



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

La participación de las familias gitanas en las instituciones educativas: El Servicio de Promoción Socioeducativa del pueblo gitano

Eva Bretones Peregrina

Universitat Oberta de Catalunya, España

ebretones@uoc.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6518-1266>

Pepi Soto Marata

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Pepi.Soto@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5307-6429>

Recibido: 14 de julio de 2022 / Aceptado: 11 de enero de 2023

Resumen

Los procesos de participación escolar son procesos multidimensionales en los que las familias, tal y como pone de manifiesto la literatura científica, tienen un papel muy relevante en tanto suponen una mejora para la calidad de los centros educativos en su conjunto. Con objeto de profundizar en los modelos que subyacen a estos procesos, en este artículo nos adentramos en el *Servicio de Promoción socioeducativa del pueblo gitano* de la ciudad de Barcelona, a partir de los resultados de una investigación etnográfica llevada a cabo entre los años 2018 y 2020. El trabajo de campo realizado, a través de la observación participante en 17 centros educativos, de primaria y secundaria, y las entrevistas en profundidad a 40 profesionales, tenía por objetivo dar cuenta de los mecanismos que ponen en marcha sus profesionales y analizar sus implicaciones en la participación escolar. El estudio muestra la relevancia que tienen, en los procesos de participación, el reconocimiento y valoración de las familias, sus diferentes modos de hacer y pensar, y su necesario lugar a la hora de afrontar, junto al alumnado y el profesorado, los desafíos que supone.

Palabras clave: Instituciones Educativas; Participación de las familias; Pueblo Gitano; Educación de Calidad.

[en] The participation of Roma families in the Educational Institutions: The Project for the social education promotion of Roma.

Abstract

School participation is a complex process in which families, as the scientific literature shows, have a very relevant role when it comes to improve the quality of schools. In order to delve into the models that explain these processes, this article analyses *The Project for the social education promotion of*

Roma in the city of Barcelona, with the results of an ethnographic investigation realized between 2018 and 2020. The fieldwork carried out, through participant observation in 17 schools and in-depth interviews with 40 professionals, had as objective to describe the strategies developed by professionals and analyse their relevance in the participation at school. It shows the importance of recognising and valuing the families on the participation processes, accepting their different ways to do and think, as well as their necessary role when facing, with students and teachers, the challenges that this entails.

Keywords: Educational Institutions; Participation of families; Roma; Educational Quality.

Sumario: 1. Introducción y estado de la cuestión. 2. Marco Metodológico. 2.1 Objetivos. 2.2 Muestra. 2.3 Técnicas de obtención y análisis de los datos. 3. Presentación y discusión de los datos. 3.1 Perfiles. 3.2 Dedicaciones territoriales. 3.3 Acciones que se desarrollan. 3.3.1 En educación primaria. 3.3.2 En educación secundaria. 3.3.3 Coordinación y trabajo en red. 3.4. Relaciones y vínculos con las familias. 3.4.1 En las comunidades, las familias y las infancias. 3.4.2 En los centros educativos. 4. Consideraciones finales. Bibliografía

1. Introducción y estado de la cuestión

La participación de las familias en la escuela es un derecho básico en las sociedades democráticas y, como tal, lleva aparejada la garantía, por parte de los poderes públicos, de hacerse efectivo. En el ordenamiento jurídico español el derecho de participación de las familias, reconocido en el artículo 27 de la constitución como derecho fundamental, ha sido ampliamente regulado¹, determinando derechos y obligaciones específicas para las familias.

Más allá de estos derechos y obligaciones, los estudios realizados en las últimas cuatro décadas muestran como la participación escolar de las familias supone una mejora sustantiva para todos los agentes que conforman la comunidad escolar. Por un lado, la participación de las familias tiene efectos positivos sobre el rendimiento escolar y el desarrollo social del alumnado (Bolívar, 2006; Epstein 2001; Flecha, 2009; Garreta, 2015; Hernández y López, 2006; Kñallinsky, 2001; Martínez, 1996; Pourtois y Desmet, 1997; Tellado y Sava, 2010; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009).

Por otro lado, genera efectos positivos sobre las personas profesionales, así como en la escuela en su conjunto. Como señalan Onzer y Bandura (1990), la participación de las familias comporta un mayor conocimiento de las familias, de sus expectativas y actitudes, al tiempo que enriquece los objetivos del centro y mejora su funcionamiento (Charlot 1994; Darling-Hammond 1997 y 2000; Furman 2004).

Sin olvidar, por último, los beneficios que también ejerce sobre las propias familias (Olmsted, 1991), al reafirmar su capacidad de agencia en tanto copartícipes de los procesos de escolarización de sus hijas e hijos. Mejorando así la calidad educativa de los centros en su conjunto (Bolívar, 2006).

En este sentido, son muchas también las evidencias científicas que muestran como sólo desde una perspectiva que entrelaza infancias, profesionales y familias, la escuela puede llegar a ser un lugar donde aprender y construir participación (Apple i Beane, 2007; Collet i Tort, 2014, 2017; Feu, Simó, Serra i Canimas, 2016; Prieto-Flores, Feu, Serra i Lázaro, 2018). Esto es así porque la participación es un proceso de aprendizaje que precisa experimentarse y practicarse. Y necesita hacerlo en sus múltiples facetas de trabajo colaborativo (con familias, profesionales, alumnado y otros agentes sociales de la comunidad). Como ya señalaba Dewey (1915), la participación es un proceso de aprendizaje compartido que permite afrontar los problemas de forma colectiva, aprendiendo unos de otros. Un proceso en el que el papel de las familias es clave (Collet, 2018).

