

# LA CULTURA SOMÁTICA DEL ALUMNADO GITANO, ESTUDIO DE UN GRUPO DE 6º DE PRIMARIA

## TFG



**Autor: David Vallés Asensio**

**4º Grado Educación Física**

**Tutor académico: Lucio Martínez Álvarez.**

**E. U. EDUCACIÓN PALENCIA.  
CURSO ACADÉMICO 2012/2013  
(Universidad de Valladolid)**



# RESUMEN

A pesar de tener una presencia visible en nuestro sistema escolar, la etnia gitana aparece, en palabras de Jurjo Torres, negada y silenciada en el curriculum, por lo que no se siente identificada con la educación que recibe. Una de las razones de esta situación es el conflicto existente entre la cultura somática escolar y la cultura somática de la propia etnia gitana, puesto que en la primera se prima el silenciamiento y la contención corporal y la segunda se caracteriza por la movilidad y la espontaneidad, por lo que no encuentra sentido a la quietud de sus cuerpos. A través de este trabajo, trataré de conocer y comprender más aspectos acerca de la etnia gitana, realizando un pequeño estudio sobre un grupo de estudiantes gitanos de sexto de Educación Primaria, con el que pretendo extraer una serie de datos referidos a su cultura somática. Este trabajo pretende ser un punto de partida para que la cultura gitana, y el resto de culturas minoritarias, tengan un lugar más respetuoso dentro del curriculum.

**Palabras clave:** Cultura somática, etnia gitana, curriculum, cuerpo.

# ABSTRACT

Despite having a visible presence in our school system, the ethnic gypsy appear, in words of Jurjo Torres, denied and silenced in the curriculum, so it does not feel identified with the education that they receive. One reason for this situation is the conflict between school culture and culture somatic from ethnic gypsy itself, since the first is raw and containment silencing body and the second is characterized by mobility and spontaneity, so you do not find meaning in the stillness of their bodies. Through this work, I will try to know and understand more things about the ethnic gypsy, performing a small study of a group of sixth gypsy students from Primary Education, with which I intend to draw a number of data on somatic culture. This work is intended as a starting point for gypsy culture and other minority cultures have a more respectful place within the curriculum.

**Keywords:** Somatic culture, ethnic gypsy, curriculum, body.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>OBJETIVOS</b> .....	2
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	3
1. INTRODUCCIÓN .....	3
2. VINCULACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	3
3. UNA EDUCACIÓN PARA TODOS Y CON LA QUE SE IDENTIFIQUEN TODAS LAS CULTURAS.....	4
4. ALGUNOS DATOS SOBRE LA POBLACIÓN GITANA Y LA EDUCACIÓN.....	7
<b>FUNDAMENTACIÓN</b> .....	10
1. INTRODUCCIÓN .....	10
2. DIFERENTES PRESENCIAS CORPORALES EN LA ESCUELA .....	10
2.1 Cuerpo implicado .....	10
2.2 Cuerpo silenciado.....	11
2.3 Cuerpo objeto de tratamiento .....	11
2.4 Cuerpo objeto de atención.....	11
2.5 Cuerpo suelto.....	11
3. TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DEL CUERPO Y CULTURA SOMÁTICA EN LA ESCUELA .....	12
4. ETNIA GITANA .....	14
4.1 Introducción .....	14
4.2 Breve historia del pueblo gitano.....	14
4.3 La cultura gitana.....	15
4.4 Los gitanos y la escuela.....	17

5. LA CULTURA GITANA NECESITA SENTIRSE IDENTIFICADA CON EL CURRÍCULO ESCOLAR .....	19
6. SÍNTESES TEÓRICAS .....	23
<b>ESTUDIO DE CASO .....</b>	<b>24</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	24
2. METODOLOGÍA .....	24
3. CONTEXTO .....	27
4. RESULTADOS .....	32
4.1 Imagen corporal e ideal estético .....	32
4.2 Salud .....	33
4.3 Presencias corporales .....	34
4.4 Sexualidad .....	36
4.5 Expresiones corporales .....	37
4.6 Contención corporal .....	38
<b>ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO .....</b>	<b>40</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>42</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>44</b>

# INTRODUCCIÓN

La cultura gitana es una de esas etnias minoritarias negadas y silenciadas en el curriculum escolar (Torres, 1993). Pese a que Jurjo Torres escribió sobre esto hace 20 años, todavía sigue estando vigente, debido al desconocimiento de los intereses, costumbres, aspiraciones, motivaciones y, en definitiva, de la cultura gitana. Quizá por eso, la comunidad gitana no se siente identificada con el curriculum y con la escuela; es decir, no encuentra sentido a la educación que reciben.

Por otro lado, la escuela, como transmisora de cultura (dominante), no solo actúa en el plano de los conocimientos, sino que también impone una cultura somática (Boltanski, 1975), que puede suponer un extrañamiento de su propia cultura y provocar un sentimiento de lejanía de la escuela. Desde ese ámbito, desde el corporal, he tratado de realizar este trabajo de fin de grado, recopilando la información que me parece más relevante a cerca de la cultura corporal de un grupo de alumnos de etnia gitana.

Con la realización de un pequeño estudio cualitativo sobre un grupo concreto de sexto de Educación Primaria, en el que el 100% del alumnado es de etnia gitana, pretendo extraer unos resultados o conclusiones que me ayuden a mí, pero también al resto de personas, a conocer y comprender más aspectos acerca de la cultura somática del alumnado procedente de esta cultura. Resultados que es necesario tener en cuenta a la hora de elaborar un curriculum que permita el acceso del alumnado gitano y con el que se puedan identificar, ajustándolo a niños de estas características.

Para poder realizar dicho estudio, creo que es necesario conocer, de manera general, las diferentes presencias corporales (Vaca y Varela, 2006) que el alumnado manifiesta a lo largo de la jornada escolar, así como la importancia que se le da al cuerpo de los estudiantes en la escuela (Martínez y García, 1997), pues la educación y la escuela en su conjunto contribuye de forma activa en la fabricación de una determinada cultura somática escolar.

Espero que la lectura de estas páginas merezca la pena y ayude a conocer más acerca de la cultura corporal de esta minoría étnica y que, a partir de ese conocimiento, se pueda elaborar y confeccionar un curriculum en el que se tengan en cuenta las necesidades, los derechos y características del pueblo gitano. Asimismo, espero que sirva como punto de partida para que el curriculum se acerque a otras comunidades, etnias y pueblos minoritarios y sin poder.

# OBJETIVOS

- Elaborar un trabajo de fin de grado que ayude a formarme plenamente como docente y que sea de utilidad durante mi futuro profesional, condensando los conocimientos y las competencias asociadas a la titulación.
- Entender y comprender la cultura somática de la comunidad gitana, a partir del estudio de un caso concreto y, así, aumentar el conocimiento para poder responder a las necesidades de los niños y niñas gitanos.
- Obtener y elaborar diferentes ideas de carácter colectivo y social sobre la cultura somática de la comunidad gitana, a partir de relatos y opiniones de naturaleza individual.
- Extraer unos resultados que permitan determinar la cultura corporal del pueblo gitano y que ayuden a la confección de un curriculum escolar en el que dicha minoría étnica se pueda sentir más identificada.
- Contribuir, en la medida de lo posible, a que la escuela sea una institución en la que se puedan ver reflejadas e identificadas diferentes etnias y culturas, por diferentes que sean.

# **JUSTIFICACIÓN**

## **1. INTRODUCCIÓN**

El currículum educativo debe ser confeccionado de tal manera que se tengan en cuenta las diversas culturas que convergen en la escuela, por muy minoritarias que sean. Solo de esta forma, dichas culturas se podrán sentir identificadas y podrán encontrar sentido a la escuela y a su educación. Por ello, en las siguientes líneas trato de evidenciar que la educación es un derecho para todas las personas y con el que todas las culturas deben identificarse, independientemente de su género, origen étnico o situación económica. Una de esas culturas es la gitana que, a pesar de tener una presencia visible en nuestro sistema escolar, los datos demuestran que su situación educativa, en cuanto a abandono escolar y a su rendimiento académico comparado con la media, es alarmante. Además hago referencia a la relación existente entre las competencias del título y este trabajo de fin de grado.

## **2. VINCULACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO**

Este trabajo de fin de grado va a suponer la aplicación, el desarrollo y la condensación de los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria, así como de las competencias asociadas a la titulación. Además, la confección del mismo va a contribuir a desarrollar mi capacidad de análisis, de resolución de problemas, de asimilación y presentación de resultados y, en definitiva a mejorar mi formación como futuro docente, posibilitándome reforzar y consolidar dichas competencias, las cuales son necesarias adquirir para cualquier docente que quiera obtener el título de Grado en Educación Primaria.

Por otro lado, de todos los objetivos que figuran en la Memoria de la Titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria<sup>1</sup>, considero que los que pueden tener más relación con el tema en cuestión son los siguientes:

- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

### **3. UNA EDUCACIÓN PARA TODOS Y CON LA QUE SE IDENTIFIQUEN TODAS LAS CULTURAS**

La UNESCO (UNESCO, 2000) y el curriculum escolar (BOE, 2007) sostienen varias ideas que tienen que ver con la intención de este trabajo de fin de grado. Ideas relativas a que la educación debe ser un derecho humano básico, universal e inalienable, pues todos los seres humanos tienen derecho a ella, independientemente de su género, de su procedencia étnica o situación económica o social. Por lo tanto, es fundamental y necesario lograr una educación inclusiva.

---

<sup>1</sup> Son trece los objetivos que figuran en la Memoria de la Titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria, correspondiente a la Universidad de Valladolid. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. [http://www.mag.uva.es/Documentos/Grado%20Primaria/Asignaturas/Resumen\\_plan\\_de\\_Primaria.pdf](http://www.mag.uva.es/Documentos/Grado%20Primaria/Asignaturas/Resumen_plan_de_Primaria.pdf) (Consulta: 9 de abril de 2013).

Aunque la idea principal de la educación para todos es que todo el mundo tenga derecho a ser escolarizado, considero que tiene relación con este TFG en el sentido de que toda cultura merece ser escolarizada, no solo por el hecho de que su alumnado pueda acudir a la escuela, sino que el estar en la escuela debe responder a los objetivos de ésta. Es decir, pasar de una igualdad de acceso (todo el mundo tiene las posibilidades de acceder a la escuela) por la igualdad de oportunidades (todo el mundo logra aprovechar el beneficio que se espera de la escolarización).

En primer lugar, la UNESCO llevó a cabo una iniciativa para que todos los niños jóvenes y adultos reciban una educación básica de calidad. Dicha iniciativa tuvo lugar en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000). Allí, los 164 gobiernos que se reunieron determinaron seis objetivos para hacer realidad la educación para todos y que debían lograrse, como muy tarde, en 2015:

- Objetivo 1 → Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Objetivo 2 → Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Objetivo 3 → Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Objetivo 4 → Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Objetivo 5 → Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Objetivo 6 → Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de

aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Algunos de estos objetivos tienen relación con la idea de que las personas pertenecientes a minorías étnicas también deben ser escolarizadas en igualdad de condiciones, es decir, teniendo en cuenta sus características, sus intereses, sus motivaciones y sus costumbres, igual que se tienen en cuenta las de la cultura dominante. Por ello, la escolarización, que sin duda puede ser algo positivo, oculta que los niveles de rendimiento son muy desiguales y que las minorías, en particular la gitana, obtiene unos rendimientos muy inferiores a la media, como veremos en el apartado siguiente. Es decir, que pese a que ya van a la escuela, ésta no está dando los resultados que corresponden a los esfuerzos y los deseos.

