ni problemas. Por eso no se proponen soluciones. Por tanto, las *codas* en este tipo de redacciones, se transforman en evaluaciones finales, siempre favorables o positivas a la minoría.

#### 5.4.1.3. **Evaluaciones**

Entre las evaluaciones finales, pueden destacar tendencias de atracción, amor, curiosidad, respeto por la diferencia, admiración por la resistencia, y en general, una valoración muy positiva de las mejores cualidades atribuidas.

*3b/12 "GITANOS. Para mi los gitanos son muy agradables y muy simpáticos y sobre todo una pe[r]sona donde contar tus cosas, porque son personas como nosot[r]os y por ejemplo tengo muchos amigos/as gitanos/as la verdad es que me llevo mejor con ellos que con los de mi raza porque los de mi raza son más malas personas que ellos. Yo tengo amigos y amigas gitatas que hacen por mi lo que se en conclusion son unas magnificas personas."*

*(Niña, 14 años, 2ºESO, madre: ama de casa, tres hijos)*

*6b/19 "LA FAMILIA GITANA MIS MEJORES AMIGOS. Yo tengo un amigo que es gitano casi siempre estoy con el es muy buena gente casi que es mi mejor amigo tiene 2 hermanos es un familia que me cae muy bien los conozco desde hace tiempo y nunca me he peleado me dan cosas vienen siempre con migo porque mis padres se lo dicen a mis padres tambien les cae bien.*

*(Niño, 12 años, 1ºESO; padre: militar, dos hijos)*

Es muy destacable el papel que representa la amistad interétnica, entre escolares no gitanos y gitanos, como principio organizador de las evaluaciones más positivas sobre la minoría. Algunos de los niños y niñas que comparten aula con alumnado gitano, presentan valoraciones positivas que superan con creces a las mismas tendencias pero hacia los miembros de su propio grupo.

#### 5.4.1.4. ***Fuentes de Información***

Los niños y niñas que han escrito redacciones positivas acerca de los gitanos, refieren como principal fuente de conocimiento sobre todo, la propia experiencia. La experiencia se centra en el ámbito escolar y vecinal y se refiere, mayoritariamente, a niños y niñas que tienen amigos y amigas gitanos, compañeros y compañeras de clase.

#### **Experiencia personal**

Los escolares que recurren a estos rasgos para describir a la minoría gitana, lo hacen basándose en su conocimiento directo, sobre todo en los entornos rurales. El análisis de todas las redacciones muestra que únicamente los niños de entornos urbanos recurren a otro tipo de fuentes de conocimiento e información, como la Televisión, para aportar veracidad a los rasgos favorables que se asignan a los gitanos.

**1b/3** *"LA FAMILIA GITANA. Tres casas mas avajo vive una amiga mía que es gitana, pero eso a mi no me importa. Casi todos los días voy a su casa para hacer trabajos de la escuela. Un día fui a por ella para ir a la biblioteca y quedemos un grupo de amigos para hacer un trabajo, pero nadie vino así que tuvimos que empezarlo entre los dos y nos los pasemos muy bien. Al día siguiente ella estaba muy triste le dije que que le pasaba y ella me lo contó y ella se puso mucho mejor. Y cuando voy a su casa su familia me trata muy bien."*

*(Niña, 12 años, 1ºESO, ocho hermanos, padre: modisto)*

**2b/15** *"UNA FAMILIA GITANA. En una ocasión, conocí a una familia gitana que tenían una hija muy simpática, nos hicimos grandes amigas. Le gustaba la música, el deporte y las mismas amistades. Estudiaban con normalidad y de pronto empezó a venir a vernos a todas las demás amigas. Un día nos presento a su prima y nos invito a su casa, tenía una gran casa, su cuarto estaba lleno de pósters y era muy bonito. Su hermano era muy travieso. Era y es una chica buena y simpática amiga de sus amigas."*

*(Niña, 13 años, 2ºESO; padre: vigilante forestal y agricultor, tres hijos)*

**1b/23** *"Hace mucho tiempo un día de verano llego a mi barrio un niño gitano donde nadie queria saber nada de ellos, y un día vi que le estaban dando una paliza yo sabia quien eran. Compañeros de clase, sin pensarlo dos veces fui y le ayude, cuando me vieron venir ellos salieron corriendo y yo ayude al niño a levantarlo pero no podia llame a mi hermano y el me addudo a llevarlo a su casa y desde entonces yo y el gitano somos muy buenos amigos."*

**3b/12** *"GITANOS. Para mi los gitanos son muy agradables y muy simpáticos y sobre todo una pe[r]sona donde contar tus cosas, porque son personas como nosot[r]os y por ejemplo tengo muchos amigos/as gitanos/as la verdad esque me llevo mejor con ellos que con los de mi raza porque los de mi raza son más malas personas que ellos. Yo tengo amigos y amigas gitatas que hacen por mi lo que se en conclusion son unas magnificas personas."*

*(Niña, 14 años, 2ºESO, madre: ama de casa, tres hijos)*

## 5.5. LA AMBIGÜEDAD DEL PREJUICIO

Recordemos que entendemos por “*Descriptivos y/o Ambiguos*”, todos aquéllos relatos en los que se introduce a la minoría gitana utilizando rasgos *Descriptivos* (*origen, habla, costumbres, rasgos físicos, ocupaciones, identificación como raza o etnia, etc.*) o bien distingue entre varios tipos de gitanos, es decir, atribuye el rasgo de *heterogeneidad intraétnica*. En este conjunto de redacciones se puede encontrar tanto evaluaciones positivas como negativas, en la misma redacción, por tanto, expresa una tendencia que podría considerarse un tanto ambigua. Este tipo de relatos constituyen el 14% de las redacciones infantiles sobre los gitanos.

### 5.5.1. Presentación y elaboración de los rasgos descriptivos y ambiguos

Estos rasgos están presentes en menor medida en las redacciones, incluso algunos desaparecen, como *etnia*. Los rasgos descriptivos y de heterogeneidad que se contabilizaron en respuestas al cuestionario, disminuyen significativamente en el caso del discurso abierto en forma de relato. Únicamente la mención de *raza* es un término que se utiliza en proporciones similares en uno u otro tipo de discurso, el resto de los rasgos aparecen con frecuencias inferiores al 7% del total de la muestra (N: 224).

Sin embargo surgen otros nuevos que hemos considerados propios de este conjunto, como: “Diferentes hábitos de residencia: viven en grupo/en familia, segregados”; “Diferentes gustos: otra forma de decorar las casas” ó “Discriminados”. Entendemos que estas percepciones forman parte del conjunto de rasgos descriptivos porque plasman conductas, valores, características personales que suponen señas de identidad étnica.

Así, la percepción de la minoría gitana como "Discriminados", "Rechazados", "injustamente difamados", conjunto de rasgos que Calvo Buezas considera como otro tipo de imagen del imaginario étnico colectivo (1990:392), plasma una característica definitoria del estatus social de la minoría gitana. Se trata de un elemento muy recurrente y común en toda la muestra, que consiste en la descripción del grupo étnico gitano, o sus miembros considerados individualmente mediante expresiones como "nadie los quería", "todos los trataban mal"; "pedían ayuda pero nadie quería dársela", como víctimas del trato discriminatorio y etnicistas, que margina y estigma a estos ciudadanos simplemente por su adscripción étnica.

El análisis de presencia de estos rasgos en las redacciones sugiere diferencias de utilización en los discursos según entornos y géneros.

Así la percepción del rasgo "segregados" la encontramos, sobre todo, en los discursos rurales, es decir, en los colegios 1, 2, 3 y 4, en los que el patrón residencial étnico está fuertemente segregado. Mientras que en los colegios urbanos (núm. 5 y 6) destacan especialmente las referencias al distinto modo de hablar de la minoría.

Por otro lado, las niñas destacan como rasgos descriptivos aspectos como la decoración de las casas, mientras que los niños destacan el supuesto origen histórico y geográfico de la minoría, distinto al de la mayoría.

**Cuadro 5-7. Dimensiones de estereotipos “descriptivos” en redacciones sexo y entorno escolar.**

**RURAL**

		RASGOS	ORIENTACIÓN (ESCENARIOS)	COMPLICACIÓN	EVALUACIÓN	CODA	FUENTE DE INFORMACIÓN
RURAL	NIÑAS	Rechazados (despreciados, marginados) ; Viven y están en grupos; Autosegregados; Costumbres distintas; Diferente decoración de las casas	Relaciones intraétnicas: rechazados en el ámbito escolar (por compañeros y por profesores); <b>Autosegregación:</b> viven en zonas segregadas y aislados del resto del pueblo; <b>Rechazo:</b> provoca el conflicto de la expulsión de gitanos del entorno payo. Se busca escenarios segregados.	Al ser <b>rechazados</b> se empobrecen, consumen drogas, van sucios, visten mal, están mal educados y no cumplen las normas. También son rechazados porque se desconocen sus costumbres. Este rechazo genera peleas, defensa/protesta, maltrato escolar; <b>Están en grupo:</b> percepción que genera conflicto. ; Tiene diferentes costumbres: Da pie a enfrentamientos y aislamiento de actividades comunes, pero también genera vínculos de amistad.	<b>Rechazados:</b> inspira pena, lástima; <b>Pobres:</b> inspira solidaridad y también lástima.	Rechazados>maltrato escolar; (+)amistad; Rechazados>rechazo> ; (+)protesta social; (+)amabilidad con ellos; (+)intervención estatal(+paternalismo; (+)solidaridad; (+)convivencia y amistad; (F+)Solidaridad>acción>amistad, pero también segregación.; (*) Moralejas, Rechazados> problemas de integración, (-) discriminación, (F-) abandono del lugar, (F-) Peleas y violencia; Costumbres diferentes> aislamiento/ no integración, (+) solidaridad, (-) convencer a la familia, (F-)no compartir actividades comunes	<b>diferentes costumbres</b> : experiencia del escolar
	NIÑOS	Rechazados (despreciados, marginados); Viven en grupos; Familistas; Costumbres distintas; Otro color de piel; <i>Vienen de un país diferente</i>	Interétnicos: el rechazo se produce en ámbitos vecinales; Segregado: el rechazo también se produce en circunstancias de autosegregación residencial de la minoría; Desegregado: pero también el rechazo se ubica en escenarios desegregados (interétnicos).; Hechos y escenarios Interétnicos: compañeros de clase, vecinos;	Rechazados: Peleas, marginación, rechazo; Pobreza: empuja al robo y a que los rechacen; Violentos: sin motivo; Peligrosos: pasar por calles donde hay. aparente, por nimiedades, entre niños; Ladrones: niños que roban coches al más rico del pueblo; El rechazo hacia los gitanos se explica por la pobreza de la minoría, por el desconocimiento de sus costumbres, o por el color de piel que se asocia con identidades que generan desconfianza; El rechazo hacia los gitanos.	(+)Rechazo: inspira solidaridad	Rechazo>peleas: (+) La solidaridad; Rechazo>rechazo: (+) La ayuda de los gitanos en una situación de conflicto o necesidad; (+) El diálogo, (+) La convivencia. (R+)Estos elementos guían a un final positivo: amistad;	<b>Rechazo:</b> experiencia del propio escolar. ( <i>Llegaron a mi barrio y vi cómo los rechazaban.</i> )

**Cuadro 5-8. Dimensiones de estereotipos "descriptivos" en redacciones sexo y entorno escolar. URBANO**

		RASGOS	ORIENTACIÓN (ESCENARIOS)	COMPLICACIÓN	EVALUACIÓN	CODA	FUENTE DE INFORMACIÓN
URBANO	N I Ñ A S	Rechazados (despreciados, marginados); Viven en grupo; Autosegregación; Costumbres distintas; Habla especial; Diferentes modos de vestir; Rasgos físicos;	Interétnico: rechazo>en el ámbito vecinal (pueblo); Suele ocurrir en ambientes desegregados.	Rechazados: los gitanos se sentían mal; Segregación, No podía conseguir trabajo, Peleas, Desprecio.; La simple identificación de un gitano, ya supone tener que alejarse de él; Rechazo: son rechazados por su orgullo; Porque no nos gustan sus costumbres; Porque la gente piensa que son malos; Porque son pobres y porque descuidan a sus hijos.	Rechazados : inspira solidaridad "no creo que sea justo"	Rechazados>gitanos que se sienten mal; (+)Cumplir las normas de convivencia.; (F-)El rechazo termina destrozando a la familia gitana.; Rechazados>rechazo: (+)Ayuda de los gitanos en situaciones difíciles; (+) amistad; (F+)Termina el rechazo y nace la amistad; (F+)Aceptación de cómo son; (F-)Tuvieron que irse a otro lugar; Rechazo>desprecio: (+) volver a su segregación	<b>Rechazados</b> : informan de lo que han visto través de lo que han visto en televisión
	N I Ñ O S	Rechazados (despreciados, marginados); Habla especial; Vienen de un país diferente		Rechazados: no podían seguir trabajando; Rechazo; Expulsión del pueblo; Peleas Rechazados: por su cultura; Justificación del rechazo: porque son delincuentes, porque son peleantes y porque se creen los mejores.		Rechazados>rechazo: (+)Darse cuenta de que son buenas personas; (+)Concienciación , (R+) Aceptación de la ayuda, (R-) Exclusión Social	

### 5.5.1.1. **Escenarios**

Los escenarios de las historias que han utilizado este conjunto de rasgos se enmarcan en diferentes tipos de escenarios según sea el nudo del conflicto.

Hemos encontrado diferencias entre el ámbito rural y el ámbito urbano en cuando a los tipos de escenarios de percepción de los gitanos como víctimas de la discriminación de la sociedad mayoritaria.

#### **El ámbito escolar**

Por una parte, en el entorno rural se ven más referencias al colegio y las relaciones entre escolares como escenarios principales donde se manifiesta el rechazo. Este tipo de escenarios no parece estar presente en los discursos urbanos.

Por otra parte, el ámbito escolar es lugar donde se presentan los principales discursos sobre el rechazo que sufre el alumnado gitano por parte de profesores y compañeros y compañeras.

#### **El ámbito vecinal (el barrio)**

Rechazo en la ámbito de la convivencia vecinal. Por otro lado, vemos que la convivencia vecinal es un escenario común los discursos sobre discriminación tanto en los ámbitos rurales como en los urbanos.

Ejemplo de escenario segregado: el “barrio gitano”:

*"Había un barrio gitano en un pueblo y nadie asistía por aquellas calles pero un día un grupo de niños fue por aquellas calles y se dieron cuenta que unos niños jugaban como ellos, tenían las calles como las sullas, pero tenían otras costumbres"*  
*(Rural: Niño, 12 años, 3 hermanos, padre vende abono y tienen una cia. de seguros)*



## La calle

La presentación del colectivo gitano como grupo que se autosegrega, que viven apartado del resto de la sociedad por su propia iniciativa, en los discursos infantiles esto se propone como motivo de rechazo. De ahí que la utilización de conceptos como "barrio gitano" o "sus ambientes", para referirse a los lugares donde identifican las viviendas donde localizan las principales agrupaciones de población gitana, aparecen generalmente, en términos negativos.

## El ámbito de la fiesta, celebraciones

Algunos ejemplos de escenarios interétnicos de "costumbres diferentes"

*"En un barrio de gente muy rica vivía una humilde familia gitana. Esa gente no estaba acostumbrada a las fiestas y costumbres de gitanos. Una noche era la fiesta de una boda de gitanos. La celebraron allí en aquel barrio, eran las 3:00 de la madrugada y todavía no había acabado la boda. Entonces los dueños de una gran casa llamaron a la policía para que no molestara. Al rato llegó la policía y empezaron a pegar y coger gitanos para llevarlos a la cárcel. Ellos como eran normal no querían ir por que se estaban divirtiendo, pero a la fuerza tuvieron que ir. Al cabo de la semana todos los mayores de esta familia estaban en la cárcel cuando paso 1 mes de la policía se dio cuenta que los gitanos no son tan malos y delincuentes como creen la gente. Y al final el alcalde del pueblo decidió sacarlo de la cárcel y encima recompensarlos con una ayuda para todos sus hijos. En este cuento me doy cuenta que no hay que ser rico para ser decente."*

*(Rural: Niña, 13 años, 2º ESO, dos hermanos, padre: agricultor)*

### 5.5.1.2. **Complicaciones**

Los resultados del análisis cualitativo muestran que los escolares utilizan una gran variedad de argumentos para explicar los distintos rasgos identificativos que aprecian en la minoría. En primer lugar, el rasgo que más argumentos explicativos recaba es el de “discriminados”. Los escolares aportan distintas interpretaciones sobre la causa o el motivo por el que creen que la minoría gitana está discriminada.

#### **a) intrínsecas**

- porque son pobres
- porque son drogadictos
- porque van sucios y mal vestidos
- porque no cumplen las normas
- porque son demasiado orgullosos
- porque descuidan a sus hijos

#### **b) extrínsecas**

- porque no se conoce bien sus costumbres
- porque no nos gustan sus costumbres
- porque sus rasgos externo generan desconfianza

Estos resultados son en realidad justificaciones o excusas de por qué existe ese trato denigratorio, más que, a qué se debe o cuales son las causas de por qué ocupan un lugar desfavorecido en la sociedad.

*Una mujer que no era racista penso en organizar y preparar una reunión para todo el pueblo sobre los gitanos y sus derechos. Su discurso fue fantastico y le llego al corazon a mas de uno.*

*(Rural: (Niña, 12 años, 1º ESO; padre: albañil, dos hijos)*

*Un dia estabamos en la calle y ella benia conmigo y todos me decian donde vas con esa despreciable gitana y yo le dije a ti que te importa le dije es lo mismo que tu ¡sabes!*

*(Rural: Niña, 13 años; padre albañil; 2 hijos)*

*a la tarde se encontraron los dos hijos, el gitano le dijo que si queria jugar a la pelota con él y le dijo que vale. Estuvieron jugando toda la tarde, la madre del hijo castellano le hecho una bronca a su hijo por jugar con el hijo de la familia gitana.*

*(Rural: Niño, 13 años, 2º ESO, seis hermanos, padre: albañil)*

Por su parte, los discursos urbanos, se centran en los conflictos que genera la discriminación; por ejemplo, a) da motivos para la expulsión de la minoría, b) provoca negarles oportunidades de empleo, c) es generador de violencia intraétnica.

Los rasgos "descriptivos", se presentan en las redacciones como punto de partida de diferentes tipos de conflicto.

Aunque hemos encontrado que en general el rasgo al que más conflictos se le atribuyen es el que percibe a los gitanos como una minoría "discriminada", aquí, como en otros conjuntos de rasgos, también se pone de manifiesto la diferencia entre entornos rurales y urbanos así como las diferencias discursivas según el género.

En los discursos rurales encontramos como principales complicaciones de conflictos tanto al rasgo "discriminados" como los conflictos asociados a la percepción de grupo "segregado" y que tienen "diferentes costumbres".

- "Segregados" (viven en grupo y aparte)
  - Generan conflictos, peleas, es causa del desprecio de la minoría

- *“Tienen diferentes costumbres”*
  - Da pie a enfrentamientos entre mayoría y minoría
  - Genera aislamiento de las actividades comunes
  - Pero también de esta diferencia surge vínculos de amistad.

Así, en las siguientes redacciones vemos que, la imagen de los gitanos como segregados y con sus propias costumbre es motivo de conflicto en situaciones de contacto entre escolares:

*Un día estábamos en la hora del recreo todas mis amigas, incluida ella; estábamos hablando del viaje de Estudios, todas muy ilusionadas y contentas, menos esta chica. A la vera, le preguntamos: -¿Por qué estas así? Ella se queda callada y no habló. Pronto descubrimos que lo que le ocurría es que su madre, pues padre no tenía, no la dejaba ir al viaje.*

*(Rural: Niña, 13 años, 2ºESO; padre: trabajador en una empresa de asfaltos y construcciones, dos hijos)*

*todas vamos a ir menos las gitanas por el dinero y esas cosas, pero Flora tiene dinero y perfectamente puede venir, la cuestión son sus padres, pues no la dejan. Un día dijimos que íbamos a ir a convencer a sus padres pero no fuimos, y lo tenemos previsto.*

*(Rural: Niña, 14 años 2ºESO; padre: pensionista, cinco hijos)*

Estas dos redacciones sugieren cómo la atribución de *“costumbres diferentes”* es interpretada por los escolares como origen de conflictos interétnicos. Dos niñas del mismo colegio han coincidido en contar la misma historia: una compañera gitana no puede compartir con ellas el viaje de estudios porque sus padres no la dejan ir.

Por otro lado, la identificación de los gitanos como una minoría *“discriminada”* se interpreta como causa de: Peleas; Denuncias sociales; Marginación escolar; Problemas de integración; Conflicto entre padres e hijos no-gitanos; Empuja a la expulsión o segregación; Negar oportunidades de empleo; Genera: pobreza, violencia y robos.

### 5.5.1.3. **Evaluaciones**

Los rasgos descriptivos en los discursos abiertos no presentan una valoración excesivamente negativa ni positiva. Suelen exponerse de manera más o menos neutra. Este resultado coincide con lo que sugiere Calvo Buezas respecto a la ambivalencia de estos rasgos: *"en sí mismos no tienen una evaluación positiva o negativa radical, sino que pueden ser manipuladas según las situación y las personas en forma diversa"* (1990:395). Sin embargo nosotros creemos que en el conjunto de rasgos que percibe a la minoría gitana como *"Discriminados"*, *"Rechazados"*, *"injustamente difamados"*, si es susceptible de evaluar como ligeramente positivo, en tanto en cuanto el contexto del discurso donde se enmarca así lo refleje. Calvo Buezas tiene en consideración estos rasgos y los clasifica como otro tipo de imagen (*"Discriminado e Infamados"*) del imaginario colectivo sobre la minoría gitana (1990:392).

La indagación en esta etapa de los relatos infantiles sobre gitanos sugiere que las atribuciones tales como *marginado, discriminados, rechazados*, inspira afectos lastimeros, solidarios y conmisericordiosos. Esta reacción es más importante en discurso de niñas tanto del entorno urbano como del rural, y en los niños del entorno rural, y está ausente en los discursos de niños de entornos urbanos.

En los discursos de las niñas, esta percepción de la minoría discriminada injustamente, se identifica especialmente en los discursos de las niñas rurales que hablan de sus experiencias más próximas:

*y se hacero ha ella le preguno, que le pasaba, ella le contesto que estaba asi por que nadie quería gugar con ella a Susana, que es como se llamaba la niña, le dio mucha pena y desde ese día se hicieron amigas.*

*(Rural: Niña, 13 años, 2ºESO, padre: vigilante de carretera; tres hijos)*

*En el colegio que yo estaba antes había bastantes jitanos, nadie quería jugar con ellos y yo creo que eso no es justo.*

*(Urbana: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: montador de cocina, dos hijos)*

#### 5.5.1.4. **Codas**

Ante el tipo de conflictos que pueden generarse a partir de la identificación de gitanos con rasgo marcados como culturalmente diferentes *autosegregación, familismo, costumbres distintas*, encontramos distintas soluciones al conflicto que plantean estas diferencias.

#### **Discriminación: marginación escolar y vecinal**

En primer lugar destacamos aquéllas que promueve acciones tanto de *protesta* contra estas diferencias -protesta y denuncia social-, como de *reconciliación* -amistad, amabilidad para con ellos, promover la convivencia interétnica y las oportunidades de amistad, adoptar la actitud solidaria, actitud paternalista, “apadrinamientos” o intermediación estatal-. Todos estos elementos, a veces narrados en forma de moraleja, facilitan resoluciones positivas, e incluso son presentados como generadores de posibles vínculos de amistad.

#### **Discriminación: problemas de integración**

Por otro lado, la representación de las principales dificultades para la integración social atribuidas a la minoría gitana, son “resueltas” de manera desfavorable, mediante afirmaciones como las siguientes: *despreciarlos; peleas y violencia*; Insistir en que deben cumplir con “*las normas de convivencia*”. Estas propuestas plantean narraciones de fracaso en los que el final que se plantea concluye con la expulsión física y la exclusión social de los gitanos en la sociedad dominante.

También se muestran alternativas positivas, como: *ayudarlos a superar situaciones difíciles; Impulsar lazos de amistad; Dialogar; Fomentar la convivencia interétnica; Reforzar el cambio de imagen negativa gitana y concienciación*. Estas propuestas se plantean como los medios que facilitan finales positivos, es decir, narraciones de éxito en los que cesa el rechazo hacia la minoría y nace la amistad, y finalmente, la aceptación social.

## **Costumbres diferentes: aislamiento, no se integran**

Respecto a aquéllas narraciones sobre la imagen de aislados o no integrados atribuida a la minoría gitana, se plantean elementos como la *Solidaridad* como único medio de luchar para su integración. Por otro lado, las representaciones más duras sobre la actitud de resistencia al cambio atribuida a la minoría, concluyen que difícilmente se podrá cambiar este aspecto: *No quieren compartir actividades comunes, se autosegregación.*

Uno de los elementos de resolución de conflictos que diferencia el discurso urbano del rural, consiste en que en el entorno urbano, los discursos de niñas y niños proponen la expulsión de la minoría étnica como medida ante el rechazo social que se les asigna.

*"LA FAMILIA GITANA. Erase una vez una familia gitana que se mudaron a un pueblo. Pero los de ese pueblo no querian nada con ellos y se metian con ellos. Pero ellos les daban igual, porque se divertian con sus hermanos y el papa y la mama le aprestaban mucha atención. Pero nada mas se quedaban un tiempo hasta que su casa la restauraran. Y alcabo del tiempo se fueron a su ambiente al que echaban de menos y se pusieron contentos deber que su gente no la ignoraban."*

*(Urbano: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: mecánico, dos hijas)*

### **5.5.1.5. Fuentes de información**

Hemos observado que las referencias a la propia experiencia son muy frecuentes en los discursos de niños y niñas que comparten aula con compañeras y compañeros gitanos. Aquí destacamos, por su mayor presencia, las redacciones en torno a las *diferentes costumbres*, y a la presentación de los gitanos como *víctimas de la discriminación*, como dos de los más frecuentes temas de redacción en los que se refiere

a la propia experiencia como fuente de conocimiento. Cabe señalar que los discursos rurales son más representativos en el uso de esta estrategia discursiva.

*3b/15 "LOS GITANOS DE MI PUEBLO. Las familias gitanas son distintas a las payas porque tienen distintas costumbres, les gusta a algunos música diferente como el flamenco, hablan distinto, su idioma es el calé y yo tengo amigos y enemigos gitanos de raza aunque hay algunos en este pueblo que son muy mal educados (...)*

*(Niña, 13 años, 2ºESO; padre: en el campo, dos hijos)*

*"LA FAMILIA GITANA. Los jitanos vinieron de la India. Sabían manejar muy bien los metales. Al lado de la casa de mi prima, vive una familia gitana. Tienen contumbres distintas a las nuestras como por ejemplo cuando se casan sacan el pañuelo. Son 3 hermanos y los padres son muy simpáticos."*

*(Rural: Niña, 14 años, 2ºESO; padre: mecánico de motos, tres hijos)*

## **La televisión, medio de contraste**

Por otro lado, se han encontrado algunos discursos en los que se aludía a la televisión no tanto como fuente de conocimiento de la minoría étnica, sino como fuente de contrastación de la experiencia adquirida. Los niños y niñas de ámbitos urbanos refieren, con más frecuencia que los rurales, a este medio de masas para explicar sus convicciones a cerca de las costumbres y aspecto de los gitanos. Vemos algunos ejemplos:



*"RECHAZO A LOS GITANOS. Yo he visto en la televisión que rechazan a los gitanos porque no tienen las mismas casas que nosotros y también porque sus hijos o hijas no pueden ir al colegio ya que tienen que ayudar a sus madres. Ellos no saben ni leer ni escribir pero por eso no hay que rechazarlos. También viven en casas muy antiguas o en chozas donde en invierno pasan mucho frío. Hay mucha gente que les pega o le insulta pero eso está muy mal porque ellos son como nosotros."*

*(Urbana: Niña, 12 años, 1ºESO; padre: oficinista (sic), dos hijos)*

*"BODA GITANA. Para mí lo único raro de los gitanos es sus bodas. Además, de su forma de hablar y de vestir. Eso del pañuelo de rosas lo encuentro muy raro (y después en el banquete también cuando en el banquete) Un día vi en la "tele" una boda gitana: Se casaron y en el banquete la novia y el novio se pusieron a bailar y los hombres se rajaban los saquitos y se emborachaban y allí hasta las tantas a mí no me pareció muy divertido. También a los gitanos los acusan de robar y armar follones."*

*(Urbano: Niña, 12 años, 2ºESO; padre: ceramista, tres hijos)*

La televisión no siempre se presenta como agente legitimador de la información. Precisamente, las niñas y niños, se refieren en ocasiones, a ella en sentido contrario, es decir, como transmisor de una experiencia que contrasta vivamente con la que estos escolares tienen en sus propias vidas y encuentros con dicha minoría.

No obstante, también encontramos algún ejemplo en el que se refiere a la información retransmitida mediante la televisión como un documento que refuerza y legitima la propia experiencia.

## 5.6. **Discusión de resultados**

Hemos estado explorando la presencia de los rasgos atribuidos a gitanos en las redacciones abiertas que han elaborado los escolares que conviven diariamente con compañeros y compañeras gitanos. Se han distinguido tres tipos de redacciones en función de la presentación que han hecho de la minoría en base a tres tipos de conjuntos de rasgos: Negativos y/o desagradables, Favorables o positivas y Descriptivas o Ambiguas. Se han analizado las etapas *labovianas* de relato en cada uno de estos tres

conjuntos de redacciones, con el objetivo de explorar las posibles variaciones en la recreación cotidiana del discurso étnico.