Si bien esta idea es conocida y reconocida por la comunidad educativa y científica, los datos sobre abandono escolar del pueblo gitano exigen poner el acento, también, en qué modelos de participación y para quién. Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020),

¹ La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, de 1980; la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, de 3 de julio de 1985; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990; la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, de 1995; La Ley Orgánica de Educación, de 2006; la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, de 2013; y, La Ley orgánica de modificación de la LOE, de 2020.

un 17.3% de personas jóvenes entre los 18 y 24 años no ha completado la segunda etapa de Educación Secundaria (abandono temprano). Se estima que aproximadamente un 7% de estas jóvenes no certificaron la secundaria obligatoria, ya sea porque abandonaron la escolarización antes de los 16 años o porque lo hicieron sin haber alcanzado las competencias mínimas exigidas. En el caso de Cataluña, este porcentaje asciende al 19,4%. Una tasa de abandono escolar que, entre los hijos e hijas de familias gitanas, se eleva hasta el 63,7% (Fundación Secretariado Gitano, 2020).

Como señala Collet (2020), no todo vale cuando hablamos de participación. Para ello, y como apuntan Crozier y Davies (2007), será imprescindible tomar en consideración los sesgos que acompañan a los modelos de participación que se aplican.

La participación de las familias y de la comunidad en la escuela está siempre atravesada por la clase, el género y la cultura (Ikeshoji y Terçariol, 2021; Prince, 2021). Los centros educativos no pueden, por tanto, partir de un modelo de participación sin un proceso previo de reflexión. De hacerlo, se corre el riesgo de extrapolar un modelo concreto de participación, entendido como legítimo y universal, que premia algunas formas de participación familiar. A menudo, como señala Laureau (2003), la de aquellas familias con las que la escuela comparte modelos de socialización, objetivos, métodos y maneras de actuar. E invalida otras por no ajustarse a esta *normalidad* (Crozier y Davies, 2007). Como señala Laureau (2003), a menudo aquellas que presentan situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y tienen orígenes culturales diferentes. En estos casos, las dificultades que presentan estas familias, a ojos de los centros, se atribuyen a déficits en sus competencias parentales: a déficits lingüísticos, a incapacidad de comprensión de la lógica académica y al desconocimiento de las formas pedagógicas. Y son estos déficits, según las personas profesionales de los centros, los causantes de su no participación (Rollock, Gilborn, Vincent i Ball, 2015). Una conceptualización de la participación que lleva a ver a estas familias como un problema para el centro y no como parte de una solución equitativa y democrática (Collet, 2018).

Para construir procesos de participación y conseguir así una escuela más democrática, sería preciso, siguiendo a Collet (2020), que todas las familias estuvieran presentes, que todas fueran reconocidas y valoradas, en sus modos diferentes de participar, reconociendo la capacidad de agencia de todas ellas. Para ello debemos tener en cuenta las desigualdades familiares de partida, materiales y relacionales, pero también sus diversidades culturales.

Desde estas dos premisas planteamos la investigación² y nos aproximamos al *Servicio de Promoción socioeducativa del pueblo gitano*. Un Servicio dependiente del Consorcio de Educación de Barcelona, que tiene por objeto la promoción de la cultura gitana en los centros educativos y el apoyo al alumnado y a las familias gitanas para lograr que “el máximo número posible de gitanos y gitanas tengan la oportunidad de situarse en iguales condiciones formativas que el resto de la población” (Consorcio de Barcelona, 2018). El Servicio contaba con un equipo de nueve profesionales, conformado íntegramente por personas del pueblo gitano, que desplegaba su actividad en 41 centros escolares, de primaria y secundaria, distribuidos en 5 distritos de la ciudad de Barcelona.

Con objeto de visibilizar las acciones que desarrollaban sus profesionales y su impacto en la participación escolar del pueblo gitano en escuelas e institutos de la ciudad condal, el estudio profundizó en los mecanismos de fomento de la participación que impulsan las personas profesionales del Servicio, analizando las implicaciones que tiene en la comunidad educativa en la que desarrolla sus funciones. La finalidad última de este artículo es poder aportar nuevas ideas al debate que permitan seguir profundizando en la participación del pueblo gitano en los centros educativos.

2. Marco Metodológico

Los datos que se presentan en este artículo forman parte de una investigación colaborativa planteada como estudio cualitativo de base etnográfica, de acuerdo con los parámetros del trabajo de campo intensivo en Antropología Social y Cultural. Una investigación, de carácter longitudinal, que fue desarrollada a lo largo de dos cursos escolares (2018-2019 y 2019-2020).

² PARLEM-NE! Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: recerca col·laborativa per a una acció educativa innovadora (Bretones y Soto, 2021).

2.1 Objetivos

El estudio se proponía dar cuenta de los mecanismos que desarrollan las personas profesionales del Servicio de Promoción Socioeducativa del pueblo gitano en la ciudad de Barcelona, y analizar las implicaciones que tienen en la promoción de la participación escolar.

