



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Posgrado

Departamento de Psicología

Construcción de identidad personal y asimilación cultural en adolescentes de 10 a 15 años escolarizados, pertenecientes a una comunidad gitana nómada

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica
Infanto Juvenil

A handwritten signature in black ink, reading "Flor Quiroga Ortega", with a long horizontal flourish underneath.

Candidata a Magíster: Ps. Jezabel Carvajal Zubieta

Profesora tutora de tesis: Ps. Flor Quiroga Ortega

Santiago, 2021

Agradecimientos

Todo este proceso, ahora completado, fue un largo camino de aprendizajes, frustraciones e insatisfacciones a nivel personal, sin embargo, siempre que tuve ganas de rendirme había personas apoyándome. Estaban mis amigos y mi pareja en Santiago, siempre alentándome, y mi familia desde Vallenar quienes siempre me han apoyado.

Agradezco infinitamente el amor incondicional de toda mi familia y el apoyo que siempre me han brindado cuando quiero iniciar nuevos proyectos y etapas en mi carrera profesional.

Le agradezco a la señora Viviana por acercarme a la comunidad gitana y poder hacer posible esta investigación.

Le agradezco a mi tutora de tesis y a Adriana Espinoza por siempre tener las palabras precisas para incentivar me a continuar y estar ahí cuando requería su ayuda.

RESUMEN

Nombre del autor: Jezabel Carvajal Zubieta

Profesora guía: Flor Quiroga Ortega

Grado académico obtenido: Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil

Título de la tesis: Construcción de identidad personal y asimilación cultural en adolescentes de 10 a 15 años, de una comunidad gitana nómada.

Esta investigación tuvo como objetivo conocer la construcción de identidad personal y la asimilación cultural, en adolescentes de 10 a 15 años de una familia gitana, que asistieron a una escuela, en la ciudad de Vallenar, Chile. Su importancia radica primero, por ser un aporte para el estudio de la población de adolescentes gitanos de nuestro país, que es bastante escaso, incorporando aspectos evolutivos, identitarios y culturales, en un contexto aún menos estudiado, que es el de educación formal. También, busca ser un aporte a la psicología infanto juvenil en el enfoque constructivista evolutivo, en el que se enmarca este estudio. El diseño de investigación fue cualitativo, utilizando una estrategia narrativa para el análisis, mediante entrevistas semiestructuradas y dibujo con relato, para acceder a los datos verbales y visuales de las narrativas personales construidas por tres participantes que conformaron la muestra final. Como resultados, se observó la presencia de las tres dimensiones de la identidad personal planteadas teóricamente y los procesos de asimilación cultural. Se concluye que los adolescentes gitanos construyen una identidad personal única y singular dada por su cultura gitana, la cual enriquece su identidad en aspectos expuestos por la teoría constructivista evolutiva.

Fecha de graduación:

Mail: Jezabel.carvajalz@gmail.com

Palabras clave: identidad personal; comunidad gitana; asimilación cultural; educación; escolarización; narrativa, constructivismo; adolescentes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
MARCO REFERENCIAL TEÓRICO	5
1. CULTURA DESDE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA	5
2. ETNIA GITANA	7
3. ASIMILACIÓN CULTURAL	16
4. CONSTRUCTIVISMO EVOLUTIVO	18
5. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD	20
5.1 Perspectiva psicoanalítica de Erik Erikson	20
5.2 Identidad personal y narrativa de Jerome Bruner	21
5.3 Desde la filosofía: Hannah Arendt	22
5.4 Perspectiva filosófica de Paul Ricoeur	23
5.5 Perspectiva piagetana de la identidad	24
5.6 Organización de Identidad Personal	25
6. ADOLESCENCIA	26
6.1 Desarrollo cognitivo	27
6.2 Desarrollo afectivo-social	29
6.3 Desarrollo moral	30
7. EDUCACIÓN	31
7.1 Desarrollo	31
7.2 Leyes	32
7.3 Educación infanto juvenil gitana	33
7.4 Experiencia en Chile	38
7.5 Proyecto educativo en Vallenar	40
OBJETIVOS	43
MARCO METODOLÓGICO	44
1. Diseño de investigación	44
2. Muestra	45
2.1 Diseño muestral	45
2.2 Constitución de la muestra final	49

2.3	Unidades de análisis	50
3.	Técnicas de producción y recolección de datos	51
4.	Procedimiento para la recolección de datos	51
4.1	Garantías éticas del estudio	52
4.2	Procedimiento para la administración de la técnica de recolección de datos	53
5.	Análisis de datos	55
6.	Criterios de rigor	59
6.1	Credibilidad	59
6.2	Transferibilidad	59
6.3	Dependencia	60
6.4	Confirmabilidad	60
	ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	61
	UNIDADES NARRATIVAS TEMÁTICAS	62
1.	Unidad del sí mismo	62
1.1	Características personales	62
1.2	Gustos y actividades de interés	63
2.	Integración del sí mismo	64
2.1	Presente	64
2.1.1	Organización Familiar	64
2.1.2	La vida actual en Taltal	64
2.1.3	Malestar emocional	65
2.1.4	Dificultades para realizar actividades de interés	66
2.2	Pasado	67
2.2.1	Ciudades previas	67
2.2.2	Instituciones escolares	68
2.2.2.a	Escuelas previas a Vallenar	68
2.2.2.b	Escuela de Vallenar	69
2.2.2.c	Escuela en Los Vilos	72
2.2.2.d	Reacción familiar	73
2.3	Futuro	73
2.3.1	Estabilidad personal y familiar	74
2.3.2	Expectativas de educación	74

2.3.3	Profesión u oficio	75
3.	Integración con otros	76
3.1	Relaciones interpersonales	76
3.1.1	Relaciones con pares de etnia gitana	76
3.1.2	Relaciones con pares no gitanos en la escuela	78
3.1.3	Relación con profesoras	79
4.	Cultura gitana	79
4.1	Traslados y viajes	79
4.1.1	Narrativa excepcional: duelo	80
4.2	Trabajo	81
4.2.1	Tipo de trabajos	81
4.2.2	Trabajo como parte de la tradición	82
4.3	Tradiciones	82
4.3.1	Matrimonio	83
4.3.2	Vivir en carpa	83
4.4	Ser gitano	84
4.4.1	Libertad	84
4.4.2	Idioma	85
4.4.3	Cómo aprenden los gitanos	85
4.4.4	Dos nombres	85
5.	Asimilación cultural	86
	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	87
1.	Construcción de identidad personal en adolescentes gitanos	88
1.1	Aspectos evolutivos observados en la construcción de identidad personal	89
2.	Cultura gitana y educación	93
2.1	Escolarización	93
2.2	Dificultades	96
3.	Discusión: Limitaciones y proyecciones	100
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
	ANEXOS	115

INTRODUCCIÓN

Los gitanos son una etnia cultural, cuyo origen se remonta a la India, la cual ha estado presente en muchos países de todo el mundo. Desde la India se expandieron por Europa y de ahí migraron hacia América, viviendo y desarrollándose en muchos países de todo el mundo, incluso Chile. Todos estos grupos que migraron hacia diferentes continentes comparten una característica común, que es que históricamente han estado marginados de la sociedad. A lo largo de la historia, las sociedades han tenido una visión negativa sobre los gitanos, ya sea por la falta de información que ha existido acerca de su origen, o por su apariencia, dialecto y costumbres diferentes, generando estereotipos y mitos que los siguen perjudicando hasta ahora.

En la actualidad esta etnia continúa siendo excluida y marginada al igual que a lo largo de su historia y la sociedad chilena no es la excepción.

A la exclusión se suman los prejuicios en torno a la imagen que tiene la sociedad respecto a esta etnia. Se afirma que, en la estructura familiar, los hombres gitanos son flojos y que las mujeres son las que se encargan de la mayoría de las labores, como cuidar a sus hijos y trabajar. Además, se alude a que no se puede hacer tratos económicos con gitanos, pues se cree que buscan estafar a las personas como un mecanismo de subsistencia económica (Rubilar, 2007). Así pues, se ha instalado un miedo generado por dichos, prejuicios y discriminaciones sobre los gitanos, que lucen y hablan diferente.

A pesar de todo ello, las comunidades gitanas se han mantenido desde siglos atrás, y aún perduran en nuestra sociedad. Sin embargo, han quedado fuera de la discusión legislativa y social de nuestro país, a diferencia de lo que ha sucedido con la población indígena del país. Así como se han creado leyes para proteger a los habitantes de las etnias originarias de nuestro país, se han creado organismos para ayudar a las personas vulnerables económicamente, y también, se ha trabajado en promover y velar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Cabe destacar que, en los últimos años, Chile se está transformando en el lugar de residencia de muchos extranjeros, que escogen el país para trabajar y asentarse, implementándose algunas leyes y normas que los acogen y regulan su residencia en el país.

En el caso de la población gitana, que en Chile se estima entre cinco mil y ocho mil habitantes aproximadamente (Rubilar, 2007; Navarro, 2008). Viven como nacionales, residentes, nacionalizados e ilegales. Así como no se tiene datos certeros respecto al número total de gitanos residentes en nuestro país, también aparecen invisibilizados aspectos relacionados con los niños, niñas y adolescentes gitanos, tales como salud mental, bienestar, educación, entre otros.

En cuanto a la educación gitana, los padres gitanos que envían a sus hijos a las escuelas primarias, no siempre hacen la transición a la escuela secundaria, esto debido a varios factores entre los que se encuentran el bullying y el rechazo de parte de sus pares y también del personal de la escuela (Forray, 2002; Bhopal, 2010, Bhopal, 2011; D'arcy, 2014; Bhopal & Myers, 2016).

También se han relacionado otros factores con el absentismo y fracaso escolar de los gitanos que están relacionados con el trabajo infantil, las dificultades que el trabajo de los padres ofrece a la escolarización de los hijos, y el desinterés por asistir a la escuela tanto de los padres como de los hijos gitanos (Gamella, 1996; Bhopal & Myers, 2016).

Estos factores que limitan la participación de los gitanos en las escuelas también son dados por las características propias de su cultura. El nomadismo como característica central de su identidad, así como antiguas tradiciones que hasta el día de hoy perduran, se enlazan día a día con la cultura dominante en la que se insertan y van logrando espacios de trabajos y de relaciones sociales con sus pares gitanos y no gitanos. Donde la asimilación cultural juega un rol importante en la mantención e inclusión de esta cultura. Ellos van integrando aspectos de la cultura dominante a su cultura de origen y van creando nuevas idiosincrasias que no hacen que dejen de

ser gitanos, ya sea estudiando, para mejorar en sus trabajos; siendo nómades, seminómades o sedentarizándose; adoptando costumbres que no eran parte de la cultura gitana hace 100 años atrás, han ido logrando que los gitanos se mantengan a lo largo de los años con su propia identidad.

El presente trabajo de investigación se enmarca en una experiencia de educación formal escolarizada de un grupo de adolescentes entre 10 y 15 años, de una comunidad gitana en la III región de Chile, quienes permanecieron por dos años aproximadamente en un programa educativo, donde gitanos de diversas edades asistieron a la Escuela Municipal Arturo Pérez Canto, gracias a un proyecto que implementó el ex Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Vallenar, actual Servicio Local de Educación de Vallenar (Alquinta, 2018).

La motivación para realizar esta investigación surge de esta experiencia inédita en nuestro país, que representa una oportunidad para conocer desde las propias narrativas de estos adolescentes gitanos, la construcción identitaria personal y el proceso de asimilación cultural que pudiese desarrollarse durante esta experiencia educativa. Así también, este estudio representa un aporte al conocimiento de la población de adolescentes gitanos que viven en nuestro país, pues existe un vacío y falta de conocimiento respecto al tema a nivel internacional y en mayor medida, a nivel nacional. Las investigaciones en general se han centrado en la historia y discriminación que ha sufrido esta etnia, pero no en aspectos psicológicos, como la identidad personal, la cual adquiere relevancia sobre todo en la población infanto juvenil, donde la construcción de identidad es parte fundamental en el desarrollo de las personas, y el conocer como esta población en particular desarrolla su identidad y, además, por su característica nómade, como la conjuga con la identidad de varias culturas dominantes dan cuenta de lo fuerte que es su cultura y la relevancia que adquiere estudiar la forma de construcción de identidad de esta etnia que habita en gran parte del mundo.

Por lo que, en este escenario, lo que busca la presente investigación es ampliar el campo de conocimiento de la psicología clínica Infanto-juvenil a contextos poco estudiados. El estudio y comprensión de la construcción de identidad de adolescentes gitanos, se enmarca en el constructivismo evolutivo, intentando relevar cómo ciertas creencias, valores y normas sociales distintivas de otra cultura, inciden en dicho proceso, incorporando el concepto de asimilación cultural, que considera el cómo estas personas incorporan el aspecto cultural en su identidad personal.

Así también, esta investigación busca aportar en la visibilización de la población gitana, especialmente adolescente, y generar conciencia en cuanto al nivel de marginación social en la que se encuentra.

Las limitaciones que presenta el estudio es lo restringido de la muestra, dado que existe una gran dificultad para acceder a una familia gitana. A pesar de ello, se logró acceder a un grupo familiar compuesto por adolescentes que habían sido escolarizados y su abuela, en el rol de apoderada en la escuela. Sin embargo, se abre un campo a futuras investigaciones, no solo relacionadas a la psicología, sino también a la educación, la antropología y la sociología de esta población a nivel nacional. Donde también sería relevante incluir a niños y niñas en la muestra para enriquecer aún más las investigaciones futuras.

Se utilizará una metodología cualitativa y estudio narrativo, a través de entrevistas y dibujos con relato, con el fin de acceder a las propias representaciones y experiencias de los adolescentes gitanos, a través de sus narrativas, en su proceso de educación formal en una escuela de Vallenar. Por lo que, la pregunta de investigación es ¿cómo es la construcción de identidad personal y la asimilación cultural en adolescentes entre 10 y 15 años, pertenecientes a una comunidad gitana nómada, que han estado escolarizados?

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

En este primer apartado se presentan los principales argumentos y referentes teóricos que permiten dar un contexto a la pregunta de investigación. Por ello se abordará primero el concepto de cultura, con un contexto clínico, para luego acercarlo a la cultura gitana y desde ahí comprender su historia como pueblo, sus características y cómo se desenvuelve esta población en nuestro país. Luego, se revisará el paradigma desde el cual se contextualiza este estudio, abordando la construcción de identidad desde la perspectiva constructivista evolutiva como concepto central del desarrollo psicológico a enfatizar en este estudio, destacando la etapa adolescente. Finalmente, se revisará el concepto de asimilación cultural y de educación como un derecho, así como el marco legislativo en torno a ella, enfatizando las características que han tenido estos aspectos en la población juvenil gitana en Chile.

1. CULTURA DESDE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA

La prosperidad económica de los países desarrollados resulta un polo atractivo de desarrollo para muchos grupos humanos de otros países, implicando grandes olas de migración motivadas por la esperanza de tener mejores ingresos que en el país de origen, entre otros beneficios sociales (Groizard, 2008, en Yañez, 2014). Ello ha creado un contexto de multiculturalidad expresado en la coexistencia de diferentes idiomas, expresiones culturales, religiosas y sociales al interior de un mismo país (Nikapota & Rutter, 2008), que ha dejado un escenario que tensiona e ilumina el aspecto cultural en lo que concierne a la intervención, abordaje y utilización de servicios de salud mental de personas provenientes de una cultura diferente a la dominante de un país (Bowie, Carrère, Cooke, Valdivia, McAllister & Doohan, 2013). Esta mirada tiende a homologar la cultura con la nacionalidad de los

inmigrantes y a enfatizarlo desde el estatus de marginalidad socioeconómica y cultural que viven (Nikapota & Rutter, 2008).

Lo que podría significar para algunas etnias minoritarias un proceso de aculturación que no resulte favorable, al experimentar procesos de cambio en sus tradiciones, costumbres y formas de vida para incorporar las de la cultura dominante (Ortiz, 1978); generando vivencias negativas asociadas a dificultades en el plano de la salud mental (Yáñez y Cárdenas, 2010).

Siendo la psicología clínica un dispositivo propio del mundo occidental se ha planteado que tradicionalmente la psicoterapia es una práctica curativa encapsulada culturalmente, al contemplar desde solo una mirada, la occidental, la realidad, el ser humano, el bienestar psicológico, la enfermedad y la cura (Benish, Quintana & Wampold 2011). En otras palabras, siendo un factor más de aculturación (Yáñez 2014).

Es así como Benish et al. (2011) hacen una revisión en torno al desencapsulamiento de la psicoterapia, realizando un meta-análisis referido a la adaptación de las intervenciones clínicas para personas pertenecientes a minorías étnicas o raciales en contraste al mismo tratamiento, pero efectuado de manera tradicional, observando evidencia a favor de la versión ajustada, ya que la psicoterapia adaptada culturalmente es una propuesta para mejorar la congruencia del tratamiento con las cosmovisiones culturales de las minorías étnicas y raciales. También se identificó que la explicación de la enfermedad es un componente central de la psicoterapia por lo que se adapta el significado del mito de la enfermedad del cliente para que el sufrimiento sea entendido por el terapeuta y el cliente dentro de las interpretaciones adaptativas y culturalmente consonantes (Benish et al.,2011)

Con todo lo descrito existe un respaldo de que el cambio de perspectiva al momento de enfocar la práctica clínica, teniendo en cuenta las diferencias culturales de los consultantes puede generar resultados más favorables que si no se incorporaran, por esto es importante integrar los aspectos de la cosmovisión y

pertenencia que pueda tener alguien de una minoría étnica al momento de entrar a una práctica clínica (Yáñez, 2014).

1.1 Cultura y etnia

Un elemento esencial en esta discusión se refiere a los conceptos de cultura y etnia, con variadas definiciones respecto a las mismas (Nikapota & Rutter, 2008; Ortiz, 1978). Se ha esbozado hasta el momento que el concepto de cultura, desde la psicología clínica, se ha homologado al concepto de nación o país del inmigrante. La definición tradicional de cultura alude a experiencias y significados compartidos por un grupo de sujetos, expresables en valores, prácticas y creencias que lo diferencian de otros grupos (Nikapota & Rutter, 2008). Vale decir, un conjunto de elementos que dan definición a una determinada forma de ser o expresarse, la cual es dinámica, por lo que se encuentra en constante cambio (Ortiz, 1978).

Por otro lado, el concepto de etnia guarda estrecha relación con el concepto de raza. Por un lado, la etnia incorpora los aspectos culturales comunes que identifican a un grupo de personas. Y por su parte la raza apela a elementos de tipo más genético, que durante mucho tiempo han guardado una estrecha relación con implicancias de superioridad o inferioridad (Nikapota & Rutter, 2008).

2. ETNIA GITANA

En este apartado se hará una revisión general de su historia, sus orígenes, su lengua, sus características culturales, y luego se revisará el contexto nacional de esta población.

2.1 Historia

Durante siglos el origen de los gitanos fue un misterio, y había varias teorías al respecto. Sin embargo, hoy en día la mayoría de los investigadores coinciden en que provienen del norte de la India, teoría que se elaboró a partir de su lengua (Pabanó, 1915; Fraser, 2005; Rubilar, 2007; Navarro, 2008; Gamella, 2011). Los

gitanos hablan una lengua antigua, denominada romanó o romaní, la cual tiene varios dialectos y que parece proceder de una forma lingüística del sánscrito (uno de los 22 idiomas oficiales de la India) (González y Salamanca, 1999).

Otro misterio aparte de su origen, es la razón por la cual se vieron empujados a migrar de la India. Una teoría que logra consenso es la sospecha de una deportación en masa de los perdedores de una guerra que habría tenido lugar a fines del siglo IX.

El primer lugar de detención, según el estudio de la lengua, se da en Persia, basado en distintas leyendas populares y diferentes escritos (González y Salamanca, 1999). Luego de dejar Persia, comienza su penetración en el imperio Bizantino y en los Balcanes, que se continúa siguiendo con los estudios lingüísticos: el griego tuvo un fuerte impacto sobre el romaní. A los gitanos en esos territorios se les denominaba egipcios, porque pensaban que provenían de Egipto, dado que los egipcios estaban relacionados con la adivinación y el ocultismo, actividades que los gitanos también practicaban (González y Salamanca, 1999; Fraser, 2005; Gamella, 2011).

Su llegada a Europa medieval se ve envuelta en gran cantidad de mitos y creencias. Llegaron en el siglo XV como peregrinos viajeros y extranjeros. Se cree que hasta el siglo XVII las relaciones entre la nobleza y gitanos era bastante buena y cercana, debido al comercio o tráfico que ejercían los gitanos (Fraser, 2005; Gamella, 2011).

Sin embargo, una de las medidas más recurrentes en la España del siglo XV al no saber qué hacer con ellos, fue obligarlos a establecerse en algún sitio, prohibiendo los grupos nómadas. Con este decreto se cambió la visión de peregrinos por la de vagabundos, estigma que los acompaña por muchos años (Fraser, 2005; Gamella, 2011). Y esta sedentarización obligada no significó una asimilación de la cultura como se esperaba, y por más que los gitanos dejaron de viajar, no se dio un

proceso de mestizaje que terminara con este grupo étnico (Leblon, 2001, Gamella, 2011).

En general, la sociedad tenía una visión negativa sobre los gitanos, ya fuera por la falta de información que había de su origen, o por su apariencia, dialecto y costumbres diferentes, provocando que ya desde ese período de la historia se hayan creado estereotipos y mitos que los siguen perjudicando.

Ahora bien, no es hasta la Segunda Guerra Mundial, específicamente con el nazismo, donde se produce uno de los episodios más violentos contra los gitanos de Europa, ya que se calcula que murieron quinientos mil gitanos en los campos de exterminio, siendo Auschwitz el que tenía la mayor población de gitanos. Y fue el final de la Segunda Guerra Mundial la que dejó a los sobrevivientes de la cultura gitana redistribuida por todos los continentes (Leblon, 2001; Fraser, 2005).

Otra de las medidas que tomó la España del siglo XVI, fue enviarlos a América donde se perderían entre la población indígena, por lo que algunos gitanos llegaron al continente americano producto de las distintas deportaciones, ya sea de Portugal o de España (Fraser, 2005). Y actualmente, se sabe que la mayoría de los gitanos que viven en Latinoamérica llegaron en el siglo XIX a las áreas rurales de cada país y ya a mediados del siglo se comenzaron a mover a los distintos centros urbanos. La mayoría de los grupos romaní de las américas mantienen contacto permanente entre ellos, gracias a la fuerte influencia de la iglesia pentecostal romaní la cual crea lazos de conexión muy fuerte entre toda su comunidad. Estos lazos de unión y de relación explican el por qué la venida de gitanos al continente se da como una migración voluntaria por lo que los que vienen generalmente están emparentados por familia u origen (Leblon, 2001; Fraser, 2005).

A lo largo de los años se han manifestado diferentes estigmas por parte de las sociedades ajenas a esta cultura, por ejemplo, Miguel de Cervantes en el año

1987 dice: "parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, críanse por ladrones, estudian para ladrones, y finalmente salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo; y las ganas de hurtar y el hurto son en ellos como accidentes inseparables que no se quitan sino con la muerte" (pg. 5). Donde, actualmente, otra forma de castigo que infringe la sociedad sobre ellos es el de estigmatizarlos como vagabundos, ladrones, flojos, creando un estereotipo de gitanos en el imaginario colectivo que los acompaña (Gamella, 2011). Pero hay que tener en cuenta que si un gitano comete un crimen no es perseguido en cuanto a individuo sino, que es toda la comunidad gitana la que tiene que pagar el precio. Lo que ha generado que la aceptación del pueblo gitano en cada país haya sido generalmente difícil y ha estado principalmente dado por la segregación y la ausencia de aprobación que han sufrido, impulsada por la autoridad, la iglesia o la misma sociedad civil (Gamella, 2011).

2.2 Características

Los gitanos son un pueblo que, si bien ha estado en contacto con distintas culturas a lo largo del tiempo, ha sabido mantener su propia identidad cultural, la cual permanece con mínimas modificaciones. Y los elementos que adquieren en cada lugar, no son suficientes para eliminar sus rasgos característicos, sino más bien representan una forma de enriquecer su forma de vida.

Al revisar las características de este pueblo se pueden encontrar varias, entre las más importantes, destaca principalmente su forma de organización familiar y social, ya que, se sabe que las relaciones políticas entre gitanos se estructuraban a partir de grupos de parientes, más o menos dispersos según la zona y según su relativa amplitud, en los que la preponderancia de los varones y de las relaciones entre varones, configuraban una articulación de la autoridad en torno a los hombres maduros y ancianos competentes, pensada en términos de lealtad a los vínculos de filiación (Pabanó, 1915; Rubilar, 2007).

Otra de sus características principales es su lengua. Para Salamanca (2017), los gitanos de Chile son bilingües subordinados (el rromané es la lengua subordinante), es decir, que el sistema fónico segmental del rromané interfiere de manera importante en el español hablado por los gitanos, por ejemplo: [ˈavto], en vez de (ˈauto’).

Otras dos características relevantes que presenta este bilingüismo son las siguientes: a) La primera lengua que adquieren los niños es el rromané; y b) Existe entre los gitanos una actitud muy positiva hacia su lengua. De hecho, hablan solo rromané cuando interactúan con otros gitanos rrom. El español solo lo utilizan cuando su uso es imprescindible para comunicarse con alguna persona no gitana (Salamanca, 2017).

Por otro lado, los ritos y celebraciones también forman parte de las características principales de esta etnia, entre las que destacan: el matrimonio, los funerales y los nacimientos.

Un rito muy importante es el matrimonio, dado que se casan siguiendo una tradición. Antiguamente los padres concertaban el matrimonio y los hijos no podían opinar, solo tenían que limitarse a aceptar la decisión de ellos. Hoy en día los padres consultan a su hija si está de acuerdo, y el padre de la novia fija un precio por ella, la conocida “dote” (Pabanó, 1915; Rubilar, 2007).