Hemos encontrado importantes diferencias en la construcción discursiva de las dimensiones analíticas en la imagen infantil de los gitanos. Así hemos observado que hay variaciones en los mecanismos y procesos de aplicación de los principales rasgos que configuran el núcleo figurativo de la RS. Creemos que estas elaboraciones desempeñan una función que tiene que ver con el mantenimiento y reproducción de la imagen social de los gitanos.

En primer lugar, hemos observado que, en general, los rasgos que constituyen el núcleo figurativo de la imagen infantil de los gitanos, disminuyen significativamente cuando el discurso se obtiene de forma más abierta, menos reactiva. La mayoría de rasgos estudiados aquí y en otras investigaciones (Calvo Buezas, 1991), también disminuyen su presencia significativamente cuando el discurso se produce como un ensayo más o menos espontáneo sobre la minoría étnica. No obstante, hay dos elementos del anclaje, “*pobres*” y “*chabolistas*”, que no sólo no desaparecen, sino que incrementan significativamente su presencia en los discursos de escolares que comparten aula con niños y niñas gitanos. Además, se constata que surgen nuevos rasgos, y sobre todo, nuevas narrativas y elaboraciones en torno a estos elementos de anclaje.

En segundo lugar, se sugiere que la mayor parte de las narraciones son susceptibles de clasificarse en tres tipos: desfavorables, favorables y ambiguas a la minoría. La mayor parte (66%) presenta o introduce a los gitanos en términos *negativos* y/o *desagradables*. Menos de un tercio (20%) fueron positivas, y sólo el 14% presentaron a la minoría en términos descriptivos y o ambiguos.

En tercer lugar, se han observado varios tipos de principios que cumplen una función organizadores de presentación de los gitanos en los relatos:

### **1. Enmarcar la historia en escenarios cotidianos**

La mayor parte de redacciones presenta sus explicaciones, teorías y creencias acerca de la minoría gitana, en escenarios cotidianos, es decir, los lugares y momentos en los que se contextualiza el suceso que se narra, son los frecuentados habitualmente por los escolares. Entre ellos destaca el ámbito escolar, vecinal, la calle y los lugares y momentos festivos.

### **2. Cometer sesgos atribucionales fundamentales**

Cuando se presentan los rasgos más negativos asociados a la minoría, se cometen sesgos atribucionales fundamentales. Esto implica que, la explicación, interpretación y causalidad de los principales rasgos negativos distinguidos por el alumnado en la minoría gitana -como los de *violentos, ladrones*-, se atribuye a cuestiones intrínsecas, es decir, son considerados como elementos innatos, internos, disposicionales de la minoría, y no a causas externas o situacionales.

Esto recuerda a lo que ocurría en textos oficiales y de literatos hace más de cinco siglos (La misma imagen que reflejaba de manera más evidente, si cabe, Cervantes en "*El coloquio de los perros*" (1963) "*Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, críanse con ladrones, estudian para ladrones y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo, y la gana de hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan, sino con la muerte*". El mito cervantino que ha permanecido en el tiempo (Charnon-Deutsch, 2004)

### 3. Inacabar los conflicto

En las redacciones negativas, las historias se presentan inconclusas, es decir, sin aportar elementos que contribuyan a una resolución final del conflicto o complicación que se expone al comienzo. Este análisis coincide en su totalidad con los resultados que ha obtenido van Dijk (1994) para el discurso de otras minorías y colectivos extranjeros en Holanda (Ibid 1987:61). Esta percepción de amenaza genera unas expectativas de comportamiento del grupo étnico que dan lugar a unas reacciones emocionales muy concretas. Estos sentimientos, o afectos, de los escolares frente al tema de la “violencia como inherente en los miembros de la minoría” generan sensaciones de miedo que surgen incluso con la mera mención del término “gitanos”. Estas emociones se verbalizan explícitamente. Según van Dijk (1987) las atribuciones más duras y problemáticas asignadas a miembros del exogrupo, o a este en su conjunto, aparecen muy concretas, incluso nominándoles, en las zonas donde se produce un alto contacto interétnico. En este tipo de discursos se recurre con mucha frecuencia a la experiencia personal como evidencia creíble de los juicios y opiniones que se arrojan.

Algunas redacciones sí han aportado elementos en la resolución de conflictos. Entre ellas destacan aquellas en las que aparecen figuras como la policía, el juez, el alcalde. Recurrir a estos elementos es propio en esta etapa de la preadolescencia, en la que se van configurando los distintos agentes sociales y sus roles (Delval, 2001).

### 4. Basarse en la propia experiencia

La gran mayoría de estos discursos refieren a la propia experiencia del escolar, y especialmente, cuando se presenta a la minoría en términos de *robo*, *violencia*, *vagos*, *drogas*, *sucios* o *pobres*. Describir cómo se representan las

experiencias, nos ayuda a entender cómo se interpretan algunos hechos particulares pueden ser generalizados a toda la comunidad gitana. Así, en contextos rurales, el discurso gira en torno a la propia experiencia o el conocimiento directo a través de familia e iguales. De manera diferente, en el discurso urbano, las fuentes de información y de influencia, son también la familia y los iguales, pero surgen algunas referencias a la televisión y a la prensa como fuentes de conocimiento.

CAPÍTULO 6.

**REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA  
INTERACCIÓN ESCOLAR.**



## **6. REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA INTERACCIÓN ESCOLAR.**

### **Introducción**

Como algunos autores ya han apuntado, “para comprender la producción y reproducción contemporánea de las ideologías raciales y estructuras raciales, debemos mirar los sucesos del día a día y las arenas en las que las ideologías y las estructuras son revividas” (Lewis, 2003:284). El estudio del prejuicio, por tanto, no debe limitarse a la representación de la diferencia, sino también sobre las exclusiones e inclusiones en el grupo, ya que esta práctica reproduce las fronteras.

Los procesos de inclusión o exclusión comienzan con las asociaciones de categorías étnicas con símbolos, atributos, cualidades, asignaciones, debilidades, pero a estos le siguen los procesos de asimilación o diferenciación. El prejuicio, torna la diferencia en deficiencia, y así, la aceptación se transforma en rechazo y esta recreación de des-igualdad, permite la dominancia o superioridad.

El objetivo fundamental de este capítulo ha sido explorar la interacción escolar entre gitanos y no gitanos, allí donde se produce el contacto étnico más cotidiano, diario y normalizado. Dada la naturaleza del objetivo, ha sido obligada una aproximación cualitativa consistente en completar la encuesta escolar con la aplicación de algunas preguntas de la opinión de las niñas y niños no gitanos respecto a tener compañeros y compañeras gitanos en clase, así como la realización de test sociométrico sobre las elecciones y rechazos hacia estos.

Esta información se completó con una labor de campo durante del primer trimestre del curso escolar. En este tiempo, mantuve contacto con los dos grupos de escolares participantes en esta parte de la investigación. Con ellos compartimos algunas



de las clases diarias en el centro, las salidas fuera del entorno escolar, las reuniones fuera de clase y las visitas a sus casas<sup>55</sup>, que permitieron charlas en el entorno familiar. Ello exigió familiarizarse con los referentes de los niños y niñas en estas edades (tipos de música, artistas, revistas, programas de televisión, etc.). Paralelamente se mantuvieron charlas con el profesorado, especialmente los tutores y tutoras de los cursos participantes. La información recogida ha enriquecido el análisis de los procesos de inclusión y exclusión del alumnado gitano en colegios y entornos donde su presencia es muy representativa.

## 6.1. EL ENTORNO SOCIAL DE DOS AULAS

Para elegir los grupos de escolares participantes en esta fase de la investigación, previamente se llevó a cabo recopilación de información, documentación y datos sobre los censos escolares y otro tipo de información sobre los alumnos (estadísticas sobre los lugares de procedencia y residencia, ocupaciones de los cabeza de familia, etc.) en los seis centros participantes en la encuesta escolar. Esta información fue útil para localizar zonas con algunas características particulares en torno al contacto étnico.

Considerando las hipótesis de Xu y colaboradores (2004) se debe atender a cuatro variables determinantes en la configuración de los grupos de pares en relación a colectivos exgrupales (gitanos para este caso): 1) Escenarios altamente etnicistas; 2) Nivel alto o bajo socioeconómico del entorno; 3) Tamaño de la minoría; 4) Presencia de la minoría en la vida de la localidad.

Teniendo en cuenta esta propuesta para la selección de grupos en etnografías escolares sobre prejuicios étnicos, aquí se han seleccionado dos aulas en dos municipios con las siguientes características:

---

<sup>55</sup> También se realizó observación participante en aquellas actividades extraescolares llevadas a cabo por organizaciones no gubernamentales a las que se pudo tener acceso, y específicamente, con niños y niñas gitanos, aunque esta información ha sido reservada para una ampliación posterior de la presente investigación.

- **Aula 3:** grupo escolar de **entorno rural**, con población gitana marginal, cuyo patrón residencial esté marcadamente segregado. Este grupo lo representa el Aula 3 del colegio “Andalus”<sup>56</sup> del Pueblo 1
- **Aula 5:** grupo escolar de **entorno periurbano**, en cuya localidad habita un nutrido colectivo gitano con mayor nivel socioeconómico, y cuyas viviendas se encuentran diseminadas entre las de la población no gitana. Este grupo lo representa el Aula 5 del colegio “Colón”, que pertenece a un centro público de enseñanza del Pueblo 3.

En la Tabla 6-1 se muestran las semejanzas en las dos aulas, en cuanto a la proporción de población escolar gitana.

**Tabla 6-1. Participantes en la encuesta y los test sociométricos según aula y grupo étnico/cultural.**

	AULA 3		AULA 5		TOTAL	
	Alumnos	n %	Alumnos	n %	Alumnos	n %
<b>NO GITANOS</b>	16	76,2	15	78,9	31	77,5
<b>GITANOS</b>	5	23,8	4	21,1	9	22,5
<b>TOTAL (n)</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Las dos aulas elegidas tienen la misma proporción de alumnado gitano, sin embargo difieren en algunos aspectos.

<sup>56</sup> Seudónimos para anonimizar los nombres reales de los centros docentes públicos en los que se ha realizado la investigación

## 6.2. **DINÁMICA INTERNA DE LAS DOS AULAS**

Se ha realizado observación de la jornada diaria en las dos aulas, atendiendo a la ordenación física del alumnado (pupitres que ocupan), las posibles formas de aislamiento de grupos en el aula, el tipo de trato, relación o ayuda escolar que reciben los niños y niñas gitanos, y la actitud del profesorado ante las formas de hablar o vestir de estos. Posteriormente se analizará las posibilidades de elecciones o rechazos que suscitan los y las compañeros gitanos entre sus compañeros y compañeras no gitanos.

### 6.2.1. **Aula 3**

El Aula 3 está conformada por 36 alumnos/as matriculados en 2º de ESO, aunque sólo 21 escolares asisten regularmente a clase. De ellos cinco se reconocen como gitanos, y 16 como no-gitanos. Por tanto, la proporción de gitanos entre el alumnado gitano en este grupo es de un 24%.

Los alumnos y alumnas identificados como no-gitanos, están representados por 4 niños y 14 niñas (proporción 35% a 75%). Todos los escolares tienen entre 13 y 14 años. Proviene de familias cuyos padres desempeñan ocupaciones tales como albañiles, fontaneros, camareros, temporeros agrícolas, pintores, mecánicos, comerciante, vigilantes, "poceros" y algún peón de carretera. Muchas familias combinan estas ocupaciones con trabajos ocasionales en labores del campo, esta estrategia les proporciona cierto desahogo económico. Sin embargo, también encontramos familias de escolares huérfanos de padre o familias monoparentales que viven casi exclusivamente del sistema de subsidios y ayudas sociales. Los padres con un mayor nivel formativo, lo constituyen dos, un funcionario administrativo y un perito en telecomunicaciones. Cabe destacar que en 5 casos, del total de 16 familias, las madres de estos escolares tienen trabajo remunerado fuera del hogar como cocineras y limpiadoras, el resto realizan el trabajo doméstico, y también pueden colaborar ocasionalmente en las labores de campo.

En cuanto al alumnado gitano, lo conforman 5 escolares, tres niños y dos niñas (proporción 60% a 40%). Las dos niñas tienen 13 y 14 años, así como uno de los niños. Los dos restantes niños gitanos, son los de mayor edad de la clase, ambos tienen 15 años. Todos estos niños y niñas viven en el barrio de “La Roca”, fuera del perímetro más cercano al centro escolar, y lejos del resto de vecinos compañeros de clase. Las familias de donde proceden estos niños y niñas, tienen situaciones socioeconómicas más precarias que las de sus compañeros y compañeras no gitanos.

El grupo está tutelado por Margarita, profesora que lleva más de 10 años de docencia en el mismo centro. “La maestra”, como así la llama su alumnado, tiene unos 45 años, y es originaria de un pueblo cercano al estudiado. Ella imparte la asignatura de ciencias sociales, y a veces, también da las clases de educación física. Cuando le preguntamos por la situación socioeconómica de sus alumnos y alumnas gitanos, Margarita lo valora de la siguiente manera:

***¿hay diferencias en cuanto al estatus socioeconómico entre gitanos y payos?***

*“Hay niños no gitanos que tienen muchas más carencias que los gitanos... vamos no se si X [niño no-gitano] tendrá ahora luz eléctrica... lo he visto comer un plato en punta de paella hasta arriba y repetir un segundo y después comerse dos muslos de pollo...se nos ha mareado más de una vez., [sin embargo] Los gitanillos del colegio les veo manejar mucho dinero... al panadero le compran todos los días no una torta, sino hasta dos y tres. No son niños acostumbrados a traer bocadillos, a traer fruta, sino a gastar de lo inmediato. Tienen mucho problema para traer el mínimo material que se les pide... pero luego te vienen con un estuche de colores que no los tienen otros, increíbles. Es complicao, complicao, porque tienen otro concepto de las cosas, un concepto de la vida que es muy difícil.  
(Margarita, tutora Aula 3 del colegio Andalus)*

El día a día en el aula comienza a las 9.00 am. Los niños y niñas van llegando andando al colegio, pues la mayoría tiene sus casas en los barrios circundantes al centro escolar. Todos visten de chándal, o vaqueros y sudadera, y zapatillas deportivas. Algunos niños gitanos se distinguen por el corte de pelo o por los detalles del atuendo

(mezclas de colores, bisutería en los hombres, etc.). En las mañanas frías de noviembre pocos se paran a jugar o a charlar un rato antes de entrar en el aula. Cuando suena la sirena, los escolares van entrando apresuradamente en sus aulas que están en la primera planta del edificio.

Cada día, estos escolares se sientan en los mismos pupitres de su aula. La forma en la que esta profesora ha organizado a sus alumnos o alumnas se mostrará más adelante, en la figura 6.1. Estos puestos fueron escogidos por ellas y ellos al principio del curso en función de las relaciones de amistad, y la tutora los ha ido modificando a medida que se ha ido desarrollando el curso. En estos pupitres dejarán sus abrigo y mochilas con sus materiales, y aquí permanecerán sentados entre las 9 las 14 horas del día, con media hora de recreo a media mañana. Durante este tiempo, se suceden las clases de 1 hora en las que cada profesor expone la lección del día para su asignatura, y llama a diferentes alumnos y alumnas a participar en la resolución de las tareas dictadas el día anterior.

Cada niño y niña tendrá un programa de contenidos por asignatura para todo el curso académico. Irá siendo evaluado de la adquisición de contenidos, y cada dos meses las profesoras y profesores emiten un boletín con las notas obtenidas. En este grupo escolar, cada asignatura se trabaja sin conexión al resto, es decir, su propio contenido se desarrolla con un ritmo y una dinámica que nada tiene que ver con el de otras asignaturas. Así, el alumnado se sienta en su puesto cada mañana y asiste a una prolongada conferencia, más o menos entretenida, sobre las diferentes asignaturas que "le tocan" según su horario diario, y con más o menos frecuencia, es llamado al lado del profesor o profesora, para que enseñe a todo el grupo cómo ha realizado las tareas y deberes que fueron dictaminadas el día anterior.

La formación del alumnado termina con la adquisición de estos determinados contenidos en un plazo de tiempo. Los programas de enseñanza en estas escuelas no incluyen la participación de los alumnos en la gestión responsable de asuntos comunes como el mantenimiento del orden en la biblioteca, el patio o el gimnasio, la ayuda en el reciclaje de materiales o la atención en talleres medioambientales. Esto parece

destacable porque, a diferencia de lo que ocurre en el entorno europeo, el principio básico de este tipo de enseñanza reside en el trabajo aislado y muy sedentario<sup>57</sup>.

Hemos señalado que el papel del profesorado, desde el punto de vista de la reproducción del prejuicio representa un grupo con poder y control en distintos ámbitos sociales (van Dijk, 1987). En este sentido el papel del profesorado puede generar fronteras que limiten la libre interacción entre el alumnado. De acuerdo con Epstein (1985), las actitudes raciales y étnicas de los profesores determinan sus estrategias de agrupamiento. Estrategias que a su vez afectan a la cantidad y calidad de contactos entre estudiantes. Por lo tanto, la observación de la intervención del profesorado en la organización del aula, puede determinar de manera crucial las interacciones sociales y las relaciones interétnicas.

La disposición física del alumnado en esta aula ha surgido de la siguiente manera: las primeras semanas del curso la tutora deja a los escolares elegir un lugar. Los escolares suelen agruparse sobre la base de las relaciones de amistad y sexo. Sin embargo, este acoplamiento es intervenido por la tutora quien según la valoración que vaya haciendo de su grupo, dispondrá los cambios que le parezcan más oportunos. Las siguientes citas ilustran bien esta forma de hacer:

***¿Qué opina sobre la disposición de los alumnos en clase?***

*Ellos están colocoas por amigos. Por grupos de amigos. Te habrás fijado que él [Teo núm. 28] está aquí (señala sobre el dibujo en el papel de la clase). La otra gitanilla está sentá' a su la'o [RITA núm. 10]. Son amigos. Se han hecho amigos este año. No eran amigos antes.*

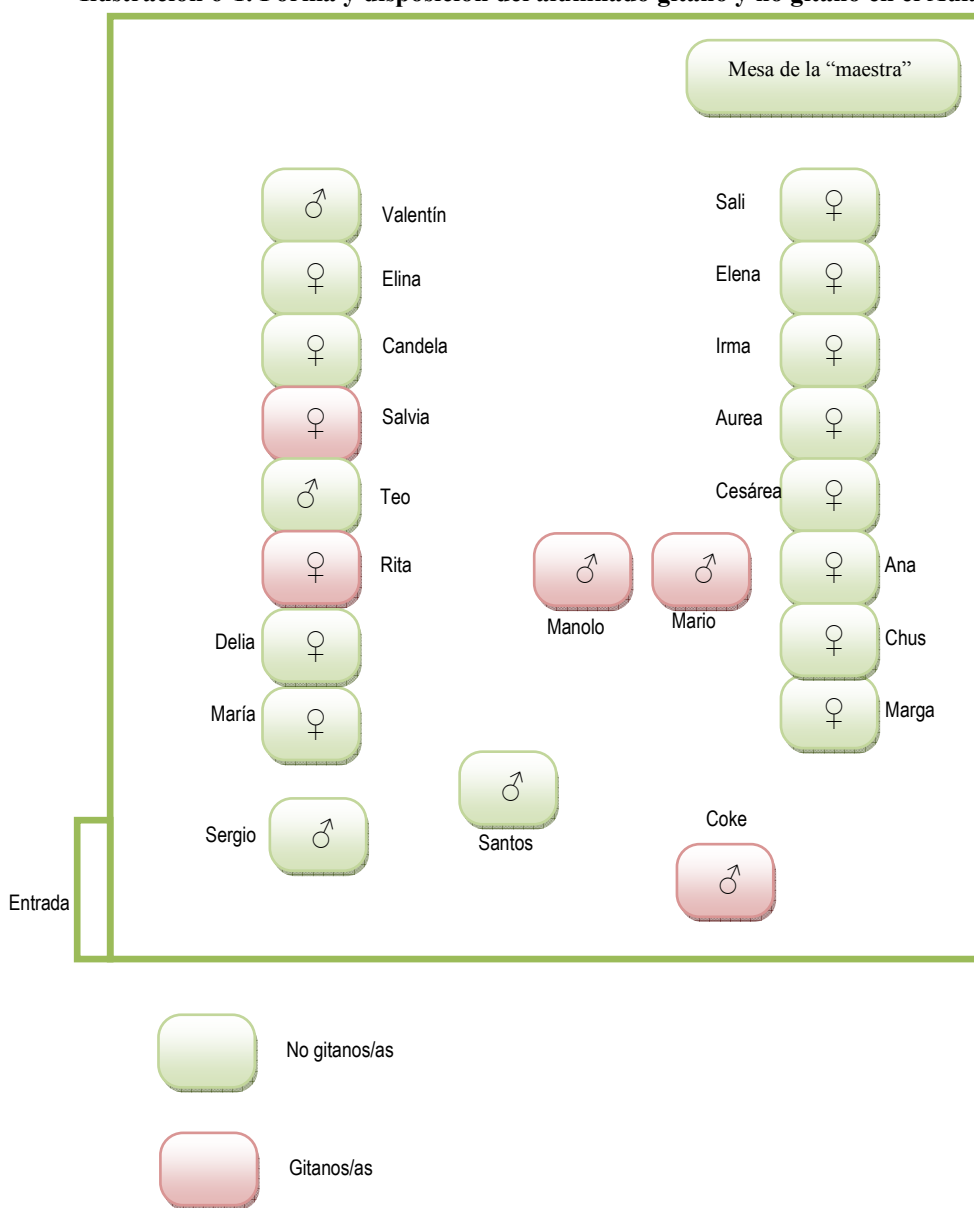
***¿Quién decide el orden en el que os sentais?***

*El primer día de curso nos sentamos cada uno como queremos. Si hablamos mucho o algo, pues dice [la tutora] "tú ya no puedes estar ahí", y te cambia. (alumno no-gitanos del Aula 3)*

<sup>57</sup> En los países nórdicos, y concretamente Finlandia cuyos jóvenes ocupan la cabeza entre los países de la OCDE en conocimientos (informe del Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (PISA) 2000 y 2003) los grupos no pueden superar los 24 alumnos y las clases duran una hora y media, seguidas siempre de media hora de descanso. La característica principal de la escuela es el trabajo en grupos integrados. En el aula, el alumnado nunca permanecerá sentado horas, sino que estará circulando por el aula, buscando datos, solicitando consejos al docente, trabajando con sus compañeros, o bien, descansando en un sofá. La atmósfera es activa, pero los docentes no recurren a métodos autoritarios porque tienen bajo control al grupo.

Después de los tres primeros meses de curso, esta disposición es definitiva y nos da claves para comprender tanto las expectativas del profesorado sobre su alumnado, como para entender las repercusiones que estas tienen en la interacción escolar. Estos escolares permanecen siempre así excepto cuando se propone realicen trabajos de grupo en las clases de Ciencias sociales o Religión<sup>58</sup>. En el resto de las asignaturas se trabaja de forma individual. El recreo, que ocurre entre las 11.00 y 11.30, es el único momento en que el alumnado interactúa libremente.

**Ilustración 6-1. Forma y disposición del alumnado gitano y no gitano en el Aula 3.**



<sup>58</sup> Realizar collages, posters, talleres de investigación, etc.

En esta figura quedan representados los pupitres que ocupan los cinco escolares gitanos entre los 21 no-gitanos del Aula 3. El alumnado está organizado físicamente en un espacio rectangular de una superficie aproximada a los 50 metros cuadrados, dispuesto en pupitres individuales, organizados en dos columnas y orientados hacia el lugar que ocupa la profesora, de frente a la pizarra.

Lo primero que se observa es la organización lineal e individual de pupitres agrupados en dos filas, de frente a la pizarra y a la mesa de la maestra. Esta orientación parece rígida, centrada en una figura de autoridad.

En cuanto al orden secuencial de estas niñas y niños en estas alineaciones, se observa que la ordenación definitiva sitúa a las alumnas y alumnos de mayor logro escolar o éxito académico (Teo, Irma, Sali, Valentín y Elena) en puestos más cercanos a la maestra, mientras que los peores (Sergio y Santos, ambos alumnos que necesitan apoyo de educación compensatoria por el retraso escolar que llevan) ocupan pupitres situados en puestos más lejanos.

Respecto a la posición que ocupan los niños gitanos en el aula, destaca la integración de dos únicas niñas gitanas en una de las filas y la separación de los niños gitanos en pupitres aislados fuera de las filas.

Estas niñas, Rita y Salvia, no acuden a clases de educación compensatoria porque su ritmo de aprendizaje, aunque no es valorado por la maestra como el mejor, sí es notablemente superior al de sus compañeros gitanos. Además, estas dos alumnas provienen de familias estructuradas y con un nivel de ingresos similar al de las de sus compañeros y compañeras no gitanos. Así, Rita es una niña de 13 años, delgada y morena, y tímida. Lleva una destacada melena morena muy larga y suelta y es la más alta de entre sus compañeras. Su tutora la califica como participativa y trabajadora, aunque no obtiene los mejores resultados que ella podría esperar de esta alumna. Rita tiene dos hermanas menores. Su madre es ama de casa y su padre es temporero agrícola. Viven desde siempre en una vivienda tradicional y bien acomodada al lado de la Iglesia, también en el barrio de La Roca. Viste pantalones vaqueros elásticos de



colores y zapatillas deportivas de plataforma. Tiene un carácter tranquilo y abierto. Su mejor amigo es un chico payo que también es el mejor estudiante del grupo. Siempre van hablando juntos, cogidos del brazo, en el recreo. Por su parte, Salvia tiene 14 años y su padre es también temporero agrícola. Es morena, de melena corta y viste muy parecido a Rita. Su tutora califica su ritmo escolar como bueno, aunque señala que ahora está dejando de venir a clase y teme que abandone en este curso.

Respecto a la ubicación de los tres niños gitanos del Aula 3 (Mario, Manolo y Coke), observamos una evidente forma de aislamiento. Tal como se ve, han quedado en a pupitres sueltos, desvinculados tanto de compañeros y compañeras gitanos, como payos. Este "sector incomunicado" lo conforman los niños gitanos (Mario, Manolo y Coke) y otros dos alumnos no gitanos (Sergio y Santos), todos alumnos de educación compensatoria, aspecto que implica compartir la clase con la mayoría sólo en las asignaturas de Ciencias sociales, Religión y Educación física. Este subconjunto muestra un claro modelo de "agrupamiento dentro del aula" (Epstein, 1985) de los cuatro pupitres centrales que sugiere una resegregación de los estudiantes en los que se cruzan fracaso escolar, etnia y género, pues en la isla de cuatro asientos en medio del aula se sientan los más retrasados entre los que se concentra la totalidad del alumnado gitano masculino.

Uno de los niños gitanos que se sientan en estos pupitres es Mario. Tiene 14 años y es el único escolarizado de sus hermanos. Proviene de una familia muy pobre y desestructurada, de padres separados e hijos de otras parejas que conviven con él. Vive en el barrio gitano de "La Roca" en una casa a medio construir, con carencia de muebles básicos, pero que está siendo rehabilitada por el Plan de Ayuda a la Eliminación de Infraviviendas de la Junta de Andalucía<sup>59</sup>. Es más bien gordito, el que más de su clase,

---

<sup>59</sup> Este plan centra sus prioridades en la rehabilitación de viviendas (53% del total de actuaciones) y en los colectivos sociales más desfavorecidos (personas con rentas inferiores a los tres millones de pesetas anuales, menores de 35 años, inmigrantes, mujeres maltratadas, etc.). A su vez, presta especial atención al capítulo de la calidad de la vivienda y se conforma como un agente dinamizador de la actividad económica, en consonancia con las orientaciones del IV Acuerdo de Concertación Social de Andalucía. El plan también establece como uno de sus objetivos prioritarios la solución a los problemas de las viviendas que no cuentan con los servicios básicos, conocidas como infraviviendas. En este apartado, las subvenciones se incrementan hasta los 3,3 millones de pesetas. Asimismo, se incluye el plan contra el chabolismo que la Junta desarrolla desde el pasado año y cuyo objetivo se centra en eliminar 16.000 chabolas en toda la comunidad.

es muy moreno de piel y pelo que lleva bien cortado y peinado. Suele ir con una camiseta de las Selección Nacional de Fútbol. Su tutora lo califica como mal estudiante pero muy participativo. Su padre es conocido por la mayoría de los vecinos del pueblo y se le atribuyen algunos robos y sucesos violentos, cuestiones que le han valido para aparecer, en alguna ocasión, en los periódicos provinciales. Está en paro y la situación de la familia es precaria.

Mario se sienta al lado de Manolo, tiene 15 años y es moreno de piel y de pelo. Sabe, y le gusta, tocar la guitarra. Es hijo de un albañil aficionado “tocaor” con el que ya ha actuado en algunas peñas y fiestas flamencas. Manolo tiene la intención de formarse como profesional del flamenco. Es delgado y alto. Va limpio y bien vestido con vaqueros, zapatillas deportivas, y a diferencia de sus compañeros, lleva una chaqueta de cuero. Ha repetido curso varias veces, pero no deja de estar escolarizado porque se propone obtener el graduado escolar. Según su tutora, tiene un carácter alegre, pero se mantiene callado en clase, no participa nunca.