2.2 Muestra

La muestra estuvo conformada, por un lado, por las nueve personas que conformaban el equipo profesional del Servicio entre los años 2018 y 2020. Y por otro, por las profesionales de las instituciones públicas vinculadas al servicio. 31 personas más. En total, 40 profesionales.

De los 41 centros que formaban parte del Servicio entre los cursos 2018-2019 y 2019-2020, 17 colaboraron en la investigación. El acceso a los centros se realizó de la mano de las profesionales promotoras, siempre que fue posible, y se acordó, siempre, que la participación de los centros fuera voluntaria. También se realizó trabajo de campo en instituciones y administraciones, públicas y privadas.

2.3 Técnicas de Obtención y análisis de los datos.

Para la obtención y la elaboración de los datos se utilizaron, fundamentalmente, dos técnicas: las entrevistas semiestructuradas y en profundidad y la observación participante. En total, se realizaron 65 entrevistas, 50 durante el curso 2018-2019 y 15 el 2019-2020. De estas, 32 entrevistas fueron realizadas al equipo del Servicio, 6 a las coordinaciones y 26 a las profesionales promotoras. También se realizaron entrevistas, 15 en total, en 11 centros educativos, a direcciones, coordinaciones pedagógicas y jefes de estudios. Y, 18 entrevistas más a profesionales y técnicas del Consorcio de Educación y del Ayuntamiento de Barcelona, así como a diferentes Servicios Educativos. Todas las entrevistas fueron transcritas para su análisis.

De manera focalizada se realizaron un total de 29 observaciones de campo, en centros educativos y en instituciones. La mayoría de ellas de una jornada laboral con las profesionales promotoras que facilitaron el acceso a los centros educativos y a actividades con niños, niñas, adolescentes y familias.

Junto a las entrevistas y las observaciones, también se utilizaron datos estadísticos facilitados por el Consorcio de Educación, así como las Memorias de Promoción Escolar 2018-2019. Y se analizaron documentos marco como la “Estrategia local con el pueblo gitano”, del Ayuntamiento de Barcelona, la formulación del “Servicio de Promoción Socioeducativa del pueblo gitano” del Consorcio de Educación o el “Proyecto de Promoción Escolar en la ciudad de Barcelona” de la Fundación Pere Closa³.

Para el análisis de los datos se trabajó el análisis de contenidos⁴ y la triangulación⁵. Por un lado, se elaboraron un conjunto de categorías, organizadas en fichas etnográficas, para la sistematización de toda la información, realizando el análisis del contenido de las transcripciones de las entrevistas. La propuesta de categorización para cada unidad de análisis incluyó diferentes ámbitos temáticos y sus correspondientes categorías y subcategorías, orientadas a documentar qué se llevaba a cabo por parte del Servicio y cómo era percibido por las diferentes partes (Ver anexo 1) Posteriormente, se realizó una triangulación de los datos con los obtenidos de las observaciones, a fin de poderlos contrastar y validar. Finalmente, la investigación fue sometida a debate público⁶.

3. Presentación y discusión de los resultados

3.1 Perfiles

El equipo de profesionales del Servicio está conformado por nueve profesionales del pueblo gitano. Cinco de ellas hombres y cuatro mujeres, con una edad media de 29 años. Excepto una persona del

3 La Fundación Privada Pere Closa es quien contrata y coordina al equipo de profesionales del Servicio de Promoción (<https://www.fundaciopereclosa.org>.)

⁴ En el sentido que apuntan Taylor i Bogdan (1984), como proceso en continua progresión en la investigación cualitativa, proceso del todo necesario para la estrategia del muestreo teórico de la Teoría Fundamentada (Glaser i Strauss, 1967).

⁵ La triangulación fue un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de la investigación (Donolo, 2009).

⁶ El debate está disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KW_DBbpFS0k

equipo, todas han nacido en la misma comunidad autónoma y hablan su lengua vehicular. Dos de ellas, como lengua de origen familiar. Ningún miembro del equipo hablaba la lengua romanó (lengua oficial del pueblo gitano) o caló (en español). Todas las profesionales tienen estudios post-obligatorios y, más de la mitad, habían cursado Ciclos Formativos de Integración Social. De éstos, más de la mitad estaban siguiendo estudios Universitarios y estaban vinculadas a CampusRom⁷.

3.2 Dedicaciones Territoriales

Las personas que conformaban el equipo tenían diferentes antigüedades en el Servicio que oscilaban entre los dos y los siete cursos escolares. Las diferentes experiencias de incorporación y las experiencias que habían vivido permitieron constatar, por un lado, la relevancia que tenían los vínculos con el territorio en el que trabajaban en el desarrollo de sus funciones profesionales. En este sentido, el trabajo de campo realizado documenta *el buen conocimiento de la comunidad educativa* que tenían las 9 profesionales. También *sus vínculos de confianza con infancias y familias*. Dos aspectos de especial relevancia a la hora de entender el seguimiento y acompañamiento de infancias y familias que realizaban, y su trabajo en los centros educativos, como facilitadores de los procesos de participación escolar, tanto de alumnado y familias gitanas, como del conjunto de profesionales y agentes implicados en los centros.

