

Enseñanza Artística no Formal como Instrumento de Inclusión Socioeducativa de Jóvenes Gitanos

Non-formal Artistic Education for Social and Educational Inclusion of Young Gypsies

María Caballer-Tarazona *, Manuel Cuadrado-García y Juan De Dios Montoro-Pons

Universitat de València, España

DESCRIPTORES:

Educación no-formal
Integración escolar
Educación artística
Evaluación
Oportunidades educativas

RESUMEN:

La integración y normalización de la situación educativa de algunas minorías, como el caso del pueblo gitano, sigue siendo un debate que requiere de soluciones adaptadas a la diversidad del actual contexto educativo. Estar oficialmente escolarizados no garantiza unos resultados satisfactorios. En este ámbito, los programas de educación no formal son una herramienta útil de integración y educación en la diversidad, por sus características de flexibilidad y adaptabilidad. Este trabajo evalúa los resultados de un proyecto artístico de formación continua dirigido a niños/as y jóvenes de etnia gitana en riesgo de exclusión social. El proyecto utiliza el bagaje cultural del flamenco, para promover tanto el desarrollo personal de los participantes como su inclusión en el sistema educativo. Para la evaluación de dicho proyecto, se ha utilizado un enfoque metodológico cualitativo, concretamente dinámicas de grupo con técnicas proyectivas y cuestionarios abiertos con los agentes implicados. Este proyecto presenta potencialidades para mejorar habilidades artísticas y sociales de este colectivo, así como para potenciar la integración socio-educativa. La inclusión de este proyecto como actividad extracurricular en los colegios públicos con estudiantes de etnia gitana, permite complementar la educación formal para transformar las realidades educativas segregadoras y enriquecer así la formación de todos los estudiantes educando en la diversidad.

KEYWORDS:

Non-formal education
School integration
Art education
Assessment
Educational opportunities

ABSTRACT:

The integration and normalization of the educational situation of some minorities, such as the gypsy population, is still an ongoing debate that requires solutions adapted to the diversity of the current educational context. Being officially enrolled in school does not guarantee satisfactory results. Under this context, non-formal education programmes are a useful tool for promoting integration and educate in diversity, due to its characteristics such as flexibility and adaptability. In this paper, we assess results of a continuous training artistic project addressed to gypsy children and young people at risk of social exclusion. The project uses the flamenco cultural background to promote both the participants' personal development and their engagement with the educational system. In order to assess this project, a qualitative methodological approach has been used. Specifically, we used group dynamics with projective techniques and in-depth interviews to obtain detailed information from the different perspectives of the educational experience. This project shows a great potential to improve both the artistic and social skills of this group, as well as to promote their socio-educational integration. Including this proposal as an extracurricular activity in public schools with gypsy students is an excellent complement to formal education, allowing to enrich the education in diversity.

CÓMO CITAR:

Caballer-Tarazona, M., Cuadro-García, M. y Montoro-Pons, J. D. (2022). Enseñanza artística no formal como instrumento de inclusión socioeducativa de jóvenes gitanos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 275-292.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.015>

1. Introducción

El género y el origen social siguen siendo hoy día variables explicativas de la desigualdad en los resultados educativos. Si bien el primero ha experimentado una inversión en el último medio siglo, logrando actualmente las mujeres de los países desarrollados mejores indicadores educativos que los varones, las diferencias continúan en cuanto al origen social (Martínez-García, 2011). En el caso de España, el índice de abandono temprano en la educación es significativamente mayor a la media de la Unión Europea. En 2018, éste fue del 14% para las mujeres españolas y del 8,9% para las europeas. Para los hombres, el índice de abandono fue del 21,7% en el caso español frente al 12,1% europeo (INE, 2019).

Estas diferencias en las tasas de abandono escolar se agravan cuando nos fijamos en ciertas minorías, como el colectivo gitano. En España la tasa de escolarización de los niños de esta etnia está cercana al 100%, sin embargo, el índice de fracaso escolar y el absentismo continúa siendo elevado. Así como el abandono prematuro de los estudios, ya que solo el 17% de las personas gitanas ha terminado los Estudios Secundarios Obligatorios (ESO), frente al 77% de la población general. Por tanto, el hecho de estar oficialmente escolarizados no garantiza unos resultados satisfactorios¹ (Fundación Secretariado Gitano, 2019). Factores culturales, socioeconómicos o institucionales son determinantes para explicar el nivel de inclusión de este colectivo. El factor cultural o simbólico conlleva posibles diferencias de valoración de la educación por parte de las familias gitanas y no gitanas. El factor socioeconómico, es de gran importancia debido a la posición desfavorable de una gran parte de esta población. Y finalmente, el factor institucional, también puede tener sus efectos en la integración cuando se considera un funcionamiento etnocéntrico de la escuela, que busca en ocasiones resultados excesivamente estandarizados (Martínez-Sancho y Alfageme, 2004). Las prácticas socializadoras de los gitanos se basan normalmente en la participación de los niños en el mundo social y en técnicas de aprendizaje guiado, dichas prácticas pueden entrar en contradicción y tensión con las dinámicas escolares tradicionales basadas en la adquisición de conocimientos de forma descontextualizada (o en relación a contextos formales, no prácticos) (Lalueza et al., 2001). En la literatura encontramos numerosos ejemplos de las dificultades de integrar a las minorías en el proceso de enseñanza aprendizaje cuando los cuerpos de conocimiento heredados culturalmente por los estudiantes no coinciden con los que se favorecen en el currículo escolar (Santos Rego et al., 2021).

Según Del Henar y otros (2017), factores de carácter práctico, como los bajos niveles en hábitos y rutinas, altos niveles de dependencia de las ayudas sociales o las bajas expectativas académicas, también pueden condicionar el abandono prematuro del sistema educativo en los estudiantes de etnia gitana. Mientras que Parra-Toro y otros (2017) señalan a la desventaja social, las circunstancias familiares y la segregación inter-escolar, como principales factores que perjudican al rendimiento escolar. Por tanto, el menor rendimiento escolar de algunas minorías étnicas, requiere de una explicación a

¹ Entendemos resultados satisfactorios el poder alcanzar una serie de niveles educativos (leer y escribir, secundaria obligatoria, secundaria post obligatoria...etc.) que reduzcan la brecha educativa entre la población gitana y no gitana (Ferrer et al., 2019).

nivel múltiple. Como apuntan Abajo y Carrasco (2011), es necesario conjugar aspectos interpersonales que se dan en las aulas con factores sociales, estructurales y culturales.