En el rito el padre le entrega el mástil al novio, quien lo sostiene mientras la novia da tres vueltas alrededor de este, por debajo de su brazo. Desde ese momento la pareja está formalmente casada, comenzando la celebración, la cual se puede extender varios días dependiendo de la situación económica de los novios (Pabanó, 1915).

Antiguamente, antes de los tres días se consumaba el matrimonio y se verificaba la virginidad de la novia. Si se comprueba que la novia era virgen se dispara a la manzana en el mástil, y la familia de la novia celebra, ya que su hija a honrado a la familia al conservarse virgen hasta el matrimonio. Si la novia no es

virgen el novio puede despreciarla y devolverla a sus padres, recuperando la condición de soltero. La mujer es humillada al igual que su familia. Y como los gitanos se casan a muy temprana edad, las rupturas matrimoniales son frecuentes (Pabanó, 1915).

Las ocupaciones u oficios desempeñados tradicionalmente se diferencian por género. Mientras las mujeres se dedican a ver la suerte, oficio que no siempre es bien mirado por la sociedad. Los hombres gitanos se caracterizan por ser buenos en los negocios, trabajar en la compra y venta de vehículos nuevos y usados, como el tradicional trabajo en cobre (Rubilar, 2007). Además, existen las concepciones de la rectitud del comportamiento masculino y la modestia del comportamiento femenino fundamentan y constituyen la práctica gitana (Stewart, 2013).

Si bien tienen características en común, son muchos los antropólogos que coinciden en que no hay una cultura gitana homogénea (García, 2005). Sin embargo, hay tres rasgos internos y uno externo que se pueden resumir (Gamella, 1996):

Un origen "hipotético" común que se manifiesta en ciertos rasgos del genotipo (tez morena, vestimenta característica, pelo moreno, etc).

El romm o romané es la lengua que hablan los gitanos de todo el mundo y, además, en España, se extiende el caló (un dialecto del romané).

Una serie de formas culturales, tradiciones, costumbres y ocupaciones que se caracterizan por un profundo amor a la familia, organización patriarcal y autogobierno.

Y el rasgo externo que los caracteriza y que hace más difícil su integración es el rechazo, marginación y desprecio que despierta en la población en general.

La religión es también parte fundamental de su cultura y tradiciones, ya que son muy apegados a ellas. Aunque creen en la virgen, la mayoría de los gitanos actualmente no profesan la fe católica, sólo son devotos de la virgen, muchos de

ellos se confiesan evangélicos, o también refieren ser como una mezcla, ni católico ni adventista, sólo creyentes (Rubilar, 2007).

Por lo tanto, se configuran como un pueblo con una identidad étnica y cultural propia, caracterizada principalmente por una larga tradición nómada, un idioma propio, valoración del grupo de edad y sexo como principios ordenadores de estatus Rom y con una fuerte cohesión interna (Navarro, 2008).

2.3 Estudios sobre la población gitana a nivel internacional

El primer estudio válido que consideran los antropólogos de la población gitana hace referencia a Okely en el año 1983 (Okely, 1983) quien en su etnografía original realizó un estudio riguroso a las opiniones recibidas y los puntos ciegos inadvertidos de lo que habían pasado por alto estudios previos sobre la población gitana (Stewart, 2013).

Hasta la fecha, sobre todo en Europa se han publicado diversos estudios sobre gitanos de diversas temáticas: de estudios culturales (Belton, 2005; Van Baar, 2011), de sociología (Alcalde, 1997; Bancroft, 2005; Beremenyi, 2011; Blaschke, 2004; Delépine, 2007; Durst, 2002, 2010; Hermanin, 2011; Ladányi, 1993; Legros, 2010; Magyari-Vincze, 2008; Missaoui, 2003; Rughinis, 2011; Sigona, 2005; Szalai, 2003; Szelényi & Ladányi, 2003; Vidra, 2011; Virag, 2010; Vitale, 2009; Vitale & Claps, 2010), de historia (Achim, 2004; Asséo, 2002; Dupcsik, 2009; Fings & Sparing, 2005; Fraser, 1992; Fricke, 1996; Ioanid, 2000; Luchterhandt, 2000; Mayall, 1988, 2004; Opfermann, 2007; Petcut, 2009; Pomogyi, 1995; Thiele, 2008; Zimmermann, 1996), las que han contribuido significativamente para para comprender a los romaníes en las sociedades europeas (Stewart, 2013).

Durante los últimos 40 años, los enfoques antropológicos de las poblaciones gitanas se han preocupado principalmente por explicar la supervivencia del estilo de vida gitano (Stewart, 2013).

Sobre gitanos y educación las investigaciones son mayoritariamente recientes, desde el año 80' en adelante, concentradas mayormente en Europa, y en menor cantidad en América Latina. Sobre gitanos y psicología, las investigaciones se acotan principalmente al estudio de la psicología educacional, por ejemplo, la investigación de Rosario, Núñez, Vallejo, Cunha, Azevedo, Pereira, Nunes & Fuentes (2016), autores de América Latina y Europa en conjunto, es una de las pocas investigaciones encontradas en América Latina. Y en psicología clínica, solo se encontró un caso documentado en España sobre la etnia gitana y psicopatología (Castillo, Valverde, Cartas, 2017).

Toda esta revisión bibliográfica da cuenta del vacío teórico que existe sobre la población gitana, sobre todo en el ámbito de la psicología y la falta de conocimiento sobre sus características más identitarias como personas de una cultura con una idiosincrasia propia y diferente, insertas en la cultura occidental.

2.4 Realidad nacional del pueblo gitano

Los gitanos llegaron a Chile alrededor del año 1900, a través de vías marítimas como Magallanes, Valparaíso, Arica o Panamá. Aunque el consenso de origen es la India, los gitanos de América del Sur nombran como lugar de origen a Serbia, Rusia, Yugoslavia y Rumania (Alarcón 2007; Rubilar, 2007).

A lo largo de los años han convivido y estado en contacto con nuestra cultura lo que ha generado distintas influencias en varios aspectos de su vida cotidiana, pero han logrado también llegar al siglo actual con la vitalidad necesaria para mantener sus rasgos identitarios característicos (Rubilar, 2007).

El número de gitanos que vive en Chile es aproximadamente entre cinco a ocho mil personas, de estos la mayoría no ha cursado estudios formales en algún establecimiento educacional. Se han hecho intentos de incorporar niños gitanos al sistema educacional chileno, pero no se han obtenido buenos resultados. Los gitanos están cada día menos capacitados para enfrentar la vida cotidiana, ya sea por su falta de estudios, la falta de trabajo y la permanente discriminación (Navarro, 2008).

Actualmente, las gitanas se dedican principalmente a la adivinación y la quiromancia, y aparte de leer la mano son buenas interpretando signos y gestos del cuerpo, especialmente la cara (Rubilar, 2007). Los gitanos hombres aparte de practicar las actividades ya mencionadas, también por la necesidad de alimentar a su familia, algunos se han tenido que emplear como obreros pescadores, o en cualquier profesión donde los acepten (Rubilar, 2007).

Según los estudios de Cristian Sotomayor (1993) en Chile existen seis tipos de razas de gitanos, entendiendo como raza a un grupo de personas que comparten ciertos rasgos generalizados, estos son: Káwichis, koriánura, banduníchura, khañária, chikaresti e inavasórure.

Para González y Salamanca (1999), los gitanos se pueden clasificar de acuerdo al grado en que practican el nomadismo. Los gitanos nómades, los que viajan y viven en carpa durante todo el año; los gitanos semi-nómades, los que viajan durante las estaciones más cálidas del año y las otras estaciones se asientan en las ciudades grandes del país; y los gitanos completamente sedentarizados, los que han reducido su práctica nómada a semanas o un mes, y se asientan en casas en determinados sectores de la capital del país.

En Chile, al igual que en muchos países de Latinoamérica, no existe una política pública o gubernamental para los gitanos. No hay política de inmigración referente a este grupo. Los organismos públicos o privados que se encargan de las minorías étnicas, no cuentan con ninguna información sobre este pueblo, no se

saben sus datos sociodemográficos, por lo cual se puede decir que son un porcentaje de la población ignorado y al parecer inexistente para los organismos (Alarcón, 2007; Rubilar, 2007).

Al ser discriminados por los organismos encargados del funcionamiento de la sociedad, este pueblo queda marginado de algo tan fundamental como la educación: un gran número de gitanos no sabe leer, ni escribir, este factor hace que sean más discriminados, por lo que les cuesta encontrar trabajos estables (Alarcón, 2007; Rubilar, 2007).

En el caso de Chile, para poder incorporarse han tenido que hacer algunas transacciones, como es dejar de viajar permanentemente, lo que ha significado un cambio en las costumbres de este pueblo, en la que el viaje, una de sus características propias, ya no constituye el centro de su actividad (Rubilar, 2007).

3. ASIMILACIÓN CULTURAL

Un concepto importante a considerar y definir es el de Asimilación cultural, para la cual se tomará la definición de Terrén (2005), quien la define como un proceso de incorporación multidireccional en cuanto a sus objetivos manifiestos y diversos en cuanto a la intensidad con que es vivido; vista como una enriquecedora interculturalidad. Para Park y Burgues (1924) es "un *proceso de interpenetración y fusión* en el que personas y grupos adquieren la memoria, sentimientos y actitudes de otras personas y grupos que, compartiendo su experiencia y su historia se incorporan con ello a una *vida cultural común*".

Para Casas & Pytluk (1995), la identificación con una cultura no disminuye necesariamente la capacidad para identificarse con otra, pues en su estudio muestran cómo muchos jóvenes desarrollan las competencias necesarias para participar en varias culturas a la vez.

Stewart (2013) plantea que los procesos reales de la historia humana implican un intercambio y una transferencia interminable de patrones culturales de palabras a través de idiomas a instituciones políticas y religiosas. Harrison (2006) ha argumentado con fuerza este punto, partiendo de la observación de que en muchas sociedades de Nueva Guinea la mimesis exitosa tiene un alto valor cultural.

La influencia de las diferentes culturas de acogida con las que los gitanos compartieron territorio, enriqueció sus costumbres y tradiciones, al incorporar de aquellas lo que mejor encajaba con su propia manera de ser y actuar (Rubilar, 2007).

Los gitanos en cuestión han encontrado una solución al doble desafío de preservar la continuidad cultural en una situación de inmersión y dispersión en medio de un mundo mayoritario más poderoso y rico, y lo han hecho construyendo una concepción del valor social propio que lo sitúa más allá del alcance de la sociedad dominante (Stewart 2013, Olivera 2010, Piasere 1994). Este notable logro ha protegido a las comunidades gitanas de la degradación provocada por generaciones del proceso civilizador, tanto las impuestas por los estados modernizadores como las ahora alentadas por organizaciones no gubernamentales que simpatizan y desean fomentar un proceso de etnogénesis entre los romaníes.

La colonia gitana que vive actualmente en Chile, junto a las distintas familias que viven en el continente, comparten la preocupación de la desaparición cada vez más rápido de su cultura, debido a que los jóvenes gitanos prefieren renegar su origen a verse discriminado por sus pares (Rubilar, 2007).

Se debe reconocer la distinción de este concepto con el tinte negativo de tendencia dominante con el que se podría entender, donde se resume en la idea de que la asimilación cultural sólo proporciona una integración social devaluada porque supone pagar el precio de la renuncia a una supuesta diferencia cultural, un precio que, al parecer, no puede pagarse sin perder autoestima y dignidad (Terrén, 2005).

4. CONSTRUCTIVISMO EVOLUTIVO

El paradigma desde el cual se abordará la investigación es el constructivismo evolutivo, el cual concibe al ser humano como un sujeto activo en la significación y construcción de la realidad, otorgándole a ésta distintas interpretaciones (Bruner, 2004). Es decir, es el sujeto quien construye el conocimiento del mundo exterior, en donde la realidad puede tener distintas interpretaciones, por ende, la noción de adquirir un conocimiento "verdadero" de la realidad, se desvanece. De esta manera, el conocimiento se constituiría a partir de la experiencia, existiendo distintos significados y distintas interpretaciones de la realidad (Feixas y Villegas, 2000).

Uno de los principales teóricos de este enfoque es Jean Piaget. El pensamiento piagetano se sitúa dentro del constructivismo crítico, el cual sostiene que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino la construcción de la realidad, a través de un proceso activo de interacción con el ambiente, que para conocer los objetos, el sujeto debe actuar sobre ellos, y por tanto transformarlos, desplazarlos, conectarlos, combinarlos y juntarlos (Sepúlveda, 2020), por ende, resulta ser un proceso de construcción inmerso en un contexto histórico-cultural (Feixas & Villegas, 2000). Por tanto, conocer un objeto (realidad) significa construir sistemas de transformación que pueden llevarse a cabo sin objetos (Piaget, 1967).

Dentro de la perspectiva constructivista, están los desarrollos teóricos del enfoque evolutivo, el cual se basa en la psicología genética de Piaget (Feixas y Villegas, 2000), la cual, considera el proceso histórico individual en el que se adquiere el conocimiento, considerando variables evolutivas en la construcción de significado, el que se constituye mediante procesos de transformación (Sepúlveda, 2020). Así, lo evolutivo pone el acento en que los sistemas orgánicos evolucionan a través de etapas, a partir de ciertos principios regulares de estabilidad y cambio (Sepúlveda, 2020). El constructivismo desarrolla la noción de conocimiento como un proceso que es evolutivo, pues evoluciona a través de distintas interpretaciones sucesivas más abarcadoras, a la vez que se estructura dentro de sistemas

jerárquicos y autoorganizados que permiten al sujeto interpretar el mundo real, el cual es independiente de la conciencia (Sepúlveda, 2020).

Además, en este enfoque adquiere relevancia el concepto de desarrollo, el cual se entiende como un proceso de transformaciones tanto de estructuras cognitivas como afectivas, comprendiéndose como un proceso dinámico que se da mediante cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo, como un proceso creativo, en donde el sujeto está constantemente reestructurando su organización personal en su interacción con el medio (Sepúlveda, 2020).

En este sentido, se comprende a la persona como un sistema cambiante que es dependiente de su base biológica, pero que está sujeto a los efectos de la experiencia (Piaget, 1998). El desarrollo a su vez implica un equilibrio, siendo un concepto central en el enfoque piagetano, éste da cuenta tanto del cambio como de la permanencia, favoreciendo la adaptación del sujeto (Piaget, 1991). De esta manera, el desarrollo es concebido por Piaget como un progresivo proceso de equilibrio, pasando de un estado de menor equilibrio a un estado superior de equilibrio (Piaget, 1992).

En este proceso de equilibrio, adquiere relevancia la asimilación y la acomodación que propone Piaget. La asimilación alude a la incorporación de estímulos externos, ya sean objetos, acontecimientos, personas, etc., a los esquemas o estructuras ya existentes en el sujeto (Mandolini, 1974), mientras que la acomodación se refiere a la modificación de esquemas a partir de situaciones nuevas (Piaget, 1991). Cuando se llega al equilibrio entre la asimilación y la acomodación se logra la adaptación (Mandolini, 1974).

Un elemento central a considerar en el desarrollo, desde la perspectiva constructivista evolutiva, tiene relación con la organización de la personalidad y la identidad (Capella, 2013).

Para Lersch (1971) la personalidad constituye lo esencial de la persona. La estructura de la personalidad se refiere a la persistencia de la persona como un conjunto organizado de la vida psíquica, aludiendo a la vivencia de la realidad interna y externa que lleva posteriormente a la toma de consciencia en el sentido de sentir, percibir y darse significado (Sepúlveda, 2020).

La organización de la personalidad se refiere a la relación de significado que una persona construye de sí misma y de la realidad, a lo largo de su historia personal en la interacción con los otros y el mundo (Sepúlveda, 2020).

5. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

En esta investigación se definirá la construcción de identidad personal desde el enfoque teórico constructivista evolutivo, donde el criterio epistemológico dice que hay una construcción activa del conocimiento en un proceso evolutivo y social. La persona como un activo constructor a partir de la realidad externa que solo conoce por medio del sentido y significado que le da (Sepúlveda, 2020).

Se hará una breve revisión de otros teóricos para complementar este constructo: desde la perspectiva psicoanalítica de Erik Erikson, la mirada de Jerome Bruner y su identidad narrativa, desde la filosofía de Hanah Arendt y la perspectiva filosófica de Paul Ricoeur para terminar con la perspectiva piagetana y revisar la organización de identidad personal desde el enfoque principal.

5.1 Perspectiva psicoanalítica de Erik Erikson

Resulta fundamental abordar sus conceptos, dado que han sido considerados como las primeras conceptualizaciones psicológicas de la identidad, y por ello, el punto de inicio para el desarrollo de este concepto en la teoría constructivista evolutiva (Capella, 2011).

Para Erikson (1968) el proceso de formación de identidad está en constante cambio y desarrollo, como un proceso de diferenciación progresiva que se va haciendo cada vez más inclusivo a medida que la persona es consciente de su grupo de personas significativas. La identidad personal se va formando a la par con el desarrollo histórico, ya que ambas van definiéndose juntas, dando lugar a una identidad psicosocial.

En su teoría de desarrollo humano plantea el nacimiento de la consciencia de la identidad en la adolescencia, después de lograr en las etapas vitales anteriores la confianza básica, la autonomía, la iniciativa y la industriiosidad (Sepúlveda, 2020).

La formación de identidad es el resultado de una función de diferenciación y de integración de la persona con el ambiente, el que transmite una determinada realidad social al niño o niña a través de la infancia, la cual debe ser integrada en la adolescencia en una imagen ideológica del mundo.

Por otro lado, Erikson define el sí mismo como un aspecto central de la persona, donde integra el sí mismo corporal y el sí mismo ideal. Por lo tanto, en la identidad personal se destaca el reconocimiento de sí mismo en el medio social y cultural, con un sentido de mismidad y de continuidad histórica con la consciencia de ser un agente de la propia vida a futuro (Sepúlveda, 2020).

5.2 Identidad personal y narrativa de Jerome Bruner

Bruner se enmarca dentro de las propuestas teóricas constructivistas y reflexiona en torno a la narrativa y como esta da sentido a la experiencia, al mundo, a los otros y a nosotros mismos, a partir de la comprensión de las personas, como narradoras de sus propias historias (Bruner, 2010). Para él, las acciones y el lenguaje posibilitan la diferenciación del yo del otro.

Bruner destaca los aspectos sociales y culturales de la identidad personal, enfatizando en la interdependencia e inclusión con otros en la perspectiva de la intersubjetividad. Por lo cual, la identidad personal y el concepto de sí mismo se

logra mediante del uso de la configuración narrativa, dando lugar a nuestra existencia, como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla (Sepúlveda, 2020).

Bruner (2010) propone que las personas organizan su experiencia y las registran de modo narrativo, a través de relatos o narraciones, siendo inseparables de los propósitos que las producen y de su contexto.

Bruner (2003), plantea que las personas crean y recrean la identidad mediante la narrativa, en donde el yo, mediante su capacidad de reflexión y de imaginación de diferentes alternativas, rehúye, abraza o reevalúa lo que la cultura le ofrece.

En la narrativa del yo estamos construyendo y reconstruyendo continuamente un yo con los recuerdos y experiencias del pasado y los miedos hacia el futuro. El yo utiliza la memoria selectivamente para adaptar el pasado a las exigencias del presente y las expectativas del futuro, orientándose según personas significativas y grupos de referencia que aportan criterios culturales para juzgarse a sí mismo (Sepúlveda, 2020).

La narración también es un instrumento que posibilita acceder a los significados presentes en nuestra cultura, esta dimensión social hace posible que al mismo tiempo formemos parte de una historia colectiva (Bruner, 2010). Donde se adoptan creencias y valores como parte de la propia identidad, siendo capaz de modificarlos sin perder continuidad, aspecto central a pesar de los cambios de contenido y de actividades a través de la vida (Sepúlveda, 2020).

5.3 Desde la filosofía: Hannah Arendt

Para la filósofa política judío alemana la vida es un tema que domina sus obras, por lo que destaca la acción humana y la narrativa como el elemento central que permite a la persona descubrir su identidad donde la acción es la actividad cuyo fin es organizar la vida en común de muchos seres humanos de modo de asegurar la paz. Y es a través de la acción que la persona desarrolla la capacidad de ser libre la

cual requiere la compañía de otras personas, igualmente libre en un espacio público compartido (Sepúlveda, 2020).

Por tanto, para esta autora la identidad de la persona se revela a través del discurso y la acción cuando las personas están con otras. La persona se descubre a sí misma cuando se revela en la palabra y la acción. La acción requiere un nombre, un quien unido a ella para tener significado y a la vez un otro frente al cual se es responsable de la acción. Según Arendt, la identidad humana acompaña a las personas durante toda la vida y tiene el sentido de permanecer en el tiempo (Arendt, 1998 en Sepúlveda, 2020).

Arendt también señala que la identidad prevalece en una sociedad donde se genera trabajo en conjunto, en el cual las personas se sienten unidas. Por lo que requiere de la capacidad de actuar y de la palabra para lograr historias con significado, y así descubrir su propia identidad (Sepúlveda, 2020).

5.4 Perspectiva filosófica de Paul Ricoeur

Para este filósofo la problemática de la identidad la considera desde la noción del sí mismo, la cual posee dos dimensiones: *ídem* e *ipse*, donde la primera se refiere a una inmutabilidad a través del tiempo, y la segunda a una dimensión de permanencia en el tiempo. Además, Ricoeur estudia la identidad en tres ámbitos: la teoría de la acción, el sí mismo como agente; la teoría de los actos de habla, el sí mismo como emisor; y la teoría de la imputación moral, el sí mismo como responsable (Sepúlveda, 2020).

Sin embargo, para Sepúlveda (2020) la unidad narrativa que oscila entre el *ídem* y el *ipse*, debe ser confrontada con la identidad ética que requiere una persona responsable de sus actos, para construir una identidad autónoma y solidaria.

5.5 Perspectiva piagetana de la identidad

Desde lo propuesto por Piaget (1991), la identidad sería uno de los elementos centrales relativos a la organización de significados esenciales que componen la organización de personalidad, permitiendo el equilibrio y la estabilidad, a pesar de los continuos cambios que la persona debe enfrentar por medio del proceso evolutivo, en su interacción con el medio.

Piaget (1991) desarrolla la teoría de la identidad considerando el problema de la permanencia de los objetos a pesar de sus transformaciones, transitando desde los primeros esquemas de acción que permiten al sujeto distinguir su cuerpo de otros objetos en el entorno inmediato (Piaget e Inhelder, 1997). Desde este punto, se establece la base de la comprensión del proceso evolutivo de identidad, enmarcándolo dentro del desarrollo normal y reconociendo en el sujeto una capacidad natural para construir significados y separar aquellos objetos externos del yo (Piaget 1991; 2004).

De esta manera, Piaget (1998) define la identidad como una característica que surge desde los primeros esquemas de acción, y que tiene como finalidad dar continuidad y permanencia sustancial a los objetos y al propio cuerpo, así como también al sí mismo.

Después de haber revisado las definiciones de diversos autores, se integrará el aporte de Gabriela Sepúlveda (2020) en esta comprensión de la identidad, quien la entiende como un *"proceso de construcción activo de la estructura personal, que da al sí un sentido de mismidad y de continuidad en el tiempo, lo que nos da la posibilidad de ser reconocidos y reconocer a otros como seres únicos, inmerso en un contexto social y cultural, que nos permite el reconocimiento del sí mismo y el otro, el cual se incorpora como parte del sí mismo a la propia identidad, a través de la acción y la narración ante otros"*(pp.69) *"Se va construyendo en la interacción*

social, como un proceso activo de toma de conciencia de sí mismo en su interacción con el mundo y de superación de los obstáculos a sus posibilidades de desarrollo” (pp.100).

5.6 Organización de Identidad Personal

Desde el constructivismo evolutivo, la identidad personal es considerada un concepto central, ya que esta es un proceso que evoluciona junto a las estructuras de conocimiento del sujeto, permitiéndole establecer un sentido a la experiencia y una continuidad al transcurso de su desarrollo (Vergara, 2011).

Considerando las metas del desarrollo humano, Sepúlveda (2020) ha caracterizado la organización de la identidad personal en tres dimensiones: unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con otros.

La **unidad del sí mismo** supone la afirmación del sí mismo, es decir, que el sujeto logre un reconocimiento de sí como un ser único y diferente, respondiendo a la pregunta “¿Quién soy?”. Lo que se lleva a cabo mediante un proceso de diferenciación psicológica, corporal y sexual, donde la persona sea capaz de reconocer características personales, valores e ideologías que conforman su carácter, y a su vez, tomando conciencia de las limitaciones propias de la condición humana.

El proceso de diferenciación personal conlleva el reconocimiento del otro como semejante al sí mismo, considerando su libertad y dignidad. A su vez, integra al otro como parte del sí mismo al estar interiorizado en las relaciones personales significativas.

La **integración del sí mismo**, implica acomodar las experiencias que se han dado en la historia vital, comprende la integración del pasado, presente y futuro, junto con la integración familiar, educacional y social, dando un sentido de

continuidad al sí mismo en el tiempo. Supone a su vez, aceptar las contradicciones que se van presentando en la vida, siendo estas, integradas y organizadas de manera significativa.

Para esto, se requiere integrar los roles de pertenencia familiar y social con una perspectiva histórica, como también ampliar el campo de experiencias mediante una búsqueda activa en el presente a través de la acción, para que el sujeto descubra y defina sus normas, valores, principios y motivos que darán sentido y consistencia a la unidad del sí mismo a través del tiempo.

Sepúlveda (2020) destaca que la identidad personal no implica solo la tarea de reconocernos y ser reconocidos como personas únicas y diferentes, sino que implica fundamentalmente integrarnos con otros, como parte de una comunidad de personas.