El total de centros vinculados al Servicio, entre los años 2018 y 2020, fue de 41, distribuidos en 5 distritos de la ciudad. De éstos, 8 de cada 10 eran de titularidad pública. Y el resto eran concertados. En el caso de los centros de titularidad pública, algo más de la mitad eran de educación infantil y primaria. Un 11% eran centros de educación secundaria. Y el resto eran Institutos Escuela. En la mayoría de los casos, la dedicación *diaria* se focalizaba en un único centro educativo de los tres o cuatro asignados.

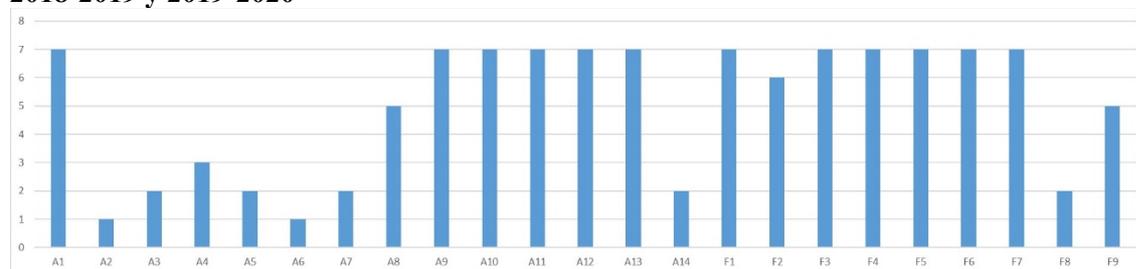
A lo largo de un curso escolar, las jornadas laborales de las diferentes profesionales del Servicio variaban entre las 18,5h. (2 casos), las 25h. (3 casos), las 31h. (1 caso) y las 37,5 horas (3 casos). No existía una relación clara entre las dedicaciones laborales de las profesionales promotoras y el número de centros en los que desarrollaban su trabajo. Esto significaba que el hecho de tener cuatro centros no garantizaba que la jornada laboral fuera a tiempo completo. Las horas que se dedicaban a cada centro estaban relacionadas con el número de alumnado y familias con las que se trabajaba de manera continuada, pero también con la percepción que el centro educativo tenía sobre la necesidad y la importancia de contar con esta figura profesional.

3.3 Acciones que se desarrollan

3.3.1 En educación primaria

El trabajo que realizaban las profesionales promotoras se caracterizaba por la diversidad de procedimientos. En los centros de educación infantil y primaria dichos procedimientos estaban prioritariamente vinculados al trabajo con las familias.

Gráfico 1. Tareas de Atención directa al alumnado y las familias de educación primaria. Cursos 2018-2019 y 2019-2020⁸



⁷ <https://www.campusrom.org/>

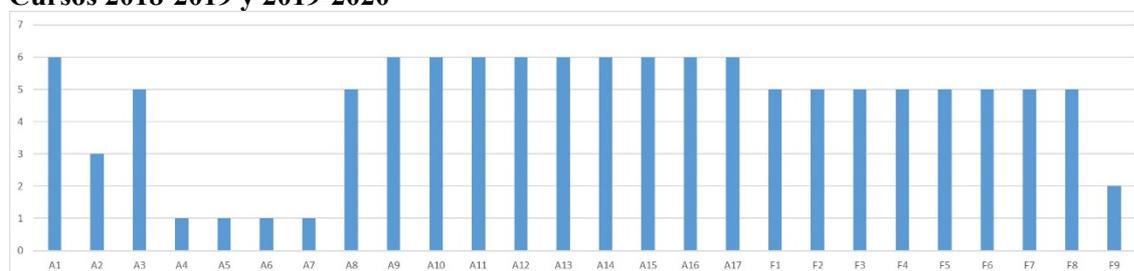
⁸ Leyenda: (A) con alumnado y (F) con familias. A1: Acogida por las mañanas; A2: Servicio despertador; A3: Dinámicas de aula; A4: Dinamización del recreo; A5: Control del recreo; A6: Control del aula; A7: Control del comedor escolar; A8: Talleres y actividades; A9: Tutorías; A10: Reuniones con tutoras; A11: Seguimiento del absentismo; A12: Seguimiento del alumnado; A13: Refuerzo escolar. F1: Seguimiento individual de las familias; f2: Visitas; F3: Llamadas a las familias; F4: Acompañamiento de las familias a reuniones; F5: Acompañamiento de las familias a recursos o servicios; F6: entrevistas; F7: Coordinaciones; F8: Espacios de trabajo con madres; F9: Talleres con familias.

Como se recoge en la Tabla 1, son numerosas las acciones que realizaban las personas promotoras en su cotidiano profesional. Destacan por su fomento de la participación: la acogida al centro de alumnado y familias, gitanas y no gitanas, cada día y junto a los equipos docentes, por su reconocimiento como profesionales; la dinamización de actividades en el aula y en el patio escolar, en tanto generador de procesos de cohesión entre alumnado gitano y no gitano; el seguimiento y acompañamiento del alumnado y sus familias, en tanto reconocimiento y visibilización de la diversidad cultural. Destacan también los talleres y los espacios de encuentro con madres, fuera de la institución escolar. Estos espacios permiten a las profesionales conocer las realidades cambiantes de las familias, cuidar las relaciones de confianza, generar redes de apoyo, detectar necesidades y desarrollar, junto a otras profesionales del territorio, espacios formativos, de asesoramiento o lúdicos. Acciones, todas ellas, facilitadoras de la participación del alumnado, de las familias y de las profesionales, gitanas y no gitanas.