Detrás de Mario y Manolo, lejos de cualquier contacto, está sentado Coke. Este niño también tiene 15 años, pero es más bajo de lo que a su edad se espera, y su aspecto facial sugieren. También es moreno de piel, aunque a diferencia de sus compañeros gitanos, él tiene el pelo rubio. Su aspecto externo es descuidado, pues va con las camisetas rotas y los pantalones descosidos. Sufre un trastorno físico que no le permite andar bien, y tiene varios dedos de una mano amputados, consecuencia de varios accidentes que ha sufrido con una motosierra cuando ha ido a ayudar a su padre a cargar leña. No sabe apenas leer ni escribir.

Dos de los mejores alumnos de la clase, y de los más influyentes entre su grupo (Teo, hijo de un perito en telecomunicaciones e Irma, una niña hija de inmigrantes retornados de Mallorca) opinan que este sector de pupitres que ocupan los niños gitanos corresponde al de “los peores”, y aunque en algunas actividades deben trabajar juntos en grupo, no quieren hacerlo.

**¿Quién te inspira pena?**

*Teo: Coke... Pero también como está en una fila donde están los que no trabajan y tó, están tó el día cachondeándose de él.*

*Irma: Las malas compañías...*

*La única gente que no le gusta trabajar con ella es la gente que en esa asignatura, ya sea educación física ya sea sociales, saben que les va a dar la lata y que no va a trabajar. A ese, sea como sea, le dicen que no, no, "que yo contigo no", porque tenemos que correr y tengo que correr yo por ti y por mí. Si tenemos que hacer este trabajo tengo yo que ir a la biblioteca por ti y por mí, pues no.*

*(Margarita, tutora del Aula 3)*

Además, este espacio parece propiciar una percepción selectiva que a su vez promueve la extensión de atributos de un individuo a todo un grupo. Un ejemplo de ello se observa cuando la propia tutora del curso denomina esta agrupación de cuatro pupitres como "la Selección Nacional", porque el alumno gitano Mario, suele llevar la camiseta de la Selección Nacional de fútbol con su dorsal favorito. Este proceso está contribuyendo a la construcción de expectativas muy bajas e inflexibles, difíciles de cambiar;

*(...) Y estos de aquí detrás [señala pupitres de Manolo, Mario, Coke, Santos y Sergio] son de "la Selección Nacional" (se ríe) porque los pobrecitos..., de verdad, se pasan trabajo... ¿Entiendes? Mientras no estén fastidiando yo prefiero que estén con amigos, la verdad.*

*(Margarita, tutora del Aula 3)*

La disposición que hemos observado en el Aula 3 aparentemente parece reproducir el entorno segregado que existe en el Pueblo 1, afectando directamente al tipo de interacciones que aparecen entre el alumnado gitano y no-gitano. La asistencia a las clases de enseñanza compensatoria, fuera del aula ordinaria, supone una nueva forma de segregación en el colegio, y el aislamiento de este alumnado dentro del aula, supone una doble re-segregación. En realidad, sólo durante las horas de Ciencias sociales, Religión o Educación física, los niños y niñas gitanos comparten aula con sus

compañeros no-gitanos. Esta forma de enseñanza es percibida por los docentes del centro con frustración resignada:

***¿Y han venido monitores que están encima, monitores que los recogen de sus casas y los traen?***

*De eso conozco yo a X (identificación para un monitor escolar gitano) que ha estado varios años trabajando aquí. (...) Los que tienen mucho retraso, pero te hablo de un desfase de estar en segundo de ESO, y tener todavía problemas con unidades, decenas y centenas, no te creas que te estoy hablando de un par de años de retraso; de eso no. De algo... ¡terrible! Porque si tú, a algunos de estos niños que están en apoyo por problema de nivel, le sumas los días que han venido al colegio en los últimos años, pues a lo mejor salen tres años juntando los unos de un año con otros. Claro, es mortal el desfase que hay tan tremendo. Y en secundaria el problema se agrava porque tiene once asignaturas y mucha variedad de profesorado (...) Si encima de no seguirte en una clase de sociales (...) llegan a la siguiente y es inglés, llegan a la otra y es francés, llegan a la otra y es... ¡No pueden! Y no tenemos medios para eso. (...) De repente se presenta el mogollón de niños a unos niveles como aprendiendo a leer, apenas saben escribir... ¿cómo los integras? Para mí la cuestión es que ¿cómo los integras con los demás cuando estos están haciendo raíces cuadradas y experimentos de química? (Docente del Aula 3)*

Como la mayoría de los niños y niñas gitanos asisten a la “clase de enseñanzas compensatorias”, parece que detrás del concepto de “compensación” está la idea de “retraso” y éste, se relaciona con el alumnado gitano. A partir de aquí, comienzan a surgir expresiones como “el aula de los gitanos”, un hecho que también describen otros autores en otros contextos (Fernández Enguita 2000). En nuestro trabajo, como ya hemos dicho, también aparecen expresiones similares con connotación negativa como “la fila donde están los que no trabajan”. Estas connotaciones negativas empiezan generar procesos de exclusión, de segregación étnica, muy evidentes, como así lo reflejan los comentarios de estos dos escolares sobre sus compañeros gitanos.

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

*Irma: Yo no, porque cada... estamos nosotros con nuestra clase y ellos están con su clase. A nosotros nos hacen nuestra explicación y nos mandan ejercicios, y mientras hacemos los ejercicios, les dan a ellos su explicación y les dan sus ejercicios para que los hagan ellos. Y nosotros no nos juntamos mucho, no nos... que no les ayudamos demasiados.*

***¿Pero, por qué exactamente?***

*Irma: ¡Porque no! Porque nos ponen a nosotros nuestra trabajo y a ellos el suyo y no nos han dicho nunca que les ayudemos. Y así porque sí yo no. No se me ha ocurrido nunca ayudarles.*

*Entonces, vamos a ver, parece que a veces os resultan...*

*Teo: ¡Incómodos! Claro que sí. Yo creo que una que otra vez me han parecido incómodos.*

*(Alumnos no-gitanos del Aula 3)*

Las opiniones vertidas por los escolares en esta conversación ilustran muy bien la reproducción de fronteras étnicas.

La ayuda entre compañeras y compañeros es una primera forma de compromiso personal de estos alumnos y alumnas para con sus compañeros y compañeras gitanos. El discurrir de las opiniones muestra al comienzo asociaciones con atributos negativos como éste: "van más atrasados". Más adelante, se observa algunos signos del proceso de asimilación-diferenciación: "nosotros con nuestra clase y ellos están con su clase". Finalmente, una vez que se han considerado las atribuciones y las diferenciaciones, los gitanos del aula son excluidos del acceso a oportunidades y recursos, a ayudas, como así lo ilustra bien las opiniones siguientes:

*"Yo no les ayudo",*

***¿Por qué no les ayudas?***

*Porque no!", "me parecen incómodos".*

*(Alumnos no-gitanos del Aula 3)*

### 6.2.2. Aula 5

En el Aula 5 están matriculados 25 escolares en 2º de ESO, pero de ellos, sólo 19 asisten regularmente a clase. Este grupo está constituido por 15 niños y niñas no gitanos, y cuatro niñas que se reconocen como gitanas. La proporción de gitanos entre escolares es del 21%, un poco inferior al del Aula 3.

El alumnado no-gitano está constituido por una mayoría de 11 niñas frente a cuatro niños (proporción de 73% a 27%). La edad de estos escolares está comprendida entre los 13 y 14 años. Las ocupaciones de los padres del alumnado del Aula 5 son, principalmente, albañilería y labores en ganadería y agricultura (aunque no como temporeros/jornaleros). También encontramos hijos e hijas de costureras, cerrajeros, policías, técnicos electrónicos, profesores de enseñanzas medias, e incluso, algún profesor de enseñanzas superiores. La situación socioeconómica de estas familias puede asemejarse a las de clase media-baja urbana.

En cuanto al alumnado gitano, está representado únicamente por niñas. La edad de estas escolares es la correspondiente al curso, es decir, tres de ellas tienen 13 años, y una tiene 14. Proceden, de familias con un estatus socioeconómico bajo, aunque no tanto como el de sus compañeros y compañeras del Pueblo 1. En dos casos, la familia se dedica a la venta ambulante (ocupación que procura un nivel adquisitivo más alto que la media de la población gitana en general), y en los otros dos casos, se trata de jornaleros agrícolas. En todos los casos se trata de familias estructuradas y con viviendas bien establecidas y acondicionadas.

El grupo está tutelado por D. Fernando, un licenciado en Ciencias exactas, de cerca de 50 años, que imparte clases de matemáticas desde que entró a formar parte del grupo docente del colegio en la década de los ochenta. Este maestro también es el jefe de estudios. Su valoración respecto al alumnado gitano en general es que son muy absentistas y el abandono se produce dos o tres años antes de completar el ciclo de secundaria. También destaca de este alumnado que no suelen participar en ninguna

actividad extraescolar del tipo viajes o excursiones, especialmente si se trata de niñas, así como que no hay representación de padres o madres en las asociaciones

Respecto de sus alumnas gitanas, este profesor se sorprende de no confirmar sus expectativas sobre los déficits intelectuales que atribuye a la mayoría gitana, pero añade el descontento que le provoca tener que enseñar a un alumnado el cual valora como que desaprovecha estas "ventajas", como así lo expresa con sus propias palabras:

***P: En matemáticas, ¿no ha visto si tienen habilidades especiales en los niños gitanos?***

*No, y es una lástima porque concretamente ayer, por ejemplo... les estaba explicando lo del teorema de Euler y entonces bueno, cogí y bueno, que si el número de aristas, el número de caras, tal. En fin "que no quiero que esto lo memoriceis; quiero que lo comprendais, ¿eh? Entonces no memorizarlo, comprenderlo". Y entonces, bueno, una gitana muy espabila, espabila, espabila de tener una inteligencia natural, pero de los que partimos de la base de que no se compran libros, ¿eh?, no se compran libros, porque de eso pasa, eso no le interesa. Entonces sí es no lo sé, yo me encuentro con que lleva tres sortijas. Bueno pues para eso si hay dinero. No sé de donde vendrá: si será la madre que se los compra... no lo sé. Entonces como pasamos de eso, pues entonces pasamos de todo, vengo a clase cuando quiero y vuelvo cuando me dá la gana. Y vengo tarde y qué vengo, a ser un tiesto que me siento allí. Entonces pues, hablando de eso, pues esta que tiene una inteligencia natural, le digo de salir a la pizarra a confirmar el ejercicio sobre el que estamos hablando. Y me levanta la mano: "¿puedo salir yo?"; "pues claaaro. Vente pa' fuera". Bien, y sale, y... pues sí; se había enterao un poquillo. Eso me indica, me indica una cosa. Me indica que de inteligencia corta nada. Ahora, que ellos sólo sus intereses, eso sí ¿eh? Entonces "como son nuestros intereses pues pasamos de todo y esto no me interesa". "Lo único que me interesaba a mí" -hablo de, creo, la ideología gitana- "es que mi hijo esté recogido, ¿eh?, pa' que mi hijo no esté dando bandazos por la calle", "que es lo único que me interesa: que mi hijo no esté dado bandazos por la calle". Ahora "¿qué hace allí? Bueno, eso no me preocupa".*  
*(Jefe de Estudios del colegio "Colón" y profesor del Aula 5)*

Coincide, como en el caso de la tutora del Aula 3, al acusar a muchos del comportamiento de su alumnado gitano de “malgasto”.

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

*Aquí se ha dao 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 ¡ejem!, se ha dao el caso de llegar la hora de pagar el comedor y se ha ido pagando religiosamente. Pero al final de mes - es que eso lo llevan en los genes, en la sangre y tal-, al final de mes pues yo, o sea perdón, a final de curso, "pues yo, como buen gitano, tengo que dejar algo a deber. ¿Para qué? Pa' que se acuerden de mí". Y entonces ¡pum! ""¡No señor! ¡Y no te pagan tres mil pesetas porque no quiero!" No se ha dicho con esas palabras, pero se ha hecho, ¡eh! Y había, había, y te puedo decir por ejemplo detalles que me indican que la posición económica es muy aceptable cuando por ejemplo llevan zapatillas de marca, ropa de marca, la muchacha que viene a hacer la matrícula... ¡Es otra forma de pensar!, es otra forma de vivir, ¡eh!, y eso quien estudie el tema este debe mentalizarse de ello, ¡eh!, que no estáis mentalizaos. Que es otra forma de pensar. Y estoy hablando así no porque sea racista, decir racista me da, me da un coraje... (Jefe de Estudios del colegio “Colón” y profesor del Aula 5)*

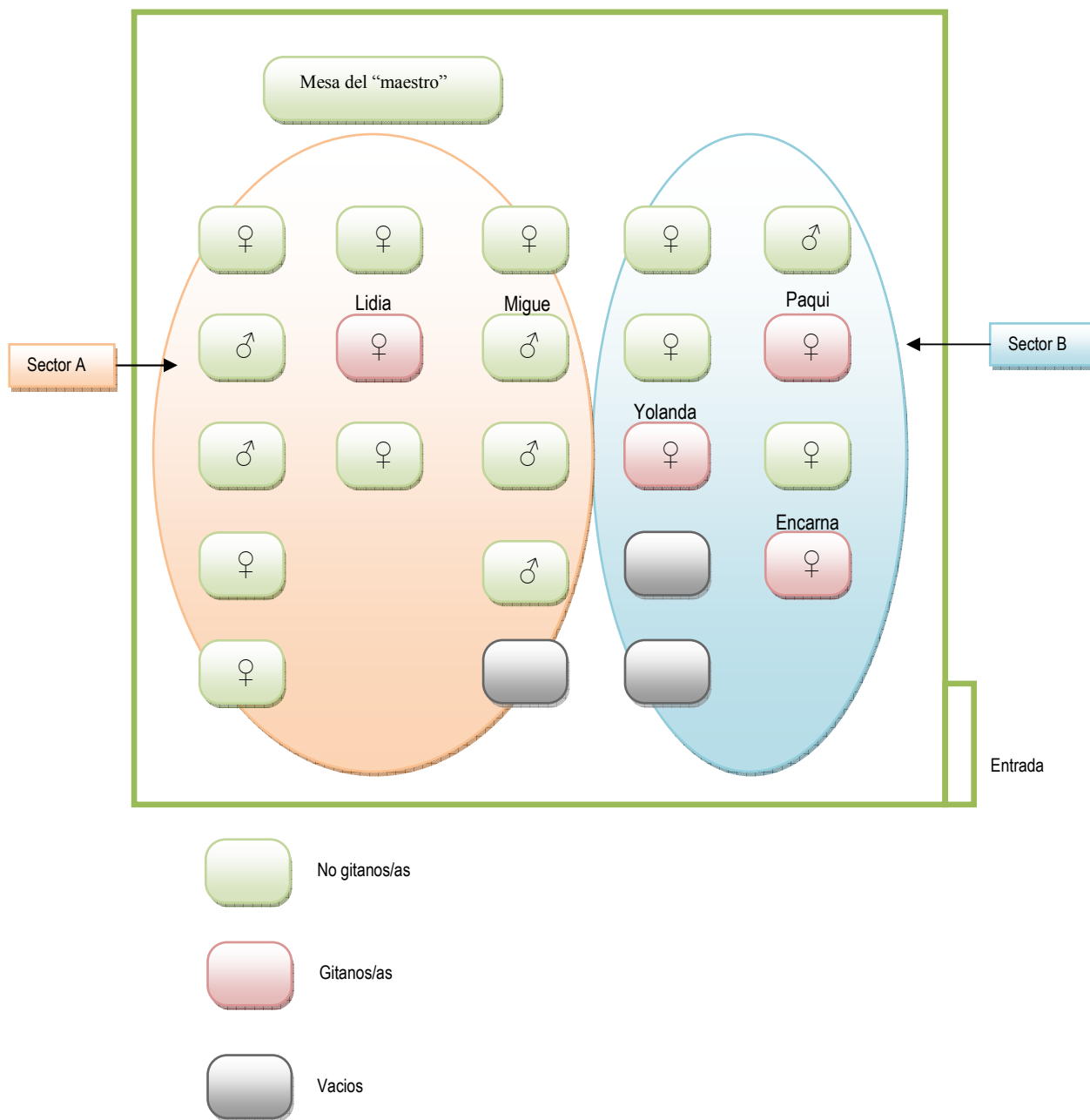
El día a día en el Aula 5 transcurre de forma muy semejante a la descrita en el Aula 3. El alumnado se diferencia en poco. Comparten el mismo nivel escolar, el mismo número de asignaturas, las formas en que se imparten y los horarios de clases y recreo. Sin embargo, el Aula 5 tiene otro tipo de ordenación física de los niños y niñas que lo integran.

También en este caso el tutor del curso ha permitido que los niños y niñas se sienten donde han elegido. No obstante, a lo largo de las primeras semanas del curso, el tutor intervendrá en la ordenación del alumnado en puestos que ya serán los definitivos para el resto del año escolar. Aquí, a diferencia de lo que hemos visto en el Aula 3, el tutor ha tratado de distribuir a sus alumnas gitanas entre el resto del alumnado, evitar que estén cerca, buscando así que no se forme un subgrupo dentro del aula.



*Entran a principio de curso y normalmente a mí me gusta tener a los alumnos coloaos siempre depende de algún orden, pero ese orden viene ya después: si el revoltoso se junta con el revoltoso, pues procuro separar al revoltoso del revoltoso, pero eso ya... quince o veinte días. ¿Y qué es lo que ocurre? Bueno, los primeros días normalmente, hablo de mí, que se sienta cada uno donde quiere. ¿Y dónde se quiere sentar? ¡Todos, bien juntos! [refiriéndose a escolares gitanos].*  
(Jefe de Estudios del colegio "Colón" y profesor del Aula 5)

**Ilustración 6-2. Forma y disposición del alumnado gitano y no gitano en el Aula 5.**



La figura 6.2 muestra la distribución de los 19 niños y niñas gitanos y no-gitano del curso 2º de ESO del Aula 5 del colegio "Colón" del Pueblo 3. El alumnado está organizado en un espacio rectangular de dimensiones parecidas a las descritas para el Aula 3, pero la disposición de pupitres está organizada de otra manera. Se trata de pupitres aislados alineados en cinco filas y dirigidos al frente, donde está la mesa para el profesorado y la pizarra, escenario al que concurren estos niños y niñas cuando se les llama para participar en clase. Al igual que ocurre en el Aula 3, los escolares de este aula ocupan estos pupitres durante toda la jornada escolar y todo el curso, excepto en la media hora de recreo en la que pueden interaccionar libremente unos con otros.

La clase tiene una división imaginaria en dos sectores. El primero, que llamaremos "sector A", que ocupa las dos columnas de la mitad izquierda del aula, próximas a la mesa del profesor, y representadas por las alumnas y alumnos más trabajadoras y participativas. Por otra parte, el "sector B" lo constituyen las tres columnas de la mitad derecha del aula. Este sector lo conforman unos 11 niños y niñas de los cuales, cinco son niñas gitanas, aunque dos de ellas no asisten regularmente a clase (pupitres vacíos que se reflejan en la figura). Este sector representa a los niños y niñas, menos avanzados en el trabajo escolar.

Esta división responde a prácticas educativas diferenciales que se observan a simple vista, y que autoras como Baraja (1992) sintetizó en varios puntos<sup>60</sup>. En el "Sector A" los alumnos reciben un trato más positivo por parte del profesorado, la atención que se les presta es mayor en tanto que se mantiene más interacciones con este alumnado que con el del sector B. De lo alumnos que conforman el Sector A, el profesorado parece tener unas expectativas más altas. Es por esto que del profesorado

---

<sup>60</sup> Recordados, resumidos, estos puntos: 1) Hay alumnos que reciben mayor cantidad de contacto de los profesores. 2) Algunos estudiantes reciben un trato más positivo por parte de los profesores 3) La atención que se les presta está favorecida por el lugar fijo que ocupan en clase. Se ha demostrado el profesorado mantiene más interacciones con alumnos/as en puestos más cercanos al profesor/a que los que están lejos. 4) La dificultad de las preguntas que les dirige y el tiempo que deja para responder, es siempre más alta para aquellos alumnos de los que tienen expectativas más positivas. 5) La adecuación del refuerzo que les proporciona. Los profesores recompensan de manera más consistente a los alumnos de los cuales tienen expectativas más altas, ocurriendo al contrario respecto a alumnos de expectativas bajas. La frecuencia y forma con la que le proporciona reconocimiento o crítica, puede ser tanto verbal como gestual. 6) Que se tiende a menospreciar la inteligencia y la habilidad de los niños de grupos minoritarios que exhiben manierismos de discurso, abundando en la creencia de que el dialecto del gueto implica déficit en la estructura gramatical o lógica, cuando se ha demostrado que esta percepción sólo responde al prejuicio etnocéntrico de los profesores, e investigadores, de clase media (Labov, 1972). 7) Existe abundante evidencia empírica que demuestra que los profesores pueden aislar a grupos de estudiantes incluso en escuelas y aulas desegregadas a través de algunas prácticas educativas. Este aislamiento puede venir del modo en que organizan los grupos para el aprendizaje y cómo esto afecta los contactos intergrupales interétnicos e interraciales.

reciben mayor cantidad de contacto, disponen de más tiempo para responder a las preguntas que se les planteen, y reciben mayor número de recompensas de reconocimiento. Sin embargo, de los escolares que conforman el Sector B, el profesorado tiene peores expectativas. Tienden a menospreciar su inteligencia y habilidad si manifiestan déficits en la estructura gramatical o lógica (Labov 1972). Este tipo de prácticas las hemos apreciado en la actitud del profesorado en las clases habituales. Un ejemplo que puede ilustrar este punto, lo registramos en el diario de campo describiendo lo sucedido durante una clase de matemáticas.

***Diario de campo. Aula 5. Clase de matemáticas.***

*La clase de matemáticas comienza con la explicación de D.Fernando (pseudónimo) revisando el cálculo de áreas de figuras geométricas. El profesor habla en voz muy alta y clara. Comienza revisando los cuadernos de deberes del sector A. Casi no llega a los pupitres del otro sector (B), es decir, se queda a la mitad de clase en la revisión y da por concluida esta. Finalmente declara que pocos los han terminado, dando por sentado que si en el primer sector ha ocurrido esto, en el segundo sector es mejor ni mirar. Ahora, saca a un "voluntario" a la pizarra. Es una chica no-gitana del sector A otra vez. Otra chica no-gitana le lee las preguntas para que las respuestas las vaya escribiendo en la pizarra. Cuando la voluntaria de la pizarra lleva ya 20 minutos y ha resuelto dos partes del problema, falta uno más. Hay una pausa en la resolución de los deberes. El profesor llama la atención del grupo, que parece ya aburrido, con una figura geométrica real: una caja rectangular que hay encima de la mesa. Pregunta en general "¿se vé o no se vé?" y todos asienten afirmativamente con la cabeza. En el Sector A está la niña no-gitana con mejores resultados escolares, y es la más demandada por todos sus compañeros de columna. Le preguntan y le pasan cosas. El profesor vuelve a solicitar un "voluntario" para la pizarra. Llama directamente a otra chica no-gitana del sector A. Al rato se solicita un tercer voluntario y escoge también a una chica no-gitana de la última fila del sector A, pero no quiere salir. Entonces el profesor le pregunta con retintín a una de las chicas gitanas del Sector B – y creo que porque yo estoy aquí- para que salga de voluntaria. La chica (un poco más alta que la media) sonríe y contesta claramente "Yo no" con complicidad. Terminan los ejercicios casi 45 minutos después. A esta altura de la clase, los niños se están lanzando gomas de borrar y bolígrafos por el aire. El profesor dicta cinco nuevos ejercicios para el próximo día, y señala otros más del libro.*

La forma en que ha sido organizado el alumnado en el Aula 5, define un modelo aparentemente algo más flexible que el del Aula 3, aunque todavía se muestra rígido unidireccional y aislando los pupitres para dificultar la comunicación entre compañeras y compañeros. Las mayores oportunidades interaccionar libremente, ocurren en el tiempo de recreo, o en clases de actividad física, donde el profesor que imparte esta asignatura, ha señalado la inclinación de los niños y niñas a formar grupos o equipos según sean o no gitanos.

Así lo expresaba este docente del Aula 5:

*Se da el caso, y eso lo he visto yo, eso lo he visto yo porque lo he comentado ya en alguna otra ocasión aparte de ahora, se da el caso siguiente: salir al recreo -una experiencia vista por mí- en una época yo estuve dando gimnasia y entonces decía a los alumnos, por ejemplo, "¡eh, vamos a echar un partido de fútbol!", "¿hace usted los equipos?", "no, no. Hacedlos vosotros". Entonces "¿quienes escogen los equipos?", "pues tú y tú por ejemplo" ¡eh!, o no; "yo y yo", ellos. Y da la casualidad que sale un gitano y un payo. Y el gitano empieza a escoger a sus compañeros gitanos y el payo, lógicamente, escoge a los payos. Y se junta un equipo de gitanos y otro de payos. Por eso yo he dicho siempre: "¿quién practica el racismo?", pues no lo sé. Ellos respecto a nosotros o nosotros respecto a ellos; pues no lo sé.  
(Jefe de Estudios del colegio "Colón" y profesor del Aula 5)*

En definitiva, en las dos aulas consideradas, hemos encontramos una ordenación física del alumnado en general, y del gitano en particular, inmóvil, a veces segregada, y frecuentemente lejana a la posibilidad de interaccionar con el profesorado. Esta orientación, para muchos docentes retrógrada, favorece, sin embargo, el currículum oculto, pues establece la inmovilidad<sup>61</sup> y la incomunicación entre alumnos dentro de la clase, requisito para llegar a ser "alumno modelo" (Jackson, 1968).

Esta tendencia se traduce en un tipo de discurso del docente que otros autores (Terrén Lalana, 2001) denominan "discurso jerarquizado" del profesorado. Dicho discurso parte de la imagen del "alumno modelo" del cual se sirve para marcar las

---

<sup>61</sup> Sabemos que una de las explicaciones sobre la hiperactividad detectada como problema frecuente en la población escolar gitana (ASGG 1994:16), consiste en la estructura cerrada de la escuela.

distancias de determinados alumnos respecto a este modelo, y de expresar esta diferencia mediante sesgos atribucionales sobre, por ejemplo, el fracaso escolar, que en el caso de los escolares gitanos el autor identifica en el discurso del docente “*la desgana*”, el “*no quieren*” o “*son traicioneros*”.

## 6.3. ESTRUCTURA DE LA IMAGEN GITANA EN DOS AULAS

Una vez descrita la organización interna del aula, el punto de partida debe ser la opinión que estos niños y niñas han vertido en sus repuestas a la encuesta que realizamos. Aquí trataremos los resultados obtenidos en las dos aulas en respuestas a las preguntas del cuestionario y a las redacciones.

### 6.3.1. Tendencia de aceptación o rechazo a tener compañeras y compañeros gitanos

Como punto de partida hemos tomado las reacciones de aceptación o rechazo de los niños y niñas no gitanos ante la opción de tener compañeros y compañeras gitanas en clase. Para ello, se incluyó en la encuesta escolar, una pregunta al respecto: <sup>62</sup>

**Cuadro 6-1. Pregunta del cuestionario**

**P.7 “¿Te gustaría o te molestaría tener un compañero gitano en clase?”.**

Hemos considerando tres tipos de respuesta:

1. **ACEPTAN**, sin poner ninguna condición.
2. **RECHAZAN** la opción. No querrían tener compañeros o compañeras gitanos en ningún momento y bajo ninguna condición.
3. **CONDICIONAN** aceptarían tener compañeras o compañeros gitanos, si cumplen alguna condición que expresa el escolar.

Estas tres opciones pueden ilustrar bien las tendencias afectivas positivas y negativas que conviven en las mismas aulas.

---

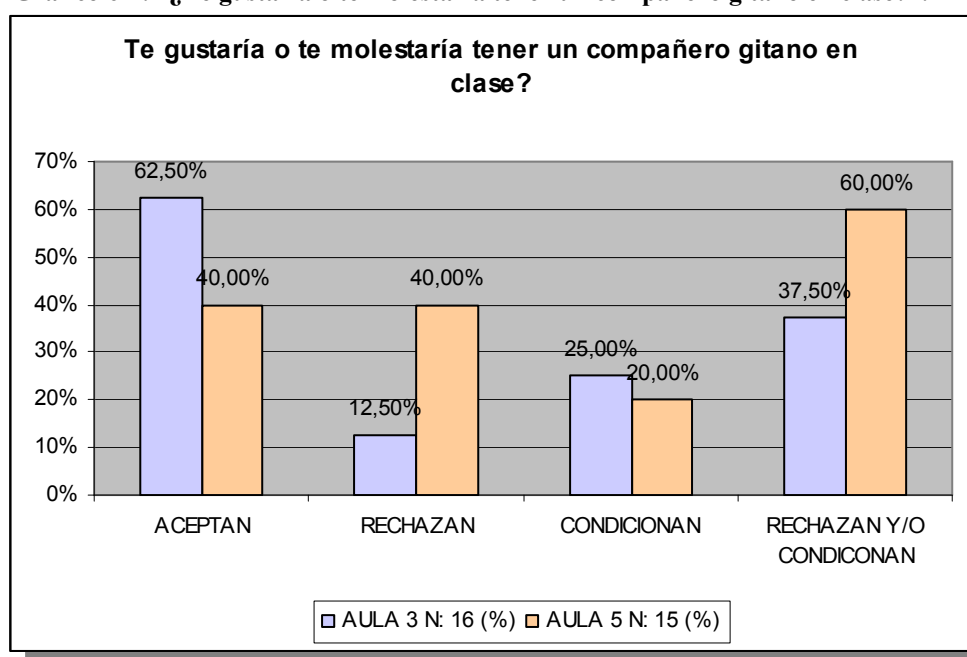
<sup>62</sup> Calvo Buezas incluye en su encuesta nacional a adolescentes, una pregunta parecida (ver 1991)

Los resultados que hemos obtenido en los dos grupos de estudio se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 6-2. “¿Te gustaría o te molestaría tener un compañero gitano en clase?”.**

	<b>AULA 3 N: 16 (%)</b>	<b>AULA 5 N: 15 (%)</b>
<b>ACEPTAN</b>	<b>62,5</b>	<b>40,0</b>
<b>RECHAZAN</b>	12,5	40,0
<b>CONDICIONAN</b>	25,0	20,0
<b>RECHAZAN Y/O CONDICIONAN</b>	<b>37,5</b>	<b>60,0</b>

**Gráfico 6-1. “¿Te gustaría o te molestaría tener un compañero gitano en clase?”.**



Una primera lectura de estos datos muestra que son relativamente muchos más los niños y niñas del Aula 3 (62,5%) frente al Aula 5 (40%), los que aceptan tener compañeros gitanos en clase. Por otra parte, en proporción, son muchos más los escolares del Aula 5 (40%) frente al Aula 3 (12,5%), los que rechazan tener algún compañero gitano en clase.



