

El colectivo gitano en los centros de especial dificultad: una asignatura pendiente*

The Gypsy community in schools with special needs: an unfinished business

Raquel Poy Castro
Profesora Titular
Universidad de León

Resumen

Este artículo analiza un centro de educación especial en España con una matrícula significativa de la comunidad gitana. El estudio examina la relación entre las concepciones de diversidad cultural y su impacto en las prácticas educativas inclusivas. Los hallazgos revelan que, si bien estas escuelas implementan medidas para satisfacer las necesidades educativas de esta comunidad, la inclusión total sigue siendo un desafío continuo. Aunque hay suficiente inversión en personal especializado y recursos tecnológicos, persiste la segregación social. Durante los últimos quince años, el enfoque de la escuela ha estado en la atención diferencial. A pesar de los encomiables esfuerzos de los equipos docentes y directivos, estos enfrentan altos niveles de estrés y requieren una formación y orientación más continua sobre prácticas interculturales y acciones educativas exitosas. Iniciativas dignas de mención, como abordar el ausentismo escolar e incorporar actividades de ocio digital en los planes de estudio escolares, demuestran el potencial de las tecnologías digitales para mejorar el compromiso y la inclusión.

Palabras clave: gitanos, inclusión, escuelas especiales, prácticas educativas creativas, mediación gitana.

Abstract

This article analyses a special needs school in Spain with significant enrollment from the Gypsy community. The study examines the relationship between conceptions of cultural diversity and their impact on inclusive educational practices. Findings reveal that while these schools implement measures to address the educational needs of this community, full inclusion remains an ongoing challenge. Although there is sufficient investment in specialized staff and technological resources, social segregation persists. Over the past fifteen years, the school's focus has been on differential attention. Despite the commendable efforts of the teaching and management teams, they face high stress levels and require more continuous training and guidance on intercultural practices and successful educational actions. Noteworthy initiatives, such as addressing school absenteeism and incorporating digital leisure activities into school programs, demonstrate the potential of digital technologies in improving engagement and inclusivity.

Keywords: Gypsy, inclusion, special needs schools, creative educational practices, Gypsy mediation.

Introducción

En la revisión sistemática realizada por Carmona *et al.* (2019) sobre la literatura científica sobre inclusión educativa de los estudiantes de etnia gitana, se concluye que son muy escasos los trabajos publicados desde la perspectiva pedagógica, psicológica o desde el Trabajo Social, respecto a otros enfoques como el histórico o el sociológico. También ponen énfasis en el abordaje de la inclusión en el plano micro o meso sistémico, profundizando en la realidad de la organización escolar, las prácticas didácticas en los centros educativos, o los modelos pedagógicos que sirven de base a la acción educativa específicamente dirigida a este colectivo de alumnos. En este trabajo de investigación¹ hay un especial interés en responder a las cuestiones sobre cómo se planifica la labor docente, cómo se organiza la convivencia escolar con los estudiantes y las familias gitanas, y qué acciones específicas y diferenciadas se articulan en una escuela de especial dificultad, en este caso de titularidad pública, en la actividad educativa. Asimismo, se

trata de enmarcar este microsistema en el conjunto de una realidad que puede extrapolarse no sólo al sistema escolar de una extensa región europea como Castilla y León, sino de toda España. En consecuencia, se ha planteado una inmersión completa de la investigadora en la vida diaria de la comunidad escolar, acompañando al profesorado, los estudiantes y las actividades con participación de las familias, apoyada en una metodología rigurosa de tipo cualitativo-etnográfico, sobre la que extraer un amplio conjunto de datos observacionales que desvelan las condiciones de la acción educativa para el colectivo gitano en una escuela de educación infantil y primaria.

En el presente trabajo se analiza cómo se aborda el objetivo de inclusión en tres variables clave para entender los retos y dificultades que el sistema escolar afronta a la hora de acometer la necesaria atención a la diversidad. Esta se ve dificultada por el hecho constatable de que en las últimas décadas, los centros que reciben estudiantes gitanos se están convirtiendo en sí mismos en los *centros especiales*, lo que precisamente denota la común recomendación de organismos internacionales como la UNESCO (2023) hacia los países en orden a evitar la segregación en centros diferenciales de minorías en riesgo de exclusión. En este sentido se han pronunciado trabajos como el de Martínez-Usarralde, (2021), en el que se analizan los alegatos efectuados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativos a la concepción de la inclusión educativa que sostienen las políticas educativas actualmente. Concretamente en este estudio se pone de manifiesto la divergencia entre los marcos teóricos en los que se fundamentan las políticas educativas mencionadas y las formas en las que estos se revelan y plasman en las decisiones políticas, en las que la inclusión en el caso de la OCDE se identifica con la consecución de un nivel mínimo de habilidades.

Llevot y Garreta (2013) resumen acertadamente cómo, a pesar de que el asentamiento del pueblo gitano o pueblo roma cuenta según con un largo recorrido histórico de más de 600 años en Europa, aún son múltiples los retos que a través de las políticas educativas debemos de afrontar, entre ellos se destaca la mejora del éxito educativo y la inclusión efectiva del colectivo que comienza necesariamente en el sistema educativo. El proceso evolutivo a lo largo de este periodo ha sufrido grandes avances hasta llegar al momento presente donde la sociedad está marcada por la digitalización de todos los espacios públicos y privados, sociales y económicos. Obviamente, ello conduce a que se produzcan una serie de necesidades de adaptación o medidas que den respuesta a esta nueva realidad para los individuos y sus familias. Es precisamente la escuela el primer lugar y el más privilegiado para conseguir que todos los ciudadanos puedan tener una plena participación en la sociedad y esta esté vertebrada por los principios de tolerancia, respeto a la diversidad, solidaridad, justicia social, igualdad de género con los que se identifica una educación humanista acorde con el informe de la UNESCO (2021).

En el caso de España, el modelo de la administración educativa descentraliza en sus diecisiete regiones o comunidades autónomas el desarrollo de un marco regulatorio común, con una amplia autonomía en la organización del aparato educativo y la asignación de sus recursos personales y económicos. En el presente trabajo, se tiene como punto de referencia normativo el de la Comunidad autónoma de Castilla y León, donde se ha efectuado el estudio de campo, comprendiendo un análisis detallado del encaje de la comunidad escolar gitana en su sistema público educativo. Concretamente, en Castilla y León se considera la especial dificultad como elemento prioritario del centro educativo, quedando recogidas en la legislación educativa las condiciones que los centros han de cumplir para ser considerados estos de alta complejidad socioeducativa o en riesgo de padecerla, según lo publicado por el gobierno regional (Consejería de Educación de Castilla y León, 2018a). Esta normativa coexiste con otra que enfatiza el perfil

especializado del profesional educativo como el elemento básico organizador, y que clasifica los puestos docentes de especial dificultad cuando cumplen alguno de los criterios siguientes (Consejería de Educación de Castilla y León, 2018b):

- centros de educación especial o atiendan las unidades de educación especial en centros ordinarios;
- centros que se encuentren en zonas rurales con una especial situación, itinerantes, localidades aisladas;
- que pertenezcan a un centro de menores o a unidades educativas en establecimientos penitenciarios;
- que estén ubicados en aulas hospitalarias;
- que pertenezcan a centros docentes públicos con un porcentaje del treinta por ciento de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo;
- que se encuentren en centros docentes públicos incompletos;
- centros con porcentaje menor o igual al cincuenta por ciento de profesorado definitivo, profesorado en régimen de interinidad mayor o igual al cincuenta por ciento;
- «Programa 2030»: es un programa para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. Se considera alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa a aquel perteneciente a minorías étnicas, culturales o que se encuentre en cualquier otra situación socio-familiar o de índole personal que incida en la igualdad de oportunidades en su interacción con el entorno escolar y formativo.

Es posible constatar que la política educativa de la administración regional se enmarca en una estrategia y regulación nacionales que respetan escrupulosamente el principio de inclusión y asumen los objetivos asociados, si bien ha mantenido la clasificación de centros de especial dificultad a aquellos que, por razón de su ubicación en zonas urbanas o rurales desfavorecidas, acumulan elevados porcentajes de alumnos en situación de riesgo social. Esta clasificación conlleva la asignación de recursos en forma de profesionales especializados y apoyo económico de refuerzo.

1. Contexto en el que se enmarca el estudio

El centro educativo pertenece a la Comunidad de Castilla y León y está ubicado en la ciudad de León. La escuela se integra en un barrio del extrarradio en el que el perfil económico de las familias es bajo y la mayoría de ellas desarrollan su actividad laboral preferentemente en la venta ambulante, perteneciendo el 50% de los residentes al colectivo gitano. Otros factores como la calidad estructural de las viviendas, las vías de acceso al barrio o los niveles de seguridad ciudadana, nos dibujan un barrio marginal.

Dicho centro cuenta con seis unidades de educación primaria y tres de infantil, donde el 99% del alumnado es gitano. Llama la atención que en veintiséis años se ha incrementado en un 74% el alumnado gitano, con lo que claramente indica que el fenómeno transcurre en línea opuesta a la que marca el objetivo de la política pública educativa para evitar la segregación escolar, en este caso derivada de pertenecer al colectivo de etnia gitana tal como se establece en la vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El alumnado se distribuye en 48 estudiantes en educación infantil y 100 en educación primaria. El trabajo de campo se centró en un aula de tercero de primaria que fue seleccionada tanto por la buena disposición mostrada por la tutora para colaborar con el estudio, como por el empleo en la misma de medios digitales. Hay que resaltar que esa

buena disposición ha permitido que la etnografía estuviese en el aula y fuera de ella, durante todas las jornadas escolares, a la vez que fue un elemento facilitador y clave para comprender el contexto cultural y educativo en toda su amplitud. Ello ha permitido construir significados conjuntos en torno a la complejidad del fenómeno estudiado.

En cuanto a la visión educativa del centro y sus señas de identidad, se destaca su programación escolar por el enfoque en la educación en valores democráticos de convivencia, educando en igualdad de género, analizando los procesos por los que se origina y combatiendo los estereotipos de género reproductores de la misma con el fin de promover la equidad educativa, y todo ello lo hacen en un ambiente respetuoso y en el que existe una concepción positiva hacia la diversidad cultural. Por ello, se promueven los comportamientos solidarios y se vela por el establecimiento de las relaciones equilibradas para que exista una buena convivencia en el centro y se resuelvan los conflictos de forma democrática y pacífica. Esta característica resultó de especial interés para evaluar la capacidad del microsistema escolar para abordar la adaptación del colectivo gitano a los valores de convivencia democráticos, más centrados en el individualismo que en grupo como unidad comportamental. Uno de los desafíos actuales es que los equipos de investigación educativa sean capaces de comprender las conductas que se relacionan con los valores de igualdad y tolerancia en comunidades que tienen otras claves culturales diferentes a las suyas sin que ello suponga un elemento que distorsione y altere la comprensión del fenómeno que es objeto de estudio tal y como se recoge en los trabajos de Macías y Redondo (2012) y Cárdenas-Rodríguez *et al.* (2019).

En el trabajo de campo se expone cómo esa concepción de la diversidad queda reflejada en las prácticas educativas que de ello se derivan. Por ello se ha procedido a extraer fragmentos significativos de las etnografías y las entrevistas que dan cuenta de las concepciones subyacentes acerca de la diversidad cultural atendiendo a qué aspectos trabajan y cómo, específicamente a través de las prácticas educativas creativas – tanto cuando están mediadas por medios digitales como cuando se realizan sin que exista un recurso tecnológico – así como dónde o en qué espacios – dentro del aula o fuera de ella – se llevan a cabo. De este modo se exponen los resultados en función de las señas de identidad del centro que se ha mencionado: educar en valores democráticos, educar en un ambiente respetuoso y seguro y para ello incide en la importancia de las emociones y la asistencia al colegio, para analizar en qué medida se llevan a cabo. En segundo lugar, se analiza cómo las prácticas educativas creativas posibilitan que en esa experiencia compartida de aprendizaje entre docentes y estudiantes aprendan juntos a partir de esa forma colaborativa en la que todos son profesores y alumnos, y en la que se posibilita enlazar la teoría con la práctica (Jeffrey, 2006). En este sentido se justifica que una de las barreras a salvar es precisamente eliminar esas ideas y conceptos erróneos acerca de la diversidad cultural y social, siendo uno de los aspectos que se esconden detrás de la desigualdad estructural según Ghidoni y Morondo (2022).

En esta línea, hay que señalar que desde el centro se hacen grandes esfuerzos para concienciar a las familias de la necesidad de que interactúen con el centro por lo que, de forma continua, les invitan a participar convocándoles a reuniones, charlas, diseñando actividades que requieren su presencia, y atienden sus demandas de forma continuada aprovechando tanto los espacios formales como los informales, siendo habitual las conversaciones con las familias tanto en la entrada como en la salida de la jornada escolar. En este sentido, se destacan dos actuaciones que desde el centro han llevado a cabo y han resultado efectivas para establecer puentes con las familias. La primera fue darles confianza y la segunda mostrar una actitud colaborativa a través de la escucha activa:

el trabajo con las familias es poco a poco o sea no es de un día para otro, una de las cosas que hemos hecho es tener que tengan confianza en nosotros y para ello hemos abierto las puertas del centro a las familias [...] La directora abre su puerta, los escucha. Entonces lo que quieren que los escuches y que te puedan hablar (E-P4-junio 2023).

La evaluación de las prácticas docentes creativas se centra en las acciones de trabajo para la promoción del respeto y la seguridad en el centro, así como en las dirigidas a prevenir el absentismo escolar, un problema especialmente destacado en los estudiantes gitanos y que se acrecienta a mayor edad. El refuerzo a la interacción y el trabajo en el plano emocional, muestran cómo el espacio escolar es un ambiente idóneo para potenciar la adaptación del grupo a las normas de convivencia.

2. Metodología

En cuanto a la metodología utilizada se ha recurrido a una metodología de carácter cualitativo y holístico. La metodología cualitativa se focaliza en el estudio en profundidad de las relaciones sociales (Cotán, 2020) con la finalidad de describir, comprender y cambiar la realidad objeto de estudio. Dentro de la metodología cualitativa, instrumento contrastado por su eficiencia es precisamente el método etnográfico que hemos seleccionado. Su carácter holístico facilita, como señala Olmos (2016), la combinación de diferentes niveles de análisis a nivel micro, meso y macro, que hemos enmarcado en el análisis contextual relacionando los recursos con los que cuenta la escuela que aluden al nivel micro, las características de las familias y el alumnado del centro que pertenecen al nivel meso y el marco macro analítico de las políticas educativas que nutren los centros de especial dificultad a los que pertenece la escuela estudiada.

La investigadora, para comprender la vida de la escuela, ha optado por sumergirse en ella durante un curso académico completo, desempeñando un rol de etnógrafa y a través de la observación, las anotaciones recogidas en el diario de campo, las entrevistas, el análisis de los documentos del centro, de los espacios y la utilización de los mismos, de los textos, de las imágenes, de las conversaciones informales con el alumnado y el profesorado, ha extraído los conceptos subyacentes acerca de la diversidad cultural y su repercusión en los modos de trabajarla en el aula para lograr la inclusión educativa. Por lo tanto, este proceso es de carácter reflexivo y profundiza en los cimientos del cambio social (Bethune y Gilbert, 2019). Dentro de la etnografía hay que destacar el papel fundamental que en este trabajo han tenido las entrevistas efectuadas a los miembros de la comunidad educativa. Consideramos que la ventaja principal de la realización de las entrevistas ha sido que ha permitido obtener una gran cantidad de información que de otro modo hubiera sido difícil conocer.

Las entrevistas realizadas se identifican y son citadas con un acrónimo a efectos de preservar el preceptivo anonimato de los entrevistados. La primera parte del acrónimo se corresponde con una entrevista, en cuyo caso se identifica con una (E), o alternativamente es una observación recogida en el diario de campo que se representa con una (O). En la segunda parte del acrónimo se identifica el perfil de la persona entrevistada, que puede ser un miembro del equipo directivo (D) o un docente. Si es un docente de primaria se distinguen a su vez tres casos. Si da clases en 3º y 4º curso se identifica con (P2), en 5º y 6º curso con (P3) y si es un especialista o de apoyo con (P4). Finalmente, en la tercera parte del acrónimo se refleja la fecha de recogida de la información. Por último, cada una de las partes identificativas del acrónimo se separa con un guión.

Por otro lado, siguiendo a Díaz (2007) la actitud metodológica seguida se puede describir como de extrañamiento con el convencimiento de que ello permite entender cómo la vida de la escuela es resultado de convenciones y la cultura es entendida como un conjunto de estas. En consecuencia, la ventaja de mantener esta actitud de extrañamiento que nos ha guiado a lo largo de nuestro trabajo de observación activa, ha sido el no desatender lo que para nosotros es incomprensible desde nuestros patrones socioculturales. Los rasgos esenciales de la actitud de extrañamiento son básicamente que no naturaliza nada de lo que se observa, que no da nada por sentado y que, en definitiva, invita a reflexionar en qué medida lo que sucede es lo habitual.

3. Análisis

El centro cuenta con trece docentes a tiempo completo y cinco a tiempo parcial siendo estos compartidos con otro colegio. Como recursos materiales disponen de un aula de pedagogía terapéutica, otra de audición y lenguaje, y otra de educación compensatoria dotadas con libros de consulta y diferentes tipos de material manipulativo. En relación a los medios digitales, el centro está equipado con pizarras digitales interactivas, gafas de realidad virtual, ordenadores y tabletas para todos los niños y niñas, teniendo acceso a internet y redes sociales.

Todo el personal del centro efectúa encomiables esfuerzos para ofrecer una educación de calidad, para ello se forman de modo continuo, tanto a través de los cursos de formación que ofrecen los centros de formación del profesorado gestionados por la Junta de Castilla y León, como de modo autodidacta. El gran espíritu de equipo que se estimula desde el equipo directivo del centro es otro de los elementos fundamentales que permite que, en las reuniones semanales, se expongan los casos que requieren una atención coordinada. Ello tiene como finalidad principal el idear e implementar las medidas educativas promotoras del éxito escolar en las que se presta una atención personalizada.

El esfuerzo continuado realizado por el equipo docente para ofrecer una educación de calidad, es generador de altos niveles de estrés para los profesionales. Así lo expresa una de las profesoras:

Yo creo que ahora mismo Inclusión sería no tener que hablar de inclusión. Sería romper este gueto, porque el 98 % son gitanos. Esto nos genera mucho estrés, lo tenemos que hacer todo nosotras (E-D, marzo 2023).

Consideramos que una de las medidas que podrían reducir el estrés entre el profesorado, sobre todo cuando el origen del mismo se focaliza en no disponer de formación específica que permita implementar en el aula buenas prácticas para atender a la especificidad cultural de los estudiantes, sería contar con la figura del mediador intercultural profesional

En cuanto a las prácticas educativas, seguimos la definición de Jeffrey (2006) como aquellas experiencias de aprendizaje en las que están presentes cuatro elementos: la relevancia, la responsabilidad, el control y la innovación.

Se determina la relevancia de la práctica educativa cuando el aprendizaje resultante de la misma ha tenido en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes permitiéndoles efectuar un aprendizaje significativo. La responsabilidad en el aprendizaje alude a que son los propios alumnos y alumnas los que se comprometen con el proceso de aprendizaje logrando aprender por sí mismos. El control en el aprendizaje se relaciona con la capacidad de autogestión y automotivación a lo largo del proceso de aprendizaje y ello se traduce en experimentar una pasión por aprender. El docente es fundamentalmente un intermediario. Finalmente, la innovación se plasma cuando son capaces de idear nuevas propuestas o soluciones a partir de la concepción inicial. El estudio llevado a cabo por las

profesoras Vigo-Arazola *et al.* (2023) evidencian cómo este tipo de prácticas son una valiosa herramienta para conseguir la inclusión educativa en los centros con una presencia importante de minorías étnicas como lo es el colectivo gitano.

En la siguiente situación se ejemplifica que, cuando surge un conflicto de forma espontánea, se resuelve en el momento y a través del diálogo. En este caso el conflicto surge porque un niño trae unas zapatillas nuevas y entonces algunos niños se dirigen a él y se las pisan iniciándose una pelea en la que el niño se ha caído y se ha dado un golpe. En ese momento la profesora interrumpe la clase actuando del siguiente modo:

¿Creéis que lo que estáis haciendo es correcto? Algunos niños responden que sí. Ella les pregunta: «¿por qué?» las respuestas son variadas: «porque se chulea», «para hacerle rabiar», «porque es un presumido». Entonces a continuación la profesora les pregunta: «¿a vosotros os gustaría que os pisasen?». Entonces responden que no. A continuación, les explica que: «lo primero para relacionarnos con los demás es respetarse mutuamente». Entonces les pregunta de nuevo: «¿qué debéis hacer entonces?» A lo que le responden «no pisarle». Ella añade: «¿y qué más tenemos que hacer cuando nos damos cuenta que no hemos actuado bien?» Los niños responden que pedir perdón. Entonces ella añade una sobre explicación: «lo que debemos hacer es pedir disculpas». A partir de ahí los niños que le habían pisado se disculpan y la clase continúa (O-P2-marzo 2023).

Otro ejemplo nos permite describir cómo se eliminan estereotipos a través del buen hacer docente. A pesar de que es habitual que se reproduzcan los patrones culturales, se nota algún cambio. En los siguientes extractos se da cuenta de ello:

Ya hay algún alumno que ha seguido los estudios, y creo que alguno llegó a la universidad. Por ejemplo, cuando vienen las madres por aquí porque tienen hermanos menores en el colegio y les preguntan por algún exalumno diciéndoles: «¿qué tal va?», y te contestan: «bien ahora ya está en peluquería, en la carrera». Te aseguro que cuando les preguntas que quieren todas quieren ser mamás y casarse, pero ya vas viendo alguna niña que te dice: yo quiero conducir, yo quiero trabajar, yo quiero ir en mi coche para ir a trabajar (E-P3-mayo 2023).

Los estereotipos los trabajan de forma continua, transversal y en el momento que surge la oportunidad, como se plasma en el siguiente discurso: «no estamos esperando ningún día especial del día de la mujer ni nada de eso, lo que hacemos es que lo hablamos cuando surge alguna oportunidad» (E-P4-marzo 2023). Otro ejemplo de praxis educativa creativa está relacionada con la promoción de un ambiente respetuoso y seguro, y para ello se incide en la importancia de las emociones y la asistencia al colegio. En las siguientes notas del diario de campo de marzo, se ejemplifica el trabajo de las emociones, que realizan semanalmente:

Vamos a hablar en esta clase de una cuestión que nos cuesta gestionar y nos pasa a veces cuando estoy enfadado, por ejemplo, cuando me enfado y lo puedo hacer por diferentes motivos: porque se me ha olvidado el almuerzo, porque se meten conmigo, etc. Pregunta la profesora a un niño: «¿cómo se le llama a esa emoción que sentimos cuando tenemos un enfado tremendo?» Responde el niño: «furia». Pregunta la profesora: «¿y qué pasa si yo que me siento tan enfadado, y lo pago con otros que no me han hecho nada?, ¿eso es justo?». Responden los niños que no. La profesora añade: «no es justo porque le estoy haciendo sentir a otro una emoción que no le

corresponde». A continuación, proyecta un video sobre un cuento que trata la emoción del enfado y les dice que se fijen si ellos alguna vez ellos se han sentido así. Al terminar todos los niños responden que alguna vez se han sentido enfadados. La profesora les explica que no está mal enfadarse, lo que está mal es que su enfado le afecte a otro. A continuación, les pide a todos que cierren los ojos y que recuerden un día en el que estaban muy enfadados, tanto que les entró una rabieta. Les dice que recuerden cómo se sentían y qué forma tenía esa rabia. Cuando abren los ojos les dice que hagan un dibujo que exprese la forma que tenía ese enfado que, si era mucho, mucho, llegaría a ser rabia y que escriban las situaciones que les provocan sentirse así. Un niño le pregunta: «¿cómo tiene que ser el dibujo?». La profesora le responde: «como tú quieras, como tú hayas sentido esa rabia, cada uno lo siente de una manera diferente y por eso cada uno lo dibuja de una manera y todos los dibujos son buenos» (O-P4- mayo 2023).

Sometiendo a análisis el incidente crítico expuesto bajo el prisma de las prácticas educativas creativas, se comprueba cómo con esta actividad están reflexionando sobre situaciones cotidianas, reconociendo la emoción que les provoca y encontrando la alternativa para hacer frente a esa emoción. Esto está relacionado con las propiedades de la relevancia y control.

Por otro lado, la prevención del absentismo escolar es uno de sus objetivos prioritarios. Educan para que las familias y los estudiantes consideren la educación como la herramienta que les permitirá, en palabras del profesor Esteve (2010), ser personas y desarrollar sus proyectos de vida. No debemos de perder de vista las enseñanzas del profesor, que nos advierten de la necesidad de clarificar cuando un fenómeno es educativo. Para ello basta con examinar si están presentes los criterios de contenido, de forma, de uso y de equilibrio en el hecho educativo.

No existe una línea de consenso sobre la prevalencia de factores que incidan en el absentismo y el abandono escolar de los estudiantes gitanos en Europa, mientras unos estudios consideran que existe una barrera cultural relacionada con el comportamiento grupal de los gitanos, que minimiza el comportamiento individual, lo que incide en una minusvaloración colectiva de la permanencia escolar y una aceptabilidad grupal del abandono relacionado con la llegada de madurez adolescente, lo que ha sido analizado por Ivanova (cit. en Carrasco, 2014, p. 322), otros trabajos apuntan a la falta de atención del profesorado a la gestión de expectativas de los estudiantes (Carrasco *et al.* 2018). Estudios más recientes apuntan a diversos factores socioeconómicos y étnicos interrelacionados (Bocsi *et al.*, 2023).

Si indagamos acerca de los motivos por los que los alumnos y alumnas no tienen una asistencia regular y puntual es porque muchas de las familias gitanas manifiestan actitudes de sobreprotección, que se concretan en no considerar importante que asistan al colegio. Así se evidencia en las siguientes líneas extraídas de una conversación informal de la investigadora con un miembro del equipo directivo cuando le pregunta por qué no llevan los niños al colegio, obteniendo la siguiente respuesta: «Las familias no les traen porque si llueve como hoy, pues piensan con lo bien que se está en casa para qué le voy llevar si el asistir al colegio es un asunto de payos» (O-P2- marzo 2023).

El absentismo consentido por las familias está directamente relacionado con el distanciamiento y la poca implicación de las familias en el centro que constituye una de las barreras detectadas para lograr el proceso de escolarización, reforzando el desapego por la vida escolar en los estudiantes. Esto se evidencia en la entrevista efectuada a una maestra en el siguiente fragmento:

El papel de las familias aquí es una dificultad, las familias no les apoyan de igual que aprenda o no aprenda y no ven más allá, no ven en la utilidad de una educación. Por ejemplo, lo veo en la escritura, cuando les envío un formulario para que cumplimenten o me envían una nota pues les da igual escribirla con faltas de ortografía y no se dan cuenta que sus hijos tienen que aprender en un futuro, pues a saber rellenar un impreso para cualquier gestión que tengan que hacer en la vida diaria (E-P3- abril 2023).

Esa poca implicación también se evidencia en el hecho de la falta de asistencia de las familias a las citas que les llegan desde el centro.

A las dos la profesora había citado a dos familias. Esperamos hasta las 14:40 h. y no ha aparecido ninguna de ellas. El objetivo de la reunión era informarles sobre el desarrollo de dos niños (O-P2-febrero 2023).

El absentismo escolar es uno de los principales problemas encontrados y priorizados en la programación general anual del centro. Para ello, el centro ha elaborado un plan de absentismo que se justifica en que no se puede efectuar la evaluación continua tal y como se recoge en la legislación educativa ni se puede lograr el pleno desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Concretamente, más de la mitad de los niños no asisten a clase en tiempo y forma. Para mejorar esta situación, se ha desarrollado en el centro un programa específico en el que se han tenido en cuenta la cultura de los estudiantes, así como sus referentes. Por este motivo, como describimos a continuación, el programa implementado ha tenido un gran éxito siendo uno de los elementos fundamentales del mismo el haber recurrido a un mediador cultural natural que es proporcionado por la Fundación del Secretariado gitano, principal organización no gubernamental en España para el pueblo roma. El mediador gitano se demuestra como un referente para todos ellos, por lo que era valorado, respetado y existía una mutua comprensión que facilitaba la asistencia a clase y mejoraba la convivencia en el centro.

A continuación, se expone el funcionamiento del mismo a través de las notas del diario de campo extraídas durante el curso:

Los niños llegan a clase poco a poco, y en la pared hay un mural, que consiste en una tabla con el nombre de cada uno de ellos y la fecha en la que anotan quien ha llegado puntual. El proyecto es a nivel de centro y se denomina «carrera de camellos». De forma que, cada semana gana una clase, aquella que mayor número de niños llegaron con puntualidad y como reciben un premio colectivo que propone la tutora o tutor de la clase ganadora, suele ser algo que les guste disfrutar juntos como un tentempié. Un aspecto muy interesante es que son los propios niños, con diferentes roles rotatorios, los que se encargan de las actividades, lo que favorece la cohesión grupal, la apropiación y el control. Cuando la investigadora les pregunta a los niños sobre qué roles tienen, le responden «yo soy el encargado de baño: lo de avisar cuándo es la hora de ir al baño al baño», «yo el de fila: cuando vamos a hacer algo fuera de clase y hay que hacer la fila, y tengo que cuidar la fila», «yo soy de patrulla verde: es para ir al patio recoger las basuras», «yo soy encargado de rincón: es para ordenar los rincones», «yo me encargo de reciclar», «yo soy el de la fecha», pues pone la fecha en el encerado, y «yo soy el de orden: pues para colocar las mesas» (O-P2-marzo 2023).

Analizando esta práctica educativa destinada a la reducción del absentismo escolar, en función de los rasgos que definen una práctica creativa se puede apreciar que está presente el control y la autonomía, para que vean el aula como un espacio propio. Aquellos niños y niñas que hayan llegado cinco días seguidos a clase puntualmente obtienen un vale

sorpresa que es canjeable por una actividad sorpresa. La misma consiste en que un día el mediador gitano va por las clases y aquellos niños que tenga el vale, salen de clase para realizar alguna actividad que les guste mientras disfrutan de tocar y escuchar un instrumento de percusión propio identitario de su cultura, el cajón flamenco.

Dicho programa ha conseguido reducir de forma significativa el absentismo, según nos comenta la directora: «ha sido muy bueno, un éxito, hemos mejorado muchísimo, pero tenemos que seguir trabajando día a día» (E-D- junio 2023).

Lo anteriormente expuesto guarda relación con el enfoque conocido como de los fondos de conocimiento, que ha demostrado ampliamente su utilidad para dar legitimación a la cultura de los colectivos en riesgo de exclusión social y diseñar programas de intervención socioeducativa destinados a mejorar la implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijas e hijos (Lorenzo, Salina y Cernadas, 2020).

Conclusiones

Nuestro enfoque se alinea con los estudios cualitativos acerca de la inclusión educativa en los microsistemas educativos, una línea minoritaria (Carmona *et al.* 2019) pero que permite enfatizar los factores de capacidades de la comunidad escolar, y particularmente de las propias familias y sus estudiantes gitanos, para generar dinámicas de adaptación escolar, el desarrollo de valores y recursos que, sin imposiciones, faciliten la preservación identitaria en la línea señalada por trabajos como el de Méndez López y San Román (2011). La investigación etnográfica ilustra la necesidad de reivindicar la implementación de programas de mediación intercultural con la finalidad fundamental de reducir las barreras culturales, así como introducir prácticas docentes creativas, que promuevan la interacción con los estudiantes y sus familias. Por otro lado, la mediación gitana ha resultado efectiva para abordar uno de los principales problemas del centro, como es el absentismo escolar. De este modo, una de las funciones del promotor escolar es aumentar el éxito escolar de este colectivo, tal y como se recoge en el estudio de Llevot-Calvet (2021). En este sentido, el trabajo académico de Asensio (2015) señala con claridad que para lograr una educación inclusiva, particularmente con el colectivo gitano, es necesario la implicación de toda la comunidad educativa la cual está integrada por las familias, los estudiantes, el equipo docente, las asociaciones o el secretariado gitano, la administración y, en general, los organismos y agentes sociales que de alguna manera tengan implicación en el proceso educativo. A través de las distintas colaboraciones sería pertinente establecer un plan de centro educativo entre cuyas finalidades se abordasen: la desigualdad de género, la deconstrucción de estereotipos y prejuicios, el reconocimiento de la diferencia entre géneros y la concepción positiva de la diversidad sociocultural así como el abordaje de los conflictos desde una perspectiva de la resolución pacífica de los mismos.

Por otro lado, se hace evidente la necesidad de promover una cultura de la convivencia democrática en aras tanto de la prevención de los conflictos como a la resolución de los mismos de una forma pacífica a través de técnicas dialógicas y de mediación escolar. Un punto de partida para desarrollar la cultura de la convivencia democrática puede ser a partir de los principios generales establecidos por Aguado (2002) entorno a los cuales se pueden articular programas de intervención educativa favorecedores de una cultura de convivencia democrática. Se constata el efecto positivo de las prácticas creativas en la adaptación de las familias y cómo tiene que ver con el potenciamiento de la interacción con las personas, los estudiantes y sus familias mejoran la producción de aprendizaje

escolar con el incremento de la interacción social y el centro recurre exitosamente a actividades de enganche con la cultura popular y el folclore gitano, así como potencia la interacción que permiten las nuevas tecnologías, como se evidencia en las experiencias de navegación con gafas 3D, las actividades de navegación conjunta con internet y redes sociales. Esta relación directamente positiva de la interacción con el aprendizaje se ha constatado en la línea de otros estudios como los de Álvarez *et al.* (2011) o Flecha y Soler (2013). En este sentido, el uso de los medios digitales son un recurso más, complementario a otros insustituibles como las relaciones interpersonales de las que emana el aprendizaje dialógico y constructivo, atendiendo necesariamente a la complejidad de la realidad educativa (Sancho-Gil *et al.*, 2020).

Particularmente se evidencia la necesidad de incorporar en los centros las figuras del mediador intercultural y escolar, porque entre ambos pueden realizar diferentes labores. Entre ellas destacan el asesoramiento a las familias, llevar a cabo técnicas de mediación en la resolución de conflictos o efectuar labores de refuerzo. La experiencia de colaboración con la Fundación Secretariado Gitano es un claro ejemplo de ello. El concepto de mediación intercultural se vincula según Llevot-Calvet y Garreta-Bochaca (2024) con el establecimiento, entre otros, de lazos entre la educación y los colectivos de inmigrantes con la finalidad de romper barreras culturales. El incremento de este tipo de profesionales en los centros con grupos étnicos mayoritarios es una demanda lógica habida cuenta de la referida concentración acelerada de las familias en centros específicos, aunque como señala Garreta-Bochaca (2024), en la actualidad se advierte una regresión en vez de una progresión de este tipo de profesionales educativos en los centros educativos, como sería esperable y deseable.

Concretamente, la mediación gitana se revela como un útil instrumento para promover el éxito escolar en este colectivo a partir, entre otras variables, de la mejora de las relaciones comunicativas entre la familia y la escuela tal y como se evidencia en un estudio llevado a cabo por las profesoras Llevot y Bernad (2016). Sería especialmente útil la figura del mediador intercultural en el caso que nos ocupa en las siguientes situaciones. Para mejorar las relaciones entre la familia y la escuela con la finalidad de promover una mayor implicación de estas en las tutorías. Esto es muy importante, si partimos del hecho de que las tutorías son el espacio privilegiado tanto para exponerles a las familias las particularidades y evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo o hija como solicitar su colaboración para las diferentes situaciones de aprendizaje previstas. Para emplear los canales de comunicación existentes de forma eficaz. En ocasiones el mal uso o abuso de los medios digitales que podrían optimizar las comunicaciones tanto en término de inmediatez de las mismas como de eficacia comunicativa para resolver de forma coordinada las situaciones imprevistas o habituales. El mediador intercultural permitiría un mejor conocimiento del sistema de creencias en las familias y su implicación en sus formas de pensar, vivir y actuar. En concreto que de forma mayoritaria (más del 90%) profese la religión evangélica confronta con el sistema de la mayoría del profesorado. Por otro lado, no hay que olvidar que nuestra sociedad es plural fruto de una mayor diversidad social y cultural, lo que conlleva que sea necesario un abordaje interdisciplinar para resolver los conflictos o problemáticas de convivencia. Por ello cada vez se reclaman y conviven dos perfiles profesionales: los mediadores escolares y los mediadores interculturales. Como dicen Martínez-Usarralde, García y Sahuquillo (2013) y Martínez-Usarralde (2021), ambos profesionales, aunque con perfiles distintos que delimitan sus funciones generales y específicas, los colectivos a los que se dirigen sus actuaciones, o el tipo de conflictos en los que se centran, se complementan y enriquecen para intervenir en una gestión democrática de los conflictos.

Además, sería deseable que dentro de la oferta formativa que se ofrece al profesorado, se enfatizase aquella que aborda la temática de la mediación intercultural. Sin embargo, para que pudiese ser efectiva y aplicable la formación recibida, esta debería de complementarse con una labor de asesoramiento al profesorado. Dicho en otras palabras, una vez que el profesorado realizase el curso formativo (preferentemente dentro de su jornada escolar) necesitaría contar con una figura de apoyo para llevar al aula lo aprendido. De esta forma, ese asesoramiento sería un soporte que ayudaría al profesorado a lo largo de todo el proceso, e.g. el diseño de los materiales, ideación de situaciones de aprendizaje, de resultados de aprendizaje.

Una de las consecuencias positivas derivadas de ello, sería reducir la soledad e impotencia que en ocasiones padece el profesorado para abordar situaciones cotidianas que requieren de un conocimiento en temas interculturalidad. Otra consecuencia esperable sería reducir el estrés entre el profesorado, al sentirse acompañado, animado y dirigido para darle confianza en que lo que está haciendo carece de rigor y fundamento para derivar en una buena práctica educativa que atienda a la diversidad cultural para lograr la plena inclusión educativa y social. Se aprecia que a pesar de los recursos existentes tanto personales como materiales ello no ha evitado que el centro educativo se convierta en una institución en la que la mayoría del alumnado sea gitano, cuando lo deseable es que la diversidad cultural conviviese de forma natural como muestra de la inclusión educativa de todos los estudiantes con independencia del origen social de los mismos. En consecuencia a pesar de las políticas educativas existentes para hacer efectiva la inclusión educativa y social, aún es un reto pendiente el conseguir que se atienda a la diversidad cultural y se revierta la progresión creciente detectada de que el alumnado gitano se concentre intensivamente en determinados centros. El centro educativo debe ser una representación de la realidad social que es plural y diversa, y en ese ambiente podemos convertirnos en ciudadanos de pleno derecho, difícilmente lo lograremos si en el centro en el que nos formamos solo representa una parte minoritaria de esa sociedad.

Finalmente, entre las principales limitaciones del estudio se pueden señalar dos. Por un lado sería enriquecedor complementar la investigación etnográfica, con la realización de unos grupos de discusión en los que se pudiesen analizar los discursos de los estudiantes, del profesorado y de otros especialistas que participan con el centro (trabajador social, educador social, equipos de orientación educativa), y de las familias, con la finalidad de averiguar las principales barreras que existen para que la colaboración entre el centro y la familia sea efectiva. De dicho análisis se podrían derivar medidas de intervención educativa que fuesen plasmadas en el plan del centro educativo. Por otro lado, sería deseable extender el análisis efectuado el presente trabajo al ámbito nacional, habida cuenta de que en las diferentes comunidades autónomas hay diferencias legislativas en torno a los centro de especial dificultad. Dicho análisis podría ser efectuado desde una perspectiva de la educación comparada lo que sin duda contribuiría a la mejora del problema educativo abordado.

Notas

¹ La investigación, realizada a través de etnografía, está financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España en el marco de Proyectos de Investigación "RTI Type B" (PID2020-112880RB-I00).

Bibliografía

- Aguado M.J.D. (2002), *Por una cultura de la convivencia democrática*. En «Revista Interuniversitaria de formación del profesorado», Vol. 44, pp. 55-78.
- Álvarez M., González M. y San Fabián J. (2011), *La situación de la infancia gitana en Asturias. Consejería de Bienestar Social y Vivienda, Oviedo, Gobierno del Principado de Asturias.*

- Asensio A. (2015), *Mujeres gitanas de Zaragoza: de lo privado a lo público, un análisis desde la perspectiva de género*, Tesis doctoral, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Bethune J. y Gilbert J. (2019), *School ethnography*. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford, Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.338>.
- Bocsi V., Varga A. y Fehérvári A. (2023), *Chances of Early School Leaving. With Special Regard to the Impact of Roma Identity*. En «Education Sciences», Vol. 13, n. 483, pp. 1-14.
- Cárdenas- Rodríguez R., Terrón-Caro T. y Monreal-Gimeno M. C. (2019), *Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras en contextos de exclusión*. En «Revista de Investigación Educativa», Vol. 37, n. 1, pp. 75-91.
- Carmona J., García-Ruiz M., Máiquez M.L. y Rodrigo M.J. (2019), *El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática*. En «Multidisciplinary Journal of Educational Research», Vol. 9, n. 3, pp. 319-348.
- Carrasco S., Narciso L. y Bertran-Tarrés M. (2018), *Neglected aspirations: Academic trajectories and the risk of early school leaving amongst immigrant and Roma youth in Spain*. En L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq y C. Timmerman (editado por), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*, London, Routledge, pp. 164-182.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2018a), *Orden EDU/939/2018 de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa*. En «Boletín Oficial de Castilla y León», 4 de septiembre, pp. 35080-35096.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2018b), *Orden EDU/1205/2018, de 6 de noviembre, por la que se establecen los criterios para la calificación de los puestos docentes como de especial dificultad en la comunidad de Castilla y León*. En «Boletín Oficial de Castilla y León», 15 de noviembre, pp. 44320-44323.
- Cotán A. (2020), *El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales*. En «Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga», Vol. 1, n. 1, pp. 83-103.
- Díaz A. (2007), *School Bureaucracy, Ethnography and Culture: Conceptual Obstacles to Doing Ethnography in Schools*. In «Social Anthropology», Vol. 15, n. 2, pp. 205-222.
- Esteve J.M (2010), *¿A qué llamamos educación?*. En J.M. Esteve (editado por), *Educación: un compromiso con la memoria*, Barcelona, Octaedro, pp. 19-53.
- Flecha R. y Soler M. (2013), *Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning*. In «Cambridge Journal of Education», Vol. 43, n. 4, pp. 451-465.
- Garreta-Bochaca J. y Llevot-Calvet N. (2021), *Gypsy students in Catalonia (Spain): compensation with improvable cultural recognition*. En «Educación Intercultural. Teoría, Investigación, Prácticas», Vol. 19, n. 1, pp. 18-34.
- Ghidoni E. y Morondo Taramundi D. (2022), *El papel de los estereotipos en las formas de la desigualdad compleja: algunos apuntes desde la teoría feminista del derecho antidiscriminatorio*. En «Discusiones», Vol. 28, n. 1, pp. 37-70.
- Jeffrey B. (2006), *Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice*. En «Cambridge Journal of Education», Vol. 36, n. 3, pp. 399-414.
- Llevot Calvet N. y Bernad Caveró O. (2016), *La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia*. En «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», Vol. 19, n. 1, pp. 99-110.
- Llevot N. y Garreta J. (2013), *Les familles gitanes et l'école en Espagne. De l'exclusion à l'inclusion*. En «Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione», Vol. 352, n. 60, pp. 381-396.
- Llevot-Calvet N. (2016), *Mediación intercultural en el contexto español: teorías, experiencias y desafíos*. En J. Garreta (editado por), *Inmigración en España: evolución y retos socioeducativos*, Bern, Peter Lang, pp. 217-237.

- Llevot-Calvet N. y Garreta-Bochaca J. (2024), *Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity*, *Educational*. En «Educational Studies», pp. 1-21.
- Llevot-Calvet. N. (2021), *Mediación gitana e institución escolar en cataluña: un puente entre la comunidad educativa*. En A. S. Jiménez, J. Cáceres, M. Vergara, E. M. Rainha y M. A. Martín (coordinado por), *Construyendo juntos una escuela para la vida*, Madrid, Dykinson, pp. 145-151.
- Lorenzo M., Salina G. y Cernadas F. (2020), *¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela?*. En «Teoría de la Educación», Vol. 32, n. 1, pp. 191-211.
- Macías F. y Redondo G. (2012), *Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar*. En «RISE, Revista Internacional de Sociología de la Educación», Vol. 1, n. 1, pp. 71-92.
- Martínez-Usarralde M.J. (2021), *Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social*. En «Educación XXI», Vol. 24, n. 1, pp. 93-115.
- Martínez-Usarralde M.J., Sahuquillo P. y García L. (2013), *Identidad y responsabilidades socioeducativas del mediador escolar y del mediador intercultural: hacia una clarificación de funciones*. En «Mediaciones sociales», Vol. 11, pp. 56-81.
- Méndez-López C. y San Román T. (2011), *Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y las gitanas*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020), *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. En «Boletín Oficial del Estado», 340, 30 de diciembre.
- Olmos A. (2016), *Algunas reflexiones sobre la etnografía escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural*. En «Investigación en la Escuela», Vol. 23, pp. 1-16.
- Sancho-Gil J.M., Rivera-Vargas P. y Raquel Miño-Puigcercós (2020), *Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives*. En «Learning, Media and Technology», Vol. 45, n. 1, pp. 61-75.
- UNESCO (2021), *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2023), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?*, París, UNESCO.
- Vigo-Arrazola B., Dieste B., Blasco-Serrano A.C y Lasheras-Lalana P. (2023), *Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico*. En «Revista Española de Sociología», Vol. 32, n. 2, pp. 1-20.

* The article was amended on 2024/12/30, see the erratum: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/20939>.

Short Bio

Raquel Poy Castro

Profesora Titular en el Departamento de didáctica general, específicas y teoría de la educación de la Universidad de León. Doctora en Ciencias de la Educación. Ha participado en numerosos proyectos y contratos de investigación en la perspectiva teórica e histórica de los problemas contemporáneos en educación. Forma parte del observatorio internacional de la profesión docente de la Universidad de Barcelona y de diferentes sociedades científicas.

Professor of the Department of general and specific didactics and educational theory of the University of León. Doctor in Educational Sciences. She has participated in numerous research projects and contracts in the theoretical and historical perspective of contemporary problems in education. It is a member of the international observatory of the teaching profession at the University of Barcelona and she belongs to different scientific societies.