Asimismo, en el curriculum escolar de Educación Primaria (BOE, 2007) se hace referencia una y otra vez a que la educación debe tener en cuenta la diversidad del alumnado, desde un planteamiento integrador. Ideas que chocan con el concepto de una educación unificadora y una sociedad homogénea. Ambos, son conceptos que no tienen nada que ver con la realidad, que no es otra que una sociedad heterogénea que se ve reflejada en las escuelas de hoy en día, donde conviven niños y niñas de diversas culturas, etnias y países (Andrés, 2005).

En el curriculum (BOE, 2007) se sostienen, entre otras, las siguientes afirmaciones literales al respecto:

- La intervención educativa contempla como principio la atención a la diversidad del alumnado y engloba la atención individualizada.
- La finalidad de la Educación primaria es proporcionar a TODOS (énfasis mío) los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.
- La Educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Por lo tanto, es evidente que tanto las organizaciones como los documentos institucionales que tienen que ver con la educación dan importancia a la idea de que la educación debe tener en cuenta que las escuelas son el reflejo de una sociedad plural y heterogénea y, como tal, debe responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que la integran, independientemente de su raza, etnia, país o condición. No obstante y pese a las declaraciones, vemos que los sistemas escolares no obtienen los mismos resultados en todos los estudiantes. Esta diferencia es visible en determinados grupos étnicos. Uno de ellos, que será el que centre este TFG, es el de la etnia gitana.

#### **4. ALGUNOS DATOS SOBRE LA POBLACIÓN GITANA Y LA EDUCACIÓN**

La Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2012) nos ofrece ciertos datos que evidencian que, aunque ha mejorado con el paso del tiempo, la situación educativa del alumnado perteneciente a la etnia gitana evidencia que el sistema escolar no obtiene los mismos resultados con niños y niñas gitanas, respecto a parámetros como el rendimiento escolar o permanencia en el sistema educativo

En primer lugar, la Fundación Secretariado Gitano señala que cada vez es mayor la asistencia de niños y niñas gitanos en la etapa de Educación Infantil. De este modo, el

30,2% del alumnado gitano comienza su escolarización a los dos años o menos y, asimismo, el 52,6% lo hacen a la edad de tres años. Estos datos son especialmente relevantes, pues esta etapa tiene carácter voluntario.

No obstante, ya a estas edades tan tempranas, el 38,9% del alumnado gitano se encuentra por debajo de la media en cuanto a su rendimiento académico. Éste es un porcentaje significativo en este sentido.

Por otro lado, cerca del 94% del alumnado gitano se escolariza a los seis años o antes, pero durante la Educación Primaria se dan, a día de hoy, graves problemas de bajo rendimiento escolar, desfase curricular, absentismo y abandono prematuro. Así, en Primaria el 31,8% del alumnado gitano asiste de manera irregular a clase y el 64% presenta un rendimiento académico inferior a la media de su grupo.

Merece la pena señalar los datos referidos a la etapa de Educación Secundaria, pues, aunque no se corresponde con la etapa educativa del grupo analizado para este TFG, son más alarmantes que en Primaria: El 68,4% del alumnado gitano se encuentra en una situación de desfase curricular de más de dos años, frente a un 25,8% del alumnado no gitano. Además, pese a que cada vez es mayor el número de alumnos y alumnas gitanas que finalizan la Secundaria con éxito, actualmente solo el 20% del alumnado gitano que inicia 1º de la ESO logra acabar sus estudios en 4º.

La Fundación Secretariado Gitano hace referencia, a su vez, a los datos de CIS, que determinan que el 76% de personas gitanas tienen como máximo la Educación Primaria, frente al 36% del total de la población española.

La Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2012), concluye señalando que, a pesar de los esfuerzos de entidades públicas y privadas para lograr una educación inclusiva que suavice la situación de segregación, algunas escuelas se están convirtiendo en centros gueto, debido al alto porcentaje de alumnado gitano. Esta situación puede estar estrechamente relacionada con el colegio al que pertenece el grupo de alumnos en torno al que gira este TFG, el CEIP Juan Mena de la Cruz, ya que el 77% de su alumnado pertenece a la etnia gitana.

Todos estos datos tan significativos no pueden ser fruto únicamente de que al alumnado gitano no le guste estudiar, no le haga falta ni, muchos menos, que no tengan capacidad para ello. Estos datos reflejan el conflicto que existe entre la cultura que trata de transmitir la escuela (cultura dominante) y la cultura gitana, cuyas características chocan con el sistema educativo que, en ocasiones, es rígido y no contempla las particularidades del alumnado.

Toda esta justificación es fundamental a la hora de entender las razones y, sobre todo, mis razones por las considero que es necesario realizar un TFG sobre este tema. En primer lugar, un trabajo de estas características va a suponer un hito fundamental dentro de mi formación como docente, pues supone la condensación de gran parte de los saberes que he ido adquiriendo hasta ahora. Por otro lado, este TFG es especialmente relevante para mí, porque considero fundamental que la educación se sustente en los principios de igualdad e inclusión, entre otros. Asimismo, durante mi periodo de prácticas he podido comprobar, in situ, cómo la escuela trata de transmitir una cultura que choca de lleno con la cultura gitana, hasta ahora desconocida para mí. Esta disputa se refleja en unos datos realmente significativos, que denotan el bajísimo rendimiento académico y el alarmante absentismo escolar del alumnado gitano. Considero que todo esto justifica más que de sobra la realización de este trabajo fin de grado.

# FUNDAMENTACIÓN

## 1. INTRODUCCIÓN

Tras justificar por qué es interesante y necesario realizar un trabajo acerca de este tema, el siguiente marco teórico nos ayudará a fundamentar el posterior estudio de caso. En primer lugar, es necesario conocer las presencias corporales que el alumnado manifiesta en la escuela, así como el trato pedagógico que la escuela otorga a lo corporal, pues todo ello establece una determinada cultura somática escolar (Boltanski, 1975). Por otro lado, es fundamental conocer la cultura gitana y el concepto que esta etnia tiene de la escuela y de la educación que recibe, así como la necesidad que tiene de sentirse identificada con dicha educación, pues, a pesar de tener una presencia visible en nuestro sistema escolar, aparece silenciada y negada en el curriculum (Torres, 1993) y, por ello, la mencionada cultura somática escolar choca con la cultura somática del alumnado perteneciente a esta etnia.

## 2. DIFERENTES PRESENCIAS CORPORALES EN LA ESCUELA

Vaca y Varela (2006) nos hablan, a partir de varias experiencias, sobre cómo la cultura corporal se va concretando en diferentes formas durante la jornada escolar. Cada una de las situaciones educativas que tienen lugar en dicha jornada supone una presencia corporal.

Como veremos a continuación, estos autores reconocen cinco presencias corporales, que se corresponden con los diferentes momentos de la jornada escolar en los que se encuentran los alumnos y las alumnas:

### 2.1 Cuerpo implicado

Esta presencia corporal se manifiesta de una manera más contundente en los momentos de encuentro y despedida, donde se producen los cambios de vestimenta, las visitas a los lugares significativos del aula las interacciones entre alumnos y alumnas, las relaciones entre los mismos y los momentos de reflexión.

## **2.2 Cuerpo silenciado**

Hace referencia a cuando se quiere que el cuerpo pase desapercibido y que esté contenido, pues hay momentos específicos en los que se requiere esta presencia corporal, que suscitan un abandono del cuerpo. Por ejemplo, ese momento en el que el maestro llama la atención al alumnado para que escuchen y pongan atención en un determinado asunto, lo que hace necesario que el cuerpo se inmovilice y se silencie. A estas edades no es fácil la concentración, y la inmovilidad corporal ayuda a que se vaya consiguiendo de forma progresiva.

## **2.3 Cuerpo objeto de tratamiento**

Esta presencia corporal se expresa principalmente en situaciones educativas en las que el cuerpo y la motricidad pasan a ser el motivo principal de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta presencia corporal podemos encontrarla, por ejemplo, en la sala donde se realizan las lecciones de Educación Física. En estas situaciones, en las que lo corporal obtiene un trato privilegiado, es donde los maestros desarrollan la propuesta curricular sobre el cuerpo, el movimiento y la cultura motriz.

## **2.4 Cuerpo objeto de atención**

Presencia corporal que tiene su protagonismo en las situaciones relativas a la higiene, la alimentación y otros hábitos de vida saludable. Son en principio necesidades corporales que es preciso atender y que los profesores transforman en situaciones educativas que tienen un tiempo asignado dentro del horario porque se ha observado en ellas un enorme potencial educativo.

## **2.5 Cuerpo suelto**

Esta presencia corporal aparece dentro de la escuela cuando se deja al alumnado el control de su motricidad (tiempo propio), como ocurre claramente en los recreos, donde las actividades que se desarrollan no ponen trabas a la motricidad, a la exploración autónoma de las posibilidades y dificultades motrices.

Esta clasificación que nos brindan Vaca y Varela (2006) es fundamental a la hora de presentar una “radiografía” del cuerpo en una escuela en concreto, ya que nos permite categorizar, de alguna manera, las distintas manifestaciones corporales.

### **3. TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DEL CUERPO Y CULTURA SOMÁTICA EN LA ESCUELA**

Según Martínez y García (1997), la presencia del cuerpo se manifiesta de una manera más característica en la escuela a través de su ignorancia y relegación. Para el alumnado, entrar en las escuelas supone “despojarse de su cuerpo”, inmovilizando y silenciando el primer y más directo instrumento de comunicación del mundo.

En pocos espacios y momentos escolares, salvo recreos y fiestas, se permite una manifestación más o menos visible del cuerpo. Estos momentos, en los que el adulto tiene poca o nula cabida y que son considerados por el alumnado como “tiempo propio”, término al que hacen referencia Vaca y Varela (2006), son la contraparte de las restricciones motrices y de otro tipo a las que se sienten sometidos durante el horario escolar (Martínez y García, 1997).

Scharagrodsky (2010) recoge una serie de razones que han intentado justificar esta poca o nula atención del cuerpo y que, aunque no son del todo erróneas, no tienen en cuenta el control y la regulación del cuerpo infantil, que es uno de los objetivos fundamentales de la pedagogía moderna. Dichas razones tienen que ver con la supremacía de la razón sobre el cuerpo del alumnado, con la confección de un currículum “(in) corpóreo” y, en consecuencia, con el poco valor y prestigio que se le ha dado a asignaturas y momentos como: Educación Física, actividades lúdicas, deportes, gimnasias, excursionismo, actividad física en el medio natural, etc.