Si atendemos a los porcentajes acumulados (rechazan y/o condicionan), los resultados para el Aula 5 empeoran. Casi dos de cada tres escolares (el 60%) de este grupo rechazan o condicionan tener una compañera o compañero gitano limitando la aceptación a alguna condición concreta. En algunas respuestas a esta pregunta, se pone de manifiesto cierto grado de incertidumbre, e incluso, temor a cierto "colectivismo" – *que venga toda la familia-*, como argumento justificativo del rechazo:

***"¿te gustaría o te molestaría tener una compañera o compañero gitano en clase?":***

5b/6 "No, porque no me gusta su forma de ser"

5b/8 "No, porque no sé cómo sería"

5b/10 "No, porque forman mucho jaleo"

5b/13 "No, porque por un gitano no pasa nada, pero que venga toda la familia..."

2b/20 "Me molestaría, porque no me gustan"

En el extremo contrario, en el Aula 3, son mayoría los que aceptan (62,5%) tener compañeros o compañeras gitanos en su propia clase. Es decir, presenta una tendencia de igualdad, aceptación basada en una buena imagen de la minoría. Casi cuatro de cada seis escolares del Aula 3 muestran señales de afecto positivo y aceptación hacia la minoría gitana que está presente en sus clases:

***"¿te gustaría o te molestaría tener una compañera o compañero gitano en clase?":***

3b/2 "No me importaría, porque son personas como yo o tú"

3b/10 "No me importaría, porque son como nosotros y no hay que despreciarlos"

3b/12 "No me molestaría porque son muy divertidos"

3b/13 "No me molestan porque me caen bien"

3b/19 "No porque son personas como nosotros"

En definitiva, estos resultados destacan que los niños y niñas del Aula 3 muestran una mayor disposición a aceptar a al alumnado gitanos, pues obtienen mayores porcentajes de aceptación. Por el contrario, el nivel de rechazo a los compañeros gitanos en el Aula 5 es muy superior, y esto resulta en porcentajes de rechazo directo, y de rechazo condicionado que afectan a más de al mitad del grupo escolar.

### 6.3.2. Cuestionarios

Los tipos de atribuciones que los niños y niñas han realizado hacia los gitanos, en general, se alejan de los que se ha obtenido de media entre todos los alumnos y alumnas del total de muestra participante (N: 241). En la tabla 6.2 se muestran las variaciones en este sentido.

**Tabla 6-3. Principales rasgos atribuidos a los gitanos en dos aulas (3 y 5) en el cuestionario.**

RASGOS	TOTAL (%) N:241	AULA 3 (%) N:21	AULA 5 (%) N:15
<b>Rasgos relacionales</b>			
Heterogeneidad	53,1	<b>75,0</b>	20,0
Dicotómicos	45,6	75,0	6,7
Buenos	35,3	-	6,7
Malos	33,6	-	<b>13,3</b>
<b>Rasgos negativos</b>			
Violentos	42,3	43,8	<b>60,0</b>
Destruyores	4,9	-	<b>13,3</b>
Ladrones	27,8	-	0
Vagos	4,9	-	6,7
Consumen drogas ilegales	7,9	-	-
Venden drogas	2,9	-	-
Abusan de drogas lícitas	3,3	-	-
<b>Rasgos Desagradables</b>			
Maleducados	19,5	<b>31,3</b>	13,3
Sucios	18,7	<b>18,8</b>	6,7
Mal hablados	12,8	<b>6,3</b>	-
Mal vestidos	5,8	<b>6,3</b>	-
Pobres	7,1	-	-
Chabolistas	3,7	-	-
<b>Rasgos Positivos</b>			
Valoran positivamente aptitud artística	28,6	<b>68,8</b>	20,0
Trabajadores, se esfuerzan	2,1	<b>18,8</b>	0
Alegres	19,9	12,5	13,3
<b>Rasgos descriptivos</b>			
El flamenco como típico gitano	30,1	<b>68,8</b>	33,3
Atribuyen un origen histórico	7,5	<b>56,3</b>	-
Tienen sus propias costumbres	36,5	<b>50,0</b>	40,0
Habla distinta	26,1	<b>43,8</b>	-
Son una raza distinta	23,7	<b>25,0</b>	13,3
Etnia	0,8	-	-
Tienen rasgos físicos distintos	17,4	<b>18,8</b>	-
Realizan ocupaciones diferentes	2,9	<b>6,3</b>	-
Atuendo diferente (otra estética)	8,7	<b>6,3</b>	-

### **RASGOS MÁS FRECUENTES EN EL AULA 3.**

Los niños y niñas no-gitanos que conforman el Aula 3 identifican en los gitanos en primer lugar, y de manera muy superior a la media, una gran heterogeneidad intraétnica. Esta heterogeneidad se percibe frecuentemente de manera dicotómica, aunque no se utilizan términos genéricos como "buenos" o "malos".

**(N2) 3b/2 ¿Qué sabes de los gitanos?**

*De los gitanos se que son de otra raza, que están muy despreciados por el resto de las personas, porque algunos son muy mal educados, pero otros, son simpáticos amables y que se esfuerzan por conseguir no ser despreciados.*  
(Niña, 13 años, 2ºESO; padre: albañil, dos hermanos)

**(N2) 3b/5 ¿Qué sabes de los gitanos?**

*Lo que se de los gitanos es que algunos son muy apañados y otros son unos mal educados pero todos somos iguales.*  
(Niña, 13 años, 2ºESO; padre: camarero, tres hermanos)

Entre los rasgos negativos que hemos registrado, estos niños y niñas únicamente utilizan el de "violentos", y en una proporción similar a la media del total de la muestra participante en el estudio. Esto quiere decir que, en las respuestas al cuestionario, los niños y niñas del Pueblo 1, no han identificado a la minoría gitana con el consumo o comercio de drogas, la vagancia o el robo. Este resultado es destacable y muy significativo dado el contexto de discursos escolares que estamos analizando.

No obstante, las niñas y niños del Aula 3, sí han realizado atribuciones de rasgos o costumbres "desagradables" como aquéllas que hacen referencia a la mala educación (31,3%), de manera muy superior a la media (19,5%). También se han atribuido rasgos como "sucios", "mal hablados" y "mal vestidos/desastrados" en frecuencias semejantes o inferiores a la media.

**3b/14 ¿Qué sabes de los gitanos/as?**

*que algunos son muy guarros y asquerosos.  
(Niño, 14 años, padre: camarero, dos hermanos)*

**3b/3 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?**

*Algunos como visten y otros no tienen respeto.  
(Niña, 13 años, padre: camarero, tres hermanos)*

En cuanto a las atribuciones de rasgos más positivos, casi el 70 por ciento del alumnado del Aula 3, expresan en la minoría gitana aptitudes artísticas como lo más representativo del grupo, es decir, es el rasgo, de los 29 rasgos considerados, que con mayor frecuencia se ha asignado en el discurso infantil sobre la minoría gitana en este aula. Aplauden su capacidad para el cante y el baile. También destacan en comparación con la media, la capacidad de esfuerzo y sacrificio en el trabajo (Aula 3: 18,8% frente a Media: 2,1%).

**3b/18 ¿Qué sabes de los gitanos/as?**

*Lo que sé es que sus bodas no son como las de los payos y que su tipo de música es el flamenqueo.  
(Niña, 13 años padre: funcionario, tres hermanos)*

**3b/10 ¿Qué sabes de los gitanos/as?**

*Lo que se de losgitanos/as es que vinieron, creo que vinieron de la India y emigraron a muchos países incluido España. Los gitanos tienen muy mala fama pero a mi no me importa porque con las que yo me junto son muy buenas amigas.  
(Niña, 13 años, padre: vigilante, tres hermanos)*

**3b/13 ¿Qué sabes de los gitanos/as?**

*que vinieron de la India hace mucho siglos y que los reyes católicos de España les hecharon.  
(Niña, 13 años, padre: albañil, cuatro hermanos)*

Finalmente, se observa que el conjunto de rasgos que más frecuentemente ha sido utilizado por este grupo de escolares, han sido los considerados “descriptivos” de la minoría gitana. Mas de la mitad de los niños y niñas del Aula 3 destacan, incluso muy por encima de la media, el tipismo flamenco (68%), el origen histórico diferente

(56,3%), las costumbres diferentes (50 %) y la forma de hablar (43,8%), como los rasgos que mejor describen las diferencias entre gitanos y no gitanos, sin entrar en valoraciones más o menos favorables.

**3b/2 ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?**

*Lo que más me gusta es que son muy animados y les gusta mucho la fiesta, pero cuando es hora de ser responsable lo son (algunos).  
(Niña, 13 años, padre: maestro albañilería, dos hermanos)*

**3b/19 ¿Qué sabes de los gitanos?**

*Que vinieron de la India y trabajaban muy bien los metales.  
(Niña, 14 años, padre: mecánico de motos, tres hermanos)*

En resumen, si en algo se diferencian los niños y niñas del Aula 3 del resto de los escolares de la muestra total, es en la inexistencia de rasgos negativos en sus discursos, a excepción del de “violentos”, y la superioridad de rasgos positivos y descriptivos.

## **RASGOS MÁS FRECUENTES EN EL AULA 5**

Por su parte, los niños y niñas del aula 5, eligen con frecuencia superior a la media los atributos más negativos, como el de violentos, destructores o vagos, y también es inferior a la media la atribución de rasgos positivos y relacionales. En las pocas ocasiones que se han utilizado los atributos “buenos” o “malos”, se ha hecho enmarcado en el contexto interpretativo de la propia experiencia en el entorno escolar, como indica la cita siguiente:

**5b/9 ¿Qué sabes de los gitanos?**

*Ay algunos gitanos buenos y malos, pero con los del colegio me llevo bien con algunos.  
(Niño, 14 años, 2ºESO; padre: agricultor; 5 hermanos)*

En cuanto a los rasgos más negativos, estos niños y niñas identifican a los gitanos como “violentos”, “destructores” y “vagos”, con una frecuencia muy superior a la media. Son muy relevantes las alusiones a la violencia tanto intra como interétnica, incluso en respuesta a la primera pregunta, la menos direccional. Sólo 4 de cada 10 escolares de esta clase, no han comentado nada sobre la violencia en la minoría étnica (Aula 5: 60% frente a Media: 42,3%). Este es el rasgo más frecuente del total de 29 considerados.

**5b/1 ¿Qué sabes de los gitanos?**

*Que nada mas buscan pelea.*

*(Niño, 14 años, 2ºESO; padre: albañil, dos hermanos)*

**5b/15 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?**

*que se pelean por nada.*

*(Niña, 13 años, padre: tec. TV, tres hermanos)*

**5b/3 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?**

*Cuando tienen ganas de pelea.*

*(Niña, 14 años, padre: albañil, tres hermanos)*

**5b/9 ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?**

*Que tu estas jugando y sin hacerle nada ban y te pegan.*

*(Niña, 14 años, padre: agricultor, 5 hermanos)*

**5b/20 ¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?**

*Sí. Pelearse con todo el mundo, y poner el barrio patas arriba.*

*(Niña, 14 años, 2ºESO; padre: policía nacional, tres hermanos)*

También la identificación del alumnado gitano como “vago” se utiliza como elemento de diferenciación entre gitanos y no gitanos.

**5b/1 ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?**

*Que la mayoría no quieren estudiar.*

*(Niño, 14 años, 2ºESO; padre: albañil, dos hermanos)*

Los atributos más desagradables son utilizados por los niños y niñas del Aula 5 con menos frecuencia que la media global. Así, “maleducados” se atribuye con una frecuencia del 13,3% frente a la media de 19,5%, y “sucios” es una expresión que sólo utilizan el 6,7% de los escolares de esta aula (media global: 18,7%).

**5b/10 ¿Te gustaría o te molestaría convivir con algún gitano/a? ¿Por qué?**

*Yo no porque forman mucho jaleo.*

*(Niño, 13 años, padre: pensionista, tres hermanos)*

**5b/ ¿Qué no te gusta de los/as gitanos?**

*El mal caracter y lo bengativos, y son muy frescos.*

*(Niña, 14 años, padre: profesor, tres hermanos)*

**5b/6 ¿Viven en tu barrio algunso gitanos/as? ¿Qué hacen?**

*Si. Nada mas que darle boces a sus hermanos.*

*(Niña, 13 años, padre: trabajador en el campo (sic), cinco hermanos)*

Los rasgos positivos, únicamente se mencionan dos (“capacidad para el cante y el baile” y “alegres”) y en proporciones muy inferiores a la media global. Sólo uno o dos de cada diez escolares del Pueblo 3, han atribuido, respectivamente, el rasgo de “alegres” o el de “artísticos” a los gitanos. Ningún niño o niña en este grupo escolar, se ha referido a los gitanos, o a alguno de sus miembros, como “trabajadores”, “se esfuerzan por conseguir algo”.

Tampoco hay una reseña importante de rasgos que denominamos “descriptivos” entre los niños y niñas del Pueblo 3 para describir a la minoría gitana. Sólo se han tomado aquellos referidos al “tipismo flamenco”, las “costumbres diferentes” y la definición de gitanos como “raza”. El resto de rasgos no está presente en el discurso de estos escolares. De éstos, el más frecuente es el que atribuye a los gitanos distintas costumbres, como elemento principal de descripción.

**5b/13 ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los no gitanos?**

*Somos casi iguales, pero dentro de la familia tenemos distintas costumbres, aunque no convivimos mal.*

*(Niña, 14 años, padre: albañil, tres hermanos)*

**5b/5 ¿Qué sabes de los gitanos?**

*La gente cree que son peores que nosotros, que son diferentes. Yo creo que son como nosotros, sólo que con otras construmbres.*

*(Niña, 14 años, 2ºESO; padre: trabaja en una vaquería (sic), tres hermanos)*

El “tipismo flamenco” no siempre se valora favorablemente, como se aprecia en el siguiente testimonio que se da como respuesta a una pregunta sobre aspectos negativos:

**5b/20 ¿Que no te gusta de los/as gitanos?**

*Todo. Sobre todo los corros de gitanos cantando y dando palmas.*

*(Niña, 14 años, 2ºESO; padre: policía nacional, tres hermanos)*

En resumen, los escolares del Aula 5, presentan mayor utilización de rasgos negativos en la expresión de sus opiniones respecto a los gitanos, y menor atribución de rasgos relacionales, desagradables y positivos.

### 6.3.3. Redacciones

En el Aula 3, las redacciones de las niñas y niños sobre los gitanos al pedirles que contaran una historia de una familia gitana, han sido extensas y muy favorables hacia la minoría, y aunque en principio se pidió un relato inventado algunos de estos escolares contaron sus propias experiencias.

Los temas elegidos para estas narraciones tratan sobre los gitanos como víctimas de la pobreza, el rechazo y la exclusión. Son muy frecuentes los llamamientos contra el rechazo, y las demandas para reconocer la igualdad entre gitanos y “castellanos”, como así se refleja en la narración de esta alumna del Aula 3:



**3b/3 "LOS GITANOS.**

*Erased una vez en un barrio que vivía una familia gitana. Se fue a vivir hace unos tres años. Los consideraban malos y no les hacían caso, se creían que tenían la casa toda sucia, no tenían muebles. Pero un día un niño de la familia castellana y otro de la gitana se fueron a jugar a la casa de la familia gitana. Cuando el niño entro y vio aquello no se leo creía era una casa muy bonita y muy bien cuidada. Hasta que los castellanos se dieron cuenta que somos iguales los castellanos y los gitanos."*

*(Niña, 13 años, 2ºESO, padre: camarero; tres hermanos)*

Muchos relatos han destacado más los rasgos positivos y descriptivos, que los negativos y desagradables.

**3b/12 "GITANOS.**

*Para mí los gitanos son muy agradables y muy simpáticos y sobre todo una persona donde contar tus cosas, porque son personas como nosotros y por ejemplo tengo muchos amigos/as gitanos/as la verdad es que me llevo mejor con ellos que con los de mi raza porque los de mi raza son más malas personas que ellos. Yo tengo amigos y amigas gitanas que hacen por mí lo que sea. En conclusión, son unas magníficas personas."*

*(Niña, 14 años, 2ºESO, madre: ama de casa, tres hermanos)*

En menor proporción se han recogido testimonios más negativos, aunque en estos casos, se suelen introducir criterios de heterogeneidad intraétnica que suele discriminar entre "gitanos malos" y "gitanos buenos"

**3b/15 "LOS GITANOS DE MI PUEBLO.**

*Las familias gitanas son distintas a las payas porque tienen distintas costumbres, les gusta a algunos música diferente como el flamenco, hablan distinto, su idioma es el calé y yo tengo amigos y enemigos gitanos de raza aunque hay algunos en este pueblo que son muy mal educados porque vas por la calle y te dicen cosas feas y visten muy mal, algunas veces cuando ahí muchos en grupo, pero de los mal educados y mal vestidos, me da miedo pasar por su lado porque me dicen cosas que me dan miedo, pero esos son algunos porque mis amigos gitanos son ways."*

En las pocas narraciones en los que se consideran temas tan desfavorables a la minoría, como la violencia, el robo o la mala educación, se hace como explicaciones e interpretaciones sobre los motivos que pueden justificar el rechazo de los no gitanos. Sin embargo, estas atribuciones se plantean como prejuiciosas y no correspondientes con la realidad que representa la minoría gitana en su conjunto.

En muchos casos, las redacciones expresan tanto historias inventadas como experiencias que ellos mismos han vivido, y especialmente, sobre las relaciones de amistad entre niños/as gitanos y no gitanos, como en el siguiente testimonio:

**3b/10 "UNA AMISTAD.**

*Un día parecido a este una niña de raza gitana llamada María salio a pasear ella queria gugar con los otros niños pero solo por ser gitana no la dejaban y ella siempre tenía que gugar sola asta que un día una niña la vio llorar y se hacerco ha ella le preguno, que le pasaba, ella le contesto que estaba asi por que nadie quería gugar con ella a Ana que es como se llamaba la niña le dio mucha pena y desde ese día se hicieron amigas. "*  
(Niña, 13 años, 2°ESO, padre: vigilante de carretera; tres hermanos)

Resaltan las descripciones basadas en rasgos claros y bien definidos (la capacidad artística, el tipo de comida que cocinan, las diferencias en el vocabulario, la ropa que visten), y todo ello es admirado y valorado positivamente por estas niñas y niños en su preadolescencia.

**3b/9**

*"A mi megustan mucho las familias gitanas porque megustan la vida que tienen, por ejemplo: como se lo pasan cantando y tocando y vailando flamenco. hAy gente que es muy racista, y yo lo que pienso sobre esas personas es que tenían que hacer con ellas lo mismo que lo que hacen ellos con los gitanos. Ellos tienen otra vida hacen diferentes comidas, hablan algunas veces con otro vocabulario y se visten algunas veces con diferente ropa."*  
(Niña, 13 años, 2°ESO, padre: trabaja en la aceituna; tres hermanos)

Respecto al Aula 5, los relatos que hemos recogido, no son similares a los del Aula 3. Aunque también se solicitó que escribieran una historia sobre una familia gitana, la mayoría no ha recurrido a una narración, sino a una expresión de su propia opinión, y de forma más bien resumida.

Los rasgos más atribuidos aquí, han sido los que relacionan a los gitanos con la violencia y la heterogeneidad. También son frecuentes tanto los llamamientos a la igualdad o a "militar el antirracismo". Se puede observar claramente estas dos tendencias entre todos los testimonios recogidos. Por un lado, hay un grupo de escolares que expresa su más profundo rechazo con expresiones tan directas como "no los quiero ni confitados en oro", y aquéllos más favorables, que creen que los miembros de la minoría gitana están discriminados y expresan sentimientos de igualdad y de lealtad hacia sus amigos gitanos.

**5B/13 "LOS GITANOS.**

*Yo tengo amigos gitanos, y, para mi eso no importa, creo que son chicos normales, aunque, bueno... ¡No sé! Hacen a veces algunos desastres, hay que reconocerlo, pero como yo nunca he tenido problemas, no tengo porque odiarlos, ni discriminarlos, me llevo muy bien con ellos, y nunca me he echo una pregunta semejante, ni pienso hacerla jamás. Son mis amigos, y si ellos me respetan, yo también."*

*(Niña, 14 años, 2º ESO, padre: Profesor; tres hermanos)*

**5B/3**

*"Los gitanos algunos son muy buenas personas porque yo me llevo muy bien con ellos [...] saben dar muchas opiniones buenas y tambien trabajadores en clase, no buscan peleas, se lo montan muy bien con sus fiestas gitanas. Aunque otros no trabajan en clase buscan muchas peleas etc."*

*(Niña, 14 años, 2º ESO, padre: Albañil)*

Los discursos más negativos tratan sobre la violencia y la maldad identificada por estas niñas y niños, en la minoría gitana.

**5B/6**

*"Los gitanos hay gente buena y mala [...] hay gente que no se puede hablar con ella y siempre estan de peleas si quieres jugar con ellos no te dejan jugar. Siempre hay muchas peleas los jintos con los payos por que los gitanos se creen que son los mejores."*

*(Niña, 13 años, 2º ESO, padre: trabajador del campo)*

**5B/1**

*"UN GITANO. LO QUE PIENSO. Lo que les pasa es que se creen que noson compatibles con nosotros. buscan nada mas pelear por eso no nos juntamos con ellos".*

*(Niño, 14 años, 2º ESO, padre: Albañil)*

También encontramos entre este alumnado narrativas sobre los gitanos como víctimas del racismo y el rechazo de la sociedad mayoritaria:

**5B/15 "EL RASISMO.**

*No comprendo como la gente puede llegar a ser tan racista con las otras personas. Los rechazan solo por ser negros [...] jitanos, por su religión. No soporto ver rechazada a la gente por esas tonterias por que ellos nos pueden enseñar sus culturas tradiciones y porque todos somos iguales."*

*(Niña, 13 años, 2º ESO, padre: Técnico de televisión; tres hermanos)*

**5B/16**

*"MI OPINION SOBRE LOS GITANOS Y UNA EXPERIENCIA. Si dijo la verdad cuando vine aqui creia que los gitanos se iban a meter conmigo... todas esas cosas que se creen, pero no me di cuenta que no, además me llevo bien con ellos y no tengo nungún problema. Estoy encontra de los racistas."*

*(Niña, 14 años, 2º ESO, padre: Metalúrgico; dos hermanos)*

**5B/20**

*"OPINION SOBRE LOS GITANOS. Siempre están buscando peleas, además siempre hablan como si fuesen superiores a todo el mundo. En algunos aspectos, en el colegio, se ven beneficiados, no sé, es como si se les temiera. No lo entiendo. Creo que antes de decidir quién es "superior" deberían pararse a pensar y ver que no son los únicos o más fuertes. En general, no me caen bien."*

*(Niña, 14 años, 2º ESO, padre: Policía Nacional; dos hermanos)*

## 6.4. PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DEL ALUMNADO GITANO EN DOS AULAS

Los test sociométricos trataron de recoger las fronteras de la interacción social que definen las estructuras microsociales de las relaciones interpersonales que se crean (Troyna y Hatcher, 1992). Para examinar estos procesos de inclusión y exclusión, así como la posición de poder de cada sujeto en la red, trasladamos las contestaciones obtenidas en los test sociométricos, a un análisis de redes consistente en graficar los vínculos entre unos y otros escolares, y analizar las medidas de centralidad que ocupan en cada red, y de esta manera, analizar las posiciones de poder que los sujetos sostienen en dicha red. Estos alumnos y alumnas fueron numerados y clasificados mediante códigos y nombres ficticios, que garantizan el anonimato del sujeto, pero permiten su identificación en cuanto a sexo y etnia.

Siguiendo el modelo analítico de Xu y colaboradores (2004) se ha explorado cuatro tipos de relaciones interétnicas entre niños y niñas gitanos y no gitanos:

### Cuadro 6-2. Vínculos interétnicos explorados.

1. **Vínculos de amistad:** relación recíproca, es decir, dos sujetos se eligen mutuamente.
2. **Grupos o cliques** (Rodríguez, 1995; Scott, 1991): 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.
3. **Enlaces:** se trata de individuos que tienen relaciones de amistad con varios grupos al mismo tiempo, pero no pertenecen a ningún grupo en concreto
4. **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 clasificar a los sujetos en alguna de estas definiciones hay que calcular sus medidas de centralidad en la red. Por medida de centralidad se entiende un conjunto de

algoritmos calculado sobre cada red que nos permite conocer la posición de los nodos en el interior y la estructura de la propia red (Águeda Quiroga, 2003).

Veamos qué significa cada una de estas medidas y cómo se interpretan respecto a las posiciones que alcanzan los sujetos en la red:

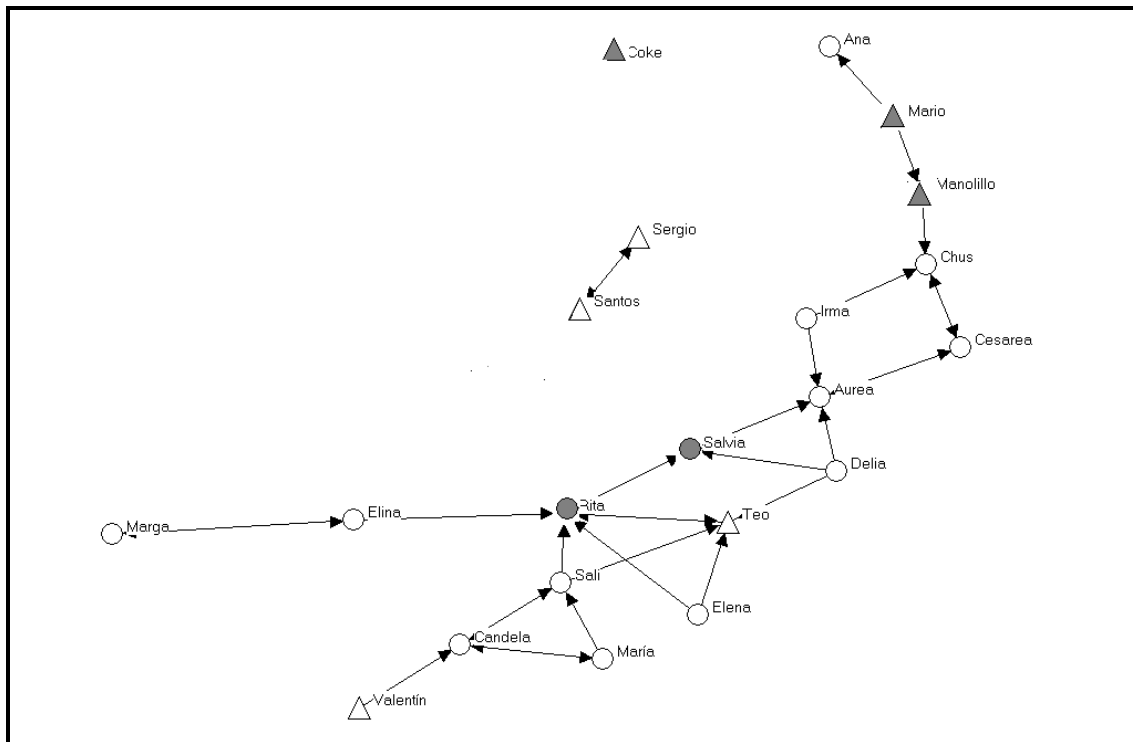
1. “**Rango**”. Es el número de lazos directos de un actor (o nodo), es decir, con cuántos otros nodos se encuentra directamente conectado. Así pues, esta medida nos aporta el número de niños y niñas que conoce el individuo. La persona más conectada es la que tiene mayor centralidad, y por tanto, mayor rango. El rango puede ser considerado una medida que permite acceder al índice de accesibilidad a la información que circula por la red. Si, por ejemplo, en el interior del grupo circularan ciertos rumores, los actores con un rango más alto tendrán mayores probabilidades de escucharlos y difundirlos.
2. “**Intermediación**”. Consiste en la frecuencia con que aparece un nodo en el tramo más corto (o geodésico) que conecta a otros dos. Es decir, muestra cuando una persona es intermediaria entre otras dos personas del mismo grupo que no se conocen entre sí (lo que podríamos denominar “persona puente”). Nos aporta el censo de individuos que representan enlaces en su red.
3. “**Lejanía**”. Medida por la cual se obtiene la escala de individuos más alejados, y más cercanos, de centros de poder en cada red.