Este escenario sugiere que la educación formal proporcionada por el sistema educativo actualmente no es suficiente para dar respuestas flexibles a una realidad dinámica, cambiante y diversa, donde los desafíos a los que se enfrentan los profesionales de la educación y de la intervención socioeducativa son cada vez mayores. Por ello, implementar programas e iniciativas complementarias a la educación formal, centrados en favorecer la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva resulta necesario. De esta forma se podrán atender las nuevas demandas de la sociedad, y promover así una trayectoria escolar y profesional exitosa para todos (El-Habib et al., 2016).

En esta línea, la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana 2020, diseñó una serie de objetivos que incluían aspectos como, la formación del profesorado en la educación intercultural y la inclusión curricular de la diversidad. Estos objetivos persiguen impulsar la incorporación de cursos específicos sobre cultura gitana y atención a la diversidad, así como apoyar la elaboración de materiales educativos sobre la cultura gitana (Fundación Secretariado Gitano, 2012).

Con el fin de disponer de herramientas de integración socioeducativa y educación en la diversidad dentro de la escuela pública, el presente artículo tiene como objetivo, indagar en los resultados obtenidos por un proyecto artístico de educación no-formal dirigido a colectivos en riesgo de exclusión social principalmente de etnia gitana. En este artículo se analiza la relevancia de esta iniciativa basada en la educación no-formal como herramienta de desarrollo personal e integración socio-educativa. Al mismo tiempo se identifican las posibles limitaciones y contradicciones surgidas tras la implementación del proyecto.

La evaluación del proyecto se ha realizado con una metodología cualitativa. En este sentido, el presente artículo aporta nuevas reflexiones tanto en el ámbito de la educación no-formal como herramienta de inclusión como en el ámbito de la evaluación cualitativa.

2. Revisión de la literatura: Educación no formal

Las personas estamos expuestas continuamente a procesos de aprendizaje, desde la educación planeada y obligatoria del ámbito institucional a otro tipo de aprendizaje derivado de actividades voluntarias y no planeadas, o simplemente a situaciones inesperadas que nos aportan información y experiencias. A este respecto, el campo de la educación ha clasificado los procesos de educación en formal, no formal e informal. El Cuadro 1 muestra de forma resumida, las principales diferencias entre las tres modalidades del proceso educativo.

Cuadro 1

Modelos de proceso educativo

	Formal	No formal	Informal
Tipo	Estructurada	Estructurada	No estructurada
Obligatoriedad	Obligatoria	Voluntaria	Voluntaria
Evaluación	Se evalúa el aprendizaje	No se evalúa en aprendizaje	Espontanea
Lugar	Mayoritariamente en la escuela	Fuera del programa escolar	En cualquier lugar y momento

Nota. Elaboración propia a partir de La Belle (1982).

Las clasificaciones específicas varían según épocas y autores. Eshach (2007) entiende por educación no formal el proceso educativo planeado y estructurado a priori, pero con una gran adaptabilidad y flexibilidad en su desarrollo. Además, no conlleva la evaluación del aprendizaje y se realiza fuera de la programación escolar.

Smitter (2006) señala la flexibilidad, la participación y la practicidad como características principales de la educación no formal. La flexibilidad permite no solo adaptarse a las dinámicas cambiantes de la sociedad, sino que además permite adaptarse a la diversidad y a la transversalidad de competencias, algo que a través de la enseñanza formal requeriría de un proceso mucho más lento. La participación supone la oportunidad de tomar parte activa dentro de la comunidad, ajustándose a una realidad y a unas necesidades concretas. Por último, la educación no formal suele estar vinculada al desarrollo de contenidos y habilidades prácticas que permiten mejorar la calidad de la vida.

Para Colom Cañellas (2005), las diferencias entre la educación formal y no formal residen básicamente en cuestiones de carácter jurídico y no pedagógico. En tanto que la educación formal concluye con una titulación. La complejidad social y los avances tecnológicos hacen que la educación formal tome características de la educación no formal tanto en contenido como en metodología, lo que pone en evidencia la necesidad de una continuidad y complementariedad entre ambos procesos.

Pero, mientras que la educación formal es obligatoria en la mayoría de países, el acceso a la educación no formal suele estar asociado a características como el nivel socio-económico, el grupo etno-religioso o incluso el género. Es decir, tanto niños como adultos pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos tienen menos oportunidades de acceder a situaciones o iniciativas de educación no formal, y de igual forma, están menos expuestos a situaciones que promuevan una educación informal.

Los cambios vertiginosos de las últimas décadas, tanto a nivel social como tecnológico, han obligado a reorientar y actualizar periódicamente los procesos educativos. Bajo este contexto, el carácter flexible de la educación no formal, la hace imprescindible para configurar una concepción educativa integral. Podemos entender la educación no formal como un conjunto de pequeños subsistemas, en el que cada uno de ellos tiene un origen, una estructura, un funcionamiento y una población objetivo diferente. Es decir, la educación no formal se adapta más fácilmente a las necesidades específicas de los diferentes grupos de edad, extracción social o intereses (Álvarez, 2002). Las actividades educativas no formales permiten desarrollar en mayor medida habilidades sociales difícilmente integradas en la educación formal como por ejemplo el empoderamiento ciudadano a lo largo de la vida, el desarrollo comunitario o la ciudadanía. Los proyectos de educación no formal tienen en cuenta tanto las interacciones (aprendizaje), las personas (destinatarios) y los lugares, creando así contextos más favorables a la libertad de expresión y al desarrollo de respuestas y procesos de aprendizaje más creativos que en entornos tradicionales y hegemónicos (Pegurer-Caprino y Martínez-Cerdá, 2016).