Por otra parte, Martínez y García (1997) sostienen que la escuela no solo responde a la inevitable necesidad de movimiento de los cuerpos infantiles y adolescentes de su alumnado, a través de la presencia de unos tiempos dentro del horario lectivo, como son los recreos, y la dedicación de otros momentos en los que, aunque no es esa su finalidad, se tolera el movimiento. Más allá de todo esto, el objetivo de la escuela a lo largo de la historia, ha sido dominar y controlar los cuerpos de los

estudiantes, en vez de educarlos. Martínez y García hacen referencia en el mismo artículo a Foucault (1978), señalando que las escuelas, que son destinadas a un colectivo infantil, tienen relación con otras intuiciones, hospicios, asilos, cárceles o manicomios, en las que se regula y se transforma los cuerpos de sus integrantes en “cuerpos dóciles” y que buscan el control de dichos sujetos.

No obstante y como señala Scharagrodsky (2010), la disciplina y docilidad corporal ha perdido validez y actualidad. La escuela ya no se preocupa tanto como antes por las posturas, los movimientos y los gestos rígidos y uniformes. Hace tiempo que el currículum no hace referencia a términos como: “orden”, “control”, “vigilancia” y “corrección”, sino que se ocupa por remarcar otros vocablos, que tienen que ver con el cuerpo del alumnado, como: “Expresividad”, “autopercepción” y “autoconocimiento”.

Según Martínez y García (1997), a través de las presencias y ausencias corporales que se dan en la escuela, se transmiten un conjunto de mensajes, que van creando un concepto de cultura corporal y, en consecuencia, de sociedad. La misma estructura escolar, que antepone la quietud, la pasividad y la contención, está definiendo un tratamiento pedagógico del cuerpo. Asimismo, el propio mobiliario que podemos encontrar en cualquier escuela, no tiene en cuenta que los alumnos y alumnas tienen cuerpos, los cuales tienen unas características y unas necesidades diferentes.

Por lo tanto, es evidente que el formato escolar contribuye de forma activa en la fabricación de una determinada cultura somática, que “hace referencia a los usos del cuerpo que pasan por lo operativo y tocan con el sistema de significaciones, las percepciones, las actitudes, las prácticas y las representaciones individuales y colectivas del mismo, en un contexto socio-cultural” (Arboleda, 2002, p. 2). Asimismo, Luc Boltanski (1975) definía como cultura somática, el sistema de normas que determinan las conductas corporales de los sujetos sociales y que permite el “moldeamiento” de los cuerpos de los alumnos y las alumnas, “en nombre de una buena educación”.

## **4. ETNIA GITANA**

### **4.1 Introducción**

Según Montoya (1988), una minoría étnica es un colectivo humano diferenciado que no está reconocido como portador de la cultura oficial. Asimismo y como dice Henry Pratt (1974), es un grupo minoritario en el seno de un grupo mayor unido por ciertos lazos especiales que le son comunes, normalmente la raza o la nacionalidad, pero algunas veces la religión u otras características culturales, y donde se da una dificultad de convivencia entre la minoría y la mayoría.

Según sostienen Dasgin, López, Neumann y Vicente (2012), los gitanos son un grupo étnico con muchísimos años de historia. Les caracteriza una serie de elementos culturales que configuran y forman su grupo y que les diferencia de otros grupos con los que conviven y de los que forman parte. Algunos de estos rasgos o elementos culturales son: su origen común de tradición nómada, una lengua propia aunque con varios dialectos, la valoración del sexo y la edad como factores del orden social y del estatus, el respeto a los muertos y su diferenciación, apoyo y cohesión frente al no gitano o payo.

Se les conoce también como egipcianos, porque se cree que los gitanos son descendientes de los egipcios. Correspondiente a un pueblo en gran parte nómada, que procede de la India y se estableció en épocas distintas, al parecer por el empeño turco, en el norte de África, Europa y posteriormente en América. Dasgin et al (2012).

### **4.2 Breve historia del pueblo gitano**

Con anterioridad al año 1000, los grupos sociales, a los que más tarde conoceremos como gitanos, vivían en la región Norte de la India, actualmente conocida como el Punjab. La estructura social hindú, dividida en castas, fue poco a poco descomponiendo a la parte más humilde y desfavorecida de la sociedad de la época. Este empobrecimiento, junto con la invasión de la India por el Emperador Mogol, propició el éxodo de este grupo social marginado. De esta forma, alrededor del siglo XI, empieza la emigración de un pueblo, poseedor de un gran patrimonio cultural, que,

desde la India, atravesarían Europa y África, y llegarían a nuestro país, cuatrocientos años más tarde, a comienzos del siglo XV. (Aparicio, 2006).

En España existen diferencias entre los gitanos, pues, aunque la mayoría de las veces se suele hablar de ellos como si fueran un solo grupo, hay que tener en cuenta sus organizaciones internas. De esta forma, existen los calé que son los gitanos que están en España desde hace siglos, los ciganos de origen luso, y los húngaros de origen centroeuropeo. Dentro de estos grupos existen diferentes subgrupos: gitanos catalanes, extremeños, gallegos, etc. La historia de los gitanos en Europa y en España está marcada por tres períodos (Dasgin et al, 2012):

- De los siglos XIV y XV: período de acogida y expansión.
- De los siglos XVI al XVIII: período de persecución legal de los gitanos.
- A partir del siglo XIX: período donde no existe ningún tipo de represión institucionalizada, pero donde se da una desigualdad de hecho e incluso una persecución oculta, según etapas históricas.

En los últimos años, la población gitana en Europa se sitúa entre los 9 y los 11 millones de ciudadanos. En algunos países, como Rumanía o Bulgaria, llegan a alcanzar entre el 8 y el 10% del total de la población del país en cuestión. En España, aunque la población gitana se encuentra en torno a los 800.000 ciudadanos, apenas alcanza el 2% del total de la población. Aún así, son cifras que se encuentran muy por encima de las del resto de países de la Unión Europea (Aparicio, 2006).

### **4.3 La cultura gitana**

Según sostienen Dasgin et al (2012), La disposición y las relaciones sociales del pueblo gitano se estructuran a partir de los vínculos parentales. El parentesco es el núcleo básico de convivencia y cooperación económica. Del mismo modo, la pertenencia al grupo y los derechos y obligaciones que adquiere, determina la identidad de la persona. También define la estructuración política y el poder, el control social y la ordenación del territorio. Por todo ello, a partir de la familia se organiza la vida cotidiana y es la base sobre la que se mantiene la sociedad gitana.

Por otro lado, la solución de los diferentes problemas que surjan, la toma de decisiones, el control social, etc., son competencia de los adultos de cada grupo, según su genealogía dentro del mismo, su edad, su estatus y cualidades personales. Así, la persona que más poder de autoridad ostenta es el anciano (tío), que es la persona que simboliza para el resto la autoridad, basada en el respeto y la obediencia. Son ellos los que toman las decisiones colectivas trascendentales para el grupo, y dan consejos a adultos y jóvenes. Sus edades oscilan entre los 45 y los 50 años en adelante. Actúan también como conciliadores, mediadores y jueces cuando es necesario (Dasgin et al, 2012).

Siguiendo con el tema de la jerarquía y la autoridad, la edad y el sexo son dos ejes de clasificación fundamentales en la vida social del pueblo gitano dentro del marco de las relaciones familiares y de parentesco. Para el gitano, tiene más importancia el hecho de pertenecer a un grupo de edad determinado (niño, mozo, casado, tío...) que su propia edad. A cada uno de estos grupos de edad le incumben unos derechos y obligaciones que han de respetarse. La autoridad entre los gitanos va del más viejo al más joven y del hombre a la mujer (Dasgin et al, 2012).

En cuanto al matrimonio gitano, Dasgin et al (2012) sostienen que la mayoría de las parejas siguen su tradición cultural, es decir, se le da una máxima importancia a la virginidad de la novia, la cual es comprobada por una anciana experta antes de la celebración del matrimonio. La edad en torno a la que la población gitana suele contraer matrimonio se sitúa, por lo general, entre los 15 y los 18 años en el caso de las mujeres y los 19 y 22 para los hombres, siendo costumbre los matrimonios entre los miembros de la propia familia extensa, que se refiere a familias que actúan unitariamente en muchos aspectos de la vida cotidiana, en especial económicamente, y que se vinculan a una misma localidad.

También los niños desempeñan pronto tareas de apoyo económico en la actividad de la familia, como por ejemplo acudir al mercadillo para ayudar en las ventas, aunque esto implique que el niño en cuestión pierda horas y días lectivos. (Dasgin et al, 2012).

Finalmente, es importante mencionar que la lengua gitana o Romanó, que proviene del sanscrito, es una de las lenguas más antiguas que existen. A partir de esta lengua surgieron numerosos dialectos, como por ejemplo el “caló”, que es el dialecto que hablaron los primeros gitanos en España, aunque se fue perdiendo porque se prohibió. A pesar de que hoy en día apenas se habla, el “caló” ha dejado algunos vocablos al castellano que todavía se usan, como por ejemplo (Salmerón, 2003):

<b>CALÓ</b>	<b>CASTELLANO</b>
Cate	Bofetada
Camelar	Querer
Fulero	Tramposo
Pinreles	Pies
Najarse	Irse
Mangante	Mendigo, vagabundo
Gili	Imbécil
Lache	Vergüenza

Tabla 1: Ejemplo de palabras “caló” y su significado en castellano.

Como bien apunta Salmerón (2003), los gitanos españoles hablan castellano de una manera muy particular, pues su entonación suele ser muy elevada fruto de la convivencia con muchas personas, porque las familias suelen ser muy numerosas. Además, tienen un acento muy característico y sus frases suelen ser breves y directas, hablando más desde las emociones y las acciones que desde el razonamiento. No obstante, los propios gitanos distinguen varios tipos de lenguaje dentro de su etnia.

#### **4.4 Los gitanos y la escuela**

“Para una comunidad que ha mantenido su cultura a contracorriente, la escuela es percibida como una institución extraña y amenazante” (Essomba, 2003). Por ello, pocos gitanos han acudido regularmente a la escuela, por lo que existe un porcentaje muy alto de gitanos mayores de 18 años con un nivel de analfabetismo total y/o funcional muy alto, siendo aun mayor entre las mujeres (Andrés, 2005). El conflicto

cultural nos otorga ciertas claves para interpretar el desempeño escolar del alumnado de etnia gitana. Algunas de ellas son las siguientes:

- La tardía incorporación a los centros educativos.
- El alto porcentaje de absentismo escolar.
- El rápido abandono.
- Las dificultades para adquirir las técnicas instrumentales básicas.
- La baja tasa de titulación.

Del mismo modo, Essomba (2003) también sostiene que este desempeño escolar de la comunidad gitana se explica por variables de la cultura vivida tales como:

- Sus modelos de relación social que rivalizan y chocan los ritmos, rutinas y normas escolares
- Un concepto de tiempo que solo aprecia el aquí y el ahora.
- Un tiempo madurativo en el que se obvia la adolescencia, periodo imprescindible en nuestra sociedad para completar el recorrido educativo.
- Una concepción del espacio que desafía con la organización establecida y rutinaria que hace la escuela.
- Una tradición oral, de comunicación directa, que no soporta los silencios escolares.