Los resultados de estas medidas se presentan en las tablas 6.4 a 6.9, en el Anexo II. Hemos graficado los resultados de los test sociométricos y analizado la estructura de estas relaciones de amistad o rechazo. A continuación presentamos los resultados en cada aula

#### 6.4.1. **Inclusión y exclusión del alumnado gitano en el Aula 3**

Recordemos que el Aula 3 está compuesta por 21 escolares, de los cuales cinco son gitanos. En la gráfica siguiente se presentan los niños y niñas no gitanos en blanco, y los niños y niñas gitanos en gris. Los niños están representados con un triángulo, y las niñas están representadas mediante un círculo.

**Ilustración 6-3. ¿Quiénes son los amigos o amigas de clase con los que más te gusta estar?  
Aula 3**



La Ilustración 6-3 muestra las elecciones de “mejores amigos/as” que han hecho las niñas y niños del Aula 3 sobre sus compañeros y compañeras de clase. Las flechas bidireccionales representan elecciones correspondidas -relaciones recíprocas-, y las flechas unidireccionales reflejan la elección de un sujeto sobre otro, sin que este lo corresponda. Esta representación gráfica nos permite ver una red con una disposición muy alineada en la que destacan las elecciones interindividuales, que están enlazadas por uno o dos sujetos que intermedian entre los dos o tres grupos fuertes.

Las posiciones que ocupan los escolares gitanos son diferentes según sean niñas o niños. Por una parte, las niñas son elegidas tanto por niñas como por niños no gitanos. Por otra parte, los niños gitanos ni eligen ni son elegidos por sus compañeros no gitanos. Esto se traduce en una “buena” posición en la red para las niñas y una “mala” posición para los niños.

Los “rangos” (o posiciones de poder) que alcanzan los 21 escolares del Aula 3, están clasificados entre 0 y 5 (siendo 0 la peor posición y 5 la mejor). Los rangos que presentan los escolares gitanos son diametralmente opuestos en razón del sexo. Así, “Rita” es la niña gitana que mayor número de elecciones concita de los 21 escolares que conforman el grupo, incluso por encima de otros con mayor “éxito” escolar, como Teo y Aurea. También Salvia se encuentra entre las seis primeras del grupo. En el lado opuesto, el gitano “Coke” es el niño que peor posición ocupa de todos, pues no elige ni es elegido por ningún compañero o compañera de aula. Detallamos a continuación, el tipo de elecciones que han recibido los niños y niñas gitanos:

1. **Rita: Elección en Estrella**, es decir, elecciones recíprocas con varios de sus electores. Obtiene 5 elecciones, 4 de ellas de compañeros y compañeras no gitanos. Es decir, Rita obtiene tanto vínculos de amistad, como vínculos de grupo, además es el primer “enlace” de la clase entre varios niños y niñas de la clase, como bien lo describe esta escolar no gitana del Aula 3.

***¿Sales a veces con tus compañeras gitanas de clase?***

*Algunas veces con Rita, porque tengo amigas que son también sus amigas, nos juntamos así para salir un poco, pero que no... no es muy amiga, no son muy amigos...*

*(Candela, 13 años, 2º, escolar del Aula 3 )*

2. **Salvia: Elección en Triángulo**. Este tipo de elección implica que haya tres elecciones, dos de ellas recíprocas y una unidireccional. Salvia recibe la elección de dos niñas no gitanas, y una de se amiga gitana Rita. Por tanto, Salvia obtiene varios vínculos de amistad interétnica, aunque en menor medida que Rita, también obtiene vínculos de grupo, aunque débil, pues no está muy correspondido, y también representa el segundo “enlace” más importante entre grupos de niñas y niños no gitanos.
3. **Manolo**: Tiene un débil vínculo de amistad con su compañero gitano Mario, y sirve ocupa un puesto medio de “enlace” entre éste y algunas chicas no gitanas, a las que elige como mejor amiga (Chus).
4. **Mario**: Tiene un débil vínculo de amistad con una niña no gitana (Ana) y un niño gitanos (Manolo), pero no es una relación recíproca por ninguna de las dos partes. No obtiene ningún vínculo de grupo, no representa un enlace entre ningún sujeto ni grupo, y sí obtiene uno de los primeros puestos de individuos aislados dentro del Aula 3.



5. **Coke:** No tiene vínculos de amistad, ni de grupo, ni representa ningún enlace. Este alumno gitano está altamente aislado, en una posición que comparte con su compañero gitano Mario, y con cuatro niñas y niños no gitanos más (Delia, Irma, Valentín y Elena).

La observación detenida de los vínculos interétnicos que se producen en esta red muestra los siguientes tipos de relaciones (ver tablas 0.1 a 0.3 en Anexo II):

**Cuadro 6-3. Vínculos interétnicos en el aula 3.**

### **VÍNCULOS INTERÉTNICOS EN EL AULA 3**

- **8 vínculos de amistad**, de los que sólo 1 es interétnico (Teo-Rita). Se trata de la relación que podría definirse como una "relación romance" (Troyna y Hatcher 1992), que por las diferencias de género a esa edad, sugiere más una relación platónica que un verdadero vínculo entre iguales.
- **5 grupos de amigos**, de los que sólo 2 incorporan a un escolar gitano: Un grupo débil constituido por Salvia-Aurea-Delia, y un segundo grupo un poco más fuerte, constituido por Rita-Teo- Elena-Sali-Elina
- **5 enlaces**, de los que sólo 2 son escolares gitanos: Rita y Salvia sirven de enlace para los grupos fuertes como el que conforman Chus-Cesárea-Area e Irma. Por su parte Rita, es enlace para otro grupo fuerte de niñas no gitanas constituido por: Sali-Candela-María.
- **6 aislados**, de los cuales 3 son los niños gitanos del aula (Manolo, Mario y Coke).

La mayor centralidad de Rita, su posición de rango y como enlace, pone a esta alumna en situación de ventaja en cuanto a poder ejercer su influencia en el grupo, en la red, situación que podría utilizar en las relaciones interétnicas como motor de cambio de los estereotipos más duros y negativos. La relación que Teo mantiene con ella, vista como una "relación de romance", sirve para establecer conexiones con otros compañeros y compañeras no-gitanos.

**¿Quién os atrae más?**

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

Y entre las niñas no gitanas, Rita es vista con envidia por

**¿Y quién os causa envidia?**

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

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

*¿No fuiste tú la que me dijo que salía con un grupo de chicas a cantar canciones de los Back Street Boys?*

SALI: *¡Ah, no! Esa es Rita. Ella baila genial los bacstribois.*

Como la mayoría de los escolares, uno de los motivos más importantes en los procesos de inclusión o exclusión en la elección de amigos o amigas, es la capacidad de logro escolar, el éxito escolar. En este sentido, se incluye a Rita, y se excluye a Salvia. A esta última se le asocian determinadas conductas, actitudes, como las de “rebelde”, “no quiere hacer las cosas”, “no le da la gana”, “es más torpe”, que son presentadas en sus discursos como razones suficientes para justificar el rechazo:

**¿Qué diferencia hay entre Rita y Salvia?**

Irma: *Pues que Salvia es más rebelde*

Teo: *Sí, pasa así más de tó y no... Puede hacer las cosas y no quiere. Puede estudiar para un examen y no quiere. Sabe, se le dá muy bien el francés, y no quiere. No le da la gana y ...*

**¿Y a ti, qué te parece Rita?**

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

**¿y en comparación con Salvia?**

Sali: *Es que Rita se le dan mejor las cosas que a Salvia, porque Salvia es más torpe.*

Pero las niñas gitanas también se muestran muy conscientes de que su amistad con niños y niñas no gitanos, está muy influida por la opinión de los padres. En el siguiente testimonio, esta niña gitana describen cómo se puede "quitar la juntá" (pequeña pandilla o peña de amigos/as, aunque sea sólo pareja, que se atraen o comparten afinidades), por la decisión de los padres:

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

*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?***

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

En cuanto a los niños gitanos, su posición en la red es, sobre todo, aislada. Aquí constatamos de nuevo que el género es una variable muy influyente en las relaciones interétnicas entre gitanos y no gitanos. En el Aula 3 vemos una correspondencia casi directa entre la identidad étnica y el género con respecto al grado de aislamiento.

Especialmente, los niños gitanos Coke y Mario tienen máximos valores de aislamiento, quedan sin apenas conexión con el grupo central.

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

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

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

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

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

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

*A Mario lo que pasa es que hemos tenido muchos problemas con él porque nos amenazaba diciendo que nos iba a pegar a la salía y tó. Pero ya no; ya me llevo bien.*

***¿Cambió hace poco?***

*Sí; el año pasado cambió mucho. Porque en sexto, con Sali, tuvo muchos problemas y le pegaba y tó a la salía... y yo una vez la intenté defender y me pegó también. Pega muÕ fuerte, es que te hace mucho daño. Entonces ya el maestro se lo dijo a la directora y ya pues... cambió y ya está bien.*

*(Marquez, alumna de 13 años. 2¼Eso colegio 3b de Pueblo 1)*

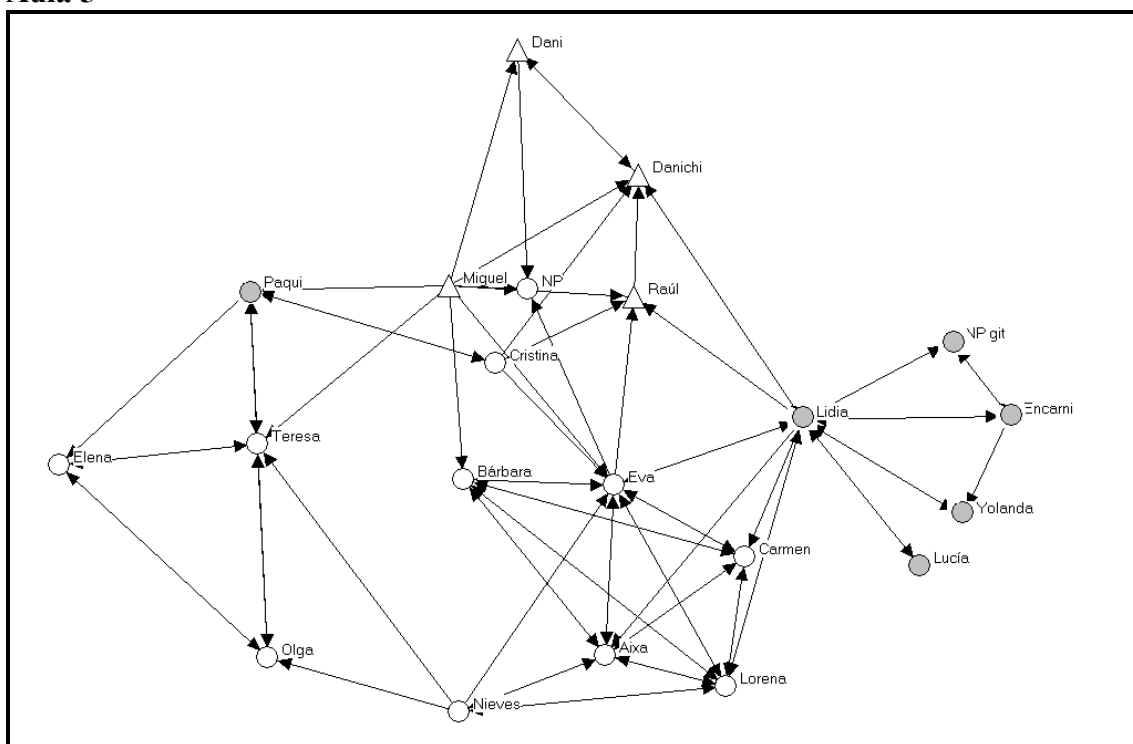
En resumen, en el Aula 3 observamos que las relaciones entre niños y niñas gitanos y no gitanos están fuertemente marcadas por las relaciones de sexo. Las niñas gitanas ocupan mejores posiciones en la red, tanto en vínculos de amistad, como de

grupo y también como enlaces entre grupos. Al contrario, los niños gitanos están aislados, aunque dos de ellos puedan jugar un cierto papel como enlaces.

### 6.4.2. Inclusión y exclusión del alumnado gitano en el Aula 5

El Aula 5 está compuesta por 19 escolares más dos no presentes el día de la intervención, pero elegidas por otros escolares, y por tanto, incluidas en el gráfico de la red. En el grupo hay cuatro niñas gitanas más una no presente. Recordemos que las niñas están representadas mediante círculos y los niños mediante triángulos. Las niñas gitanas están representadas en gris y el resto en blanco.

Ilustración 6-4. ¿Quiénes son los amigos o amigas de clase con los que más te gusta estar? Aula 5



De nuevo, la Ilustración 6-4 muestra las elecciones de “mejores amigos/as” que han realizado los niños y niñas del Aula 5. Este gráfico muestra una red muy circular, completamente diferente a la alineada del Aula 3, en la que se produce un mayor número de vínculos intergrupales. En ella destaca la centralidad de cinco individuos,

que concitan la mayoría de las elecciones, pero formando vínculos recíprocos con la gran mayoría de los alumnos y alumnas de la clase.

En esta red las posiciones que ocupan las alumnas gitanas forman un evidente grupo segregado del resto de escolares, con una excepción. Una de las niñas gitanas, a la que llamaremos “Paqui”, si bien es identificada por su tutor como gitana, ella no se refiere a sí misma como tal. En respuesta a las preguntas del cuestionario sobre su origen<sup>63</sup>, escribió “*soy palla*” (sic). También en el diario de campo registré esta observación al poco de conocer a esta niña:

***Diario de campo.***

*“No la reconocí como gitana hasta que el profesor me lo indicó mientras me señalaba los gitanos de su clase en la lista de nombres. Paqui no tiene apellidos gitanos, ni distinguí en ella un sólo rasgo que me hiciera pensar sobre su identidad étnica, ni aspectos tan externos como corte de pelo, el color de pie, atuendo o la forma de hablar, ni aspectos menos visibles como sus relaciones de amistad con otros miembros de la clase, o la propia dinámica de la clase en relación a ella.”*

Así, Paqui presenta un ejemplo de cómo, los hijos e hijas de matrimonios mixtos, al menos en este contexto, pueden definirse étnicamente de una forma distinta a cómo son percibidos por la mayoría. Es por esta particularidad, por lo que hemos considerado no tomarla como un miembro más del grupo de niñas gitanas de la clase.

Respecto al grupo segregado de niñas gitanas lo conforman, Encarni, Yolanda, Lidia y también la niña gitana no presente, aunque elegida entre varias de ellas. Lucía es una niña no gitana que está incluida en este grupo, y como veremos más adelante, es la tercera alumna más aislada de la totalidad de escolares del Aula 5. En dicho grupo, Lidia representa el “enlace” con el resto de escolares. Esta niña de 13 años, es alta, delgada, de melena morena y rizada, que lleva recogida, va muy maquillada (la única de su clase), y viste pantalones de campana y zapatos de plataforma. Elige a todas las niñas gitanas de su clase y es elegida por dos niñas no gitanas (Eva y Lorena), con la cuales

<sup>63</sup> Una de las preguntas del cuestionario era sobre el origen, en el sentido del lugar de procedencia. El objetivo era ver si los escolares eran oriundos locales o población inmigrada.

suele intercambiar mensajes durante las clases. Paqui y Lidia están sentadas en pupitres ubicados en el Sector A del Aula 5, que definíamos como aquél del que el profesorado tiene expectativas más positivas. Estas posiciones de segregación del Aula 5, contrastan con la posiciones de interrelación tanto individual como grupal que se observaban en el alumnado gitano del Aula 3. Mientras que en el Aula 5 las niñas gitanas, excepto Lidia, se eligen y son elegidas entre ellas, en el Aula 3 las niñas gitanas elegían y eran elegidas por niñas y niños no gitanos; y los niños gitanos, si bien no eran elegidos por escolares no gitanos, al menos sí preferían jugar tanto con niños gitanos como con niñas no gitanas.

Los "rangos" conseguidos en este grupo de 19 escolares, van desde el 1 al 10, es decir, se produce un aumento del doble de distancia de elecciones que en el Aula 3, que ocurría entre 0 y 5. En el Aula 5, las niñas gitanas ocupan posiciones inferiores a la media (5 elecciones), mientras que en el Aula 3, las niñas gitanas obtenían las mejores posiciones entre todo el grupo. También aquí se produce la excepción de la niña gitana Lidia que es una de las dos niñas con mayor número de vínculos tanto interindividuales como intergrupales. Así lo refleja un primer análisis de esta red muestra los siguientes tipos de relaciones:

#### Cuadro 6-4. Vínculos interétnicos en el aula 5.

##### VÍNCULOS INTERÉTNICOS EN EL AULA 5

- **24 vínculos de amistad**, triplica los obtenidos en el Aula 3 (8), aunque, si excluimos a la escolar no autoidentificada como gitana, se producen 2 de carácter interétnico, y ocurren con la misma niña gitana: Lorena-Lidia y Eva-Lidia. En el caso del Aula 3 sólo ocurría 1 entre un niño y una niña.
- **7 grupos de amigos**, dos más que en el Aula 3, pero ninguno de ellos incorpora a otra escolar gitana que no sea únicamente Lidia. En estos grupo Lidia está incluida aunque sólo mantiene relaciones recíprocas con una niña (Lorena-Lidia)
- **1 enlace**, frente a los 2 que se producían en el Aula 5, y ocurren con la misma niña gitana. Mientras que en Aula 3 había dos escolares gitanas enlace de varios grupos, en el Aula 5 Lidia es la única enlace y la única que mantiene alguna relación recíproca interindividual enmarcada en algún grupo.
- **Todas Aisladas**; (las niñas gitanas), pero sobre todo Yolanda y Encarni, ocupan las primeras posiciones en la distribución de valores de lejanía (ver tabla 0.6 en Anexo II). Mientras que en el Aula 3, sólo los dos niños gitanos se posicionaban entre los ocho primeros grandes aislados de la clase, en el que el resto eran no gitanos, en el Aula 5, tres niñas gitanas obtienen las mayores puntuaciones de aislamiento.

En definitiva, es de destacar en esta red que la principal posición de poder de las escolares gitanas la ostenta Lidia. Ella es la persona con un mayor rango y grado de intermediación (o enlace) con todos los grupos que se han conformado en el aula. Si observamos la figura 6.2. vemos que Lidia es la persona que conecta en la clase a los grupos de no-gitanos con el grupo de escolares gitanos. La relación de Lidia con tres alumnas no-gitanas es fundamental para la estabilidad del grupo gitano en el Aula 5b. Si alguna de las tres rompiese su relación con Lidia, el grupo de alumnado gitano quedaría aislado.

## 6.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Partimos de la base de que los prejuicios no se expresan sólo en representaciones de la diferencia, sino que en la vida escolar surgen continuos procesos de inclusión y exclusión que tienen que ver con las culturas infantiles, y que evidencian la actividad de fronteras étnicas. Esta actividad puede verse en aspectos tales como las dinámicas internas del aula o las opciones de amistad que eligen los individuos de un aula, sobre todo en el caso de favorecer crecidamente las relaciones intraétnicas por encima de las interétnicas (Baerveldt, Marijtje, Van Duijn, 2004).

En este capítulo hemos explorado el clima de relaciones interétnicas entre escolares gitanos y no gitanos en dos aulas con similares proporciones de alumnado gitano, pero en contextos sociales diferentes. Nos hemos centrado en las experiencias y percepciones de los escolares que conviven diariamente con compañeros y compañeras gitanos en un periodo, el segundo curso de la ESO, que supone la transición a la enseñanza secundaria que se realizará en otro centro docente. Para ellos hemos evaluado diversos aspectos como las diferencias del entorno socioeconómico del alumnado, la dinámica interna del aula, los resultados de la encuesta escolar y la aceptación o rechazo hacia este alumnado.

Cabe recordar que una de las funciones que desempeñan las RS, consiste en orientar las relaciones que se establecen entre grupos. Estas imágenes crean expectativas



sobre el tipo de relación que establecerán entre sí personas que pertenecen a diferentes grupos. Estas expectativas pueden actuar como "Profecías de Autocumplimiento" (Merton, 1948). Las RS también constituyen generadores de tomas de postura. Orientan a la postura ante el objeto representado, y a la vez, determinan las conductas hacia dicho objeto. Las RS producen significados que la gente necesita comprender para actuar y orientarse en su medio social.

Las dos aulas estudiadas, ilustran **dos entornos socioculturales** diferentes. Por una parte, el Aula 5, representa un entorno de un nivel socioeconómico mayor al del Aula 3, en el que se pueden encontrar familias tanto de clase social baja y clase social media. También en el entorno del Aula 5 se aprecia menor segregación étnica de la población gitana, pues se produce una mayor mezcla de estos con población mayoritaria en zonas residenciales interétnicas, y también se producen mayor frecuencia de matrimonios interétnicos cuyos hijos e hijas, pueden mostrarse con una identidad étnica "cambiable", es decir, pueden presentarse así mismos tanto como gitanos, como no-gitanos. Por otra parte, el Aula 3, representa un entorno con mayor escasez de recursos, bajos niveles de formación en los padres, menor poder adquisitivo y alta segregación étnica residencial de la población gitana. En ambas localidades, la presencia de población gitana (25% de la población de Pueblo 1; 12% de la población de Pueblo 3) está datada desde hace siglos.

Los dos centros seleccionados están afectados por acontecimientos que han determinado la organización y la estructura de los centros: la reforma educativa de enseñanzas secundarias, la acelerada escolarización de niños y niñas gitanos en la enseñanza primaria pública, así como la evidente concentración de esta población escolar en determinados centros públicos, como es el caso del colegio "Colón" del Pueblo 3, que representa en los discursos del profesorado un ejemplo de cómo este problema determina un clima actitudinal hostil al que se incorpora el alumnado gitano.

Se ha observado la **disposición física del alumnado en el aula**. La ordenación de puestos por escolar dentro del aula, muestran una disposición lineal y en pupitres individuales de frente a la pizarra y a la mesa del docente. Esta orientación parece rígida, centrada en una figura de autoridad y, para muchos docentes, es retrógrada según

avance el conocimiento del alumnado. Esta disposición favorece el currículum oculto, pues establece la inmovilidad<sup>64</sup> y la incomunicación entre alumnos dentro de la clase, requisito para llegar a ser “alumno modelo” (Jackson, 1968) y reafirma ante cada uno de los alumnos y alumnas, las diferencias sociales y de éxito, permitiendo un discurso legítimo sobre las zonas frontera, “*la fila de los que no trabajan*”.

Respecto a la disposición de los escolares gitanos, hemos observado que suponen un tipo de alumnado de especial consideración para el profesorado, y que éste, de una manera u otra, interviene en su ubicación en las aulas. Sin embargo, el principal criterio de sitio sigue siendo el nivel de logro escolar, y éste se ha visto más favorecido en el caso de las niñas gitanas que en el de los niños gitanos. Así, en Aula 3, se aprecian un modelo más segregado, con formas de reagrupación en función del logro escolar, ocurriendo que el grupo con peor situación de logro, el que aparece segregado, está constituido exclusivamente por varones, tanto gitanos como no gitanos, mientras que las niñas están integradas uniformemente entre las hileras de escolares no gitanos. Por otra parte, en el Aula 5 se observa un modelo más flexible, cuya distribución del alumnado gitano, constituido por niñas exclusivamente, está más mezclada, sin reagrupaciones, aunque también se pueden distinguir sectores en función del logro escolar y de la atención que el profesorado les dedica. En este caso, sólo una niña gitana está entre el sector más apreciado. Estos resultados aportan algo más en lo ya descrito por otros autores como Fernández Enguita que han trazado dos tipos de ubicación de escolares gitanos en el aula: “al fondo de la clase o junto a la mesa del profesor. La primera opción suele responder a que la maestra da por sentado que no hay nada o no hay mucho que hacer con ellos, y los aleja porque no van a seguir el ritmo de la clase ni se van a intentar que lo sigan. La segunda opción expresa un deseo de controlarlos de cerca, pero que puede deberse tanto al propósito como al de simplemente vigilar la conducta.” (1999:169).

Respecto a los discursos de docentes, se ha observado que algunos contienen elementos etnicistas, como algunas atribuciones internas que se han utilizado para explicar la conducta y la forma de proceder de los miembros de la minoría étnica en el

---

<sup>64</sup> Sabemos que una de las explicaciones sobre la hiperactividad detectada como problema frecuente en la población escolar gitana (FSGG 1994:16), consiste en la estructura cerrada de la escuela.

entorno escolar. Así, docentes del Aula 5 recurren a sentencias como "*hablo de la ideología gitana*" o "*lo llevan en los genes*", que muestran un alto nivel de contenidos etnicistas. Este tipo de discurso coincide con lo que se denomina "discurso jerarquizado" del profesorado (Terrén Lalana, 2001) o de "alteridad-estigma" (Pascual Sauch, 1997). Este modelo parte de la idea de "alumno modelo" que sirve para marcar las distancias de determinados alumnos respecto a este modelo, y de expresar esta diferencia mediante sesgos atribucionales, que en el caso del fracaso escolar en los escolares gitanos, es explicado en el discurso del docente, por "la desgana", el "no quieren" o "son traicioneros".

Los resultados obtenidos en las **respuestas a cuestionarios y redacciones** del alumnado de las Aulas 3 y 5 muestran importantes diferencias. Por una parte, el grupo de escolares del Aula 3 destacan de la minoría gitana una superioridad sobre la media en rasgos positivos y descriptivos como la heterogeneidad intraétnica, la capacidad para el canto y baile, el origen histórico geográfico diferente, las costumbres y la forma de hablar, como principales rasgos que diferencian a los gitanos, de los no gitanos. También, en menor medida, los dos rasgos negativos que más les atribuyen son los de "violentos" y "maleducados". Estos atributos se desarrollan en las redacciones que se han mostrado más extensas y favorables a la minoría. En las redacciones de los alumnos y alumnas del Aula 3 destacan los temas de "pobreza", "rechazo"; "exclusión" y llamamientos a la sociedad para potenciar También, y de forma coherente con estos resultados, el Aula 3 muestra una mayor disposición a aceptar (62,5%) a compañeros gitanos.

Por el contrario, el 69% de los escolares del Aula 5, rechazan o condicionan la presencia compañero gitanos en clase y les atribuyen en mayor medida a la media, rasgos negativos como "violentos", "destructores" o "vagos" en proporciones muy superiores a la media global. En menor medida, utilizan rasgos como "tienen costumbres diferentes", "flamenco", para describir a la minoría gitana.

En la línea con lo anteriormente expuesto, los resultados en los **test sociométricos y el análisis de redes**, muestran que hay notables diferencias de estatus sociométrico y las posiciones en la red del alumnado gitano en las dos aulas. Por un

lado, el Aula 3 muestra un modelo de mayor integración, en el que se producen más interacciones interétnicas, que incluyen vínculos interétnicos tanto interindividuales como intergrupales, y que estos están muy relacionados con las diferencias de género. Se aceptan más a las chicas gitanas que a los chicos. Por otro lado, el Aula 5 muestra un modelo de mayor segregación, donde se producen un evidente aislamiento de la “comunidad gitana” del aula, los vínculos de amistad interindividual e intergrupales, casi son inexistentes, pues se reducen a un solo individuo, una niña gitana, que representa el “enlace” entre esta “comunidad gitana” y el resto del grupo del Aula. En el Aula 5 hay mayor número de sujetos gitanos aislados que en el Aula 3.

Estos resultados sugieren dos conclusiones finales. En primer lugar, hay diferencias de tendencias de aceptación en los dos entornos escolares, lo cual no es reflejo exacto de lo concluido en otras investigaciones en las que “Los niños payos que conviven en el colegio con compañeros gitanos tienen mayor tolerancia, o menor rechazo, hacia estos que los niños que no conviven con ellos” (Muñoz Sedano, 1993). En nuestra investigación se aprecian matices a esta idea. Así, tanto el Aula 3 como en el Aula 5, tienen alumnado gitano y en igualdad de proporción. Sin embargo, el grupo escolar del Aula 3 se muestra más receptivo y favorable a la minoría gitana que el Aula 5. Creemos que esta tendencia favorable del Aula 3 surge de una situación sociocultural de partida semejante entre gitanos y no gitanos en el grupo escolar (Troyna y Hatcher, 1992). Cuando tanto los escolares gitanos, como los no gitanos, provienen de clases sociales bajas, comparten medios y accesos a recursos en igual medida, y eso facilita la exploración libre de la diferencia (Kutnick, 1988). Además, esta situación de partida refuerza la cooperación mutua entre pares porque deben aprender a adaptarse y a negociar. Por el contrario, en el Aula 5 el grupo escolar es muy heterogéneo en cuanto a la situación sociocultural de partida, pues encontramos a hijos/as de profesores universitarios junto con hijos de trabajadores no cualificados. Por otro lado, las preferencias de interacción interétnica están mediatizadas por el género. Esta reflexión sobre la función del género en las preferencias de amistad interétnica ya ha sido señalada por Terrén Lalana (2001).