3.3.2 En educación secundaria

En el caso de la secundaria, las acciones de las profesionales estaban focalizadas en el alumnado y en el trabajo comunitario con las familias.

Gráfica 2. Tareas de Atención directa al alumnado y las familias de educación secundaria. Cursos 2018-2019 y 2019-2020⁹



El descenso en el número de adolescentes gitanas en el segundo ciclo de secundaria hace que las profesionales inviertan gran parte de su cotidiano laboral en garantizar el tránsito entre la primaria y la secundaria, en el seguimiento del alumnado de primer ciclo y en el acompañamiento de las y los adolescentes de segundo ciclo.

Son muchas las familias gitanas que manifiestan miedo o desconfianza, cuando finaliza la primaria, de las implicaciones que puede tener, atendiendo a parámetros culturales, el cambio a un centro que no conocen, que no perciben como seguro y del que no siempre tienen clara su finalidad. En este sentido, el trabajo de las profesionales promotoras es fundamental porque permite canalizar los miedos de las familias a través de las muchas conversaciones y relaciones cotidianas que establecen. Ser conocedoras de los códigos de conducta culturales, les permite entender las lógicas que explican las vivencias de padres y madres, al tiempo que traducen a las familias las lógicas institucionales.

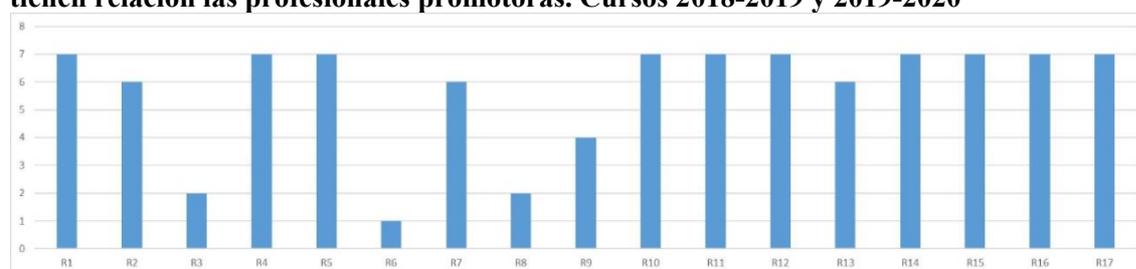
Por otro lado, hace conscientes a las profesionales no gitanas de las lógicas culturales que explican algunas de las dificultades de participación del alumnado. Esta traducción, permite a las profesionales reconfigurar sus expectativas sobre la escolarización del alumnado gitano, al tiempo que genera nuevos mecanismos de comunicación, con familias y alumnado gitano, que facilitan su continuidad escolar. Finalmente, la presencia y seguimiento cotidiano de las y los adolescentes, en el marco de los vínculos educativos generados, convierte a las profesionales promotoras en el referente positivo que afianza las expectativas escolares de la juventud gitana escolarizada. Es decir, despliegan un conjunto de mecanismos que estimulan la continuidad escolar y, con ella, la participación escolar.

⁹ Leyenda: (A) con alumnado y (F) con familias. A1: Acogida por las mañanas; A2: Aula de Atención especializada; A3: Dinámicas de aula; A4: Dinamización del recreo; A5: Control del recreo; A6: Control del aula; A7: Camino escolar; A8: Actividades; A9: Tutorías; A10: Acompañamientos individuales; A12: Seguimiento del absentismo; A12: Seguimiento del alumnado absentista; A13: Seguimiento de las familias; A14: Seguimiento de adolescentes con especiales dificultades; A15: Refuerzos; A16: Seguimiento postobligatoria; A17: Acompañamiento al instituto. F1: Seguimiento individual de las familias; F2: Visitas; F3: Llamadas a las familias; F4: Acompañamiento de las familias a reuniones; F5: Acompañamiento de las familias a recursos o servicios; F6: Entrevistas; F7: Coordinaciones; F8: Acompañamientos al Instituto; F9: Espacios de trabajo con madres.

3.3.3 Coordinación y trabajo en red

Para la realización de todas estas acciones, las profesionales promotoras tienen contacto y relación profesional con muchas instituciones, entidades y figuras diversas. A las coordinaciones y reuniones con los centros educativos, se suman las que realizan con Servicios Sociales, Servicios Educativos, Inspección educativa o Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia. También participan en comisiones sociales, comisiones de absentismo escolar, comisiones de atención a la diversidad o comisiones de entidades culturales del territorio.

Gráfica 3. Instituciones, entidades y figuras vinculadas a los centros educativos, con las que tienen relación las profesionales promotoras. Cursos 2018-2019 y 2019-2020¹⁰



Podría pensarse que estas relaciones profesionales implican un trabajo en red. Y así es, en el sentido de formar parte de un entramado de servicios y dispositivos diseñados para actuar en los territorios y en ámbitos particulares de intervención. Pero no lo es en todos los casos, en el sentido de un trabajo coordinado y colectivo para el desarrollo de un objetivo común: la participación escolar del pueblo gitano. Sólo en aquellos territorios donde las profesionales promotoras pueden trabajar colaborativamente, se generan contextos y redes, dentro y fuera de los centros educativos, que potencian la participación de todos los agentes implicados y, al tiempo, consolidan mecanismos relativamente estables para vincular infancias, profesionales y familias.