De hecho, en los últimos decenios, la educación no formal se ha ido asentando cada vez más en nuestro país. Y en los circuitos educativos ya se reconoce el potencial de la educación no formal en el desarrollo individual y cultural, siendo especialmente efectiva, en el ámbito de la educación especializada dirigida a la prevención e intervención de problemas relacionados con la socialización infantil y juvenil (Álvarez, 2002). En general, la educación no formal es un aliado valioso para el diseño de estrategias de educación inclusiva. Entendiendo como educación inclusiva aquella

dirigida a todo el alumnado en situación de exclusión por razón de etnia, religión, género o necesidades especiales entre otros, y que trata de dar respuestas a las distintas necesidades que plantea el alumnado, poniendo en valor y respetando las diferencias (Fuentes et al., 2021).

En el ámbito de la educación no formal, el interés no reside en evaluar conocimientos o niveles de aprendizaje, si no que trata de evaluar las experiencias vivenciales de los participantes desde una visión holística.

La tendencia mayoritaria en cuanto a la evaluación de programas formativos es la de analizar los resultados con un enfoque cuantitativo. Sin embargo, algunos autores han destacado las fortalezas y ventajas de las metodologías cualitativas y las limitaciones de las cuantitativas para evaluar iniciativas educativas (Cuadrado-García et al., 2006; Hernández y Moreno, 2007). Especialmente, en el caso de las experiencias formativas de tipo artístico, un enfoque cualitativo basado en las percepciones y opiniones de los alumnos permite profundizar en los discursos y en los significados, lo que facilita valorar los resultados y dirigir acciones de mejora (Fish, 2008; Stake y Munson, 2008).

2. Método

En este apartado se describe en primer lugar un proyecto de formación continua dirigido a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social pertenecientes prevalentemente a la etnia gitana, y cuyos resultados hemos evaluado. Así mismo, detallamos la metodología empleada para realizar dicha evaluación. En este caso, al tratarse de un proyecto de educación no formal de carácter artístico se ha utilizado un enfoque metodológico cualitativo, más ajustado tanto a las características del proyecto como de los participantes.

3.1. Presentación del proyecto artístico

Con el propósito de reforzar los vínculos con el sistema educativo y con ello favorecer la inclusión del colectivo gitano, nace un proyecto artístico ideado y dirigido por una compañía de danza de larga trayectoria. El proyecto, dirigido a niños y jóvenes de etnia gitana en riesgo de exclusión social, parte de la idea de que una verdadera integración de las diversas culturas debería tener como premisa el respeto a las diferentes realidades culturales y sociales. Es por ello que se utiliza el bagaje cultural del flamenco, fortaleza y rasgo propio de esta minoría, para promover tanto el desarrollo personal² de los participantes como su implicación en el sistema educativo. De manera específica, se trata de un proyecto artístico de formación continua para la creación de un espectáculo de flamenco. El proyecto se puso en marcha en febrero de 2018, en colaboración con una asociación cultural y los colegios públicos en los que están escolarizados los participantes.

El proyecto se centra en ofrecer una experiencia de formación integral que no sólo acerque a los participantes al mundo del arte y la creatividad, sino que también les permita reforzar competencias básicas como el autoconocimiento, la autoestima, la constancia y el compromiso, articulando una trama social en la que se creen nexos de pertenencia entre el barrio y la escuela.

² Seguimos la definición de Aubrey (2011) y entendemos que las actividades que promueven el desarrollo personal son aquellas que trabajan el desarrollo de las habilidades y potencialidades personales, mejorando la calidad de vida y contribuyendo a la realización de aspiraciones personales.

De esta forma se busca, por una parte, permitir el acceso a una formación artística de calidad a través de una disciplina que atrae especialmente a los participantes y que además revaloriza su cultura. Y por otra, mejorar el apoyo social percibido, así como el auto-concepto, variables que tienen una significativa relación e influencia con el rendimiento escolar (Fernández-Lasarte et al., 2019). Se trata de diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante se sienta identificado y tenga un papel activo, facilitando la transición entre sus escenarios de socialización y el sistema educativo (Santos Rego et al., 2021).

El objetivo general del proyecto es el de ofrecer una oportunidad estimulante y alternativa de inclusión socioeducativa, así como reforzar el desarrollo de habilidades básicas. Este objetivo general, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Afianzar y poner en práctica conocimientos y habilidades de baile y música flamenca.
- Desarrollar la creatividad y la expresividad artística, mejorar la autoestima y el aprecio por el esfuerzo, la constancia, y la disciplina.
- Ofrecer una experiencia pre-profesional y favorecer la profesionalización artística.
- Difundir el proyecto a fin de asegurar su continuidad e impacto.
- Crear nuevos vínculos entre los participantes, la escuela y el barrio, reforzando así, un sentido común de pertenencia.

Esta iniciativa se ha realizado en dos ediciones. En la primera (febrero a diciembre de 2018) participaron más de 60 niños y jóvenes de 8 a 17 años en riesgo de exclusión social, pertenecientes mayoritariamente a la comunidad gitana de un barrio de Valencia. Divididos en varios grupos y durante once meses, se formaron en baile flamenco, coreografía, cajón y guitarra, sonido y luces. Dicha formación incluyó clases magistrales de profesionales de reconocido prestigio de etnia gitana. Los resultados de este proceso formativo se mostraron en un espectáculo de danza flamenca teatralizada, creado, interpretado y difundido por este colectivo en el teatro municipal del barrio. Además, los chicos y chicas participaron en otros espectáculos e iniciativas tanto en sus escuelas como en el barrio, reforzando la implicación de los alumnos en el proyecto. De esta forma, también compañeros de clase no gitanos y vecinos del barrio, se beneficiaron también del proyecto ya que conocieron la realidad cultural del flamenco. La segunda edición se desarrolló en 2019, incorporado nuevos alumnos y continuando con la formación de los que ya participaron en la pasada edición.

3.2. Metodología

La evaluación educativa es un proceso que requiere de múltiples miradas. Especialmente en el ámbito de la educación no formal, es fácil encontrar numerosas realidades que implican ver el proceso educativo desde posturas y comprensiones diferentes. Es por ello que la labor pedagógica está cada vez más alejada de la concepción tradicional de estandarizar grupos para regular comportamientos (Hernández y Moreno, 2007). Por ello, la evaluación cuantitativa, que reduce todos los aspectos de la formación a cifras, no es suficiente para obtener una comprensión profunda de los significados de la situación, tal como la perciben las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, en grupos reducidos, estadísticamente no representativos y donde la intersubjetividad es una pieza clave, la metodología cualitativa se ajusta perfectamente por su carácter exploratorio, y por buscar la comprensión de las conductas de las personas. Además, la flexibilidad de esta metodología permite profundizar en los temas objeto de estudio y beneficiarse de las respuestas espontáneas. Es decir, la metodología de carácter cualitativo permite entender la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes lo experimentan. De esta forma, el investigador y los participantes se involucran en un proceso interactivo que genera el conocimiento sobre el proceso estudiado (Salgado, 2007).

Bajo estas premisas y con el objetivo de valorar los resultados del proyecto, se diseñó una investigación en la que se consideró tanto la percepción de los participantes en el proyecto, como la de sus profesores de primaria y secundaria de los centros públicos en los que estudian.

Para ello, se utilizó una metodología cualitativa basada en dinámicas de grupo y cuestionarios abiertos para recoger información sobre las percepciones de los resultados obtenidos por parte de los agentes implicados en el proyecto. La interpretación de las aportaciones se realizó mediante el análisis de contenidos con el software R.

Nuestro trabajo tiene un carácter prevalentemente exploratorio, y aunque algunas categorías de análisis estaban contempladas previamente en los guiones tanto de las dinámicas de grupo como de los cuestionarios abiertos, el contexto de implementación de la metodología propició la aparición de algunas categorías emergentes recogidas en los resultados.

En primer lugar, se realizaron tres dinámicas de grupos, en formato reunión, con los niños y jóvenes participantes en el proyecto, previa autorización familiar y escolar. Las dinámicas se realizaron en el aula, cedida por uno de los centros escolares, donde se realizaban las clases de flamenco. El equipo de investigación asistió a varias de las clases para tomar confianza con los alumnos y alumnas. Y en una de las clases, de manera informal, se plantearon las preguntas iniciando con las técnicas proyectivas en las que los alumnos visualizaban fotos y videos de algunas de las clases, de los profesores de flamenco y de los espectáculos. De esta forma, se pudo recoger las impresiones espontáneas del alumnado. Además, asistir a varias de las clases nos permitió observar las dinámicas y patrones de comportamiento, así como conversar con los alumnos y la responsable del proyecto al finalizar la clase, lo que propició plantear categorías de análisis emergentes.

En segundo lugar, se realizaron cinco cuestionarios abiertos con los profesores de primaria y secundaria de los alumnos participantes. Para ello, al final del curso escolar (mes de junio) se concertaron reuniones en los distintos centros escolares. Para las reuniones se contactó con los profesores tutores de los alumnos, ya que tenían una información más amplia tanto del desempeño escolar como de las circunstancias personales de los alumnos. Las reuniones tuvieron una duración media de 40 minutos.

3.3. Dinámicas de grupo

Las dinámicas de grupo se realizaron de modo informal con los participantes del proyecto. El tono distendido permitió generar confianza en la mayoría de estudiantes, permitiendo a estos sincerarse. El número y la edad de los participantes en dichas dinámicas vienen resumidos en el Cuadro 2, como también el número de profesores entrevistados posteriormente.

Cuadro 2***Características del trabajo de campo***

Colegios	3
Nº Dinámicas	3
Nº Estudiantes	12
Edades	Entre 8 y 16
Nº Profesores	5

En las dinámicas se utilizaron técnicas proyectivas consistentes en mostrar vídeos e imágenes relacionadas con las actividades del proyecto, para que los participantes expresaran sus opiniones y percepciones al respecto. Asimismo, se plantearon una serie de cuestiones. La duración de estos encuentros fue de aproximadamente 60 minutos. El guion empleado se recoge en el Cuadro 3.

Cuadro 3***Guion de la dinámica de grupos***

1. Video del aula donde se realizan las clases
 - ¿Conocéis este lugar? ¿Os gusta venir? ¿Por qué?
 - ¿Cuántas veces venís a la semana?
 - ¿Venís siempre? ¿Faltáis a alguna clase? ¿Por qué?
2. Videos de los participantes realizando las diferentes actividades
 - ¿Qué os sugieren estas imágenes?
 - ¿Qué actividad es tu preferida?
 - Cajón
 - Baile
 - Guitarra
 - Cante
3. Imágenes de los profesores que han tenido a lo largo del proyecto. (Los participantes valoran del 1 al 10 a cada uno de los profesores).
 - Profesor de cajón
 - Profesora de baile
 - Profesor de guitarra
 - Profesora de cante
 - Profesora de baile y responsable del proyecto
4. Valoración general
 - ¿Repetiríais el año que viene? ¿Por qué?
 - ¿Qué queréis aprender?
 - ¿Qué os gustaría ser?

El Cuadro 4 recoge el guion de los cuestionarios abiertos con los diferentes profesores de los centros educativos de los participantes. La actividad tuvo una duración aproximada de 45 minutos con cada uno de los docentes.

Cuadro 4

Guion de los cuestionarios abiertos

I. El proyecto

Presentación: Evaluación de resultados del proyecto de formación continua

¿Conoces el proyecto? ¿Qué te parece?

¿Cómo valoras el proyecto? ¿Qué te parece el papel que realiza su directora? ¿Cambiarías algo?

II. Resultados en el alumnado

¿Cuánto tiempo eres profesor del alumno X?

¿Qué efecto ha tenido en el alumno X participar en el proyecto? Valorar antes, durante y después.

¿Qué elementos ha mejorado/empeorado el alumno X durante este curso escolar?

- a) Rendimiento académico
- b) Comportamiento en el aula
- c) Autoestima
- d) Motivación para realizar otras actividades
- e) Otros

Comentarios

2. Resultados

En este apartado, ordenamos y sintetizamos las informaciones recogidas tanto en las dinámicas de grupo como en los cuestionarios abiertos. Presentamos los resultados siguiendo el orden de las categorías previas estipuladas en los guiones.

4.1. Dinámicas de grupos

A continuación, se presentan los resultados de las dinámicas de grupo que nos han permitido indagar en la percepción y valoración que los participantes hacen del proyecto en general, de las distintas actividades y del profesorado que ha intervenido en el proyecto.

4.1.1. Proyecto

La dinámica comienza con la visualización de un video que muestra el espacio donde se realizan las clases. La visualización del video junto con algunas preguntas formuladas por el moderador de la dinámica, dieron pie a comentarios y opiniones sobre la frecuencia de asistencia, preferencias respecto a las actividades, y en general, sobre su satisfacción con las clases.

En primer lugar, los estudiantes confirmaron haber asistido a las clases con regularidad, salvo excepciones por causas mayores. También comentan que, en fechas previas al espectáculo en el teatro del barrio, realizaron ensayos especiales de hasta cuatro horas en un solo día. Algunas de las frases que surgieron sobre su asistencia y compromiso con el proyecto son las siguientes: “Yo no he faltado ningún día”, “Yo falté un día que estuve malo”, “Algunas veces he faltado porque me encontraba mal”, “Hemos venido a un montón de clases”, “Yo al principio me portaba mal y no hacía caso, pero veía a X que sí que podía y empecé a tomármelo más en serio”.

Respecto a su satisfacción con las clases y las actividades los comentarios fueron positivos, tal y como muestran las siguientes expresiones: “Yo venía porque me gustaba”, “Yo antes estaba por otras cosas, pero ahora el baile me gusta mucho”, “La primera actuación fue inolvidable”, “Las clases son entretenidas”. Una valoración que puede resumirse con la frase de uno de los participantes al señalar “Fue impresionante el día del espectáculo en el teatro, fue una experiencia inolvidable”.

4.1.2. Actividades

La reacción de los alumnos al mostrarles los vídeos en los que salían participando en las diferentes actividades y espectáculos, suscitó gran interés al pedir volver a visionarlo. Les gustaba verse y comentar las imágenes. Algunas de las frases más significativas fueron las siguientes:

Baile: “Esto hacía pocos meses que habíamos empezado, pero ya lo hacíamos muy bien”, “A mí me encanta el baile”, “A mí lo que más me gusta es el baile porque se me da bien”, “Me gusta como bailo”, “Esa es nuestra primera actuación, ahora lo hacemos mejor”, “Estos son los niños que lo hicieron super bien”, “Cuando bailo me siento bien”.

El baile ha sido una de las disciplinas preferidas para la mayoría de los participantes, seguramente por ser la actividad para la que han recibido una formación más constante. La responsable del proyecto y profesora de baile fue quien participó en todas las fases del proyecto e impartió sus clases sin interrupción durante todo el curso escolar.

Guitarra: “A mí lo que me gusta es la guitarra”, “A mí me encanta la guitarra”, “Mis actividades preferidas son todas”.

Los alumnos que prefirieron esta actividad, son aquellos que tenían habilidades previas para tocar la guitarra. Con este proyecto, han tenido la oportunidad de recibir una instrucción más formal de un arte que hasta el momento habían desarrollado de forma autodidacta.

Cante: “Nos gusta porque es nuestra cultura”, “El cante nos gusta, pero nos ponemos por nuestra cuenta a cantar”, “Cuando estuvo (la profesora de cante) sí que cantamos todos”.

El cante es una de las disciplinas más complicadas, y solo aquellos participantes que desde un principio mostraban una habilidad natural para ello, la prefirieron. Las chicas a las que les gusta cantar parecen preferir hacerlo en un ámbito privado. Sin embargo, como ellos mismos comentan, cuando tuvieron la oportunidad de recibir clases de la especialista, todos participaron activamente. La intervención de referentes destacados de la etnia gitana ha podido ser también un aliciente motivador y una forma de dar valor a las actividades realizadas. En este caso, la participación de un referente femenino, aporta un valor añadido.

Cajón: “Yo el cajón no lo toco, pero no porque no sea de chicas, porque me gusta más el baile”, “Yo quiero aprender cajón, guitarra y cante”.

Pese a que ninguno de los estudiantes dijo que su actividad preferida era tocar el cajón, todos participaron activamente en las clases. Además, el profesor de cajón, fue uno de los que mejores calificaciones y comentarios positivos obtuvieron por parte de los participantes.

Los comentarios recogidos contenían un significado positivo. Sin embargo, también aparecieron algunas quejas referidas a las infraestructuras como señaló un estudiante al decir: “Estaría bien una clase que no haga tanto calor”. Pese a que las escuelas públicas en las que se ha implementado esta actividad extracurricular han colaborado en todo momento, en ocasiones los espacios y recursos disponibles no se ajustaban a las necesidades del proyecto.

4.1.3. Profesores

La valoración de los profesores que participaron en el proyecto fue positiva y los estudiantes reaccionaban con considerable entusiasmo a medida que íbamos mostrando sus fotografías. Casi todos los participantes se acordaban de los nombres de los profesores y sus comentarios hacia ellos fueron los siguientes: “A X (profesora de baile) le doy un 10, no la quiero yo a esa, baila super bien”, “A Y (profesora de baile y responsable del proyecto) un 20. Porque nos da muchos consejos, nos insistía en que nosotras podemos hacerlo si nos lo proponemos”, “A la Y un 10”, “Para mi Z (profesor de cajón) es el mejor de la bola del mundo en cajón e Y también la mejor del mundo”.

El Cuadro 5, muestra un resumen de las notas que los participantes dieron a los profesores de forma individual. Como se observa, la calificación más frecuente ha sido un 10, es decir, salvo pocas excepciones, los participantes valoraron a los profesores con la máxima calificación.

Cuadro 5

Calificación conjunta a los profesores

Media	9
Mediana	10
Moda	10
Desviación estándar	1,7
Mínimo	5
Máximo	10

En esta sección de la dinámica, también se les preguntó de forma más específica que definieran en una palabra a la responsable del proyecto, y algunas las respuestas fueron: “amorosa”, “cariñosa”, “siempre nos ayuda”, “buena”, “divertida”, “clases entretenidas”.

5. Valoración general

En último lugar se les preguntó sobre sus intenciones de continuar en el proyecto, su experiencia en el mismo y, en definitiva, su valoración general de la iniciativa. De nuevo, los comentarios y expectativas fueron muy positivos sugiriendo un cierto compromiso con el proyecto.

Concretamente, en esta sección escuchamos frases como: “El año que viene queremos seguir”, “Yo voy a estudiar hasta bachiller”, “Lo que más me ha gustado a mi es la actuación en el teatro”, “Antes estaba por otras cosas... cosas malas y no venía mucho...pero ahora ya no, y vengo a esto”, “La nota general a las clases un 100”, “Yo voy a seguir a todas las actividades que pueda hasta que se acabe”, “A mí el fútbol me encanta, pero esto más”.

Sin embargo, alguno de los jóvenes que el año que viene pasarán al instituto o dejarán los estudios, dijeron no estar seguros de continuar en el proyecto si las clases no se realizan en horario escolar o si no continuaban los estudios. Esto pone de manifiesto, la importancia de una formación integral en la que todos los agentes involucrados se coordinen para que los jóvenes especialmente mantengan, de alguna manera, el vínculo con el sistema educativo.

Por último, la Figura 1 muestra a modo de resumen, la nube de palabras elaborada a partir del contenido registrado durante las dinámicas, donde el tamaño de cada palabra

corresponde a la frecuencia con la que ha sido mencionada por los participantes. Como se observa, prácticamente la totalidad de las palabras son positivas, y destacan palabras como gusta, bien, encanta. Además de otras relacionadas con la formación artística que han recibido como, baile, cajón, guitarra, cante, actuación. Incluso, palabras como clases y profesora, aparecen como tercer y cuarto nivel de frecuencia respectivamente.

Figura 1

Nube de palabras con el contenido de las dinámicas



Por último, para indagar en los efectos indirectos derivados del proyecto, como, por ejemplo, potenciales mejoras en el rendimiento escolar, reducción del absentismo o mejora en el grado de integración educativa, realizamos cuestionarios abiertos a los profesores de los estudiantes de los tres centros implicados en el proyecto.

5.1. El Proyecto

En primer lugar, cuando se preguntó a los profesores su opinión sobre el proyecto, todos lo valoraron de forma muy positiva. Sin embargo, la mayoría de profesores entrevistados, coincidió en señalar una falta de coordinación e información entre los responsables del proyecto y los tutores o profesores del colegio.

Comentaron que conocieron el proyecto de forma indirecta y que a principio de curso nadie les informó sobre qué alumnos iban a participar. Señalaron que sería importante realizar un *feedback* periódico entre la responsable del proyecto y los docentes de los centros educativos, con el fin de establecer unas pautas comunes en lo relativo a comportamiento y rendimiento. Se trataría de hacer un seguimiento más personalizado del alumno, para que el proyecto tuviera un mayor impacto. Y además poder establecer un sistema de incentivos para que el alumno pudiera mejorar en todas las facetas formativas.

Los profesores no solo valoraron positivamente el proyecto, sino que esperaban que continuase en los próximos cursos. Destacaron además la importancia y el valor de la formación musical y artística, así como la actividad física que conlleva el baile, en unas edades en las que algunos de los alumnos les cuesta adquirir hábitos activos. Desde los colegios se ha promovido y valorizado las exhibiciones artísticas del proyecto, para promover una verdadera inclusión y respeto por la diversidad de la que se benefician todos los estudiantes. Finalmente, consideraron que la clave del proyecto residía en motivar a este colectivo a través de una actividad familiar para ellos, valorizándola y ofreciéndoles referentes destacados de su etnia.

5.2. Alumnado

Los profesores entrevistados fueron docentes de los alumnos participantes durante un máximo de dos cursos escolares. En algunos casos, según sus comentarios, la implicación del alumno en el proyecto supuso una relajación inicial en el rendimiento académico, ya que el entusiasmo inicial les hacía descuidar el resto de actividades escolares. Sin embargo, esta actitud se fue corrigiendo a medida que avanzaba el curso, y haciendo una valoración completa, para la mayoría de estudiantes, la participación en el proyecto fue un aliciente para seguir dentro de las pautas escolares. Sobre todo, para aquellos casos en los que se planteaba la participación en el proyecto como un incentivo o recompensa a un aceptable desempeño escolar. Sin embargo, sigue habiendo casos más difíciles, en los que la participación en el proyecto no ha modificado la falta de atención e implicación en las actividades escolares. Para estos casos, se necesitaría la participación de personal especializado, como educadores sociales.

La información recogida en estas entrevistas, se sintetiza en el Cuadro 6, donde se identifican los puntos de fuerza y limitaciones del proyecto.

Cuadro 6

Fortalezas y puntos de mejora

Fortalezas	Puntos de mejora
Interés y motivación por parte de los alumnos. Formación musical y artística a un colectivo que no tiene acceso.	Necesidad de una mayor coordinación con el colegio donde se imparte la actividad, para un seguimiento más personalizado.
Incentivo para un mejor comportamiento/rendimiento en el ámbito escolar.	Establecer mecanismos de incentivos para que la participación en el proyecto se traduzca también en un mejor comportamiento/rendimiento en el ámbito escolar.
Valores de disciplina, constancia e implicación.	Atención especializada para casos más conflictivos.

La necesidad de una mayor coordinación entre el proyecto y las escuelas es algo en lo que coinciden todos los agentes implicados. De hecho, para este curso 2020 en el que el proyecto seguirá en marcha, ya se han establecido los mecanismos para mejorar este aspecto. Las fortalezas presentadas en el Cuadro 6 se verían amplificadas con una continuidad del proyecto en el medio o largo plazo para lo que se requeriría el apoyo económico de las instituciones

6. Discusión y conclusiones

Una escuela con vocación inclusiva debe favorecer una convivencia basada en el respeto a las diferentes culturas. La inclusión de un proyecto artístico, como actividad extracurricular en los colegios públicos con estudiantes de etnia gitana, ha permitido valorizar la cultura particular de esta minoría, dándola a conocer también al resto de estudiantes no gitanos, y enriqueciendo así una formación respetuosa de la diversidad (Martínez-Sancho y Alfageme, 2004).

En el contexto actual en el que la sociedad cambia tan rápidamente y resulta cada vez menos estandarizada y más diversa, la educación no formal se presenta como una buena herramienta, rápida y flexible, para afrontar los retos socioeducativos de una escuela y una sociedad basada en la equidad y la justicia social. Por sus características,

la evaluación de iniciativas de educación no formal conviene abordarla desde un enfoque metodológico cualitativo que permita captar los diferentes matices de la experiencia formativa, recogiendo opiniones y vivencias de los agentes implicados.

Según los resultados obtenidos, la valoración general del proyecto fue muy positiva, tanto por parte del alumnado como del profesorado entrevistado. Los alumnos mostraron entusiasmo al hablar tanto de las actividades realizadas como de los docentes que han participado en el proyecto. Y los profesores también opinaron que esta actividad no formal debería continuar en los próximos cursos escolares. La implicación coordinada de los docentes es fundamental para el éxito de este tipo de actividades, tal como afirman Orozco y Moraña (2020), lo que hace que una estrategia sea inclusiva no es la estrategia en sí, sino el uso que de esta hace el docente. A este respecto, cabría reflexionar sobre si implicar a los alumnos con un enfoque de incentivos y recompensa como planteaban algunos profesores en las entrevistas sería el más adecuado. Ya que, de alguna forma, la educación inclusiva debe proporcionar itinerarios educativos adaptados a las diferentes necesidades, entendiéndose que la igualdad de oportunidades no siempre significa una igualdad de resultados (Sandel, 2020).

Históricamente la minoría gitana presenta marcadas carencias educativas y además han tenido que adaptarse a modelos culturales de aprendizaje que no les son propios, generando en algunos casos fuertes dudas sobre los beneficios de seguir en el sistema educativo (Parra-Toro et al., 2017). Esta actividad, por tanto, ofrece un currículo formativo no formal adaptado a la diversidad con el fin de estimular el interés de permanecer en un sistema educativo más integrador. Utilizar una disciplina muy familiar y cercana a la etnia gitana ha sido una buena estrategia para reducir la actitud contra-escolar de algunos de los alumnos. Es decir, esta estrategia permite reducir prácticas de desvinculación del sistema educativo fruto de la respuesta adaptativa a la realidad socio laboral y de la voluntad de mantenimiento y reproducción de la identidad étnica (Abajo y Carrasco, 2011).

Además, el proyecto ha proporcionado a los participantes referentes positivos del pueblo gitano y ha valorizado el arte flamenco como disciplina. De igual forma, el mostrar los resultados de su aprendizaje artístico al resto de estudiantes no gitanos, ha supuesto un enriquecimiento formativo para todos, y una forma de educar en la diversidad. Poniendo en valor una riqueza cultural propia de esta etnia más allá de los estereotipos negativos.

La implicación de los participantes en el proyecto les ha permitido desarrollar valores de esfuerzo y constancia, que sin duda hay que seguir trabajando en el medio-largo plazo, por lo que la continuidad del proyecto y una actitud participativa e integradora por parte de todo el profesorado son elementos esenciales. La participación de educadores sociales sería fundamental para orientar a los casos más conflictivos, por lo que sería necesario dotar al proyecto de más apoyo institucional en forma de recursos y financiación.

La coordinación entre los centros escolares y los responsables del proyecto es un elemento clave para diseñar mecanismos de incentivos comunes y establecer los vínculos entre el proyecto, la escuela y los participantes, generando motivación y sentido de pertenencia. Especialmente los diferentes espectáculos, tanto en el teatro, como en las escuelas o en los propios barrios, no solo implicaron de forma significativa a participantes y familiares, si no que les permitió percibir el reconocimiento social y la satisfacción personal fruto del trabajo realizado. Así, se consiguió de forma indirecta,

reforzar las relaciones sociales fundamentales identificadas por Sennet (2003), es decir: auto-concepto de uno mismo para mostrarnos sin sentirnos avergonzados, ser tomados en consideración esperando un respeto por parte de los otros y considerar y respetar a los demás (Thoilliez, 2018).

La asistencia del equipo investigador a varias de las sesiones de formación del proyecto, de algunos de los espectáculos y, sobretodo, el desarrollo de las dinámicas de grupo, nos ha permitido percibir el efecto positivo del proyecto en aspectos como la autoconfianza, el auto-respeto y la valoración en el ámbito de las interacciones socio-comunitarias. Estos factores pueden tener en el largo plazo, un efecto importante en el rendimiento escolar y en la integración social (Fernández-Lasarte et al., 2019).

Con todo, el proyecto se sitúa en la línea de cumplir con su objetivo general, es decir, acercar a sus destinatarios al mundo del arte y la creatividad, y reforzar otras competencias básicas como el autoconocimiento y la autoestima. Este proyecto artístico de educación no formal tiene una gran potencialidad para mejorar la implicación y el desempeño de este colectivo en el ámbito escolar y social, aunque requiera de un esfuerzo de coordinación por parte de todas las partes implicadas, así como apoyo institucional.

La actual realidad educativa requiere una transformación dirigida a la inclusión y a la eliminación de segregaciones racistas para facilitar a todos los estudiantes completar los ciclos formativos deseados. Para implementar dicha transformación, se requiere la firme participación de todos los agentes implicados en el proceso educativo. De especial relevancia es el diseño de políticas de educación inclusiva tanto a nivel local como nacional, para poder construir un sistema escolar capaz de ofrecer itinerarios educativos adaptados a estudiantes desfavorecidos que les ayuden en su desarrollo educativo (Alexiadou 2019). Y bajo este marco, se encuadrarían actividades como la que se propone en el presente trabajo, que integradas en un diseño de políticas educativa inclusiva más global, mejorarían su alcance y generarían mayores externalidades positivas.

Limitaciones e investigaciones futuras

Una de las limitaciones del presente estudio ha sido el no incluir la perspectiva sobre el proyecto de las familias de los alumnos y alumnas. En la mayoría de casos, los alumnos asistían solos tanto al colegio como a las clases de flamenco, ya que todos vivían en las cercanías del centro. O en otros casos, era un progenitor el que llevaba y recogía a varios de los niños/as participantes. Pese a que la responsable del proyecto sí que estableció un vínculo de confianza y comunicación con las familias, para nosotros resultaba difícil concertar citas con los familiares para recoger sus opiniones. De alguna manera, nos encontrábamos ante un grupo *Hard-to-reach*, tal como lo define la literatura (Condon et al., 2019).

Otro punto de vista interesante que no se ha recogido en este trabajo y que, por tanto, señalamos como una limitación del mismo es la opinión de los compañeros y compañeras de clase no gitanos que no participaron en el proyecto. Como se ha descrito en el trabajo, los participantes en el proyecto mostraron los resultados de su aprendizaje también en el centro escolar. Así, sus compañeros no gitanos pudieron acercarse como espectadores a esta realidad cultural. Esto nos lleva también a una nueva potencial investigación en la que se contraste la percepción que tienen sobre la etnia gitana los alumnos no gitanos que no han tenido en sus centros contacto con el proyecto con aquellos que sí que lo han tenido.

Por otra parte, las percepciones y observaciones recogidas por los investigadores en el trabajo de campo, han dado lugar a nuevas interesantes vetas de investigación. Una de ellas sería el análisis de la intersección del género y pertenencia a la etnia gitana. Y como este binomio afecta tanto a la participación en el proyecto como en el desarrollo de las habilidades artísticas. Todo ello cabría en una futura investigación que abordara la educación inclusiva del colectivo gitano con una perspectiva de género.

Referencias

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: El modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, 11, 71-92. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>
- Alexiadou, N. (2019). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 422-442. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619334>
- Álvarez, J. L. (2002). La expansión del derecho a la educación a través de los espacios no formales. *Cultura y Educación*, 14(3), 267-279. <https://doi.org/10.1174/11356400260366098>
- Aubrey, B. (2011). *Managing your aspirations: Developing personal enterprise in the global workplace*. McGraw-Hill.
- Colom Cañellas, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22
- Condon, L., Bedford, H., Ireland, L., Kerr, S., Mytton, J., Richardson, Z. y Jackson, C. (2019). Engaging Gypsy, Roma, and traveller communities in research: Maximizing opportunities and overcoming challenges. *Qualitative Health Research*, 29(9), 1324-1333. <https://doi.org/10.1177/1049732318813558>
- Cuadrado-García, M., Montoro-Pons, J. D. y Frasset-Deltoro, M. (2006, 5 de junio). Investigación cualitativa frente a cuantitativa en la evaluación de la actividad docente [Comunicación]. *4º Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- Del Henar, M., Antúnez, A. y Burguera, J. L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: Perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- El-Habib, B., Jiménez-Delgado, M., Ruiz-Callado, R. y Jareño-Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: Una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *RASE-Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 59-77.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos, E., Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Ferrer, I. A., Sánchez, E. R. y Pedreño, M. H. (2019). Educación y formación de la población gitana en España. En S. M. Román (Ed.), *Riesgo de exclusión de la población gitana en España e intervención social* (pp. 175-198). Observatorio de la Exclusión Social.
- Fish, B. J. (2008). Formative evaluation research of art-based supervision in art therapy training. *Art therapy*, 25(2), 70-77. <https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129410>

- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua Aguilar, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Fundación Secretariado Gitano. (2012). *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020. El Globo. Internacional, política y comunicación*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Fundación Secretariado Gitano.
- Hernández, R. y Moreno, S. M. (2007). La evaluación cualitativa: Una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(2), 215-223.
- INE. (2019). *Abandono temprano de la educación-formación*. INE.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, non-formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International review of education*, 28(2), 159-175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>
- Laluzza, J. L., Crespo, I., Maria, C. P. y Luque, J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130. <https://doi.org/10.1174/113564001316901694>
- Martínez-García, J. S. (2011). Género y origen social: Diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *RASE-Revista de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-282. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8729>
- Martínez-Sancho, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 299-324.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Parra-Toro, I., Alvarez-Roldan, A. y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60.
- Pegurero-Caprino, M. y Martínez-Cerdá, J. F. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal. *Comunicar*, 24(49), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>
- Santos Rego, M., Moledo, M. L. y Salina, G. M. (2021). Repensando las prácticas culturales de la infancia gitana a través de la exploración de sus fondos de conocimiento e identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Pinguin Random House.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256.
- Stake, R. y Munson, A. (2008). Qualitative assessment of arts education. *Arts Education Policy Review*, 109(6), 13-22. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.6.13-22>
- Thoilliez, B. (2018). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: Aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 79-120. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21657>

Breve CV de los/as autores/as

María Caballer-Tarazona

Profesora titular de Métodos Cuantitativos en la Facultad de Economía de la Universitat de València, España. Sus principales intereses de investigación abarcan temas como la economía de la salud, economía de la cultura, estudios de género y economía del comportamiento. Los resultados de sus investigaciones han sido publicados en prestigiosas revistas y libros editados a nivel internacional. Ha sido investigadora en el Departamento de Economía de la Universidad de Bolonia (Italia) y ha impartido clases en la Facultad de Comunicación y Economía de la Universidad de Módena y Reggio-Emilia (Italia). Email: maria.caballer@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9242-0464>

Manuel Cuadrado-García

Profesor titular de la Universitat de València, España. Su principal línea de investigación es el marketing en el sector artístico. Ha realizado investigaciones sobre el comportamiento del consumidor, la investigación de mercados y la diversidad en las artes escénicas (teatro, música y danza), el cine y las artes visuales. Ha participado en numerosas conferencias internacionales y ha publicado sus trabajos en varias revistas indexadas. Ha sido editor invitado en diferentes publicaciones académicas, así como investigador invitado en la London School of Economics, HEC Montreal y la Universidad Bocconi, entre otras. También ha impartido clases en numerosos seminarios, cursos de postgrado y conferencias y ha colaborado con diferentes organizaciones culturales. Email: manuel.cuadrado@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0145-515X>

Juan D. Montoro-Pons

Profesor titular de la Universidad de Valencia. Sus intereses de investigación actuales incluyen el análisis cuantitativo de la digitalización y el consumo de información, la participación artística y cultural y las industrias creativas. Recientemente ha publicado sobre la estructura de la industria musical, el comportamiento del consumidor en las industrias culturales y las asimetrías informativas en los mercados de bienes digitales. Email: juan.d.montoro@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5180-7360>