Finalmente, este análisis proporciona una oportunidad para explorar cómo la representación de la diferencia influye en los procesos de inclusión y exclusión de las redes sociales en el aula. En contextos etnicistas, como el Aula 5, se observa un clima actitudinal hostil que favorece representaciones "eticistas" en las que la diferencia se torna deficiencia. En la que los acontecimientos diarios se interpretan en un marco social que torna la diferencia en deficiencia mediante ideologías de dominancia y conflicto (Troyna y Hatcher, 1992). Por otro lado, 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 la organización de esta, y esto se expresa aunque en elaboraciones entorno a la igualdad. Las diferencias en el entorno social, el contacto étnico y el tipo de convivencia interétnica que existe en ambos municipios, aportan unos contextos interpretativos diferentes en los que los niños enmarcan sus experiencias (Xú et al. 2004). Pero en cualquier caso, es a partir de esta exploración cuando sugerimos la necesidad de profundizar en la influencia de los distintos tipos de entornos culturales en la formación de patrones de interacción interétnica en las escuelas con alta concentración de población perteneciente a esta minoría étnica.

CAPÍTULO 7.

**CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.**



## 7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

### 7.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE “LOS GITANOS” EN LOS ESCOLARES

Nuestro análisis ha puesto de manifiesto que existe un conjunto de contenidos sobre la minoría étnica que son constantes en los discursos de los escolares españoles que tienen gitanos y gitanas entre sus vecinos y compañeros de colegio.

Estos contenidos presentan un orden y jerarquización en su frecuencia de uso, que configura el núcleo de la representación, generado a partir de la transformación de los contenidos conceptuales en imágenes llanas, sencillas y accesibles al pensamiento ordinario.

Estos conjuntos de rasgos coinciden ampliamente con la clasificación que propone Calvo Buezas en cinco tipos de imágenes, a la cual pertenecería esta que denomina “imagen tenebrosa del gitano” y en la que se mezclan los siguientes atributos:

*“navajeros y que matan [violentos], ladrones, vagos, delincuentes, drogadictos/traficantes y limosneros” (1990:392).*

También coincide con nuestro estudio de hace diez años (Gamella y Sánchez-Muros, 1998). Ahora bien, más allá de este conjunto de rasgos, nuestro análisis muestra otro tipo de contenidos y procesos, variaciones en función del contexto, diversas articulaciones de este tipo de rasgos y su relación con la interacción escolar.

### 7.2. ANCLAJE

Cuando las niñas y niños se refieren a la minoría gitana, entran en juego varios procesos de clasificación, explicaciones y evaluaciones que implican una construcción



de la imagen de dicho grupo. Esto significa que se va a representar esa realidad, se generará un equivalente, un objeto intermedio entre la realidad y la percepción, que consiste en una imagen, una figura, la representación social de dicho grupo.

Los contenidos que sobre la minoría gitana comparten los escolares, adoptan una forma de sentido común, es decir, una forma de percibir, razonar y actuar (Reid, 1998).

El conocimiento de *sentido común* es conocimiento social porque está "*socialmente elaborado*". Este conocimiento socialmente elaborado acerca de la minoría gitana, incluye aspectos tanto sobre contenido, como sobre afectos y diversos elementos simbólicos que tienen una función, no sólo en la orientación de conductas en la vida cotidiana, sino también en las formas de organizar la información, integrarla y transmitirla. Es por esto que este tipo de conocimiento afecta tanto al individuo como a los grupos sociales en que se desarrollan. Por tanto, las RS constituyen sistemas en los que es posible reconocer estereotipos, creencias, opiniones, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Son también lógicas clasificatorias y principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y posibilidades de la forma en que mujeres y hombres actúan en el mundo.

Mediante el proceso de anclaje, las ideas sobre la minoría étnica gitana y sus miembros, son "*nominadas*<sup>65</sup> y se les asignan unos atributos característicos, lo cual permite que se pueda comunicar y hablar sobre el fenómeno" (Wagner, 1999: 97). En este sentido los resultados de las respuestas abiertas de los escolares a la encuesta, muestran que los discursos de los escolares acerca de la minoría gitana, se basan en un conjunto de rasgos que se atribuyen a través de conceptos, afirmaciones e ideas generales que son ampliamente compartidas por los niños y niñas y que se originan en sus conversaciones cotidianas. La representación es una transformación de la realidad en un objeto mental. Nunca es un simple calco de la realidad, no restituye su integridad, sino que la reconstruye seleccionando y distorsionando elementos. En este sentido, aquí

---

<sup>65</sup> En su genuino sentido de "asignar un nombre o nombrar" (María Moliner, 1986:520)

constatamos que a través del lenguaje sencillo, cotidiano y entendible, los escolares simplifican y traducen sus conocimientos y creencias acerca de la minoría gitana, en elementos conceptuales y pictóricos, entendibles y comprensibles. Estos elementos que hemos visto como principales y recurrentes en los diferentes discursos escolares se muestran en la Tabla 7-1.

**Tabla 7-1: Distribución jerarquizada de rasgos atribuidos a la minoría gitana en tres tipos de discurso escolar.**

	Conjuntos de rasgos	Respuestas N1: 2.549 <sup>(1)</sup>	Respuestas N2: 241 <sup>(2)</sup>	Relatos N2: 224 <sup>(3)</sup>
1	<b>Violentos</b>	<b>44,0</b>	<b>42,3</b>	<b>29,5</b>
2	<b>Heterogéneos</b>	<b>39,0</b>	<b>53,1</b>	<b>19,6</b>
3	<b>Buenos</b>	<b>38,8</b>	<b>35,3</b>	<b>22,3</b>
4	<b>Ladrones</b>	<b>38,4</b>	<b>27,8</b>	<b>18,3</b>
5	<b>Dicotómicos</b>	<b>35,8</b>	<b>45,6</b>	<b>18,8</b>
6	<b>Malos</b>	<b>35,0</b>	<b>33,6</b>	<b>14,3</b>
7	Rasgos físicos distintos	34,0	17,4	1,8
8	Alegres, simpáticos	28,0	19,9	8,0
9	Costumbres específicas	25,6	<b>36,5</b>	7,6
10	Ocupaciones diferentes	25,6	2,9	3,6
11	Raza	23,0	23,7	<b>17,4</b>
12	Molestos, mal educados	22,6	19,5	8,0
13	Otra forma de hablar	19,3	26,1	3,1
14	Sucios	16,0	18,7	7,1
15	Trabajadores	15,0	2,1	2,7
16	Pobres	14,9	7,1	<b>18,8</b>
17	Vagos	14,6	5,0	8,0
18	Flamenco	14,6	<b>30,3</b>	3,6
19	Mal hablados	10,9	12,9	0,9
20	Dotados para el arte	10,7	<b>28,6</b>	1,8
21	Diferente atuendo	9,7	8,7	3,1
22	Chabolistas	8,6	3,7	8,0
23	Consumo Drogas	8,2	7,9	4,9
24	Comercian con drogas	7,1	2,9	1,3
25	Mal vestidos (desastrados)	6,3	5,8	1,8
26	Consumo ilícito drogas legales	4,4	3,3	3,6
27	Destruidores	4,3	5,0	4,5
28	Origen histórico-geográfico	2,5	7,5	2,7
29	Etnia	0,2	0,8	0,0

(1): Respuestas abiertas al cuestionario en escolares sin contacto étnico.

(2): Respuestas abiertas al cuestionario en escolares que comparten aula con compañeros/as gitanos

(3): Redacciones sobre la minoría gitana en escolares que comparten aula con compañeros/as gitanos

Estos elementos que los escolares comparten en forma de “*conciencia común*” -o “*sentido común*”-, centrados en determinadas dimensiones, y por tanto relevantes para la comparación intergrupala (Hewstone, Jaspar y Lalljee, 1982), les permite configurar tanto la identidad del “otro”, como la propia identidad, y así, tomar conciencia de grupo, orientar sus relaciones para con “el otro” y encontrar justificación en esta orientación.

La consecuencia de este proceso, es que las RS estén proporcionando una suerte de código de comunicación intergrupala, que permite a los individuos entenderse claramente y proporcionar una versión más sólida y creíble sobre el tema de debate, que si es respaldado y difundido por los medios de comunicación, permitirá ampliar el consenso y la solidez de dicha opinión.

Los principales contenidos atribuidos a la minoría gitana, sea cual sea el tipo de discurso registrado, se refieren a tipos de conductas, *formas de ser y de actuar* o maneras de hacer. A diferencia de lo que ocurre en otros grupos étnicos, la identificación de la minoría gitana no se establece a partir de rasgos externos, como la apariencia física, las diferencias lingüísticas, ni las religiosas o las fenotípicas. La construcción de la diferencia se basa en atributos internos, expresados como “otras formas de ser” u “otro carácter” o “tipo de costumbres”, que dejan como “*distancia inquietante*” (San Román, 1997) la resolución del dilema de establecer las diferencias étnico-culturales con respecto a dicha minoría étnica.

### 7.3. **VARIACIONES EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL**

Una condición inherente en los estudios de representación social es la identificación del contexto social de las personas que elaboran las representaciones sociales, pues es ahí donde podremos detectar la ideología, las normas y los valores de personas e instituciones y los grupos de pertenencia y referencia. De esta manera estaremos en mejor disposición para entender en qué medida los contenidos de las RS reflejan los substratos culturales de una sociedad, de un momento histórico y de una posición dentro de la estructura social.

En este sentido, la comparación de los discursos de escolares en dos contextos diferentes –uno étnicamente homogéneo y otro étnicamente heterogéneo, en aulas donde convive alumnado gitano y no gitano-, muestra que se producen variaciones de las RS sobre gitanos según el contexto y entorno social.

Los discursos del alumnado de colegios étnicamente homogéneos, sin mucha concentración de población gitana en sus aulas y entornos sociales, atribuyen a la minoría gitana, con frecuencia significativamente superior a los discursos de entornos más étnicamente heterogéneos, los rasgos negativos como el *robo*, la *vagancia*, el *comercio ilegal de drogas*, la *pobreza* y el *chabolismo*. También les identifican con rasgos positivos y descriptivos como el *carácter alegre y trabajador*, *rasgos físicos diferentes* (como el color de piel) y se les asocia con *ocupaciones específica* de estatus social bajo.

Por su parte, en los colegios cuyo alumnado comparte aula diariamente con niños y niñas gitanos, se sostiene un discurso en el que se insiste en identificar distintos tipos de gitanos (*heterogeneidad intraétnica*), se identifica el *tipismo* flamenco y se alaba la *capacidad para la expresión artística* (especialmente el cante y baile), se les supone un *origen étnico-geográfico* diferente al de la mayoría no-gitana, y se les atribuye *un tipo, costumbres y formas de hablar propias* y diferenciales, en proporciones significativamente superiores a las que se encontraron en el primer tipo de colegios.

Estos resultados sugieren que las RS sobre los gitanos pueden verse afectadas por la presencia, el tamaño poblacional y situación de la minoría gitana en el contexto en el que se inserta el grupo escolar, y esto puede observarse en la construcción discursiva infantil sobre los gitanos. No obstante hay que matizar que dicha influencia no implica que la representación social de los gitanos sea más favorable en los contextos en los que se produzca contacto diario, y una peor imagen en los que no. Los discursos de unos y otros escolares varían significativamente en determinadas dimensiones de la representación, pero el núcleo se mantiene constante en sus frecuencias de aparición.

Por otro lado, se ha observado variaciones en la atribución de dichos rasgos según el sexo del alumnado. Así, en los discursos de los niños se identifica a la minoría gitana, en mayor frecuencia y de manera estadísticamente significativa, con aspectos como "comercian con drogas" y "son ladrones", mientras que las niñas atribuye a la minoría gitana en proporción significativamente superior a los niños, rasgos como "van

mal vestidos”, “son pobres”, “tienen capacidad superior para el cante y el baile”, “tienen costumbres diferentes” y “constituyen una raza”.

Finalmente, también se han observado variaciones discursivas en torno a la minoría gitana según el contexto sea urbano o rural. Así, en los discursos urbanos se utilizan con frecuencia significativamente superior, rasgos clasificados como más negativos, específicamente, “malos” y “ladrones”, mientras que en el contexto rural destacan algunos clasificados como más desagradables y que identifican a la minoría como “sucios”, varios clasificados como positivos: “capacitados para el cante y el baile”, “trabajadores”, y algunos más nominados descriptivos: “costumbres específicas”, “otra forma de hablar” y un supuesto “origen” diferente al de la mayoría.

#### **7.4. ARTICULACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL DISCURSO NARRATIVO**

Por otro lado, se realizó un análisis de narraciones sobre la minoría gitana entre escolares que comparten aula diariamente con alumnado gitano. Este análisis revela una visión mucho más compleja, menos fácil de reducir a parámetros cuantificables, pero más rica y contextualizada. No desaparecen los principales contenidos obtenidos en los cuestionarios, siguen estando presentes, algunos en menor medida, otros incluso como temas dominantes de estas narraciones, y algunos nuevos (ver Tabla 7.1). Sin embargo ahora surgen explicaciones, interpretaciones, justificaciones, escenarios que son los marcos interpretativos, los contextos en los que se articulan estos rasgos; es decir son, sobre todo, principios organizadores de estos contenidos.

Los relatos muestran un amplio abanico de matizaciones evaluativas. Siguen presentes los elementos más negativos de los discursos, pero estos escolares demuestran una gran capacidad para justificar, valorar, atribuir y acabar teniendo una visión muy variada de la minoría étnica gitana. La exploración de los rasgos en las redacciones y de su elaboración en un discurso más abierto –redacciones- muestra que hay tres tipos de

líneas discursivas en función de cómo se introduce y se presenta a dicha minoría. La mayor parte de narraciones -66% de la muestra- introduce a la minoría gitana en términos *negativos y/o desagradables*. Menos de un tercio -20%- los presentan en términos *positivos*, y un 14% basaron sus relatos en una imagen de la minoría en términos *descriptivos y/o ambiguos*.

Por otro lado, se han observado varios tipos de principios que cumplen una función organizadores de presentación de los gitanos en los relatos: 1) enmarcar las narraciones en escenarios cotidianos; 2) introducir el sesgo atribucional fundamental para explicar la conducta más negativa atribuida a la minoría gitana; 3) Presentar los conflictos más duros como episodios sin resolución posible.

También hay importantes variaciones en las estructuras de los relatos infantiles sobre los gitanos. Así hemos observado que hay diferencias en los mecanismos y procesos de aplicación de los principales rasgos, según el tipo de línea discursiva. Creemos que estas elaboraciones desempeñan una función que tiene que ver con el mantenimiento y reproducción de la imagen social de los gitanos.

Por un lado, en los relatos más desfavorables, se ha identificado un tipo de discurso similar al definido por López Varas y Fresnillo (1995) como *Discurso Institucional* en el que las complicaciones en relación a la población gitana relacionan a dicha minoría con conflictos vinculados a la violencia, los robos, las malas condiciones de vida y las malas costumbres. Los escenarios son lugares y momentos cotidianos: el barrio, la escuela, la calle, la plaza. Las atribuciones en torno a estos rasgos negativos se realiza cometiendo el *sesgo atribucional fundamental*, es decir, atribuyendo estos rasgos a causas innatas, internas, disposicionales a la minoría, y no a causas externas o situacionales.

Asimismo, los relatos que presentan a los gitanos en términos más descriptivos y/o ambiguos, se presenta un tipo de discurso más *asistencialista* (López Varas y Fresnillo, 1995), en el que se interpreta la causa del conflicto como el constante rechazo étnico que se identifica en la minoría. Posiciona a los gitanos como las principales

víctimas de rechazo. Se vuelve a contextualizar el conflicto en escenarios cotidianos y accesibles, en los que se narra la historia.

Un elemento destacable de estos relatos consiste en que las explicaciones y resoluciones finales (codas) de las redacciones más negativas, están más ausentes que presentes. Es decir, como van Dijk lo ha expresado, lo representativo de este tipo de relatos es que se trata de *historias inconclusas*, como el caso de discursos sobre otras minorías y colectivos extranjeros en Holanda (van Dijk, 1987:61). Esta percepción de amenaza genera unas expectativas de comportamiento del grupo étnico que dan lugar a unas reacciones emocionales muy concretas. Estos sentimientos, o afectos, de los escolares frente al tema de la “violencia como inherente en los miembros de la minoría” generan sensaciones de miedo que surgen incluso con la mera mención del término “gitanos”. Estas emociones se verbalizan explícitamente. Según van Dijk (1987) las atribuciones más duras y problemáticas asignadas a miembros del exogrupo, o a este en su conjunto, aparecen muy concretas, incluso nominándoles, en las zonas donde se produce un alto contacto interétnico. En este tipo de discursos se recurre con mucha frecuencia a la experiencia personal como evidencia creíble de los juicios y opiniones que se arrojan.

Algunas redacciones sí han aportado elementos en la resolución de conflictos. Entre ellas destacan aquellas en las que aparecen figuras como la policía, el juez, el alcalde. Recurrir a estos elementos es propio en esta etapa de la preadolescencia, en la que se van configurando los distintos agentes sociales y sus roles (Delval, 2001), e implica cómo los escolares interiorizan la figura de la legalidad en la resolución de conflictos interétnicos.



## 7.5. LA EXPERIENCIA PERSONAL DE NIÑOS Y NIÑAS

Describir cómo se representan las experiencias nos ayuda a entender cómo se interpretan algunos hechos particulares que pueden ser generalizados a toda la comunidad gitana. En esta investigación la principal fuente de información que refieren los y las escolares en los relatos, presentan a la minoría en términos de episodios de robo, violencia, vagos, drogas, o los introduce como sucios y pobres, es la propia experiencia directa del escolar, naturalmente filtrada, especialmente entre niños y niñas del ámbito rural.

Estudios sobre la evolución de los prejuicios étnicos en la infancia y la media infancia, muestran la importancia del desarrollo moral y de la propia experiencia interétnica en la construcción de la imagen social del "otro". Así, Augoustinos y Rosewarne (2001), exponen que a partir de los 7 y 8 años, es decir en la infancia, se suele reproducir la imagen dominante del "otro" porque aún no se tiene capacidad para emitir juicios que vayan en contra del pensamiento hegemónico.

Sin embargo, en la media infancia, es decir entre los 11 y 14 años, esta capacidad va incrementándose y los preadolescentes van tendiendo a basar sus evaluaciones en la propia experiencia personal y directa con miembros del otro grupo, incluso si entran en contradicción con la imagen dominante, o establecida, del grupo objeto del prejuicio étnico. A estas edades se puede tener un amplio conocimiento compartido sobre los principales atributos asociados con la minoría gitana, y sin embargo, contradecirlo, en base a las propias creencias personales. Los niños y niñas tienden a hacer coherente los conocimientos compartidos, con "sus" experiencias y creencias. Así, este análisis muestra que las niñas y niños que conviven con miembros de "otros grupos no mayoritarios", recurren a su propia experiencia personal para emitir juicios sobre "el otro" con una frecuencia significativamente superior a los que no

tienen este contacto diario. En consecuencia, estos niños y niñas se esfuerzan más porque sus juicios pueden contrariar las creencias que han desarrollado a partir de sus experiencias diariamente con compañeras y compañeros de otros grupos. Sus opiniones desafían con más frecuencia los “conocimientos compartidos, prejuicios y representaciones sociales mayoritarias”. Esto supone un buen ejercicio contra la “*falsa conciencia*” (Jost y Banaji, 1994), es decir, sostener creencias que, aunque sean contrarias a las propias ideas, contribuye a mantener la situación de desventaja social de los grupos sociales rechazados.

También otro estudio más reciente (McKown, 2004) avala la tesis de que a más edad, más esfuerzo por hacer coherentes las propias creencias con las creencias mayoritarias, y esto se puede apreciar en un creciente afán de elaboración de teorías, explicaciones, atribuciones que justifiquen una visión acerca del grupo perjudicado.

Troyna y Hatcher (1992), también enfatizan que el periodo de edad de 10 y 11 años, es el momento en que mejor se aprecia la búsqueda de coherencia entre las creencias dominantes y la propia experiencia. Es en este periodo de edad en el que más se dan las *conciencias en conflicto*, que desafían las creencias mayoritarias y que suponen el principal potencial de lucha contra los prejuicios mayoritarios (Gamella y Sánchez-Muros, 1998).

Como estos y otros autores que han trabajado directamente con escolares en entornos naturales, este estudio sugiere que la experiencia personal de los niños y niñas entre los 11 y 14 años es central en su entendimiento de la minoría gitana y, en general, de la diferencia étnica y racial. Las concepciones y percepciones que desarrollan integran elementos tanto de lo que reciben de sus padres y hermanos, como de la televisión y de la propia escuela, pero reinterpretado a través de su vivencia de un clima y unas experiencias que son distintas aquí y allá.

En sus elaboraciones sobre los rasgos más frecuentemente atribuidos a los gitanos se observan las referencias al mundo de la familia, la calle, el barrio y los vecinos, y sorprende lo directo de algunas experiencias. La manera como interpretan estas vivencias está tamizada por las relaciones personales de estos escolares con lo que

oyen, conocen o intuyen sobre la minoría gitana. Y es aquí donde la escuela puede desempeñar un papel fundamental al ayudar a los escolares a comprender y utilizar mejor la información que les llega para seleccionar lo adecuado y cambiar el propio medio a partir de su propia elección como ciudadanos y ciudadanas. Como dicen Troyna y Hatcher,

*"la existencia en cada clase de niños que tienen un compromiso claro contra el racismo es potencialmente el recurso más poderoso, si puede ayudárseles a ganar la confianza, la habilidad y el conocimiento para expresarlo, en el currículo y la interacción interpersonal" (1992:203-204).*

Como Troyna y Hatcher sostienen, no hay que volcarse tanto en la enseñanza multicultural, como en la educación anti-racista, que debe ser sobre algo más que información sobre "razas" (1992: 204). En nuestro caso, la información sobre los gitanos debe contener algo más que las especulaciones sobre su origen hindú y sus migraciones, que pueden no ser los elementos centrales en la propia identidad gitana. En definitiva, creemos que este estudio aporta la necesidad de interesarse más por las experiencias infantiles y conocerlas, para adaptar a ellas los temarios y currículos. Cualquier currículo escolar debe considerar esas experiencias y abrirse a ellas. Se debe flexibilizar los currículos manteniendo principios comunes.

## 7.6. **PREJUICIO ÉTNICO EN LA INTERACCIÓN ESCOLAR**

Como ya hemos comentado, el estudio del prejuicio no debe limitarse a la representación de la diferencia, sino también sobre los procesos de inclusión y exclusión, ya que esta práctica reproduce las fronteras étnicas (Lewis, 2003).

El clima de relaciones interétnicas entre escolares gitanos y no gitanos observado en dos aulas nos ha aportado dos conclusiones:

- a. Las dinámicas varían en dos entornos socioculturales diferentes. Se ha apreciado un “modelo más integrado”, que aunque muestra una ubicación de los escolares gitanos, especialmente los varones, más segregada, la imagen y las tendencias afectivas son más favorables a la minoría étnica, y un “modelo más segregado”, en el que aunque el emplazamiento del alumnado gitano está más homogéneamente distribuido, la dinámica hacia la minoría es más hostil.
- b. Por otro lado, las imágenes de la minoría gitana en estos dos entornos también varían sensiblemente.
- **En el “modelo integrado”** los escolares destacan de la minoría gitana, con frecuencias significativamente superiores a la media global, rasgos positivos y descriptivos como la heterogeneidad intraétnica, la capacidad para el cante y baile, el origen histórico geográfico diferente, las costumbres y la forma de hablar. También, en menor medida, los dos rasgos negativos que más les atribuyen son los de “violentos” y “maleducados”. Las redacciones se han mostrado más extensas y favorables a la minoría. En las narrativas de los alumnos y alumnas de este modelo integrado destacan los temas de “pobreza”, “rechazo”; “exclusión” y llamamientos a la sociedad para potenciar el no racismo. De forma coherente con estos resultados, en este grupo escolar se muestra una mayor disposición a aceptar a compañeros gitanos en clase (62,5%), y muestra una tendencia creciente a la inclusión de los escolares gitanos en la red sociométrica, en el que se producen más interacciones interétnicas, que incluyen vínculos interétnicos tanto interindividuales como intergrupales, y que estos están muy relacionados con las diferencias de género. Se aceptan más a las chicas gitanas que a los chicos.
  - **Por el contrario, en el “modelo segregado”**, el 69% de los escolares rechazan o condicionan la presencia de compañeros gitanos en clase y les atribuyen en mayor medida a la media, rasgos negativos como “violentos”, “destructores” o “vagos” en proporciones muy superiores a la media global. En consonancia con esta imagen gitana, el grupo escolar de este modelo, muestra una tendencia mayor a la segregación, donde se producen un evidente aislamiento de la “comunidad gitana” del aula, los vínculos de amistad interindividual e intergrupales, casi son inexistentes, pues se reducen a un solo individuo, una niña gitana, que representa el “enlace” entre esta “comunidad gitana” y el resto del grupo del Aula. En el Aula 5 hay mayor número de sujetos gitanos aislados.

Estos resultados sugieren dos conclusiones finales:

1. En primer lugar hay diferencias de tendencias de aceptación en los dos entornos escolares. El "modelo integrado", representado por el Aula 3, se muestra más receptivo y favorable a la minoría gitana que el Aula 5. Creemos que esta tendencia favorable surge de una situación sociocultural de partida semejante entre gitanos y no gitanos en el grupo escolar (Troyna y Hatcher, 1992). Cuando los escolares gitanos, como los no gitanos provienen de clases sociales bajas, comparten medios y accesos a recursos en igual medida, y eso facilita la exploración libre de la diferencia (Kutnick, 1988). Esta situación de partida refuerza la cooperación mutua entre pares porque deben aprender a adaptarse y a negociar.
2. Por el contrario, en el "modelo segregado", representado por el Aula 5, es muy heterogéneo en cuanto a la situación sociocultural de partida, pues encontramos a hijos/as de profesores universitarios junto con hijos de trabajadores no cualificados. En segundo lugar, las preferencias de interacción interétnica estén mediatizadas por el género. Esta reflexión sobre la función del género en las preferencias de amistad interétnica ya ha sido señalada por Terrén Lalana (2001) y también en nuestro trabajo se apuntó algo similar (Gamella y Sánchez-Muros, 1998).

Como hemos dicho antes, las vivencias son interpretadas en función del contexto donde tienen lugar. El análisis de estos dos entornos sugiere que en un entorno hostil y "etnicista", la diferencia se torna en deficiencia y los escolares reelaboran sus propias vivencias mediante ideologías de dominancia y conflicto (Troyna y Hatcher, 1992). Por otro lado, en un entorno "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 la organización de esta, y esto se expresa en elaboraciones sobre la no penalización de la diferencia. Las

disparidades en el entorno social, el tipo de contacto étnico, y el tipo de convivencia interétnica que existe en ambos municipios, aportan unos contextos interpretativos diferentes en los que los niños enmarcan sus experiencias (Xú et al. 2004). Pero en cualquier caso, es a partir de esta exploración cuando sugerimos la necesidad de profundizar en la influencia de los distintos tipos de entornos culturales, en la formación de patrones de interacción interétnica en las escuelas con alta concentración de población perteneciente a esta minoría étnica.

## **7.7. LIMITACIONES E IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO**

Pese a lo fructífero de su formulación como herramienta de análisis de la realidad social, diversos autores han realizado diferentes críticas a la teoría de las RS (véase Alvaro, 2002). De entre las realizadas, cabe destacar las referidas a la ambigüedad definicional a la que el propio Moscovici responde señalando que dicha ambigüedad supone una ventaja al dejar la puerta abierta a la posibilidad de incorporar elementos nuevos a la teoría, y a la elaboración sistemática de sus diferencias con respecto al concepto de representación colectiva, utilizado por Durkheim y del que el propio Moscovici se declara deudor.

Esta ambigüedad conceptual con que está formulada la teoría, hace que ésta se difícilmente distinguible de otros enfoque como el de Berger y Likhman (1968) y de conceptos afines como el de “actitud” o el de “sistemas ideológicos”. Podemos encontrar que cada autor que ha trabajado con este marco de referencia, ha ido dando una definición diferente de cada uno de estos conceptos. En ésta línea, pensamos que utilizar este marco de referencia supone ampliar los horizontes de estudio del prejuicio desde la perspectiva sociológica, y a la vez, permite participar en la incorporación de elementos nuevos al contexto teórico.

Por otra parte, una de las primeras implicaciones que manan de este estudio, consiste en comprender que las relaciones interétnicas, no se desarrollan en un *vacuum* abstracto, compuesto de ideas y sentimientos individualistas, sino dentro de una estructura social específica y en el marco de una sociedad histórica determinada. Este contexto representa el marco interpretativo donde el discurso colectivo toma forma.

En este sentido, hay que destacar la importancia del lenguaje para el estudio del prejuicio étnico desde el enfoque social. El discurso que elabora las representaciones sociales, al igual que el conocimiento de sentido común, para que sea efectivo necesita ser público. Esto quiere decir que el proceso de comunicación debe extenderse potencialmente a través de todos los miembros de un grupo, comprometiéndolos en tanto que productores y receptores del sistema de conocimiento. El mínimo requerimiento es que los resultados de la elaboración colectiva de conocimiento sean accesibles a todos los miembros del grupo. Si no fuese público, el saber elaborado colectivamente no podría cumplir en su totalidad su función de base para la comunicación, no formaría el núcleo de la identidad social y no convertiría el consenso en la principal fuente de evidencia.

Finalmente, de esta investigación se deduce el papel que puede desempeñar la escuela en ayudar a desarrollar ideas más complejas de la igualdad, que sitúen a las personas y los actores en estructuras más amplias, que ayuden a comprender y sostener políticas de justicia social para los gitanos, y que exijan de éstos también el esfuerzo por ponerlas al servicio para el que se diseñaron.

## 7.8. RECOMENDACIONES

De esta aproximación al mundo infantil, podemos aprender varios aspectos en relación a la construcción de los prejuicios étnicos. En primer lugar, que existen intensos prejuicios, ya en la escuela primaria, que se acentúan en la enseñanza secundaria, y también, que es posible cambiarlos, como se aprecia por las propias diferencias entre unos colegios y otros. Para ello es necesario ir cambiando la realidad social, la propia situación de la minoría en relación a la mayoría. En este sentido, hay que apoyarse en la propia existencia de niños y niñas, incluso en los contextos más racistas, que resisten esa ideología y construyen otras explicaciones.

Hay que dejar ámbitos humanos y formas de explicar nuestra conducta y la ajena que estén libres de la diferencia, es decir no combatir la *racialización* enfatizando más la importancia de los criterios raciales o étnicos. Por tanto, una “*educación no-racista*”, en la que los criterios raciales o étnicos aún siendo importantes, son menores que el derecho y deber del respeto a nuestra naturaleza común de seres iguales, llenos de posibilidades y de capacidades para ayudarnos y mejorar el mundo común que nos toca vivir.

Se debe reconocer que el etnicismo y el racismo son condiciones diarias de la vida escolar, que existen y son poderosos procesos anclados tanto en las ideologías temáticas como interaccionales. Por ello es necesario comprender que no basta con reprimir en el colegio lo que resurge, quizá con más fuerza puertas afuera en la comunidad, que hay que convencer y no sólo obligar.

### **Apoyar las propias percepciones y construcciones infantiles**

Hemos visto como algunas niñas y niños desarrollaban discursos, conceptos y posturas anti-racistas independientes de la influencia escolar, que parecen salir de la dinámica de sus propias subculturas. Esta “*veta anti-racista*” es más importante que



cualquier campaña de sensibilización que nos propongamos, y contiene soluciones y explicaciones que suponen "*una refutación implícita del racismo y el nacionalismo más poderosa que ninguna ideología multicultural*" (Jones 1988:236). Algunos de estos niños son capaces de encontrar explicaciones alternativas a los estereotipos más comunes. Estas nuevas redes de amistad interétnica genera, en contra de los grupos racializados de adolescentes: "*posturas anti-racistas con una base comunitaria y una expresión intensa*" (Hewitt 1989:2). Jones veía como "*los repudios, rechazos más efectivos y pertinentes del racismo yacen en las formas de negociación y las interacciones situacionales que han desarrollado los propios niños*" (Jones 1988: 225)

Más que imponerles desde fuera preceptos y conceptos, hemos de ayudar a que desarrollen formas de interpretación y negociación e interacción propias que rechacen el racismo, pues a veces se consigue más con ejemplos perceptibles, cotidianos y reiterados, con modelos de vida de gitanos y gitanas que rompan esos esquemas o los cuestionen. Por ello se plantea *desracializar* también las relaciones con los miembros de la minoría gitana siempre que sea posible. Es necesario insistir que, en muchos casos, la etnicidad, el color de la piel y el origen pueden no ser decisivos en una relación o actividad cooperativa. Creemos que un error que a menudo comete el *interculturalismo* es querer reconstruir la imagen del otro insistiendo más en los factores que separan y dividen a los seres humanos en áreas donde no son decisivos, más que los que les une.

REFERENCIAS.



## REFERENCIAS.

- ABAJO ALCALDE, J. E. 1996. "La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y los vínculos sociales y afectivos" *Aula de Innovación Educativa*. Feb. (47).
- ABAJO ALCALDE, J. E. 1997. "Educación intercultural: moda, ilusión, compromiso?" *Boletín de la asociación de enseñantes con gitanos* 12.
- ABAJO ALCALDE, J. E. 1999. "La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar." *Revista interuniversitaria de formación de profesorado* 36:57-69.
- ABOUD, F. 1988. *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- ABRIC, JEAN C. 1971. "Experimental Study of Group Creativity. Task Representation, Group Structure and Performance." *European Journal of Social Psychology* 1(3):311-25.
- ABRIC, JEAN C. 1993. "Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representations." *Papers on Social Representation* 2(2):75-78.
- ABRIC, JEAN C. 1996. "Nature and Function of the Core System of Social Representations." *International Journal of Psychology* 31(3-4):1443.
- ACTON, THOMAS. 1971. "Ethnic Stereotypes: Who Are the True Gypsies?" pp 78-81 en *Current Changes Among British Gypsies and Their Place in International Patterns of Development*, (ed.) THOMAS ACTON. Oxford: Romanestan.
- ACTON, THOMAS. 1974. "True Gypsies, Myth and Reality." *New Society* 6 junio:536.
- ACTON, THOMAS. 1974. *Gypsies Politics and Social Change*. London: Routledge&Kegan paul.
- ACTON, THOMAS. 1979. "Academic Success and Political Failure: a Review of Modern Social Science Writing in English on Gypsies." *Ethnic and Racial Studies* 2:231-52.
- ACTON, THOMAS. 2004. "Gypsy Identities 1500-2000, From Egyptians and Moonmen to the Ethnic Romany." *Ethnic and Racial Studies* 27(4):666-67.
- AGUEDA QUIROGA. 2003. "Introducción al análisis de datos reticulares. Prácticas Con UCINET6 y NetDraw1 Versión 1." Departamento de Ciencias Políticas, Universidad Pompeu Fabra.

- ALLPORT, G. W. 1954. *The Nature of Prejudice*. ADDISON-WESLEY.
- ALVARO, José L. 2002 "Representaciones Sociales " En: REYES, Román. (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Publicación Electrónica. Madrid: Universidad Complutense, 2002. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/V/valores.htm>
- ANTA FÉLEZ, José L. 1999. "Poder, Estado y Políticas Sociales: Una Comunidad Gitana En La Ciudad De Málaga." *Demófilo* 30:171-82.
- APAOLAZA, José M. y Joaquina CABELLO HIDALGO. 1991. "Un Modelo Teórico-Metodológico Para El Estudio De La Marginación En El Polígono De La Cartuja." *Gazeta De Antropología* 9:edición electrónica.
- ARDEVOL PIERA, Elisenda y M. D. DEL PINO. 1986. *Antropología urbana de los gitanos de Granada. Un estudio desde la antropología aplicada al trabajo social* . Granada: Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Granada.
- ARDEVOL PIERA, Elisenda. 1991. "Dictamen Sobre Convivencia y Relaciones Interétnicas." Dictamen sobre la historia de los gitanos. A. GÓMEZ ALFARO. Madrid: PASS.
- ASHMORE, R. D. 1970. "Solving the Problem of Prejudice." *Social Psychology: Social Influence, Attitude Change, Group Processes and Prejudice*. (ed.) B. H. COLLINS. READING, MASS.: Addison-Wesley.
- AUGOUSTINOS, M. Y DL ROSEWARNE. 2001. "Stereotype Knowledge and Prejudice in Children." *British Journal of Developmental Psychology* 19(Part 1):143-56.
- AUGOUSTINOS, MARTHA y I. WALKER. 1995. *Social Cognition: An Integrated Introduction*. Sage.
- BAEVELDT, CHRIS, MARIJTJE A. J. VAN DUIJN, LOTTE VERMEIJ, y DIANNE A. VAN HEMERT. 2004. "Assessing the Influence of Individual Inclinations to Choose Intra-Ethnic Relationships on Pupils' Networks." *Social Networks* 26:55-74.
- BAR-TAL, D., F. C. GRAUMANN, A. W. KRUGLANSKI, y W. STROEBE. 1989. *Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions*. New York: Springer-Verlag.
- BARAJA MIGUEL, Ana. 1992. "El Proceso De Adaptación Escolar En Contextos Interétnicos. Un Modelo De Intervención Para Reducir El Prejuicio." Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- BERECZKEI, T. 1998. "Kinship Network, Direct Childcare, and Fertility Among Hungarians and Gypsies." *Evolution and Human Behavior* 19(5):283-98.

- BERGER, P. y T. LUCKMANN. 1967. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Chicago: Aldine.
- BILLIG, M. 1991. *Ideology, Rethoric and Opinions*. London: Sage.
- BOGARDUS, EMORY S. 1925. "Measuring Social Distance." *Journal of Applied Sociology* 9:299-308.
- BONILLA-SILVA, E. y T. A. Forman. 2000. "'I'm Not Racist but...' Mapping White College Students Racial Ideology in the USA." *Discourse & Society* 11(1):50-86.
- BRANDES, STANLEY H. 1980. "Los Gitanos y La Autoimagen Andaluza: Análisis Piscocultural." Pp. 103-20 en: *Antropología de la Medicina*, M. KENNY y J. M. DE MIGUEL. Barcelona: Anagrama.
- BRANDES, STANLEY H. 1981. *Methaphors of Masculinity. Sex and Status in Andalusian Folklore*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BRIGHAM, J. C. 1971. "Ethnic Stereotypes." *Psuchological Bulletin* 76:15-38.
- BROWN, R. y S. GAERTNER. 2001. "Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes." Pp. 22-44 en: *Stereotypes: Content, Sturctures, Processes and Context*, D. y. F. S. T. Operario. Oxford, U.K.: Blackwell.
- BROWN, RUPERT. 1998. *Prejuicio. Su Psicología Social*. Madrid: Alinaza.
- BRUNER, J. S., J. J. GOODNOW, y G. AUSTIN. 1956. *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- CABELLO HIDALGO, Joaquina. 1993. "Interculturalismo y Educación." *Gazeta de antropología* 8:edición electrónica.
- CALVO BUEZAS, Jose L. 1985. "Análisis de los cuentos como factor de socialización." Universidad de Oviedo. Facultad de Filosofía y CC. de la Educación, Oviedo.
- CALVO BUEZAS, Tomás. 1989. *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Tecnos.
- CALVO BUEZAS, Tomás. 1990a. *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.
- CALVO BUEZAS, Tomás. 1990b. *¿España racista? voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- CALVO BUEZAS, Tomás. 1995. *Crece el racismo, también la solidaridad*. Extremadura: Tecnos.

- CALVO BUEZAS, Tomás. 1997. "From Militant Racism to Equalitarian Solidarity. Conflicting Attitudes Toward Gypsies in Spain." *Journal of Mediterranean Studies* 7:13-27.
- CALVO BUEZAS, Tomás. 1997b. *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*. Extremadura: Ediciones Libertarias.
- CALVO BUEZAS, Tomás. 1997c. *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas*. Extremadura: Ediciones Libertarias.
- CALVO BUEZAS, Tomás. 1998. *La patria común iberoamericana. Amores y desamores entre hermanos*. Extremadura: Cauce Editorial.
- CALVO BUEZAS, Tomás. 2001. *Inmigración y universidad. Prejuicios racistas y valores solitarios*. Madrid: Editorial Complutense.
- CAMPBELL, D. T. 1967. "Stereotypes and the Perception of Group Differences." *American Psychologist* 22:817-29.
- CANTÓN DELGADO, Manuela. 1999. "Gitanos protestantes. El movimiento religioso de las iglesias Filadelfia en Andalucía." *Demófilo* 30:183-206.
- CARO BAROJA, Julio. 1969. "Ensayo sobre la literatura de Cordel." *Revista De Occidente*.
- CERVANTES, Miguel D. S. 1610. *La Gitanilla*. Alicante: Biblioteca nacional (2001)
- CERVANTES, Miguel D. S. 1963. *El coloquio de los perros*. Madrid: Alianza
- CHARNON-DEUTSCH, Lou. 2004. *The Spanish Gypsy: The History of a European Obsession*. University Park: Penn State Press.
- CHATMAN, SEYMOUR. 1978. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. New York: Cornell University Press.
- CHULVÍ FERRIOLS, Alberta. 2003. "El prejuicio hacia las minorías: el caso de los gitanos." Valencia (Facultad de Psicología. Dpto. Psicobiología y Psicología Social), Valencia.
- CIRES (Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social). 1991. "Actitudes hacia los inmigrantes." *La realidad social en España*. 1991CIREs.
- CIRES (Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social). 1992. "Actitudes hacia los inmigrantes." *La realidad social en España*. 1992CIREs.

- CIRES (Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social). 1993. "Actitudes hacia los inmigrantes." *La realidad social en España*. 1993CIREs.
- CIS. 2005. "Encuestas nacionales." En: *Barómetro noviembre 2005*. Núm. 2625.
- CODOL, J. P. 1974. "System of Representations in a Group Situation." *European Journal of Social Psychology* 4(3):343-65.
- COHAN, STEVEN y LINDA M. SHIRES. 1988. *Telling Stories: A Theoretical Analysis of Narrative Fiction*. New York: Routledge.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. 1998. Informe *del estado y situación del sistema educativo español 1997/1998*. Web: Publicación Electrónica.
- CROWE, D. M. 2000. "Gypsies, Wars & Other Instances of the Wild: Civilisation and Its Discontents in a Serbian Town." *Ethnic and Racial Studies* 23(1):161-62.
- CVOROVIC, J. 2004. "Sexual and Reproductive Strategies Among Serbian Gypsies." *Population and Environment* 25(3):217-42.
- DELVAL, Juan . 2001. *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós. Temas de Psicología.
- DENSCOMBE, MARTYN, HALINA SZULC, CAROLINE PATRICK, y ANN WOOD. 1995. "Etnicidad y amistad. El contraste entre los estudios sociométricos y la observación directa en las aulas de primaria". Pp. 145-64 en *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, (comps.) PETER WOODS y MARTYN HAMMERSLEY. Barcelona: Paidós.
- DEVINE, P. G. y S. M. BAKER. 1991. "Measurement of Racial Stereotypes Subtyping." *Personality Adn Social Psychology Bulletin* 17:44-50.
- DOISE, W., ALAIN CLEMENCE, y F. LONRENZI-CIOLDI. 1993. *The Quantitative Analysis of Social Representations*. Harvester Wheatsheaf.
- DURKHEIM, E. 1898. "Representations Individuelles Et Representations Collectives." *Revue De Metaphysique Et De Morale* VI:273-302.
- DÍAZ-AGUADO, Maria J. 1991 y Ana BARAJA MIGUEL. 1991. *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- DÍAZ-AGUADO, Maria J. 1994. *Todos iguales, todos diferentes*. Madrid: ONCE.



- ECHEBARRÍA ECHABE, Agustín, J. L. CASTRO, y E. F. GUEDE. 1994. "Social Representations and Intergroup Conflicts: Who's Smoking Here?" *European Journal of Social Psychology* 26:339-55.
- ECHEBARRÍA ECHABE, Agustín, María T. GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, José L. GONZÁLEZ CASTRO, y Mikel VILLARREAL SAEZ. 1995. *Psicología social del prejuicio y el racismo*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- ECHEBARRÍA ECHABE, Agustín y E. F. GUEDE. 2006. "Crossed-Categorization and Stereotypes: Class and Ethnicity." *Revue Internationale De Psychologie Sociale-International Review of Social Psychology* 19(2):81-101.
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance). 1998. *Recomendación No.3 De política general de la ECRI: La lucha contra el racismo y la intolerancia hacia los roma/gitanos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance). 2001. *Practical Examples in Combating Racism and Intolerance Against Roma/Gypsies*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance). 2005. *Tercer informe sobre España*.
- EDIS. 1984. *Necesidades sociales de Andalucía. Los gitanos andaluces*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- ELEJABARRIETA, Francisco J. 1992. "The Articulation Between Social Representations and Social Identity." *International Journal of Psychology* 27(3-4):271.
- EMLER, NICHOLAS. 1995. "Adolescence." en: *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*, (eds.) S. R. MANSTEAD, M. HEWSTONE, S. T. FISKE et al. Blackwell.
- ENESCO, Ileana, Alejandra NAVARRO, Isabel PARADELA, y Silvia GUERRERO. 2005. "Stereotypes and Beliefs About Different Ethnic Groups in Spain: A Study With Spanish and Latin American Children Living in Madrid." *Journal of Applied Developmental Psychology: an International Lifespan Journal*. 26(Nov-Dec):638-59.
- EPSTEIN, JOYCE L. 1985. "After the Bus Arrives: Resegregation in Desegregated Schools." *Journal of Social Issues* 41(3):23-43.
- FAIRCLUGH, N. 1995. *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- FARR, R. M. y S. MOSCOVICI. 1984. *Social Representations*. Cambridge, Uk.: Cambridge University Press.

- FERNÁNDEZ ALMAGRO, M. 1928. "Federico García Lorca: Romancero gitano." *Revista De Occidente* 21:373-78.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. 1996. *Escuela y etnicidad*. Granada: CIDE (Centro de Investigación y documentación educativa).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. 1999. *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. 2000. "Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos." *Gitanos. Pensamiento y cultura. Revista bimensual de la asociación Secretariado General Gitano* 7/8:66-73.
- FIGUEROLA, Helena. 2000. "La investigación infantil y la adolescente.". Pp. 195-208 en: *La investigación en marketing*, (Coords.) J. MARTÍNEZ GASTEY, F. MARTÍN CHAMORRO, E. MARTÍNEZ RAMOS, LUIS A. SANZ DE LA TAJADA, y C. VACCHIANO LÓPEZ. Barcelona: AEDEMO.
- FISKE, S. T. y S. I. NEWBERG. 1990. "A Continuum of Impression Formation, From Category-Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation.". Pp. 1-74 en: *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 23, (ed.) M. P. ZANNA. New York: Academic Press.
- FISKE, SUSAN T. y SHELLEY E. TAYLOR. 1984. *Social Cognition*. New York: Random House.
- FLAMENT, CLAUDE. 1994. "Consensus, Salience and Necessity in Social Representations. Technical Note." *Papers on Social Representation* 3(2):1-105.
- FLETCHER, ANNE C., ALETHEA ROLLINS, y PAMELA NICKERSON. 2004. "The Extension of School-Based Inter- and Intra-racial. Children's Friendships: Influences on Psychosocial Well-Being." *American Journal of Orthopsychiatry* 74(3):272-85.
- FONSECA, Isabel. 1995. *Bury Me Standing*.
- FRANZOSI, R. 1998. "Narrative Analysis. Or Why (and How) Sociologists Should Be Interested in Narrative." *Annual Review of Sociology* 24:527-54.
- FRASER, ANGUS M. 1992. *The Gypsies*. Oxford: Blackwell.
- FREUND, F. 2003. "The Concept of "Gypsies" As Employed by Police and Administrative Bodies. A Contribution to the Clarification of the Term "Gypsy"." *Zeitgeschichte* 30(2):76-90.

- FSGG (Fundación Secretariado General Gitano). 1994. *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la Enseñanza Básica. Síntesis de resultados de la investigación*. Madrid: FSGG.
- FSGG (Fundación Secretariado General Gitano). 2001. "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria." *Gitanos. Pensamiento y cultura. Revista bimensual de la Asociación Secretariado General Gitano* 11(Octubre).
- FSGG (Fundación Secretariado General Gitano). 2005. *Informe anual 2005*. Andalucía. Madrid: FSGG.
- FSGG (Fundación Secretariado General Gitano). 2005. *Observatorio de empleo y comunidad gitana*. Edición 2005. Madrid: FSGG.
- FSGG (Fundación Secretariado General Gitano). 2006. "El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. Resumen de resultados y primeras conclusiones." *Gitanos. Pensamiento y cultura. Revista bimensual de la Asociación Secretariado General Gitano* 34-35(Abril-Junio):28-50.
- GAERTNER, S. L. y J. F. DOVIDIO. 1986. "The Aversive Form of Racism." *Prejudice, Discrimination and Racism*, (eds.) J. F. DOVIDIO y S. L. GAERTNER. New York: Academic Press.
- GAMELLA, J. F. 1990 *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Madrid: Popular Editorial.
- GAMELLA, J. F. 1996. "Los crímenes de Loja. Visiones payas y gitanas de un enfrentamiento étnico." *Gazeta De Antropología* 12:53-64.
- GAMELLA, J. F. 1996. *La población gitana en Andalucía: Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GAMELLA, J. F. 1997. "Heroína en España." *Claves de razón práctica* 72:20-30.
- GAMELLA, J. F. 1999. "Los gitanos andaluces. Una minoría étnica en una encrucijada histórica." *Demófilo* (30) 15-30.
- GAMELLA, J. F. 2000. *Mujeres gitanas: matrimonio y género en la cultura gitana de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales, Secretaría para la Comunidad Gitana.
- 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.
- GAMELLA, J. F. 2003. "Exclusión social y conflicto étnico en Andalucía. Análisis de un ciclo de movilización y acción colectiva antigitana (1976-2000)". *Gazeta De Antropología* 19.

- GAMELLA, J. F. 2003. "Marriage patterns of gitanos or calé, the Spanish Gypsies.". Pp. 39-51 en: *Ethnic Identities in Dynamic Perspective*, (Eds.) SHEILA SALO y CSABA PRONAI. Budapest: Gondolat.
- GAMELLA, J. F. 2004. "Exclusión social y diferencia étnica: el caso de los gitanos.". Pp. 603-47 en: *Tendencias en desigualdad y exclusión social*, (Ed.) JOSE F. TEZANOS. Madrid: Sistema.
- GAMELLA, J. F. 2005. "Oficios gitanos tradicionales en Andalucía (1837-1959)." *Gitanos: pensamiento y cultura* 32-33(Dic-Ene):64-73.
- GAMELLA, J. F. 2006. "The Spanish Gypsy: The History of a European Obsession. Lou Charnon-Deutsch (Review)." *Romani Studies. Continuing Journal of the Gypsy Lore Society* 16(2):4 pgs.
- GAMELLA, J. F. 2007. "La inmigración ignorada: Romá / gitanos de Europa oriental en España, 1991-2006." *Gazeta De Antropología* 23 (1).
- GAMELLA, J. F. 1998 y S. SÁNCHEZ-MUROS LOZANO. 1998. *La imagen infantil de los gitanos*. Valencia: Bancaixa.
- GAMELLA, J. F. y S. SÁNCHEZ-MUROS LOZANO. 1996. "Los crímenes de Loja: visiones payas y gitanas de un enfrentamiento étnico", *Gazeta De Antropología* 12.
- GARCÍA CANO, Gabriel. 2003. *Gran enciclopedia Andaluza del siglo XXI*. Sevilla: Tartessos.
- GARRIDO ALMIÑANA, José A. 1998. "Minorías étnicas y cine de ficción: una aproximación histórico-antropológica. El caso de los gitanos." Barcelona, Barcelona.
- GENETTE, JEAN. 1980. *Narrative Discourse*. New York: Cornell University Press.
- GIBSON, S. y M. H. DEMBO. 1984. "Teacher Efficacy - a Construct-Validation." *Journal of Educational Psychology* 76(4):569-82.
- GRARD, D. S. 1992. *Imágenes de Andalucía en la narrativa andaluza de primeros del siglo XX. 1900-1931*. Sevilla: Don Quijote.
- GÓMEZ ALFARO, A. 1993. *La gran redada de gitanos: la prisión general de gitanos en 1749*. Madrid: Presencia Gitana.
- GÓMEZ ALFARO, A. 1999. "Tipologías, matrimonios mixtos y mestizajes gitanos en los censos históricos andaluces." *Demófilo* 30:31-52.

- GÓMEZ BERROCAL, Carmen y Josefa RUÍZ ROMERO. 2001. "Los valores: una construcción cultural asociada al prejuicio hacia los gitanos, inmigrantes y minusválidos." *Revista de psicología general y aplicada* 54(2):313-29.
- GÓMEZ BERROCAL, Carmen. 1995. "Contacto negativo y estereotipia hacia los gitanos .". Pp. 343-70 en: *Procesos psicosociales básicos y grupales* , (Comps.) C. J. SÁNCHEZ y Ana M. ULLÁN. Madrid: Eudema.
- GÓMEZ BERROCAL, Carmen. 1997. "Conflicto de identidad y racismo hacia los gitanos." Granada , Granada.
- GÓMEZ-BERROCAL, Carmen y Miguel MOYA MORALES. 1999. "El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales." *Revista de psicología social* 14(1):15-40.
- GÓMEZ BERROCAL, Carmen. 2000. "Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos." *Revista de psicología social* 15(1):3-30.
- GÓMEZ-BERROCAL, Carmen y Marisol NAVAS LUQUE. 2000. "Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos." *Revista de psicología social* 15(1):3-30.
- HAMILTON, D. L. y T. K. TROLIER. 1986. "Stereotypes and Stereotyping: An Overview of the Cognitive Approach." *Prejudice, Discrimination, and Racism*. (Eds.) J. F. DOVIDIO y S. L. GAERTNER. Orlando: Academic.
- HANCOCK, IAN. 1988. "Le Stéréotype Du Gitan." *Etudes Tsiganes* 3
- HANCOCK, IAN. 1991. "Gypsy History in Germany and Neighbouring Lands: A Chronology to the Holocaust and Beyond." *Nationalities Papes* 19(395-412).
- HEIDER, F. 1958. *The Psychology of Inerpersonal Relations*. New York: Wiley.
- HELLEINER, JANE. 1995. "Gypsies, Celts and Tinkers: Colonial Antecedents of Anti-Traveller Racism in Ireland." *Ethnic and Racial Studies* 18(3, July):532-54.
- HERNÁNDEZ, Graciela, Elixabete IMÁZ, Maite MARTÍN, María NAREDO et al. 2000. En: *Proyecto Barañi: criminalización y reclusión de mujeres gitanas en España*.
- HEWSTONE, M., JOS JASPAR, y MANSUR LALLJEE. 1982. "Social Representations, Social Attribution and Social Identity: The Intergroup Images of 'Public' and 'Comprehensive' Schooboy." *European Journal of Social Psychology* 12:241-69.
- HOLMES, R. M. 1995. *How Young Children Percive Race*. Sage.

- IBAÑEZ, T. 1988. *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- IGLESIAS DE USSEL, J. y J. J. RUÍZ-RICO. 1980. "Dinámica de la marginación de la minoría gitana. Análisis de un caso." *Documentación Social* 41:35-52.
- IMFE. Observatorio Territorial de Empleo. 1999. "Caracterización socioeconómica de la zona norte. Granada capital 1999."
- INIESTA CORREDOR, A. 1982. "Los gitanos vistos por los niños alicantinos." *Cuadernos de la realidad social* 20-21:285-94.
- JACKSON, P. W. 1968-2001. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata .
- JODELET, D. 1986. *La representación social: fenómeno, concepto y teoría. Psicología Social II*. España: Paidós.
- JODELET, D. 1984. "The Representations of the Body and Its Transformations.". Pp. 211-38 en: *Social Representations*, (eds.) R. M. FARR y S. MOSCOVICI. Cambridge/Paris: Cambridge Univ. Press-Maison des Sciences de l'homme.
- JONES, E. E. y K. E. DAVIS. 1965. "From Acts to Dispositions - the Attribution Process in Person Perception." *Advances in Experimental Social Psychology* 2(4):219-66.
- JONES, S. 1988. *White Youth, Black Culture*. Basingstoke: Macmillan.
- JOST, J. T. y M. R. BANAJI. 1994. "The Role of Stereotyping in System-Justification and the Production of False Consciousness." *British Journal of Social Psychology* 33:1-27.
- JULIANO CORREGIDO, Dolores. 1997. *Discursos de etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares?* Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- KAPROW, M. 1994. "La exaltación de lo transitorio. Gitanos de Zaragoza." *Antropología. Revista de pensamiento antropológico y estudios etnográficos* 8:83-106.
- KATZ, D. y K. BRALY. 1933. "Racial Stereotypes in One Hundred College Students." *Journal of Abnormal and Social Psychology* 28:280-290.
- KOHLBERG, LAWRENCE. 1976. "Moral Stages and Moralization: the Cognitive Developmental Approach." *Moral Development and Behaviour*, (ed.) T. LICKONA. New York: Rinehart & Winston .

- KOVEL. 1970. *White Racism: A Psychohistory*. Londres: Allen Lane.
- KUTNICK, P. 1988. *Relationships in the Primary School Classroom*. London: Paul Chapman.
- LABOV, W. 1972. *Language in the Inner City*. Philadelphia: Univ. Pa. Press.
- LASZLO, JANOS. 1997. "Narrative Organization of Social Representations." *Papers on Social Representations* 6(2):155-72.
- LEBLON, BERNARD. 1985. *Les Gitans D'Espagne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEBLON, BERNARD. 1999. "Gitanos y flamenco. Sobre los orígenes oscuros del Cante Jondo." *Demófilo* 30:53-68.
- LEWIS, AMANDA E. 2003. "Everyday RAcE-Making. Navigating Racial Boundaries in Schools." *American Behavioral Scientist* 47(3):283-305.
- LEYENS, J. P., V. YZERBYT, y G. SHADRON. 1994. *Stereotypes and Social Cognition*. Sage.
- LIPPMAN, W. 1922. *Public Opinion*. New York: Harcour, Brace.
- LOZARES, Carlos, Pilar CARRASQUER, y Marius DOMÍNGUEZ. 1998. "Las representaciones en el mundo de la vida cotidiana." *Papers* 55 :131-49.
- LUCASSEN, Leo. 1991. "The Power of Definition. Stigmatisation, Minoritisation and Ethnicity Illustrated by the History of Gypsies in the Netherlands." *Netherlands' Journal of Social Sciences* 27(2, Oct).
- LUCASSEN, Leo. 1998. *Gypsies and Other Itinerant Groups: a Socio-Historical Approach*. New York: St.Martin's Press.
- LUHTANEN, R. y J. CROKER. 1992. "A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity." *Personality and Social Psychology Bulletin* 18:302-18.
- LÓPEZ VARAS, M. L. y G. FRESNILLO PATO. 1995. *Margen y periferia. Representaciones ideológicas de los conflictos urbanos entre payos y gitanos*. Madrid: FSGG.
- MACLAUGHLIN, J. 1998. "The Political Geography of Anti-Traveller Racism in Ireland: the Politics of Exclusion and the Geography of Closure." *Political Geography* 17(4):417-35.
- MARIN, G. 1984. "Stereotyping Hispanics: The Differential Effect of Research Method, Label and Degree of Contact." *International Journal of Intercultural Relations* 8:17-27.

- MARTÍN CARRASCO-MUÑOZ, Elisa. 1999. "La estructura de la población gitana en Andalucía: notas introductorias." *Demófilo* 30:89-106.
- MARTÍN CARRASCO-MUÑOZ, Elisa y J. F. GAMELLA. 2005. "Marriage Practices and Ethnic Differentiation: The Case of Spanish Gypsies (1870-2000)." *The history of the family* 10:45-63.
- MARTÍNEZ-FRÍAS, M. L. 1993. "Malformaciones congénitas en la población gitana. Estudio epidemiológico en un grupo de la población gitana." *Real patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía*, Madrid.
- MCCAULEY, C. y C. L. SITT. 1978. "An Individual and Quantitative Measure of Stereotypes." *Experimental Social Psychology* 36:929-40.
- MCKENDY, THOMAS. 1988. "Gypsies, Jews, and "The Merchant of Venice." *English Journal* 77(7):24-26.
- MCKOWN, C. 2004. "Age and Ethnic Variation in Children's Thinking About the Nature of Racism." *Journal of Applied Developmental Psychology* 25(5):597-617.
- MCKOWN, C. y R. S. WEINSTEIN. 2002. "Modeling the Role of Child Ethnicity and Gender in Children's Differential Response to Teacher Expectations." *Journal of Applied Social Psychology* Jan. 32(1):159-84.
- MERTON, R. K. 1948. "The Self-Fulfilling Prophecy." *Antioch Review* (Summer):193-210.
- MOLINER, María. 1986. *Diccionario de uso del Español*. Madrid.
- MORALES, J. F., Miguel MOYA MORALES, Juan A. PÉREZ et al. 1999. *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill.
- MOSCOVICI, S. 1961. *La Psychanalyse, Son Image Et Son Public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI, S. 1963. "Attitudes and Opinions." *Annual Review of Psychology* 14:231-60.
- MOSCOVICI, S. 1981. "On Social Representations." Pp. 181-209 en: *Social Cognition: Perspectives on Everyday Life*. (Comp.) J. P. FORGAS. London: Academic Press.
- MOSCOVICI, S. 1984. "The Phenomenon of Social Representations." Pp. 3-69 en: *Social Representations*, (eds.) R. M. FARR Y S. MOSCOVICI. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme.



- MOSCOVICI, S. y M. HEWSTONE. 1983 "Social Representations and Social Explanation: From the "Naive" to "Amateur" Scientist." Pp. 98-125 en: *Attribution Theory: Social and Functional Extensions*, (ed.) M. HEWSTONE. Oxford: Basil Blackwell.
- MOSCOVICI, S. 1988. "Notes Towards a Description of Social Representations." *European Journal of Social Psychology* 18:211-50.
- MULLARD, C. 1986. *Pluralism, Ethnicism and Ideology: Implications for a Transformative Pedagogy*. Amsterdam: Centre for the Race and Ethnic Studies (CRES).
- NAVAS LUQUE, Marisol e Isabel CUADRADO GUIRADO. 2003. "Actitudes hacia gitanos e inmigrantes africanos: un estudio comparativo." *Apuntes de psicología* 21(1):29-49.
- NESDALE, D. 2001. "The Development of Prejudice in Children." Pp. 57-72 en: *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*, (eds.) M. AUGOUSTINOS y J. K. REYNOLDS. London: Sage.
- NEUMANN, ROLAND y BEATE SEIBT. 2001. "The Structure of Prejudice: Associative Strength As a Determinant of Stereotype Endorsement." *European Journal of Social Psychology* 31:609-20.
- NIEMMAN, J. F., L. JENNINGS, R. M. ROZELLE et al. 1994. "Use of Free Responses and Cluster Analysis to Determine Stereotypes of Eight Groups." *Personality and Social Psychology Bulletin* 20:279-390.
- OBSERVATORIO ESPAÑOL DEL RACISMO Y LA XENOFOBIA. 2006. *Informe anual del observatorio español del racismo y la xenofobia*.
- OKELY, JUDITH. 1974. "Gypsies." *New Society* 28(612):780.
- OKELY, JUDITH. 1983. *The Traveller-Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OKELY, JUDITH. 1994. "Constructing Difference: Gypsies As "Other"." *Anthropological Journal on European Cultures* 3(2):55-73.
- OPERARIO, DON y SUSAN T. FISKE. 2001. "Stereotypes: Content, Structures, Processes, and Context." Pp. 22-44 en: *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*, (eds.) R. BROUN y S. GRAERTNER. Oxford: Blackwell.
- ORTEGA, José. 1987. "Gitanos en la literatura."
- PANEBIANCO, Cándido. 1984. *Lorca e i Gitani*. Roma: Bulzoni Editore.

- PARK, ROBERT. 1950. *Race and Culture*. New York: Free Press.
- PASCUAL I SAÜC, JORDI. 1997. "Discursos de etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares?" Universidad de Barcelona, 1997.
- PASS. 1991. *Estudio sociológico sobre la comunidad gitana en España*. Madrid: (no publicado).
- PEREZ, J. A., S. MOSCOVICI, y B. CHULVI. 2007. "The Taboo Against Group Contact: Hypothesis of Gypsy Ontologization." *British Journal of Social Psychology* 46:249-72.
- PETTIGREW, T. F. 1979. "The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice." *Personality and Social Psychology Bulletin* 5:461-576.
- PETTIGREW, T. F. y R. W. MEERTENS. 1995. "Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe." *European Journal of Social Psychology* 25:57-75.
- PIAGET, JEAN. 1932. *The Moral Judgement of Child*. New York: Free Press.
- PIAGET, JEAN y B. INHELDER. 1969-1975. *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PLUTCHIK, ROBERT. 1980. *Emotion. A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper&Row Publishers.
- POTTER, JONATHAN, MARGARET WETHERELL, ROS GILL, y DEREK EDWARDS. 1990. "Discourse: Noun, Verb or Social Practice?" *Philosophical Psychology* 3(2):205-15.
- POTTER, JONATHAN. 1996. "Attitudes, Social Representations and Discursive Psychology." Pp. 119-73 en: *Identities, Groups and Social Issues*, editora MARGARET WETHERELL. London: Sage. The Open University Press.
- PRESTON, PAUL. 1995. "El zoológico español." *ABC* (Madrid), Primera página.
- PUXON, G. 1987. *Roma: Europes' Gypsies*. London: Minority Rights Group.
- PÉREZ CASAS, A. 1998. "García Lorca y los gitanos: algunas consideraciones acerca del "Romancero Gitano"." *Demófilo* 28:165-83.
- PÉREZ, Juan A. y Francisco DASI. 1996. "Nuevas formas de racismo." Pp. 202-23 en: *Psicología social y trabajo social*, (Coords.) FRANCISCO J. MORALES y MIGUEL OLZA. Madrid: McGraw-Hill.
- QUIÑONES, Juan D. 1631. *Al rey nuestro señor. Discurso contra los gitanos*. Madrid.

- REIG, Ramón. 1990. "Antropología de la pobreza. Los gitanos y el caso del asentamiento sevillano de los "Bermejales"." *Revista de estudios andaluces* 15:53-76.
- RIMMON-KENAN, SHLOMITH. 1984. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London: Methuen.
- RIST, R. 1970. "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education." *Harvard Educational Review* 40:411-51.
- RODRÍGUEZ, JOSEP A. 1995. *Análisis estructural y de redes*. Madrid: CIS.
- RODRÍGUEZ-BAILON, Rosa y Miguel MOYA MORALES. 2003. "La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intergrupales de payos y gitanos." *Psicothema* 15(2):176-82.
- ROPERO NÚÑEZ, Miguel. 1999. "Los gitanos en la cultura española: una perspectiva histórica y filosófica." *Demófilo* 30:69-88.
- ROSENTHAL, R. y L. F. JACOBSON. 1968-1980. *Pigmalión en la escuela*. Madrid: Morata.
- RÚÍZ RICO, Juan J. y Julio IGLESIAS DE USSEL. 1980. "Dinámica de la marginación de la minoría gitana." *Documentación social* (41):35-52.
- RÍO RUÍZ, Manuel A. 2003. *Violencia étnica y destierro : dinámicas de cuatro disturbios antigitanos en andalucía*. Granada: Maristán.
- SAN ROMÁN, Teresa. 1976. "El buen nombre del gitano." *Temas de antropología española*, (ed.) CARMELO LISÓN TOLOSANA. Akal.
- SAN ROMÁN, Teresa. 1976. *Vecinos gitanos*. Madrid: Akal.
- SAN ROMÁN, Teresa y Carmen GARRIGA. 1983. "La imagen paya de los gitanos." *Revista de treball social* 91:13-59.
- SAN ROMÁN, Teresa. 1986. *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.
- SAN ROMÁN, Teresa. 1997. *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- SÁNCHEZ ORTEGA, Helena. 1977a. *Los gitanos Españoles. El período borbónico*. Madrid: Castellote.
- SÁNCHEZ ORTEGA, Helena. 1977b. *Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII*. Madrid: Editora Nacional.

- SÁNCHEZ ORTEGA, Helena. 1986. "Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles." *Entre la marginación y el racismo*, (ed.) TERESA SAN ROMÁN. Madrid: Alianza Unviersidad.
- SÁNCHEZ ORTEGA, Helena. 1988. *La inquisición y los gitanos*. Madrid: Taurus.
- SÁNCHEZ-MUROS LOZANO, S. y J. F. GAMELLA. 1997. "El lugar común: prejuicios y estereotipos sobre los gitanos en escuelas andaluzas." *Anuario etnológico de Andalucía*:29-48.
- SÁNCHEZ-MUROS LOZANO, S. y J. F. GAMELLA. 1999. "Nuevos y viejos estereotipos sobre los gitanos en los discursos de escolares andaluces." *Demófilo* 30:133-58.
- SCOTT, JOHN. 1991. *Social Network Analysis. A Handbook*. Londres: SAGE.
- SEDANO, M. 1993. *La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid*. Madrid: CIDE.
- SHERIF, M., O. J. HARVEY, B. J. WHITE, W. R. HOOD, y C. W. SHERIF. 1961. *Intergroup Conflict and Cooperation*. Oklahoma: University Book Exchange.
- SORIA, A.. 1949. "El gitanismo de Federico García Lorca." *Insula* 45.
- SOTELO, MJ. 2002. "Prejudice against Gypsies among Spanish adolescents." *Patterns of Prejudice* 36 (2): 14-27.
- STANGOR, C. 1995. "Stereotyping." Pp. 628-33 en: *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*, vol. Social Psychology Volume, (eds.) A. S. R. MANSTEAD y M. HEWSTONE.
- STANGOR, C. y J. E. LANGE. 1994. "Mental Representations of Social Groups: Advances in Understanding Stereotypes and Stereotyping." Pp. 357-416 en: *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 26, (ed.) M. P. ZANNA. San Diego, CA.: Academic Press.
- STEPHAN, W. G. 1985. "Intergroup Relations." Pp. 599-658 en: *The Handbook of Social Psychology*, vol. I-II, (eds.) G. LINZEY et al. New Mexico: New Mexico state university.
- STEPHAN, W. G., V. AGAYEV, L. COATES-SHRIDER et al. 1994. "On the Relationship Between Steretypes and Prejudice: An International Study." *Personality and Social Psychology Bulletin* 20:277-84.
- STEWART, M. 1997. *Time of the Gypsies*. London: Westview.
- SUTHERLAND, A. 1975. *Gypsies: The Hidden Amercians*. New York: Free Press.
- TAJFEL, H. 1978. "Social Categorization, Social Identity and Social Pararison." *Diferentiation Between Social Group*, (ed.) H. TAJFEL. Londres: Academic Press.

- TAJFEL, H. 1981a. *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAJFEL, H. 1981b. "Social Stereotypes and Social Groups." *Intergroup Behaviour*, (Eds.) J. TURNER y H. GILES. Oxford: Basil Blackwell.
- TAJFEL, H. y A. L. WILKES. 1963. "Classification and Quantitative Judgement." *British Journal of Psychology* 54:101-14.
- TERRÉN LALANA, Eduardo. 2001a. *El contacto intercultural en la escuela. La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- TERRÉN LALANA, Eduardo. 2001b. "La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado." *Papers* 63/64:83-101.
- TERÁN, F. 1982. *Planeamiento urbano en la España contemporánea (1900-1980)*. Madrid: Alianza Universidad.
- TONG, DIANE. 1997. *Cuentos populares gitanos*. Madrid: Siruela.
- TOOLAN, MICHAEL J. 1988. *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. London: Routledge.
- TROYNA, BARRY y RICHARD HATCHER. 1992. *Racism in Children's Lives. A Study of Mainly-White Primary Schools*. EE.UU. y Canadá (simultáneamente): Routledge.
- VAN DIJK, TEUN A. 1987. *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Sage.
- VAN DIJK, TEUN A. 1989. "Structures and Strategies of Discourse and Prejudice." *Ethnic Minorities: Social Psychological Perspectives*, (eds.) J. P. VAN OUDENHOVEN y T. M. WILLEMSSEN . Swets&Zeitlinger.
- VAN DIJK, TEUN A. 1991. *Racism and the Press*. London: Routledge.
- VAN DIJK, TEUN A. 1994. "Discurso, poder y discriminación." En: Unv. Salamanca, Internet.
- VAN OUDENHOVEN J.P. 1989. *Ethnic Minorities: Social Psychological Perspectives*, (eds.) J. P. y W. T. M. Van Oudenhoven. Swets&Zeitlinger.
- WAGNER, W., J. VALENCIA, y F. ELEJABARRIETA. 1996. "Relevance, Discourse and the 'Hot' Stable Core of Social Representations - A Structural Analysis of Word Associations." *British Journal of Social Psychology* 35(3):331-51.

- WAGNER, WOLFGANG, GERARD DUVEEN, ROBERT FARR, SANDRA JOVCHELOVITHCH et al. 1999. "Theory and Method of Social Representations." *Asian Journal of Social Psychology* 2:95-125.
- WETHERELL, MARGARET. 1996. *Identities, Groups and Social Issues*. Sage.
- WIEVIORKA, M. 1992. *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- WILLEMS, WIM y LEO LUCASSEN. 1990. "The Church of Knowledge. Representation of Gypsies in Dutch Encyclopedias and Their Sources (1724-1984)." .
- WOODS, PETER. 1987. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WORD, C. O., M. P. ZANNA, y J. COOPER. 1974. "The Non-Verbal Mediation of Self-Fulfilling Prophecies in Interracial Interaction." *Journal of Experimental Social Psychology* 10(109-20).
- XU, Y., J. A. M. FARVER, D. SCHWARTZ, y L. CHANG. 2004. "Social Networks and Aggressive Behaviour in Chinese Children." *International Journal of Behavioral Development* 28(5):401-10.
- YOUNISS, JAMES. 1980. *Parents and Peers in Social Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- ZANNA, M. P. y J. K. REMPEL. 1988. "Attitudes: A New Look at an Old Concept." Pp. 315-34 en: *The Social Psychology of Knowledge*, (Ed.) D. BAR-TAL y A. W. KRUGLANSKI. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.



ANEXOS





## **ANEXO I. Ejemplos de redacciones**

- Había una vez una familia de gitanos  
era en total 7 5 hijos y los dos padres  
a ninguno le gustaba estudiar. GU/1  
Un día un señor dijo ¡Pé que no estudiáis!  
dijeron los gitanitos no, no nos gusta  
estudiar nada el señor habló con sus  
padres, y dijo los padres ellos hacen  
lo que quieren si no quieren estudiar pues que  
no estudie pero yo si se gustaria que mis  
hijos fueran a la escuela en el otro día  
y iban aprendiendo a poquito a poco hasta  
que aprendieron a leer pero los otros niños  
los niños no eran tan listos y se hicieron amigos.  
Poco a poco no tenía ninguno pero nunca  
había estado en la escuela nunca sabía ni que  
era un amigo pero al final aprendieron que  
era realmente un amigo los gitanos tenían  
a unigo pero todos se burlaban de ellos y los  
gitanos realmente comprendieron que era una  
amigo de verdad.

X GU/2

Habia un barrio gitano en un pueblo y nadie asistia por aquellas calles pero. un dia un grupo de niños fue por aquellas calles y se dieron cuenta que unos niños jugaban como ellos, tenían las calles como las suyas, pero tenían otras costumbres

## ¿Por qué no?

X

60/4

En mi colegio hay una chica de raza gitana. Nos llaman muy bien con ella.

Un día estábamos en la hora del recreo todas mis amigas, incluida ella; estábamos hablando del viaje de Estudios, todas muy emocionadas y contentas, menos esta chica.

Al verla, le preguntamos:

- ¿Por qué estás así?

Ella se quedó callada y no habló. Pronto descubrimos que lo que le ocurría es que su madre, pues parece no tenía, no la dejaba ir al viaje.

- ¿Por qué? Le preguntamos.

- Mi madre no me deja, pero cree que me pueda suceder algo.

- ¿Es eso nada más?

Ella dudando nos dijo que sí.

Volvimos a repetir la pregunta:

- ¿Por qué no te deja tu madre, venir?

- ¡Ya, me habéis asustado! ¡Esque no me creéis! Respondió. Ilena de ira y marchándose.

Nosotros, no hemos de satisfacción intentamos investigar.

Al día siguiente, ~~pero~~ la chica nos dijo que a su madre le daba "lache" que la vieran con nosotros.

Después de muchos esfuerzos, no la dejaron venir, pero nunca olvidaré aquella muchacha que no fue discriminada por nosotros, sino por su propia madre.

VIDA GITANA

Yo tengo una amiga gitana llamada Socra a ella  
 la han bautizado unos pallos con son malos.  
 Un día estábamos en la calle y ella tenía conmigo  
 y todos me decían donde vas con esa despreciable gitana  
 y yo le dije a ti que te importa le dije  
 es lo mismo que tu ¡ sales! y entonces ella me dijo  
 dígame es verdad soy diferente a ti yo  
 le decía no es verdad por que seas de otra  
 raza no importa y ella me dijo esque todos  
 los que vamos contigo gitanos los pallos nos desprecian  
 y les dije no le habéis caso ellos por que tengan  
 un poco de dinero y puedan vestir mejor no  
 significa nada y me dijo es verdad.  
 Desde entonces fui con ellas a todas partes cuando  
 me decían adios a ellos también le decían adios  
 a mis amigos gitanos  
 y ya se sentían como unas personas respetadas por los  
 pallos y todos mis amigos se sentían mejor con  
 los gitanos y se hicieron mejores amigos desde  
 ese día.

En nuestra clase hay una niña llamada Flore, y es gitana.

A ella no le dejaban ir a el viaje de estudios, pero nosotras como somos muy amigas de ella, nos reunimos en el recreo, hablamos de nuestras cosas, y todo eso.

Estamos planeando ir a la Alhambra, es un barrio gitano que hay aquí, en Guadalupe, porque nosotras estamos deseando irnos con ella en el viaje de estudios. Queríamos ir a emborrachar a su madre para que se dejara ir, al final no fuimos, pero aún deseamos que vaya, porque es nuestra amiga y el hecho de que sea gitana, no quiere decir que no queramos que vaya al viaje porque todos tenemos derecho. a pasado bien, claro que desde siempre puede ir todo el que quiera, claro que tienes que hacer una serie de cosas.

Ella es muy simpática, y así no me gusta que ~~la~~ digan que las gitanas como ellas son antipáticas, pero claro es, comotodo el mundo si ~~le~~ dicen algo a ella, ella se lo trae. de vuelta, pero se so pueden ir con ella, comotodo el mundo, ella, es la mas simpática de todas, todos mis amigos y amigas la aceptamos en nuestro grupo, y por nada del mundo permitiríamos que se que deca a un margen, por que la queremos mucho y es muy amiga nuestra, podemos ir con muy bien coraron.

GU111

Yo tengo algunos amigos gitanos y son buenos compañeros hay algunos que no me caen muy bien.

Hay una gitana en mi escuela que se pone al lado al mio y me dice que le ayuden en los deberes y yo le ayudo porque yo no soy racista ni tampoco mala compañera. Ella es una chica que se gunta con los pallos y yo que soy palla yo me gusta con los gitanos.

Ellos son iguales que nosotros aunque sean gitanos da igual ellos son como si fueran pallos y me caen bien.

En mi escuela hay gitanos y pallos hay de dos razas si habieran negron me daria igual porque yo me gunto con todos.

Ella es como si fuera palla porque es una buena amiga y ella se guntan con todos con los pallos y con todo el mundo igual que yo, yo me gunto con todo el mundo.

A mi no me importa la raza.



GU/12

② Verdadera:

Un chico gitano me pidió salir al principio le dije que no pero luego me lo pense y le dije que si.

El me quería mucho pero por culpa de mis padres no lo podía ver y el corto, mucho tiempo juntos y luego una desilusión, mis padres me dijeron que como saliera con el me matarían yo no les hice caso y estoy bueno estaba con el más agusto entre sus brazos y corbemos y ahora nos llevamos muy bien porque apesar de que sea gitano lo he querido mucho y lo quiero mucho.

Conozemos cada unos a sus padres.

Yo a los suyos y el a los míos no bueno de vista, pero siempre lo apreciare mucho por ser gitano etc...

Su hermana es la más buena del mundo y siempre nos contamos todo.

¿Porque quiero mucho a ....?

Porque el amor primero por mucho que lo quieras olvidar no puedo y más una experiencia con una zaza que me gusta.

Cuando la Rafaela se rompió los dientes  
una niña llamada Rafaela se cayó y se rompió todos  
los dientes se le puso a través y se rompió el  
diente y estuvo en el Hospital y un niño llamado  
Rafael se peló con un gitano y su hermano mayor  
le pincho con una navaja en el costado, a mi  
amigo Rafael.  
y su madre fue a hablar al Cuartel y puso una  
denuncia y al Barry que era el que le pincho  
y estuvo en un reformatorio  
un niño pincha a otro

GU/14



CUANDO SE CALLO LA RAFAELA y el pincho G-1/15

una niña llamada rafaela se cayó en la puerta de un maestro y se rompió el brazo y se le cayeron los dientes y estuvo en el hospital. y un niño llamado Raúl se peleó con un gitano y su estirado mayor le pincho con una navaja en el costado, a mi amigo Raúl. y su madre fue hablar al cuartel y puso una denuncia y al burro que era el que le pincho estuvo en un reformatorio.

X Un día iba yo para mi casa, por la GU/16  
carretera, ya estaba cerca de mi casa.  
Yo iba por donde se tiene que ir, un  
poco cerca de la casa. De repente  
venía un coche, que conducía un gitano,  
se vino hacia mí y casi me atropella.  
En aquel entonces yo era pequeña, me  
puse muy nerviosa, estaba temblando y  
empecé a llorar. Mi madre fue corriendo  
hacia mí y me consoló. Me tranquilicé  
y ~~un~~ un maestro que llegó con su  
coche empezó a pelear con el gitano y  
a decirle cosas, porque me parece que  
estaba borracho. Al final todo acabó en  
un susto, pero pudo haber acabado en tragedia.

"El coche gitano"

GU/18  
X Un día sali<sup>3</sup> de mi<sup>2</sup> casa y iba ha comprar,  
yo iba tan tranquila cuando de repente un  
gitano me iba ha atropellar yo me hice corriendo  
para atras y faltó poco. Otro día iba con una  
amiga y nos llamo otro gitano nosotras hechamos  
ha correr y el gitano detras nuestra nos torcimo<sup>2</sup>  
que meter en una casa hasta que el padre de  
mi<sup>2</sup> amiga nos vio y le regalo al gitano. Nos llevo  
mos en susto de muerte pero al final todo  
se arreglo. Por que ese mismo gitano un día me dio  
con una bara en el culo por eso lo tengo mucho  
miedo y cada vez que lo veo hecho a correr.

LOS GITANOS Y LA VIOLENCIA



cuento 60/19

X La familia gitana es una raza distinta de la nuestra y a veces esta rica o pobre y algunas veces se ducho y otras veces no y yo les ayudaban si podia y los gitanos si van a borracharse y yo iba un dia a comprar muy tranquila con mis amigas y los gitanos nos decian cosas y motes y una mujer me decia dile que se vaya por hay y yo le conteste no pague ellos mismo quiere que no seamos a amigas suyas y mi padre me decia no insultes a los gitanos porque un dia que va a pegan y yo le dije a mi padre si me pega se va a entretan porque yo me de fiend sola un dia en el ayuntamiento la gitana metieron una pelea de que le diera los dineros y yo le dije no metas el jaleo que tienes porque se piensa la gente que estas robandole al hombre y una amiga me conto que la gitana iba a pedirle dinero a la madre de esa mejor amiga, y otra amiga me conto que un gitano iba detras de ella y yo le dije que no saliera de su casa sola y mi maestra es muy buena con miso.

## ANEXO II. Tablas de medidas de centralidad

Tabla 0-1. Rango de escolares del Aula 3.

	<b>InRango</b>	<b>NrmRango</b>
Rita	5	17,2
Teo	4	13,8
Aurea	4	13,8
Sali	4	13,8
Delia	3	10,3
Salvia	3	10,3
Candela	3	10,3
Chus	3	10,3
Elina	2	6,9
Irma	2	6,9
Cesárea	2	6,9
Elena	2	6,9
Mario	2	6,9
Manolo	2	6,9
María	2	6,9
Sergio	1	3,4
Santos	1	3,4
Ana	1	3,4
Valentín	1	3,4
Marga	1	3,4
Coke	0	0

Tabla 0-2. Enlaces del Aula 3.

	<b>Intermediación</b>	<b>N intermediación</b>
Rita	35,0	4,3
Salvia	27,5	3,4
Aurea	22,5	2,8
Sali	18,0	2,2
Cesárea	15,0	1,8
Candela	9,0	1,1
Elina	6,0	0,7
Chus	4,5	0,5
Manolo	3,0	0,3
Teo	0,5	0,1
Irma	0	0
Delia	0	0
Sergio	0	0



Ana	0	0
Elena	0	0
Santos	0	0
Coke	0	0
Marga	0	0
Valentín	0	0
Mario	0	0
María	0	0

Tabla 0-3. Aislados en el Aula 3.

	<b>Lejanía</b>	<b>Cercanía</b>
Delia	870.000	3.333
Coke	870.000	3.333
Irma	870.000	3.333
Valentín	870.000	3.333
Mario	870.000	3.333
Elena	870.000	3.333
Elina	841.000	3.448
Santos	841.000	3.448
Marga	841.000	3.448
Sergio	841.000	3.448
Ana	841.000	3.448
Manolo	841.000	3.448
María	785.000	3.694
Sali	784.000	3.699
Candela	783.000	3.704
Salvia	593.000	4.890
Teo	588.000	4.932
Rita	586.000	4.949
Chus	452.000	6.416
Cesárea	443.000	6.546
Aurea	434.000	6.682

Tabla 0-4. Rango de escolares del Aula 5.

	<b>In Rango</b>	<b>Nrm Rango</b>
Eva	10	34,5
Lidia	10	34,5
Miguel	8	27,6
Aixa	6	20,7
Lorena	6	20,7
Bárbara	5	17,2
Raúl	5	17,2
Danichi	5	17,2
Paqui	5	17,2
Carmen	5	17,2
Teresa	5	17,2
Nieves	5	17,2
Olga	4	13,8
Cristina	4	13,8
Encarni	3	10,3
NP	3	10,3
Dani	3	10,3
Elena	3	10,3
Yolanda	2	6,9
NP git	2	6,9
Lucía	1	3,4

Tabla 0-5. Enlaces en el Aula 5.

	<b>Intermediación</b>	<b>N Intermediación</b>
Lidia	108,8	13,4
Eva	92,5	11,4
Paqui	63	7,8
Teresa	60	7,4
Cristina	60	5,5
Nieves	45	4,7
Lorena	38,3	3,2
Aixa	25,7	2,1
Danichi	17	0,6
Olga	5	0,5
Raúl	3,7	0,2
Bárbara	2	0,2
Dani	2	0,1
Carmen	1	0
Miguel	0	0
Lucía	0	0
NP	0	0
Elena	0	0
Encarni	0	0
Yolanda	0	0
NP git	0	0



Tabla 0-6. Aislados en el Aula 5.

	<b>Lejanía</b>	<b>Cercanía</b>
Miguel	870.000	3,3
Cristina	480.000	6
Lucía	468.000	6,2
Encarni	468.000	6,2
Yolanda	467.000	6,2
Elena	466.000	6,2
Nieves	466.000	6,2
Paqui	466.000	6,2
Bárbara	457.000	6,3
Olga	456.000	6,4
Teresa	455.000	6,4
Lidia	454.000	6,38
Carmen	454.000	6,38
Lorena	453.000	6,4
Aixa	453.000	6,4
Eva	447.000	6,4
NP git	439.000	6,6
Raúl	423.000	6,8
Dani	386.000	7,5
Danichi	370.000	7,8
NP	348.000	8,3