3.3.4 Relaciones y vínculos con las familias

Todas las profesionales promotoras tienen un buen conocimiento de las comunidades en las que trabajan y de las familias del centro. En su mayoría tiene importantes vínculos, las familias las respetan y valoran, y hay confianza mutua. Conocer bien a las infancias y a las familias, les garantiza poder hacer un buen seguimiento y acompañamiento escolar, potenciando su sentido de pertenencia. Y al mismo tiempo, este conocimiento de la realidad les permite ofrecer cauces efectivos de participación en los centros educativos.

En este sentido, haber nacido o vivir actualmente en el barrio donde se trabaja no es determinante para poder establecer un buen vínculo con las familias, las infancias gitanas y las profesionales no gitanas, pero no deja de ser un aspecto que lo favorece. Participar en el Culto, implicarse, comprometerse con actividades con las personas jóvenes, es un indicador claro de ser de la misma comunidad. Ser del barrio, de una familia conocida, tener costumbres parecidas, repercute en más confianza por parte de las familias, a pesar de que no implica que el trabajo sea más fácil porque exige más respuestas y, a veces, pone en situaciones delicadas a las profesionales promotoras porque tienen que mediar entre familias, entre jóvenes y mayores, entre familias y centros o entre jóvenes y centros. Si no viven o han nacido-vivido en el barrio tienen que hacer mucho trabajo de campo, en el sentido de moverse por el barrio, para que se las conozca, valore y respete.

Las madres suelen ser un grupo clave a la hora de acceder y conocer las situaciones familiares, para compartir dudas y preocupaciones sobre la escuela o el futuro de los hijos e hijas, pero también sobre su propio futuro. Iniciativas ya existentes en el barrio, de promoción y formación, de las que participan también las profesionales promotoras, son espacios y tiempos compartidos que favorecen el establecimiento de estos vínculos. Pero también lo son iniciativas creadas por las profesionales

¹⁰ Leyenda: R1: Coordinaciones con los centros educativos; R2: Coordinaciones con los equipos educativos del Pla de Barris; R3: Coordinaciones con el equipo del comedor escolar; R4: Comisión social; R5: Servicios Sociales; R6: Entidades culturales; R7: Comisión de atención a la diversidad; R8: SIEI; R9: UEC; R10: Servicios educativos; R11: EAP; R12: Fundación Pere Closa; R13: Equipo del Servicio; R14: Consorcio de Educación; R15: EAIAS; R16: Inspección; R17: Comisión absentismo escolar.

promotoras, que acontecen en tiempos y espacios privilegiados para consolidar confianzas y, que se han mostrado muy relevantes para la comprensión de sus realidades, pero también para discutir colectivamente representaciones y prácticas sobre la escuela. Unos vínculos que suelen ser claves en los procesos de democratización de la escuela.

La participación de las profesionales promotoras en iniciativas y movimientos sociales del barrio en el que se ubica el centro, así como el uso de espacios públicos –como Centros Cívicos- para el desarrollo de actividades, se muestra como un aspecto importante a la hora de generar lazos con las familias y la comunidad. El objetivo fundamental es conseguir la confianza y el reto principal es no decepcionarla, sino nutrirla con la recurrencia y la honestidad. Los vínculos, en estos casos, están basados en la confianza mutua y en el respeto. Dos elementos clave para una participación efectiva.

3.4 Impactos que generan

3.4.1. En las comunidades, las familias y las infancias

Las profesionales promotoras o bien forman parte del barrio y se las conoce, o bien llevan a cabo mucho trabajo de conocimiento de la comunidad, participando en entidades y espacios públicos del barrio, impulsando proyectos con jóvenes, con madres, observando, conversando, preguntando, escuchando... Que la persona promotora conozca bien a las familias y a las infancias y adolescencias, permite saber cuándo, cómo y dónde actuar con ellas. Es un pez que se muerde la cola, una cosa permite la otra, se retroalimenta permanentemente.

En este sentido, los altos grados de confianza y los vínculos creados entre las profesionales promotoras y las familias y las infancias de las comunidades educativas en las que participa, permiten afirmar que el impacto de las propuestas y acciones emprendidas por las profesionales es muy alto.

Desde la perspectiva de los centros educativos, este es el impacto más reconocido. Las profesionales promotoras conocen las familias y los ayudan a comprender sus realidades, transformándose en el nexo que fomenta la participación, la inclusión y la mejora de la convivencia escolar. En este sentido enumeran varios aspectos:

“Permiten establecer una mayor confianza de las familias hacia el centro y al revés. Sin la figura de la promotora la relación es de desconfianza” (Entrevista a la coordinación pedagógica, centro de primaria, enero de 2020), “Se ha mejorado mucho la confianza con las familias” (Entrevista a la dirección, centro de primaria, diciembre de 2019), “Permite conocer la situación socioeconómica de las familias y así no trabajar con especulaciones” (Entrevista a la coordinación pedagógica, centro de secundaria, octubre de 2019), “Permite conocer a las familias que tienen más dificultades para aproximarse al centro” (Entrevista a la dirección, Instituto Escuela, diciembre de 2019).