Por lo tanto y como concluyen Dasgin et al (2012), el problema que la población gitana tiene con la educación está estrechamente relacionado con su marginación: el trabajo demasiado precoz del niño, la falta de hábitos sociales aprendidos antes de la escolarización (saludo, orden, limpieza, puntualidad...), el rechazo escolar, el desfase pedagógico del niño/a gitano en relación al resto de niños/as que no son de origen gitano a la misma edad, las diferencias entre lo que el estudiante gitano aprende en el colegio y vive, día a día, en su casa, etc.

Como bien apunta Andrés (2005), a pesar de que la situación escolar del alumnado gitano ha mejorado, aunque muy poco a poco, a lo largo de los últimos años, aún hay poco éxito en lo que a la asistencia continuada, la finalización de los estudios obligatorios y la mejora del rendimiento académico se refiere. Esto es así, porque se

siguen observando que en muchos casos hay ciertas dificultades en la incorporación plena: la asistencia es irregular, les cuesta trabajo seguir determinadas rutinas y ritmos, no llevan el material escolar necesario y el que llevan lo acaban descuidando, las relaciones de la familia con la escuela son escasas o nulas, etc.

## **5. LA CULTURA GITANA NECESITA SENTIRSE IDENTIFICADA CON EL CURRÍCULO ESCOLAR**

Cuando la educación discutía sobre si había que conseguir cabezas bien llenas o cabezas bien hechas, en medio de una reforma más que anunciada, se empieza a tratar y a tener en cuenta los cuerpos. En ese momento, entran en la escuela los niños/as de etnia gitana, quienes no están acostumbrados a la idea de permanecer toda una jornada en un lugar cerrado y, menos aun, sentados, callados y haciendo actividades a las que no las encuentran ningún sentido ni utilidad y que son muy monótonas para ellos (Fernández, 1993).

No hay duda de que la reflexión sobre el verdadero significado de las distintas culturas o de las etnias es una de las grandes carencias que todavía se viene arrastrando, en la sociedad en general y en la educación en particular. Además, es en la actualidad cuando surgen problemas debido a que etnias diferentes tratan de compartir o utilizar un mismo territorio y, en ese momento, este vacío se deja sentir más. Y es también en la institución escolar, que es lo que nos compete directamente, el lugar donde la carencia de experiencias y reflexiones sobre educación antirracista se deja notar de forma visible (Torres, 1993).

No podemos obviar la idea de que cualquier comunidad humana trata siempre de salvar y defender su cultura, ya que es así como se asegura su continuidad. La cultura de cada pueblo no traduce otra cosa que sus conceptos, sus costumbres, sus valores, creencias, pautas de comportamiento, etc. Por ello y como bien apuntan Dasgin et al (2012), hay que tener en cuenta que existen diferencias entre la sociedad paya y la gitana, diferencias que alejan ambas culturas. Nosotros tendemos a ignorarlas, obligando a una adaptación de las mismas, cuando lo lógico y lo ideal sería ofrecer los medios educativos que realmente sean válidos para el pueblo gitano.

La primera de las diferencias es que la transmisión de normas sociales, tradiciones y estilos de vida se producen entre los gitanos de forma oral, por lo que no valoran la escuela como elemento socializador fundamental. “Para ellos supone un mecanismo de inadaptación que afecta al comportamiento del niño” (Dasgin et al, 2012, p. 27).

Por otro lado, la escuela desempeña una función de trasmisión de toda herencia cultural. Cultura diferente a la de los gitanos, complicando la integración en clase del alumnado gitano, que vivirá las enseñanzas recibidas como distorsionadores en su convivencia familiar, como un choque de dos culturas, una de ellas dominante sobre la otra, sobre la propia.

Además, Dasgin et al (2012) concluyen que uno de los objetivos primordiales de la escuela es formar para la vida laboral y profesional a los individuos que a ella acuden. Esto suele estar fuera de las aspiraciones profesionales del niño gitano, que con la formación básica se da por satisfecho.

Por todo ello, la comunidad gitana no se identifica con la escuela, ya que la ven como una institución que representa a una mayoría cultural y en la que no hay cabida ni lugar para las minorías étnicas. En palabras de Andrés (2005):

Nuestras escuelas tienden a ser unificadoras: una sola lengua oficial más la correspondiente por la comunidad autónoma o región donde viven, una forma de transmitir el conocimiento, unos objetivos instrumentales, un modelo tipo de familia y de relaciones familiares, de transporte, de comunicación, de alimentación... Pero la realidad es que la sociedad actual de cualquier país europeo no es homogénea; en su seno conviven muchas culturas que están siendo representadas en los centros escolares a través de los niños gitanos y de los hijos de inmigrantes y refugiados que conviven actualmente con el resto de ciudadanos del país. (p.5)

Por todo ello, es primordial que la educación obligatoria avance en la implantación efectiva de una de las señas de identidad que deberían caracterizarla, que no es otra que la de ser un espacio donde los ciudadanos y ciudadanas del futuro se

capaciten para adquirir y analizar críticamente el legado cultural de la sociedad. Las aulas no pueden continuar siendo un lugar para la memorización de párrafos, que la mayoría de las veces están descontextualizados. Además es conveniente que el alumnado pueda comprender bien cuáles son las diferentes concepciones del mundo, qué se oculta bajo cada una de ellas; los principales problemas de la sociedad a la que pertenecen, etc. (Torres, 1993).

Torres (1993) sostiene lo siguiente:

En el interior de las aulas es muy raro que el profesorado y los estudiantes se preocupen y se ocupen de reflexionar e investigar cuestiones relacionadas con la vida y cultura de etnias y culturas más próximas y conflictivas. En nuestro contexto el ejemplo más flagrante es el del pueblo gitano. Ni en los materiales curriculares, ni en la misma decoración de los centros escolares aparece nada con lo que los niños y niñas de esta etnia puedan identificarse. Sus creencias, conocimientos, destrezas y valores son ignorados. En resumen, todo lo gitano es contemplado como un estigma, algo que es necesario ocultar o, por lo menos, no promocionar. (p.6)

Para el pueblo gitano el colegio es un lugar extraño y amenazador, ya que en su programa educativo están ausentes. Si la sociedad utiliza la escuela para transmitir y difundir sus propios valores, la comunidad gitana únicamente la encuentra utilidad en lo que aprender a leer, escribir y calcular se refiere.

Essomba (2003) sugiere que se deben buscar una serie de alternativas, basadas en dos centros de atención. El primero de ellos, referido a la eliminación de esos silencios del curriculum, incorporando aspectos fundamentales de la cultura significativa del pueblo gitano, para que los de esa etnia se puedan ver reflejados y se identifiquen en él, y para estimar la propuesta cultural de la escuela. El otro centro de atención tiene que ver con la reducción de la distancia entre la comunidad educativa y comunidad social, determinando los procesos de inclusión de trabajo y de éxito, garantizando así que la escuela esté vinculada con políticas integrales: económicas, sociales, culturales y de lucha contra el racismo y la discriminación.

De esta forma, Essomba (2003) recoge en la siguiente tabla un esquema de las variables que pueden ser tomadas en consideración como objeto de concertación:

<b>EL CURRÍCULUM COMO SELECCIÓN CULTURAL</b>	<b>EL CURRÍCULUM COMO PAUTAS Y RUTINAS</b>
Eliminación de prejuicios y estereotipos con que se representa el colectivo gitano en los textos escolares	Métodos y formas de conseguir un mayor nivel de escolarización y permanencia de los niños y niñas gitanos. Inicio de la escolarización, asistencia, etc.
Incorporación al currículum de los aspectos relevantes de la historia y la cultura gitana	Negociación de las rutinas escolares: materiales, horarios, interacciones, aseo...
Adecuada representación de las personas del colectivo gitano en su diversidad interna, presentando modelos positivos de interacción entre población minoritaria y mayoritaria	Respuestas de acción positiva que potencien la adecuada atención, el progreso del alumno, el acceso a niveles superiores y la titulación
Reflexión sobre las dinámicas actuales de integración de la comunidad gitana en la vida social: análisis de conflictos	Procedimientos de formación profesional que faciliten su inserción laboral
Favorecer modelos de enseñanza y aprendizaje que tomen en consideración los diferentes estilos cognitivos y las pautas de comunicación verbal y no verbal	Vinculación de las familias y su participación en la comunidad escolar y en los procesos formativos

Tabla 2: Los temas de concertación (Essomba, 2003, p. 5)

La integración en la educación es una variable complementaria de la integración en el ámbito social y político de las que dependen asuntos como la vivienda, el empleo, la asistencia social, la política de becas, etc. “El objetivo final de las políticas integrales no puede ser otro que el dotar de protagonismo a la propia comunidad para que esta se convierta en agente de su propio desarrollo” (Essomba, 2003, p. 3).

En definitiva, es incuestionable que hay que tratar de llegar a unos niveles de mayor reflexión en torno a las asunciones, normas y procedimientos que se ocultan tras las diferentes prácticas y contenidos escolares.

En esta caracterización de la cultura gitana, se puede apreciar que lo corporal está bastante ausente. Incluso en los textos que he consultado sobre la cultura gitana, he visto este silencio. Esta es una razón más por la que he querido saber si también corporalmente los niños y niñas gitanas encuentran extraña la escuela y si, en reciprocidad, los profesores tenemos problemas en entender cómo perciben corporalmente la escuela los niños gitanos.

## **6. SÍNTESIS TEÓRICA**

La escuela “moldea” los cuerpos de los alumnos y alumnas, a través de las diferentes presencias corporales y el tratamiento pedagógico que otorga a lo corporal, determinando una cultura somática escolar basada en la quietud, la contención y el silenciamiento corporal, principalmente. Esta cultura somática que propone la escuela choca con la cultura somática del alumnado de etnia gitana, la cual se caracteriza por la espontaneidad y la movilidad corporal y no encuentra sentido al silenciamiento y a la contención de sus cuerpos.

Todo esto, ha desembocado en una situación en la que el alumnado gitano se siente extraño e, incluso, intimidado, ante la cultura somática que la escuela trata de transmitir. Asimismo, esta pugna genera, en parte, que la tasa de abandono escolar y los resultados académicos de estos alumnos sean exageradamente negativos. Por ello, es fundamental que el currículum escolar tenga en cuenta las características de esta minoría étnica y, así, pueda sentirse identificada con la educación que recibe.

El marco teórico aporta el sustento para orientar el resto del trabajo: tanto por lo que aporta como por lo que no he sido capaz de encontrar y que, por lo tanto, deberé "aprender" de otra forma que no es por consulta bibliográfica.

# ESTUDIO DE CASO

## 1. INTRODUCCIÓN

Tras haber justificado y fundamentado teóricamente el tema en torno al que gira este trabajo de fin de grado, el siguiente estudio nos va a ayudar a conocer la cultura somática de esta minoría étnica, a través de un caso concreto, es decir, de qué forma se va moldeando el cuerpo de estos estudiantes y el conflicto que existe entre el “moldeamiento” de la escuela y el de la propia cultura gitana. Para ello, primero hay que decidir qué tipo de metodología usar, conocer cuáles son las principales características del contexto sociocultural y humano en el que se encuentra este alumnado y, por último, extraer unos resultados que permitan determinar la cultura corporal de este alumnado y que nos acerquen a la de la etnia gitana en general. Este estudio lo he realizado en una clase de sexto de Educación Primaria, durante mi periodo de prácticas de la mención de Educación Física, por lo que mi inserción en este contexto ha sido más “natural”, combinando mi rol como “investigador” con mi rol como estudiante en prácticas. Esto me ha permitido una estancia prolongada en el centro y el acceso a muchos informantes: estudiantes, maestros, personal del centro, etc. Además, aparte de la asignatura de Educación Física, también he tenido la oportunidad de impartir la asignatura de Lenguaje en el aula ordinaria.

## 2. METODOLOGÍA

En la medida en que la investigación se plantea como la exploración de la cultura somática de un grupo de alumnos/as gitanos de sexto de primaria, cuyas características están reflejadas en el apartado de contexto, las técnicas centrales aplicadas han sido de tipo biográfico, mediante diferentes instrumentos de entrevista informal, tanto individuales como grupales. Mediante esta metodología cualitativa he tenido la oportunidad de crear un ambiente de interacción entre el entrevistador (yo) y los diferentes entrevistados y, por lo tanto, de conversación entre ambos. Además, he obtenido datos también de la postura corporal y de la respuesta motriz, a través de la observación. Toda la información que me han ido brindando las diferentes técnicas metodológicas la he ido recabando en un cuaderno de campo, donde he recogido

pequeñas anotaciones y pensamientos que me han ido surgiendo. Además, he añadido fotografías a estas anotaciones. Estas fotos no las voy a incluir en el texto por respeto a la imagen de estos menores, que no tienen el consentimiento paterno de publicación, pero me han servido para identificar y categorizar conductas somáticas.

Como bien apunta Navas (2007), con la entrevista individual he tomado como interlocutores a individuos anónimos y no he buscado la opinión, la posición personal ante los temas planteados, la experiencia propia y, en definitiva, la particularidad del personaje. Por lo tanto, lo que yo busco con esta metodología son interlocutores modelo de una situación, es decir, lo que hay de social en el discurso de los diferentes entrevistados. Dicho de otra forma, se trata de determinar socialmente las situaciones, motivaciones, hábitos, comportamientos, expresiones... del sujeto entrevistado, poniendo su discurso en común con el de otros sujetos de su misma posición social, ya que “toda expresión individual no es sino la expresión de una individualidad socializada” (Navas, 2007, p.488). Así pues, mi pretensión ha sido obtener información, a partir del análisis del material procedente de los relatos de aula y las entrevistas, sobre las prácticas individuales y a partir de estas experiencias extraer lo colectivo y social que hay en ellas.

La dinámica que he seguido para llevarlas a cabo ha sido, únicamente, adaptarme al grupo de alumnos/as en cuestión, pues no he creído conveniente abordarles directamente con preguntas, sino que he esperado a que ellos mismo sacaran temas de conversación que podían ser interesantes para el trabajo de fin de grado y aprovechar esa situación para hacerles preguntas que tengan un sentido más adecuado, adaptando mi lenguaje a ellos. Para lograrlo, he intentado en todo momento localizar las intervenciones más interesantes para mi estudio y detener al entrevistado en ellas. De esta forma, se logra un ambiente de empatía, confianza y credibilidad, propicio para metodologías de este tipo (Navas, 2007).

También he realizado entrevistas con la tutora que he tenido durante mi periodo de prácticas y entrevistas esporádicas con el resto de profesores del centro educativo, puesto que todos ellos conocen de primera mano y en mayor profundidad al alumnado en cuestión y el contexto sociocultural que les rodea. Estas entrevistas me han ayudado

a entender lo que he ido recogiendo mediante las otras técnicas y, además, me han servido de contraste.

Por otro lado y como ya he mencionado anteriormente, también he realizado pequeñas entrevistas grupales informales sobre la marcha, aprovechando los pocos momentos entre clase y clase y los corrillos que forman, esporádicamente, los alumnos/as para hablar sobre temas relativos a su cultura y costumbres, los cuales me han parecido interesantes para este trabajo. Por el desempeño de tu tarea como estudiante en prácticas y, más todavía, como especialista de EF, he contado con muchos de estos momentos en recreos, traslados del aula al gimnasio, momentos dentro de las clases, etc.

A pesar de haber logrado información a través de esta técnica cualitativa, en las entrevistas grupales me ha costado dirigir la conversación hacia los temas que me interesaban, debido a que en esos momentos los estudiantes hablan y se relacionan de una manera más libre y no se dejan guiar con facilidad. La razón por la que he intentado hacer esta dinámica de manera improvisada, a pesar de los problemas, es que he intentado beneficiarme de la similitud de características que tiene con el grupo de discusión, puesto que “el grupo de discusión permite acercarse o conocer las motivaciones que están en el trasfondo del comportamiento, más que proporcionar conocimiento sobre los comportamientos en sí” (Navas, 2007, p. 497).

Además, otra fuente de información que he utilizado son los relatos de lecciones que he elaborado para la asignatura prácticum. En estos relatos, también están presentes elementos de la cultura somática que luego he podido utilizar.

Por lo tanto, para extraer la información necesaria he partido de unas personas (alumnado y profesorado) que se han convertido en mis “informantes”, de los relatos que he ido confeccionando durante mi estancia en el centro de prácticas sobre las clases de Lenguaje y Educación Física de los alumnos de sexto de Educación Primaria y del contexto que les acompaña y que les rodea, analizado previamente. Todo ello me ha permitido conceptualizar y opinar sobre todo lo que he ido observando, así como transmitir los juicios y las estimaciones del resto de profesores.

Por otra parte, comprender el cuerpo en su pluralidad de significados es muy complejo, sobre todo cuando se trata de personas de edades que van desde los 11 a 13 años de edad, como es el caso, ya que se encuentran en una etapa vital marcada por la inestabilidad. Por lo tanto, para intentar acercarme a la cultura somática de estos jóvenes he tomado como estrategia metodológica un proceso investigativo organizado y condensado en una serie de categorías. Algunas de estas categorías las he seleccionado previamente, tomándolas de Vaca y Varela (2006), Dasgin et al (2012) y de mi propia observación en el aula: sexualidad, salud, Imagen corporal y presencias corporales. Asimismo, otras categorías han emergido a raíz del estudio realizado: expresiones motrices, ideal estético y contención corporal.

### **3. CONTEXTO**

Como ya he comentado anteriormente, el alumnado en torno al que gira este estudio pertenece al centro educativo en el que he realizado las prácticas de la especialidad de Educación Física. Para explicar el contexto escolar en el que me encuentro y que trataré de analizar, primero haré referencia al contexto sociocultural en el que se encuentra la propia escuela, para después centrarme en el grupo de sexto de Educación Primaria.

Muchos de los gitanos que habitan en este barrio y que acuden al centro son considerados, dentro de los propios gitanos que viven en Palencia, como más tradicionales (algo ligado, entre otras cosas, a la participación en el culto). Dentro de Palencia se considera que existen diferentes subgrupos, es decir, que no forman un grupo homogéneo. Esto es importante en el sentido de que los aspectos de cultura somática que veremos aquí no tienen por qué ser aplicados a todos los gitanos

El Centro escolar recibe el nombre de C.E.I.P Juan Mena de la Cruz, está situado en la calle Santa Eufemia, nº 23, que se encuentra en el barrio del Cristo, situado al noreste de la ciudad de Palencia.

Considero importante tener en cuenta la localización del centro ya que, además de encontrarse en un barrio de clase obrera, que actualmente se encuentra en expansión, acoge en él a gran parte de la población gitana de la capital palentina, lo cual es

relevante a la hora de tener en cuenta al tipo de alumnado que nos vamos a encontrar en dicha escuela.

Durante mucho tiempo, el porcentaje de alumnado procedente de esta etnia que acudía al C.E.I.P. Juan Mena, con respecto al número total de alumnos, era proporcional a la propia composición del barrio del Cristo, mayoritariamente gitano. Sin embargo en los últimos años, los porcentajes se han ido invirtiendo progresivamente, llegando hasta la situación actual, con un porcentaje de alumnado de etnia gitana del 77,7%, el cual sigue siendo muy elevado. Relacionado con este aspecto, mucho tiene que ver el hecho de que hace unos años se haya construido una guardería muy cerca del centro, pues los padres disponen de un lugar en el barrio donde sus hijos e hijas pueden comenzar su educación a partir de los primeros años. Debido a este elevado porcentaje de alumnado gitano, se podría decir que éste es uno de esos colegios que son considerados centros gueto, como ya he mencionado en el apartado de justificación.

Esta composición del alumnado determina que en las aulas haya diferencias grandes, a veces extraordinariamente grandes, en cuanto a motivación, interés, formación intelectual, estimulación, hábitos y apoyo familiar. Por otro lado este fenómeno preocupa enormemente a la Comunidad Educativa, viéndose obligada en algunos momentos a establecer actuaciones de recuperación de matrícula de alumnos “no gitanos” y a recabar la implicación de la Administración Educativa con medidas legales y de discriminación positiva que favorezcan la no concentración de alumnos gitanos en el mismo centro.

Nos encontramos, pues, ante un contexto sociocultural diferente al de la mayoría de Colegios de la ciudad, ya que la mayoría del alumnado es de etnia gitana, cuyas familias tienen una concepción de la escuela diferente a la que estamos acostumbrados. Este es un aspecto que influye directamente en las conexiones que hay entre la propia escuela y dichas familias, pues su colaboración, implicación y apoyo es mínimo.

No obstante, un aspecto positivo de este contexto en el que nos encontramos, es la heterogeneidad que existe en alguno de los cursos, en cuanto a la etnia se refiere. Además, debido a que la mayoría de los alumnos/as pertenecen al barrio en el que se encuentra el centro, el Cristo, se pueden favorecer las relaciones entre el alumnado del

colegio, ya que podrían compartir, además de las horas lectivas que pasan en el centro, su tiempo de ocio en los diferentes parques y espacios naturales que se encuentran en el mismo barrio.

En definitiva, esta cultura minoritaria es, en este contexto, mayoritaria, por lo que no pasa desapercibida ni es fácilmente controlable como ocurre en centros en donde solo uno o dos estudiantes por clase son gitanos. Esto hace más palpable las características de estos niños y niñas. En este contexto aparecen muchas de las características que, con carácter general, mencioné en el marco teórico:

- Ausencia de patrones de conducta y valores adecuados para la escuela y su progreso académico.
- Falta de valoración de la actividad escolar.
- Absentismo temporero.
- Falta de hábitos de trabajo.
- Escasa o nula implicación familiar.
- Poca capacidad de atención, memoria y concentración.
- Falta de habilidades sociales.

Por otro lado y centrándonos en la clase de sexto de Educación Primaria, merece la pena señalar que dicho curso lo componen 11 alumnos, 4 niños y 7 niñas, de entre 11 y 13 años de edad. En este curso el 100% del alumnado es de etnia gitana.