La **integración con otros**, supone la búsqueda de diferentes opciones de acción y de reconocimiento desde los otros, mediante la integración a grupos de reflexión y de acción en diferentes ámbitos: familiar, escolar, religioso, deportivo, político, entre otros; esto, dará al sujeto la posibilidad de actuar en el mundo y así, poner su definición de identidad al servicio de los otros, en la realidad. Implica a su vez, un criterio de realidad, en donde los deseos se acomoden a la realidad según sus posibilidades de realización.

6. ADOLESCENCIA

Esta investigación busca comprender la construcción de identidad en adolescentes gitanos por lo que es importante definir esta etapa de la vida.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Siendo una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se

caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

Los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales; en cambio, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos. Así, se han registrado durante el pasado siglo muchos cambios en relación con esta etapa vital, en particular el inicio más temprano de la pubertad, la postergación de la edad del matrimonio, la urbanización, la mundialización de la comunicación y la evolución de las actitudes y prácticas sexuales (OMS, 2020).

Todas estas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto (OMS, 2020).

Por esta razón, la adolescencia ha sido uno de los temas más estudiados por la psicología evolutiva, y por eso es difícil utilizar solo una línea teórica para describirlo. Por otra parte, las connotaciones culturales y sociales que tiene la adolescencia permitirá definirla desde distintas perspectivas (Dörr, Gorostegui y Bascuñan, 2008). En esta investigación se utilizará la teoría del desarrollo propuesta por Jean Piaget, continuando con el paradigma de investigación constructivista que estamos siguiendo.

6.1 Desarrollo cognitivo

En este apartado, nos centraremos en dos etapas del desarrollo planteadas por Piaget (1991) la etapa del pensamiento concreto, que va desde los 6 a 11 años y en la etapa del pensamiento formal o hipotético deductiva, que va desde los 11 o 12 años en adelante.

En la etapa del pensamiento concreto, el niño empieza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y es capaz de realizar nuevas relaciones que tendrán importancia, tanto para la inteligencia como para la afectividad. En cuanto a la inteligencia, se trata de los inicios de la propia construcción lógica lo que permitirá la coordinación de los distintos puntos de vista provenientes de distintos individuos, como también percepciones o intuiciones correspondientes a un mismo individuo. En cuanto a la afectividad, el sistema de relaciones sociales e individuales genera una moral de cooperación y de autonomía personal (Piaget, 1991).

La percepción es analítica con lo cual el niño puede captar los detalles separados del todo, lo que da más objetividad a la percepción. Es una actitud realista y objetiva dejando de lado las creencias y mitos (Sepúlveda, 2020).

Se inicia un desarrollo de los sentimientos de igualdad, justicia, solidaridad y equidad, lo cual se atribuye al sentimiento mutuo que generan con los otros y no al respeto unilateral de la etapa anterior (Piaget, 1991). A su vez, sus pares comienzan a tener mayor relevancia en la medida en que le otorgan al niño/a un punto de comparación y de aprendizaje para la definición del sí mismo. Lo cual podría conllevar a una búsqueda de una identidad más estable, iniciando una mayor relación con los pares del sexo opuesto, mediante la búsqueda de elementos de pertenencia con los que puedan identificarse (Piaget, 1991).

En la etapa del pensamiento formal se produce una transformación fundamental en el pensamiento de los niños y niñas que va pasando desde el pensamiento concreto al pensamiento formal hipotético-deductivo. El que es capaz de construir hipótesis y reglas generales que luego aplica a la realidad, sin tomar en cuenta el objeto en particular. La apertura al mundo de los valores y la organización de un sistema de creencias y valores personales son posibles gracias al desarrollo de la reflexión libre y desligada de lo real (Sepúlveda 2020). Prima un egocentrismo intelectual con conciencia de sí que se manifiesta a través de la creencia en la

reflexión todopoderosa. Esto lo lleva a una actitud crítica en relación a las personas y a sí mismo en relación a necesidades, motivaciones, sentimientos, creencias y principios (Sepúlveda 2020). Según Piaget, el adolescente se inserta en la sociedad de adultos cuando pasa de la reflexión a la acción y realización de las ideas en la realidad en un marco social terminado, lo que implica como gran meta central de desarrollo el logro de la autonomía moral.

Inhelder y Piaget (1997) mostraron experimentalmente con niños entre 5 y 16 años de edad que el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal está compuesto por diferencias cualitativas entre ambos tipos de pensamiento, donde luego contrastaron las formas lógicas de resolución asumidas en las diferentes edades (en Cano de Faroh, 2007).

6.2 Desarrollo afectivo-social

Piaget (1977) divide los hechos mentales en tres aspectos distintos, pero indisolubles: la estructura de la conducta (aspecto cognoscitivo), su energética o economía (aspecto afectivo y de valores) y los sistemas simbólicos, que sirven de significantes a los valores. Y los hechos sociales se dan en estos tres aspectos.

Para Sepúlveda (2020) la socialización en adultos implica una orientación hacia la cooperación en el establecimiento de normas, valores y significantes sociales, de modo que los niños y niñas puedan internalizar estos aspectos de su contexto social de forma integrada con su construcción de identidad desde las primeras etapas de desarrollo.

Para entender mejor la parte afectiva de los adolescentes, cabe mencionar la teoría del apego, propuesta por Bowlby (1993b), que fue una partida explicativa para Piaget y Guidano, para comprender la estructuración del conocimiento personal (Sepúlveda, 2020).

Donde la característica del vínculo afectivo estará dada por el acercamiento o lejanía de la relación, identificándose varios tipos de apego: vínculos afectivos

seguros e inseguros. Donde Aisworth y cols. (1979) describen tres tipos de apego inseguro: resistente o ambivalente, evitativo y desorganizado.

Y por parte de Guidano (1994), expone diferentes organizaciones de significado personal, como un proceso ordenador y organizador de la experiencia, basado en la calidad del vínculo, identificando cuatro organizaciones: depresiva, fóbica, dápica y obsesiva.

Por lo tanto, la vinculación afectiva y estilos de socialización de los padres, son los aspectos relevantes a la hora de analizar las relaciones interpersonales, ya que definirán de forma significativa la relación de significado de la persona con los otros y la realidad (Sepúlveda, 2020).

6.3 Desarrollo moral

Para Piaget (1983) la moralidad es un sistema de reglas, encontrándose la esencia de la moralidad en el resto que se tiene hacia ellas el cual se adquiere en la construcción de significados de la relación entre sí mismo y los otros individuos (Sepúlveda, 2020).

La moral depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás y pudiendo haber tantos tipos de moral como de relaciones sociales. Por lo que Piaget distingue dos tipos de moral: la heterónoma y la autónoma. La moral heterónoma se basa en la obediencia, basándose la relación en un respeto unilateral hacia quien sustente la autoridad. Por otra parte, un individuo es autónomo si es independiente de toda influencia externa y la regla es el resultado de una decisión libre y digna de respeto entre ambas partes. El paso de la heteronomía a la autonomía implica el paso de lo egocéntrico a lo social. Sin embargo, no existen estados heterónomos ni autónomos puros si no estos se pueden ir moviendo dependiendo de las dinámicas personales (Sepúlveda, 2020).

Por su parte, Kohlberg, basado en la teoría del juicio moral de Piaget, donde aporta que el juicio y la moral dependen del nivel de autonomía. Plantea una

evolución lineal jerárquica del desarrollo, donde el estadio mayor es el mejor, gracias al logro del equilibrio en la interacción organismo-medio. Enfatiza, además, que el desarrollo moral es esencial del ámbito social, el cual está presente desde los cuatro, cinco años en adelante, el cual inicia con el nivel I, llamado preconvencional; el nivel II, es el llamado convencional y en el nivel III, se encuentra la post convencional o autónoma (Sepúlveda, 2020).

Al igual que los niños pequeños, los adolescentes de ambos sexos merecen protección, atención, apoyo y oportunidades; acceso a productos esenciales y a servicios; y reconocimiento de su existencia y su valor como seres humanos (UNICEF, 2011).

7. EDUCACIÓN

7.1 Desarrollo

Para la Unicef (1989), en su artículo 28, en la Convención sobre los Derechos del Niño consagra el derecho a la educación, mientras que en el artículo 29 define los objetivos de la educación, indicando que debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño. Con el fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

Además, se entenderá que la educación puede utilizarse como un instrumento tanto para perpetuar como para eliminar las desigualdades. La que puede ponerse al servicio de estos dos objetivos mutuamente contradictorios. Donde las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos otorgan prioridad a la eliminación de las desigualdades como meta clave de la educación (Torres, 2008).

En el caso específico de Chile, este derecho ha quedado establecido en la Ley General de Educación (LGE), promulgada el año 2009, donde algunos de los puntos a destacar son: **Universalidad y educación permanente:** La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida; **Diversidad:** Promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de los educandos; **Interculturalidad:** El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (Biblioteca del Congreso Nacional, 2013).

7.2 Leyes

En forma complementaria a esta Ley, la Ley de Inclusión Escolar 20.845 de 2015, señala que el sistema debe propender a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, además de propiciar que los establecimientos escolares sean un lugar de encuentro entre diversas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o religión (Muñoz y Ramos, 2016).

Para las minorías étnicas del país está presente la Ley indígena de 1993. El Estado reconoce como principales etnias del país: la mapuche, aymara, rapa nui o pascuense; la de las comunidades atacameñas, quechuas, collas y diaguitas, del norte del país, así como las comunidades kawashkar o alacalufe y yámana o yagán de los canales australes (Muñoz y Ramos, 2016). Para lo cual también se creó en 1996, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de la educación de los estudiantes integrantes de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado chileno, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños y niñas.

- Mejorar el aprendizaje de los niños y niñas indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a su realidad cultural, social e histórica.
- Fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano.
- Incorporar a las familias y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales.
- Incorporar métodos de enseñanza/aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígenas (Muñoz y Ramos, 2016).

7.3 Educación infanto juvenil gitana

En cuanto a los gitanos y la educación, se tiene como referente a Europa. Donde la educación para la comunidad gitana ha ido logrando avances, desde el año 1985, con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en España. Y otras organizaciones que a lo largo de los años se han creado con un carácter cultural preocupados de las tradiciones de este pueblo (Rubilar, 2007).

La primera organización romaní en América se creó en 1920 en Estados Unidos, llamada "la falda roja", creada para proteger a los gitanos que trabajaban en herrerías en Nueva York. En 1980 en Brasil se creó la primera asociación llamada Centro de estudios Ciganos (CEC). Durante el año 2000 apareció PROROM una organización romaní de Colombia, tomando como ejemplo las organizaciones españolas (Rubilar, 2007)

Posteriormente apareció SKOKRA, una federación de las organizaciones no gubernamentales de rom de las Américas (Rubilar, 2007)

Actualmente, continúa la urgencia de elaborar proyectos comunitarios que aúnen iniciativas sociales para la inclusión con innovaciones educativas que

promuevan el aprendizaje y la inclusión de los niños y niñas debido a múltiples factores que inciden en la baja escolaridad o deserción (Márquez & Padúa, 2016).

Se ha notado una tendencia entre las familias gitanas y nómadas de enviar a sus hijos a la escuela primaria, ahora bien, no necesariamente hacen la transición a la escuela secundaria, o dejan de asistir a una edad temprana (Forray, 2002; Myers, McGhee & Bhopal, 2010; Bhopal, 2010) debido a varios factores, entre ellos el rechazo y bulliing (Forray, 2002; Bhopal, 2010, Bhopal, 2011; D'arcy, 2014, Rosario et al, 2016), ya que las escuelas se identifican invariablemente como sitios en los que los alumnos gitanos y nómades son acosados rutinariamente y sujetos a racismo por otros alumnos y personal (Bhopal & Myers, 2016). Donde otro de los motivos es que la escuela se percibe como una amenaza para el estilo de vida y la cultura gitana y los niños y niñas a menudo se retiran de la escuela a una edad temprana (Rosario, Nunez, Vallejo, Cunha, Azevedo, Pereira, Nunes, Fuentes & Moreira, 2016).

Además, algunos de los factores relacionados con el absentismo y fracaso escolar, según Gamella (1996) son:

Primero, la existencia de trabajo infantil, que se acentúa en algunas ocupaciones familiares, ya que, tradicionalmente, los hijos pueden abandonar la escuela a temprana edad, para trabajar y aprender las herramientas de independencia económica de sus padres, mientras que las niñas ayudarán a sus madres con las tareas domésticas (Cemlyn, Greenfields, Burnett, Matthews & Whitwell, 2009). En segundo lugar, las dificultades que el trabajo de los padres ofrece a la escolarización de los hijos y, en tercer lugar, el desinterés tanto de los progenitores como de los propios escolares gitanos.

Bhopal y Myers en el año 2016, investigaron en Inglaterra sobre la educación en el hogar que daban algunos padres gitanos, y como el estado marginal de los

gitanos los expone a vulnerabilidades particulares, incluido un "riesgo" asociado a sus fracasos percibidos, incompetencia y falta de preocupación por la educación de sus hijos (Bhopal & Myers, 2016).

Esta misma investigación sugiere que muchos padres gitanos y viajeros consideran que la educación en el hogar es la mejor opción para sus hijos, ya que les permite recibir una educación adecuada a sus necesidades y más útil para ellos en la vida adulta que la que ofrecen las escuelas formales (Bhopal & Myers, 2016).

Sin embargo, Bhopal (2010) en su investigación recaba opiniones de padres gitanos los cuales indican que sí les gustaría que sus hijos se educaran y aprendieran en la escuela. Y entre los encuentros positivos entre las familias gitanas y la escuela, en Inglaterra existen los Servicios de educación para padres y viajeros (TES), el cual es un docente que funciona como vínculo entre la familia y la escuela (Bhopal, 2010). Además, en varias ocasiones los TES ayudaban activamente a las familias que estaban educando en el hogar a sus hijos, ya sea distribuyendo libros o materiales de cursos a las familias (Bhopal & Myers, 2016).

Se puede ver un carácter generacional en la asistencia a alguna escuela, en una familia del estudio de Bhopal y Myers (2016) donde la madre había asistido a la escuela primaria durante varios años, pero tenía una experiencia muy limitada en la educación secundaria y el padre no podía recordar ninguna educación formal. Además, ambos padres creían que sus propios padres no habían asistido a la escuela. No eran conscientes de un interés cada vez mayor por la educación en el hogar y, en muchos aspectos, las experiencias que describieron se distanciaron de todo el proceso de educación sedentaria; simplemente seguían su estilo de vida como les parecía conveniente (Bhopal & Myers, 2016)

En cuanto a diferencias por género aparece un deseo de una madre para que su hija sea autosuficiente e independiente en el futuro, lo que contradice muchos roles de género tradicionales en la cultura gitana (Bhopal & Myers, 2016), lo que aporta otra visión en este mismo estudio sobre el deseo de asistir a un

establecimiento educacional y no solo la educación en el hogar como se expresa anteriormente.

La parte económica también influye a la hora de asistir a algún establecimiento educacional o el tipo de educación en el hogar brindada por los padres. Ya que no todos los padres cuentan con un automóvil para llevarlos a la escuela o viven en aislamiento del resto de la ciudad que no les permite acceder a una escuela, lo que resulta en una educación hogareña y mínima para sus hijos. Las familias con mayor entrada económica son capaces de transmitir habilidades vocacionales o pagar tutores en el hogar (Bhopal & Myers, 2016).

También se tiene el antecedente en algunos países de Europa, en Hungría o Alemania, por ejemplo, se envían a los niños y niñas gitanas a escuelas especiales, la cual se ve en la obligación de aceptar a estos alumnos/as gitanos, que no tienen problemas cognitivos ni intelectuales, sino más bien su desarrollo se ha retrasado debido a la menor estimulación cognitiva, y la escuela regular no tolera esta diferencia, no pudiendo ofrecerles la ayuda adecuada (Forray, 2002).

Por otro lado, los autores Abajo y Carrasco (2002), de España, identificaron factores que favorecen el éxito escolar del alumnado gitano, los que se pueden dividir en dos grupos:

En el primer grupo, están los estudiantes que hallaron un mensaje de valoración positiva de sus posibilidades académicas en alguno de sus agentes de socialización. Engloba a aquellos alumnos y alumnas que han contado con apoyo y compromiso sostenido del profesorado (factor muy importante si no existe un soporte familiar), a los que han disfrutado de una experiencia escolar integrada, a los que poseían un grupo de pares que continuó estudiando; también incluye a aquellos que disfrutaron de la valoración y el apoyo del grupo familiar, a los que accedieron a recursos y apoyos educativos extraescolares (estudio asistido) y económicos (becas). Por último, en menor medida y como factor incipiente, se

adscriben al grupo los que han contado con el respaldo de una asociación cuyo objetivo sea la promoción escolar.

Mientras que, en el segundo grupo lo forman estudiantes que se han implicado personalmente. Se trata de niños y niñas que han obtenido el reconocimiento de éxito escolar inicial, que han mostrado tenacidad y empeño por seguir estudiando, que poseen capacidad de negociación con el grupo familiar (esto afecta especialmente a las chicas), y que cuentan con habilidades sociales.

Una forma de graficar estas diferencias es la que realizan Lalueza, Crespo, Pallí y Luque (1999), los que indican que cuando un niño perteneciente a una minoría étnica entra en la escuela, es portador de un proyecto evolutivo que se inscribe en la historia cultural de su comunidad. Donde cada comunidad posee unas metas culturales singulares que dotan de sentido al prototipo de sujeto ideal. Estas metas generan valores, herramientas simbólicas y actividades materiales especializadas, que llevan a los individuos a compartir propósitos y objetivos. Todo ello se operacionaliza en una serie de prácticas cotidianas que derivan en el desarrollo de dominios específicos que llevan a la canalización del desarrollo, es decir, a "un" desarrollo normalizado. Para los niños y niñas gitanos estas diferencias del proyecto educativo que traen y las características de la escuela formal, implica grandes diferencias.

Y para entender mejor las diferencias que existen entre la cultura gitana y la escuela formal, se utilizará el modelo propuesto por Engestrom (citado en Cole, 1999), donde se toma de base la conducta humana, definiéndose por las relaciones entre el sujeto, sus metas y las herramientas que utiliza para conseguirlas. Pero estos tres elementos son contextualizados con la comunidad en que se desarrolla la actividad, sus reglas y la división del trabajo. Según esta división, las diferencias en cada uno de estos parámetros entre cultura gitana con la escuela formal serían las presentadas en la tabla 1 (Crespo y Lalueza, 2003).

Tabla 1

	Cultura gitana	Escuela formal
Sujeto	Siempre referido a su pertenencia al grupo, familia o clan	Individuo, referente como sujeto derecho y deberes
Meta	No están desligadas de las del grupo familiar	individual
Herramientas	Aprendizaje guiado tradicional. Resultado tangible en riqueza o prestigio para el grupo	Destinada al aprendizaje, y son útiles en tanto consigan esa meta en cada uno de sus alumnos
Comunidad	Red de familias y se conserva el rol en todas las acciones sociales.	Individuos organizados a partir de su rol de alumno
Normas	Ley gitana subraya lo colectivo	Responsabilidad individual
División del trabajo	En función del sexo y la edad	Roles determinados por la sociedad (título universitario por ejemplo)

7.4 Experiencia en Chile

Según Alquinta (2018), psicóloga funcionaria ex DAEM con quien se obtuvo la información sobre el origen del proyecto educativo en la ciudad de Vallenar, en la Ley de educación chilena, los romaníes pueden asistir como oyentes al colegio, si ellos lo desean. Sin embargo, en la Ley General de educación no hay antecedentes sobre una educación formal o informal como oyentes para esta población, lo encontrado en la ley 20.370, fue en el artículo cuatro relacionado a la integración, donde relata:

"Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de

circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Biblioteca del Congreso Nacional, 2013).

En Chile, existen escasas experiencias de proyectos educativos formales para la población infantojuvenil gitana, con igualmente escasa documentación e información acerca de dichas experiencias.

En la ciudad de Valdivia, se realizó otra investigación con niños y niñas gitanos de tres establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago, sobre el pueblo gitano y la educación formal. Donde se pudo recabar datos de escolarización desde el año 1980 al 2004 de esta población (Alarcón, 2007).

En la ciudad de Santiago, el año 2012 se recabó la información sobre tres establecimientos educacionales donde asistían niños, niñas y adolescentes gitanos, en las comunas de El Bosque y La Cisterna, en Santiago. Donde, algunos estudiantes finalizaron la educación básica, unos pocos la educación media y otros desertaron (Gewald, Tomé & Silva, 2013).

La iglesia adventista también se ha preocupado de este tema. Un pastor de dicha iglesia, en el año 2013 creó un proyecto para que los niños/as y adolescentes gitanos pudieran educarse. Con la colaboración de la Municipalidad de La Serena, IV región del país, se construyó una mediagua en el campamento gitano ubicado en dicha ciudad, donde se realizaban clases. Las evaluaciones se realizaron a través de exámenes libres (Quevedo, 2017). Sin embargo, actualmente dicho espacio se encuentra abandonado y utilizado como vivienda por una familia gitana (Carmona, 2019).

Un aspecto común en estos tres antecedentes es que la deserción se daba principalmente por dos razones: el nomadismo tradicional de su cultura y porque aprendían lo que sus padres consideraban necesario aprender: leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas.

7.5 Proyecto educativo en Vallenar

Este proyecto surgió el año 2017, desde la red de infancia de Vallenar, siendo ejecutado específicamente por el ex Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Vallenar, por una necesidad de protección de la población infantojuvenil gitana de la ciudad. Estos niños/as y adolescentes gitanos vivían en ese momento en un campamento frente a la carretera principal de Vallenar, donde había peligros físicos por la cercanía de ésta y además de una problemática ambiental en el mismo lugar (Alquinta, 2018).

Para implementar este proyecto educativo, los miembros del DAEM Vallenar tomaron contacto con los padres de los niños/as y jóvenes, en el mismo campamento gitano antes mencionado y durante dos meses aproximadamente realizaron evaluaciones diagnósticas para tomar conocimiento del nivel en el que se encontraba cada niño, niña y adolescente. Se les presentó el proyecto educativo, explicándoles las características del mismo:

- Consideraba la matrícula de los niños/as y adolescentes en la Escuela Municipal Arturo Pérez Canto con el fin de integrarse de manera regular a las clases, no como oyentes, que es lo más habitual en esta población.
- También consideraba apoyo económico para locomoción, alimento, vestimenta y todo lo necesario para que los niños, niñas y adolescentes pudieran asistir al establecimiento educacional (Alquinta, 2018).

Para ingresar al sistema escolar fue necesaria una colaboración con el registro civil para otorgar cédulas de identidad y documentos necesarios para poder hacer un registro formal de todos los niños, niñas y adolescentes que aceptaron participar en el proyecto educativo (Barrera, 2019).

La metodología que se utilizó cuando ingresaron los niños/as y jóvenes de la comunidad gitana a la escuela, es que todos/as asistieron a un aula multigrado, donde se inició un proceso de adaptación al sistema escolar, el que incluyó hábitos

de higiene y de orden, el uso adecuado de las herramientas de trabajo como lápices, tijeras, cuadernos y actividades de motricidad fina en general para luego iniciar con la enseñanza curricular, ya que los niños, niñas y adolescentes presentaban desfase en el desarrollo psicomotor fino. En todo el proceso de enseñanza participaron una profesora, una psicopedagoga y una asistente de aula (Alquinta, 2018; Barrera, 2019).

Durante los dos años que duró el programa los estudiantes gitanos utilizaron el aula multigrado como aula formal, decisión tomada inicialmente por la dirección del establecimiento y luego por los mismos estudiantes y padres y madres gitanos una vez iniciado el año escolar. El aula fue adaptada en cada espacio para las diferentes necesidades de cada grupo etario, donde todos juntos aprendían reformulando cada método según fuera necesario. La profesora a cargo utilizó pausas educativas, donde parcelaba la hora pedagógica para hacer ameno el aprendizaje (Barrera, 2019).

Se relacionaban con el resto de los compañeros durante el recreo, las clases de educación física y en los talleres extracurriculares en los que participaban después de clases, como fútbol, arte, gimnasia, entre otros (Barrera, 2019).

Otro aspecto a mencionar, es que se realizó una adaptación curricular por parte de la profesora a cargo del proyecto, con énfasis en modificaciones del método de enseñanza, y en los contenidos a desarrollar, los que estaban principalmente enfocados en la lectoescritura y matemáticas básicas, para posteriormente integrar otras materias como ciencias, historia y educación física.

La modalidad de evaluación fue a través de exámenes libres para validar los cursos aprobados (Barrera, 2019).

Al inicio eran 15 niños, niñas y adolescentes aproximadamente, entre cuatro y 16 años, sin embargo, los adolescentes mayores fueron desertando poco a poco y el segundo año eran 10 alumnas/os siendo mayoritariamente mujeres (Barrera, 2019). El primer año las clases eran de media jornada y algunos niños, niñas y adolescentes lograron validar primero y segundo básico, y el segundo año se

desarrolló la modalidad de jornada completa a petición de los mismos estudiantes, no logrando validar tercero y cuarto básico debido a que, en marzo de 2019, días previos al inicio del tercer año académico, la población del campamento gitano se trasladó a diversas ciudades del país, por lo que fue el fin del proyecto educativo en la ciudad de Vallenar (Barrera, 2019).

OBJETIVOS

Objetivo General

- Comprender la construcción de identidad personal y asimilación cultural en adolescentes de 10 a 15 años, pertenecientes a una comunidad gitana nómada, que han estado escolarizados.

Objetivos específicos

- Caracterizar la construcción de la unidad del sí mismo en adolescentes de 10 a 15 años de una comunidad gitana nómada, que han estado escolarizados.
- Caracterizar la construcción de la integración del sí mismo en adolescentes de 10 a 15 años de una comunidad gitana nómada, que han estado escolarizados.
- Caracterizar la construcción de la integración con otros en adolescentes de 10 a 15 años de una comunidad gitana nómada, que han estado escolarizados.
- Describir los elementos de asimilación cultural en la construcción de identidad personal de los adolescentes de 10 a 15 años de una comunidad gitana nómada, que han estado escolarizados.

MARCO METODOLÓGICO

1. Diseño de investigación

El diseño de investigación se enmarca dentro del paradigma constructivista, con una metodología de carácter cualitativa, la cual busca aproximarse a la realidad desde sus propios términos y descubrir lo particular de las experiencias de los sujetos, relacionados con el fenómeno a investigar (Strauss & Corbin, 2002). Con un alcance descriptivo, en el cual la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Cuyo estudio se basa en un diseño narrativo, el cual será fundamentado desde la corriente de tradición fenomenológica, el que se caracteriza por dar especial relevancia a las percepciones, sentimientos y acciones de los actores implicados, intentando describir sus experiencias sin acudir a explicaciones causales (Sandoval, 2002), asumiendo una realidad construida y dependiente de los significados que los sujetos asocian a ella, sostenidos por un contexto y experiencias específicos (Guba, 1990) .

La investigación narrativa centra su atención en la interpretación y comprensión profunda de experiencias y significados que están presentes en las historias que se cuentan (Ramsay, 1998; en Domínguez y Herrera, 2013).

La estrategia metodológica principal es la utilización del estudio de casos, el cual es pertinente al presente estudio, ya que se estudia un caso cuando se tiene un interés muy especial en sí mismo y se busca el detalle de la interacción con sus contextos (Stake, 1998). Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que el tamaño de la muestra para este tipo de estudio puede variar de uno a varios casos.

Por lo que, el tipo de estudio de caso de la presente investigación es el estudio de casos múltiples con múltiples unidades, ya que se trabajará con más de un caso

para observar varias unidades de análisis, entendiendo las unidades de análisis como los procesos psicológicos y sociales que se pretenden observar (Yin, 2003).

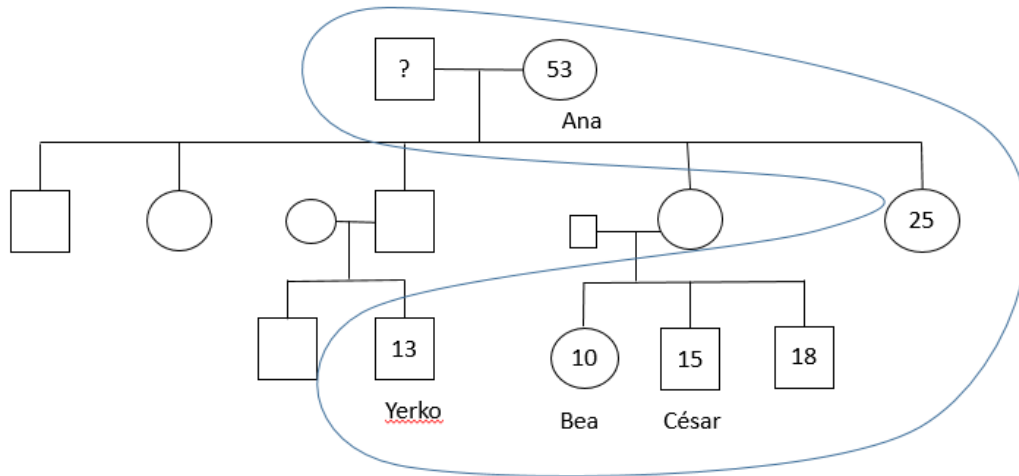
La elección de este tipo de estudio se fundamenta en la complejidad del fenómeno a investigar y la especificidad del grupo en particular, en este caso, adolescentes de una familia gitana nómada, que habita en carpas, distando del común del universo de adolescentes. El considerar más de un caso en la investigación permite producir resultados y análisis más sustanciales, pues mediante la recolección de los datos en cada uno de los casos, se busca así también la replicación lógica de los resultados que se obtengan, recopilando a través de una visión holística y de conjunto lo que une a los casos (Yin, 2003), pero también considerando las diferencias y excepciones que puedan aparecer (Ottenberg, 2000).

2. Muestra

2.1 Diseño muestral

El campo de estudio fue constituido por los adolescentes gitanos de una familia nómada que asisten a la Escuela Municipal Arturo Pérez Canto de Vallenar y que residen en esa ciudad nortina con el fin de mantener la educación formal de los adolescentes en dicha escuela. La familia está compuesta por abuela (53 años), abuelo, hija (25 años) y cuatro nietos de 10, 13, 15 y 18 años, tres de los cuales son hermanos y uno es primo hermano (13 años). Todos los adolescentes viven con sus abuelos, por decisión propia (Ver figura 1). Se inscribió el campo de estudio en esta zona por criterios de accesibilidad a la muestra. Además, por la adherencia y permanencia de los adolescentes gitanos en la escuela Municipal Arturo Pérez Canto de Vallenar, siendo una de las experiencias educativas más relevantes a nivel nacional.

figura 1



El muestreo realizado fue accidental (Scharager y Armijo, 2001), según la accesibilidad de la muestra, ya que la persona contacto clave fue la que contactó a dicha familia compuesta por varios miembros del proyecto educativo y accedieron a participar en la investigación. No hubo participación de la investigadora en dicha decisión.

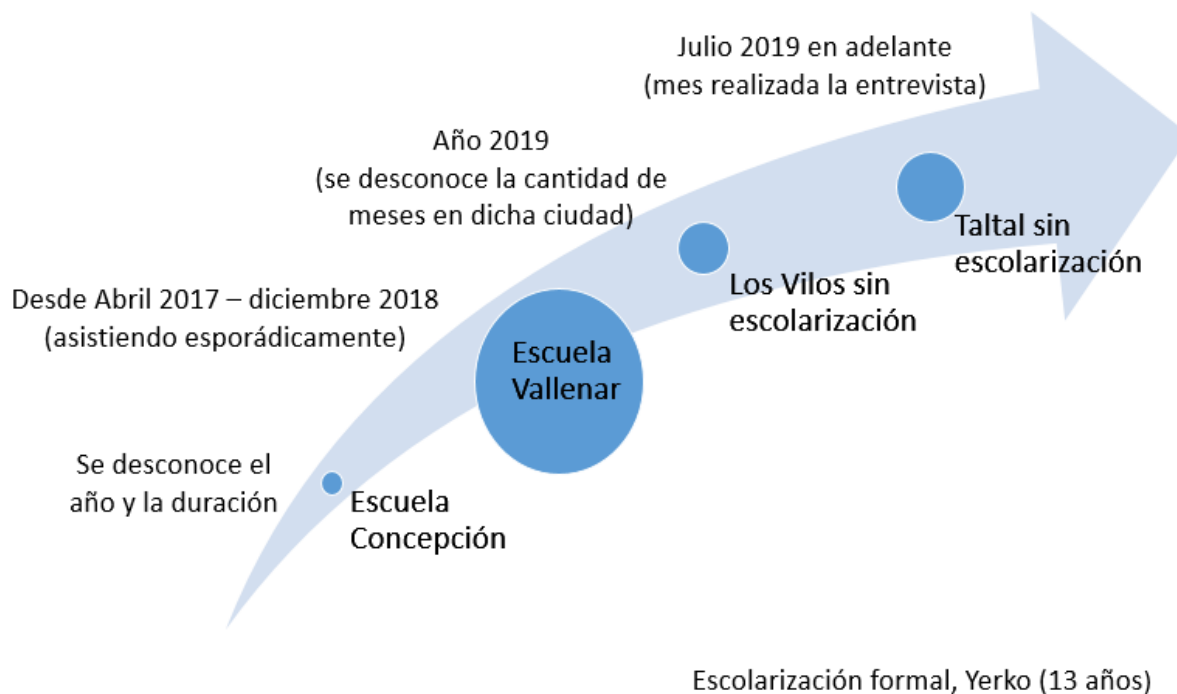
La familia contactada por el contacto clave era una con buena adherencia al proyecto de escolarización, siendo cuatro los adolescentes de dicha familia los que asistieron a la escuela Arturo Pérez Canto de Vallenar, siendo la abuela materna quien cumplió el rol de apoderada de sus nietos/a en el establecimiento educacional, durante todo el periodo que asistieron a la escuela. El adolescente de 18 años se negó a participar en la investigación, por lo cual la muestra final comprendió tres adolescentes.

A modo de caracterización más detallada de la muestra, cabe destacar que dos de los adolescentes que participaron en este estudio (excepto el adolescente de 15 años), asistieron a otras escuelas en distintas ciudades del país, siendo la experiencia de la Escuela de Vallenar la más importante, por su proyecto educativo más estructurado y adaptado para la realidad de los alumnos/as gitanos/as, y por su duración y continuidad (dos años aproximadamente). Justamente los factores que mayormente dificultan el proceso de escolarización en los estudiantes gitanos es la escasa permanencia y continuidad de la escolarización formal, y la falta de adecuaciones curriculares en los colegios, en las que se consideren las necesidades particulares que estos tienen. Para graficar esto, los esquemas 1 y 2 muestran una cronología de escolarización de los dos adolescentes de la muestra.

Esquema 1



Esquema 2



El diseño muestral contempla el siguiente criterio de inclusión, el cual fue conformado de forma accidental como se mencionó en la definición del muestreo.

- Adolescentes gitanos de 10 a 15 años que se hayan integrado al programa de escolarización en la Escuela Municipal Arturo Pérez Canto de Vallenar, III región, independiente del tiempo en que hayan permanecido en este.

La ausencia de criterios de exclusión se debe a que las unidades de análisis fueron estudiadas en un contexto cultural diferente, en donde no se tienen datos previos respecto a posibles influencias o interacciones con otros factores. El paradigma y perspectiva metodológica del presente estudio describe una realidad a la cual se quiere acceder, siendo desconocida y que finalmente implica que en el

campo se tomaron determinadas decisiones, lo que da cuenta del carácter emergente del presente diseño muestral (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

En relación a la estrategia de acceso a los participantes fue gracias a un contacto clave. El conocer previamente a la profesora que estuvo a cargo del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes gitanos facilitó el acceso a la muestra y posteriormente la ubicación de la familia, al momento de realizar las entrevistas, pues se había trasladado a otra ciudad de Chile.

2.2 Constitución de la muestra final

El tamaño muestral finalmente, fue constituido por tres casos, donde azarosamente se pudo abarcar la diversidad del fenómeno desde edades y géneros distintos.

Por lo tanto, la muestra final se conformó de la siguiente manera:

Tabla 2

Nombre	Edad	Categoría	Permanencia en establecimiento educativo en Vallenar*	Escuelas a las que asistieron previamente	Escuelas a las que asistieron posteriormente
Bea	10 años	Gitana	Dos años académicos.	En la Serena a la edad de tres años aprox.	En los Vilos, una semana aproximadamente.
Yerko	13 años	Gitano	Intermitente dos años, siendo mayor su asistencia el primer año.	En Concepción a la edad de ocho años aprox.	No asiste.
César	15 años	Gitano	Primer semestre del primer año.	Se desconoce	No asiste.

*Información aportada por profesora a cargo de proyecto educativo

2.3 Unidades de análisis

a. Unidad del sí mismo: Reconocimiento del sujeto como un ser único y diferente. Único al identificar características psicológicas, corporales, valóricas u otras que ayuden a delimitar su particularidad. Diferente al reconocer al otro como igual o semejante al sí mismo y también como un componente de éste al estar incorporado en las relaciones interpersonales relevantes (Sepúlveda, 2020).

b. Integración con sí mismo: Reconocimiento del presente, pasado y futuro acontecido en la trayectoria vital del sujeto a modo de experiencias personales significativas. Implica la organización a modo de historia personal donde se incorporan los roles que cumple el sujeto en diferentes grupos que trazan la historia vital, como el familiar, social, cultural, entre otros (Sepúlveda, 2020).

c. Integración con los otros: Reconocimiento y despliegue de la acción personal desde los otros, a través de incorporar a los otros como parte de sí mismo a través de los vínculos. También implica la pertenencia a diversos tipos de grupos humanos que permite al sujeto situarse en la realidad, actuar en ella e interactuar con los otros que la componen desde su propia subjetividad (Sepúlveda, 2020).

d. Cultura gitana: Pueblo con una identidad étnica y cultural propia, caracterizada principalmente por una larga tradición nómada, un idioma propio (llamado Rom), una organización social basada en el parentesco, lo que lleva a una valoración del grupo de edad y sexo como principios ordenadores de estatus Rom y con una fuerte cohesión interna, además, de tener ritos y celebraciones propias mantenidas de generación en generación (Pabanó, 1915; García, 2005; Rubilar, 2007; Navarro, 2008; Salamanca, 2017).

e. Asimilación cultural: proceso de incorporación multidireccional en cuanto a sus objetivos manifiestos y diversos en cuanto a la intensidad con que es vivido; vista como una enriquecedora interculturalidad, donde personas y grupos adquieren la memoria, sentimientos y actitudes de otras personas y grupos que, compartiendo

su experiencia y su historia se incorporan con ello a una *vida cultural común*, donde la identificación con una cultura no disminuye necesariamente la capacidad para identificarse con otra (Park & Burgues, 1924; Casas & Pytluk, 1995; Terrén 2005).

3. Técnicas de producción y recolección de datos

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó una entrevista semi-estructurada. Flores (2009) afirma: *"Para este tipo de entrevista no existe un cuestionario al que se tenga que ajustar el entrevistador, sino que pueden existir algunas preguntas que sirvan como punto de referencia, pero lo fundamental es el guión de temas y objetivos que se consideran relevantes al propósito de la investigación, lo que le otorga un amplio margen de libertad y flexibilidad para el desarrollo de la entrevista"* (pp. 154).

Y, para complementar la información de las entrevistas, se utilizó el dibujo con relato de Tatlow-Golden & Guerin (2010), la cual tiene un uso relativamente reciente en estudios cualitativos. La cual consiste en un complemento entre las herramientas gráficas y narrativas. La incorporación del relato como una forma de ampliar la expresión del dibujo, fusionándose en una sola narrativa, permite obtener información relevante para el fenómeno a estudiar (Capella et al., 2015).

Este método multimodal es útil para explorar contenidos, sobre todo en niños y adolescentes tempranos, permitiendo que ellos representen sus perspectivas y describan sus experiencias (Tatlow-Golden & Guerin, 2010). En la presente investigación, la técnica mencionada se utilizó al inicio de las entrevistas con la idea de iniciar el contacto de forma amena para ellos, y con eso poder dar inicio al relato.

4. Procedimiento para la recolección de datos

Para dar inicio a la investigación se contactó en primera instancia en marzo de 2018, vía telefónica a la informante clave descrita anteriormente, con la intención de asegurar el acceso a la muestra. Con ella se mantuvo un contacto permanente

durante un año, para conocer antecedentes y contexto en el que se desarrolló el programa educativo.

La profesora informa que, en marzo de 2019, y dadas las características nómades de la familia en estudio, ésta se había trasladado de ciudad dentro de Chile y lamentablemente no continuaron participando del programa educativo. Esto hizo que la investigadora, tuviese que hacer algunos ajustes y cambios en relación a la idea inicial, que era investigar a todos los participantes del programa educativo en la ciudad de Vallenar. Esto determinó una redefinición de la conformación de la muestra y las condiciones de aplicación de los instrumentos de evaluación, así como el contexto en el que se realizaría la entrevista en profundidad, tanto a los adolescentes, como a la abuela responsable de los jóvenes y, posteriormente a la profesora.

4.1 Garantías éticas del estudio

Las garantías éticas con las que contó la investigación fueron las siguientes:

- Se solicitó el consentimiento a la abuela responsable de los adolescentes para que participaran en la investigación, explicitando objetivos, contexto y procedimiento, junto con las garantías éticas descritas en este listado. Con los adolescentes se efectuó un asentimiento informado escrito explicitando de manera más sencilla lo mismo que explicaba el consentimiento informado.
- Se aseguró la confidencialidad de la información otorgada junto con los respaldos donde dicha información se materialice (dibujos, notas de campo, grabaciones de audio) y su anonimato.
- Se privilegió el bienestar de los participantes de modo que la actividad de campo se realizó en un lugar cómodo para ellos, y en su propio entorno, realizándose en la carpa donde habitan. Ante la eventualidad de que

aparecieran temáticas que generaran ansiedad o displacer a los participantes, se garantizó la toma de medidas apropiadas para contener la situación, incluyendo el cese de las actividades. Esta situación no ocurrió en ninguno de los participantes del estudio.

- Se resguardó el contexto donde se recogió la información lo más posible, ya que dadas las características físicas del lugar donde estaba asentado el campamento, el ruido exterior era inevitable. Por lo tanto, se utilizaron dos grabadoras cerca de los participantes para asegurar la calidad de los audios, objetivo que se logró con éxito.
- Se planteó la retribución a los participantes de los resultados de la investigación a nivel global y sin particularizar en alguno de ellos, posterior a la finalización del proceso de investigación en su totalidad. En esta línea, también se destacó el aporte que constituiría la colaboración de todos los actores involucrados.
- Se informará en caso de observarse alteraciones psicológicas en alguno de los participantes.

4.2 Procedimiento para la administración de la técnica de recolección de datos

La investigadora a cargo del estudio, junto al contacto clave viajaron a la ciudad de Taltal, II región, lugar donde habitaba la familia al momento de la aplicación de los instrumentos de evaluación y la recolección de datos.

Inicialmente, se procedió a la lectura del consentimiento informado (ver anexo 1) a la abuela de los participantes del estudio, en su calidad de adulta responsable, quien firmó los consentimientos informados correspondientes.

Así también se obtuvieron los asentimientos informados (ver anexo 2) de los tres adolescentes que aceptaron participar en la investigación, pues el adolescente de mayor edad, desistió de participar. El abuelo de la familia también rechazó la posibilidad de participar.

Las entrevistas a los adolescentes se realizaron de manera individual en la carpa donde habitan, sentados en el suelo, tal como es su costumbre. No se requirió de un traductor romaní, ya que los adolescentes hablan y comprenden bien el idioma español.

En el caso de los adolescentes de 10 y 13 años previo a la entrevista, se solicitó un dibujo, ya que el dibujo como dispositivo de recolección de datos se acerca al estilo de expresión infantil mucho más y en mayor profundidad que una entrevista tradicional, siendo los datos más ricos y representativos de la experiencia infantil (Tatlow-Golden & Guerin, 2010). Esto se debe a que el dibujo puede resultar más cómodo y cercano para la expresión. Incluso en niños y niñas mayores donde está bien instalada la expresión oral, en algunos casos prefieren la expresión a través del dibujo (Capella, 2014). Por esta razón, es que a partir de los dibujos se realizaron algunas preguntas y posteriormente se dio inicio a la entrevista.

La primera entrevista se realizó a la abuela, a la cual se le llamará Ana (53 años) para resguardar su confidencialidad, con el fin de acceder al contexto y tradiciones de esta familia gitana nómada, la experiencia de escolarización de sus nietos, así como sus construcciones y significados personales en torno a dicha experiencia.

La segunda entrevista realizada fue a la adolescente, la cual fue nombrada Bea (10 años) para efectos de la investigación. Se le solicitó la realización de un dibujo de ella misma en Vallenar y otro en Taltal, para luego relatar su dibujo. Posteriormente, se le solicita un tercer dibujo sobre su vida en la escuela de Vallenar y se da paso a su relato en relación a este dibujo. El cuarto dibujo es sobre la experiencia en la escuela de Los Vilos. Por último, se le propone un dibujo sobre su

futuro, temática final de la entrevista, por lo que realiza un quinto dibujo relacionado a éste.

La tercera entrevista fue al adolescente de 13 años, nombrado para efectos de esta investigación Yerko. Se le solicitó un dibujo de él mismo en Vallenar y otro de él mismo en Taltal, y se procede al relato de su dibujo. Cabe destacar, que Yerko se mostró incómodo con la actividad de dibujar, observándose en él una escasa destreza manual y desmotivación, por lo que se negó a realizar los otros dibujos. Sin embargo, con el resto de la entrevista no tuvo ninguna dificultad.

La cuarta entrevista se realizó al adolescente de 15 años, nombrado César. Se le realizó una entrevista semiestructurada, sin embargo, no se le solicitó que dibujara, ya que, como antecedente previo otorgado por la profesora, la entrevistadora sabía que él era uno de los adolescentes que había desertado del programa escolar, donde no había alcanzado a desarrollar habilidades manuales, y por esta razón se decidió omitir el dibujo. Además, se aplicó ese criterio, ya que cuando firmó el asentimiento informado la entrevistadora se percató de su dificultad motora con el lápiz.

Posteriormente, se realizó una entrevista a la profesora del programa, con el motivo de enriquecer la investigación al integrar su perspectiva acerca de los adolescentes gitanos de este estudio y su experiencia de escolarización en la Escuela de Vallenar, con el fin de indagar además aspectos relacionados con la asimilación cultural que podrían generarse a partir de dicha experiencia educativa y social.

5. Análisis de datos

Los datos fueron trabajados a partir del análisis narrativo, donde su justificación para la presente investigación radica directamente en la investigación narrativa, la cual centra su atención en la interpretación y comprensión profunda de experiencias y significados que están presentes en las historias que se cuentan (Ramsay, 1998; en Domínguez y Herrera, 2013). Mientras que, en el estudio de caso, según Stake (1998) el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de

la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Y el análisis narrativo, se inserta en las metodologías cualitativas de investigación, y específicamente, deriva de la investigación narrativa antes mencionada. Y lo que hace, es buscar entender cómo las personas piensan los sucesos y entienden el mundo, de ahí la importancia de estudiar cómo los participantes hablan de los eventos de su vida y le dan sentido, por lo que requiere involucrarse en entender las experiencias del participante en profundidad (Riley y Hawe, 2005; en Capella, 2013).

Por otra parte, Bernasconi (2011), relata que los estudios narrativos son una forma de indagación sobre la práctica narrativa y los relatos que personas, grupos, e instituciones componen en y sobre la vida social. Lo que hacen es aplicar esta forma cotidiana de interpretación y comunicación a la práctica y propósitos investigativos con el objeto de estudiar la vida social.

Donde el análisis narrativo se convierte en el estudio sistemático del dato narrativo y se ocupa de la interpretación de un subconjunto particular de textos. Donde el asunto central es la pregunta: cómo los individuos interpretan sus contextos vitales, y cómo ello se asocia a su capacidad de agencia e imaginación y de articular narrativas en relaciones con esos contextos (Bernasconi, 2011).

Asimismo, Bruner (1994) "plantea que en la narrativa resulta central la significación e interpretación, habiendo múltiples formas posibles de significación de los eventos, las narrativas son una versión de éstos".

Al acercar este análisis a investigaciones más clínicas, Capella (2011) plantea el potencial aporte del uso del análisis narrativo en psicología clínica en cuanto se busca entender cómo las personas piensan los sucesos y entienden el mundo, para lo cual es esencial estudiar cómo hablan de los eventos de su vida y les dan sentido. Por ejemplo, utilizarlo en un constructo tan amplio como puede ser la construcción de identidad, debido a que permite el análisis en profundidad de la subjetividad

individual (Capella, 2013), lo que constituye uno de los ejes centrales del enfoque constructivista.

Por lo tanto, esta técnica de análisis de datos es pertinente, ya que como se ha mencionado anteriormente, el objetivo es lograr una interpretación profunda del significado construido por los participantes, rescatando sus relatos, lo que constituye la idea central de la presente investigación.

Dentro de los tipos de análisis narrativo que existen, en el presente estudio se utilizó la perspectiva temática, la cual consiste en la descripción de aquello que se está narrando, es decir, los contenidos y significados que despliegan, donde el énfasis está en los eventos y las cogniciones, es decir, los contenidos de la historia, en lo que se dice (Bernasconi, 2011; Capella, 2013; Riessman, 2008).

Específicamente, en relación al procedimiento para realizar el análisis de datos, los pasos fueron:

- Leer las entrevistas en varias oportunidades.
- Quitar a la entrevistadora del diálogo para formar una narrativa donde el participante y su narración adquirieron relevancia.
- Identificar hitos temáticos en cada párrafo o a veces en una misma oración, aislando y ordenando episodios relevantes en un registro biográfico.
- Identificar los supuestos que emergieron en cada narrativa y se les asignó un nombre, los cuales se construyeron a partir de unidades temáticas previamente identificadas y derivadas de los objetivos específicos que son las categorías predeterminadas que guían esta investigación.
- El orden en el que fue realizado fue de la misma forma en que fueron realizadas las entrevistas, es decir, los adolescentes en edades ascendentes.
- Y a partir de esto, se identificaron temáticas similares en la misma entrevista, para luego contrastar todas las entrevistas y encontrar los temas comunes

entre ellas, así como las diferencias entre las temáticas según cada participante.

- Se creó un mapa conceptual con todos los temas recabados por los participantes y desde ahí se fueron aunando los temas en común hasta identificar las subunidades narrativas temáticas que posteriormente se unen en las cinco unidades narrativas temáticas centrales que emergieron del análisis. Cabe mencionar que no todas se agruparon en subunidades, y quedaron como narrativas complementarias, ya que tienen el mismo sentido de la unidad o subunidad, que amplían el discurso, pero siempre relacionado a la misma temática. Y la idea era tomar la narrativa más representativa de la temática para exponerla en la subunidad.
- Y, además, se identificó una narrativa excepcional en un participante, la cual surgió espontáneamente del mismo, por lo que parece relevante mencionarla.



figura 2: Esquema de unidades temáticas narrativas

Además, este análisis temático, se complementó con el análisis temático visual, el que toma el material visual como texto que puede ser analizado igual que una narrativa verbal. La imagen visual también tiene significados y contenidos que es donde se enmarca el análisis narrativo (Riessman, 2008). El aspecto temático corresponde a los símbolos que aparecen en el producto final y las interacciones que tienen entre ellos en este resultado (Capella, 2014).

6. Criterios de rigor

Con el interés de asegurar la calidad científica del proceso de investigación se presenta la definición y el procedimiento de obtención de los siguientes criterios de rigor, pertinentes en esta investigación cualitativa, según lo planteado por Flores (2009).

6.1 Credibilidad

Donde la información generada en una investigación cualitativa sea creíble y aceptable desde el punto de vista científico. Para esto, debe existir relación entre la información recogida en el estudio y la realidad estudiada. Para esto se utiliza la técnica de la triangulación. Y en esta investigación la información entregada por los adolescentes, la adulta responsable, la profesora a cargo del proyecto y lo encontrado en la literatura a nivel nacional e internacional logran la triangulación de la información. Donde además, se contó con la metodóloga Adriana Espinoza para realizar la metodología de la investigación.

6.2 Transferibilidad

La cual busca traspasar los resultados de una investigación a otros contextos. Para esto se utiliza un muestreo denso, donde a los participantes escogidos para representar a la muestra, se los describa exhaustivamente con objeto de interpretar la información, juzgarlos y compararlos. En la presente investigación esto se realizará con tres adolescentes de distintas edades de una comunidad gitana escolarizados en un establecimiento público, y esta delimitación de los sujetos de

estudio permitiría que se pueda replicar en otros contextos. Y aportar con limitaciones y recomendaciones en los resultados y conclusiones.

6.3 Dependencia

La cual se relaciona con que la información generada se mantenga estable en el tiempo. La que utiliza la revisión de un observador externo, es decir, una persona competente y externa a la investigación revisa el proceso seguido e indica el grado en que los procedimientos utilizados se ajustan al objeto de estudio. Esto se logra con la ayuda de la tutora de tesis, las múltiples instancias de revisión en taller de Tesis durante el período de Magíster, y el comité de expertos presentes en la revisión de la investigación.

6.4 Confirmabilidad

La cual se relaciona con la validez externa, para la cual se pueden seguir tres procedimientos: generación de registros en forma correcta (realizando transcripciones textuales de observaciones y entrevistas, por ejemplo), realizar una revisión de los hallazgos y constataciones, y utilizar procedimientos mecánicos de registro de información (como grabaciones de audio y video). Lo que también ya está considerado dentro de la investigación con la utilización de grabadora.

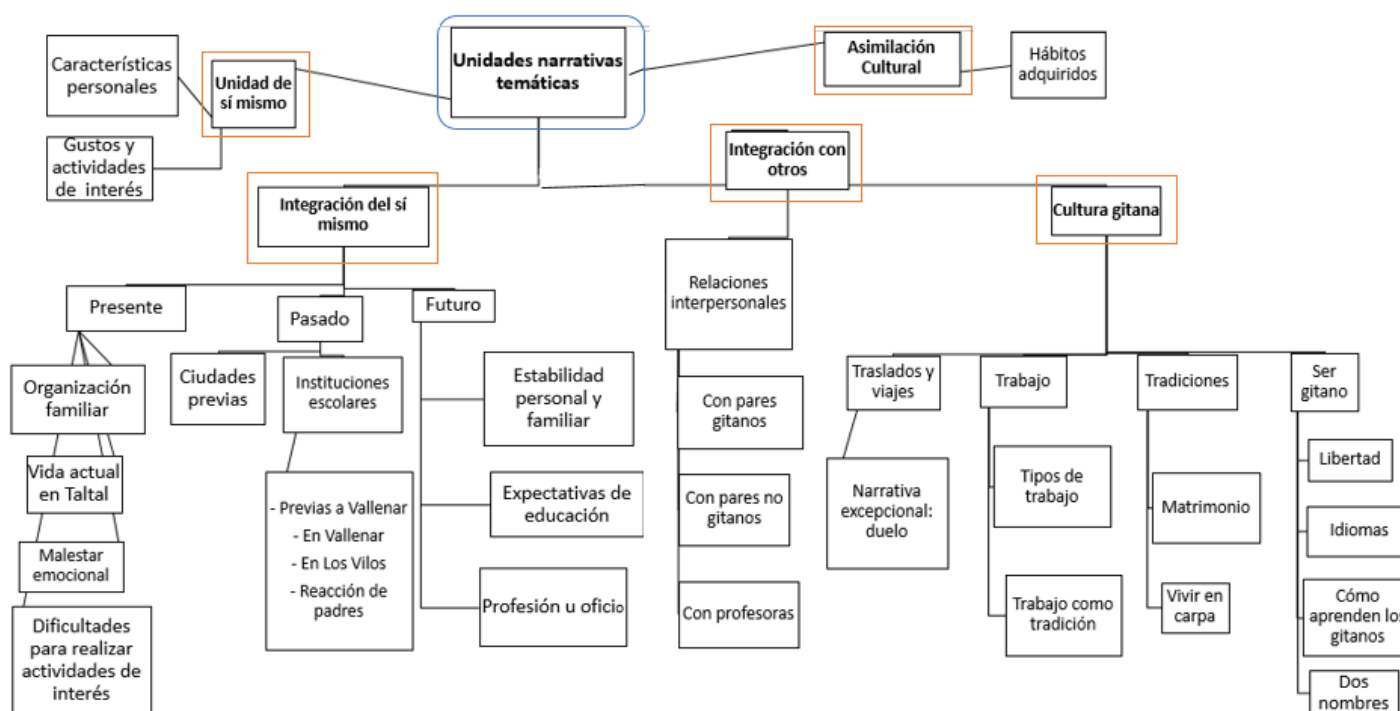
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de datos narrativos, considerando el nivel verbal a partir de las entrevistas y el nivel visual, a partir de los dibujos de dos participantes, integrando en una sola narrativa ambos niveles de análisis.

El procedimiento de los datos arrojó la presencia de cinco unidades narrativas temáticas: Unidad del sí mismo, integración del sí mismo, integración con los otros, cultura gitana y asimilación cultural. Cada una de ellas se divide en varias sub unidades narrativas temáticas y una narrativa excepcional dentro de ellas. Todas estas temáticas al desglosarlas se relacionan con las unidades temáticas narrativas ya mencionadas.

La siguiente figura grafica las unidades narrativas temáticas y sus subunidades narrativas temáticas pertinentes halladas en el análisis de datos:

Figura 3: unidades temáticas narrativas, con sus subunidades temáticas surgidas dentro de ellas.



En la modalidad de presentación, se hará una descripción de narrativas asociadas a las unidades temáticas de análisis halladas, ejemplificando a partir de viñetas con el discurso textual de la persona entrevistada, incorporadas en letra cursiva y con el nombre de dicha persona entre paréntesis al final de cada cita. Y cuando sea pertinente se agregará el dibujo con la narrativa correspondiente en cada caso.

UNIDADES NARRATIVAS TEMÁTICAS

1. Unidad del sí mismo

En relación a las características asociadas al sí mismo, destacan dos tipos de descripciones ante la pregunta "¿cómo te describes?", las relacionadas a las características personales y otras relacionadas a los gustos e intereses.

1.1 Características personales

La adolescente de 10 años realiza una descripción de sí misma a través de características personales de índole psicológico. Los varones mencionan aspectos relacionados con el hecho de ser gitano, o las dificultades presentadas en la adquisición de la lectura.

"Soy muy confiable con las personas, me confío al tiro en las personas. Soy tranquila" (Bea, 10 años).

"O sea para mi ser gitano, yo sé que soy como los demás, y todo eso. No más, que se hablar gitano, si po, eso es lo diferente" (Yerko, 13 años).

"Me describo, en el colegio la pasamos bien, y que no pude aprender a leer, pero junto letras. Eso" (César, 15 años).

1.2 Gustos y actividades de interés

En las narrativas de los participantes del estudio se aprecian diferentes gustos e intereses. En el caso de la adolescente se menciona una mayor variedad de gustos (como por ejemplo algunas comidas y su interés por socializar). En el caso de los varones, se destacan más bien actividades de interés.

"Me gustan las comidas dulces. Me gusta el puré con pollo" (Bea, 10 años).

"Me gusta hacer muchos amigos, me gustan las cosas simples, me gusta que las cosas estén ordenadas" (Bea, 10 años).

"Lo que me gusta hacer a mi es ir en bici y hacer saltos en bici..." (Yerko, 13 años).

"Me gusta jugar a la pelota" (César, 15 años).

Uno de los adolescentes, el que se mantuvo menos tiempo escolarizado, se identifica además mediante sus actividades laborales, las que realizaba desde antes del ingreso a la escuela y que mantuvo posterior a su deserción escolar.

"En Taltal me entretengo trabajando. Hace como dos días que terminé de trabajar. Estaba trabajando con un caballero, que trabaja en verduras, me tocaba de repente cargar..." (César, 15 años).

Otra de las actividades que mencionan los adolescentes varones, como relevantes y de interés, es el manejar automóviles. Dicha actividad la realizan desde temprana edad.

"Yo sé manejar también, aprendí a los 10" (Yerko, 13 años).

"...me tocaba manejar de repente" (en el trabajo) (César, 15 años).

2. Integración del sí mismo

2.1 Presente

Las narrativas de los adolescentes del estudio que aluden al presente, se relacionan principalmente con su organización familiar y las actividades que realizan en la ciudad de Taltal, donde residen al momento de realizar esta investigación.

2.1.1 Organización Familiar

En las narrativas de los adolescentes del estudio, la alusión al presente está centrada en su entorno familiar, dando cuenta de la organización familiar y las actividades que desarrollan con sus familiares cercanos. Algunos valoran el hecho de vivir con sus abuelos.

"Vivo con mi abuelo, mi abuela, con mis hermanos, con mi tía y con mi primo (...) Mi mamá a veces viene a visitarnos, vive en el sur. Tiene que darnos el lugar porque se cambia mucho por la lluvia si vamos a verla" (Bea, 10 años).

"Mi familia está allá en el sur, mi mamá es buena conmigo (...). Mi papá también es bueno conmigo (Yerko, 13 años).

[abuela] *"es como mi mamá"*[vivir con ella] *"Si, pu, siempre, porque siempre he estado con ellos, [vivir con abuelos] es mejor, más tranquilo, la pasamos bien con ellos"* (César, 15 años).

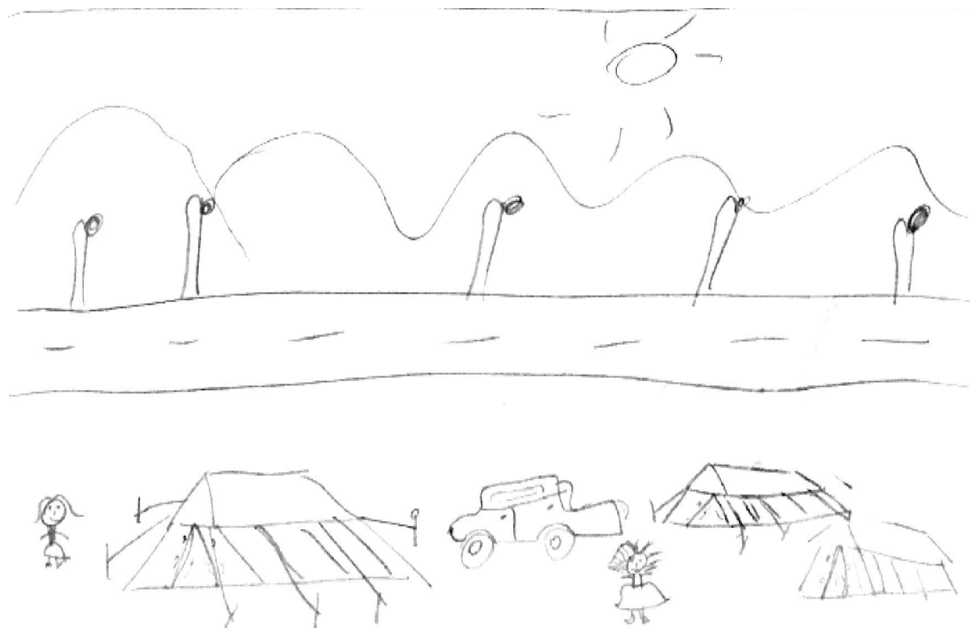
2.1.2 La vida actual en Taltal

Los adolescentes del estudio mencionan en sus narrativas las diferentes actividades cotidianas que realizan en la ciudad de Taltal, donde viven actualmente, describiendo además su entorno y el grado de aislamiento en el que se encuentran.

"jugar con mis cosas. A pintar mi cara, pintar, leer. Leo papeles, letreros" (Bea, 10 años).

"(...) aquí no tengo nada que hacer, todo el día en la carpa y a veces más voy al centro" (Yerko, 13 años).

"Es como muy chico el pueblo, y aquí estamos súper lejos (...)" (César, 15 años).



(Bea, 10 años. Dibujo "dibújate a ti misma en Taltal")

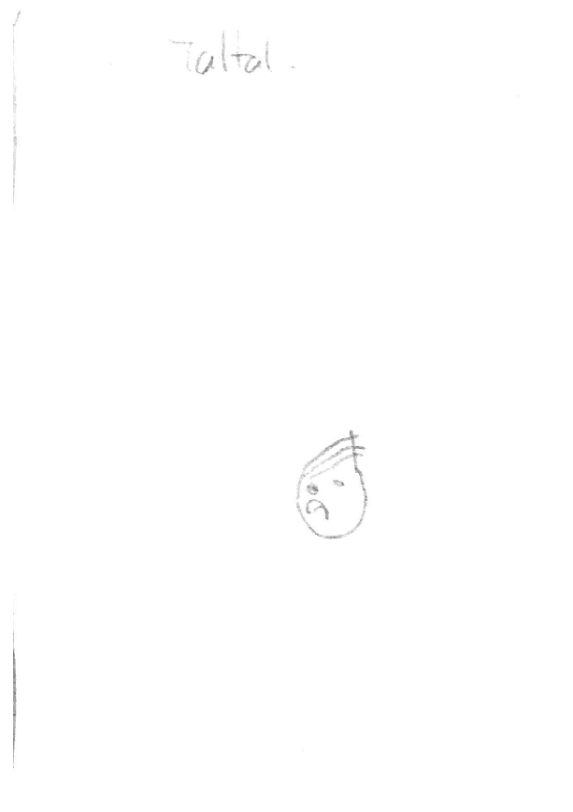
"[A partir del dibujo] Ahí están los cerros, el auto, las carpas, y ahí estamos todos así, así como locos, porque ya no vamos a las clases.

2.1.3 Malestar emocional

Así también dan cuenta de sus reacciones emocionales frente al hecho de trasladarse a vivir con su familia a la ciudad de Taltal, lo que significó entre otras cosas, la interrupción de su escolarización y el distanciamiento de las amistades que establecieron en el antiguo campamento en la ciudad de Vallenar.

"Estamos más o menos, porque estoy triste también porque no voy al colegio, y no estoy con mis amigos, Abraham, Milenko, Jade, Camelia, Valeria, iy son muchos

más! [ahora] solo estoy yo y algunos chukis [se refiere a los niños que habitan en otras carpas del mismo campamento, en la ciudad de Taltal], porque cuando vienen acá puro gritan" (Bea, 10 años).



(Yerko, 13 años. Dibujo "Dibújate a ti mismo en Taltal")

"[A partir del dibujo] "Bueno, aquí estoy triste porque no puedo ir a la escuela, no puedo aprender acá, estoy aburrido porque casi no veo casas, no veo como decirte alguna plaza, algo así, veo puros cerros y más cerros y más cerros, y así..."

2.1.4 Dificultades para realizar actividades de interés

Esta categoría apunta a las dificultades que refieren los adolescentes del estudio para poder llevar a cabo actividades de esparcimiento y que les agrada

realizar. Dichas dificultades e impedimentos se relacionan principalmente con el grado de aislamiento en el que viven, por encontrarse lejanos a los centros urbanos.

"Y ahora ahí tengo una bici, pero está mala, se me cortó la cadena y así como 3 días que no ando en bici, eso y ando en bici y, pero aquí no tengo nada que hacer (...)" (Yerko, 13 años).

"(...)No podemos salir ni a pescar, muy lejos" (César, 15 años).

2.2 Pasado

En las narrativas los adolescentes del estudio, hacen mención de su pasado, los viajes que han realizado dentro de Chile con la familia, experiencias previas de escolarización antes de la escuela de Vallenar, durante la escuela de Vallenar y posterior a la escuela de Vallenar, así como también la reacción de los padres a la escolarización en Vallenar.

2.2.1 Ciudades previas

Los adolescentes narran su experiencia en las ciudades en las que estuvieron desde que se fueron de Vallenar y antes de llegar a Taltal.

"...en Ovalle, tranquilo, bonito...estuvimos como un mes..." (César, 15 años).

"...en Los Vilos...En los vilos nos quedamos harto, hartos meses" (César, 15 años).

[cuando se fueron de Vallenar se fueron a] *"a San Javier. "No me gustó, era muy como campo, estábamos en el campo, era fome ahí, no tenía amigos, no tenía a donde ir en bici... estaba aburrido, así". "Después de san Javier nos fuimos a Caldera, ahí se casó mi primo, y de Caldera nos fuimos a Los Vilos". (Yerko,13 años).*

"En Los Vilos, allá estaba feliz porque allá en Los Vilos estábamos bien, allá estábamos bien, yo me entretenía allá (...)" (Yerko, 13 años).

Cabe mencionar que él se fue a San Javier con su padre y después volvió a vivir con su abuela cuando se juntaron en Caldera por el matrimonio del primo, información aportada por la abuela.

"Después de Los Vilos nos fuimos a Ovalle" [gusto por Ovalle] "no, estábamos como en una selva, algo así, lleno de árboles, así, no teníamos a donde ir a comprar, el negocio estaba como a 3 kilómetros. Teníamos que caminar y eso". "Después de Ovalle nos fuimos a Taltal" (Yerko, 13 años).

2.2.2 Instituciones escolares

2.2.2.a Escuelas previas a Vallenar

Los adolescentes comentan acerca de la experiencia de haber asistido a clases en escuelas o de manera más informal (en diferentes ciudades del país), antes de integrarse a la de Vallenar. En sus narrativas se observa que la experiencia de haber asistido a la escuela de Vallenar fue gratificante, en comparación con las experiencias anteriores. Se integra la narrativa de la abuela, en la que describe una experiencia de escolarización de sus nietos.

"Sí, en Concepción. hace tiempo, tenía como 8 años. Era grande, graaande, estaba con el resto de los niños" [gusto por esa escuela] "Sí, más o menos (...) los niños no tenían mucha confianza con los niños ahí, ahí estaba solo, me entendí, o sea tenía amigos adentro, pero me sentía un poco solo ahí. En Vallenar fue divertido, genial" (Yerko, 13 años).

"Sí, pero esa escuela yo no iba, ellos venían a la carpa, hacían una canción, eran como evangélicos. Estaba pequeñita, veíamos películas. Iba una señora con un caballero y ahí ponían un toldo y un data, y ahí mostraban las letras, canciones" (Bea, 10 años).

"...nosotros estuvimos en Serena y había una escuela de adventistas así como les decían, y daban clase en un colegio, que sea en la misma escuela ahí de ... hicieron como una escuelita ahí, armaron y los niños iban" (Ana, 53 años).

2.2.2.b Escuela de Vallenar

La adolescente de 10 años realiza un dibujo sobre sí misma en la escuela de Vallenar, donde aparece su valoración por la escuela, aprender y estar con sus amigos.



(Bea, 10 años. Dibujo "como era tu vida en la escuela de Vallenar")

[Relato del dibujo] *"Estoy yo aquí levantando la mano pa' como decirlo...pa decirle a la profesora la respuesta...me gustaba estudiar y convivir con mis amigos con los profesores y aprender"* (Bea, 10 años).

En otra narrativa también expresa el bienestar que experimentó al asistir a esta escuela.

"...buena, me gustaba ir a clases" (Bea, 10 años).

Así también menciona la dificultad para comprender los contenidos revisados en el curso de sus pares no gitanos.

"Si, una vez una amiga nos invitó a su curso para hacer una tarea y pedimos permiso a la tía Vero y fuimos yo y la Valeria a quinto y no entendía na ´ porque muy rápido hablaba.....Escribía en la pizarra muy rápido... yo no entendía, no, pero entiendo todas las letras, pero escribía muy rápido" (Bea, 10 años).

La experiencia del adolescente de 13 años aparece en el dibujo de él mismo en Vallenar, relata su valoración por el proceso educativo en la escuela de Vallenar y aparece el viaje como una interrupción en el proceso educativo.

Vallenar



(Yerko, 13 años. Dibujo: "dibújate a ti mismo en Vallenar")

[sobre el dibujo] *"Que allá en Vallenar yo estaba feliz, porque iba a la escuela, me entretenía y a la vez que me entretenía, aprendía. Hice esto porque me gustó ir a la escuela, me gustó mucho y después nos fuimos nosotros de Vallenar, nos fuimos al sur y de ahí no sé qué pasó, y no pude ir a la escuela, y eso"* (Yerko, 13 años).

[como supo que iría a escuela] *"...vinieron las tías, todo eso, nos trajeron unos dibujos y preguntaron si queríamos ir a la escuela, si nos gustaría ir a la escuela a nosotros. Y pensé yo que ir a la escuela sería, o sea, no divertido, porque yo aprendería con la tía diciendo así, pa ser nosotros algo en la vida, pa trabajar, todo eso. Y yo dije que sí, y ahí entramos a la escuela y nos acostumbramos"* (Yerko, 13 años).

"En Vallenar yo uf lo que más me gustaba hacer más era ir a la escuela, obvio. Ir a la escuela, me levantaba temprano, y cuando fui a la escuela el primer día no me acostumbré mucho, el segundo día tampoco, pero el tercer día ya hice en confianza con las tías y ahí me empecé a gustar más ir a la escuela. Ahí aprendíamos, aprendía a leer a escribir, o sea yo sé que me retaban un poco, pero era por mi bien..." (Yerko, 13 años).

El adolescente de 15 años narra la causa de su deserción.

[asistió] *"Como 3 meses"* [dejó de ir] *"Porque a un primo mío, él llevó marihuana al colegio, y lo pillaron a él y él nos echó la culpa a todos nosotros, y nosotros na que ver ahí. Y nos hicieron unos exámenes y yo salí limpio. Y después nos salimos del colegio"* (César, 15 años).

La abuela por su parte relata que prefería que sus nietos estuvieran en un aula solo para gitanos y así no sufrieron acoso escolar.

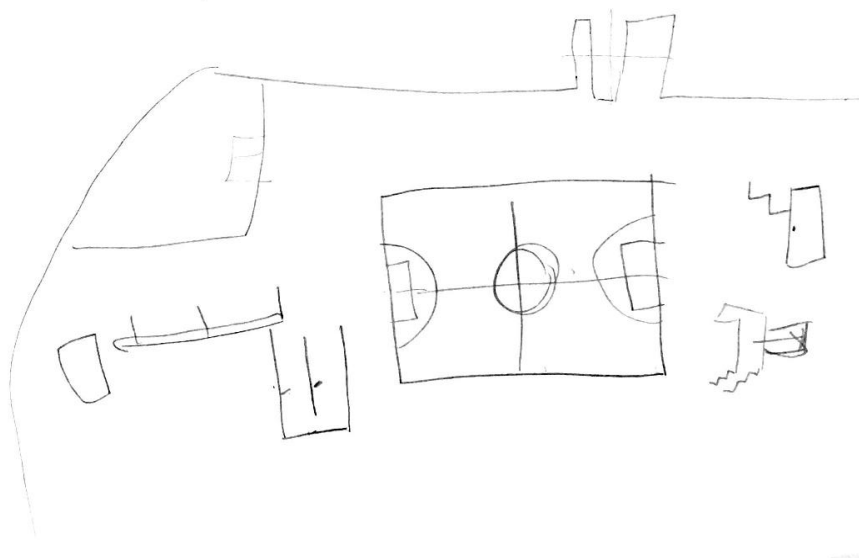
"...lo que a mí me gusta del colegio de Vallenar porque ahí le pusieron una sala solo para ellos, entonces los niños no se sintieron con "burlin", no se sintieron discriminados" (Ana, 53 años).

"Me gusta ... cuando iba al colegio la Beita me gustaba participar en las actividades que ellas hacían..." (Ana, 53 años).

2.2.2.c Escuela en Los Vilos

La adolescente de 10 años asistió en calidad de oyente a una escuela en Los Vilos. Realiza un dibujo sobre su vida en la escuela de Los Vilos, donde relata una descripción del colegio y su experiencia.

"Después cuando ya salimos de Vallenar, yo quería que ellos siguieran, que no perdieran el año. Cuando llegamos a Los Vilos, ahí, fuimos y los inscribimos en un colegio... no habían otros colegios, en un colegio especial con niños discapacitados, los recibieron igual como oyentes, pero no se portaron tan bien" (Ana, 53 años).



(Bea, 10 años. Dibuja "tu vida en la escuela de Los Vilos")

[A partir del dibujo] *"Ahí está la escuela de los vilos, pero era muy chiquitita. Esta es la puerta que entraba y esta una cancha y esta la cocina, todo esto es la cocina...Acá donde iban los niños especiales. Aca una barra que siempre jugaba con*

mi prima. Los niños eran raros. Que iban en silla de ruedas, no hablaban, no podían moverse y algunos eran síndrome de "dan" (Bea, 10 años).

Luego de esto relata el por qué dejó de asistir a aquella escuela y las dificultades que tuvo.

"Después no quise ir más porque no me gustaba mucho esa escuela y me regañaban (...) Una profesora, no sé cómo describirla. Eran más estrictas y me regañaban por todo y después no quise ir más porque no sé (...) me tiraron el pelo, y no me gustó y no fui más" (Bea, 10 años).

2.2.2.d Reacción familiar

En este apartado se da cuenta de la reacción de las familias por el proyecto educativo realizado en la ciudad de Vallenar.

"Mi papá se puso feliz mi papá porque yo iba a la escuela, y ahí aprendía a leer, todo eso" (Yerko, 13 años).

"...y me sentía orgullosa que ella [Bea] se sacaba siempre el primer lugar" (Ana, 53 años).

"...yo estaba súper contenta, porque aprendieron muchas cosas en el colegio. Aprendieron a leer, a escribir, a portarse mejor en la casa también, a obedecer más. Así que contenta yo por esa parte. Hubieron muchos proyectos que quedaron en congelado, que no se pudieron realizar, después que tuvimos que viajar, porque nosotros andamos siempre de un pueblo a otro. Pero ahí en Vallenar estuvimos más tiempo, más radicados, estuvimos más tiempo pa' que los niños vayan al colegio" (Ana, 53 años).

2.3 Futuro

Los adolescentes y la abuela mencionan en relación a su futuro, expectativas de aprender y estudiar con el fin de mejorar su calidad de vida, tanto en lo personal como en lo familiar.

2.3.1 Estabilidad personal y familiar

El adolescente de 15 años es el único que da cuenta en su narrativa sobre cómo imagina su vida a futuro, en cuanto a trabajo y vida familiar.

*"Estar bien, pu. Tener mi carpa, tener un trabajo y hacer mi vida tranquilo"
"Estar junto con mi abuelo, empezar a trabajar con él, y así"* (César, 15 años)

2.3.2 Expectativas de educación

En las narrativas de los adolescentes relatan cómo la educación les puede ayudar en trabajos futuros y también tener una mejor calidad de vida. La narrativa de la abuela da cuenta de lo mismo, otorgándole un gran valor a la educación.

[la escuela] *"Ayuda en crecer bien, aprender pa que no me engañen cuando sea grande, los papeles, tener un futuro más bueno, no ser así como tonta. Seguir estudiando, ser alguien... tener un futuro"* (Bea, 10 años).

[seguir estudiando] *"Me ayudaría en los negocios, harto"* (César, 15 años).

[hermana quiere volver al colegio] *"Pa que aprenda más, sí" "Pa que le vaya bien más adelante"* (César, 15 años)

[ayuda la escuela] *"Pa tener un estudio, pa ser algo en la vida"* (Yerko, 13 años).

"...a mí me gustaría que la Beita siguiera, siguiera estudiando y saque una profesión, saque un diploma, que se yo" (Ana, 53 años).

La abuela por su parte relata la razón de la importancia de educarse para sus nietos en un futuro.

"...a mi me habría gustado tener estudio, porque la palabra gitano ya suena mucho. Ya es como mucho la palabra gitano, y más como uno es analfabeto, ignorante porque una persona que no tiene estudio es ignorante de la vida, cuesta

entender las cosas (...) Eso es lo que yo quiero, que ellos sean algo en la vida" (Ana, 53 años).

"...no es lo mismo la escuela de la calle que la escuela que le de un profesional, la educación de un profesional, no es lo mismo" (Ana, 53 años).

"...ahora si se quieren buscar una pega por ser gitano no se la dan, pero si ven que tienen educación, sabiduría de las cosas que sepan de mecánica de esas cosas ya les pueden dar ..." (Ana, 53 años).

2.3.3 Profesión u oficio

Los adolescentes dan cuenta a través de sus narrativas acerca de profesiones u oficios que quisieran desarrollar en el futuro.

[le gustaría ser] *"protectora de animales"* (Bea, 10 años).

[Imagina futuro] *"Yo me imagino que sea doctor, no creo, no creo, mecánico o así en ingeniería me entendí, eso"* (Yerko, 13 años).

A partir de esto, Bea hace un dibujo de cómo se imagina a futuro y relata: *"Este es un perrito y tiene una pata rota y yo lo estoy curando. Y aquí es la puerta donde se va y aquí por donde se entra. Aquí están los medicamentos, ahí otro mesones y este tengo una mascarilla de esas de doctora y el delantal"* (Bea, 10 años).



(Bea, 10 años. Dibuja: "Cómo se imagina en el futuro")

3. Integración con otros

En este apartado se dan cuenta las relaciones interpersonales de los adolescentes, tanto con sus pares gitanos y familiares, sus pares no gitanos, su relación con las profesoras del establecimiento educacional y sus experiencias de educación.

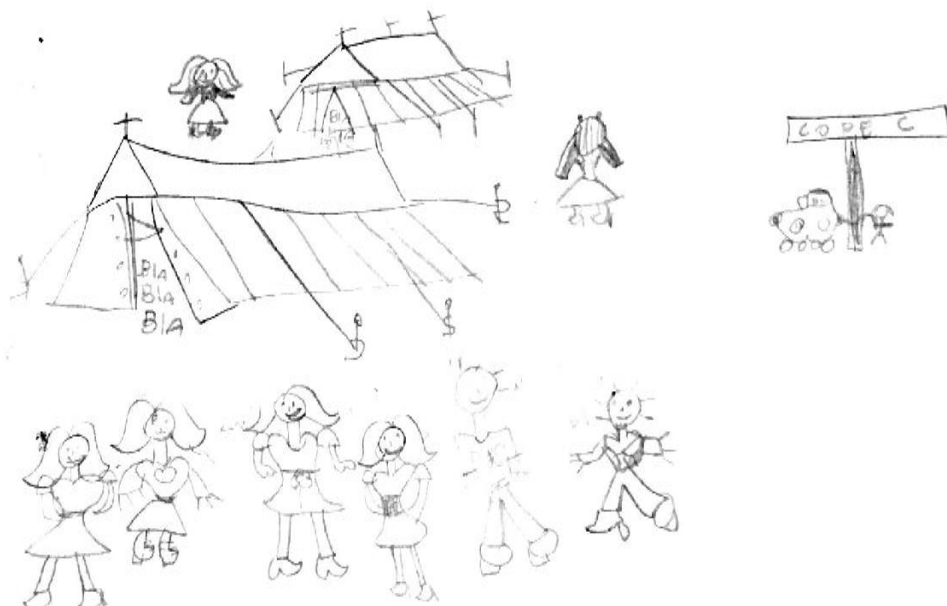
3.1 Relaciones interpersonales

Los adolescentes, mediante las narrativas dan cuenta de su vida social, mencionando relaciones interpersonales con pares tanto gitanos como no gitanos. Estas últimas se desarrollaron exclusivamente en el contexto educativo.

3.1.1 Relaciones con pares de etnia gitana

En el dibujo de la adolescente de 10 años sobre ella misma en Vallenar representa gráficamente un momento de interacción con sus pares en el campamento de

Vallenar, y luego, mediante la narrativa describe dicha interacción y los aspectos emocionales en torno a ella.



(Bea, 10 años. Dibujo "Dibújate a ti misma en Vallenar")

[A partir del dibujo] "Ya, este se trata cuando yo estaba con mis amigos en Vallenar, aquí está la Copec, estaba conversando ahí esperando el furgón. Estaba feliz, porque ahí aprendía, conversaba... pa' un futuro mejor" (Bea, 10 años).

"Mis amigos la mayoría se han casado. Unos están en Huasco, o sea son dos hermanos que son gemelos, y los dos están casados, uno se llama Petro y el otro Milenko" (César, 15 años).

"Mi polola está en Bolivia, se fue a viajar. De repente, sí, la llamo. [Estaban juntos] En Vallenar (...) Ella tiene 15 años" (César, 15 años).

3.1.2 Relaciones con pares no gitanos en la escuela

Los adolescentes de la muestra mencionan su interés por relacionarse con compañeros en la escuela, no pertenecientes a su etnia, valorando la posibilidad de integrarse a este grupo y compartir diversas experiencias. Los adolescentes de la muestra mencionan amistades que tuvieron en la escuela, y las actividades que realizaban con ellos.

"Yo tuve una mejor amiga, de quinto, que se llama Isidora y con ella comparto en todos los recreos conversábamos y jugábamos. Y ahora pasó a sexto. Tenía otra amiga que era de quinto que se llamaba Valeria, con ella también compartía, jugaba. A la cuerda, a la escondida. Y hay un juego que se juega en la pared..." (Bea, 10 años).

"Hice amistad con algunos niños y eso, jugábamos a la pelota, a veces nos veíamos en la calle y también jugábamos..." (Yerko, 13 años).

[sobre estar gitanos solos en una sala] *"...igual estaría bueno aprender o sea que estuvieran otras personas en la sala, ¿me entendí? Diferente hablar con otras personas, me entendí, pa hablar con otras personas ¿oye como estoy?, ¿cómo fue tu día, me entendí? Porque como le voy a preguntar a mi primo como fue tu día si vivimos juntos"* [le gusta socializar y conversar] "si" (Yerko, 13 años).

"Yo iba a un club con los niños del colegio a jugar a la pelota y ganamos con un partido, dos partidos y después no me llamaron más" (César, 15 años).

[amigos en colegio] *"Si, pero se me olvidaron los nombres. Es que estaba más acostumbrado a hablar en gitano"* (César, 15 años).

3.1.3 Relación con profesoras

Los adolescentes del estudio mencionan la relación que establecieron con sus profesoras y asistente educativa del colegio de Vallenar.

[las tías de la escuela] *"Bien, se portaban bien con nosotros. Cuando nos dolía algo, nos daban remedio. Cuando nos lastimaban un dedo nos ponían vendas, y esas cosas"* (Yerko, 13 años).

"Con la tía la pasábamos bien, escuchábamos música, de repente. Veíamos videos en el computador" (César, 15 años).

"...Y las tías se portaron súper bien con los niños, los recibieron con los brazos abiertos y todo" (Ana, 53 años).

4. Cultura gitana

En esta unidad temática de análisis aparecieron varias subunidades que en su conjunto componen la cultura gitana en general y sus principales características, las cuales están relacionadas con los viajes y traslados que realizan, el trabajo y oficios que desempeñan, las tradiciones, la libertad y el idioma romané como sinónimo del ser gitano.

4.1 Traslados y viajes

Los adolescentes mencionan en sus narrativas un aspecto importante en su vida como gitanos, que son los viajes y traslados a diferentes ciudades del país, junto a su familia. Y la adolescente de 10 años menciona cómo se sintió con dichos traslados y cambios.

"(...) porque nos fuimos, así como viajando como en un circo. Porque el caballero se peleó con mi hermano y por eso al día siguiente nos fuimos, rápido, pero como una semana primero se fueron ellos, después de eso... Y ahí nos fuimos. [fue] muy rápido y muy eso, como se llama...muy nervioso para mi" (Bea, 10 años).

La abuela, desde su perspectiva, menciona en su narrativa el motivo por el que se trasladan de ciudades con sus carpas.

"...pero más por el clima. El clima, porque más al invierno hay que arrancar de las lluvias, siempre buscamos parte cálida, parte donde no llueva. Y en el verano nos vamos pa'l sur" (Ana, 53 años).

También mencionan los lugares en los que han permanecido, desde que se fueron de Vallenar hasta que llegaron a Taltal.

"En Caldera estuvimos una semana por ahí, en Los Vilos estuvimos harto como 3 -4 semanas por ahí" (Yerko, 13 años).

"En Ovalle, como una semana, si una semana" (Yerko, 13 años).

"En San Javier estuvimos harto también, estuvimos como 7 meses" (Yerko, 13 años).

"...empezaron a viajar los gitanos y ya los niños se sentían como aburridos de estar en un solo lugar y todo, entonces quisieron viajar. Pero nosotros viajábamos, pero siempre para volver, pero después cuando quisimos volver no teníamos... no había terreno, entonces, ahí fue más difícil porque habían cerrado ahí al lado de la Copec [en Vallenar] y todo eso" (Ana, 53 años).

4.1.1 Narrativa excepcional: duelo

En la narrativa del adolescente César surge una narrativa excepcional sobre la muerte de un adolescente gitano en Chañaral, que también asistió a la Escuela de Vallenar, y además era pariente de su polola.

"Cuando fuimos a Chañaral, falleció un cuñado mío y fue mal, pa mi polola y pa mi cuñado, era un momento malo" (César, 15 años).

4.2 Trabajo

En las narrativas de los adolescentes el trabajo se configura como una tarea masculina y otra de las razones de los viajes para los gitanos, donde el trabajo desempeñado se asocia a la artesanía en cobre y al relacionado con autos.

"En Los Vilos nos quedamos harto, hartos meses, porque trabajábamos, nos iba bien" (César, 15 años).

"Cada 3 meses, 4 meses nos buscamos otro pueblo y por el trabajo de mi esposo también" (Ana, 53 años).

4.2.1 Tipo de trabajos

En las narrativas de los adolescentes mencionan el trabajo en artesanías de cobre y automotrices como principales fuentes de ingreso.

"Yo hago pulseras hechas a mano y las voy a vender allá, pongo mi alcancía que tengo y ahí pongo la alcancía... por algún problema la abro, o sea no algún problema, pa comprarme algo cuando la llene como una bici nueva, algo así" (Yerko, 13 años).

"En pulseras, artesanías. De repente salía con mi abuelo a comprar baterías, y eso. Ah y las pulseras, hecha a mano de cobre" (César, 15 años).

[cuando dejó la escuela en Vallenar] *"Puro trabajo. En fierro. De repente comprábamos las baterías y nos teníamos que ir como dos o tres kilómetros a cargarlas, era un camión grande y nos pagaban bien"* (César, 15 años).

"... tengo otro nieto que le llama la atención las pailas, porque le gusta y como él va viendo entonces se va aprendiendo. Pero no es algo que es obligatorio o algo que el abuelo lo obliga. Antiguamente sí porque no había esta modernidad de tanto vehículo..." (Ana, 53 años).

El adolescente de 15 años da cuenta en su narrativa sobre su hermana menor en cuanto a trabajar.

[hermana trabaja] *"No, en la carpa de repente, pero no..."* (César, 15 años).

4.2.2 Trabajo como parte de la tradición

El adolescente de 13 años hace alusión a la enseñanza y aprendizaje de los oficios en su familia, y tanto su padre como su abuelo lo involucran en la compra/venta de vehículos, la cual es una de las actividades que le gustaría desarrollar a futuro.

"...mi papá me llevaba a aprender lo que hace él, a comprar y vender vehículos. Yo a veces acompaño a mi abuelo a comprar baterías ahí. Y eso" (Yerko, 13 años).

4.3 Tradiciones

Cuando se mencionan las tradiciones se consideran las nombradas por la abuela para tener un contexto, y los adolescentes refieren conocer la del matrimonio y las cotidianas en la carpa.

"Antiguamente había muchas tradiciones. En la vida del gitano había muchas reglas, había que seguirlas al pie de la letra, yo estoy hablando de cien años atrás, cuando existía un rey. Ahora ya no existe el rey, así que cada uno manda en su carpa y vive a la regla del marido, lo que dice él... se fueron perdiendo todas esas reglas que había que seguir, de los visillos largos, ponte tu..." (Ana, 53 años).

El adolescente de 15 años solo refiere conocer la tradición del matrimonio, pero también se refiere a las tradiciones de gitanos de otros países.

"Yo conozco esa no más. Hay gitanos que igual son de otros países, y tienen tradiciones muy diferentes a las de nosotros. Son como más, como te puedo decir, hay que respetarlos más" (César, 15 años).

4.3.1 Matrimonio

El matrimonio es una de las principales tradiciones que narran el adolescente y la abuela.

"El matrimonio. Por ser, son tres días el pedimiento de mano, después se pide la mano, sigue la fiesta tres días, después viene el casamiento. Y del casamiento después viene la honradez. Bueno que eso lo sabe nada mas... si pero, hay que celebrarlo igual tres días, se rompe una manzana. Hay un palo en la carpa con una bandera. Entonces, es bien bonito. Esa tradición se mantiene... pero hay muchas que se perdieron..." (Ana, 53 años).

"El casamiento, que la novia tiene que llegar virgen al casamiento" "Está la dote, también, pagarle al papá de la novia" [más tradiciones] "Yo conozco esa no más" (César, 15 años).

[desde qué edad pueden casarse] *"...si quieren de los 15 pa arriba. Una prima mía se casó a los 13" (César, 15 años).*

La abuela también relata sobre el matrimonio de su nieto, el hermano mayor de César.

"...nos vinimos a Caldera y ahí yo casé al Jaime, ahí para poderlo casar, porque ahí estaba la novia... y duró poco casado, se separó a los dos meses, tres meses de casado..." (Ana, 53 años).

4.3.2 Vivir en carpa

Los adolescentes describen aspectos cotidianos relacionados con la vida en carpas y en campamentos.

"Que nosotros dormimos así en el suelo, ustedes duermen en cama. Nosotros no comemos en mesa, comemos en el suelo, nosotros nos acostumbramos así (...)" (Yerko, 13 años).

"A ver, comer en el piso. Lo normal... convivimos mucho con las otras personas gitanas... juntarnos en una fogata y conversar, así" (Bea, 10 años).

La profesora del proyecto cuenta una anécdota sobre la importancia para los adolescentes por proteger la carpa cuando llueve

"...me acuerdo que un día llovió y ellos [adolescentes 15 años] estaban desesperados por irse entonces les preguntamos por qué esa desesperación: es que tenemos la obligación de proteger nuestras carpas (...) Se hacen zanjas alrededor de las carpas y nosotros tenemos la obligación de hacerlas porque el agua va pasando por ahí y así la carpa no se moja (...) Entonces esas obligaciones que ellos sabían que las tienen, como hombres tenían que hacerlo en cambio los niños en la escuela no (...)" (Profesora Verónica, 56 años).

4.4 Ser gitano

4.4.1 Libertad

En las narrativas de los adolescentes y de la abuela aparece el concepto de libertad y tradición como definición para ser gitano.

"Ser gitano es bonito. La tradición" "Es como libre porque vai conociendo países de repente. Ser gitano es como ser gitano, así pu" [muestra con sus manos el interior de la carpa] (César, 15 años).

"Ser gitano para mi, es ser libre. Esa es mi "esterucción", no se como pensarán los demás gitanos, porque nosotros... yo me encuentro libre porque puedo viajar, estar un tiempo en un pueblo, salir a otro. No estamos retenidos por obligación (...) la casa de nosotros es lona, se bajan los cuatro palos, la casa está abajo. Juntamos las cosas y nos vamos. A esta hora estoy aquí conversando con ud y viajo un par de horas y voy a estar en Los Vilos. Entonces, es libertad, el gitano es libre, es libre para mi" (Ana, 53 años).

4.4.2 Idioma

Y respecto al idioma romané que ellos hablan, lo van aprendiendo a medida que van creciendo.

"...aprenden los dos idiomas a la vez. Porque yo tengo una sobrinita por ahí de año y medio y tu le hablai el castellano, ella te entiende, le hablai en gitano y entiende. En ese sentido son super habilosos, aprenden los dos idiomas" (Ana, 53 años).

"(...) estaba más acostumbrado a hablar en gitano" [respecto a hablar dos idiomas] *"Es como tener dos mentes, es algo por el estilo"* (César, 15 años).

4.4.3 Cómo aprenden los gitanos

La abuela hace una narrativa sobre cómo aprenden los gitanos y el adolescente de 13 años relata una experiencia de aprendizaje en la calle.

"(...) los gitanos aprenden en la calle, aprenden a sumar, a restar" (Ana, 53 años).

(...) venía un amigo en la mañana [al campamento] y nos sentábamos ahí, a la vez que él aprendía de mi porque yo le enseñaba a leer gitano en una hoja (...) porque yo no sabía leer mucho y él también ahí me enseñaba a leer, a sumar, restar..." (Yerko, 13 años).

4.4.4 Dos nombres

En relación a las características asociadas al ser gitano, destaca el hecho de tener dos nombres, uno gitano y el que se utiliza en la vida civil.

[hermanos] *"Jaime y César, pero en gitano le digo Ciro. Porque en gitano tenemos un nombre y en el carnet eso, tenemos otro nombre...es como algo gitano"* (Bea, 10 años).

"Mi nombre en gitano es Ciro, y en el carnet César Alberto" (César, 15 años).

5. Asimilación cultural

La abuela y el adolescente hacen alusión a hábitos que se han ido adquiriendo de los no gitanos.

"(...) ir a fiestas. Ahora por ser, el César me pide permiso "abuelita, me invitaron a un carrete unos amigos" "anda, cuídate nomas" ... (Ana, 53 años)

"...la Bea si, empezó a dormirse temprano, antes se quedaba hasta las 3 de la mañana en la televisión y ahora no, se duerme temprano, lee libros, escribe"(César, 15 años).

"(...) se hacen de amigos [chilenos]. Entonces, eso es lo que no se podía hacer antes"(Ana, 53 años).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Tras describir y analizar los diferentes resultados obtenidos en esta investigación, los hallazgos describen la presencia de elementos evolutivos y de la cultura gitana en todas las dimensiones de la identidad personal de los adolescentes gitanos de 10 a 15 años, que estuvieron escolarizados durante un tiempo en la ciudad de Vallerar. Se observa en la unidad del sí mismo una descripción de sí, a partir de aspectos concretos, como son las características psicológicas, gustos e intereses. En la integración del sí mismo aparecen narrativas que apuntan a la temporalidad. En el presente destacan su actual organización familiar y la vida que llevan junto a su familia en la ciudad en la que viven al momento de realizar el estudio en terreno. El pasado está relacionado con los viajes, traslados entre ciudades y lugares donde han vivido, lo que forma parte de su estilo de vida nómada, apareciendo también las escuelas a las que han asistido. El futuro está relacionado con expectativas educativas, con profesiones u oficios y deseos de estabilidad familiar. La integración con otros, por su parte, se encuentra ligada a sus relaciones sociales entre miembros gitanos y en la escuela con pares no gitanos y profesores. En todas las dimensiones aparece el componente cultural gitano.

En esta discusión se presentan los hallazgos, en relación a los referentes teóricos expuestos a lo largo de este trabajo, para discutir los aspectos observados en la identidad personal desde el constructivismo evolutivo en un inicio, para luego discutir los hallazgos relacionados con la cultura gitana, la escolarización y dificultades a las que se ven expuestos por su característica nómada.

Finalmente, se plantean sus implicancias para la psicología clínica infantil y se reflexiona en torno a las limitaciones y proyecciones de la presente investigación con la comunidad gitana.

1. Construcción de identidad personal en adolescentes gitanos

Los resultados de esta investigación, permiten concluir que la construcción de identidad de los adolescentes gitanos de este estudio, es un fenómeno que se presenta a partir de las tres dimensiones de la identidad personal descritas en la literatura, observándose la descripción del sí mismo, los otros significativos y la temporalidad (Sepúlveda, 2020; Brunner, 2010; Erikson, 1968; Ricoeur, 1996; Piaget, 1998). Además, los contenidos con que se da forma y se significa esta construcción viene dada y descrita en relación a las características culturales propias de lo gitano (Gamella, 1996; García, 2005; Rubilar, 2007; Navarro, 2008; Stewart, 2013).

Por lo tanto, se puede decir que la identidad está presente en los adolescentes gitanos desde temprana edad y se va transformando a medida que van creciendo e integrándose con su idiosincracia gitana y enriqueciéndose con las experiencias y aprendizajes de la cultura occidental, incluyendo la escolarización, y se condice con lo expuesto en la teoría por Terrén (2005), sobre asimilación cultural.

Si bien en el caso de los adolescentes del estudio, este proceso de escolarización fue acotado, ellos se insertaron, aprendieron, vivenciaron y disfrutaron la experiencia de asistir a la escuela, pero manteniendo firmes sus tradiciones. Y la experiencia adquirida o asimilada ellos la integraron a su estilo de vida gitano, incluyéndola en su tradición nómada, en su idioma propio y, además, uniéndola al principio ordenador gitano, donde el sexo y edad guían los quehaceres en la familia. Se observa en sus narrativas cómo van armando su identidad personal en concordancia con la cultura gitana y la cultura occidental.

Dentro de las narrativas destaca el tener dos nombres: uno gitano y otro que utilizan en la vida civil ("el que aparece en el carnet"), nombrándose de manera diferenciada entre gitanos y no gitanos (denominados también chilenos). Esto muestra una clara diferenciación entre su cultura y la cultura dominante. Otro

aspecto a destacar es el idioma romaní, que aparece como uno de los ejes centrales que los diferencia de otras culturas y cómo los adolescentes de la investigación lo manifiestan en sus narrativas es parte fundamental de su identidad personal.

1.1 Aspectos evolutivos observados en la construcción de identidad personal

De acuerdo a lo observado en los resultados, los elementos evolutivos que aparecen en los adolescentes gitanos se condice con lo planteado en la literatura sobre la identidad como un proceso que evoluciona, le da un sentido a la experiencia y continuidad en el tiempo (Vergara, 2011). Los adolescentes gitanos relatan experiencias de su pasado, ligado al presente y también se proyectan en el futuro, ya sea trabajando en un oficio u profesión ligada, tradicionalmente al mundo gitano, o viviendo en una carpa y trabajando con sus familiares en el negocio familiar, también ligado profundamente a su tradición gitana. Sin embargo, cabe resaltar que la adolescente se proyecta en un oficio no tradicional dentro del mundo gitano, tiene claridad respecto a ser una "protectora de animales" como lo indica, por lo que en ella se puede apreciar más el fenómeno de la asimilación cultural, lo que pudiera estar relacionado con el hecho de haber estado más tiempo asistiendo de manera continua a la escuela.

Si bien la adolescencia es una etapa de transición desde los 10 años hasta los 19 años aproximadamente (OMS, 2020), para los gitanos esta etapa es distinta que, para el común adolescente de la cultura occidental, ya que para los gitanos las relaciones de pareja tempranas y matrimonios jóvenes, así como tradiciones como la dote o llegar virgen al matrimonio forman parte de tradiciones importantes, que conservan hasta el día de hoy. En sus referencias acerca del futuro, destaca la relevancia que le otorgan a la vida familiar y la actividad laboral, siendo esperable para estos adolescentes que sus pares, ya sean amistades o familiares, se encuentren casados, siendo para ellos una tradición el iniciar un matrimonio o estar trabajando a temprana edad.

Aparte de esto, los gitanos jóvenes varones tienen un sentido de responsabilidad y del deber con la familia y la comunidad gitana. Es por ello que, dentro de sus obligaciones o responsabilidades, se encuentra el proteger su vivienda cuando llueve, lo cual viene dado netamente por su cultura gitana, lo que se condice con la adolescencia planteada por la OMS (2020), donde la cultura juega un rol esencial en esta etapa del desarrollo.

Aquí se puede notar como la edad y el sexo funcionan como uno de los principios ordenadores de la cultura gitana, la cual se ve reflejada en las narrativas de los adolescentes.

En cuanto al desarrollo del pensamiento, los adolescentes varones presentan un pensamiento operatorio concreto, describiéndose a sí mismos a través de gustos e intereses. En cambio, la adolescente, si bien también mostró una operatoria concreta, ésta es esperable para su edad, destacando además un mayor enriquecimiento del lenguaje en su expresión verbal, creatividad y capacidad reflexiva. Probablemente esto se deba a su mayor grado de estimulación cognitiva y socio-afectiva, dada por el proceso de escolarización más formal y continuo recibido a lo largo de su vida.

En el plano afectivo y social, aparece la familia y la comunidad gitana como aspectos centrales en la vida de los adolescentes del estudio, incorporando la institución escolar y las relaciones sociales con sus pares no gitanos, especialmente en la Escuela de Vallenar. Se presenta la integración del sí mismo (Sepúlveda, 2020), donde aparecen emociones agradables, al narrar experiencias en la escuela, tanto con sus pares gitanos, como no gitanos ("chilenos"), vivencias con las profesoras y los aprendizajes. Por otro lado, manifiestan la tristeza que les provoca el estar actualmente en una ciudad en la que se sienten aislados y físicamente alejados del resto de los amigos que tenían en el campamento de Vallenar, y donde el contacto social con el campamento de Taltal no era del todo placentero.

Esta alusión a la lejanía urbana y social a la que se ven enfrentados por su condición de gitanos nómades, da cuenta de la importancia de las relaciones sociales para los adolescentes de esta comunidad, al igual que para todos los adolescentes en general. En el caso de los adolescentes gitanos, las relaciones sociales están marcadas por estas características de vida particulares del nomadismo. A pesar de que ellos han internalizado desde su nacimiento estos aspectos de su contexto cultural y social de forma integrada con su construcción de identidad, igualmente se afectan emocionalmente ante la posibilidad de perder sus vínculos significativos con pares, fuera de su entorno familiar, así como alejarse de otras familias y de sus redes de apoyo. De hecho, los adolescentes y su abuela dan a entender que el viaje en sí no es un problema para ellos, sino más bien, la ubicación del nuevo campamento y las familias con las que comparten estos viajes.

En el desarrollo moral se nota un estilo más bien heterónimo según lo planteado por Piaget (1983), lo que podría venir dado por lo cultural, ya que en la historia de los gitanos aparece un rey, quien dictaba todas las normas y leyes, y en los campamentos había reglas más estrictas como lo recuerda la abuela gitana de la investigación. En la actualidad ya no existe un rey, sin embargo, las decisiones familiares las toma el hombre del hogar y la familia acata lo que éste decida. Razón por la cual puede ser que los gitanos tengan un desarrollo moral heterónimo durante gran parte de su vida, ya que generacionalmente viven en campamentos con su familia. Frente a este estilo autoritario y vertical, llama la atención el concepto de independencia gitana que mencionan, el que se refiere al hecho de tener su carpa propia dentro del mismo campamento de su familia.

La integración con los otros fue uno de los elementos más preponderantes en las narrativas construidas por los adolescentes, así también en las de la abuela de los jóvenes. Se destaca en esta dimensión de la identidad a la familia, y a los otros significativos no gitanos, como pares y profesoras con quienes interactuaban en la Escuela de Vallenar. La familia como eje central como se puede apreciar en las narrativas de los adolescentes marcan de manera significativa su forma de ser y

actuar en su diario vivir, las relaciones familiares y de comunidad se van desarrollando a temprana edad y van dando un sentido de pertenencia, lo cual es una de las bases de la cultura gitana. Y, por otro lado, su asistencia al establecimiento educacional, al vincularse con otros diferentes, es decir, no gitanos, favorece el reconocerse como una persona única y diferente (Sepúlveda, 2020). Aparece el concepto de asimilación cultural, donde su cultura gitana previa entra en contacto directo con la cultura occidental escolar y se integran en su identidad, enriqueciendo sus procesos de construcción de identidad, por lo cual, coincide con lo planteado por Terrén (2005), Park & Burgues (1924), Casas y Pitluk (1995), Stewart (2013), Harrison (2006) y Rubilar (2007), donde los adolescentes de la investigación en su experiencia de escolarización, no abandonan su cultura gitana, sino más bien se da un proceso de fusión entre lo que traen de su historia y lo nuevo que aprenden en el establecimiento educacional, lo que se aprecia gráficamente en uno de los dibujos donde se ve un grupo de niños esperando ir a la escuela y en la parte de atrás están las carpas del campamento gitano.

Esta ida a la escuela además, ayudó en los procesos cognitivos de estos adolescentes, ya que aprender a leer y escribir fue una de las metas propuestas por la profesora, sin embargo, al inicio del programa se requirió de una nivelación y adaptación al contexto escolar, donde se les enseñó diversas actividades de apresto a la lecto-escritura, centradas en grafomotricidad, la que era bastante deficitaria, especialmente en los varones de este estudio, lo que pone de manifiesto los efectos de la falta de estimulación temprana en la comunidad gitana investigada. Esto se evidenció además en los dibujos que realizaron para esta investigación. Todo lo anterior dificulta aún más su entrada y participación en la escolarización formal cuando desean acceder a ella, pues la brecha con sus pares no gitanos es muy elevada, y se requiere de adaptaciones importantes al currículum habitual de los establecimientos educacionales.

2. Cultura gitana y educación

Continuando con la temática del apartado anterior se puede reflexionar en torno a cómo la cultura gitana se inserta hoy en día con el resto de la sociedad, considerando las experiencias de escolarización por una parte y las dificultades que presentan en general, por otra parte.

Si bien en la literatura se les distingue a la etnia gitana bajo dos tipos de criterios: por raza y por grado de nomadismo (Sotomayor, 1993; González y Salamanca, 1999), la investigación actual sólo da cuenta de las diferencias entre nómades y sedentarios con las que se caracterizan los mismos gitanos, la división por raza como aparece en la literatura no es considerada por los participantes, ellos se llamaban a sí mismos gitanos chilenos.

2.1 Escolarización

Uno de los temas principales encontrados en la literatura sobre escolarización gitana trata sobre la razón de abandono o deserción de la educación formal (Márquez y Padúa, 2016; Forray, 2002; Myers, McGhee & Bhopal, 2010; Bhopal, 2010, Bhopal, 2011; D'arcy, 2014, Rosario et al, 2016). La presente investigación concuerda con el abandono escolar ligado a los viajes principalmente, sin embargo, no es el único motivo de deserción encontrado en la investigación y en la literatura, ya que el bullying, rechazo y discriminación, que se observa en las escuelas hacia los gitanos, es otra de las causas de abandono en el caso de los adolescentes gitanos de este estudio.

Si bien la literatura indica que una de las razones de absentismo escolar se debe al trabajo infantil (Gamella, 1996), donde los padres prefieren que los hijos trabajen para aportar en la economía familiar, hay otras investigaciones más actuales donde los padres gitanos desean que sus hijos e hijas asistan a la escuela y se eduquen (Bhopal, 2010) y otra donde se ha visto un incremento desde la década de 1960, en el número de gitanos que asiste a la escuela (Myers & Bhopal, 2009). Y también se ha visto el deseo de los padres por el estudio de sus hijos e hijas, ya

que puede tomarse como una gran ventaja a futuro para obtener mejoras en la calidad de vida y en el acceso a trabajos. Lo que se condice con lo encontrado en la presente investigación, los participantes tienen la idea de "ser alguien en la vida", "tener un futuro mejor" y tener alguna profesión u oficio que les ayude a encontrar trabajos remunerados, donde también aportaría a que los "gitanos no sean tan mal mirados" como lo indica la abuela, ya que, para ella, esto se lograría a través de la educación formal.

Y lo expuesto por Rosario et al. (2016) sobre la escuela como una amenaza para el estilo de vida y cultura gitana, en esta investigación no ocurre, ya que este choque cultural es enriquecedor para la construcción de identidad de estos adolescentes, y el aprendizaje de nuevas experiencias no pone en riesgo su idiosincrasia gitana, dándose más bien un proceso de asimilación cultural.

En esta investigación la educación en el hogar como lo proponen Bhopal y Myers (2016) no es opcional para los gitanos de esta investigación, dado que, si en algún momento lo hicieron, fue por falta de oportunidades, más que por opción. La inasistencia a los establecimientos educacionales muchas veces se da porque son los colegios los que rechazan o no aceptan que los gitanos acudan, aunque ellos si deseen asistir.

También se da en la literatura e igualmente se observó en esta investigación que los colegios que aceptan a estos niños son las escuelas especiales, cuando en la realidad estos niños y niñas no presentan dificultades cognitivas, si no que ha habido falta de estimulación, sin embargo, los colegios no los aceptan, ya sea por rechazo o por no contar con la ayuda apropiada para nivelar a los niños y niñas (Forray, 2002).

Esto también es lo que pasa con muchos gitanos que van de oyentes a algún establecimiento educacional. Por tener cierta edad los ingresan a un curso acorde a su edad cronológica, pero no acorde a su nivel académico, y ahí surge el principal problema por el que ellos se desmotivan y viven la experiencia escolar de manera

ingrata y desagradable, pues no entienden los contenidos tratados en clases y dejan de asistir al colegio, perpetuando así la desescolarización de los niños/as y adolescentes de esta comunidad.

Es por esto que la experiencia de la Escuela de Vallenar resultó ser tan significativa para estos jóvenes, pues se acondicionó todo para que tanto ellos como sus padres y apoderados vivieran la experiencia de asistir a clases de una manera amena y agradable. Lo que se podría extrapolar a los factores de éxito propuestos por Abajo y Carrasco (2002), ya que en esta experiencia de Vallenar hubo apoyo de la familia y el profesorado de la escuela e implicancia personal por parte de los estudiantes en esta experiencia, lo que favoreció la continuidad en este proyecto educativo por dos años. La experiencia satisfactoria que relatan los jóvenes gitanos con sus compañeros de la escuela, sus profesoras y con las actividades académicas y el aprendizaje, dice relación con haberse sentido aceptados e integrados a esta comunidad educacional.

En la literatura aparece una tabla comparativa entre la cultura gitana y la educación formal, pero en la investigación, si bien se percibe a esta familia con las características propias de lo gitano, en cuanto a vida en comunidad, las reglas son más bien flexibles y hoy en día son capaces de convivir mutuamente en pro del bienestar de los niños, niñas y adolescentes, si bien aún es importante para ellos la familia, comunidad y algunas tradiciones, esto no es excluyente con la educación formal. La tradición no es tan rígida como solía ser, no existe una ley gitana *per se* que los gitanos deban seguir, son ellos mismos los que deciden por su bienestar y conveniencia. No aparece una diferencia significativa que excluya la cultura gitana de la educación formal.

En lo encontrado en la teoría y en la experiencia sistematizada en Chile, aparece que los padres y madres gitanas aceptan la asistencia de sus hijos al colegio para desarrollar procesos de lectoescritura principalmente. Sin embargo, Forray (2002) releva que los adultos gitanos le están dando más importancia a la educación formal como acceso a un mejor futuro para sus hijos e hijas, lo que se condice

también con lo encontrado en la presente investigación, donde los adolescentes gitanos se imaginan a futuro desarrollando profesiones y oficios, donde ellos quieren continuar su educación y el proceso de lectoescritura es solo el inicio para lograr esa meta. También cabe destacar que aparece un obstáculo señalado en la poca experiencia sistematizada sobre gitanos escolarizados en Chile, la cual corrobora que el nomadismo propio de estas familias interfiere en los procesos educativos y las demás expectativas que estas familias tienen para sus hijos e hijas. Lo que también sucedió para los adolescentes de la presente investigación.

2.2 Dificultades

Un factor importante que influye en la deserción escolar y absentismo es el que está ligado con la situación económica de cada familia para participar en la escuela (Bhopal & Myers, 2016), lo que se condice con la situación de la mayoría de los gitanos nómades en Chile y suma un factor más a la falta de oportunidades en el acceso a la educación. En este caso el establecimiento educacional en Vallenar contaba con vestimenta, útiles escolares, alimentación y transporte de ida y regreso para los estudiantes del programa escolar, sin embargo, esta situación no se repite en otros lugares y menos aún cuando los campamentos gitanos quedan asentados lejos de la urbe y no hay acceso al transporte público u otros servicios básicos.

Por lo que el lugar de asentamiento de un campamento se vuelve relevante, no solo por el acceso a la educación, sino además por el acceso a todo lo que involucra, ya sea físico o emocional, dado que en el caso de esta familia al estar lejos de la urbe en Taltal tenían dificultades en el acceso a la alimentación, trabajo y ocio para todas las personas que ahí se encontraban. Aparece el malestar emocional que provoca el estar apartados del resto de la ciudad y de la población, lo que de una u otra forma impacta en su salud mental y quedan aislados del resto de la población, lo que causa una segregación tanto física como emocional.

Y a partir de esto nace la reflexión sobre el acceso a la salud, tanto física y mental de los gitanos. En el programa escolar de Vallenar, los niños, niñas y

adolescentes tuvieron sus controles de niño sano gracias al establecimiento educacional, pero en la práctica, al ser viajeros, no pertenecen a ningún centro de atención primaria donde poder asistir cuando tienen dificultades médicas.

Y específicamente en el ámbito de la salud mental, en la literatura solo se encontró un resultado sobre gitanos y salud mental, el cual era muy breve (Castillo, Valverde y Cartas, 2017). ¿Qué pasa entonces, con el desencapsulamiento de psicoterapia para la comunidad gitana? No se pudo encontrar información sobre gitanos asistiendo a instituciones de salud primaria, por lo que es un ámbito aún inexplorado. No hay estudios ni investigaciones sobre la salud mental de esta población. Lo cual podría verse acentuado porque no hay registros de salud en general para esta población, y quizá tampoco cuentan con la documentación regular con la que cuentan todos los chilenos.

Forray (2002) indica que el idioma es un obstáculo para los gitanos, sin embargo, en esta investigación se pudo observar que no lo es necesariamente. Desde pequeños aprenden ambos idiomas por igual, el español y el romaní. Por esta razón tampoco fue necesario recurrir a un traductor al momento de realizar las entrevistas con los adolescentes. Este hecho es una muestra más de cómo opera el proceso de asimilación cultural. En el caso del idioma, el aprender en paralelo ambos idiomas, español y romaní, les permite abrirse a posibilidades laborales y educacionales en la cultura dominante en la que se encuentren, en este caso la chilena.

Lo que sí constituye un obstáculo para las familias gitanas es la falta de oportunidades. La escasa estimulación temprana de los niños y niñas de esta comunidad dificulta la adaptación al sistema escolar en cuanto a normas y hábitos que los niños y niñas aprenden en preescolar.

Otro obstáculo importante en la educación formal para esta comunidad es su idiosincrasia viajera, puesto que para asistir a un establecimiento educacional se

tienen que sedentarizar, y no todas las familias pueden o quieren hacerlo, principalmente porque los viajes vienen dados por las oportunidades laborales y por el clima. Son los gitanos sedentarizados los que gozan de una mejor economía, pero la mayoría de los gitanos nómades no tienen estas oportunidades, por lo que el deseo de sedentarizarse también es complejo dada su situación económica. La abuela de los adolescentes lo plantea al narrar que le gusta viajar y no depender de ningún lugar, pero también le gustaría estar tranquila en un lugar y que sus nietos puedan estudiar.

Sobre las políticas públicas sobre esta comunidad no hay indicios, Rubilar en el año 2007 lo plantea y describe, y en el año 2008 aparece un proyecto de ley para esta comunidad propuesta por el senador Alejandro Navarro, sin embargo, a la fecha no hay mayor información o antecedentes de entes públicos o privados que vayan en pro de esta población. Lo único encontrado son situaciones puntuales de ayuda en distintas ciudades del país, sin embargo, no hay programas ni objetivos concretos para mejorar la calidad de vida, incluyendo la educación gitana como en otros países, donde hay entidades encargadas de velar por esta población (Forray, 2002).

Existe una falta evidente de oportunidades, la que viene dada desde hace años atrás. Esta población ha tenido dificultades para ser aceptados durante la mayor parte de su historia. Basta con mencionar la Segunda Guerra Mundial donde se habla de los campos de exterminio de judíos, pero muy poco de los gitanos que también estuvieron ahí y los miles que fallecieron bajo las mismas condiciones que las personas judías, de los cuales se han realizado documentales y películas, pero de la comunidad gitana es limitado el material que muestra a esta población y su basta historia.

Y esta falta de oportunidades que se mantienen y perduran en el tiempo, en el caso de los adolescentes de esta investigación, se da en esta bidireccionalidad entre mantener sus costumbres nómades y querer participar en el sistema educativo donde la consecuencia es que no puedan mantener la escolaridad como a ellos les

gustaría, donde no hay entes encargados de velar por esta población, por lo que quedan expuestos a aprender lo que puedan y como puedan.

Durante la investigación se toma conocimiento sobre la situación de los niños y niñas circenses del país, donde los gitanos creen que ellos aparecen en la ley educativa como una población itinerante que puede acceder y participar en los colegios de la ciudad donde estén viviendo, sin embargo, dicho supuesto no se encuentra en la ley. La ley de educación chilena, excluye totalmente a la población gitana y la población circense del país, sólo especifica sobre las etnias originarias y su acceso a la educación.

También, es importante hacer una reflexión en torno a la vulnerabilidad e invisibilización de la comunidad gitana, especialmente de los niños, niñas y adolescentes. Donde se encontró vulneración de derechos, entre otros, en su educación. Si bien los adolescentes gitanos han tenido experiencias educativas formales, éstas han sido en calidad de oyentes, y sin una continuidad como el resto de los niños, niñas y adolescentes chilenos resguardados ante la ley

Los gitanos al no estar mencionados en la ley, quedan desamparados y fuera de ella, así como también quedan aislados del resto de la sociedad, como si fuera una población invisible, donde hay presencia de trabajo infantil, hay poca estimulación temprana, poco cuidado en torno a su salud física y mental. Si bien los hábitos y trabajos forman parte de su cultura, es una forma de vulneración de derechos en nuestro país.

Como ya se mencionó no hay políticas públicas, por lo tanto, cabe preguntarse si estas personas, por ejemplo, ¿podrían tener acceso al programa Chile crece contigo o los controles de niño sano, con los que cuentan todos los chilenos?

Específicamente en nuestro ámbito psicológico, ¿qué pasa con su salud mental?, ¿tendrán los gitanos la oportunidad de acceder a terapia psicológica? ¿quién es el responsable de este acercamiento, los propios gitanos o las autoridades del país? Sería interesante que este tema se relevara, y pudiera derivar a políticas

públicas o protección legal para los niños, niñas y adolescentes de las comunidades gitanas del país

3. Discusión: Limitaciones y proyecciones

Si bien esta investigación tuvo un carácter exploratorio y descriptivo, se encuentran algunas limitaciones que es importante mencionar para futuras investigaciones. En primer lugar, destacar que es una población con difícil acceso debido, principalmente a su característica nómada, lo que significó hacer algunos cambios al proyecto original de esta investigación, debiendo por ejemplo reducir la muestra y realizar el estudio de campo en otra ciudad.

En segundo lugar, desprendido de la anterior, solo se pudo acceder a una familia en este estudio, debido a la desintegración del programa escolar, ya que todas las familias se movilizaron de Vallenar a distintas ciudades dentro y fuera del país.

Por lo cual, este estudio solo contó con la participación de tres adolescentes, por lo que los resultados no son generalizables a todos los adolescentes gitanos. En este sentido, los datos obtenidos sólo pueden ser considerados en futuras investigaciones que aborden esta temática.

También dado a que el acceso a la muestra fue por conveniencia, los datos reflejan exclusivamente a la población estudiada, sin la posibilidad de extrapolar la información a otras comunidades culturales de nuestro país, por ende, sólo se puede mencionar el proceso de construcción de identidad de adolescentes gitanos chilenos escolarizados durante un tiempo, en determinada ciudad del país.

La consideración de las limitaciones descritas puede guiar a futuras investigaciones, las que podrían profundizar en el estudio de la construcción de identidad personal en la comunidad infantojuvenil gitana, por ejemplo en otras familias que habiten en nuestro país, tanto nómades como sedentarizadas, siendo interesante poder apreciar posibles distinciones o diferencias en esta construcción

identitaria, así como la posible influencia de la sedentarización en el proceso de asimilación cultural.

Las proyecciones para futuras investigaciones parecen ser bastante amplias, pues ha existido escasa o nula atención a la población de niños/as y adolescentes de la comunidad gitana. A partir de los resultados de este estudio, parece relevante desarrollar investigaciones que aborden la problemática que esta población enfrenta para lograr la educación y acceder a mayores y mejores oportunidades laborales.

Así también, en lo referente a su salud mental, otro aspecto no estudiado. Además, sería interesante incluir la experiencia del terapeuta o investigador, en torno a prejuicios y estigmas propios de la sociedad para con esta etnia.

Y, por último, abrir campo hacia otras disciplinas que puedan ampliar el conocimiento de esta población presente en nuestro país. Ya que, para la sociología, la antropología y la pedagogía, podrían ser nichos importantes de estudio a futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abajo, J. y Carrasco, S. (2002). El éxito escolar del alumnado gitano: centros escolares y familias gitanas en la encrucijada. *Revista Aula de Innovación Educativa*.

Abu Ghosh, Y. (2010). Crediting recognition: monetary transactions of poor Roma in Tarcov. See Stewart & Rövid, pp. 91–107.

Achim, V. (2004). *The Roma in Romanian History*. Budapest: Cent. Univ. Press.

Asséo, H. (2002). L'extermination des Tsiganes. In *La Violence de Guerre (1914–1918; 1940–1945)*, ed. S Audoin-Rouzeau, A. Becker, C. Ingrao, H. Rousso, pp. 243–59. Bruxelles: Ed. Complexe.

Aisnworth, M., Blehar, E. & Waters, S. (1979) *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. USA: Psychology Press.

Alarcón, C. (2007) *Gitanos sedentarizados y educación formal: Tensión étnica y resistencia*. Tesis para optar a título de Antropólogo. Universidad Austral, Valdivia.

Alcalde, J. (1997). *La Escolarización de los Niños Gitanos*. Madrid: Minist. Trab. Asun. Soc.

Alquinta, M., comunicación personal, 24 septiembre 2018.

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral S. A.

Bancroft, A. (2005). *Roma and Gypsy—Travellers in Europe: Modernity, Race, Space and Exclusion*. Avebury, UK: Ashgate.

Barrera, V., comunicación personal, 25 julio 2019.

Belton, B. (2005). *Questioning Gypsy Identity: Ethnic Narratives in Britain and America*. Oxford, UK: AltaMira.

Benish, S., Quintana, S. & Wampold, B. (2011) Culturally Adapted Psychotherapy and the Legitimacy of Myth: A Direct-Comparison Meta-Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 58 (3), 279 – 289.

Beremenyi, A. (2011). *Policy and social regulation. New and old patterns of Roma mobility/settlement and public policies. Administrations' practices towards the phenomenon in urban France and Spain. Report on the Seminar discussions*. EMIGRA Work. Pap. 134., Publ. Univ. Autón. Barc.

Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*. 56, 9 – 36.

Biblioteca del congreso Nacional de Chile (extraído el día 15 de diciembre 2018), disponible en: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion> (última modificación 2013).

Bhopal, K. (2010). Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52 (1), 47-64.

Bhopal, K. (2011) 'What About Us?' Gypsies, Travellers and 'White racism' in secondary schools in England, *International Studies in Sociology of Education*, 21(4), 315–329.

Bhopal, K. & Myers, M. (2009). A pilot study to investigate reasons for elective home education for Gypsy and Traveller children in Hampshire (Hampshire, Hampshire County Council).

Bhopal, K. & Myers, M. (2016) Marginal groups in marginal times: Gypsy and Traveller parents and home education in England, UK. *British Educational Research Journal* 42 (1), 5–20.

Blaschke J. (2004). *The Roma: A Transnational European Population*. Berlin: Ed. Parabol.

Bowie, B., Carrère, S., Cooke, Ch., Valdivia, G., McAllister, B.& Doohan, E. (2013) The Role of Culture in Parents' Socialization of Children's Emotional Development. *Western Journal of Nursing Research* 35(4), 514–533.

Bowlby, J. (1993b). La separación afectiva. Barcelona:Paidós, SAICF.

Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71(3), 691-710.

Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotsky, ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletín Academia Paulista de Psicología* 27 (2), 148 – 166.

Capella, C. (2011). Hacia narrativas de superación. El desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal. (Tesis para optar al grado de Doctorada en Psicología). Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Universidad de Chile.

Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 13 (2), 117 – 126.

Capella, C. (2014). Storied images of change: An example of visual narrative analysis of children drawings. Assignment for the course: Exploring narrative research. Centre of Narrative Research. University of East London. London.

Capella, C., Rodríguez, L., Aguila, D., Dussert, D., Lama, X., Gutiérrez, C. & Beiza, G. (2015). Storied images of psychotherapeutic change: Approaching children's voices through drawings. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 18(2), 141-151.

Carmona, L. (10 de octubre 2019). En total abandono se encuentra la escuela gitana de Las Compañías. Diario El Día. Recuperado de <http://www.diarioeldia.cl/region/en-total-abandono-se-encuentra-escuela-gitana-companias>

Casas, J. & Pytluk, S. (1995). "Hispanic identity development: implications for reasearch and practice", en Ponterotto, J. et a., (eds.), Handbook of multicultural counseling, Londres: Sage.

Castillo, S., Valverde, M. y Cartas, F. (2017) Etnia gitana y psicopatología. A propósito de un caso. XVIII Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría.

Cemlyn, S., Greenfields, M., Burnett, S., Matthews, Z. & Whitwell, C. (2009) Inequalities experienced by Gypsy and Traveller communities (Manchester, EHRC).

Cervantes, M. (1613) La Gitanilla. Ed. Portada: Santiago, Chile.

Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Madrid: Morata.

Crespo, I. & Lalueza, J. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona: M.A. Essomba.

D'Arcy, K. (2014) Travellers and home education: Safe spaces and inequality (London, Trentham/IOE Press).

Delépine, S. (2007). *Quartiers Tsiganes: L'Habitat et le Logement des Rroms de Roumanie en Question*. Paris: L'Harmattan.

Domínguez, E. y Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en psicología. Psicología desde el Caribe, 30 (3), 620 – 641.

Dörr, A., Gorostegui, M. y Bascuñán, M. (2008) Psicología general y evolutiva. Mediterráneo: Santiago.

Dupcsik, C. (2009). *A Magyarországi Cigányság Története: Torténelem a Cigánykutatások Tükrében 1890–2008 (The History of Hungary's Gypsies: History Through the Lens of Gypsy Studies 1890–2008)*. Budapest: Osiris

Durst, J. (2002). Fertility and childbearing practices among poor Gypsy women in Hungary: the intersection of class, race and gender. *Communist Post-Communist Stud.* 35:457–74.

Durst, J. (2010). "What makes us Gypsies, who knows . . .?!" ethnicity and reproduction. See Stewart & Rovid 2010, pp. 13–35.

Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia (3º edición)*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Fings, K. & Sparing, F. (2005). *Rassismus, Lager, Völkermord: Die Nationalsozialistische Zigeunerverfolgung in Köln*. Köln: Emons

Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una introducción a las técnicas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell.

Fraser, A. (2005). *Los Gitanos*. Barcelona: Editorial.

Fricke, T. (1996). *Zigeuner im Zeitalter des Absolutismus: Bilanz Einer Einseitigen Überlieferung: Eine Sozialgeschichtliche Untersuchung Anhand Südwestdeutscher Quellen (Gypsies in the Epoch of Absolutism: An Assessment of One-Sided Tradition: A Socio-Historical Investigation Using Southwestern German Sources)*. Pfaffenweiler, Ger.: Centaurus-Verl.

Forray, K. (2002) Results and Problems in the Education of the Gypsy Community, *European Education*, 34 (4), 70-90.

Fotta, M. (2012). "On ne peut plus parcourir le monde comme avant": au-delà de la dichotomie nomadisme/sédentarité. *Brésil(s). Sci. Hum. Soc.* 2 (Nov):11–36.

Gamella, J. (1996). *La población gitana en Andalucía: un estudio explorativo de sus condiciones de vida*. Sevilla: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Gamella, J. (2011). *Historias de éxito, Métodos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. España: Estudios CREADE.

García, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE*, 3 (1).

Gewald, N., Tomé, N. y Silva, J. (2013). Significado que le otorga la familia romané a la escuela básica chilena. Tesis para optar al título de Profesor de Educación General Básica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

González, A. y Salamanca, G. (1999). Gitanos de Chile: Un acercamiento etnolingüístico. *Atenea*, 480, pag. 43 - 53. Santiago: Universidad de Concepción

Groizard, J.L. (2008). La emigración hacia los países desarrollados. Nueva evidencia. *Revista de economía aplicada*, 16 (46), 5 – 36.

Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. España: Paidós.

Harrison, S. (2006). *Fracturing Resemblance: Identity and Mimetic Conflict in Melanesia and the West*. Oxford, UK.

Hermanin, C. (2011). "Counts" in the Italian "nomad camps": an incautious ethnic census of Roma. *Ethn. Rac. Stud.* 34(10):1731–50.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México: The McGraw - Hill.

Ioanid, R. (2000). *The Holocaust in Romania: The Destruction of Jews and Gypsies Under the Antonescu Regime, 1940–1944*. Chicago: Ivan R. Dee.

Lalueza, J., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. (1999) Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. En *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: M.A. Essomba.

Ladányi, J. (1993). Patterns of residential segregation and the Gypsy minority in Budapest. *Int. J. Urban Reg. Res.* 17(1):30–41.

Leblon, B. (2001). *Los Gitanos de España*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Legros, O. (2010). Les pouvoirs publics et la "question rom" en Europe aujourd'hui. Perspectives de recherche pour une approche comparative. *Etud. Tsiganes* 39–40:42–55.

Lersch, P. (1971). *La estructura de personalidad*. Barcelona: Scientia.

Luchterhandt, M. (2000). *DerWeg Nach Birkenau: Entstehung und Verlauf der Nationalsozialistischen Verfolgung der "Zigeuner."* Lübeck, Ger.: Schmidt-Römhild.

Mandolini, R. (1974). *La psicología evolutiva de Piaget con una introducción a la Epistemología genética*. Buenos Aires: Eciorda.

Magyari-Vincze, E. (2008). Romani women's multiple discrimination: through reproductive control. In *Anthropo—Lenyomatok. Amprente. Imprints*, ed. H Harbula, E Magyari-Vincze, pp. 299–317. Cluj, Rom.: EFES.

Márquez, M. y Padúa, D. (2016). Comunidad gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1), 91 – 101.

Martín-Crespo, C. y Salamanca, A. (2007) El muestreo en la investigación cualitativa. Nure investigación, (27). Retrieved from: http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/fmetodologica_27.pdf

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión, N° 20.

Mayall, D. (1988). *Gypsy-Travellers in the Nineteenth-Century Society*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Mayall, D. (2004). *Gypsy Identities 1500–2000: From Egipcians and Moon-Men to the Ethnic Romany*. London: Routledge.

Myers, M. & Bhopal, K. (2009) Gypsy, Roma and Traveller Children in Schools: Understandings of Community and Safety, *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 417–434.

Myers, M., McGhee, D. & Bhopal, K. (2010) At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change, *Race, Ethnicity and Education*, 13(4), 533–548.

Muñoz, P. y Ramos, L. (2016). Pueblos Indígenas, sistema escolar y construcción de identidad. Facultad Educación, Universidad Diego Portales.

Naciones Unidas, Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, "Convención de los Derechos del niño, ratificada por Chile en 1990".

Naciones Unidas, Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (26 septiembre 2018), disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/hrbodies/cerd/pages/cerdindex.aspx>

Navarro, A. (2008). Proyecto de ley establece normas sobre protección, fomento y desarrollo del pueblo gitano o rom. Boletín nº 6.290-06. República de Chile, Senado.

Nikapota, A. & Rutter, M. (2008). Sociocultural/Ethnic Groups and Psychopathology. En M. Rutter, D. V. Bishop, D.S. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5th ed., pp. 199 – 211): Blackwell Publishing Limited.

Okely, J. (1983). *The Traveller-Gypsies*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Olivera, M. (2010). Introduction aux formes et raisons de la diversité rom roumaine. *Etud. Tsiganes* 38:10–44.

Opfermann, UF. (2007). "*Seyt kein Zigeuner, sondern kayserlicher Cornet*": *Sinti im 17. und 18. Jahrhundert. Eine Untersuchung anhand archivalischer Quellen* (*This was no Gypsy, rather an imperial trumpeter: Sinti in the 17th and 18th Centuries: An Archival Investigation*). Berlin: Metropol.

Organización mundial de la Salud (24 de enero 2020) Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Recuperado de: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Ortiz, F. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Ottenberg, A. (2000). *El estudio de casos en la investigación social*. Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana.

Pabanó, F. (1915). *Historia y costumbres de los gitanos: coleccion de cuentos viejos y nuevos, dichos y timos graciosos, maldiciones y refranes netamente gitanos*. Santiago: Editorial Montaner y Simón.

Park, R. E. & Burgess, E.W. (1924). *Introduction to the science of sociology*, Chicago: University of Chicago Press.

Pasqualino, C. (1998). *Dire le Chant. Les Gitans Flamencos d'Andalousie*. Paris: CNRS/Ed. Maison Sci. Homme.

Petcut, P. (2009). *Rromii din Romania. Documente*, Vol. I. Cluj-Napoca, Rom.: ISPMN, Kriterion.

Piaget, J. (1967). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Argentina: Guadalupe.

Piaget, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel

Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología* (1º ed.). Barcelona: Labor.

Piaget, J. (1992). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (14º ed.). Madrid: Morata

Piasere, L. (1994). Les tsiganes sont-ils bons a penser anthropologiquement. *Etud. Tsiganes* 2:19–38.

Pomogyi, L. (1995). *Cigánykérdésés cigány ügyi igazgatás a polgári Magyarországon*. Budapest: Osiris.

Quevedo, S. (23 de mayo 2017). *Colegio gitano: clases desde una carpa para pasar a la enseñanza tradicional*. Publimetro. Recuperado de

<https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2017/05/23/colegio-gitano-clases-carpa-pasar-ensenanza-tradicional.html>

Reyniers, A. (1998). Quelques jalons pour comprendre l'économie Tsigane. *Etudes Tsiganes* 12(2):8–33.

Ricoeur, P. (1996b). Sí mismo como otro. España: Siglo Veintiuno España S.A.

Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage Publications, Inc.

Rosario, P., Nunez, J., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., Nunes, A., Fuentes, S., Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology* 47, 84–94.

Rubilar, M. (2007). Los gitanos en Chile: de viajeros eternos a viajeros soñadores. Seminario de investigación. Pontificia Universidad Católica, Santiago.

Rughinis, C. (2011). Quantitative tales of ethnic differentiation: measuring and using Roma/Gypsy ethnicity in statistical analyses. *Ethn. Rac. Stud.* 34(4):594–619.

Salamanca, G. (2017). Morfología del romané en una canción (Illilí) y dos cuentos tradicionales gitanos (paramíchura). O Tchatchipen (revista trimestral de investigación gitana), 97, pag. 43 - 53.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: ARFO.

Scharager, J y Armijo, I. (2001) *Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales* [CD-ROM]: Versión 1.0 Santiago: Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa computacional.

Sepúlveda, G. (2020). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Segunda edición. Santiago: Mediterráneo.

Sigona, N. (2005). Locating "the Gypsy problem." The Roma in Italy: stereotyping, labelling and "nomad camps." *J. Ethn. Migr. Stud.* 31(4):741–56.

Sotomayor, C. (1993) "Gitanos: 1000 años de viajes y persecución", en *El Canelo* N° 41, pp. 14 – 21.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

Stewart, M. (2013). Roma and Gypsy "Ethnicity" as a Subject of Anthropological Inquiry. *Annu. Rev. Anthropol.* (42), 415 – 432.

Szalai, J. (2003). Conflicting struggles for recognition: clashing interests of gender and ethnicity in contemporary Hungary. In *Recognition Struggles and Social Movements. Contested Identities, Agency and Power*, ed. B. Hobson, pp. 188–215. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Szelényi, I. & Ladányi, J. (2003). Historical variations in inter-ethnic relations: toward a social history of Roma in Cseny'ete, 1857–2000. *Rom. Stud.* 13(1):1–51.

Tatlow-Golden, M. & Guerin, S. (2010). 'My favourite things to do' and 'my favourite people': Exploring salient aspects of children's self-concept. *Childhood*, 17 (545).

Terrén, E. (2005) ¿Por qué se desprecia tanto la asimilación cultural? Algunas enseñanzas de la investigación sobre la integración de las segundas generaciones. Conferencia Sociología de la Educación, Santander, septiembre 2005. sesión 6, (publicada en actas). Universidad de Salamanca.

Thiele, ME. (2008). Gesichte und mystifizierung der zigeuner in Brasilien. See Ries & Jakobs 2008, pp. 135–54.

Torres, N. (2008). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la Educación. *Rev Educare*, 1 (12), 83 – 92.

UNICEF (2011). La adolescencia: una época de oportunidades.

van Baar, H. (2011). *The European Roma: minority representation, memory, and the limits of transnational governmentality*. PhD Thesis. Univ. Amst.

Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal* (Tesis para optar al grado de Magíster) Universidad de Chile, Chile.

Vidra, Z. (2011). *Les ROMs/Tsiganes de Hongrie: Politiques d'Intégration et Stratégies Identitaires des Roms/Tsiganes dans le Syst`eme Communiste et Apr`es les Changements Politiques en 1989/90*. Fernelmont, Belg.: Ed. Univ. Eur.

Virág, T. (2010). *Kirekesztve: Falusi Gett`ok az Orsz`ag Perem`en*. Budapest: Akad. Kiadó.

Vitale, T. (2009). *Politiche Possibili. Abitare le Citt`a con i Rom ei Sinti*. Roma: Carocci.

Vitale, T. & Claps, E. (2010). Not always the same old story: spatial segregation and feelings of dislike against Roma and Sinti in large cities and medium-size towns in Italy. See Stewart & Rövid 2010, pp. 228–53.

Yáñez, C. (2014). *Construcción de identidad personal en niños y niñas de 5 a 9 años pertenecientes al pueblo originario Aymara, residente en la comuna de Putre*. Tesis para optar al título de Magister en psicología clínica infanto juvenil. Universidad de Chile, Chile.

Yáñez, S. y Cárdenas, M. (2010). Estrategias de aculturación, indicadores de Salud Mental y Bienestar Psicológico en un grupo de inmigrantes sudamericanos en Chile. *Salud y Sociedad*, 1 (1), 51 – 70.

Yin, R.K. (2003) Applications of case of study research (2nd ed ed.) Thousand Oaks: Sage publications.

Zimmerman, M. (1996). *Rassenutopie und Genozid. Die Nationalsozialistische "Lösung der Zigeunerfrage"* Hamburg: Hans Christians.

ANEXOS

Taltal, julio 2019

ANEXO 1: Asentimiento informado

Estimada/o:

Junto con saludarte, te quiero comunicar que el motivo del siguiente documento es solicitar tu asentimiento a participar en una investigación titulada **“Construcción de identidad y asimilación cultural en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana escolarizada, desde un enfoque constructivista evolutivo”**.

El objetivo de esta investigación es comprender la construcción de identidad y la asimilación cultural (entendiéndola como un proceso de personas que comparten su experiencia e historia incorporándola a una vida cultural común), en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana, insertos en una escolarización formal en Vallenar y en Los Vilos, desde una mirada constructivista evolutiva.

Tu participación es completamente voluntaria y el no participar no tiene ningún tipo de consecuencia para ti.

Tu participación aportaría de manera considerable al éxito de esta investigación.

El trabajo a efectuar sería realizar 3 dibujos y luego conversar sobre ellos y tiene una duración aproximada de 50 minutos.

La actividad será grabada en audio, y se asegurará la confidencialidad de todo lo que digas. Y cuando ya sea utilizada para la investigación se eliminará todo el registro para resguardar tu confidencialidad.

Este tipo de actividad no implica ningún riesgo. Sin embargo, si hay algo que te incomoda o que no te haga sentir bien, la psicóloga cuenta con las competencias necesarias para hacerse cargo de esta situación y puedes decidir si continuar o no con la entrevista.

Si estás de acuerdo con participar, firma en la siguiente página. Se te entregará una copia de este documento.

Esperando contar con tu cooperación, le saluda atentamente,

Jezabel Carvajal Zubieta
Psicóloga – Universidad de Chile
INVESTIGADORA RESPONSABLE
Contacto: Jezabel.carvajalz@gmail.com – 968447267

Tutora del proyecto de tesis: Flor Quiroga
Magister en Psicología, mención clínica infanto juvenil
Departamento de Psicología de la Universidad de Chile

Formulario de asentimiento

Yo, _____, RUT. _____, he recibido la invitación para participar en el estudio **“Construcción de identidad y asimilación cultural en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana escolarizada, desde un enfoque constructivista evolutivo”**. Entiendo que mi participación consistirá en realizar 3 dibujos y conversar sobre ellos con la psicóloga a cargo de la investigación, siendo esta actividad aproximadamente de 50 minutos y grabada en audio. También entiendo que mi participación es voluntaria y que si no quiero llevar a cabo la actividad podré retirarme en cualquier momento sin que esto tenga algún tipo de consecuencia para mí. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

Autorizo _____ NO autorizo _____
(Por favor marque la alternativa correspondiente)

Los resultados de este proyecto serán utilizados estrictamente para fines relacionados con la investigación, garantizándose mi anonimato.

Firma del participante

Fecha: _____

Taltal, julio 2019

ANEXO 2: Consentimiento informado

Estimada/o:

Junto con saludarle, deseo comunicarle que el motivo del siguiente documento es solicitarle su consentimiento a participar en una investigación realizada desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, enmarcada en una investigación de tesis de Magister en Psicología clínica Infantil titulado **“Construcción de identidad y asimilación cultural en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana escolarizada, desde un enfoque constructivista evolutivo”**.

El objetivo de esta investigación es comprender la construcción de identidad y la asimilación cultural (entendiéndola como un proceso de personas que comparten su experiencia e historia incorporándola a una vida cultural común), en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana, insertos en una escolarización formal en Vallenar y en Los Vilos, desde una mirada constructivista evolutiva.

Su participación es completamente voluntaria y el no participar no tiene ningún tipo de consecuencia para Ud.

Su participación aportaría de manera considerable al éxito de esta investigación, y además, a enfatizar en el conocimiento de la cultura gitana en nuestro país, considerando la historia que han tenido en el país y la relevancia o impacto que tiene la escolarización en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad.

El trabajo a efectuar sería realizar una entrevista individual que tiene una duración aproximada de 50 minutos.

La actividad será grabada en audio, y se asegurará la estricta confidencialidad de todos los datos obtenidos durante el proceso, los que serán usados exclusivamente con fines académicos. Los resultados del estudio no permitirán su identificación. Y cuando ya sea utilizada para la investigación se eliminará todo el registro para resguardar su confidencialidad.

Este tipo de actividad no implica ningún riesgo. Sin embargo, es posible que se movilicen temáticas que puedan resultar estresantes. En caso de esto suceder, la psicóloga cuenta con las competencias necesarias para hacerse cargo de esta situación y Ud. Puede decidir si continuar o no con la entrevista.

Una vez finalizada la investigación Ud. Podrá recibir un resumen general con los principales resultados del estudio señalándolo en la casilla al final de este documento. También se dejará un

número telefónico disponible para responder inquietudes que vayan surgiendo en el transcurso de la investigación.

Este proyecto de investigación se encuentra en el marco del Magister en Psicología, mención clínica infanto juvenil, lo que implica que su marco ético se encuentra resguardado y cuenta con el respaldo de dicho magister, dependiente del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

Si está de acuerdo con participar, firme en la siguiente página. Se entregará una copia de este documento a usted.

Esperando contar con su cooperación, le saluda atentamente,

Jezabel Carvajal Zubieta
Psicóloga – Universidad de Chile
INVESTIGADORA RESPONSABLE
Contacto: Jezabel.carvajalz@gmail.com – 968447267

Tutora del proyecto de tesis: Flor Quiroga
Magister en Psicología, mención clínica infanto juvenil
Departamento de Psicología de la Universidad de Chile

Formulario de consentimiento

Yo, _____, RUT. _____, he recibido la invitación para participar en el estudio **“Construcción de identidad y asimilación cultural en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana escolarizada, desde un enfoque constructivista evolutivo”**. Entiendo que mi participación consistirá en que se realizará una entrevista con la psicóloga a cargo de la investigación, siendo esta actividad aproximadamente de 50 minutos y grabada en audio. También entiendo que mi participación es voluntaria y que si no quiero llevar a cabo la actividad podré retirarme en cualquier momento sin que esto tenga algún tipo de consecuencia para mí. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

Autorizo _____ NO autorizo _____

(Por favor marque la alternativa correspondiente)

Los resultados de este proyecto serán utilizados estrictamente para fines relacionados con la investigación, garantizándose mi anonimato.

Deseo recibir un resumen con los resultados generales de esta investigación

SI _____ NO _____

Firma del participante

Fecha: _____

Taltal, julio 2019

ANEXO 3: Consentimiento informado

Estimada/o apoderada/o:

Junto con saludarles, deseo comunicarle que el motivo del siguiente documento es solicitarle su consentimiento para que su hija/o participe en una investigación con niños y niñas gitanas que asisten al Establecimiento educacional de Los Vilos y anteriormente asistieron en la ciudad de Vallenar, realizada desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, enmarcada en una investigación de tesis de Magister en Psicología clínica Infanto Juvenil titulado **“Construcción de identidad y asimilación cultural en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana escolarizada, desde un enfoque constructivista evolutivo”**.

El objetivo de esta investigación es comprender la construcción de identidad y la asimilación cultural (entendiéndola como un proceso de personas que comparten su experiencia e historia incorporándola a una vida cultural común), en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana, insertos en una escolarización formal en Vallenar y en Los Vilos, desde una mirada constructivista evolutiva.

La participación de su hija/o es completamente voluntaria y el no participar no tiene ningún tipo de consecuencia ni para Ud. ni para su hija/o.

Al autorizar la participación de su hija/o, aportaría de manera considerable al éxito de esta investigación, y además, a enfatizar en el conocimiento de la cultura gitana en nuestro país, considerando la historia que han tenido en el país y la relevancia o impacto que tiene la escolarización en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad.

El trabajo a efectuar con su hija/o sería realizar una actividad individual que consiste en hacer tres dibujos y conversar acerca de ellos. Tiene una duración aproximada de 50 minutos por niño/a. Ya que se pretende capturar la espontaneidad del niño/a, donde no requiere ningún tipo de preparación ni material para participar del estudio. La idea es realizar la actividad en un lugar cómodo para el niño/a.

La actividad será grabada en audio, y se asegurará la estricta confidencialidad de todos los datos obtenidos durante el proceso, los que serán usados exclusivamente con fines académicos. Los resultados del estudio no permitirán la identificación de algún niño/a en particular. Y cuando ya sea utilizada para la investigación se eliminará todo el registro para resguardar la confidencialidad de los niños y niñas.

Cabe destacar, que habiendo sido autorizado por Ud. Su hija/o podrá negarse a participar y también podrá abandonar el proceso en cualquier momento, si así lo desea. Se le respetará esta decisión y no se le pedirá que la justifique.

Este tipo de actividad es percibida por los niños como un juego, ya que son actividades parecidas a las desarrolladas en clases, y no implica ningún riesgo. Al estar orientada a aspectos de su personalidad, es posible que se movilicen temáticas que puedan resultar estresante para el niño/a. En caso de esto suceder, la psicóloga cuenta con las competencias necesarias para hacerse cargo de esta situación y contener a la niña/o.

Una vez finalizada la investigación Ud. Podrá recibir un resumen general con los principales resultados del estudio señalándolo en la casilla al final de este documento. También se dejará un número telefónico disponible para responder inquietudes que vayan surgiendo en el transcurso de la investigación.

Este proyecto de investigación se encuentra en el marco del Magister en Psicología, mención clínica infanto juvenil, lo que implica que su marco ético se encuentra resguardado y cuenta con el respaldo de dicho magister, dependiente del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

Si está de acuerdo con que su hija/o participe, firme en la siguiente página. Se entregará una copia de este documento a usted.

Esperando contar con su cooperación, le saluda atentamente,

Jezabel Carvajal Zubieta
Psicóloga – Universidad de Chile
INVESTIGADORA RESPONSABLE
Contacto: Jezabel.carvajalz@gmail.com – 968447267

Tutora del proyecto de tesis: Flor Quiroga
Magister en Psicología, mención clínica infanto juvenil
Departamento de Psicología de la Universidad de Chile

Formulario de consentimiento

Yo, _____, RUT. _____, he recibido la invitación para que mi hija(o) participe en el estudio **“Construcción de identidad y asimilación cultural en niños, niñas y adolescentes de una comunidad gitana escolarizada, desde un enfoque constructivista evolutivo”**. Entiendo que la participación de ella (él) consistirá en que

individualmente realizará una actividad donde hará 3 dibujos y conversará al respecto con la psicóloga a cargo de la investigación, siendo esta actividad aproximadamente de 50 minutos. También entiendo que la participación de mi hija/o es voluntaria y que si ella/él no quiere llevar a cabo la actividad podrá retirarse en cualquier momento sin que esto tenga algún tipo de consecuencia para ella/el o para mí. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hija/o.

Autorizo _____ NO autorizo _____

(Por favor marque la alternativa correspondiente)

La participación de _____ (nombre de su hija/o). Los resultados de este proyecto serán utilizados estrictamente para fines relacionados con la investigación, garantizándose el anonimato de mi hija(o).

Deseo recibir un resumen con los resultados generales de esta investigación

SI _____ NO _____

Deseo ser contactado, en el caso de que se observe alguna dificultad psicológica de relevancia

SI _____ NO _____

En el caso de haber marcado sí, por favor señale a continuación algún dato de contacto (teléfono, mail, dirección u otro) _____

Firma del apoderado

Fecha: _____

ANEXO 4: Pautas de entrevistas

- **Para adultos de la comunidad**

- Identificación personal.
- Descripción de vida como gitanos, idioma, tradiciones, viajes y costumbres chilenas adoptadas.
- Experiencia escolar en Vallenar y otras donde hayan asistido.

- **Para adolescentes escolarizados en Vallenar**

- Identificación personal.
- Descripción de vida como gitanos, idioma, tradiciones, viajes y costumbres chilenas adoptadas.
- Experiencia escolar en Vallenar y otras donde hayan asistido.

- Experiencias interpersonales con pares gitanos y no gitanos sobre educación.
- Expectativas a futuro.

- **Para profesora de programa escolar en Vallenar**

- Identificación personal.
- Experiencia pedagógica con niños/as y adolescentes gitanos.
- Experiencia personal con niños/as y adolescentes gitanos.
- Término de programa escolar en Vallenar.