El trabajo con las madres es una tarea en profundidad y de larga duración que puede no dar resultados inmediatos, pero que es muy importante para garantizar los vínculos con las familias. Sin embargo, estos vínculos, no son ni automáticos, ni rápidos. En este sentido, la organización de numerosas actividades con las madres es un elemento a destacar de entre los impactos del trabajo de las promotoras. Claro ejemplo son acciones formativas que han repercutido en posibilidades de incorporación al mercado laboral. La participación de las madres gitanas se transforma así en un recurso que, más allá de reforzar la participación escolar del alumnado gitano, da voz a las minorías culturales que habitan las escuelas, redefiniendo la conceptualización que se tiene de la diversidad cultural.

Las tareas de acompañamiento ya sean para la promoción escolar a etapas posteriores de enseñanza, ya sean para hacer posible y mantener la asistencia a clase, tienen un claro impacto en la participación escolar que puede medirse en la continuidad educativa del alumnado gitano.

Por parte de los centros educativos, este ámbito de impacto es ampliamente reconocido. Se valora especialmente el seguimiento de cambio de etapa, la permanencia en la escolarización, las acciones formativas y la mejora del absentismo:

“Ejercen una acción formativa sobre el sistema educativo” (Entrevista a la coordinación pedagógica, centro de secundaria, noviembre de 2019), “Realizan el seguimiento de la primaria a la secundaria” (Entrevista a la dirección, centro de primaria, octubre de 2019), “Ayudan en la permanencia del alumnado en el sistema educativo” (Entrevista a la coordinación pedagógica, centro de primaria, enero de 2020), “Dan más apoyo al alumnado gitano que asiste a la escuela” (Entrevista a la coordinación pedagógica, centro de secundaria,

enero de 2020), “Ha aumentado la asistencia en el centro por parte del alumnado absentista, ha habido cambios” (Entrevista a la dirección, centro de primaria, diciembre de 2020), “Ayudan a resolver interrogantes sobre la cultura gitana” (Entrevista a la coordinación pedagógica, Instituto Escuela, octubre de 2019), La propuesta, participación y organización de actividades en los centros educativos y fuera de ellos, tiene gran aceptación, no solo entre los niños, niñas, adolescentes y familias, sino también entre el resto de profesionales. Los centros también lo consideran un impacto positivo en tanto refuerza la participación de los diferentes agentes que configuran aquella comunidad educativa. Refuerzo que no sería posible sin el trabajo de las profesionales promotoras.

Su presencia en la vida de los barrios se transforma también en un impacto para toda la comunidad escolar en tanto acaban encarnando a las referentes positiva, en las que infancias y familias gitanas pueden reflejarse y con las que pueden identificarse.

3.4.2. En los centros educativos

Los centros educativos valoran la acción de las personas promotoras como apoyo al centro en varios ámbitos y aspectos que se traducen en una mejora de la participación. Reconocen, en este sentido, un conjunto de impactos positivos relativos al profesorado y al propio centro:

Impactos relativos al profesorado: “Apoyan al profesorado cuando se encuentran con situaciones conflictivas con el alumnado”, “Hacen de puente con el profesorado porque hablan un lenguaje común con el alumnado y esto permite crear cauces para el entendimiento”, “La promotora como referente rompe prejuicios”, “Su colaboración es fundamental para aclarar dudas sobre las familias y la cultura gitana”.

Impactos relativos al centro: “Han aumentado las inscripciones en el centro, hay más buena prensa, las cosas van mejor”, “Aumento de las inscripciones de familias no gitanas en el centro”, “Se han eliminado las adaptaciones horarias para el alumnado absentista, ya no se hace un trato diferenciado”, “Ha mejorado la comunicación entre el centro y las familias”.

A pesar de que en algunos centros se espera que la figura del promotor y promotora sirva, principalmente, para paliar cuantitativamente algunos comportamientos -ausencias en clase, abandono prematuro, poca puntualidad o falta de motivación en la escolarización- todos los centros confirman una mejora en las relaciones con las familias gitanas, en la asistencia de las infancias gitanas al centro, en la comprensión de las pautas culturales y familiares, en las coordinaciones con los diferentes profesionales del territorio o en el acceso a las informaciones.

Las profesionales promotoras, como se describía, también se relacionan y coordinan con otras figuras profesionales como psicólogas, trabajadoras sociales o educadoras sociales, entre otras, que tienen trayectorias, expectativas e ideologías de espectro muy amplio. Con ellas establecen relaciones en multitud de tareas. Esta parte de su trabajo y su impacto, en general, también es muy relevante, no solo porque les comporta mucha dedicación en su cotidiano laboral, sino también porque hace patente la relevancia de su papel a la hora de potenciar el trabajo en red y con la comunidad.