Antes de comenzar a describir las características generales del grupo, es oportuno señalar que hay una gran diferencia entre sexto y el resto de cursos del centro, en cuanto a conducta, implicación, comportamiento, motivación, intereses y competencias se refiere. Todos los grupos partían de unas conductas similares. Sin embargo, así como en los cursos hasta quinto se ha ido reconduciendo la situación, en sexto han persistido más estas mismas conductas (pese a que también ha habido cambios). La razón no la sé: puede ser que por la edad sea más complicado transformar su cultura somática o bien que se trate de un grupo con una dinámica particular (como hay otros muchos grupos que no son representativos más que de sí mismos). He desarrollado mis prácticas en este centro con la especialista de Educación Física, por lo

que he impartido clase a todos los grupos de esa asignatura y, además, la asignatura de lenguaje con sexto, puesto que mi tutora de prácticas era la tutora de dicho curso. Por ello, he podido recabar un mayor número de referencias sobre el grupo de sexto.

Por otro lado, he de decir que a este grupo lo he conocido en febrero, con el curso ya muy avanzado, por lo que no he podido comprobar in situ la evolución del mismo. Según me ha comentado su tutora, esta evolución ha sido relevante si comparamos el inicio del curso con la actualidad, pero no tanto si la comparamos con la evolución del resto de grupos. Esto puede estar relacionado con el hecho de que su tutora sea nueva en este centro y, únicamente, haya impartido clase a estos alumnos durante un curso en toda su educación primaria.

En lo que al comportamiento se refiere, los profesores me han comentado reiteradamente que el curso de sexto lo conforma un grupo de alumnos bastante rebeldes y, en ocasiones, incorrectos. Asimismo, en lo que al respeto de normas, disciplina, traslados y actitud se refiere, este grupo tiene días realmente malos, lo cual hace que se pierda una gran cantidad de tiempo valiosísimo. En ocasiones hemos llegado a perder más de 20 minutos de clase debido a problemas de este tipo e, incluso, la profesora de Educación Física me ha comentado que al principio de curso ha empleado lecciones enteras en trabajar el respeto a las normas, a la formación de las filas y a los traslados del gimnasio a clase y viceversa. Sin embargo, todo este tiempo empleado en estos aspectos han tenido unos resultados diferentes que con el resto de cursos, ya que, aunque sí que han mejorado con respecto al inicio de curso, aún sigue habiendo graves problemas al respecto.

En este sentido, las diferencias que existen entre este curso y el resto de cursos del centro, determinan que no todas sus características provienen de su cultura gitana, sino que también pueden provenir de la constitución del grupo o del conflicto específico que se ha ido trabando con los años.

Por otra parte y según he podido comprobar a través de la observación y de las diferentes entrevistas, las motivaciones y los intereses de este grupo de alumnos y alumnas están muy definidos. Estos intereses tienen que ver con el papel que van a desempeñar en la vida adulta (trabajar en el mercadillo, acudir al culto, casarse, tener

hijos, trabajar en casa...), intereses poco acorde a niños/as de estas edades, pero que en el alumnado de etnia gitana son normales, como bien he mencionado en el marco teórico, haciendo referencia a Dasgin et al (2012). Considero que este aspecto está muy relacionado con el alto porcentaje de absentismo escolar que presenta este curso en concreto, pues varios de los alumnos y alumnas no acuden a clase porque van al mercadillo a trabajar con sus padres (un alumno falta todos los jueves por este motivo), se quedan ayudando en las labores de casa, se preparan para el culto o, incluso, se quedan descansando después de una larga jornada de culto, entre otros ejemplos que he podido ir viendo durante mi estancia de prácticas. En este sentido también tiene mucho que ver la importancia que las familias dan a la escuela, puesto que la causa de dicho absentismo es la falta de interés y motivación que existe por parte de los padres, quienes no consideran que tenga importancia ni validez alguna para sus vidas o su futuro la educación que se les ofrece en los colegios. Su cultura viene del propio hogar y el estudio en el centro escolar no tiene interés para la familia. Esta idea está directamente relacionada con lo anotado acerca de la percepción que la etnia gitana tiene sobre la escuela y las consecuencias que esta percepción tiene en la educación del alumnado gitano, haciendo referencia a Essomba (2003) y Andrés (2005).

En cuanto a la actitud en las clases, tanto de Lenguaje como de Educación Física, el alumnado de sexto tiene serias dificultades para mantener la atención, la contención corporal, la motivación, el interés ante cualquier tipo de actividad y la contención corporal durante un cierto periodo de tiempo. No obstante cuando se encuentra la manera de que mantengan esa motivación (tarea difícil y la mayoría de las veces imposible), la participación aumenta y la actitud mejora ostensiblemente. Además, cuando esto ocurre, su disposición ante el trabajo cambia por completo, generando un ambiente de trabajo mucho más agradable, muy parecido al ambiente que suele haber con el resto de grupos del colegio. A pesar de su comportamiento y de no tener ningún cuidado ni consideración hacia su propio material (estuches, cuadernos, libros...), los estudiantes suelen colaborar en el mantenimiento y traslado de material del gimnasio, ya que tienen muy claro que son responsables, económicamente hablando, de los desperfectos que pueda sufrir durante las lecciones de Educación Física.

Finalmente, hay varias alumnas que acuden a clases de apoyo durante las horas de Lenguaje y Matemáticas, de las que una de ellas sufre una discapacidad intelectual, que impide que tenga el mismo nivel de ejecución motriz, de comprensión de las propuestas verbales y de rapidez en el aprendizaje que el resto de sus compañeros/as. En el resto de estudiantes, el nivel de estos aspectos aumenta cuando consiguen mantener la atención y el interés en una actividad, pero, como ya he mencionado con anterioridad, esto es muy complicado de lograr.

## **4. RESULTADOS**

Como bien he comentado con anterioridad, he optado por condensar los resultados en una serie de categorías. Unas de ellas, han sido seleccionadas previamente a la realización del estudio, y otras han emergido a raíz del estudio de las categorías previas.

Por otro lado, con los resultados obtenidos en este estudio no trato de justificar que el comportamiento y la forma de actuar de este alumnado sean la correcta o la incorrecta, así como que lo único que tenga que cambiar sea el curriculum y la educación que éstos reciben. Solo trato de extraer unos datos objetivos, con la única intención de tratar de comprender la cultura gitana y de darla un lugar más respetuoso dentro del curriculum. Por lo tanto, no pretendo entrar en juicios, sino ganar en comprensión, intentando entender cómo viven corporalmente su escolarización y cómo su cultura somática está relacionada con la tarea y la orientación de la escuela.

### **4.1 Imagen corporal e ideal estético**

Para estos alumnos, su imagen corporal está muy presente en todo momento y tiene un gran peso en su forma de pensar y de actuar. Por ello, la satisfacción frente a la corporeidad y su imagen son dos temas que tienen mucha relación con el concepto que tienen del cuerpo. Así pues, el ideal estético y la imagen corporal son dos categorías articuladoras y estructuradoras de su cultura somática.

De igual manera, otro elemento que está estrechamente relacionado con su imagen corporal, aunque también con la sexualidad, es la seducción, pues consideran

que si no les gusta lo que ven en el espejo cuando se miran, es muy improbable que le vayan a gustar a alguien y que tengan una conquista exitosa. En este sentido, queda especialmente claro que tienen muy en cuenta su propia opinión con respecto a su imagen corporal, pero que a la opinión de los demás le dan la misma importancia, o incluso más. Esta característica puede ser muy parecida a la de otros niños, pero considero que en este grupos de alumnos y alumnas se manifiesta de una manera más excesiva. Por ejemplo, la importancia que dan a su imagen es mayor que la importancia que dan a las normas de la asignatura de Educación Física, puesto que prefieren acudir a dicha asignatura en vaqueros o en ropa poco adecuada para la actividad física, así como con pulseras, anillos y pendientes, ya que “el chándal no es bonito y no les gusta”. Esto me quedó claro el día que una alumna comenzó a usar chándal solo por el hecho de que el chico que le gustaba la halagase por ello, o el día que nos pidieron poder ir a la clase de Educación Física con “ropa bonita” el día que íbamos a grabar un video.

Además, los alumnos se preocupan de igual manera que las alumnas por su imagen corporal. Para ambos géneros lo más importante de su cuerpo es el pelo y todo lo que tenga que ver con su estética y su cuidado. Si lo tienen como quieren y como consideran más estético, se verán guapos y estarán convencidos de que el resto de personas así les verán también. En este aspecto, consideran que para que ellos sean atractivos deben peinarse con gomina y con una gran cresta, mientras que ellas tienen que tener una larga melena, lisa y bien peinada. Para todos ellos su pelo es “sagrado” y dan muestras de ello en todo momento; tocándose lo continuamente, mirándose lo en el espejo o, incluso, en la pantalla del ordenador, hablando y comentando reiteradamente entre ellos sobre lo bien que les queda cuando se peinan según su ideal estético. Asimismo, ellas siempre tratan de resaltar su feminidad (labios, caderas, pechos) de forma, a veces, exagerada, pues lo encuentran atractivo. Esto se refleja en varias de las fotos que he ido tomando, en las que se puede observar que la pose que adoptan es totalmente forzada, tratando de resultar lo más sexi posible.

## **4.2 Salud**

De igual forma, también tienen en cuenta su peso, como factor de imagen corporal. Por ejemplo, el programa THAO les pesaba y los alumnos (en este caso

alumnas) que tenían mayor sobrepeso no quisieron pesarse. Además, varios estudiantes, una vez más sobre todo niñas, me han llegado a confesar que les gustaría adelgazar porque, de esa manera, se sentirían mejor consigo mismos. Sin embargo, cuando les animas y aconsejas que haciendo deporte podrían bajar su peso y ponerse en forma, ellos/as no creen que la actividad física les vaya a aportar nada ni que les vaya a solucionar su problema. Esta idea está directamente relacionada con el concepto que la gente de esta etnia tiene del tiempo, que no es otro que el valor que le dan al “aquí” y al “ahora” y al vivir día a día, pues la actividad física tiene resultados a medio-largo plazo y eso en la cultura gitana no se valora tanto como los resultados inmediatos.

Por todo esto, para ellos el cuerpo solo tiene un valor estético y no lo encuentran sentido ni lo relacionan con temas referidos a la salud.

### **4.3 Presencias corporales**

Como nos comentan Vaca y Varela (2006), cada presencia corporal se suele manifestar de forma clara en determinados momentos a lo largo de la jornada escolar. No obstante, he podido comprobar que este alumnado no exterioriza dichas presencias corporales en unos momentos específicos, sino que lo realizan de una manera más espontánea. Es decir, a diferencia de los niños que se someten a lo que los tutores les van diciendo (ahora, a acallar el cuerpo; ahora, te dejo que te muevas un poco porque así "aflojo presión"; ahora, es el momento de ejercitarte...) esto niños siguen más su propia pauta y son más "incontrolables". Esto es una fuente constante de conflicto, en parte porque “torpedea” la programación de los profesores y en parte porque éstos entienden esta conducta como un ataque a su autoridad.

Así, el cuerpo implicado se suele dar en estos alumnos y alumnas a menudo a lo largo de la jornada escolar, pues son varios los momentos en los que los estudiantes tienen charlas distendidas, seguramente debido a que este alumnado comparte mucho más que su historia escolar, ya que están unidos por lazos familiares. Por lo tanto, las relaciones que se establecen entre el alumnado de etnia gitana, suelen ser más fuertes que las establecidas por otros alumnos, que únicamente comparten su historia escolar. En cambio, el cuerpo implicado no tiene tanto protagonismo en los momentos de encuentro (inicio de la lección) y de despedida (final de la lección) para estos

estudiantes, puesto que no dan la importancia ni le encuentran el sentido necesario a dichos momentos de la lección.

En cuanto al cuerpo silenciado, he podido observar que a estos alumnos y alumnas les cuesta muchísimo realizar tareas escolares en las que su cuerpo tenga que pasar desapercibido, es decir, en las que prime la contención y el silenciamiento corporal. Estas actividades no se pueden prolongar demasiado, porque los estudiantes enseguida comienzan a moverse y a manifestarse corporalmente, lo que suele generar un mal comportamiento y problemas en la mayoría de las asignaturas que se desarrollan en el aula ordinaria. Esto está directamente relacionado con lo que sostiene Mariano Fernández (1993) acerca del alumnado gitano, al que define como niños y niñas que no están acostumbrados a la idea de permanecer toda una jornada en un lugar cerrado y, menos aún, sentados y callados. Del mismo modo y como afirma Essomba (2003), el alumnado gitano proviene de una tradición oral, de comunicación directa, que no soporta los silencios escolares.

Por otro lado, el cuerpo objeto de tratamiento sí tiene lugar en el momento y en el lugar más usual, en el gimnasio y en la asignatura de Educación Física. En esta asignatura tenemos la oportunidad de trabajar actividades donde el cuerpo del alumnado sea el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, debido a las numerosas manifestaciones corporales espontáneas que nos brindan estos estudiantes a lo largo de la jornada escolar, considero que esta presencia corporal se da muy a menudo, pues dichas manifestaciones nos dan pie a conocer la cultura motriz de estos niños en particular y de la etnia gitana en general.

El cuerpo objeto de atención tiene lugar en los momentos que nos explican Vaca y Varela, ya que he comprobado cómo, en este caso, la profesora de Educación Física utiliza las necesidades corporales para brindar aprendizajes a su alumnado. Estos aprendizajes tienen que ver con la higiene, la alimentación y el ejercicio físico, pero como ya he comentado anteriormente, no encuentran relación alguna entre el cuerpo y su salud.

La última de las presencias corporales, el cuerpo suelto, se da en durante los recreos, como es evidente, pero también durante más momentos de la jornada escolar.

Las manifestaciones corporales espontaneas que exteriorizan estos alumnos están asociadas, muchas veces, a acciones que no tienen ningún tipo de control corporal y que suelen estar protagonizadas por impulsos motrices (levantarse de la silla cuando no es el momento, dar palmas o bailar flamenco). Al ser acciones protagonizadas por impulsos, no acostumbran a ser conscientes de que los momentos y los lugares no suelen ser los adecuados (el aula durante cualquier asignatura), quizás porque no tienen interiorizada la relación que hay entre los lugares y sus normas, así como porque su cultura se mueve más por la espontaneidad corporal que por la contención que hay que tener en ciertos lugares, ya que según Essomba (2003) tienen una concepción espacial que choca con la organización establecida y rutinaria que hace la escuela.

#### **4.4 Sexualidad**

La sexualidad tiene un valor especial para la etnia gitana en general y para este grupo de alumnos en particular, por lo que éste es un tema que está muy presente en este alumnado. La mayoría de las conversaciones que estos estudiantes tienen a lo largo del día giran en torno al sexo. Se podría decir que el tiempo que tienen en mente este tema es desproporcionado para gente de estas edades, pero en la cultura gitana a los 12 o 13 años ya van teniendo en mente temas relacionados con el mundo adulto, más que con el mundo infantil o juvenil. Esto es debido a que en la cultura gitana los niños y las niñas comienzan a prepararse, a pensar, a comportarse y, en definitiva, a ser adultos a edades que para nuestra cultura son consideradas tempranas.

Así, las alumnas tienen ya en mente que en pocos años van a estar al cargo de una familia, por lo que van pensando en elegir chico con el que pedirse, casarse y tener hijos. La influencia de las familias en este sentido es muy grande, siendo, por ejemplo, la madre gitana la que enseña a su hija desde niña a guardar su cuerpo para el marido gitano, conservando su integridad corporal.

Por otro lado, me ha parecido sorprendente la naturalidad con la que tienen asumido su rol, dependiendo al sexo al que pertenezcan. Así, las alumnas tienen claro que su virtud debe permanecer intacta hasta el momento del matrimonio, siendo fieles en todo momento. Sin embargo, los alumnos saben que pueden tener relaciones antes del matrimonio sin problemas. Todo esto es asumido y entendido, tanto por ellos como

por ellas. Por ello, las niñas hacen todo intentando agradar a los niños (Por ejemplo, he llegado a ver cómo una niña lleva constantemente el almuerzo de su hermano y éste sólo lo coge para comerlo; o cuando un alumno ensucia algo, son las alumnas las que lo limpian). Incluso cuando realizan algo bien, se lo comunican a un varón para que éste vea lo que ha hecho, sintiendo un gran orgullo por poder demostrárselo. Además, observando a los cursos en los que hay alumnos gitanos y payos, he podido comprobar que las niñas payas se relacionan corporalmente con niños mucho más de lo que lo hacen las niñas gitanas.

#### **4.5 Expresiones corporales**

Si algo he podido observar a lo largo de mi estancia en el C.E.I.P Juan Mena de la Cruz, es que este alumnado expresa más a través de su cuerpo que a través de sus palabras. Observando su cuerpo, podemos determinar cuál es su sensación ante las actividades que realizan. Por ejemplo, en una actividad en la que tuvieron que realizar una lectura ante un público, pude observar en algunos alumnos que, corporalmente hablando, manifestaron que dicha actividad les daba igual, puesto que no evidenciaron síntomas corporales que denotasen nerviosismo por realizar bien la actividad. Del mismo modo, cuando consideran que la actividad tiene importancia para ellos, podemos observar que corporalmente la implicación es mucho mayor y que tienen cuidado por hacer bien las cosas. Si bien todos los niños expresan y comunican con su cuerpo, independientemente que sean payo o gitanos, éstos tienen una gestualidad “excesiva”. En este sentido, para este alumnado el hecho de mostrarse corporalmente “comedido” es una forma de comportarse como un “payo”, pues he oído comentarios como por ejemplo: “eso lo haces como los payos” o también relacionado con el lenguaje: “hablas como un payo”.

Por otro lado, también se puede apreciar corporalmente cuándo están hablando sobre un tema importante o de interés para ellos y cuándo no. Por ejemplo, cuando hablan sobre su familia o sobre algo referido a la cultura gitana, he visto que demuestran corporalmente que lo que están diciendo significa mucho para ellos, realizando movimientos que desde nuestra cultura nos resultan “aspavientos”, gesticulando efusivamente e, incluso, levantándose continuamente sin poder evitarlo.

Las expresiones corporales de estos estudiantes son muy peculiares y características, para lo bueno y para lo malo. De esta forma, cuando están contentos o cuando están enfadados, lo manifiestan corporalmente de una forma muy clara. En ocasiones, estas expresiones corporales pueden llegar a ser muy exageradas, lo que origina situaciones incómodas, debido a gestos o posturas agresivas, provocadoras y efusivas.

#### **4.6 Contención corporal**

La contención corporal que poseen estos alumnos y alumnas es mínima, por no decir que es prácticamente nula, para los estándares que nosotros esperamos. Lo he podido apreciar sobre todo en el aula ordinaria, donde se supone que hay una mayor presencia del cuerpo silenciado, pero también en la asignatura de Educación Física, ya que el modelo de Educación Física que yo he aprendido y tengo, precisa de una cierta idea de cuerpo que choca con su idea de cuerpo. Se da este choque en los momentos de reflexión, en los de calentamiento y en los de "participación obligatoria". En este sentido, frente a una idea tradicional de Educación Física poco exigente y, en cierta medida, cercana al cuerpo suelto, la forma de Educación Física que su profesora habitual y yo planteamos requiere de unas características de contención (pese a estar en movimiento) que les resulta complicado de lograr.

Esto demuestra que tienen muchas dificultades, que no valoran la contención o que ni tan siquiera la conciben como algo que hay que hacer, incluso en periodos cortos de tiempo, en comparación con otros niños y niñas de su misma edad. Asimismo, tienen muy poca capacidad de continuidad y de concentración en una actividad, ya que les cuesta muchísimo centrarse en una misma acción durante un tiempo determinado. Corporalmente, se puede apreciar los esfuerzos que hacen para mantener la concentración y la implicación corporal, pues a los pocos minutos necesitan moverse y soltarse motrizmente. Normalmente, cuando el alumnado viene de una clase en la que esa contención se ha mantenido más de la cuenta (para lo que están acostumbrados), tiene consecuencias negativas a lo largo del día, puesto que será muy difícil que vuelvan a poder conseguir dicha contención, incluso aumentando su movilidad y dinamismo habitual. Por ejemplo, su tutora plantea actividades que tienen un mayor grado de

contención corporal durante poco tiempo (unos 20 minutos como mucho), dejando el resto del tiempo para la realización de actividades en las que el cuerpo está menos silenciado. Asimismo, siempre que puede evita el aula ordinaria e intenta utilizar lugares en los que el cuerpo del alumnado tenga menos restricciones. En este sentido, se nota que su tutora es, además, la profesora de Educación Física y tiene en cuenta lo corporal de una manera especial.

# ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

A día de hoy, es imposible determinar el alcance que puede llegar a tener este Trabajo de Fin de Grado, puesto que se trata únicamente de un punto de partida. La elaboración de este trabajo, como ya he comentado con anterioridad, surge de la necesidad de que el currículum escolar y, en definitiva, la educación tenga en cuenta la realidad que se vive en las escuelas, que no es otra que la de un gran número de culturas que se relacionan, interaccionan y comparten un mismo lugar, y no la de una única cultura predominante. Este TFG contribuye a esto, en la medida de lo posible, centrándose y tratando de conocer a una de esas culturas, la gitana, pero también puede servir como referencia para tener en cuenta al resto de minorías que, de la misma forma, deben ser consideradas en la educación. Por ello, el trabajo en sí puede que no tenga un gran alcance, pero a partir de él se puede lograr que, en este caso, la etnia gitana sea tenida en cuenta y se identifique con el currículum escolar y con la educación que recibe el alumnado perteneciente a esta minoría.

Por otro lado, habrá contextos en los que tenga más sentido desarrollar este trabajo que en otros, pero creo que es necesario realizarlo en todos, puesto que en todas las escuelas existe diversidad de culturas, por muy poca que sea.

Así, hay contextos que nos pueden brindar un gran número de oportunidades, debido a la gran diversidad existente en su alumnado, como por ejemplo en el colegio donde he vivido mi segundo periodo de prácticas y en el que se encuentra el curso en torno al que ha girado el estudio que he realizado en este trabajo, el C.E.I.P Juan Mena de la Cruz, en el que cerca del 80% de sus alumnos y alumnas son de etnia gitana. En colegios de este tipo es necesario que las etnias minoritarias sean tenidas en cuenta a la hora de confeccionar el currículum, entre otras cosas porque en esos colegios estas etnias no representan una minoría precisamente. Además, en colegios como el aquí estudiado se expresan con mayor visibilidad las formas de estar en la escuela que en otros centros, donde los niños gitanos son minoría y pueden pasar más desapercibidos. Asimismo, en centros donde estas etnias sí son minoritarias por número de alumnos, resulta igual de necesario o más, pues esa identificación curricular puede suponer la integración total, tanto del alumnado como de sus familias.

En cuanto a las limitaciones, he distinguido entre las limitaciones del trabajo en sí y las limitaciones que habría si se pusiera en marcha un proyecto similar en el futuro. En relación a las primeras, el tiempo ha sido la primera de ellas, pues si el tiempo empleado en el estudio de la cultura somática de este grupo de alumnos hubiera sido mayor, podría haber conseguido unos resultados más concluyentes. Por otro lado, este estudio da datos de este grupo particular, pero quizá no sirvan o no sean relevantes en otro grupo de niños gitanos de otras edades o incluso de otras promociones, pues, como en cualquier otro colectivo, existe una gran diversidad y una movilidad. De hecho, en este mismo colegio he visto que la respuesta corporal de otros grupos era diferente a la descrita para este grupo de sexto.

En cuanto a las limitaciones que considero que habría con la puesta en marcha de este proyecto, la primera mana de la idea errónea e injustificada de que el hecho de que existan diferencias entre unas culturas y otras (físicas, idioma, costumbres, modos de pensar, etc.), ocasiona que unos grupos humanos sean superiores y que otros sean inferiores. Esta consideración de poder influye directamente en una elaboración del curriculum pensada, única y exclusivamente, en esos grupos humanos dominantes. Como consecuencia, los libros de texto, que es el material didáctico más utilizado por el profesorado, contienen numerosas manifestaciones segregadoras y excluyentes, obviando y silenciando los derechos y las características de las etnias minoritarias (Torres, 1993). El otro gran obstáculo que nos encontramos, al menos por lo que he podido observar y comprobar hasta ahora, es que en las aulas de Educación Primaria no es habitual que el profesorado y el alumnado hablen y reflexionen sobre la forma de vida y la cultura de estas etnias minoritarias. Por último, la otra limitación que considero que habría es, a pesar de lo necesario que resulta, el trabajo que conllevaría este cambio curricular, para que las culturas y etnias minoritarias tuvieran cabida y no fueran ignoradas, silenciadas y ocultadas.

## CONCLUSIONES

Como bien he comentado varias veces a lo largo de este trabajo, este pequeño estudio sobre la cultura somática de un grupo de alumnos y alumnas de etnia gitana es solo un punto de partida, a partir del cual se pueden analizar otras características de esta minoría étnica e, incluso, puede ser una referencia a la hora de analizar, conocer y comprender otras culturas que están silenciadas y negadas en el curriculum, como bien nos señala Jurjo Torres (1993).

Ya que es un estudio eminentemente corporal, he tenido en cuenta todo lo que dicen Vaca y Valera (2006) acerca de las presencias corporales, para comprobar las diferencias existentes entre lo que sostienen estos autores y cómo se manifiestan dichas presencias en el alumnado analizado. Asimismo, Martínez y García (1997), sostienen que las presencias y los silencios corporales que se dan en la escuela, van erigiendo una determinada cultura corporal. En este sentido, el alumnado gitano posee unas características corporales muy concretas y específicas, que se manifiestan a través de unas determinadas presencias y silencios. La observación y el análisis de estas presencias y silencios corporales, nos pueden ayudar a salirnos de nuestra particular visión etnocéntrica de concebir el cuerpo en la escuela y, así, extrañarnos de nuestra propia cultura y forma de actuar, ya que su cultura choca con la cultura que la escuela "paya" promueve.

Por otro lado y como ya he comentado en el apartado anterior, es evidente que el grupo de alumnos y alumnas que he analizado no es representativo de nada, pero la elaboración del estudio me ha permitido acercarme y entender un poco más a esta etnia alejada y desconocida para mí. Esta percepción me ha ayudado a cambiar el pensamiento etnocéntrico, los temores y los prejuicios iniciales, en la comprensión hacia esta cultura, así como en la extrañeza de mi propia cultura y forma de actuar. Además, me ha ayudado a distanciarme de la concepción corporal que yo tengo, comparando las características corporales de estos alumnos con las mías, las cuales han sido muy diferentes en ciertos casos. En este sentido, este trabajo ha resultado ser muy positivo para mí, pues me ha permitido darme cuenta de que no hay una única

concepción corporal y de que a través de lo corporal se pueden llegar a entender los comportamientos y las costumbres de otras culturas o etnias.

En cuanto a los objetivos planteados en este trabajo, creo, honestamente, que todos y cada uno de ellos se han cumplido, al menos los que son susceptibles de cumplirse de una forma más inmediata. Hay un objetivo (el último dentro del apartado de objetivos) que tiene que ver más con el alcance que puede llegar a tener este trabajo y, por ello, no se puede determinar a día de hoy si se han cumplido o no, puesto que este trabajo de fin de grado solo pretende ser un punto de partida, como ya he comentado anteriormente.

En relación a esto, he de decir que este trabajo me ha ayudado a formarme como futuro docente y a tener una visión mucho más amplia de lo que debe ser la educación. Asimismo, todo lo relacionado con el estudio de caso realizado, me ha facilitado aumentar el conocimiento para poder responder a las necesidades de los niños y niñas gitanos.

Por otro lado, este trabajo de fin de grado me ha servido para sensibilizarme y ser consciente de la necesidad que hay en la educación de ajustar el curriculum a todas y cada una de las culturas que forman parte del panorama escolar y no solo a la cultura dominante, ya que existen numerosas culturas negadas y silenciadas dentro del curriculum escolar (Torres, 1993), además de la protagonista de este trabajo, la gitana que, como hemos podido comprobar, los datos demuestran que su situación educativa es bastante negativa. Solo así se conseguirá que la escolarización del alumnado vaya mucho más allá del simple hecho de acudir a clase diariamente.

Finalmente, sería importante que este proyecto no concluyera únicamente con este estudio aislado, ya que a través de un mayor número de estudios, no solo en cuanto a la cultura somática, se podrían extraer resultados mucho más precisos y elaborados. Por ello, la clave del éxito es saber dar continuidad a este pequeño proyecto, porque lograr que las diferentes culturas y etnias, que comparten los centros escolares, puedan sentirse identificadas con la educación que recibe su alumnado, es una tarea que tendrá una larga duración.

## REFERENCIAS

Andrés, M<sup>a</sup>. T. (2005). *La comunidad gitana y la educación*. Fundación secretariado gitano. Madrid.

[http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo\\_discusion\\_3/40.%20T.pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/40.%20T.pdf) (Consulta: 15 de abril de 2013).

Aparicio Gervás, J. M<sup>a</sup>. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la "otra" historia de España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen 20, número 1, pp. 141-161.

Arboleda Gómez, R. (2002). La Cultura Corporal en la Reflexión Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestros Gestores de Nuevos Caminos*. Medellín, Colombia.

[www.geocities.ws/enlef/Rubiela.doc](http://www.geocities.ws/enlef/Rubiela.doc) (Consulta: 14 de marzo de 2013).

BOE (2007). *ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria*. En BOE 173. 20 de julio de 2007.

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/20/pdfs/A31487-31566.pdf> (Consulta: 22 de mayo de 2013).

Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo (segunda parte)*. Buenos Aires, Periferia.

<http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/10161/2/margen3-4-dos.pdf> (Consulta: 23 de mayo de 2013).

Dasgin, J.; López Gutiérrez, M.; Neumann, J. y Vicente Frías, P. (2012). *Alumnado en riesgo de marginación escolar y social. Etnia gitana*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/resteban/Trabajos2012/Grupos/Etniagitana.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/Trabajos2012/Grupos/Etniagitana.pdf)

(Consulta: 11 de marzo de 2013).

Essomba Gelabert, M. A. (2003). GITANOS EN LA ESCUELA: Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de concertación. *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis. pp. 167-180.

[www.equintanilla.com/Publicaciones/gitanos%20escuela.doc](http://www.equintanilla.com/Publicaciones/gitanos%20escuela.doc) (Consulta: 11 de marzo

de 2013).

Fernández Enguita, M. (1993). *Escuela y etnicidad: El caso de los gitanos*. II Congreso Internacional de Didáctica, La Coruña, del 27 al 30 de septiembre.

Focault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. Capítulo: *Cuerpos dóciles*. Madrid: Siglo XXI. pp. 139-174.

FSG (2012). *Campaña de sensibilización 2012: Gitanos con estudios, gitanos con futuro*. Palencia: Fundación Secretariado Gitano.

Martínez Álvarez, L. y García Monge, A. (2007). *Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela*. En Alario, T. y García, C. (coord.): *Persona, género y educación*. Amarú: Salamanca. pp. 31-71.

[http://prevenirconeducacion.org/sitio/components/com\\_booklibrary/ebooks/G\\_01\\_05\\_Educacio%CC%81n%20fi%CC%81sica%20y%20ge%CC%81nero.pdf](http://prevenirconeducacion.org/sitio/components/com_booklibrary/ebooks/G_01_05_Educacio%CC%81n%20fi%CC%81sica%20y%20ge%CC%81nero.pdf) (Consulta: 27 de

febrero de 2013).

*Memoria de la Titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria*. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. [http://www.mag.uva.es/Documentos/Grado%20Primaria/Asignaturas/Resumen\\_plan\\_de\\_Primaria.pdf](http://www.mag.uva.es/Documentos/Grado%20Primaria/Asignaturas/Resumen_plan_de_Primaria.pdf) (Consulta: 10 de abril de 2013).

Montoya, J.M. (1988). Consideraciones generales sobre la realidad sociocultural gitana. *Revista Nevipens Romaní*. Valencia.

Navas Ara, M<sup>a</sup>. J. (2007). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Capítulo: *Metodología cualitativa*. (Sexta ed.). Madrid: UNED. pp. 483-514.

Pratt Fairchild, H. (1974). *Diccionario de sociología*. México: Fondo de cultura económica USA.

Salmerón Ruiz, J. (2003). *Realidad cultural de nuestros alumnos gitanos*. Curso: Educación intercultural: PEC, PCC y programación de aula. Fundación Secretariado General Gitano. Torre Pacheco, del 8 de abril. <http://www.educarm.es/torre-intercultural/docums/comunic11.pdf> (Consulta: 12 de marzo de 2013).

Scharagrodsky, P. [s.d. circa 2010]. *El cuerpo en la escuela*. Cuadernillo de la serie *Explora: las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación: Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf> (Consulta: 4 de abril de 2013).

Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 217. <http://sumakkawsay.tieneblog.net/wp-content/uploads/2011/01/CulturasNegadasySilenciadas.pdf> (Consulta: 18 de marzo de 2013).

UNESCO (2000). *Informe final sobre el foro mundial de educación*. Cumbre celebrada en Dakar. UNESCO. Francia.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (Consulta: 22 de mayo de 2013).

Vaca Escribano, M. Y Varela M.S. (2006). ¡Estoy dentro de mi cuerpo! El ámbito corporal en la educación y su tratamiento. *Cuadernos de pedagogía*, N° 353. pp. 26-28.