4. Consideraciones finales

Promocionar la participación escolar del pueblo gitano no puede hacerse sin el pueblo gitano, sin saber y entender quiénes son. Y a la inversa. Un situarse que permite, por un lado, aprehender el conjunto de condicionantes sociales, económicos y políticos en juego, así como las realidades concretas. Y esto no puede hacerse, como apuntaba Crozier y Davies (2007), juzgando a los otros desde una supuesta normalidad. Esto es, desde criterios de normalidad que son fruto de procesos particulares no universal

En este sentido, una de las claves del trabajo de las profesionales promotoras está en el respeto a las familias. Un respeto que implica, como apuntaba Collet (2020) conocerlas, reconocerlas, hacerse cargo de sus dificultades y aceptar que no hay una única forma de hacer las cosas. Esto es, en el conocimiento y el reconocimiento de sus saberes sociales y culturales. Si bien es cierto, que muchas madres y padres, gitanos y no gitanos, no han tenido acceso a conocimientos especializados, no lo es menos que disponen de un saber sociocultural que les orienta y a partir del cual toman sus decisiones. Conocer y respetar este saber es punto de partida en el trabajo con las familias. Y la base a partir de la cual las personas promotoras generan vínculos profesionales.

Como reconocen todas las profesionales, gitanas y no gitanas, existen muchas diferencias entre las familias gitanas, no solo en función de los barrios, sino también en un mismo territorio. Reconocer y respetar las diferencias es un proceso complejo que precisa tiempo. Tiempo para tomar distancia y analizar las conceptualizaciones que se tienen de los otros diferentes. Tiempo para descubrir los sistemas de referencia que tienen esos otros. Y tiempo para negociar, para reconocer donde está el conflicto.

El papel de las profesionales promotoras es clave. Conocedoras y competentes en ambas realidades sociales y culturales, gitanas y no gitanas, son el nexo que traduce y reconoce los códigos culturales mayoritarios y minoritarios. Un nexo que facilita la generación de contextos que posibilitan, por un lado, la participación del pueblo gitano; y, por otro, nuevos cauces de participación para el conjunto de la comunidad educativa.

Aunque las relaciones de confianza y el establecimiento de vínculos con las familias y las infancias sean imprescindibles para promocionar su participación en la escuela, no son suficientes para garantizar que esa participación revierta en una mejora de sus circunstancias vitales, sociales, económicas o residenciales. Debemos reconocer que los procesos de participación escolar, si van solos, no pueden o puede poco. Es imprescindible un trabajo coordinado y en red con los diferentes agentes del territorio; son precisos apoyos estables y sostenidos en el tiempo; se necesitan confianzas y recursos; políticas sociales justas, equitativas y decididas, en ámbitos que van más allá del universo escolar.

Referencias

- Apple, M. y Beane, J. (2007). *Democratic schools*. Portsmouth: Heinemann.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bretones, E. y Soto, P. (2021). *PARLEM-NE! Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: recerca col·laborativa per a una acció educativa innovadora*. Bellaterra: UAB-GRAFO
- Charlot, B. (ed.) (2004). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Collet, J. (2020). Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. *Educar*, 56/1, 241-258
- Collet, J. (2018). Escoles democràtiques en comú: Primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants. *Pedagogia i Treball Social*, 6(2), 32-54.
- Collet, J. y Tort, A. (2017). *Escola, família i comunitat: La perspectiva imprescindible per educar avui*. Barcelona: Octaedro
- Collet, J. y Tort, A. (coords.) (2014). *Millors vincles, millors resultats?: La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Consorcio de Educación de Barcelona (2018). *Plec prescripcions tècniques del Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano per al curs 2017-2018*. Barcelona: CEB
- Crozier, G. y Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Darling, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Dewey, J. (1915). *Democracy and Education: The Middle Works*. Vol. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Epstein, J. L. (2001): *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Feu, J.; Simó, N.; Serra, C. y Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465.
- Flecha, R. (2009) Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21, 2, 157-170.
- Fundación Secretariado Gitano. (2020). *La comunidad gitana y la educación*. https://www.gitanos.org/que-hacemos/areas/educacion/en_cifras.html

- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42, 2, 215-235.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la asociación de sociología de la educación*, 8, 1, 71-85.
- Hernández, Á. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Kñallinsky, E. (2001). La participación de los padres en la escuela. *El Guiniguada*, 6-7, 241-248.
- Ikeshoji, E. A. B. y Terçariol, A. A. de L. (2021). Estilos de aprendizagem em diferentes contextos: evidências a partir de uma revisão sistemática da literatura: Português. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(28), 98–120. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.3447>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Martínez González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Informe 2020 sobre el estado del Sistema Educativo. Curso 2018-2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. doi: 10.4438/i20cee
- Ozer, E. M. y Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 472-486.
- Pourtois, JP. y Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Prieto-Flores, O.; Feu, J.; Serra, C. y Lázaro, L. (2018). Bringing democràtic governance into practice: Policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambdridge Journal of Education*, 48(2), 227-244. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1288700>
- Prince, A.C (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(especial), 5-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>
- Rollock, N.; Gilborn, D.; Vincent, C. y Ball, S. (2015). *The colour of class*. Londres: Routledge.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). El trabajo con los datos: Análisis de los datos en la investigación cualitativa. Barcelona: Paidós.
- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176
- Verdugo, M.A. y Rodríguez Aguilera, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (4), 5-25.

Financiación

Esta Investigación fue realizada en el marco del Convenio Específico de Colaboración entre el Consorcio de Educación de Barcelona, la Universitat Oberta de Catalunya (LES- Laboratorio de Educación Social) y la Universidad Autónoma de Barcelona (GRAFO- Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada)

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribución de autores

Las autoras del artículo han contribuido a partes iguales como IP de la investigación.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons