



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito

Fernando Macías Aranda



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad  
Facultad de Educación

**Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la  
Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación  
en Actuaciones Educativas de Éxito**

Tesis doctoral presentada por el doctorando

**Fernando Macías Aranda**

Directoras de la tesis doctoral

**Dra. Rosa Valls Carol**

**Dra. Teresa Sordé i Martí**

Tutora de la tesis doctoral

**Dra. Rosa Valls Carol**

Barcelona, 2017



## Agradecimientos

*A mis directoras de tesis, Rosa y Tere, por su apoyo y guía.*

*A mis compañeras y compañeros de CREA, porque su entrega, excelencia y pasión hacen que la investigación tenga todo ese sentido que uno necesita para creer en la auténtica transformación social.*

*A mis padres, que con tanto esfuerzo me han convertido en lo que soy, y en los que me miro cada día para nunca olvidarme de quién soy, de qué quiero ser y de dónde vengo. Sin ellos, esta tesis nunca hubiera sido posible. Jamás olvidaré vuestro apoyo y curiosidad en estos últimos días locos escribiendo el “libro”.*

*A mis hermanos, a mis cuñadas, a mis sobrinas y sobrinos, porque los quiero, por su respeto y apoyo, y porque esta tesis es vuestra también.*

*A mis amigas Cristina, Toñi y Miriam, porque siempre habéis estado a mi lado y porque siempre habéis creído en mí y me habéis ayudado, respetado y entendido.*

*A Tania, porque el Fernando que escribe aquí hoy lo hace gracias a tu ayuda, a tu amistad y a tu cariño.  
Un orgullo, una suerte y un regalo poder decir que estás en mi vida.*

*A Loli, a Jelen, a Jacob, a David, a Alfredo, a José, al Negro, al Escudero, porque sois unos fieras, y con primas y primos así no hay quien nos pare. Sois un ejemplo y una honra para todo el Pueblo Gitano.*

*A Jordi, Amparo, Rober, Roxana y Cristina porque con profesionales así, la educación gana a cada segundo. Gracias infinitas por ayudar tanto a mi gente.*

*Pero sobre todo, a Aroa, Aurelio, Samu, Manuel, Juanito, Jona, Miguel Ángel, Vizca, Enrique, Paco, Jesús, Miguel, Yoyo, Bernardo, Modesto, Raquel, Cristina, Tania...*

*A Aarón, Jorge y Lolo.*

*A todas esas gitanas y gitanos que sueñan con llegar a la universidad, con aprender, con mejorar...  
y que tanto me enseñan cada día.*

*De ellas y ellos es esta tesis, y para ellas y ellos será siempre mi trabajo.  
Pocas cosas me ilusionan tanto como veros cumplir vuestros sueños. Ver cómo transformáis el mundo.*

*No me cabe la menor duda: ¡Lo conseguiréis! ¡Opre Roma!*



## ÍNDICE

Resumen .....	11
Introducción .....	15
Capítulo 1. Una mirada al Pueblo Gitano .....	20
1.1 Origen y demografía del Pueblo Gitano .....	20
1.2 La identidad de un Pueblo .....	27
1.3 Situación social y educativa del Pueblo Gitano.....	33
1.4 Marco político para la inclusión del Pueblo Gitano .....	40
1.5 Actuaciones e iniciativas desde la sociedad civil gitana .....	50
Capítulo 2. Un breve análisis del antigitanismo .....	54
2.1 Una historia de persecución, expulsión, esclavitud y exterminio .....	54
2.2 Antigitanismo en la actualidad .....	59
2.4 La lucha contra el Antigitanismo.....	67
Capítulo 3. Superando la pobreza a través de las Actuaciones Educativas de Éxito.....	74
3.1 Un análisis sobre la pobreza. Medición, desarrollo humano y situación actual .....	75
3.2 De las ocurrencias a las Actuaciones Educativas de Éxito ...	85
3.1.1 Sobre las agrupaciones en el aula .....	87
3.1.2 Sobre la participación y formación de las familias.....	90
3.1.3 Las Actuaciones Educativas de Éxito .....	93
Capítulo 4. Diseño de la investigación.....	100
4.1 Concreción y delimitación del problema .....	100
4.2 Justificación y tema de investigación .....	103

4.2.1 Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos .....	105
<b>4.3 Metodología.....</b>	<b>107</b>
4.3.1. Fundamentación teórica de la metodología comunicativa ..	110
4.3.2 Trabajo de campo: escenarios y muestra .....	115
4.3.3 Técnicas de recogida de información.....	120
4.3.5 Breve apunte sobre la experiencia del autor.....	130
4.3.6 Análisis de la información.....	130
4.3.7 Consideraciones éticas.....	134
<b>Capítulo 5. El Pueblo Gitano y las escuelas de éxito.....</b>	<b>139</b>
<b>5.1 Impacto de las ocurrencias en el sistema educativo: reproduciendo los estereotipos y la pobreza del Pueblo Gitano</b>	<b>140</b>
<b>5.2 El papel de las Actuaciones Educativas de Éxito en la inclusión educativa y social del Pueblo Gitano y en la lucha contra el antigitanismo .....</b>	<b>153</b>
<b>5.3 De la verja al aula: la participación educativa del Pueblo Gitano en las escuelas de éxito.....</b>	<b>167</b>
<b>Capítulo 6. Del mercadillo y la chatarra a la universidad. La lucha de las familias gitanas .....</b>	<b>182</b>
<b>6.1 La segregación educativa y el fracaso escolar de las familias gitanas: reproduciendo la pobreza y el antigitanismo.....</b>	<b>183</b>
<b>6.2 Del fracaso escolar a la formación de familiares. Familias gitanas que luchan contra el antigitanismo soñando con la universidad.....</b>	<b>201</b>
<b>6.3 La lucha contra la pobreza de las familias gitanas a través de su participación en la formación de familiares .....</b>	<b>216</b>

<b>Capítulo 7. Transformando la sociedad y cambiando el mundo.</b>	
<b>Contribuciones del Pueblo Gitano .....</b>	<b>230</b>
<b>7.1 Luchando contra el antigitanismo de la sociedad desde la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito .....</b>	<b>231</b>
<b>7.2 Luchando contra la pobreza y el antigitanismo desde los valores gitanos.....</b>	<b>250</b>
<b>7.3 Mujeres gitanas y hombres gitanos luchando contra la desigualdad de género .....</b>	<b>256</b>
<b>Capítulo 8. Conclusiones .....</b>	<b>263</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>283</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>317</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>317</b>



## ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

<b>Capítulo 1. Una mirada al Pueblo Gitano .....</b>	<b>19</b>
Figura 1.1 La primera gran diáspora del Pueblo Gitano. Comparación aproximada de los territorios alcanzados durante los Siglos XIII - XIV d. C. y el Siglo XV d. C. ....	22
Figura 1.2 Población gitana en Europa por países (estimación) .....	23
Figura 1.3 Bandera del Pueblo Gitano .....	29
Figura 1.4 Distribución del Pueblo Gitano en Europa por subgrupos étnicos .....	31
<b>Capítulo 2. Un breve análisis del antigitanismo .....</b>	<b>53</b>
Figura 2.1 Tipología de los casos de discriminación registrados por la Fundación Secretariado Gitano en los informes “Discriminación y Comunidad Gitana” (2005-2014) .....	65
<b>Capítulo 3. Superando la pobreza a través de las Actuaciones Educativas de Éxito.....</b>	<b>73</b>
Figura 3.1 Componentes del Índice de Pobreza Humana para países de la OCDE seleccionados (IPH-2) .....	74
Figura 3.2 Componentes del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) .....	75
Figura 3.3 Evolución del Índice AROPE. España y Europa.....	75
Figura 3.4 Evolución del Índice de Gini en Europa (2007-2015) .....	80
Figura 3.5 Tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (1er trimestre 2017).....	82
Figura 3.6 Tasa de actividad por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (1er trimestre 2017).....	82

Figura 3.7 Tasa de riesgo de pobreza por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (1er trimestre 2017).....	83
Figura 3.8 Grupos Interactivos: organización y realización .....	94
<b>Capítulo 4. Diseño de la investigación.....</b>	<b>99</b>
Tabla 4.1 Muestra participante en la investigación .....	119
Tabla 4.2 Revisión de la literatura científica. Tipo de fuentes utilizadas .....	121
Tabla 4.3 Entrevistas en profundidad de orientación comunicativa (participantes) .....	124
Tabla 4.4 Relatos comunicativos de vida cotidiana (participantes).....	126
Tabla 4.5 Observaciones Comunicativas (escenarios y participantes)	128
Tabla 4.6 Resumen de técnicas de recogida de información utilizadas .....	129
Tabla 4.7 Matriz dinámica de análisis de la información .....	132
<b>Capítulo 5. El Pueblo Gitano y las escuelas de éxito.....</b>	<b>139</b>
Gráfico 5.1 Evolución velocidad lectora, Centro B. Media aritmética 3º y 4º Primaria (Palabras por minuto).....	158
Gráfico 5.2 Evolución Competencia matemática y lingüística, Expresión oral y Corrección lectora. Centro B. Media aritmética 3º y 4º Primaria.....	159
Gráfico 5.3 Evolución Lectoescritura Educación Infantil (P5). Centro A.....	161
Gráfico 5.4 Comparación Evolución Lectoescritura Educación Infantil (P3-P5). Centro A. ....	161
Gráfico 5.5 Evolución del absentismo. Centro B.....	163

Gráfico 5.6 Evolución de la matrícula del alumnado. Centro B. ....	163
Gráfico 5.7 Evolución del Absentismo (mañana, tarde y media). Centro A.....	165
Gráfico 5.8 Evolución del Absentismo (media). Centro A. ....	165
<b>Capítulo 6. Del mercadillo y la chatarra a la universidad. La lucha de las familias gitanas .....</b>	<b>183</b>
Gráfico 6.1 Abandono Temprano de la educación-formación. Comparativa entre las personas gitanas participantes en esta investigación y la media española.....	192
Gráfico 6.2 Participación curso de acceso +25 del Plan Integral (nº de personas).....	218
Gráfico 6.3 Participación familias en formación de familiares. Centro A (%) .....	219

## Resumen

A pesar de llevar en Europa más de 5 siglos, y de ser la mayor minoría étnica del continente con una población de más de 12 millones de personas, el Pueblo Gitano es el grupo social más rechazado y excluido tanto en Europa como en España. Así lo demuestra la tasa de pobreza severa de la población gitana española, que es casi 6 veces mayor que la del resto de la población; o el acceso a los estudios posobligatorios, ya que únicamente un 2% de comunidad gitana española ha conseguido finalizar estudios universitarios, mientras que casi un 35% del resto de la población posee estudios superiores. Además, la comunidad gitana se enfrenta a una discriminación específica por su origen étnico en todos los ámbitos sociales. Esta discriminación, identificada por los principales organismos internacionales como antigitanismo, dificulta todavía más la inclusión social y educativa del Pueblo Gitano.

De hecho, a pesar de los numerosos esfuerzos y políticas públicas en favor de la inclusión del Pueblo Gitano, la situación de esta comunidad va mejorando a un ritmo considerablemente lento. Todo este conjunto de situaciones desfavorables, a las que hay que añadir el recurso a prácticas sociales y educativas no avaladas por la comunidad científica y dirigidas con mayor frecuencia hacia grupos vulnerables como el Pueblo Gitano, no hacen sino reproducir los prejuicios y clichés aplicados a la comunidad gitana, contribuyendo de este modo a la perpetuación del antigitanismo.

No obstante, cada vez son más las iniciativas y actuaciones que se están llevando a cabo para luchar contra el fracaso escolar y superar la pobreza, mejorando la situación social y educativa de los grupos más desfavorecidos, como es el caso de la comunidad gitana. En este sentido, destacan las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas por el proyecto del 6º programa marco INCLUD-ED, cuyo impacto social, especialmente en relación al éxito educativo y la inclusión social de los grupos más desfavorecidos, ha sido ya destacado en numerosas publicaciones científicas.

Esta tesis doctoral, desarrollada en el marco de una beca predoctoral FPI del Ministerio de Economía y Competitividad, y vinculada al Proyecto I+D+i “Actuaciones Socioeducativas de Éxito para la superación de la Pobreza”, intenta realizar una aportación científica que contribuya a transformar la situación educativa y social del Pueblo Gitano, continuando la

línea de investigación previamente iniciada por los proyectos mencionados, y poniendo una atención especial en el caso de la comunidad gitana. Para ello, este trabajo de investigación se ha llevado a cabo en 3 escenarios (2 centros educativos y 1 administración pública) que están aplicando AEE en las que participan un alto porcentaje de personas gitanas. A través de un trabajo de campo cualitativo de orientación comunicativa, esta tesis doctoral ha contado con la participación de 31 personas: 9 profesionales educativos (de los cuales 2 eran personas gitanas), y 22 personas gitanas que están participando en AEE, y que residen en barrios con una alta concentración de pobreza.

Los resultados obtenidos demuestran que la implementación de AEE está consiguiendo que las personas gitanas, especialmente las que viven en barrios desfavorecidos y que tradicionalmente están excluidas de los procesos de participación, se conviertan en agentes protagonistas y activos de su propia inclusión social. Asimismo, gracias a su participación en AEE, el Pueblo Gitano está desarrollando importantes contribuciones para luchar contra la pobreza y el antigitanismo. Finalmente, nuestro análisis pone de manifiesto la necesidad de implementar actuaciones avaladas por la comunidad científica, especialmente con los grupos más vulnerables como el Pueblo Gitano, el cual reivindica su éxito educativo, y manifiesta su rechazo a aquellas actuaciones que no contribuyan a su mejora social.

## Abstract

Despite being in Europe for over five centuries, and being the largest ethnic minority on the continent with a population of more than 12 million people, the Roma people is the most rejected and excluded social group both within Europe and in Spain. As demonstrated by the rate of severe poverty of the Spanish Roma population, which is almost 6 times higher than that of the rest of the population; or access to postgraduate studies, since only 2% of the Spanish Roma community has managed to finish college, while nearly 35% from the rest of the population has higher education. Furthermore, the Roma community is facing discrimination specifically because of their ethnic origin in all social spheres. This discrimination, identified by the main international bodies as Anti-Gypsyism further complicates the social and educational inclusion of the Roma people.

In fact, despite numerous efforts and public policies in favor of the inclusion of the Roma people, the situation of this community is improving at a considerably slow pace. This set of unfavorable circumstances, coupled with the added social and educational practices that are not endorsed by the scientific community and which target vulnerable groups such as the Roma people, are met with prejudices and stereotypes which contribute and continue to perpetuate the Anti-Gypsyism which is embedded in many spaces.

However, more and more initiatives and actions are being carried out to fight against school failure, poverty, improving the social and educational conditions of the most disadvantaged groups, as is the case of the Roma community. Notable in this respect are the performances of Successful Educational Actions (SEA) identified by the project under the sixth framework program INCLUD-ED, whose social impact, particularly in relation to the educational success and the social inclusion of the most disadvantaged groups, has already been stressed in numerous scientific publications.

This thesis, developed within the framework of a “FPI” PhD Fellowship of the Ministry of Economy and Competitiveness, and linked to the RTD project “Successful educational and social actions to overcome poverty”, attempts to make a scientific contribution that will help transform the educational and social situation of the Roma people, continuing the line of investigation previously initiated by the above-mentioned projects, and placing special

attention on the case of the Roma community. Therefore, this research work is carried out in 3 stages (2 schools and 1 public administration) where the application of SEA is involved when working with the Roma people.

Through communicative orientation qualitative field work, this thesis has counted with the participation of 31 people: 9 educational professionals (of whom 2 were Roma people), and 22 Roma people who are participating in SEA, and who reside in neighborhoods with a high concentration of poverty.

The results obtained show that with the implementation of SEA those Roma people whom participated, in particular, those living in disadvantaged neighborhoods that are traditionally excluded from the processes of participation, are transforming into actors and assets and are becoming agents of their own social inclusion. Also, due to their participation in SEA, the Roma people are developing and offering important contributions to fight against poverty and the Anti-Gypsyism which exists. Finally, our analysis highlights the need to implement actions endorsed by the scientific community, especially in relation to the most vulnerable groups of people, such as the Roma community, which claim educational and social success and express the rejection of actions which do not contribute to social improvement.

## Introducción

A pesar de llevar en Europa más de 5 siglos, y de ser la mayor minoría étnica del continente con una población de más de 12 millones de personas, el Pueblo Gitano es el grupo social más rechazado y excluido tanto en Europa como en España. Así lo demuestra la tasa de pobreza severa de la población gitana española, que es casi 6 veces mayor que la del resto de la población; o el acceso a los estudios posobligatorios, ya que únicamente un 2% de comunidad gitana española ha conseguido finalizar estudios universitarios, mientras que casi un 35% del resto de la población posee estudios superiores. Además, la comunidad gitana se enfrenta a una discriminación específica por su origen étnico en todos los ámbitos sociales. Esta discriminación, identificada por los principales organismos internacionales como antigitanismo, dificulta todavía más la inclusión social y educativa del Pueblo Gitano.

En este sentido, y tal y como se viene recomendando desde diferentes organismos e instituciones, es preciso desarrollar acciones que contribuyan de un modo real a superar la fuerte situación de exclusión de la comunidad gitana, así como a mejorar su imagen social con el fin de desmontar los prejuicios y estereotipos que versan sobre esta comunidad. Así, esta tesis doctoral se presenta con el fin de realizar una aportación científica que contribuya a transformar la situación del Pueblo Gitano desde el ámbito de la educación, continuando la línea de investigación de proyectos competitivos que ya han alcanzado un importante impacto social en la mejora de las condiciones de vida de los grupos más desfavorecidos, como el Pueblo Gitano, gracias a su enfoque basado en Actuaciones Educativas de Éxito.

Por ello, la hipótesis general que este trabajo ha tomado como punto de partida es que la implementación de estas Actuaciones Educativas de Éxito está consiguiendo que las personas gitanas, especialmente las que viven en barrios desfavorecidos, se conviertan en agentes protagonistas y activos de su propia inclusión social, desarrollando importantes contribuciones para luchar contra la pobreza y el antigitanismo.

Mi conocimiento concreto y específico de la situación de la comunidad gitana, así como del impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito, viene motivado por una cuestión personal así como por una profesional. En lo personal, como persona de origen gitano me preocupa y desmoraliza enormemente conocer cuál es la imagen que la sociedad tiene del Pueblo



Gitano, especialmente cuando tengo que escuchar o leer las explicaciones del fracaso escolar del Pueblo Gitano que algunas personas profesionales de la educación realizan. Muy frecuentemente argumentan que las familias gitanas no están interesadas en la educación o que los niños y niñas gitanas no están suficientemente motivados para estudiar. Sin embargo, gracias a mi experiencia profesional como investigador desde hace 6 años en el Centro de Estudios Gitanos de CREA de la Universidad de Barcelona, he podido comprobar y evidenciar que estas afirmaciones están basadas en prejuicios sobre la comunidad gitana, ya que cuando se aplican actuaciones que realmente funcionan; cuando se tienen altas expectativas del alumnado y de sus familias; cuando se cuenta con la participación de la comunidad para decidir y enseñar al alumnado; cuando todo esto pasa, las mismas familias gitanas de los mismo barrios gitanos empiezan a tomar las riendas de su futuro y del de sus hijas e hijos. Esto no sucede porque antes no estuvieran interesadas, sino porque antes no creían que fuera posible, ya que algunas de sus escuelas estaban aplicando prácticas de segregación o cualquier otro tipo de acciones que provocan la exclusión social y educativa del Pueblo Gitano. Estas prácticas provocan que la comunidad gitana deje de confiar en la escuela, a pesar de que si considere que la educación es fundamental para mejorar sus condiciones de vida.

La constatación de esta convicción la he podido reforzar aún más si cabe gracias a la realización de dos estancias breves, una en el Civil Rights Project de la University of California – Los Angeles (UCLA), y otra en el Department of Curriculum & Instruction de la University of Wisconsin. En ambos centros internacionales pude comprobar que otros grupos vulnerables de los Estados Unidos de América, como la población afroamericana, la indígena o la latina, están sufriendo una discriminación social y educativa parecida a la que sufre la comunidad gitana en Europa. Además, mi participación en diversos proyectos competitivos en el centro de investigación CREA me ha permitido poder dar cumplimiento a esta tesis doctoral con esta hipótesis de partida planteada, ya que, por ejemplo, esta tesis doctoral ha contado con el respaldo de una beca predoctoral FPI del Ministerio de Economía y Competitividad, concedida en 2012 y asociada al proyecto I+D *“Actuaciones Socioeducativas de Éxito para la Superación de la Pobreza”* (2012-2014), dirigido por la Dra. Rosa Valls.

Para ello, este trabajo de investigación se ha llevado a cabo a través de un trabajo de campo cualitativo de orientación comunicativa, en 3 escenarios (2 centros educativos y 1

administración pública) que están aplicando AEE en las que participan un alto porcentaje de personas gitanas.

A la luz de lo expuesto anteriormente, en el capítulo primero de esta tesis doctoral, se realiza una mirada al Pueblo Gitano, ahondando en los orígenes de esta comunidad y destacando algunos aspectos demográficos e identitarios de interés para esta tesis doctoral. En este mismo capítulo, se destaca la situación social, y especialmente educativa del Pueblo Gitano, así como el marco político europeo, nacional y catalán en favor de dicha comunidad. Finalmente, el capítulo destaca diferentes iniciativas que desde la sociedad civil gitana se están llevando a cabo para la inclusión del Pueblo Gitano.

En lo que se refiere al capítulo segundo de este trabajo, se ha llevado a cabo un análisis del antigitanismo como una forma específica de racismo que sufre la comunidad gitana. Para ello, se recogen los acontecimientos históricos más relevantes desde la llegada del Pueblo Gitano a Europa que ponen de manifiesto este antigitanismo, así como la manifestación de este racismo en la actualidad y las diferentes respuestas que desde el ámbito político y desde la sociedad civil gitana se están desarrollando para luchar contra el antigitanismo.

En el capítulo tercero de esta tesis doctoral, se ahonda en el papel clave que juega la educación en la superación de la pobreza. Para ello, se recogen las principales aportaciones de la literatura científica que demuestran cómo existen un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito que están contribuyendo a superar la pobreza, con un especial impacto sobre los grupos más vulnerables, como el Pueblo Gitano. Así, en un primer término, se realizará una contextualización del concepto de pobreza, de su medición y de su relación con la teoría del desarrollo humano. Así mismo, se detallará un análisis de la situación de desigualdad social y pobreza actual, y su relación directa con la formación académica y la educación. Seguidamente, ahondaremos en los tipos de acciones o prácticas que se están llevando a cabo en los centros educativos, y cómo éstas están contribuyendo o no al éxito educativo y a la superación de la pobreza. Este punto nos llevará necesariamente a explicar un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito que ya se han demostrado efectivas en la lucha contra la

pobreza, para a modo de conclusión, mencionar el proyecto educativo de Comunidades de aprendizaje, el cual está aplicando estas actuaciones exitosas.

El capítulo cuarto de este trabajo de investigación recoge el diseño metodológico de la tesis doctoral. Así, se concreta el problema de investigación y la justificación de la temática, a la vez que se exponen las preguntas y objetivos de la investigación. Seguidamente, se realiza una explicación de la metodología seguida, los escenarios escogidos, la muestra participante y las técnicas desarrolladas.

En los capítulos quinto, sexto y séptimo se destacan los resultados de nuestro trabajo en relación a las contribuciones del Pueblo gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en Acotaciones Educativas de Éxito. Así, se analizan los resultados desde tres puntos de vista o perspectivas: la escuela o centro educativo (quinto capítulo), las familias gitanas (sexto capítulo), y la sociedad (capítulo séptimo). Seguidamente, se plasman las conclusiones de nuestro trabajo, relacionándolas con los objetivos iniciales de la investigación, así como con las limitaciones y futuras líneas de trabajo que se abren con esta tesis doctoral.



# Capítulo 1. Una mirada al Pueblo Gitano

*"El gitano es lo más elevado, más profundo, más aristocrático de mi país,  
y el que guarda el ascua, la sangre y el alfabeto de la verdad andaluza y universal"*

Federico García Lorca. *Romancero Gitano* (1928)

A lo largo del siguiente capítulo pretendemos poner nuestra mirada en el Pueblo Gitano, desde una perspectiva histórica y social. Para ello, en primer lugar se abordan diversas cuestiones relacionadas con el origen del Pueblo Gitano y su llegada a Europa, así como otros aspectos demográficos e identitarios de dicha comunidad. Seguidamente, se realiza un análisis sobre su situación social y educativa, y sobre el marco político europeo y nacional en favor de la inclusión social del Pueblo Gitano. Finalmente, se recogen diferentes actuaciones e iniciativas que se están desarrollando para luchar contra la exclusión social de esta comunidad.

## 1.1 Origen y demografía del Pueblo Gitano

Si atendemos a las evidencias lingüísticas, culturales, antropológicas y genéticas de las que disponemos, podemos apuntar que la comunidad gitana proviene del Subcontinente Indio, y que data de los Reinos medios de la India con anterioridad al Siglo X d. C. (Fraser, 1992; Hancock, 2006; Kalaydjieva, Calafell, et al., 2001; Kalaydjieva, Gresham, & Calafell, 2001; Mendizabal et al., 2011, 2012; Moorjani et al., 2013). A pesar de las controversias que existen en relación al origen exacto del Pueblo Gitano (Hancock, 2004), la opinión más extendida sitúa a la región actual del Punjab como el punto exacto de su origen, más concretamente a la zona del Punjab situada entre India y Pakistán (Mendizabal et al., 2011). Sin embargo, es preciso señalar que algunos autores gitanos, como el Dr. Marcel Courthiade, señalan a la ciudad de Kannauj, también situada en el Subcontinente Indio, como la ciudad de origen del Pueblo Gitano (Courthiade, 2001; Kenrick, 2004).

En relación al periodo de tiempo en el que el Pueblo Gitano emerge, uno de los más recientes estudios genéticos basado en el ADN ha conseguido demostrar que el Pueblo Gitano aparece en el Subcontinente Indio hacia el año 500 d. C. (o antes), es decir, hace más de 1.500 años (Mendizabal et al., 2012). Estos resultados son coherentes con lo que ya habían apuntado investigaciones previas realizadas desde el campo de la lingüística y la antropología (Fraser, 1992; Hancock, 2004).

Al igual que sucede con su origen, el éxodo del Pueblo Gitano desde Asia está también rodeado de incertidumbre, tanto en relación a los motivos de dicha emigración, como a las rutas que el Pueblo Gitano tomó para salir del Subcontinente Indio.

Por lo que respecta a las motivaciones por las cuales la comunidad gitana inició su partida, por un lado existe una teoría que cree que la división de castas hindú fue paulatinamente menoscabando la situación social de las personas más humildes, desfavorecidas y marginadas, entre las que se encontraba la población gitana. Este deterioro y hostilidad, junto con la invasión del Emperador del Mogol hacia 1302 d. C., provocaría entonces el éxodo de la comunidad gitana (Ramírez Heredia, 2000). Sin embargo, existe otra hipótesis que discrepa en un punto importante con esta anterior teoría, ya que han conseguido evidenciar que el Pueblo Gitano, lejos de ser una casta inferior y marginal, era una comunidad altamente aceptada en la región, especialmente por sus destacadas habilidades y conocimientos para el desarrollo social y económico de todo el territorio (Courthiade, 2001; Hancock, Dowd, & Djurić, 1998). Esta hipótesis pues sitúa la salida del Pueblo Gitano en otra motivación: la incursión musulmana en el Subcontinente Indio. En concreto, la invasión del Sultán Mahmud de Ghazni, la cual supuso la esclavitud de la mayor parte de la población de la región, entre ellos la comunidad gitana. En cualquier caso, según ambas teorías, la hostilidad y la necesidad de sobrevivir podrían considerarse como las principales motivaciones que provocarían el éxodo, o por qué no, la huida del Pueblo Gitano hacia occidente en busca de garantizar su libertad.

Si nos centramos en las rutas migratorias del Pueblo Gitano, la hipótesis que tiene mayor aceptación y consenso dentro de la comunidad científica es la que afirma que el Pueblo Gitano salió del Subcontinente Indio hacia el año 1.000 d. C. (e incluso antes) a través de las antiguas regiones de Persia y Armenia (actualmente Afganistán, Irán y Armenia) y los Balcanes, llegando al Este de Europa hace más de mil años, es decir, hacia el año 1.300 d. C.

(Martínez-Cruz et al., 2015; Mendizabal et al., 2012). Después de un período de aproximadamente dos siglos, la mayor parte de la comunidad gitana se estableció de un modo sedentario en la península balcánica, fundamentalmente gracias a que el Imperio Otomano (las actuales Turquía, Grecia, Albania, Macedonia y Bulgaria), resultó un entorno relativamente tolerante desde el punto de vista étnico (Marushiakova & Popov, 2011). Es entonces, muy probablemente fruto de las constantes guerras e inestabilidad en la región, así como del inicio de las hostilidades contra del Pueblo Gitano, cuando durante el siglo XV d. C. la mayor parte del Pueblo Gitano inicia una rápida y masiva migración, conocida como la primera gran diáspora del Pueblo Gitano (la primera documentada; véase Figura 1.1). Algunos grupos se trasladaron a través del Danubio hasta los Principados del Danubio (las actuales Rumania, Moldavia y parte de Hungría). Otro grupo se extendió por todo el Imperio Austro-Húngaro, alcanzando las actuales Austria, parte de Hungría, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Croacia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, parte de Italia, gran parte de Polonia y la parte oriental de Ucrania (Horváthová, 1964). Parte de este grupo continuó su andadura por el resto del suroeste europeo, alcanzando así países como Alemania, Francia y España, entre otros (Hancock et al., 1998; Ioviță & Schurr, 2004).

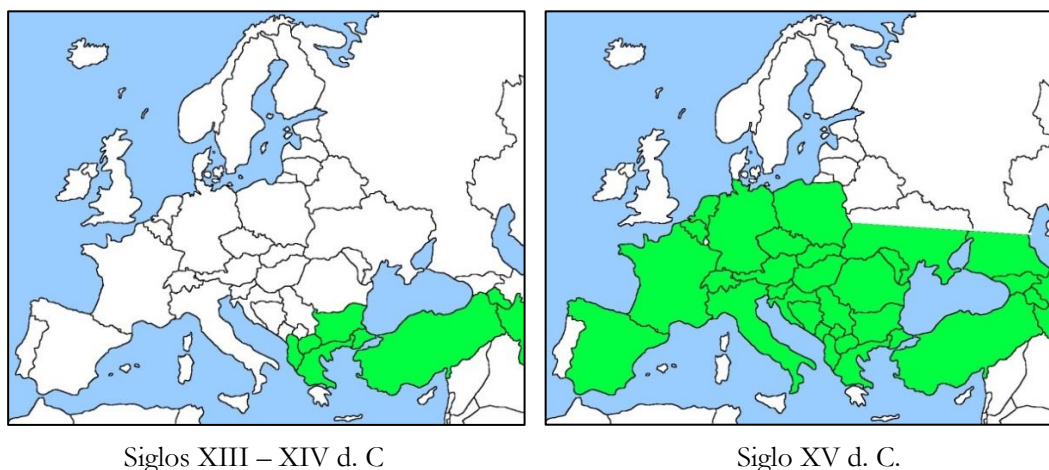
Al igual que su diáspora desde oriente, la llegada del Pueblo Gitano a la península ibérica es nuevamente una cuestión no totalmente consensuada, ya que existen dos teorías al respecto: la que defiende que esta comunidad entró por la zona de los Pirineos catalano-aragoneses, y la que apunta a que lo hizo cruzando el estrecho de Gibraltar. En cualquier caso, si nos centramos en los primeros documentos de la época, podemos decir que la llegada del Pueblo Gitano a la península ibérica se reconoce oficialmente por el salvoconducto otorgado por el rey Alfonso V de Aragón, el Magnánimo, a Don Juan, gitano y Duque de “Egipto menor”<sup>1</sup>, y a sus acompañantes, en Zaragoza, el 12 de enero de 1425 (Sánchez Ortega, 1994a). Sin embargo, es preciso señalar que existe un documento anterior que atestigua la llegada del Pueblo Gitano a tierras catalanas. El mismo rey Alfonso V de Aragón, que entonces era Duque de Gerona y más tarde se proclamaría Rey de Aragón, firmó en Perpiñán (región que en aquel momento pertenecía a la corona Catalano-Aragonesa), el 26 de noviembre de 1415, una carta de recomendación a “Tomás, hijo del duque Bartolomé de Sabba, de la India Mayor

---

<sup>1</sup> El apellido “Egipto” era el habitualmente dado a las personas gitanas en el reino de Castilla de finales del siglo XV. En el siguiente apartado de este capítulo ahondaremos en el uso del término “gitano” con mayor detalle.

de Etiopía", la cual lo autoriza, tanto a él como a su familia y acompañantes, a viajar por el reino.

**Figura 1.1 La primera gran diáspora del Pueblo Gitano. Comparación aproximada de los territorios alcanzados durante los Siglos XIII - XIV d. C. y el Siglo XV d. C.<sup>2</sup>**



Fuente: elaboración propia

A partir de este momento empieza un lento pero progresivo movimiento migratorio del Pueblo Gitano por toda la península ibérica, pudiendo afirmar que para finales del siglo XV, principios del Siglo XVI, ya existían grupos reducidos de personas gitanas en todas las grandes ciudades de la península (Sánchez Ortega, 1994a, 1994b, 2009).

Desde ese momento, y a pesar del sinfín de pragmáticas en contra del Pueblo Gitano que se dictaron por toda Europa, las cuales analizaremos en el capítulo 2 de esta tesis doctoral, la población gitana no ha dejado de aumentar hasta el día de hoy. Si atendemos a las fuentes institucionales de carácter oficial, las cuales se basan tanto en datos contrastados como en estimaciones,<sup>3</sup> el Pueblo Gitano es la mayor minoría étnica de Europa con una población estimada que supera los 12 millones de personas (European Commission, 2010b). Si

---

<sup>2</sup> Para la elaboración de esta figura se ha considerado únicamente la teoría más extendida sobre la ruta migratoria del Pueblo Gitano desde Asia a Europa, la cual lo sitúa durante el Siglo XIII en la región del Imperio Otomano. Es necesario apuntar que otras teorías señalan que parte de la comunidad gitana entró a Europa por el norte del Mar Negro.

<sup>3</sup> Estos datos son estimaciones, ya que existe una importante ausencia de información referida al censo de población gitana. Esta ausencia está íntimamente relacionada con las persecuciones y el genocidio sufrido por los gitanos y las gitanas en muchos momentos de la historia. El miedo de la población gitana a registrarse o censarse está fuertemente extendido en muchos países, hasta el punto de estar prohibido recopilar datos referidos a la etnia en algunos países (Council of Europe, 2002; EURAC Research, 2006; Open Society Foundation, 2010).



observamos la población gitana que vive en Europa atendiendo a cada país, según los datos más actuales del Consejo de Europa (2012c), Turquía, Rumania, Rusia, Bulgaria, Hungría y España, son los países con mayor población gitana, ya que casi el 70% de la población gitana europea vive en estas naciones. Sin embargo, es preciso señalar que en países como Rumania y Serbia la población gitana representa más del 8% de la población total del país, mientras que en Bulgaria, Macedonia y Eslovaquia superan el 9% de la población total.

Figura 1.2 Población gitana en Europa por países (estimación)

Country	Total population (World Bank 2010)	Official number (self-declared)	Census year	Minimum estimate	Maximum estimate	Average estimate (CoE used figure)	Average estimate as a % of total population
Turkey	72.752.325	4.656	1945	500.000	5.000.000	2.750.000	3,78%
Romania	21.442.012	619.007	2011	1.200.000	2.500.000	1.850.000	8,63%
Russian Federation	141.750.000	205.007	2010	450.000	1.200.000	825.000	0,58%
Bulgaria	7.543.325	325.343	2011	700.000	800.000	750.000	9,94%
Hungary	10.008.703	190.046	2001	500.000	1.000.000	750.000	7,49%
Spain	46.081.574	No data available		500.000	1.000.000	750.000	1,63%
Serbia (excl. Kosovo *)	7.292.574	108.193	2002	400.000	800.000	600.000	8,23%
Slovak Republic	5.433.456	89.920	2001	380.000	600.000	490.000	9,02%
France	64.876.618	No data available		300.000	500.000	400.000	0,62%
Ukraine	45.870.700	47.917	2001	120.000	400.000	260.000	0,57%
United Kingdom	62.218.761	No data available		150.000	300.000	225.000	0,36%
Czech Republic	10.525.090	11.718	2001	150.000	250.000	200.000	1,90%
"The former Yugoslav Republic of Macedonia"	2.060.563	53.879	2002	134.000	260.000	197.000	9,56%
Greece	11.319.048	No data available		50.000	300.000	175.000	1,55%
Italy	60.483.521	No data available		120.000	180.000	150.000	0,25%
Albania	3.204.284	1.261	2001	80.000	150.000	115.000	3,59%
Republic of Moldova	3.562.062	12.271	2004	14.200	200.000	107.100	3,01%
Germany	81.702.329	No data available		70.000	140.000	105.000	0,13%
Bosnia and Herzegovina	3.760.149	8.864	1991	40.000	76.000	58.000	1,54%
Portugal	10.642.841	No data available		34.000	70.000	52.000	0,49%
Sweden	9.379.116	No data available		35.000	65.000	50.000	0,53%
Belarus	9.490.500	9.927	1999	25.000	70.000	47.500	0,50%
the Netherlands	16.612.213	No data available		32.000	48.000	40.000	0,24%
Ireland	4.481.430	22.435	2006	32.000	43.000	37.500	0,84%
Kosovo *	1.815.000	45.745	1991	25.000	50.000	37.500	2,07%
Austria	8.384.745	6.273	2001	20.000	50.000	35.000	0,42%
Croatia	4.424.161	9.463	2001	30.000	40.000	35.000	0,79%
Poland	38.187.488	12.731	2002	15.000	50.000	32.500	0,09%
Belgium	10.879.159	No data available		20.000	40.000	30.000	0,28%
Switzerland	7.825.243	No data available		25.000	35.000	30.000	0,38%
Montenegro	631.490	8.305	2011	15.000	25.000	20.000	3,17%
Country	Total population (World Bank 2010)	Official number (self-declared)	Census year	Minimum estimate	Maximum estimate	Average estimate (CoE used figure)	Average estimate as a % of total population
Latvia	2.242.916	8.517	2011	9.000	16.000	12.500	0,56%
Finland	5.363.624	No data available		10.000	12.000	11.000	0,21%
Norway	4.885.240	No data available		4.500	15.700	10.100	0,21%
Slovenia	2.052.821	3.246	2002	7.000	10.000	8.500	0,41%
Lithuania	3.320.656	2.571	2001	2.000	4.000	3.000	0,09%
Denmark	5.544.139	No data available		1.000	4.000	2.500	0,05%
Armenia	3.092.072	50	2004	2.000	2.000	2.000	0,06%
Azerbaijan	9.047.932	No data available		2.000	2.000	2.000	0,02%
Georgia	4.452.800	1.200	1989	1.500	2.500	2.000	0,04%
Cyprus	1.103.647	502	1960	1.000	1.500	1.250	0,11%
Estonia	1.339.646	584	2009	600	1.500	1.050	0,08%
Luxembourg	505.831	No data available		100	500	300	0,06%
Malta	412.961	No data available		0	0	0	0,00%
Iceland	317.398	No data available		0	0	0	0,00%
Andorra	84.864	No data available		0	0	0	0,00%
Liechtenstein	36.032	No data available		0	0	0	0,00%
Monaco	35.407	No data available		0	0	0	0,00%
San Marino	31.534	No data available		0	0	0	0,00%
<b>Total in Europe</b>	<b>828.510.000</b>	<b>1.809.631</b>		<b>6.206.900</b>	<b>16.313.700</b>	<b>11.260.300</b>	<b>1,36%</b>
<b>Council of Europe (47)</b>	<b>817.204.500</b>	<b>1.753.959</b>		<b>6.156.900</b>	<b>16.193.700</b>	<b>11.175.300</b>	<b>1,37%</b>
<b>European Union (27)</b>	<b>502.087.670</b>	<b>1.292.893</b>		<b>4.338.700</b>	<b>7.985.500</b>	<b>6.162.100</b>	<b>1,18%</b>

Fuente: Consejo de Europa (2012c)

Por lo que respecta al estado español, se estima que la población gitana asciende a 750.000 personas, con una estimación máxima de 1.000.000 de gitanas y gitanos, tal y como expresa la sociedad civil gitana, especialmente a través de asociaciones gitanas u otras organizaciones. Es importante destacar aquí que la inexistencia de datos oficiales sobre la población gitana en España viene principalmente motivada por la legislación sobre protección de datos de carácter personal (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal; BOE núm. 298, de 14 de diciembre), que resguarda, entre otros, los datos que contengan información sobre la procedencia étnica de las personas. Esta normativa, junto con la negativa de gran parte del Pueblo Gitano a ser censado por la desconfianza y el miedo hacia el uso que se pueda hacer de dichos datos, hace que también en España solo dispongamos de estimaciones. En este sentido, a partir de las aproximaciones de diversos estudios (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016) podemos constatar que las comunidades autónomas con una presencia más significativa de población gitana son Andalucía (350.000), Cataluña (65.000), Madrid (60.000) y Comunidad Valenciana (50.000).

A pesar de que la población gitana se encuentre principalmente asentada en Europa, no podemos obviar la gran cantidad de personas gitanas que se encuentran en el resto del mundo, muy especialmente en América. El salto del Pueblo Gitano al nuevo continente se produjo al mismo tiempo que los primeros movimientos migratorios de personas europeas hacia América. Se cree que Antón de Egipto, Macías de Egipto, Catalina de Egipto y María de Egipto fueron las primeras personas gitanas que viajaron desde Europa hasta el Nuevo Mundo, zarpando a bordo de una de las carabelas castellanas de Cristóbal Colón desde Sanlúcar de Barrameda el 6 de febrero de 1498<sup>4</sup> (Gómez Alfaro, 2010). Como consecuencia de un extenso número de leyes de deportación de personas gitanas a América, por diferentes motivos y promovidas por numerosos reinos Europeos, como Portugal, Inglaterra, Escocia y el reino de Castilla (Gómez Alfaro, 2010; Gómez Alfaro, Lopes da Costa, & Sharon Sillers, 1999), así como por la huida de la esclavitud y la persecución en numerosas regiones de Europa, el flujo migratorio de personas gitanas hacia el continente americano fue en aumento

---

4 Este grupo de personas gitanas viajaba forzosamente a las Américas afectadas por las provisiones de Medina del Campo de 22 de junio de 1497, a través de la cuales los Reyes Católicos indultaron a un amplio grupo de personas condenadas en Castilla a cambio de realizar uno o dos años de estancia en la Española (dependiendo de la tipología de los delitos por los cuales estaban condenadas). Este viaje pues permitía a este grupo de personas limpiar su historial y regresar “libres” a Castilla. Estas provisiones se llevaron a cabo para dar respuesta a las súplicas de fray Bartolomé de las Casas, quien se dirigió a los Reyes Católicos para informarles de la necesidad de proveer las expediciones de Colón con un mayor número de personas (Gómez Alfaro, 2010).

desde el Siglo XV hasta el Siglo XIX, detectando movimientos migratorios de grupos gitanos hasta los inicios de la primera guerra mundial en 1914. A este movimiento migratorio se le considera la segunda gran diáspora del Pueblo Gitano, y a pesar de la inexistencia de datos contrastados, podemos afirmar que dicha migración ha supuesto que en la actualidad vivan en el continente americano un número muy importante de personas gitanas. En países como Estados Unidos las estimaciones superan el millón de personas gitanas; en Brasil y Argentina se calcula que viven alrededor de 800.000 y 300.000 personas gitanas respectivamente; en Méjico 16.000 personas gitanas; y en Chile y Colombia, las estimaciones alcanzan las 20.000 personas en ambos países.<sup>5 6</sup> En el caso de Canadá<sup>7</sup>, la población gitana asciende a las 5.255 personas.

Para finalizar este apartado dedicado al origen y a la demografía del Pueblo Gitano, es preciso apuntar que la caída del muro de Berlín, con la consiguiente caída de los gobiernos comunistas de Europa, así como las consecuentes crisis económicas y conflictos bélicos en distintas regiones europeas, como la Guerra de Yugoslavia, dan origen al inicio de la tercera gran diáspora del Pueblo Gitano (todavía en curso). En este caso, esta migración se produce de Este a Oeste, buscando, entre otros, asilo político para escapar de la discriminación étnica, o para mejorar las condiciones sociales y económicas tan desfavorables que sufren en su países (Reyniers, 1995). En este sentido, se calcula que alrededor de 280.000 personas gitanas han sido desplazadas entre 1960 y finales del siglo XX. España ha sido uno de los países que más inmigración gitana del Este ha recibido (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2009b). Nuevamente, aunque no existen datos oficiales contrastados sobre el número de personas gitanas del Este que han llegado a nuestro contexto, si consideramos que el flujo migratorio gitano entre España y los países del Este tiene que entenderse dentro del marco de los flujos migratorios globales (Sordé-Martí, 2008-2009,

---

<sup>5</sup> Estimaciones calculadas a partir de la comparación de documentos del Banco Mundial, las Naciones Unidas, el Consejo de Europa, y páginas oficiales y de organizaciones no gubernamentales. Para saber más, véase:

<http://www.worldbank.org/en/region/eca/brief/roma>,

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Minorities/Pages/UnitedNationsRegionalWGonRoma.aspx> y

<http://www.coe.int/en/web/portal/rom>.

<sup>6</sup> Existen también importantes grupos de personas en otros continentes del Mundo, como por ejemplo la propia India (origen del Pueblo Gitano), o Australia, donde se estima que la población gitana asciende a

<sup>7</sup> Dato oficial del Gobierno Canadiense. Statistics Canada (2011). National Household Survey: Data tables

2010), el número de personas gitanas provenientes de esta región de Europa podría oscilar entre las 30.000 y 85.000 personas.<sup>8</sup>

## 1.2 La identidad de un Pueblo

El Pueblo Gitano debe entenderse como un colectivo culturalmente diferenciado que convive como minoría cultural o étnica en casi todos los países de Europa, y muchos otros países del resto del mundo. Diversos análisis sociológicos y/o antropológicos (Flecha, 2001, 2004; Fraser, 1992; García-Espinel, 2016; Hancock, 2004; Leblon, 1987; Rodríguez Lopez-Ros, 2011) evidencian que este colectivo posee una serie de valores y rasgos identitarios comunes, aunque con enormes diferencias entre sus subgrupos. De hecho, si atendemos a la definición de minoría étnica realizada en 1979 por Francesco Capotorti, de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías de Naciones Unidas, el Pueblo Gitano de España se ajustaría a dicha definición, la cual señala que una minoría o grupo étnico es *“un grupo numéricamente inferior al resto de la población de un estado, que se encuentra en una posición no dominante y cuyos miembros, que son nacionales del estado, poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas diferentes de las del resto de la población y manifiestan, aunque sólo sea implícitamente, un sentimiento de solidaridad para preservar su cultura, sus tradiciones, su religión o su idioma”*. (United Nations Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities, 1979: 568)

Antes de dar pasos a dichos valores o rasgos comunes, se precisa necesario hacer un breve apunte sobre el propio término de “gitano”. Tal y como hemos indicado anteriormente, el apellido “Egipto” era el habitualmente dado a las personas gitanas en el reino de Castilla de finales del siglo XV. De hecho, los primeros textos oficiales hablan de personas del “Egipto Menor”. El término “gitano” para referirse al Pueblo Gitano en España es pues una deformación lingüística del término *egipciano*, ya que se creía que procedían del Egipto Menor. Este mito sobre el origen egipcio del Pueblo Gitano probablemente corresponda a que ese “Egipto Menor” al que hacían referencia los condes y duques gitanos con sus familias, era realmente un puerto veneciano de la costa occidental del Peloponeso, denominado Modon. En ese lugar, del cual probablemente partieron muchos de los grupos que luego conocieron

---

<sup>8</sup> Estimación calculada por el autor de este trabajo considerando la proporción de inmigración de personas del Este en España, el flujo migratorio general entre España y los países del este, y la estimación de personas gitanas en los países del Este de Europa.

la Península Ibérica, existía un grupo de personas gitanas que procedían de la población de “Gypte”, por eso se les denominada *gíptianos*, que no egipcianos (Jiménez-González, 2017).

Con respecto a los valores y rasgos identitarios comunes<sup>9</sup> del Pueblo Gitano (Flecha, 2001, 2004; Fraser, 1992; García-Espinel, 2016; Hancock, 2004; Leblon, 1987; Rodríguez Lopez-Ros, 2011), destacan:

- La familia, que debe entenderse como uno de los ejes fundamentales sobre el que se desarrolla la mayor parte de valores del Pueblo Gitano;
- La conciencia de un origen común entre las personas gitanas (aunque muchas personas, por motivos que iremos desentrañando a lo largo de este trabajo, desconozcan su origen real);
- El respeto hacia la familia y la comunidad (y hacia otras personas no gitanas, especialmente a personas mayores);
- La solidaridad, hospitalidad, ayuda y apoyo entre personas gitanas (lo que se ha agudizado sin duda producto de la supervivencia a la discriminación, persecución y expulsión histórica);
- La libertad (por el deseo que se tiene de ser libre ya que ha sido un pueblo históricamente perseguido);
- El orgullo de ser gitanas y gitanos (orgullo de enfatizar su diferencia como un elemento positivo);
- La palabra, ya que producto de la exclusión social y educativa, el Pueblo Gitano ha sido la mayor parte de su historia una cultura ágrafa, por lo que la palabra entre personas gitanas adquiere el mismo valor que tendría en otros grupos sociales o sociedades un acuerdo escrito y firmado;
- El respeto hacia la sabiduría y el hacer de las personas gitanas mayores, también llamados “gitanas de respeto” o “gitanos de respeto” o “tías” y “tíos”.

Lejos de caer en el folklore o lo exótico de describir los rasgos de un pueblo, se precisan destacar los valores del Pueblo Gitano, entre otras cuestiones, para entender, por ejemplo,

---

<sup>9</sup> Para este trabajo nos vamos a centrar en los valores y rasgos identitarios comunes propios del Pueblo Gitano en España. A pesar de que conocemos que la mayor parte de ellos se repiten con el resto de personas gitanas del mundo, pueden existir algunas leves variaciones entre comunidades gitanas de distintos países, por diversos motivos, tales como la religión, la historia del Pueblo Gitano en dicho país o la situación social, entre otros.

cómo a pesar de las múltiples formas de discriminación y racismo que ha sufrido esta comunidad, se ha conseguido la supervivencia de las personas de la comunidad, así como la superación de determinadas situaciones de auténtica emergencia. En este sentido, la familia o la solidaridad son dos de los valores que han jugado un papel fundamental en la superación de muchas de esas situaciones de exclusión (Rövid, 2013; Sordé, Flecha, & Mircea, 2013; Sordé, Serradell, Puigvert, & Munté, 2013).

Si continuamos con algunos de los rasgos identitarios más relevantes y característicos de esta comunidad, es muy significativo hacer referencia a que el Pueblo Gitano tiene una lengua propia: el romanó o romaní (Hancock, 2006; Jiménez-González, 2009; Matras, 2002). Esta lengua es utilizada por la mayoría de las gitanas y los gitanos del mundo. Sin embargo, a consecuencia de la fuerte represión sufrida en España bajo los Reyes Católicos, la comunidad gitana española ha perdido prácticamente el uso de esta lengua. No obstante, las personas gitanas de España hablan el caló, un dialecto que conserva algunos préstamos lingüísticos del romaní, utilizando la estructura sintáctica de la lengua castellana. El nombre del dialecto proviene del subgrupo étnico “Kale”, que como veremos más adelante, es el subgrupo étnico gitano que reside en España.

Por otra parte, el Pueblo Gitano es probablemente el único pueblo del mundo sin un territorio entendido como “estado/nación” (Sordé, Flecha, et al., 2013). No obstante, la comunidad gitana tiene, desde la celebración del 1er Congreso Mundial Gitano de Londres en 1971, su propia bandera (ver Figura 1.3) y su propio himno internacional, el *Gelem, Gelem* (Anduve, Anduve, en romanó), compuesto por el gitano de origen yugoslavo Jarko Jovanovic a partir de una canción popular gitana de los países de la Europa del Este (Council of Europe, 2012b). Este himno está inspirado en las personas gitanas que fueron recluidas y asesinadas en los campos de concentración nazis durante la Segunda Guerra Mundial.

Una cuestión muy importante surgida también a partir de la celebración del 1er Congreso Mundial Gitano de Londres en 1971, es el uso del término “Roma” para referirse a los gitanos y gitanas de cualquier parte de Europa o del mundo, en honor al origen y la lengua del Pueblo

Gitano, y con el fin de evitar términos con una fuerte carga racista o despectiva<sup>10</sup> (Council of Europe, 2012b).

Fruto de este congreso surgieron otras muchas reivindicaciones y conclusiones, como la celebración del 8 de abril como el Día Internacional del Pueblo Gitano. Además, la comunidad gitana rinde homenaje el 2 de agosto a las víctimas gitanas asesinadas durante la Segunda Guerra Mundial (*Samudaripen*) y celebra el 5 de noviembre el Día Internacional de la lengua Romaní. Otros días relevantes para la comunidad gitana, los cuales se conmemoran con variaciones según la región o país son los siguientes:

- 16 de mayo. Día de la Resistencia Gitana. Se rinde homenaje a la sublevación de un grupo de personas gitanas en un campamento nazi el 16 de mayo de 1944;
- 30 de julio. Día de la Gran Batida. Se rinde homenaje a las víctimas del intento de exterminio biológico del Pueblo Gitano en España llevado a cabo el 30 de julio de 1749;
- 8 de octubre. Día Internacional de la Mujer Gitana. En conmemoración del 1er Congreso Internacional de Mujeres Gitanas celebrado en Barcelona entre los días 8-10 de octubre de 2010;
- 22 de noviembre. Día de las gitanas y los gitanos andaluces, en conmemoración a la llegada del Pueblo Gitano a Andalucía el 22 de noviembre de 1462;
- 26 de noviembre. Día del Pueblo Gitano de Cataluña, en conmemoración a la llegada del Pueblo Gitano a Cataluña el 26 de noviembre de 1415;

### **Figura 1.3 Bandera del Pueblo Gitano**

---

<sup>10</sup> Debemos señalar que hemos decidido no utilizar el término “Roma” en este trabajo, y continuar utilizando la terminología “gitana(s)”, “gitano(s)”, “Pueblo Gitano” o “comunidad gitana”, por tres motivos: 1) es la terminología utilizada en España por la mayor parte de asociaciones y organizaciones gitanas; 2) para las personas gitanas es un orgullo ser gitano o gitana, a pesar de que tenga una connotación negativa para las personas no gitanas, por lo que muchas personas gitanas no quieren renegar del término, o no se sienten identificadas aun con el término “Roma”, ya que no hablan la lengua romani; 3) dicha terminología es la más utilizada por administraciones públicas, como el Gobierno de España, u otras organizaciones de gran relevancia.



Fuente: Consejo de Europa (2012c)

Dentro del Pueblo Gitano existe también una significativa diversidad étnica. En este sentido, se diferencian 4 subgrupos étnicos principales (Council of Europe, 2012b; Hancock, 2002) repartidos por el continente europeo (ver Figura 1.4):

- Subgrupo “Roma” (“Rom” en romaní significa hombre, “Romí”, significa mujer). Representan entre el 87 y 88% del total de la población total gitana. Se encuentran principalmente ubicados en la zona este de Europa, y gran parte del sud-este (Italia y Grecia), además de en Turquía y Rusia. Se dividen a su vez en subgrupos (Kelderash, Lovari, Gurbeti, Churari, Ursari, entre otros). Este subgrupo habla la variante del romaní “romani chib”;
- Subgrupo “Kale” (“Kalo” en romaní significa negro). Representan el 10% del total de la población gitana. Se encuentran principalmente en España, Portugal y el Sur de Francia. De hecho son las gitanas y los gitanos españoles (entre otros). Es importante destacar que también hay un subgrupo “Kalé” en Finlandia y otro en Gales (que llegaron de España vía Francia y Cornualles). Tal y como vimos, las personas gitanas españolas no hablan romaní, sino un dialecto con préstamos lingüísticos del romaní: el caló;
- Subgrupo “Sinti” / “Manush” (“Sinto” proviene de un antiguo nombre indio “Sind”). Representan entre el 2 y el 3% de la población total gitana en Europa. Se encuentran principalmente en las regiones de habla alemana (Alemania, Suiza, Austria) donde se establecieron en el siglo XV, y en Benelux y Suecia. En Francia se les denomina Manush (Manouches) de la palabra romaní “Manus”, que significa “ser



un ser humano”. Existe una sub-rama meridional de los Sinti en el norte de Italia (Piamonte, Lombardía) y en el sureste Francia (Provenza).

- Subgrupo “Romanichals”. Se encuentran en el Reino Unido, principalmente en Inglaterra y el sur de Gales. Utilizan una lengua mixta entre el inglés y el romaní.

**Figura 1.4 Distribución del Pueblo Gitano en Europa por subgrupos étnicos**



Fuente: Consejo de Europa (2012c)

Finalmente, es importante destacar que otro rasgo identitario dentro del Pueblo Gitano es la nomenclatura para referirse a la persona no gitana (al otro), algo que sucede de manera espontánea con los grupos culturales y/o étnicos minoritarios, especialmente si han sufrido discriminación y persecución. En este sentido, la palabra “gadje” / “gadje” es utilizada por prácticamente la totalidad de personas gitanas del mundo para referirse a la persona no gitana (Jiménez-González, 2009; Matras, 2002). En España, para referirse a los hombres no gitanos

adultos se utilizan los términos “gadjo”, “payo”<sup>11</sup> y “jambo”<sup>12</sup>; para las mujeres adultas no gitanas se utilizan los términos “gadji”, “paya” y “jamba”. Para los niños y niñas no gitanos se utilizan los términos “lacorrillo” y “lacorrilla”, respectivamente.

### 1.3 Situación social y educativa del Pueblo Gitano<sup>13</sup>

Como vimos anteriormente, se estima que en España viven alrededor de 750.000 y 1.000.000 de personas gitanas,<sup>14</sup> de las cuales un muy alto porcentaje viven en Andalucía, Cataluña, Valencia y Madrid, estando presentes también en el resto de comunidades autónomas del estado español (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012). La mayor parte de los estudios demográficos señalan que la población gitana es una población joven, donde alrededor de un 35% tiene una edad inferior a 16 años (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011).

De un modo general, y en consonancia con lo que se viene apuntando en los estudios más recientes (Damonti & Arza, 2014; EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2012; Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016), podemos afirmar que la situación del Pueblo Gitano es claramente alarmante, existiendo una significativa brecha entre la comunidad gitana y el resto de la población, tanto en Europa como en España. En este sentido, dicha brecha es observada de un modo evidente si atendemos a la tasa de pobreza severa<sup>15</sup> de la población gitana española, la cual se sitúa en el 37,8%, mientras que la del resto de la población es del

---

<sup>11</sup> Se cree que proviene de la palabra catalana “Pagés” (persona que vive y trabaja de forma habitual en el campo. Campesino).

<sup>12</sup> Se cree que proviene de una palabra romaní que significa “Cazador/a”.

<sup>13</sup> A lo largo de este apartado nos centraremos en la situación social y educativa del Pueblo Gitano en España, haciendo algunas referencias a su situación general en Europa, o en algunos países concretos del continente.

<sup>14</sup> Es relevante apuntar que, a pesar de que a lo largo de nuestro trabajo la estimación más alta de personas gitanas que viven en España la situamos entorno al millón de personas, según los datos de las encuestas Foessa (2008, 2010 y 2013), “la población gitana se podría estimar a partir de esta fuente en un amplio intervalo que iría desde las 800.000 hasta cerca de 1,5 millones de personas, según las distintas ediciones de la encuesta.” (Damonti & Arza, 2014: 2)

<sup>15</sup> Tanto el concepto de pobreza severa como el de pobreza moderada serán abordados con mayor profundidad en el capítulo 3 de esta tesis doctoral.

6,5%, lo que implica una diferencia de más de 31 puntos. Si consideramos la tasa de pobreza moderada, podemos afirmar que más del 70% de la población gitana de España vive en el umbral de la pobreza, mientras que el 37.1% del resto de la población sufre esta situación, lo que supone una diferencia de más de 30 puntos entre las personas gitanas y el resto de la población española (Damonti & Arza, 2014). Esta situación tan acusada con respecto a la pobreza en la comunidad gitana, es aún más alarmante si atendemos a los datos de Europa. Según la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea<sup>16</sup>, cerca del 90% de las personas gitanas entrevistadas viven en núcleos familiares cuyos ingresos son inferiores al umbral de pobreza en cada país, y en torno el 40% vive en hogares en los que algún miembro de la familia tuvo que acostarse con hambre al menos una vez durante el último mes debido a no disponer de dinero suficiente para comprar alimentos (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014b). Atendiendo a esta situación, no es de extrañar que la situación de desigualdad de la población gitana se manifieste también en todas y cada una de las áreas cruciales para el desarrollo humano y la inclusión social, como por ejemplo el empleo, la salud, la vivienda o la educación.

En relación al empleo, la tasa de paro del Pueblo Gitano en España en 2013 era del 56,7%, casi 23 puntos porcentuales por encima del resto de la población. De igual modo, la tasa de asalarización de la comunidad gitana era del 43,3%, casi 38 puntos porcentuales por debajo del resto de la población (Damonti & Arza, 2014). Investigaciones y estudios previos (EU-FRA, 2014b; Flecha, 2001-2004) ya habían corroborado dicha situación de desigualdad en el ámbito laboral, destacando que tanto la falta de formación académica, como la persistencia de prejuicios y estereotipos hacia el Pueblo Gitano durante la búsqueda de empleo, e incluso durante el desarrollo de la actividad laboral, son factores determinantes para explicar esta situación de exclusión del mercado de trabajo. En este mismo sentido, el informe “Población Gitana y Empleo: Un estudio comparado” de la Fundación Secretariado Gitano (2012) demuestra que, desde el punto de vista de la ocupación, la inserción laboral de la comunidad gitana se centra en empleos más precarios y de menor exigencia formativa, ya que el 46,3% de las personas gitanas están ocupadas como vendedoras en mercadillos. Así mismo, dicho informe pone de manifiesto también que el 42,3% de la población gitana ocupada realiza una

---

<sup>16</sup> Encuesta realizada a 22.203 personas (gitanas y no gitanas) que facilitaron información sobre 84 287 componentes del núcleo familiar. Los países de cuales se recopiló información, tanto en la encuesta de la FRA como la del PNUD, el Banco Mundial y la Comisión Europea son: Bulgaria, Eslovaquia, España, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Polonia, Portugal, República Checa y Rumanía, y otros seis países no pertenecientes a la UE en los Balcanes Occidentales y Moldavia.

jornada a tiempo parcial, frente al 14,1% de la población total de España, y que, mientras la del conjunto de la población española es del 83,6%, la tasa de asalarización de la población gitana es del 38,4%. Por lo que respecta a Europa, la situación de la población gitana vuelve a ser más alarmante: dos de cada tres personas gitanas (66%) se encuentran desempleadas, incapacitadas para trabajar o trabajaban por cuenta propia sin contrato remunerado (EU-FRA, 2014b).

Con respecto a la salud, la reciente publicación de la “Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana 2014” (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016), demuestra que la población gitana española presenta peores resultados en la mayoría de indicadores de salud con respecto a la población mayoritaria de España. De hecho, entre las conclusiones de esta publicación se destaca que *“La existencia de estas desigualdades en salud ya se había evidenciado en el primer estudio comparativo realizado en 2006. Este segundo estudio (2014) constata que en los ocho años transcurridos las desigualdades no se han reducido de forma relevante”* (pp. 217). Si atendemos a los indicadores concretos, observamos que el sobrepeso y la obesidad son más frecuentes en la población gitana que en la población general, siendo para los hombres gitanos el 69,5% frente al 60,5% y para las mujeres gitanas el 62,6% frente al 40,3%. Este patrón se manifiesta también en la población gitana infantil (menos de 16 años) y en la juvenil (de 16 a 34 años). Las niñas y niños gitanos tienen sobrepeso u obesidad en el 58,5% de los casos frente a 32,0% de la población infantil general. Es importante destacar que en el caso de los niños gitanos esta cifra ha aumentado con respecto a 2006, pasando del 32,7% al 58,5%. Sin embargo, la diferencia más notable se presenta en el caso de las niñas de entre 10 y 14 años, donde el sobrepeso u obesidad es de 42,1% frente al 19,8% de las niñas de la población general.

Informes y estudios previos (La Parra, Gil-González, & Jiménez, 2013; Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011) ya vienen alertando de la desigualdad del Pueblo Gitano en materia de salud. Por ejemplo, la mortalidad infantil es sensiblemente mayor que la media nacional y la esperanza de vida para la población gitana es de 8 a 9 años por debajo de la media (en situaciones de marginalidad acentuada se estima que la esperanza de vida es 10 años menor a la media). Además, existe una mayor presencia de enfermedades relacionadas con la falta de hábitos saludables o problemas en el acceso a los servicios de salud pública. Por todo ello, Damonti & Arza (2014) señalan que la exclusión en salud del Pueblo Gitano es tres veces superior al resto de la población.

La situación de la población gitana con respecto a la vivienda está en relación con tres cuestiones: la segregación residencial, las dificultades en el acceso a la vivienda, y los problemas en las condiciones de habitabilidad. En relación a la segregación residencial, si bien es cierto que el chabolismo entre la comunidad gitana persiste, éste únicamente afecta al 3.9%. El problema pues radica en que un altísimo número de familias gitanas reside en contextos urbanos (y también rurales) desfavorecidos, con importantes problemáticas interconectadas, como la falta de servicios, condiciones de insalubridad e inseguridad ciudadana, entre otros (Damonti & Arza, 2014; Fundación Secretariado Gitano, 2007; Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011). A esta segregación, se añaden las dificultades en el acceso a la vivienda, que a pesar de ser una realidad común en el conjunto de la población, se agrava especialmente en el caso de la población gitana por dos cuestiones (Damonti & Arza, 2014; Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011). Por una parte, los requisitos para acceder a viviendas de protección oficial, o a otro tipo de ayudas, suponen un especial obstáculo para las personas gitanas por no tener un trabajo formal, capacidad previa de ahorro y endeudamiento para poder acceder al crédito hipotecario, entre otros. Por otra parte, el acceso al mercado libre de la vivienda (especialmente el de alquiler) se ve especialmente dificultado por las situaciones de discriminación que padece la comunidad gitana, las cuales analizaremos con mayor detalle en el capítulo 2 de esta tesis doctoral.

Finalmente, una de las dificultades más preocupantes en materia de vivienda para la comunidad gitana hace referencia a los problemas en las condiciones de habitabilidad. Tal y como destacaba el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011) más de un 60% de los hogares gitanos sufre al menos uno de estas cuatro problemáticas de habitabilidad: 1) hacinamiento (detectado casi en 1 de cada 3 casos); 2) goteras, humedades en paredes, suelos, techos o cimientos, o podredumbres en suelos, marcos de ventana o puerta (detectado en casi 1 de cada 2 hogares); 3) carencia de algún bien básico en la vivienda (agua corriente, agua caliente, inodoro, ducha e instalación eléctrica); o 4) falta de algún equipamiento urbano en el entorno (alcantarillado, transporte público en el barrio, recogida de basuras, vías asfaltadas, aceras para peatones y alumbrado eléctrico)(detectado en el 19,5% de los hogares).

Si miramos a Europa, la situación del Pueblo Gitano en materia de vivienda es de igual modo alarmante: en prácticamente todos los hogares gitanos viven más de dos personas en una habitación, y en torno al 45% de estos hogares carecen de al menos un servicio básico de

vivienda (cocina interior, retrete interior, ducha interior o baño y electricidad) (EU-FRA, 2012).

Finalmente, es importante hacer aquí una mención especial a la desigualdad múltiple o discriminación interseccional que sufren algunos colectivos concretos dentro de la comunidad gitana. Por ejemplo, el caso de las mujeres gitanas, las cuales se ven especialmente afectadas por sufrir lo que se ha denominado como la “triple discriminación”: por el hecho de ser mujeres, como el resto de mujeres que todavía hoy sufren desigualdad educativa, laboral, etc.; por pertenecer a una minoría cultural como el Pueblo Gitano; y porque frecuentemente no tienen formación académica, lo que las hace aún más vulnerables (Fernández, Domínguez, & Flecha, 2004). Esta interseccionalidad en los ejes de desigualdad, en este caso el género, el origen étnico, y la clase o estatus social, afecta de un modo muy severo a las mujeres gitanas. Según datos del Estudio de población gitana en Cataluña (Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005), la esperanza de vida de las mujeres gitanas era de 55 años, mientras que de las mujeres no gitanas era de 82.

De igual modo sucede con la juventud gitana y con la población gitana inmigrante, donde se incorporan el ejes de desigualdad de edad y clase social / estatus social, respectivamente. Con una falta importante de formación académica, el paro entre la juventud gitana es considerablemente mayor en comparación al resto de población (Damonti & Arza, 2014). En el caso de la población gitana inmigrante, su condición en la mayoría de casos como personas indocumentadas las hace especialmente vulnerables, excluidas muy especialmente de los mercados laboral, y condenadas a condiciones de salud y vivienda de auténtica precariedad y emergencia (Sordé, 2012-2014).

### **1.3.1 La situación educativa del Pueblo Gitano**

Las desigualdades en las áreas comentadas anteriormente, así como los episodios de discriminación y racismo que abordaremos en el siguiente capítulo, no han ayudado a que se facilite el acceso del Pueblo Gitano a una educación de calidad. La distancia entre la situación educativa de la población gitana (adulta y en edad escolar) y la media de la población general, está favoreciendo notablemente a aumentar la brecha de la desigualdad y la exclusión social que presenta una significativa parte de la comunidad gitana.

En primer lugar, debemos apuntar que los datos existentes registran avances en cuanto a la escolarización de los niños y niñas gitanas en la Educación Infantil y Primaria. Las tasas de escolarización en Educación Infantil son más bajas que la media de la población, pero según datos de algunos estudios han aumentado significativamente en los últimos años, de hecho entre 1994 y 2010 el 87% de niñas y niños gitanos han asistido a Educación Infantil previamente a su escolarización obligatoria (Fundación Secretariado Gitano, 2010). En relación a la Educación Primaria, los datos apuntan también a que la escolarización de las niñas y niños gitanos está prácticamente normalizada, aunque el absentismo escolar y el abandono prematuro siguen siendo acusadamente elevados. Estos problemas se agravan en la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011), ya que el 64% de los alumnos gitanos y gitanas (de entre 16 y 24 años) no concluye los estudios obligatorios frente al 13% del conjunto del alumnado de España. Es decir, la diferencia respecto al alumnado general es de 51 puntos (Fundación Secretariado Gitano, 2013a).

Por otra parte, y a pesar de la reducción de personas gitanas analfabetas o sin estudios, la tasa de analfabetismo entre la población gitana es todavía entre 3 y 9 veces mayor<sup>17</sup> que en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, la brecha educativa más significativa entre el Pueblo Gitano y la sociedad general la observamos en los estudios postobligatorios. Mientras un 8,1% de la población gitana ha cursado y finalizado una formación profesional o un bachiller, el 26,9% del resto de la población lo ha finalizado, lo que supone 18,8 puntos de diferencia (un porcentaje 3 veces inferior en la comunidad gitana). Si seguimos ascendiendo en el nivel formativo, la diferencia se sigue incrementando. Las personas gitanas que han conseguido una diplomatura o licenciatura universitaria representan entre un 0,3% y un 2,3% del Pueblo Gitano (Damonti & Arza, 2014), lo que implica una diferencia de entre 10 y 27 puntos, dependiendo de los datos que consideremos. Dicho de otro modo, según el estudio de Fundación Secretariado Gitano (Fundación Secretariado Gitano, 2013a), mientras 3 personas gitanas han obtenido una carrera universitaria, 276 personas no gitanas han superado el mismo nivel.

---

<sup>17</sup> Según la encuesta Foessa de 2013, la tasa de analfabetismo del Pueblo Gitano es del 6,9% frente al 2,1% de la población total (más de 3 veces superior) (Damonti & Arza, 2014). Si consideramos los datos del CIS de 2007, la tasa es 9 veces mayor (el 14,5% frente a 1,6%) (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011). Los datos de FSG/EPA de 2013 apuntan a una tasa de analfabetismo 6 veces mayor en la comunidad gitana (13,1% frente a 2,2%) (Fundación Secretariado Gitano, 2013a).

Además de los datos generales sobre la situación educativa del Pueblo Gitano, debemos hacer mención a otra de las grandes desigualdades educativas a las que se enfrenta la comunidad gitana: la segregación educativa de gran parte del alumnado en centros públicos de bajo nivel educativo, conocidos como “centros-gueto” (Santiago & Maya, 2012), o la segregación de este alumnado a clases de bajo nivel académico. Esta segregación o alta concentración de alumnado gitano en centros educativos y aulas “especiales”, suele ir acompañada de la reducción parcial o total de los contenidos de aprendizaje en dichos centros, y por ende afecta muy negativamente a la calidad de la educación que recibe el alumnado gitano, mermando sus oportunidades sociales, especialmente laborales<sup>18</sup> (CREA, 2010; Vargas & Gómez, 2003). De hecho, la aplicación de la LOGSE en España, que extendió la obligatoriedad escolar de los 14 a los 16 años, ha supuesto contrariamente un descenso importante en el porcentaje del alumnado gitano que consigue la titulación mínima obligatoria, ya que, tal y como indican diversos estudios (CREA, 2010; Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005; Macías-Aranda & Flecha, 2013), la concentración del alumnado gitano en clases de bajo nivel donde se les minimizan los aprendizajes instrumentales, ha implicado una educación deficiente que ha provocado el abandono escolar de gran parte del alumnado gitano.

En este sentido, la agrupación del alumnado gitano en este tipo de aulas de bajo nivel suele estar justificada aduciendo a dificultades en el aprendizaje de este alumnado, o simplemente a dificultades intrínsecas a la cultura gitana con respecto a la educación o al aprendizaje (Gil-Robles, 2006). De hecho, si volvemos la mirada a Europa, las niñas y niños gitanos suelen estar sobrerrepresentados en centros educativos de educación especial, ya que se cree que por ser gitanas y gitanos, tienen problemas cognitivos que les impiden seguir el contenido curricular (European Commission, 2011b).

Otros elementos que explican la brecha educativa del Pueblo Gitano hacen referencia a la omisión de la cultura gitana en el curriculum educativo y los libros de texto, en los que frecuentemente se trasmite una imagen negativa sobre el Pueblo Gitano; discriminación en la aplicación de sanciones disciplinarias con el alumnado gitano; y expresiones o

---

<sup>18</sup> Ahondaremos con mayor detalle en este tipo de segregación educativa en el capítulo 4 de esta tesis doctoral, dedicado al paso de las ocurrencias a las evidencias científicas en educación, y su especial impacto sobre los grupos vulnerables como el Pueblo Gitano.



comportamientos del profesorado que denotan prejuicios negativos hacia la comunidad gitana la misma, (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011).

Finalmente, otro de los elementos que está influyendo en el fracaso educativo del Pueblo Gitano es la falta de referentes, tanto dentro de los centros educativos, como en sus entornos comunitarios, por lo que a las personas gitanas les es mucho más difícil poder aumentar y transformar sus expectativas educativas, ya que con frecuencia consideran que no van a poder lograrlo ya que no conocen a ninguna otra persona que lo haya logrado en sus entornos más inmediatos. En esta línea, numerosos trabajos recogen la influencia de los “role models” o referentes positivos para los miembros de comunidades excluidas o vulnerables (Antronette, 1998; De Clerck, 2009; Evans, 1992; Maylor, 2009; Minority Access Inc., 2014; Pozdnyakova & Moiseeva, 2008; Rezai-Rashti & Martino, 2010). Una de las comunidades de la cual poseemos más evidencias en este campo es la comunidad negra o afroamericana. El trabajo de Maylor (2009) muestra como los profesores negros de primaria y secundaria en Estados Unidos se convierten en un excelente referente positivo para sus estudiantes chicos negros, contribuyendo a transformar no solo sus expectativas de aprendizaje sino sus perspectivas sociales. Otros trabajos (Evans, 1992; Klopfenstein, 2005) muestran también el impacto de estos referentes en la mejora del aprendizaje. Cabe destacar también en este mismo sentido el trabajo de la organización “Minority Access Incorporated”, quienes trabajan con más de 170 facultades y universidades de Estados Unidos, implementando y administrando programas y servicios para reclutar a estudiantes universitarios de poblaciones tradicionalmente excluidas del sistema universitario (Minority Access Inc., 2014). Uno de los proyectos más relevantes de esta organización es el “Minority Access' Role Models Project”. El proyecto elige anualmente como role models o referentes positivos a diferentes profesoras y profesores, así como otros profesionales con una trayectoria académica reconocida. Estos role models ayudan a que estudiantes universitarios de estas comunidades (afroamericana, asiática, musulmana y latina, entre otras) tengan referentes profesionales muy reconocidos de su comunidad, lo que tiene un impacto en sus expectativas profesionales y personales, así como en su éxito universitario (Minority Access Inc., 2014).

#### **1.4 Marco político para la inclusión del Pueblo Gitano**

Ante la situación de exclusión social y desigualdad de gran parte de la población gitana, algunos sistemas políticos han sido sensibles a esta problemática desde hace mucho tiempo. Desgraciadamente esta sensibilidad no siempre ha resultado efectiva ni satisfactoria, ya que precisamente estos mismos sistemas políticos son los que han reproducido esta situación de desigualdad en muchas ocasiones. A pesar de ello, cabe destacar aquellas reacciones políticas a nivel europeo y nacional que han supuesto o están suponiendo (y esperamos supongan en un futuro) un cambio hacia la inclusión de la comunidad gitana. A nivel europeo debemos comentar que desde las primeras menciones de la ONU sobre la discriminación étnica donde ya se referían a la población gitana como una de las minorías étnicas con mayor riesgo de exclusión, han sido muchas las reacciones políticas llegadas desde el viejo continente. Veamos cómo hemos llegado hasta la elaboración del nuevo marco político europeo.

### **1.4.1 El marco político europeo**

Desde la “First EU Roma Summit” hasta el Marco europeo de estrategias nacionales de inclusión del Pueblo Gitano hasta 2020, han sido muchas las iniciativas europeas que han intentado promover la inclusión de la comunidad gitana.

En 2004, Livia Járócka, eurodiputada gitana, asistió a la conferencia final del proyecto europeo Workaló del 5º Programa Marco de la Unión Europea. Entre los resultados del proyecto difundidos en aquella conferencia, se encontraba la necesidad urgente de reconocer institucionalmente al Pueblo Gitano, así como la discriminación histórica contra esta comunidad, para así empezar a desarrollar medidas específicas en favor de su inclusión. Livia Járócka tomó nota de dichos resultados y presentó una resolución en el Parlamento Europeo en abril de 2005, para que el Parlamento reconociera al Pueblo Gitano como una minoría de Europa y reconociera su situación social y educativa desfavorable, producto de la discriminación institucional e histórica que dicha comunidad lleva padeciendo desde su llegada a Europa (Aiello, Mondejar, & Pulido, 2013). Esta resolución fue aprobada por unanimidad y supuso una de las transformaciones políticas más relevantes de la primera década del Siglo XXI: el reconocimiento institucional de la población gitana, que generó un marco esencial para desarrollar políticas que facilitarían una respuesta eficaz a las necesidades y demandas de dicha comunidad (European Parliament, 2005). Esta fue quizás una de las

primeras acciones políticas a escala europea que demostró directamente una intención real hacia la inclusión de las gitanas y los gitanos europeos.

Desde entonces, y también con anterioridad, se han sucedido importantes documentos institucionales europeos en favor de la inclusión del Pueblo Gitano en Europa, que en su totalidad o parcialmente, se han referido a dicha dimensión: la estrategia Europa 2020 “A strategy for smart, sustainable and inclusive growth”, adoptada por la Comisión Europea (European Commission, 2010a), la “European Platform Against Poverty and Social Exclusion”, promovida desde la Unión Europea (European Commission, 2010c); el comunicado de la Comisión para movilizar los Fondos Estructurales de Fondo Social Europeo; y la resolución del Parlamento Europeo para la elaboración de una estrategia común europea a favor de la inclusión de la comunidad gitana (European Parliament, 2011).

Este gran número de intentos desde Europa, contribuyó a que el 5 de Abril de 2011 la Comisión Europea adoptara el “Marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020”, en el que establece por primera vez un marco común para el desarrollo de medidas y políticas en el ámbito nacional a partir de enfoques, objetivos y ámbitos de trabajo compartidos por todos los Estados miembros de la Unión Europea. Este Marco Europeo *ofrece la oportunidad de unir fuerzas en todos los niveles (europeo, nacional, regional) y con todas las partes interesadas, incluidos los romaníes, para hacer frente a uno de los problemas sociales más graves en Europa: poniendo fin a la exclusión de los gitanos* (Comisión Europea, 2011b: 5). La Comisión explica que la integración del Pueblo Gitano de la EU debe cubrir cuatro áreas cruciales: el acceso a la educación, al empleo, a la sanidad y a la vivienda y servicios esenciales. Además deja claro la necesidad de un firme compromiso por parte de los estados miembros, así como la capacitación de la sociedad civil u otras pautas claves para la elaboración efectiva y de calidad de dicho marco europeo.

La Comunicación recibió el respaldo del Consejo de Ministros de la UE del 19 de mayo de 2011 (European Commission, 2011c) y del Consejo Europeo del 24 de junio (Consejo de la Unión Europea, 2011), el máximo órgano de gobierno de la UE, quienes teniendo en cuenta su gran importancia, aprobaron el informe de la Presidencia de la población gitana e instaron a una rápida reacción para la aplicación de las conclusiones del Consejo de 19 de mayo de 2011 y en particular en lo que respecta a la elaboración, actualización o desarrollo de las estrategias de los Estados miembros. Este nuevo Marco Europeo obligó a todos los Estados

miembros, en proporción a su número de población gitana, a presentar sus propias Estrategias Nacionales antes de finales de 2011, las cuales debían cumplir con “Los 10 Principios Básicos Comunes para la Integración de los Gitanos”<sup>19</sup> en los cuatro ámbitos prioritarios establecidos (educación, empleo, salud y vivienda), entre otras cuestiones (Comisión Europea, 2011b). En concreto, las recomendaciones específicas que la Unión Europea realiza a todos los estados miembros hacen referencia a:

- 1) procurar que todos los niños y niñas gitanos y gitanas tengan acceso a una formación de calidad, sin discriminación o segregación;
- 2) crear vínculos efectivos entre las escuelas y las comunidades gitanas, muy especialmente gracias a la participación activa de las familias o de mediadores, para reducir así la segregación y para mejorar también las competencias interculturales del profesorado;
- 3) ampliar el acceso a la formación y la atención de calidad en la primera infancia de los niños y niñas gitanos y gitanas;
- 4) ocuparse de rebajar el número de alumnado gitano que abandona prematuramente la enseñanza secundaria, además de animar a los jóvenes gitanos y gitanas a que cursen formación secundaria y superior.
- 5) conceder a la población gitana un acceso pleno y no discriminatorio a la formación profesional, el mercado laboral y a las posibilidades e iniciativas de autoempleo;
- 6) prestar especial atención desde el Sector Público a emplear a funcionarios gitano cualificados;
- 7) ofrecer servicios personalizados a la población gitana desde los servicios públicos de empleo;
- 8) ofrecer acceso a una sanidad de calidad a la población gitana, especialmente para los niños y niñas y las mujeres, y atención preventiva específica y servicios sociales de nivel similar y en las mismas condiciones que el resto de la población;
- 9) aumentar la participación de la población gitana cualificada en los programas sanitarios orientados a sus comunidades;

---

<sup>19</sup> Los 10 Principios Básicos Comunes para la Integración de los Gitanos fueron presentados en la primera reunión de la Plataforma el 24 de abril de 2009. Fueron anexadas a las conclusiones del Consejo de 8 de junio de 2009. Que comprenden: 1) políticas constructivas, pragmáticas y no discriminatorias-2) objetivo explícito pero no exclusivo 3) enfoque intercultural 4) con el objetivo de la corriente 5) la conciencia de la dimensión de género 6) la transferencia de las políticas basadas en la evidencia-7) uso de la UE la participación de instrumentos 8) de las autoridades regionales y locales, 9) la participación de la sociedad civil, 10) la participación activa de los gitanos.

- 10) fomentar un acceso no discriminatorio a la vivienda, incluida la vivienda de protección social;
- 11) garantizar que la actuación en materia de alojamiento debe ser parte de un enfoque integrado que incluya, especialmente, la educación, la salud, la atención social, el empleo y la seguridad, así como medidas contra la segregación;
- 12) y actuar activamente con programas específicos que impliquen a las autoridades regionales y locales.

El seguimiento y la evaluación de cada una de las estrategias nacionales es una prioridad de la Unión Europea, reflejada de hecho en el propio documento oficial. En junio de 2013, después de haber analizado los progresos de las estrategias nacionales realizados hasta el momento, la Comisión emitió un informe en el que señala que las acciones llevadas a cabo no eran suficientes y ya hacía recomendaciones a los Estados miembros sobre los ámbitos de actuación clave como la educación y el trabajo, la importancia de la participación de la comunidad gitana, la necesaria colaboración con las autoridades locales y la importancia de asignar la financiación adecuada a las políticas y acciones dirigidas a la comunidad gitana con el objetivo de mejorar la eficacia de sus estrategias (European Commission, 2013). En junio de 2015 la Comisión vuelve a emitir un informe en el que destaca que el uso no eficaz de fondos para mejorar la educación, el empleo, la sanidad y la vivienda del Pueblo Gitano sigue siendo un escollo. El informe enfatiza también que las actuaciones para mejorar las perspectivas educativas de los niños y niñas gitanos y gitanas deben ir de la mano de reformas integradoras y estructurales de los sistemas educativos. Además, la Comisión destaca que para combatir la discriminación y la segregación debe haber voluntad política y visión con horizontes, por lo tanto se debe obrar decididamente, lo que implica que las principales estrategias públicas en materia de educación, empleo, asistencia sanitaria y vivienda necesitan una reforma estructural radical (European Commission, 2015). Finalmente, en junio de 2016 la Comisión emite el que hasta ahora ha sido su último informe de evaluación sobre las medidas integradoras hacia la comunidad gitana en todos los estados miembros. La evaluación identifica algunas tendencias positivas, como la creciente atención a la educación en la primera infancia, o la nueva vinculación entre las prioridades políticas de integración de la comunidad gitana y el uso de los fondos europeos. Sin embargo, la Comisión alerta de que los esfuerzos no están aún mejorando claramente las condiciones de vida del Pueblo Gitano, dado que está aumentando la hostilidad generalizada de las sociedades mayoritarias hacia la comunidad gitana. Por tanto, el informe continúa señalando que la lucha contra la

discriminación (antigitanismo), especialmente contra la segregación residencial y educativa y la prevención de los desalojos forzosos, entre otros, deben ser las prioridades de cualquier estado democrático. Finalmente, el informe señala también la participación de la sociedad civil gitana y entes locales y regionales como elementos claves para acabar con la discriminación estructural que sufre la comunidad gitana, así como enfocar las estrategias hacia resultados directamente enfocados a mejorar las condiciones de vida del Pueblo Gitano (European Commission, 2016).

Atendiendo a las diferentes recomendaciones europeas sobre las políticas públicas dirigidas a la inclusión de la comunidad gitana, observamos que la educación y el trabajo son dos pilares fundamentales para acabar con la exclusión social del Pueblo Gitano.

### **1.4.2 El marco político español**

En 2004, Josep Andreu, por aquel entonces miembro del Congreso de los Diputados por Esquerra Republicana de Cataluña, también asistió a la conferencia final del proyecto europeo Workaló del 5º Programa Marco de la Unión Europea. Al igual que hiciera Livia Járócka, Andreu también tomó nota de dichos resultados y se comprometió a llevar al Congreso de los Diputados una Proposición no de Ley en la que se reconocieran los derechos del Pueblo Gitano, para así poder empezar a desarrollar medidas de acción concretas en favor de esta comunidad. Así, el Congreso de los Diputados aprobó la Proposición no de Ley relativa al reconocimiento de los derechos del Pueblo Gitano (núm. expte. 162/000320), de 27 de septiembre de 2005, en la que, entre otros, se acuerda:

- *Emprender una campaña de difusión de la lengua, la cultura, la historia y la identidad gitana dirigida tanto a la población gitana, en particular, como al resto de la población en general.*
- *Tener presente en las iniciativas legislativas culturales y sociales susceptibles de afectar a la cultura, la lengua e identidad gitana la opinión de las organizaciones romaníes legalmente establecidas.*
- *Defender ante la Unión Europea el pleno reconocimiento de la identidad, cultura y lengua del Pueblo Gitano como propias de Europa.*
- *Consultar a las asociaciones representativas del Pueblo Gitano y a las federaciones de asociaciones gitanas representativas en las diferentes Comunidades Autónomas del Estado sobre cuáles son las aspiraciones y las prioridades que legítimamente tiene como Pueblo Gitano, tanto en los aspectos*

*legales, culturales, educativos, de vivienda, servicios sociales y salud.* (Proposición no de Ley relativa al reconocimiento de los derechos del Pueblo Gitano (núm. expte. 162/000320), de 27 de septiembre de 2005)

Desde entonces, España ha adoptado varias iniciativas políticas para la inclusión de la comunidad gitana española. Sin obviarlas, destacaremos a continuación únicamente el marco político vigente, es decir, la ‘Estrategia para la inclusión de la población gitana en España 2012-2020’ (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012). El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y siguiendo las obligaciones de la Comisión Europea anteriormente mencionadas, aprueba una estrategia que concentra objetivos específicos e indicadores de progreso a medio y largo plazo. Dicha estrategia, ha surgido a través de un proceso de consulta, planificación y desarrollo con entre el gobierno central, las Comunidades Autónomas, algunas administraciones locales, y parte del movimiento asociativo gitano. La Estrategia recoge aspectos fundamentales para la inclusión de la población gitana desde las cuatro grandes áreas sociales (educación, empleo, vivienda y salud), así como otras acciones complementarias, como un enfoque transversal de género, el fomento de la cultura, o la atención a la población gitana procedente de otros países (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012).

En relación a los objetivos, si nos centramos en el ámbito de la educación, la Estrategia persigue incrementar la escolarización en educación infantil y la universalización de la escolarización, así como el aumento del éxito académico del alumnado en Primaria. También se plantea incrementar el número de estudiantes gitanos y gitanos que finalizan de la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y aumentar el nivel educativo de la población gitana adulta. Concretamente, se busca incrementar el porcentaje de población gitana que haya completado los estudios post-obligatorios al 8% (en 2020). Si observamos el ámbito de la salud, la Estrategia intenta reducir la obesidad infantil hasta el 10% (en 2020), y reducir también el número de niñas y niños gitanos que nunca han ido a una consulta bucodental hasta el 38% (en 2020).

Tal y como la Comisión ha hecho con el resto de Estados miembros, la Estrategia de España y sus progresos han sido evaluados ya varias ocasiones. En 2013, el informe de progresos en la implementación de las Estrategias nacionales que publicó la Comisión, ya instaba a poner especial énfasis en los resultados esperados en materia de educación, trabajo y no

discriminación, pero además destacaba la necesidad de aumentar los esfuerzos en la lucha contra las diversas formas de discriminación que sufren las mujeres gitanas (Comisión Europea, 2013). En 2014, la Comisión volvió a evaluar los progresos de la Estrategia española, destacando que a pesar de que se han empezado a desarrollar medidas importantes hacia la inclusión del Pueblo Gitano, se debe prestar más atención a las altas tasas de abandono escolar, el absentismo y la falta de continuidad en la educación y la formación formal, así como que se debe prestar más atención a garantizar el acceso del Pueblo Gitano en programas de empleo. El informe también señala que además de la descripción y explicación de las acciones llevadas a cabo, el impacto de las políticas de integración de la población gitana debe ser monitoreado, evaluando cuantitativa y cualitativamente los resultados conseguidos (European Commission, 2014). Finalmente, este informe concluye, entre otros, que la aplicación práctica de la legislación contra la discriminación se debe garantizar que será efectiva, que las actividades adicionales destinadas a combatir los prejuicios en los medios para hacer frente a la discriminación múltiple deben llevarse a cabo; y que se debe prestar más atención a la situación de los gitanos y gitanas en asentamientos ilegales. Los últimos informes de la Comisión que evalúan la Estrategia española vuelven a hacer referencia a la necesidad de monitorizar y ofrecer datos en relación a las mejoras e impacto alcanzados. Según la Comisión, todavía es necesario en España indicar los objetivos de reducción de la pobreza del Pueblo Gitano, así como seguir trabajando en relación al abandono escolar prematuro y la provisión de una educación general de calidad para todo el alumnado gitano. El informe destaca que a pesar de que el Estado español ha desarrollado numerosas medidas dirigidas a facilitar el acceso igualitario a la educación de la comunidad gitana, no se está garantizando todavía una igualdad de oportunidades educativas para los niños y niñas del pueblo Gitano (European Commission, 2015, 2016).

En el año 2001 el marco político catalán referente a la población gitana en Cataluña dio un importante giro, que actualmente está sirviendo de referencia a otros países del conjunto de la Unión. El I Plan integral del Pueblo Gitano en Cataluña (2005-2008) fue el primer plan interdepartamental que contenía políticas públicas específicas dirigidas a la comunidad gitana y que contaba con presupuesto específico para su implementación.

### **1.4.3 El marco político catalán**



La Comunidad Autónoma de Cataluña plantea una realidad política que se sitúa a la delantera del resto del estado español, por el hecho de que, mientras en España se aprobaba la Proposición no de Ley relativa a los derechos del Pueblo Gitano, de 27 de setiembre de 2005, Parlamento de Cataluña había aprobado ya en 2001 dos importantes resoluciones en favor del Pueblo Gitano: la Resolución 1.045/VI del Parlamento de Cataluña, sobre la elaboración de un plan integral del Pueblo Gitano en Cataluña, de 21 de noviembre de 2001; y la Resolución 1046/VI del Parlamento de Cataluña, sobre el reconocimiento de la identidad del Pueblo Gitano y del valor de su cultura, de 21 de noviembre de 2001.

A raíz de estas resoluciones, en 2003 se publica el Estudio sobre la población gitana en Cataluña, elaborado por encargo del Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Cataluña. Este estudio presentaba datos sobre la situación de la población gitana en Cataluña que sirvieron de punto de partida para la elaboración del primer Plan integral del Pueblo Gitano en Cataluña (2005-2008). Conviene destacar que el Estatuto de autonomía de Cataluña del año 2006, concretamente el artículo 42.7, dice que los poderes públicos *«deben garantizar el reconocimiento de la cultura del Pueblo Gitano como salvaguarda de la realidad histórica de este pueblo»*. En 2007, gracias en gran medida a la incursión e implicación de diferentes movimientos sociales gitanos y el trabajo conjunto con los grupos parlamentarios, el Parlamento de Cataluña aprueba la Declaración de reconocimiento de la persecución y el genocidio del Pueblo Gitano, el 29 de marzo de 2007.

En cualquier caso, todo este marco político de más de 15 años de su aparición, nos lleva a poder explicar que Cataluña ha implementado hasta la fecha tres ediciones del Pla integral del Pueblo Gitano de Cataluña: 2005-2008, 2009-2013 y 2014-2016. De hecho, en la actualidad, está en proceso de redacción el IV Plan integral (2017-2020), un despliegue de políticas públicas específicas de muy importante alcance que cuenta con la implicación real de doce departamentos de la Generalitat de Cataluña y que gestiona un presupuesto anual de entre un millón y medio y dos millones de euros. La cuarta edición de este Plan Integral se prevé aprobada a mediados de 2017.

Las políticas públicas llevadas a cabo en este plan son explícitas pero no exclusivas (“explicit but not exclusive”), de acuerdo a las recomendaciones de la Comisión Europea en materia de inclusión de la población gitana (European Commission, 2011b). Este concepto identifica las políticas que se diseñan e implementan a partir de las necesidades de un grupo específico

e incorporan las medidas más adecuadas para fomentar el acceso prioritario de dicho grupo a esa acción.

Las políticas públicas recogidas en el Plan integral se dividen en trece ámbitos de trabajo, entre los que destacamos educación, empleo, vivienda, salud, mujer, juventud y población gitana de Europa. Todas las actuaciones han sido elaboradas por un equipo intercultural y heterogéneo y han seguido un estricto proceso de participación e implicación gitana. El circuito de participación es el siguiente: una vez el equipo de redacción concluye el documento, se presenta al Consejo asesor del Pueblo Gitano, órgano de participación colegiado de la Generalitat de Cataluña que cuenta con veintiuna vocalías gitanas, el cual aprueba el documento. Posteriormente, se presenta a la Comisión Interdepartamental, órgano donde están representados los doce departamentos implicados y, finalmente, se eleva a gobierno. Paralelamente a este proceso, se ha realizado un proceso de participación en diversos territorios con alto porcentaje de población gitana y un proceso de participación en línea abierto al conjunto de la población. Uno de los principios básicos y características del Plan 2014-2016 ha sido que es su orientación hacia la eficacia y eficiencia, ya que la mayor parte de sus acciones están orientadas al éxito. Tal y como se recoge en el Plan Integral:

*“las actuaciones recogidas en este Plan están orientadas a lograr el éxito en los diferentes ámbitos de trabajo. Existe una clara orientación a la mejora continua de las condiciones sociales del Pueblo Gitano y al logro de resultados que contribuyan al impacto de las actuaciones en la vida de las personas a las que van destinadas. En la implementación de las actuaciones deben concretarse zonas de actuación prioritaria: aquellos territorios de Cataluña donde la situación de la población gitana sea más desfavorable, tal y como recomienda, por otra parte, la Comisión Europea en el marco de la Estrategia 2020. Se pone especial énfasis en analizar los elementos transformadores que tienen altas expectativas de mejora y a partir de los cuales se obtienen buenos resultados de los enfoques más relevantes de este Plan Integral”*

En este sentido, uno de los objetivos del Plan Integral 2014-2016 y del Plan Integral 2017-2020 es reducir el absentismo y el abandono escolar, e incrementar el éxito educativo y el nivel competencial del alumnado en 5 centros educativos de atención prioritaria. Para ello, algunas de las acciones que se están desarrollando (y futuras que se desarrollarán) hacen

referencia a la formación en Actuaciones Educativas de Éxito<sup>20</sup> de todos los agentes comunitarios del Plan Integral, a la realización de sesiones informativas sobre Actuaciones Educativas de Éxito en 5 centros educativos de atención prioritaria situados en barrios con una alta concentración de población gitana y altos índices de exclusión social y educativa, o la realización de formaciones de familiares (una Actuación Educativa de Éxito) para preparar a personas gitanas mayores de 25 años a superar la prueba oficial de acceso a la universidad (Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya, 2014).

### **1.5 Actuaciones e iniciativas desde la sociedad civil gitana**

Las reacciones para favorecer a la comunidad gitana no únicamente se han producido desde sectores políticos o institucionales. De hecho los movimientos sociales o plataformas gitanas o pro-gitanas son las que en muchas ocasiones se han pronunciado en contra de la desigualdad que padece el Pueblo Gitano. A continuación destacamos algunas plataformas o movimientos a favor de la inclusión del Pueblo Gitano, relevantes con la temática de estudio de este trabajo de investigación.

En primer lugar, en el ámbito europeo podríamos destacar al trabajo del Foro Europeo de Jóvenes Roma, FERYP,<sup>21</sup> creado en 1995 como una red informal hasta 2002, momento en que la organización se registra formalmente en Estrasburgo. Desde 2006, el FERYP es la única organización de jóvenes gitanas y gitanos representada en “Advisory Council on youth of the Council of Europe” y desde 2012, es una de las principales actores del “Roma Youth Action Plan” del Consejo de Europa. Sus actividades se fundamentan básicamente en tres pilares: la participación en el terreno político, la reconstrucción del liderazgo romaní y el fortalecimiento del compromiso de la juventud gitana en la vida pública.

En el caso de España, ha sido también muy importante el movimiento social y la reivindicación de los derechos de la comunidad gitana. Algunos ejemplos de este movimiento asociativo serían la Fundación Secretariado Gitano, la organización gitana de ámbito estatal

---

<sup>20</sup> Abordaremos el enfoque de las Actuaciones Educativas de Éxito en el capítulo 4 de esta tesis doctoral.

<sup>21</sup> Para saber más, véase: <https://www.feryp.org/>

que cuenta con mayores recursos humanos y materiales, o la Unión Romaní,<sup>22</sup> presidida por el Tío Juan de Dios Ramírez Heredia. Importantes también son las federaciones autonómicas que se han ido creando para dar más fuerza y voz al movimiento asociativo gitano, como la Federación Autonómica de Asociaciones Gitanas de la Comunidad Valenciana (FAGA)<sup>23</sup> o la Federación de Asociaciones Gitanas de Catalunya (FAGIC).<sup>24</sup> No nos podemos olvidar aquí de dos instituciones y organismos gitanos del estado español. Por una parte, el Instituto de Cultura Gitana,<sup>25</sup> fundación del sector público financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el objetivo de, entre otros, desarrollar y promover la historia, la cultura y la lengua gitanas. Por otro lado, el Consejo Estatal del Pueblo Gitano,<sup>26</sup> órgano colegiado y consultivo adscrito al Ministerio Sanidad, Servicios sociales e Igualdad, que fue creado con el objetivo de formalizar la participación y colaboración de las organizaciones relacionadas con la población gitana en materia de bienestar social.

Pero si hablamos de reacciones sociales, debemos subrayar sin duda el movimiento de mujeres gitanas, quizás una de las reacciones sociales gitanas más importantes. La mujer gitana, gracias a sus reivindicaciones, es considerada como un elemento crucial para el desarrollo de la cultura y las costumbres gitanas y como principal motor de cambio de las situaciones de exclusión social que vive parte de su comunidad (European Parliament, 2006; Sordé, 2006). En estos movimientos podemos escuchar las reflexiones de todo tipo de mujeres gitanas, tanto académicas como mujeres sin titulación académica o con educación elemental. Las mujeres gitanas académicas han realizado multitud de aportaciones y reflexiones sobre el Pueblo Gitano. La primera mujer gitana elegida para el Parlamento Europeo advierte que los gobiernos nacionales deben actuar con urgencia y que se requiere un compromiso serio de la CE con el fin de iniciar y supervisar la acción para la inclusión del Pueblo Gitano (Járócka, 2007). Ostalina Maya, gitana y activista de la ERRC, trabaja activamente para la defensa de los derechos del Pueblo Gitano en Europa, y en concreto de la mujer gitana. Maya afirma que *“hace unos años, en Turquía, por ejemplo, sólo había dos organizaciones de mujeres gitanas. Ahora son más de veinte. Eso es porque las gitanas están rompiendo su silencio, están saliendo a la calle y reconociendo abiertamente lo que son”* (Maya, 2007: 7), lo que

---

<sup>22</sup> Para saber más, véase: <http://www.unionromani.org/>

<sup>23</sup> Para saber más, véase: <http://www.fagacv.es/>

<sup>24</sup> Para saber más, véase: <http://www.fagic.org/index.php>

<sup>25</sup> Para saber más, véase <http://www.institutoculturagitana.es/>

<sup>26</sup> Para saber más, véase: <http://www.msc.es/politicaSocial/inclusionSocial/poblacionGitana/consejoEstGitano.htm>

demuestra que el Pueblo Gitano y las mujeres gitanas se han manifestado reaccionado ante su situación de desigualdad social.

A nivel europeo existen otros movimientos de mujeres gitanas, como la IRWN, The International Roma Women's Network. Este fue lanzado el Día Mundial del pueblo gitano (08 de abril) de 2003, con lo que las mujeres gitanas procedentes de 18 países europeos se unieron para presionar a los gobiernos por los derechos de las mujeres gitanas y aumentar la visibilidad de la cultura gitana. IRWN es el primer grupo que intenta reunir a grupos de mujeres gitanas de Europa oriental y occidental. La organización incluye Roma, sinti, khale y travellers. Algunas de las aportaciones más relevantes de la red son una conferencia de dos días sobre la salud de las mujeres gitanas en el Consejo de Europa, que fue convocada para revisar un informe elaborado a partir de la investigación en 15 países y una carta abierta protestando contra los recientes informes que las mujeres gitanas han sido esterilizadas a la fuerza en Eslovaquia. La carta también afirma que los policías eslovacos han "intimidado" las mujeres gitanas en la investigación.

En el estado español, destaca la Federación Kamira,<sup>27</sup> una federación de asociaciones de mujeres gitanas de ámbito estatal. Se fundó en 1999 y, desde ese momento, las 26 asociaciones que aglutina la entidad están luchando por la igualdad de las mujeres gitanas y por la superación del antigitanismo. Desarrollan una intensa labor por la promoción integral de las mujeres gitanas en ámbitos como la educación, el empleo, la salud, el fomento del asociacionismo y la defensa de los derechos de las mujeres gitanas. En su página web constatamos el apoyo que realizan a la implementación de AEE en escuelas con alumnado gitano, con el fin de aumentar su éxito educativo.

Las otras mujeres gitanas, las mujeres gitanas no académicas, también han utilizado plataformas y asociaciones para dar a conocer cuáles son sus impresiones, sus necesidades y sus reflexiones para poder exigir sus derechos como mujeres gitanas y él de sus familias. Algunos ejemplos de estas asociaciones los encontramos en la asociación gitana de mujeres Drom Kotar Mestipen.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Para saber más, véase: <http://federacionkamira.es/educacion/>

<sup>28</sup> Para saber más, véase: <http://dromkotar.org/>

A partir de la I Jornada de Trabajo que Drom Kotar Mestipen organizó en 2001 (Las mujeres gitanas de Barcelona en el siglo XXI) y de los diferentes Encuentros de Estudiantes Gitanas que se vienen realizando desde 2002, la asociación ha venido configurando sus líneas de trabajo de acuerdo con lo que las mujeres han ido expresando. Algunas de las líneas de trabajo más significativas son la creación de espacios de diálogo y de participación para las mujeres gitanas, el debate social para la superación de las desigualdades y la formación y la facilitación de espacios educativos para la mujer gitana. Existen otras asociaciones de mujeres gitanas académicas que promueven la participación de estas otras mujeres, como la Roma Women Association “for our children”<sup>29</sup> en Rumania y el Amalipe Center for Interethnic Dialogue and Tolerance<sup>30</sup> en Bulgaria.

Gracias a la actividad constante de la asociación Drom Kotar Mestipen, se celebró en Barcelona los días 8, 9 y 10 de octubre de 2010 el I Congreso Internacional de Mujeres Gitanas: Las otras mujeres. En este congreso, al que acudieron mujeres gitanas de toda Europa, se tomaron importantes reflexiones y se alcanzaron varias conclusiones relevantes. En educación, “las otras mujeres” afirmaron durante dicho congreso, entre otros, que es necesario fomentar la participación de las familias gitanas en la escuela, exigir políticas de acción afirmativa para gitanas y gitanos, potenciar la formación de adultos y conseguir que aumente el número de gitanos y gitanas que finalizan la educación secundaria.

---

<sup>29</sup> Para saber más, véase: <https://www.facebook.com/romawomentm/>

<sup>30</sup> Para saber más, véase: <http://amalipe.com/index.php?nav=About&lang=2>

## Capítulo 2. Un breve análisis del antigitanismo

*"(...) I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed:  
"We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal."  
(...) I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged  
by the color of their skin but by the content of their character."*

Martin Luther King, Jr. Discurso en Lincoln Memorial. (Washington D.C., 28 de agosto de 1963)

El siguiente capítulo pretende realizar un análisis del antigitanismo, desde la llegada del Pueblo Gitano a Europa hasta la actualidad. Para ello, en las siguientes líneas se abordan diversas cuestiones relacionadas con la historia del Pueblo Gitano, y su relación directa con la persecución, la expulsión, la esclavitud y el exterminio. A continuación se aportarán ejemplos que muestran cómo el antigitanismo sigue muy presente en la actualidad, en todos los ámbitos sociales. Finalmente, este capítulo recogerá el marco político existente para luchar contra el antigitanismo, así como algunas actuaciones e iniciativas que se están desarrollando con el objetivo de superar esta forma de racismo concreta hacia la comunidad gitana.

### 2.1 Una historia de persecución, expulsión, esclavitud y exterminio

El antigitanismo es una forma específica de racismo contra el Pueblo Gitano, reconocida por numerosos organismos e instituciones internacionales (Council of Europe, 2012a; European Parliament, 2015), que debe entenderse como un racismo persistente histórica y geográficamente; sistemático, ya que es aceptado por casi todos los estamentos de la sociedad; y a menudo acompañado por actos de violencia (ECRI. European Commission against Racism and Intolerance & Council of Europe, 2011). Expertos gitanos como Valeriu Nicolae (2006) han descrito el antigitanismo como *"una forma específica de racismo, una ideología de superioridad racial, una forma de deshumanización y del racismo institucional [...] alimentado por la discriminación histórica"*. (p. 5).

Lejos de ser un racismo actual o esporádico en contra de esta comunidad, el antigitanismo se lleva manifestando en todos los rincones de Europa desde el mismo momento en el que el Pueblo Gitano llegó al viejo continente.

Si nos centramos en el caso de España, la política de homogeneidad cultural y religiosa que se instauró en los Reinos de Castilla y Aragón con la llegada al trono de los Reyes Católicos, produjo graves consecuencias para los grupos étnicos minoritarios, como la comunidad gitana. Así, el 3 de marzo de 1499, Isabel II de Castilla y Fernando I de Aragón, firmarían en la entonces villa de Madrid la primera pragmática antigitana. Esta primera ley antigitana perseguía que las personas gitanas adquirieran oficios conocidos, que abandonan su vida nómada y que se convirtieran en siervos de alguna casa. El no cumplimiento de esta pragmática suponía en una primera infracción, 100 latigazos y el destierro. En una segunda desobediencia, la pena consistía en el corte de las orejas, 60 días de prisión y el destierro. La terca vez que si incumplía dicha pragmática, la pena era la muerte (Sánchez Ortega, 2009).

Esta primera pragmática real antigitana supone el punto de inflexión en lo referido a legislar para perseguir, expulsar, esclavizar y exterminar a la comunidad gitana en España, ya que todas las posteriores pragmáticas antigitanas se hicieron sobre la base de esta primera, ampliando drásticamente las prohibiciones y encrudeciendo los castigos hasta la última ley antigitana en 1788, pasando por el primer intento de exterminio de la población gitana en Europa: la Gran Redada del 30 de julio de 1749. En este sentido, desde la primera pragmática real de 1499 hasta la última en 1788 (es decir, en 296 años), se han contabilizado hasta 28 pragmáticas<sup>31</sup> reales antigitanas solo por las Cortes de Castilla (Motos Pérez, 2009). De uno u otro modo, la mayor parte de estas pragmáticas antigitanas perseguían el castigo, la mutilación, la esclavitud, la pena de muerte o el exilio (Gómez Alfaro, 2010; Jiménez-González, 2017; Motos Pérez, 2009).

---

<sup>31</sup> Tal y como recoge el trabajo del filósofo e investigador gitano Isaac Motos (2009), éstas serían en orden cronológico, las pragmáticas promulgadas por las Cortes de Castilla entre 1499 y 1788: 1499, Madrid 4 de marzo, RR. CC.; 1525, Carlos I, Toledo; 1534, Carlos I, Madrid; 1539, Carlos y D<sup>a</sup> Juana, Toledo; 1542, Carlos I; 1560, Felipe II, Toledo; 1566, Felipe II; 1586, Felipe II, Madrid; 1611, Felipe III; 1619, Felipe III, en Belén de Portugal; 1633, Felipe IV; 1673, Carlos II y D<sup>a</sup> Mariana de Austria; 1693, Carlos II; 1695, Carlos II, Madrid; 1699, Carlos II; 1705, Felipe V; 1708, 1 de septiembre, Felipe V; 1717, Felipe V; 1726, 1 de octubre, Felipe V; 1727, 4 febrero, Felipe V; 1731, 14 septiembre, Felipe V; 1738, Felipe V, Madrid; 1745, Felipe V; 1746, 7 de febrero, Felipe V; 1749, Fernando VI; 1783, 18 de mayo, Carlos III; 1783, 17 de agosto, Carlos III; 1783, 19 septiembre, Carlos III; 1784, 24 junio, Carlos III; 1784, 23 de Agosto, Carlos III; 1784, 28 de diciembre, Carlos III; 1787, 1 de marzo, Carlos III; 1788, 20 noviembre, Carlos IV.



En este mismo periodo de tiempo, es decir, entre los Siglos XVI y XVIII, las leyes y pragmáticas antigitanas se manifiestan con notoriedad por toda Europa. En Inglaterra, desde el Reinado de María I de Inglaterra y Felipe II (de España) en 1554, las personas gitanas fueron objeto de legislaciones específicas antigitanas fundamentadas en la lógica de que las personas gitanas eran delincuentes marginales (Jiménez-González, 2017), por lo que las expulsiones,<sup>32</sup> condenas y deportaciones eran también una realidad en dicho territorio (Gómez Alfaro et al., 1999).

Pero sin duda, si debemos destacar dos momentos fatídicos en la historia del Pueblo Gitano que ilustran claramente el antigitanismo y los intentos de exterminio de esta comunidad, debemos hacer una especial mención a la Gran Redada de 1749 y al Samudaripen,<sup>33</sup> el Genocidio Gitano durante la Segunda Guerra Mundial.

Como consecuencia de la cadena de sucesos y leyes antigitanas que se iban promulgando por Europa y España en contra de la población gitana, llegamos a ese 30 de Julio de 1749, ni mucho menos un hecho aislado, sino una consecuencia del antigitanismo que se venía manifestando. Ese día debe considerarse como el primer intento de exterminio de la población gitana en Europa, acontecido en España bajo el amparo del rey Fernando VI y orquestado, entre otros, por el Marqués de la Ensenada. El plan de exterminio gitano, llamado la Gran Redada o la Prisión general de los gitanos, consistía en privar de libertad en un solo día a todos los gitanos y gitanas del reino, con la intención posterior de extinguir al Pueblo Gitano. Tal y como explica el sociólogo gitano Nicolás Jiménez (2017):

<sup>32</sup> Expulsiones y deportaciones similares se acontecen en Polonia y Rusia desde el año 1500; en Francia desde 1504; en Escocia hacia el 1505, en Suecia hacia 1517, en Alemania sobre 1577, entre otros. En todos los casos las deportaciones y la persecución no se detendría hasta bien entrado el Siglos XVIII, e incluso en algunas regiones como Eslovaquia, hasta inicios del Siglo XX. (Fraser, 1992; Gómez Alfaro et al., 1999; Jiménez-González, 2017; Leblon, 1987)

<sup>33</sup> Tal y como se indica en Santos, et al. (2016) Porrajmos es la palabra más utilizada, tanto en la literatura científica como por la sociedad civil (gitana y no gitana) *“para referirse al genocidio específico de personas gitanas por parte del Nazismo. Sin embargo, es importante destacar que existe un número cada vez mayor de activistas gitanos (especialmente procedentes de los Balcanes y Europa del este) que prefieren utilizar el término Samudaripen, un neologismo romaní que significa “Asesinato en masa” o “la gran matanza”. Esto es debido a que la traducción explícita de Porrajmos en algunos dialectos del Romani significa “violación”, y no “devoración”, además de tener una fuerte connotación sexual, lo que es considerado como una gran ofensa cargada de prejuicio. Por ello, y a pesar de que la palabra Porrajmos sea con mucho la más frecuentemente utilizada, hemos decidido deliberadamente utilizar para este artículo la palabra Samudaripen, ya que no tiene connotaciones negativas por ser un neologismo. Debemos destacar que el uso de la palabra Samudaripen también ha sido criticado, sin embargo no por su significado, sino por su creación lingüística, ya que como neologismo incumple con algunas de las reglas de la lengua romaní, especialmente como consecuencia del contacto de dicha lengua con otras lenguas europeas.”* (pp. 24)

*“Aproximadamente 12.000 personas fueron capturadas y recluidas. Los hombres, a partir de 15 años serían destinados a los arsenales para trabajar forzosamente en la construcción de navíos; las mujeres junto a los menores de 12 años serían utilizadas en fábricas-prisión donde, a través de su trabajo, sufragarían su propio mantenimiento hasta la misma muerte.” (pp. 69)*

Tal y como se observa, el intento de la Gran Redada suponía evitar siguientes generaciones de personas gitanas, en tanto en cuanto el plan se orquestaba en dos pilares fundamentales: separar a hombres gitanos de mujeres gitanas, para así evitar nuevos nacimientos de niñas y niños gitanos; y asegurar que se desmembraba la “familia gitana”, estructura fundamental para la transmisión de los valores y costumbres (tales como la lengua) de cualquier cultura. No obstante, diferentes cuestiones hicieron que dicho plan no prosperara en su totalidad (Jiménez-González, 2017), aunque las consecuencias de aquel primer intento de exterminio del Pueblo Gitano se han sentido en la comunidad gitana hasta la actualidad (Hancock, 2000).

El segundo episodio estrictamente necesario señalar como uno de los ejemplos del antigitanismo en la historia de la comunidad gitana es el Samudaripen, el genocidio gitano durante la Segunda Guerra Mundial. A menudo, cuando pensamos en ese cruel momento de la historia se puede tender a reducir la persecución y el exterminio de la comunidad gitana, y de otros grupos como el pueblo judío, a esos fatídicos años que duró el régimen nazi. Sin embargo, existe una extensísima documentación (Ehmann & Haus, 2008; Fraser, 1992; Jiménez-González, 2017; Miller, 2014; Santos-Pitanga, Macías-Aranda, Amador-López, & Cortés-Cortés, 2016; Torrens, 2006) que demuestra que el genocidio gitano se fue preparando a lo largo de los siglos, desde la misma llegada de la comunidad gitana a Europa, cultivando poco a poco ese odio y recelo hacia lo “gitano”. El discurso antigitano hasta ahora presente en las pragmáticas y actitudes de las sociedades europeas del Siglo XVI, XVII y XVIII, encontró un perfecto aliado en el determinismo biológico y las políticas eugenésicas de finales del Siglo XIX. Esta “nueva” manifestación del racismo en general, y del antigitanismo en particular, responde a lo que la investigación ya ha identificado como racismo moderno, cuya base reposa en el etnocentrismo y en la supuesta supremacía biológica de determinadas “razas” por encima de otras (Flecha, 1999). La idea de que el Pueblo Gitano era una “raza” inferior y que suponía un problema de salud pública (o simplemente que existía un problema “gitano”) era comúnmente aceptada en Europa desde el Siglo XVI, por lo que el plan nazi no únicamente fue ejecutado por el propio partido, sino que de algún modo, contaba con la complicidad y soporte de gran parte de la sociedad

europea. De hecho, recientes publicaciones (Jiménez-González, 2017; Santos-Pitanga et al., 2016) demuestran que el genocidio gitano se fue preparando paulatinamente durante los siglos previos a la Segunda Guerra Mundial, y no hubiera sido posible sin la colaboración directa y/o indirecta del conjunto de la sociedad europea.

Como resultado de los numerosos episodios de persecución y encarcelación en campos de concentración de la comunidad gitana durante los años 1939 y 1942 <sup>34</sup> bajo el régimen nazi, el *Samudaripen* significó que para el año 1945: 15.000 personas gitanas habían sido asesinada en Alemania; más de la mitad de la población gitana de Austria (casi 6.000 personas) también había sido exterminada; 35.000 personas en Polonia (más del 60% de la población gitana que residía en el país) también fueron ejecutadas; y casi la totalidad de la población gitana fue eliminada en países como Croacia, Estonia, los Países Bajos, Lituania y Luxemburgo (Hancock, 2001). Se estima pues que la población gitana exterminada en ese periodo de la historia oscila entre las 220.000 y las 500.000 personas, aunque existen estimaciones que hablan de más de 1 millón y medio de personas gitanas asesinadas por el *Samudaripen* llevado a cabo durante la Segunda Guerra Mundial (Jiménez-González, 2017; Torrens, 2006).

A pesar de la crueldad de estos datos, el antigitanismo se sigue manifestando en Europa a lo largo de todo el Siglo XX. Un claro ejemplo de ello sería la persecución en España contra las personas gitanas por el régimen franquista, bajo el amparo de la “Ley de Vagos y Maleantes”. De hecho, la Guardia Civil disponía de ordenanzas específicas para “proceder” ante personas gitanas, las cuales eran consideradas criminales en potencia (Tamayo, 2008).

La llegada a España de la democracia en 1978, y a la mayoría de estados de la Unión, muchos de los cuales ya estaban asentados como países democráticos desde hacía décadas, supone la derogación de cualquier tipo de legislación antigitana. Sin embargo, tal y como veremos en el apartado siguiente, las múltiples formas que adopta el antigitanismo en la actualidad, así como el peso de la historia, hacen que estemos obligados a seguir hablando de antigitanismo en el Siglo XXI.

---

<sup>34</sup> Véase por ejemplo el capítulo 5.4 de Jiménez-González, N. (ed.) (2017). *Guía de Recursos contra el antigitanismo*. Alicante: FAGA. Federación Autonómica de Asociaciones Gitanas de la Comunidad Valenciana

## 2.2 Antigitanismo en la actualidad

La discriminación de la población gitana es reconocida mundialmente por diversos organismos e instituciones en la actualidad. La Comisión Europea, por ejemplo, refrendada por el consejo de la Unión Europea y el Consejo de Europa, afirma que millones de europeos de origen romaní son objeto de una discriminación persistente, tanto a nivel individual como institucional, así como de una exclusión social a gran escala (ECRI. European Commission against Racism and Intolerance & Council of Europe, 2011).

La comunidad gitana sufre en Europa continuos episodios de discriminación y marginación en su día a día. Lo más alarmante de la situación es que no denuncian esta discriminación a ningún organismo o autoridad competente. La encuesta de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2012) demuestra que todavía hoy la población gitana sufre episodios de antigitanismo en diferentes parcelas de su vida cotidiana. Este estudio concluye que *“como promedio, uno de cada dos consultados romaníes había sido objeto de discriminación en al menos una ocasión durante los 12 meses anteriores”* (pp. 3). Los resultados han puesto de relieve unos altos niveles de discriminación y victimización entre la población gitana en los todos los Estados miembros examinados y, al mismo tiempo, un reducido grado de concienciación respecto a los derechos propios, así como un escaso nivel de conocimiento de los mecanismos disponibles para formular reclamaciones, o de confianza en los mismos.

No obstante, lejos de creer que el antigitanismo se manifiesta únicamente en la sociedad civil, en el día a día de las personas gitanas, es preciso señalar que una de las principales formas de antigitanismo en la actualidad la encontramos en la esfera política en forma de antigitanismo institucional. En Europa las muestras de antigitanismo en este sentido son innumerables. Francia e Italia mantienen y defienden públicamente sus políticas de expulsión contra el Pueblo Gitano. El gobierno francés expulsó a 300 gitanos y gitanas en 2010 con el respaldo de gran parte de la ciudadanía francesa. El 48% de los franceses aprobó el proceso de deportación impulsado por el presidente de la república, Nicolás Sarkozy, según una encuesta de la empresa demoscópica CSA encargada por el diario Le Parisien.<sup>35</sup> Italia quiso expulsar en 2010 a los ciudadanos y ciudadanas de otros países de la Unión Europea que vivieran

---

<sup>35</sup> Para saber más, véase <http://www.leparisien.fr/politique/moins-d-un-francais-sur-deux-approuve-les-expulsions-25-08-2010-1042876.php>

únicamente de los beneficios estatales, una decisión que habría ampliado las medidas contra los gitanos y las gitanas y que fueron calificadas de discriminatorias y antigitanas por los grupos defensores de los derechos humanos. La Comisión Europea ya había negado a Italia el permiso para aplicar un plan de este tipo en el pasado. También en Italia, los diarios italianos e internacionales recogieron la pasividad con la que el alcalde de la capital del país, Gianni Alemanno, consideraba el plan municipal para realojar a los romaníes en campamentos legales, que llevaba meses parado. Debido a ese retraso, cuatro niños rumanos de entre cuatro y once años de edad perdieron la vida en Roma a causa del incendio que devoró la chabola donde vivían, en la Vía Appia Nuova, cerca del aeropuerto de Ciampino, y reveló que el ayuntamiento de Roma llevaba dos años haciendo propaganda de un Plan de “inclusión” para las personas gitanas, aunque en realidad nunca lo habían puesto en práctica (Costi, 2010).

Pero sin duda, dos de los episodios antigitanos en la esfera política más recientes han acontecido en el Parlamento Europeo. El primero de ellos fue durante el debate que se celebró en Estrasburgo en la sede del Parlamento Europeo el 9 de octubre de 2013. En su sesión plenaria, en la que se debatían, entre otros temas, la situación de la población gitana en Europa, algunos comisarios realizaron aportaciones claramente antigitanas. El caso más llamativo fue la intervención del europarlamentario belga Philip Claeys, quien afirmó que la Unión Europea había tratado a las personas gitanas durante años como “*víctimas patéticas*” y que “*aunque no sea políticamente correcto, muchos de los problemas de los gitanos son responsabilidad del comportamiento de ellos mismos*”<sup>36</sup> (European Parliament, 2013). Durante dicho debate, numerosos europarlamentarios realizaron aportaciones basadas en prejuicios y estereotipos sobre la comunidad gitana, vinculando a esta población con el robo, la delincuencia organizada, el abuso de menores o el tráfico de personas. Ante estas intervenciones, Viviane Reding, en aquel momento vicepresidenta de la Comisión Europea y comisaria de Justicia, Derechos Fundamentales y Ciudadanía, dijo que “*Debemos parar de estigmatizar a las ciudadanas y ciudadanos de otro origen étnico (...) Debo decir que me siento avergonzada de estar en esta cámara*”<sup>37</sup> (European Parliament, 2013).

<sup>36</sup> Cita original en holandés “*Het resultaat van die aanpak is nihil. Laat ons het dan anders doen en de Roma wijzen op hun eigen verantwoordelijkheid en zelfredzaamheid. Het is misschien niet politiek correct om het hardop te zeggen, maar veel van de problemen vinden hun oorzaak in het gedrag en de tradities van vele van die mensen zelf.*”

<sup>37</sup> Cita original en inglés “*We must stop stigmatising citizens because they are from another ethnic background. (...) I must say that I was ashamed to be in this Chamber*”

El Segundo episodio antigitano desde el ámbito político se vivió muy recientemente. Con motivo de la celebración del Día Internacional del Pueblo Gitano de 2017, se celebraba en sede parlamentaria el 6 de abril de 2017 un debate sobre la comunidad gitana. La eurodiputada italiana Maria Bizzotto propuso que se debería celebrar un Día Internacional para las "víctimas" del Pueblo Gitano, por el daño que esta comunidad lleva ocasionando a Europa desde hace años (European Parliament, 2017). Hasta la fecha, la señora Bizzotto sigue ocupando su silla de eurodiputada, a pesar de las numerosas quejas y reivindicaciones que se han hecho oír desde la sociedad civil gitana (Europa press, 2017), y el resto de la sociedad.

Lo acontecido en el parlamento europeo desgraciadamente no es extraordinario. Existen otros ejemplos más o menos recientes en diferentes países de Europa. Nuevamente en Francia, por ejemplo, el que era ministro del interior Manuel Valls argumentaba las expulsiones de gitanos en dicho país porque *“Esas poblaciones tienen modos de vida extremadamente diferentes a los nuestros (...) hay que proseguir desmantelando los campamentos de gitanos. (...) suponen un problema desde el punto de vista sanitario y de seguridad”* (Le Monde, 2013). De hecho, existen estudios que demuestran como la política francesa sobre inmigración y deportaciones de gitanos durante la presidencia de Sarkozy, así como la italiana durante la presidencia de Berlusconi, asociaba continuamente a los inmigrantes y a los gitanos con la inseguridad, por lo que consideraban estos asuntos como un problema de seguridad nacional para así legitimar las acciones antigitanas que se emprendían (Costi, 2010; Nacu, 2012; Woodcock, 2010).

Otro de los espacios a través del cual se contribuye de un modo directo a la perpetuación del antigitanismo es el ámbito académico. Existen numerosos ejemplos de personas académicas que han basado sus argumentos en opiniones personales fundamentadas en prejuicios, y que dada su posición o estatus como académicos y académicas, han querido transformar dicho argumentarlo en ciencia. Destaca en este sentido el caso del profesor universitario español Mariano Fernández Enguita (1999), quien ha llegado a afirmar que *“El gitano no necesita hacerse cumplir a un horario sistemático, ni acostumbrarse a un esfuerzo regular, ni adquirir hábitos disciplinados, porque su trabajo es flexible y discontinuo”* (pp. 26). Lejos de retractarse, Fernández Enguita ha vuelto a reproducir este discurso racista en varias ocasiones, como por ejemplo en 2009, cuando en un espacio de debate público afirmó que *“Para un niño gitano, por ejemplo, es un verdadero drama someterse a la autoridad de una mujer profesora. Es un drama. Porque en su familia, a lo mejor con doce años, está dándole órdenes a su madre, y no digamos a sus hermana”* (Elblogdejuanjo,

2009). Este antigitanismo ya no se fundamenta en el etnocentrismo como base esencial, ni defiende la supremacía de ninguna “raza” (de hecho no usa el término “raza” sino “étnica”). La base de este antigitanismo son los argumentos de la posmodernidad, a través de los cuales lo que se está haciendo es etnificar la desigualdad y exclusión social de la comunidad gitana, como si ello formara parte de su identidad. En su libro, Enguita no se refiere directamente a que lo “payo” sea mejor que lo “gitano”, sino a que simplemente somos diferentes, por eso, para el posicionamiento del racismo posmoderno que se ejemplifica en la obra de Enguita, las personas gitanas tienen menos índices de ocupación laboral o más fracaso escolar producto de su identidad cultural, ya que como gitanas y gitanos no quiere trabajar o asumir horarios laborales ni le dan sentido a la educación, ya que prefieren ser “libres”. En el capítulo 1 de esta tesis doctoral vimos (y volveremos a analizar en profundidad durante el capítulo 4) cómo, a pesar de los innumerables esfuerzos de la comunidad gitana por acceder al mercado laboral o a recibir una educación de calidad, la discriminación y exclusión de esta comunidad no está permitiendo su incorporación en igualdad, lo que nada tiene que ver con su identidad como personas gitanas, sino con lo que como personas gitanas padecen.

Del mismo modo, los genetistas italianos (padre e hijo) Luca y Francesco Cavalli-Sforza también han mantenido un discurso fuertemente racista contra la población gitana, afirmando cosas como que:

*“la supervivencia de los individuos del grupo depende de unas pocas actividades legales (...) y de muchas ilegales y parasitarias, como los hurtos, la prostitución y la mendicidad. Esta última se ha convertido en una actividad especializada que incluye el alquiler de niños, exhibidos por sus supuestas madres para ablandar el corazón de los viandantes y pedirles una limosna. ¿Debemos tolerar, e incluso proteger, una cultura de ladrones y pordioseros? Pero ¿qué otra cosa pueden hacer? (...)”*  
(Cavalli-Sforza & Cavalli-Sforza, 1994: 266)

Existen otros muchos ejemplos utilizados por la academia para continuar propagando este discurso antigitano basado en estereotipos y prejuicios, y no fundamentado en las recomendaciones de la comunidad científica. En este sentido, destaca la reciente incursión en un medio de comunicación del profesor de sociología Xavier Martínez Celorrio, quien en un artículo publicado para la versión digital de “El Periódico” intenta explicar la situación de un conflicto en el Barrio de La Mina (Barcelona) refiriéndose a la comunidad gitana con expresiones como “clan”, “película violenta, salvaje y primitiva”, “tradiciones gitanas

heredadas del subdesarrollo” o “familias sicilianas que organizaron lo que hoy conocemos como clanes mafiosos”. A continuación se recoge parte de este artículo:

*“Todo parece una película violenta, salvaje y primitiva sin que se haya desatado una guerra sangrienta gracias al papel de los mediadores gitanos o arregladores y el dispositivo preventivo y de paciente control de las administraciones. [...]” La rivalidad entre linajes, por historias de sangre y venganzas pasadas, se traspasa entre generaciones y suele ser la única herencia que se deja a los hijos, junto a la firme alianza con otras familias de confianza. [...] Cada linaje tiene la obligación de defender a sus miembros y responder al linaje agresor. Es una estructura de cierre sobre sí mismos que recuerda a las familias sicilianas que organizaron lo que hoy conocemos como clanes mafiosos cuando emigraron a las ciudades americanas. Ambos casos comparten la estructura patrilineal por linajes, la pasada marginación socioeconómica y leyes ancestrales de autoorganización al margen de la sociedad dominante.”<sup>38</sup> (Martínez-Celorrio, 2017)*

Nuevamente, la sociedad civil gitana (y no gitana) se ha pronunciado al respecto, denunciado públicamente el artículo antigitano del profesor Martínez Celorrio, y haciendo conocida a la fiscalía de delitos del odio y discriminación de la provincia de Barcelona dicha situación, para que se estudie si el artículo y el medio están incurriendo en la vulneración del artículo 510 del código penal.<sup>39</sup>

Los medios de comunicación son ampliamente utilizados para la propagación de este discurso antigitano. En este sentido, existen numerosas investigaciones que han analizado ya cómo se manifiestan estos discursos racistas contra el Pueblo Gitano en los medios de comunicación. El trabajo de Leudar & Nekvapil (2000) analiza cómo se presenta al Pueblo Gitano en los medios de comunicación checos, en concreto en espacios televisivos de debate en los que participan activistas gitanos y otras personas no gitanas. Algunas de las conclusiones más relevantes del trabajo de Leudar & Nekvapil (2000) muestra como estos medios, e incluso personas académicas vinculadas al campo de la etnografía que participan

---

<sup>38</sup> Para leer el artículo íntegro, consúltese aquí: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/gitanos-mina-violencia-eterna-linajes-5930921>

<sup>39</sup> Diversas organizaciones se han hecho eco de esta denuncia, entre otras, puede consultarse la Federación de Asociaciones Gitanas de la Comunidad Valenciana (FAGA) <http://fagacv.es/index.php/noticias/390/Firmas-contra-el-articulo->, La Federación Fakali, Federación de Mujeres Gitanas <http://www.fakali.org/91-fakali/443-ser-gitano-la-lucha-eterna-contra-el-estigma>, o la carta firmada por 100 personas gitanas de toda España [https://docs.google.com/document/d/1r0uL.yW8JOhzwRzt\\_gGU3tO5GBCOxLPGLAGnlnClzlnQ/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1r0uL.yW8JOhzwRzt_gGU3tO5GBCOxLPGLAGnlnClzlnQ/edit?usp=sharing)



en estos debates, siguen describiendo a las personas gitanas como personas “no normales”, con un “problema natural” para el trabajo, y asociadas al crimen y al sexo.

Por su parte, Erjavec (2001) realizó también un análisis similar en los medios de comunicación de Eslovenia en otoño de 1997, momento en el que la mayoría de la población de una pequeña localidad eslovena, con el soporte de las autoridades locales, impidió que una familia gitana volviera a su propia casa situada en dicha población, violando sus derechos como ciudadanos del país. Erjavec (2001) demuestra cómo las noticias de los periódicos analizados legitimaban y normalizaban la discriminación hacia las personas gitanas, presentando la actitud de la mayoría de la población como algo positivo. Por su parte, Tileaga (2005) estudió la construcción del discurso y la representación de la diferencia sobre la comunidad gitana en el contexto sociocultural de Rumania, examinado en profundidad el discurso de un grupo de personas rumanas de clase media. En su análisis se demuestra cómo este grupo de personas defiende que los gitanos tienen la culpa de los prejuicios que existen contra ellos, y que los prejuicios y el racismo detectados son más extremos que el estudiado en otros colectivos, como el inmigrante, ya que no sólo se considera a la comunidad gitana como diferente y/o inferior, sino como un colectivo que incumple el orden moral.

Finalmente, con respecto a los medios de comunicación, no podemos dejar de hacer mención a los innumerables programas televisivos que basan su contenido en una imagen fuertemente estereotipada y llena de clichés sobre el Pueblo Gitano. Algunos de estos productos audiovisuales podrían ser los programas “Palabra de Gitano” o “Gypsy Kings” de la productora Mediaset, o “Mi gran boda gitana”, de Antena3 Media, así como otros programas que, a pesar de no estar directamente dirigidos a tratar contenido sobre el Pueblo Gitano, frecuentemente recurren también a ofrecer una imagen negativa de esta comunidad. Algunos de estos otros programas, también de la productora Mediaset, serían “Callejeros” o “21 días con Samanta”. Nuevamente, la sociedad civil gitana se ha manifestado fuertemente en contra de dichos programas (Consejo Estatal del Pueblo Gitano, 2017; Fundación Secretariado Gitano, 2013b), a la vez que académicos de reconocido prestigio internacional,

como el Dr. Michael Burawoy, profesor de la Universidad de Berkeley, han alertado del impacto tan negativo que dichos programas tienen sobre la comunidad gitana.<sup>40</sup>

En este sentido, queda demostrado que el antigitanismo en la actualidad sigue siendo sistemático, en tanto en cuanto se manifiesta en todos los estamentos sociales, tales como la academia, la política o los medios de comunicación. Este hecho está contribuyendo de un modo claro a la reproducción del antigitanismo en Europa y a la construcción de una sociedad europea peligrosamente intolerante y desigual.

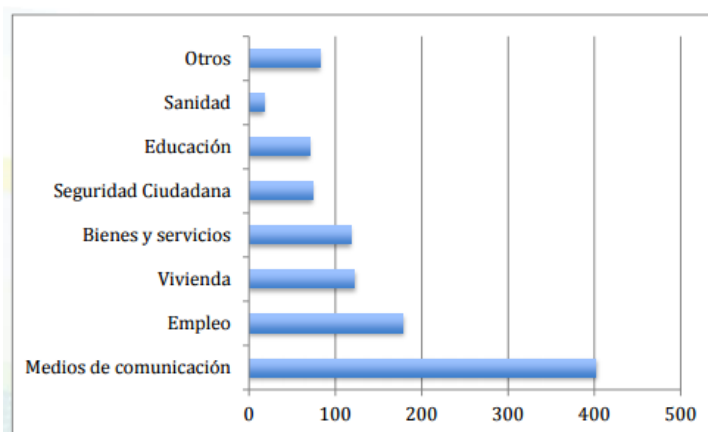
Prueba de ello es el impacto que este discurso antirracista está teniendo en la opinión pública con respecto al Pueblo Gitano. En el Barómetro del CIS de 2005 ya se recogía que al 40% de las personas encuestadas les molestaría “mucho” o “bastante” tener como vecinos y vecinas a personas gitanas, por delante de otros colectivos tradicionalmente rechazados, como personas que han estado en prisión o personas inmigrantes (CIS, 2005). Por lo que respecta a la encuesta sobre discriminación del CIS de 2007, más de la mitad de las personas encuestadas reconocía tener poca o ninguna simpatía hacia las personas gitanas, nuevamente muy por delante de otros colectivos tradicionalmente rechazados (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011). Todos estos datos se relacionan con la encuesta más reciente del CIS de 2013 sobre la percepción de la discriminación en España, donde el 35,4% de las personas encuestadas vuelve a afirmar que les molestaría “mucho” o “bastante” tener como vecinos y vecinas a personas gitanas (dato semejante a la encuesta del CIS de 2005) (CIS, 2013). Datos semejantes se recogen desde Europa, donde el Eurobarómetro 392 de 2012 muestra que el 62% de las personas encuestadas no le gustaría que su hija o hijo tuviera una compañera o compañero gitano en clase (Damonti & Arza, 2014).

---

<sup>40</sup> El 8 de marzo de 2013, Michael Burawoy (en aquel entonces presidente de la Asociación Internacional de Sociología, ISA) juntamente con dos mujeres gitanas, Jelen Amador del Centro de estudios Gitanos de la Universidad de Barcelona y Ana Contreras Fernández, presidenta de la Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen, concedieron una rueda de prensa para exponer cuáles deberían de ser las líneas adecuadas en relación al trato de la comunidad gitana en los medios de comunicación. La rueda de prensa completa se encuentra en el siguiente enlace: <https://vimeo.com/62497329>

Finalmente, es preciso destacar que el antigitanismo detectado en la opinión pública a través de las diferentes encuestas señaladas anteriormente, explican con mayor precisión lo que los informes anuales de la Fundación Secretariado Gitano sobre “Discriminación y Comunidad Gitana” vienen recogiendo desde 2005. Desde 2005 y hasta 2016, estos informes han documentado más de 1.500 casos de discriminación en España (Fundación Secretariado Gitano, 2016), y nuevamente los medios de comunicación se presentan como el ámbito más recurrente a través del cual se manifiesta el antigitanismo (ver Figura 2.1).

**Figura 2.1 Tipología de los casos de discriminación registrados por la Fundación Secretariado Gitano en los informes “Discriminación y Comunidad Gitana” (2005-2014)**



Fuente: (Damonti & Arza, 2014)

De hecho, dos de los informes más recientes de la Fundación están dedicados a recoger sentencias sobre antigitanismo en Europa y Campañas de sensibilización social (Fundación Secretariado Gitano, 2015), así como un Número Especial sobre antigitanismo, con artículos de opinión, análisis y bibliografía sobre la temática (Fundación Secretariado Gitano, 2016). En sendos informes se vuelven a recoger 194 y 154 casos de discriminación y antigitanismo, respectivamente. De hecho, en línea con lo que diversas autoras gitanas y gitanos vienen denunciando (Hancock, 2000; Jiménez-González, 2017; Motos Pérez, 2009; Santos-Pitanga et al., 2016), el Número Especial sobre antigitanismo de la Fundación Secretariado Gitano (2016), concluye que:

*“Es necesario hablar de antigitanismo. Debemos denunciar públicamente que el antigitanismo sigue siendo una realidad muy arraigada en la sociedad española, y también en el resto de Europa. Es*

*importante hablar de antigitanismo, porque es la forma de visibilizar, analizar y promover soluciones a un racismo específico, el que se traduce en todo tipo de discriminación, discurso curso de odio y delito de odio hacia un grupo de población, la comunidad gitana. Los discursos de odio antigitanos proliferan con absoluta impunidad en las redes sociales y en internet, incluso textos y comentarios que incitan al odio o al exterminio de los gitanos y gitanas son permitidos en medios de comunicación, y en webs. [...] Del mismo modo que la lucha contra la violencia de género está ya en la agenda política desde hace años, con resultados importantes en la mejora de la atención a las víctimas y en la conciencia pública del problema, combatir el antigitanismo debe convertirse en un reto visible y claro de los responsables políticos, con medidas concretas y presupuestos razonables. [...] La igualdad real de los ciudadanos gitanos y gitanas es aún un reto pendiente de la sociedad, avanzar en esta materia mejorará la salud democrática de toda la sociedad, y la hará más digna y más justa”* (pp. 11-12)

A lo luz de la cita anterior, en la que se observa cómo la comunidad gitana reclama que el antigitanismo sea una prioridad en las agendas políticas europeas, pasemos pues a conocer bajo qué marco político se está luchando contra el antigitanismo, y que actuaciones concretas se están llevando a cabo para luchar contra esta problemática social.

## **2.4 La lucha contra el Antigitanismo**

En primer lugar, es muy importante destacar que la lucha contra el antigitanismo, a pesar de ser una forma específica de discriminación y odio contra la comunidad gitana, debe realizarse al amparo de las legislaciones ya existentes que luchan contra el racismo, la discriminación y el odio hacia cualquier grupo social. En este sentido, son numerosos los textos y legislaciones internacionales, así como europeos y nacionales, que condenan cualquier forma de racismo, y que por lo tanto deben considerarse un estricto punto de partida en la lucha contra el antigitanismo.

En este sentido, la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas (1948) y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) deben entenderse como dos textos marco en la lucha contra el antigitanismo. En relación a la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 2 se recuerda que “*Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma,*

*religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.*” El artículo 7 de dicha declaración también pone de manifiesto que *“Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.”* En relación a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, su artículo 21.1 prohíbe *“toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual.”* A la luz de la totalidad de dichos documentos, y considerando particularmente estos artículos, el antigitanismo es pues una vulneración de sendos textos internacionales. Este aspecto es clave a la hora de hacer referencia al antigitanismo, ya que no es simplemente un problema de la comunidad gitana, sino un problema de la garantía de derechos y libertades de la humanidad, y de la Unión Europea en articular.

Existen otros muchos textos internacionales y europeos que hacen una alusión directa a la condena de la discriminación racial, la xenofobia, la intolerancia, el racismo y a la lucha por el respeto de las libertades y derechos de todas las personas y grupos sociales sin distinción alguna por motivo de, entre otros, su origen cultural o étnico. Algunos de estos textos serían, por ejemplo: la Convención Internacional de Naciones Unidas (1965) sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD); las declaraciones 77, 78 y 79 de la Conferencia Mundial de 2001 contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia; o la Directiva 2000/43/CE del Consejo de la Unión Europea, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.

Por lo que respecta al estado español, al igual que sucede a nivel internacional y europeo, existen dos legislaciones deben entenderse como dos textos marco en la lucha contra el antigitanismo: la Constitución Española de 1978 y la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. En relación a la Constitución Española, su artículo 9.2 recuerda que *“Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.”* Este mismo texto, ahora en su artículo 14 confirma que *“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión*

*o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*” En relación a la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, además de otros artículos, destaca el art. 510 Art. 510, donde se recuerda que comenten delito penal con castigo de prisión y multa “*Los que provocaren a la discriminación, al odio o a la violencia contra grupos o asociaciones, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia o raza, su origen nacional, su sexo, orientación sexual, enfermedad o minusvalía, serán castigados con la pena de prisión de uno a tres años y multa de seis a doce meses.*” Observamos de nuevo que el antigitanismo en España debe entenderse como una vulneración de dos de sus textos legislativos nacionales, como son la propia constitución democrática y el código penal. Por tanto, la lucha contra el antigitanismo no es más que la lucha por la igualdad y libertad de toda la sociedad española.

No obstante, existen textos específicos que hacen una mención específica a la lucha o condena del antigitanismo, y que por tanto, deben tenerse en cuenta también a la hora de promover acciones en favor de la eliminación de esta forma de racismo hacia la comunidad gitana. Algunos de ellos son la propia Resolución del Parlamento Europeo, del 28 de abril de 2005, sobre la situación de la población romaní en la Unión Europea (P6\_TA(2005)0151). En esta resolución (en su versión en inglés) se reconoce por primera vez por parte de un estamento político europeo el concepto de antigitanismo, y se destaca la importancia de eliminar urgentemente este tipo de racismo, ya que juega un papel fundamental en la situación del Pueblo Gitano en Europa. De hecho, la Resolución insta a los estados miembros a desarrollar medidas concretas contra el antigitanismo en todas sus formas, ya sea a nivel local, nacional, regional o de la UE, especialmente en materia de educación, empleo, salud y en todos los ámbitos de la vida pública.

Otros documentos específicos relevantes para la lucha contra el antigitanismo, son, entre otros:

- la Recomendación de Política General nº 13, del 24 de junio de 2011, de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) sobre la lucha contra el antigitanismo y las discriminaciones contra los romaníes/gitanos;
- y la Resolución del Parlamento Europeo, de 15 de abril de 2015, con ocasión del Día Internacional del Pueblo Gitano – antigitanismo en Europa y reconocimiento por la

UE del día de conmemoración del genocidio del Pueblo Gitano durante la Segunda Guerra Mundial (2015/2615(RSP)).

Ambos textos adoptados por la Comisión Europea y el Parlamento Europeo, respectivamente, vuelven a hacer una mención específica al antigitanismo en Europa y en cada uno de los estados miembros, destacando que el antigitanismo adopta multitud de formas y que es responsabilidad de los estados miembros de las organizaciones europeas dar respuestas efectivas para la erradicación de esta discriminación específica hacia el Pueblo Gitano.

En este punto, es preciso hacer un importante apunte sobre el caso del estado español, ya que no existen ninguna legislación concreta para luchar contra el antigitanismo, pese a que, tal y como acabamos de comprobar, las recomendaciones internacionales y europeas así lo instan y sugieren. No obstante, una breve mención al antigitanismo se realiza en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012), concretamente cuando se habla de las acciones complementarias de la estrategia a desarrollar. Así, dicho documento comenta que defenderá la *“Promoción de la aplicación efectiva de la legislación europea y española en materia de no discriminación, lucha contra el racismo y los crímenes de odio, aplicando las recomendaciones a nuestro país de los organismos internacionales, como el Consejo de Europa, en materia de lucha contra la discriminación o contra el antigitanismo.”* Sin embargo, Plan Operativo 2014-2016 (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2013) de dicha estrategia no existe ninguna mención concreta al antigitanismo ni a los mecanismos que se van a desarrollar para dar cumplimiento a la aplicación efectiva de la legislación, tal y como se recoge en la cita anterior.

Si bien es cierto que la legislación y los textos institucionales son fundamentales para luchar contra el antigitanismo, no podemos obviar que existen otras reivindicaciones y actuaciones igual de importantes en esta lucha. Dichas acciones provienen, al igual que sucede con las reivindicaciones en contra de la desigualdad y discriminación realizadas por otros grupos, de la sociedad civil, en este caso desde el propio Pueblo Gitano.

Una de esas acciones a nivel europeo sería la plataforma Antigypsyism.Eu,<sup>41</sup> donde personas gitanas, principalmente, están trabajando para la construcción de un documento de referencia sobre el antigitanismo, elaborado por la propia sociedad civil gitana con el fin de construir una alianza efectiva y eficaz en toda Europa contra el antigitanismo. La plataforma también ofrece un buen número de recursos sobre el antigitanismo, como por ejemplo documentos legislativos de la Unión Europea sobre la temática o artículos científicos y/o académicos sobre dicho fenómeno.

Otro ejemplo sería la ERGO Network,<sup>42</sup> una Red Europea de Organizaciones de personas gitanas de base. ERGO fue creada en 2008 por un pequeño grupo de ONGs para empoderar a las bases del Pueblo Gitano, es decir, a las personas gitanas que tradicionalmente no participan en la vida pública y/o política. Una de sus principales líneas de acción es la lucha contra el antigitanismo, a través de numerosas campañas o de, por ejemplo, dar apoyo y promover otras iniciativas, como la plataforma Antigypsyism.Eu.

La “European Roma Information Office” (ERIO) es también otro ejemplo de cómo la sociedad civil gitana se organiza para luchar contra el antigitanismo y los prejuicios. A través de numerosas campañas y con un fuerte lobby político, ERIO lleva años luchando contra el antigitanismo, a través por ejemplo de la campaña RRP (Roma Political Participation), a través de la cual ERIO difunde a través de diversos videos los perfiles de diversas personas gitanas, quienes exigen y visibilizan que ellas también pueden trabajar en la política europea sin dejar de ser gitanas.<sup>43</sup>

Si volvemos la mirada a España, destacan 3 iniciativas contra el antigitanismo promovidas por diferentes asociaciones y o federaciones. En primer lugar, los informes “Discriminación y Comunidad Gitana” que la Fundación Secretariado Gitano lleva realizando desde 2005 son una herramienta muy útil para denunciar y reportar el antigitanismo en nuestro contexto. Además, las conclusiones y recomendaciones de sus informes han sido tenidas en cuenta en varias ocasiones por algunas fiscalías provinciales responsables de los servicios de delitos del odio y la discriminación (Fundación Secretariado Gitano, 2016). En la misma línea, los informes “¿Periodistas contra el racismo? La prensa española ante el Pueblo Gitano” que

---

<sup>41</sup> Para saber más, véase <http://antigypsyism.eu/>

<sup>42</sup> Para saber más, véase <http://www.ergonetnetwork.org/>

<sup>43</sup> Para ver campaña, véase el siguiente enlace: [https://youtu.be/CKWH\\_GW-BBs](https://youtu.be/CKWH_GW-BBs)



desde 1995 viene desarrollando la Unión Romaní es también una herramienta útil para visibilizar el antigitanismo en la prensa española, y desde las últimas ediciones, también para dar a conocer buenas prácticas en el caso del trato del Pueblo Gitano en los medios de comunicación.

Finalmente, es imprescindible destacar aquí el trabajo de la Federación Autonómica de Asociaciones Gitanas de la Comunidad Valenciana (FAGA), la organización gitana con mayor relevancia en la comunidad valenciana. Fue fundada en 1989 y aglutina a un total de 33 asociaciones del territorio. Entre sus objetivos principales destacan mejorar la formación y las oportunidades sociolaborales de jóvenes y mujeres gitanas y mejorar la imagen social del Pueblo Gitano, a través de la superación de los estereotipos negativos inherentes a esta comunidad<sup>44</sup>. En este sentido, destaca la muy útil y acertada “Guía de recursos contra el antigitanismo”<sup>45</sup> que han creado desde FAGA bajo la coordinación de Nicolás Jiménez González, y con la colaboración en el equipo de redacción de Helios Fernández Garcés e Isaac Motos Pérez. La Guía, además de realizar diferentes posicionamientos teóricos y analíticos en relación al racismo y al antigitanismo, supone un documento muy relevante para la documentación histórica y actual del antigitanismo, así como para la obtención de recursos prácticos para combatir el antigitanismo.

---

<sup>44</sup> Para más información, véase <http://www.fagacv.es/>

<sup>45</sup> Jiménez-González, N. (ed.) (2017). *Guía de Recursos contra el antigitanismo*. Alicante: FAGA. Federación Autonómica de Asociaciones Gitanas de la Comunidad Valenciana. Disponible en <http://gitanizate.com/panel/data/adjuntos/27042015204308.pdf>



## Capítulo 3. Superando la pobreza a través de las Actuaciones Educativas de Éxito

*“Like slavery and apartheid, poverty is not natural. (...) and overcoming poverty is not a gesture of charity. It is an act of justice. It is the protection of a fundamental human right, the right to dignity and a decent life. While poverty persists, there is no true freedom.”*

Nelson Mandela. Discurso público en Trafalgar Square (London, 3 de febrero de 2015)

*“Desde aquí quiero decir a todos los padres del mundo y a todos los hijos, que si hemos tenido la mala suerte de ser pobres y vivir en barrios conflictivos, que podemos cambiar, porque aparte de que lo necesitamos, es bueno para que la gente vea que podemos salir de la pobreza y que somos personas también”*

Rafael Layón, gitano. INCLUD-ED Final Conference (Bruselas, 6 de diciembre de 2011)

En el siguiente capítulo se ahonda en el papel clave que juega la educación en la superación de la pobreza. Para ello, se recogen las principales aportaciones de la literatura científica que demuestran cómo existen un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito que están contribuyendo a superar la pobreza, con un especial impacto sobre los grupos más vulnerables, como el Pueblo Gitano. Así, en un primer término, se realizará una contextualización del concepto de pobreza, de su medición y de su relación con la teoría del desarrollo humano. Así mismo, se detallará un análisis de la situación de desigualdad social y pobreza actual, y su relación directa con la formación académica y la educación. Seguidamente, ahondaremos en los tipos de acciones o prácticas que se están llevando a cabo en los centros educativos, y cómo éstas están contribuyendo o no al éxito educativo y a la superación de la pobreza. Este punto nos llevará necesariamente a explicar un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito que ya se han demostrado efectivas en la lucha contra la pobreza, para a modo de conclusión, mencionar el proyecto educativo de Comunidades de aprendizaje, el cual está aplicando estas actuaciones exitosas.

### 3.1 Un análisis sobre la pobreza. Medición, desarrollo humano y situación actual

La medición de la pobreza ha ido evolucionando en los últimos años, con el objetivo de ofrecer una medición más real y exhaustiva de este fenómeno. En su origen, la medición de la pobreza se calculaba atendiendo básicamente a aspectos económicos o vinculados a la disposición de recursos de primera necesidad (Feres & Mancero, 2001). En esencia, esto significaba medir los ingresos de una familia o persona para conocer si se encontraba o no en situación de pobreza.

A partir de 1998, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de la Organización de Naciones Unidas (ONU), considerado el máximo organismo en la medición del desarrollo humano, empezó a calcular el Índice de Pobreza Humana, tanto para países en desarrollo (IPH), como para países de la OCDE seleccionados (IPH-2). En este sentido, el IPH-2 ha servido como un indicador social de desarrollo humano para países como España, ya que medía las privaciones humanas y la exclusión social considerando 4 indicadores distribuidos en 3 dimensiones: 1) una vida larga y saludable, medida a través de la probabilidad al nacer de llegar a los 60 años; 2) un nivel educativo adecuado, medido por la tasa de adultos que carecen de aptitudes de alfabetización funcional; y 3) un nivel de vida digno, calculado a través del porcentaje de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza y la tasa de desempleo a largo plazo (nivel de vida digno).

**Figura 3.1 Componentes del Índice de Pobreza Humana para países de la OCDE seleccionados (IPH-2)**



Fuente: Fundación Bancaja-Ivie (2011: 3)

El IPH-2 suponía un adelanto en la medición de la pobreza, sin embargo, entre otras limitaciones, no permitía identificar individuos y lugares específicos o grupos más amplios de personas que experimentaban las mismas privaciones. Por ello, el mismo PNUD lanzó en 2010 el actual Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). Este nuevo índice ha mantenido las 3 dimensiones del anterior IPH (una vida larga y saludable, un nivel educativo adecuado, un nivel de vida digno), pero ha ampliado en 10 los indicadores que se utilizan para calcular el índice, lo que resulta de especial utilidad para los países en vías de desarrollo.

**Figura 3.2 Componentes del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)**

Indicadores	Dimensiones	Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)
Bienes	Una vida larga y saludable	
Vivienda		
Electricidad		
Agua		
Higiene		
Gas / Calefacción	Un nivel educativo adecuado	
Matriculación escolar		
Años de instrucción	Un nivel de vida digno	
Mortalidad Infantil		
Nutrición		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de UNDP (2010)

En resumen, podemos afirmar que tanto el IPH-2 como el IPM se elaboran a partir de mediciones en cuatro grandes ámbitos: la pobreza en salud, la pobreza en educación, la pobreza en términos de bienestar material y la exclusión social.

Esta visión multidimensional de la pobreza no es algo novedoso, ya que números indicadores habían evidenciado con anterioridad como las condiciones de vida, la ausencia de empleo y los bajos niveles educativos son factores que hacen que las personas sean más vulnerables de padecer exclusión social (EUROSTAT, 2016b). Sin embargo, la aparición de estos nuevos indicadores ha supuesto un logro más hacia una mejor contextualización y medición del fenómeno de la pobreza.

Desgraciadamente, desde 2010 el IPM se ha dejado de medir por parte de ONU en países desarrollados, lo que ha supuesto sin duda un retroceso en el estudio y medición de este fenómeno en contextos como Europa y España. Sin embargo, siguiendo este enfoque, diversas organizaciones y profesionales han empezado a elaborar mediciones adaptadas para conocer el IPM de países como España. Destaca, entre otros, el caso del IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), que publicó en 2012 un informe sobre la Pobreza en España desde 2006 a 2011, y en el que se calculaba el IPH-2 del estado (IVIE, 2012). Cabe destacar algo interesante de este informe. Para el cálculo del IPH mantuvieron las variables iniciales del IPH, combinándolas con el enfoque del IPM. De este modo, se ha llevado a cabo un ajuste que ha consistido en sustituir la tasa de analfabetismo por la tasa de abandono temprano de los estudios, como forma de medir la pobreza en educación de un modo más acorde a la realidad actual. Este ajuste se encuentra totalmente en línea con la comunidad científica internacional, que apunta al abandono escolar temprano como un elemento de riesgo para sufrir pobreza y exclusión social (Baum & Flores, 2011; Limbos & Casteel, 2008).

En conclusión, esta nueva aproximación a la medición del fenómeno de la pobreza pone de relieve como las medidas sociales que persigan superar la pobreza y la exclusión social, no únicamente deben garantizar el aumento de ingresos de las familias a través de ayudas u otras prestaciones, sino que deben también garantizar la mejora de las condiciones de vida y la ocupación laboral de estas familias, así como una oferta educativa de calidad en sus entornos, tanto para la población adulta como para la que se encuentra en edad escolar.

Este nuevo enfoque en la medición de la pobreza guarda una relación directa con el enfoque de desarrollo humano del PNUD, quien plantea que este desarrollo es aquel que considera a las personas como eje central del mismo concepto de desarrollo. El desarrollo humano pues *“trata de la promoción del desarrollo potencial de las personas, del aumento de sus posibilidades y del disfrute de la libertad para vivir la vida que valoran”* (UNDP, 2013: 4).

El Desarrollo Humano como paradigma va también más allá del nivel de ingresos de un país. Este paradigma pretende crear entornos en los que las personas sean capaces de desarrollar al máximo sus potencialidades y poder llevar así una vida productiva y creativa en función de sus intereses y necesidades (UNDP. United Nations Development Programme, 2016). En este sentido, las personas pasan a ser la verdadera riqueza de una nación, por lo que la teoría

del desarrollo humano como paradigma implica explícita e implícitamente el desarrollo de oportunidades para que cada persona pueda vivir aquella vida que desea, ampliando sus opciones y sus medios (UNDP. United Nations Development Programme, 2016). Por tanto, el concepto de desarrollo humano descubre nuevamente aspectos referidos a la calidad de vida, el bienestar individual y social y la felicidad, más allá de considerar únicamente el nivel de ingresos o los medios y recursos de los que dispone un ser humano. Así, entre otros muchos aspectos y cuestiones relacionadas con el desarrollo humano y las condiciones de vida en diferentes países, podríamos afirmar que el PNUD intenta dar respuesta a dos indicadores: al índice de pobreza multidimensional (IPM) (abordado anteriormente en este apartado) y al índice de desarrollo humano (IDH).

El IDH debe considerarse como la medida resumen del desarrollo humano, y refleja los logros medios de un país en tres dimensiones básicas de desarrollo humano: una vida larga y saludable (salud), acceso al conocimiento (educación) y un nivel de vida digno (ingresos). El IDH se creó para enfatizar que las personas y sus capacidades deberían ser el criterio más importante para evaluar el desarrollo de un país, no sólo el crecimiento económico. Por ejemplo, Bahamas y Nueva Zelanda tienen similares ingresos per cápita, pero la esperanza de vida y los años de escolarización difieren de forma muy significativa entre los dos países, obteniendo Nueva Zelanda un IDH mucho mayor que Bahamas (UNDP. United Nations Development Programme, 2016). En este sentido, el IDH nos permite ver más allá de los ingresos de un país para poder evaluar el desarrollo de sus ciudadanas y ciudadanos.

No obstante, el concepto del desarrollo humano es mucho más amplio que los indicadores que se recogen en el IDH. Amartya Sen, estrecho colaborador de las Naciones Unidas y su Programa de desarrollo y ganador del Premio Nobel de Economía de 1998, ha planteado que el concepto de desarrollo humano se ha de entender como libertad, es decir, como el desarrollo de las libertades de los individuos (Sen, 1999). El centro del enfoque de Sen es su innovadora forma de concebir al desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos (Sen, 1999). En este sentido, el desarrollo debe entenderse necesariamente como un indicador que pretenda visibilizar las libertades de los individuos. En esta teoría, sin embargo, la contribución de la libertad al desarrollo puede verse de dos maneras distintas: puede ser tanto un fin como un medio.

Sen incluye los dos aspectos en su definición del desarrollo como libertad, otorgándole mayor importancia a la primera. La libertad es, ante todo, el fin principal del desarrollo. No se pretende entonces aumentar la libertad para lograr “algo más”, sino que es necesario aumentar la libertad por la libertad en sí misma. A esta cuestión Sen la denomina como el papel constitutivo de la libertad en el desarrollo. Por lo que respecta a la libertad como medio, Sen argumenta que la libertad en sí misma puede ser una excelente herramienta para conseguir el desarrollo mismo. A este aspecto Sen le denomina el papel instrumental de la libertad (Sen, 1999). Por lo tanto la libertad como medio sería retroalimentada por la libertad como fin, y viceversa.

Sen, por tanto, no define el desarrollo en función de la renta o los ingresos, sino en relación a la capacidad que tienen las personas de transformar dicha renta e ingresos en aquellos que consideran ellas necesario para la vida que quiere vivir. En otras palabras, la capacidad de transformar tus recursos en tus libertades. Por ello, el desarrollo se basa en la libertad, justamente porque éste permite a las personas poder incrementar sus capacidades para poder vivir libremente la vida que escogen (Sen, 1999).

Esta forma de redefinir el desarrollo en términos de capacidades y libertades, afecta directamente la forma en que entendemos la pobreza, ya que ahora ésta no puede ser definida únicamente a través del nivel de rentas, sino que se debe considerar la (in)capacidad de convertir dicha renta en aquellos que la persona desea para vivir, es decir, en el desarrollo de sus libertades. Obviamente, un aumento de la renta o los ingresos puede suponer un aumento de las libertades, pero no es estrictamente necesario. Por ejemplo, la baja formación académica o el origen étnico, afectan a la capacidad de una persona a la hora de optar a un determinado empleo que desee o a vivir en una determinada zona, respectivamente, independientemente de su nivel de rentas. En el primer supuesto, es evidente que la formación académica incluye o excluye a una persona en el mercado laboral. También en el segundo supuesto, hemos observado como determinadas personas gitanas no pueden acceder al mercado libre por cuestiones de discriminación étnica.

En conclusión, a la luz de las diferentes aportaciones tanto en el concepto de medición de la pobreza, como en la concepción del desarrollo humano, antes de abordar la situación actual



de pobreza, debemos anotar que la pobreza se debe entender mucho más allá de los ingresos de una persona, familia o país. La pobreza se debe entender de un modo multidimensional, en el que se interrelacionan otros aspectos cruciales del desarrollo humano, como la salud, la vivienda y muy especialmente la educación. En este sentido, la pobreza debe también considerarse a la luz de las capacidades y libertades de los individuos para poder desarrollar aquella vida que desean, transformando sus rentas e ingresos en libertades, por medio de las capacidades que tiene para ello.

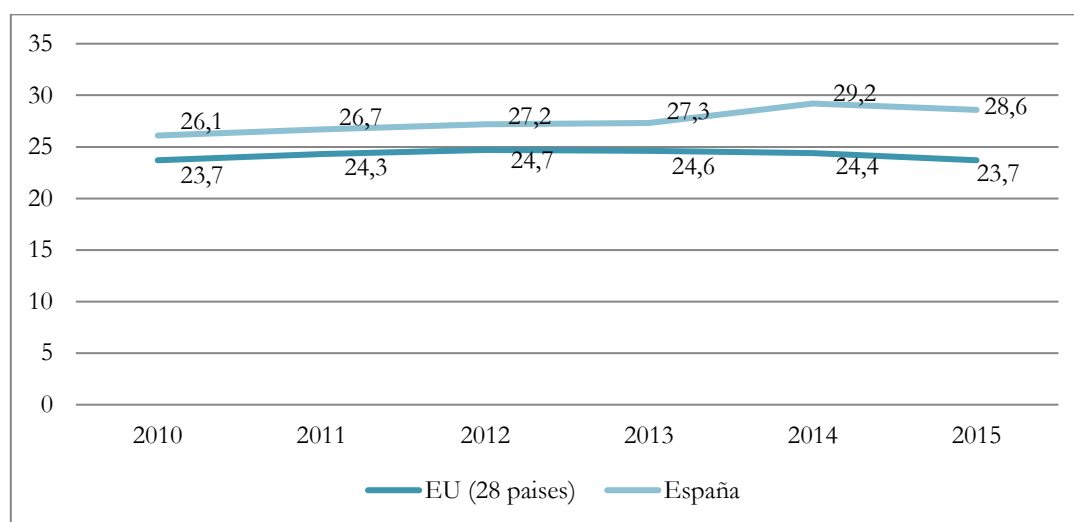
En relación a la situación actual de pobreza en España, a pesar de las sensibles mejoras acaecidas en los últimos años en relación a la crisis económica que ha azotado a Europa, y muy especialmente al estado español, esta investigación se ha desarrollado en un contexto de preocupante exclusión y desigualdad social, así como de pobreza. Así, la encuesta de opinión realizada por la Comisión Europea en 2010, el conocido Eurobarómetro especial sobre Pobreza y Exclusión Social, el cual estimó que alrededor de 84 millones de personas en la Unión Europea (el 17% de la población total) vivían bajo el umbral de la pobreza (Eurobarometer, 2010).

Ese mismo año (2010), en el marco de la estrategia Europa 2020, la Unión Europea creó el índice AROPE (“At Risk Of Poverty and Exclusion”) con el fin obtener una tasa más acertada sobre la población europea en riesgo de pobreza y exclusión social. Para ello, el índice AROPE combina 3 indicadores: 1) la tasa de riesgo de pobreza, la cual considera la renta disponible de las personas; 2) la tasa de personas que viven en hogares con una baja intensidad de trabajo (desempleo); y 3) la tasa de privación material severa, que atiende a la carencia de recursos considerados necesarios para el bienestar, tales como disponer de calefacción o lavadora en una casa o poder comer carne o pescado cada dos días, entre otros (Eurostat, 2016).

Si observamos los datos disponibles en relación al índice AROPE, la proporción de personas que viven en riesgo de pobreza y exclusión social en Europa no ha dejado de aumentar desde 2010, mostrando un tímido descenso entre 2012 y 2015. En el caso de España, esta tasa es muy alarmante, ya que entre 2010 y 2015 el índice muestra un aumento de más de 2,5 puntos (véase Figura 3.3). Si traducimos estos datos, este índice indica que en 2015 el 23,7% de la población europea (118,8 millones de personas) y el 28,6% de la española (13,2 millones de personas), vivían en riesgo de pobreza y exclusión social (Eurostat, 2016). Esto datos nos

indican que en Europa casi 120 millones de personas vivieron al menos una de las tres condiciones siguientes: 1) estar en riesgo de pobreza (vivir en un hogar con una renta disponible equivalente por debajo del umbral de riesgo de pobreza, esto es, disponer de ingresos inferiores al 60% de la renta mediana); 2) padecer una privación material severa (hogares que declaran no poder permitirse 4 de los 9 ítems seleccionados a nivel europeo<sup>46</sup>); y 3) vivir en un hogar con baja intensidad de trabajo (relación entre el número de personas en un hogar en edad de trabajar y el de las que efectivamente trabajan).

**Figura 3.3 Evolución del Índice AROPE. España y Europa**

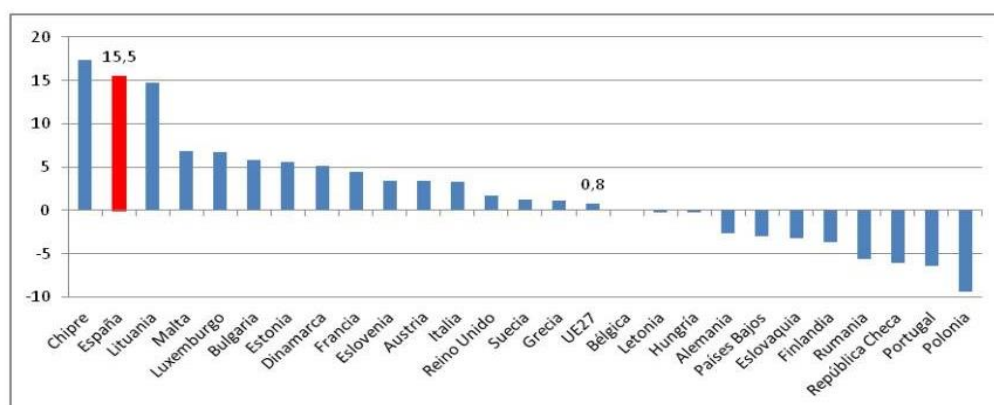


Fuente: Elaboración Propia a partir de los datos de Eurostat (2016)

Los datos del índice AROPE se alinean con los datos que disponemos en relación a la desigualdad social en España. Si atendemos a los datos que aporta el reciente informe de OXFAM Intermon (2017), a pesar de que España crece a un ritmo adecuado, por encima del 3%, la desigualdad social en nuestro contexto es la segunda más acusada de toda la Unión Europea, solo por detrás de Chipre. Así lo demuestra la evolución del coeficiente de Gini (véase Figura 3.4), unidad de medida utilizada para calcular la desigualdad social de un país, a través de mostrar diferencia que existe entre la riqueza que acumula el 20% más rico de un país, y el 20% más pobre.

46 Estos nueve ítems son: pagar el alquiler o una letra; mantener la casa adecuadamente caliente; afrontar gastos imprevistos; una comida de carne, pollo o pescado (o sus equivalentes vegetarianos) al menos 3 veces por semana; pagar unas vacaciones al menos una semana al año; un coche; una lavadora; un televisor en color; un teléfono (fijo o móvil) (EAPN, 2012; Eurostat, 2013).

**Figura 3.4 Evolución del Índice de Gini en Europa (2007-2015)**



Fuente: OXFAM Intermon (2017)

En este mismo informe también se denuncia que en los últimos dos años de crecimiento económico solo las clases más altas se están beneficiando de dicho progreso. De hecho OXFAM (2017) denuncia que los salarios más bajos entre 2008-2014 cayeron un 28%.

Ante los desafíos que presenta esta acentuación de las desigualdades sociales, la literatura científica internacional sobre pobreza (Lawson & Wilson, 2002; Sen, 1999) reconoce de manera cada vez más intensa la necesidad de abandonar enfoques unicausales o reduccionistas para explicar este fenómeno, ya que, tal y como indicamos al inicio de este apartado, los distintos factores que influyen en la pobreza guardan una relación directa con otras dimensiones, como el género y procedencia étnico-cultural, acceso al mercado laboral, educación, acceso a servicios de salud, vivienda, etc.

En este sentido, desde las recomendaciones internacionales sobre pobreza y exclusión social, se alerta especialmente sobre dos circunstancias que incrementan la vulnerabilidad ante la pobreza: la falta de formación académica y la precariedad e inactividad laboral (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2009b, 2014b; The European Union Spanish Presidency, 2010). Ambas circunstancias están estrechamente ligadas, ya que el nivel de estudios alcanzados condiciona la facilidad o dificultad de insertarse laboralmente. Esta relación se observa fácilmente al analizar los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) respecto a las tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (INE, 2017c). En el caso del nivel formativo alcanzado, estos datos indican cómo la tasa de paro es de 39.68% entre las personas analfabetas a un 10.89% entre las personas con titulación

superior (véase Figura 3.5). De igual modo, si observamos las tasa de actividad por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (INE, 2017b), las personas analfabetos tienen una tasa de , mientras que las personas con educación superior, su tasa de actividad es (véase Figura 3.6).

**Figura 3.5 Tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad  
(1er trimestre 2017)**

	Analfabetos	Estudios primarios incompletos	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria y similar	Segunda etapa de educación secundaria, con orientación general	Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluye educación postsecundaria no superior)	Educación superior
Ambos sexos							
Total	39,68	37,68	31,77	25,64	17,35	19,39	10,89
Hombres							
Total	32,36	35,73	30,71	23,03	14,58	16,80	9,05
Mujeres							
Total	49,49	40,68	33,44	29,52	20,49	22,24	12,55

Fuente: INE (2017b)

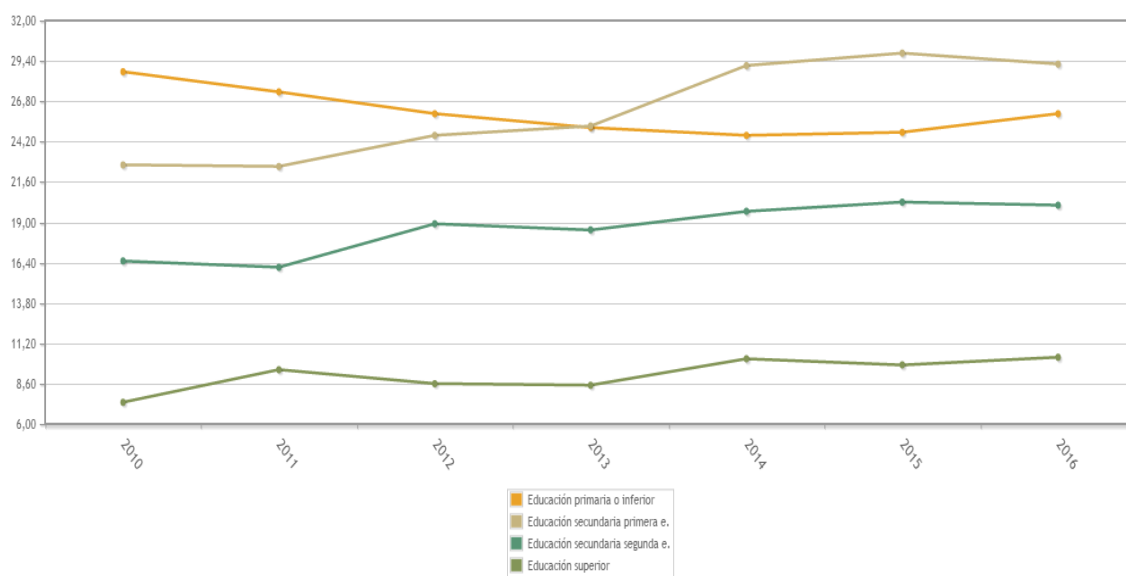
**Figura 3.6 Tasa de actividad por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad  
(1er trimestre 2017)**

	Analfabetos	Estudios primarios incompletos	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria y similar	Segunda etapa de educación secundaria, con orientación general	Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluye educación postsecundaria no superior)	Educación superior
Ambos sexos							
Total	11,53	12,48	25,65	60,50	60,75	76,62	80,54
Hombres							
Total	20,53	17,84	34,32	68,75	64,63	81,83	80,30
Mujeres							
Total	7,27	8,53	18,38	51,31	56,88	71,58	80,76

Fuente: INE (2017a)

De esta forma, el riesgo de caer en la pobreza y en la exclusión social disminuye en función del nivel educativo alcanzado. Tal y cómo muestra la Encuesta de Condiciones de Vida (INE, 2017a), la tasa de riesgo de pobreza pasaba de un 26.0% para las personas que han alcanzado niveles primarios o inferiores, a un 10.2% para las personas que han completado la educación superior.

**Figura 3.7 Tasa de riesgo de pobreza por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (1er trimestre 2017)**



Fuente: INE (2017)

Por otra parte, la pobreza no afecta únicamente en mayor medida a aquellas personas con menor formación o en situación de desempleo, sino que tiene que ver con una cuestión también espacial o geográfica. Las zonas urbanas con alta concentración de pobreza son fenómenos presentes en los distintos países de nuestro entorno. En las ciudades de todos los países europeos existen guetos, barrios con un bajo nivel socioeconómico y un círculo cerrado de desigualdades interconectadas, que llevan a una falta de oportunidades y exclusión social. Tal y como apuntan Lawson y Wilson (2002), *“lo que caracteriza a esta nueva pobreza es que afecta a las oportunidades de vida de las personas pobres de manera más aguda que en el pasado reciente. Ha supuesto cambios cualitativos en el status, las relaciones sociales y las expectativas de las personas pobres, y no sólo representa nuevas formas de desigualdad material y privación”* (p. 151).

A la luz de lo expuesto, se muestra evidente que la investigación y las políticas deben abordar las causas profundas de la pobreza, como la desigualdad social, las diferencias étnicas, lingüísticas y de género; y las brechas entre las diferentes áreas geográficas. Desde hace décadas, se viene denunciando que las desigualdades afectan a los grupos en mayor desventaja y que muchas de estas situaciones de desigualdad comienzan en la primera infancia, y continúan a lo largo de la edad escolar, dejando notar su influencia en la futura inserción social, laboral, sanitaria, residencial, etc. (UNESCO, 1998). Así mismo, ha quedado latente que la educación juega un rol fundamental en la reproducción o superación de los círculos de pobreza. Así, en el siguiente apartado ahondaremos en qué tipo de prácticas se están llevando a cabo en los centros educativos, y cómo éstas están contribuyendo o no a la superación de la pobreza.

### **3.2 De las ocurrencias a las Actuaciones Educativas de Éxito**

En la actualidad, las escuelas encuentran dificultades para dar respuesta a las necesidades del alumnado y de sus familias, así como para responder a los retos de la sociedad actual. Una de las principales causas que explican esta falta de adecuación es la aplicación en esos centros, de actuaciones educativas que no están basadas en evidencias científicas, y que tradicionalmente afectan con mayor intensidad a los grupos más desfavorecidos, como la población inmigrante o las minorías culturales (CREA, 2010; European Parliament, 2009; Flecha, 2015; Rosenbaum, 1976). Nos referimos a las actuaciones que no parten de las fuentes científicas en el ámbito educativo y que no han sido contrastadas previamente a su aplicación. Cuando esto ocurre, definimos en este trabajo a esas actuaciones como ocurrencias, que pueden estar envueltas de buena voluntad, pero no responden a un criterio de rigurosidad científica.

Siguiendo la línea promovida por la investigación y también por los organismos oficiales (European Commission, 2010; Woessmann & Schuetz, 2006), la educación que reciben los niños y las niñas en sus aulas no puede basarse en ocurrencias de personas supuestamente expertas, sino que debe nutrirse del conocimiento acumulado por la ciencia en el ámbito educativo. Los profesionales de la educación debemos conocer las actuaciones que están

teniendo mejores resultados para poder aplicarlas y desestimar aquellas actuaciones que la ciencia ya ha demostrado que no van a generar buenos resultados académicos en el alumnado.

En el 6º Programa Marco de Investigación Europea, se llevó a cabo el proyecto *INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. INCLUD-ED fue el proyecto integrado sobre educación escolar de más recursos y mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea hasta aquel momento. El trabajo de investigación se desarrolló durante cinco años (2006–2011), por parte de un consorcio de quince socios de catorce países europeos distintos.

INCLUD-ED analizó las actuaciones educativas llevadas a cabo en todos los sistemas educativos europeos, así como las teorías y contribuciones científicas en este ámbito. Identificó, a través de 22 estudios de caso específicos y 6 estudios de caso longitudinales, las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades sociales y aquellas actuaciones que contribuyen al fracaso escolar y la exclusión social. Así, INCLUD-ED identificó un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, las cuales serán analizadas más adelante en este capítulo.

El impacto científico del proyecto se concreta en más de 60 artículos en revistas JCR. El impacto político del mismo se observa a través de las resoluciones y comunicaciones de la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo. En ellas recomiendan la aplicación de las actuaciones educativas de éxito y la implementación de escuelas como Comunidades de Aprendizaje.

### **Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación**

*Promover para todos los alumnos —incluidos los que tienen necesidades especiales— planteamientos educativos inclusivos que hayan dado buenos resultados, convirtiendo las escuelas en **comunidades de aprendizaje** en las que se cultive la sensación de inclusión y apoyo mutuo y en las que se reconozcan los talentos de todos los alumnos. Hacer un seguimiento de los resultados de tales planteamientos, en particular con vistas a aumentar las tasas de acceso y éxito de los estudiantes con necesidades especiales en todos los niveles del sistema educativo (Consejo de la Unión Europea, 2010: C 135).*

**Comunicación: Abordar el abandono escolar prematuro:  
una contribución clave a la agenda Europa 2020. Enero de 2011**

[...] *Los centros de enseñanza como «comunidades de aprendizaje» tienen en común una visión, unos valores fundamentales y unos objetivos de desarrollo escolar. Este enfoque aumenta el compromiso del alumnado, el profesorado, los padres y otras partes interesadas, y apoya el desarrollo y la calidad de los centros de enseñanza. Las «comunidades de aprendizaje» inspiran tanto a los profesores como a los alumnos para superarse y hacerse con el control de sus procesos de aprendizaje. También crean condiciones favorables para reducir el abandono escolar y para ayudar a los alumnos con riesgo de abandono (Comisión Europea, 2011: 7).*

Durante el análisis que el proyecto realizó a los sistemas educativos europeos, INCLUD-ED identificó aquellas prácticas educativas que estaban contribuyendo al éxito educativo y a la inclusión social, y aquellas que por el contrario estaban reproduciendo el fracaso escolar. A continuación se muestran algunos de los resultados del proyecto.

### **3.1.1 Sobre las agrupaciones en el aula**

La investigación educativa ha abordado el análisis de las formas de agrupación del alumnado que genera mejores resultados educativos y aquellas que, por el contrario, contribuyen a provocar o perpetuar la desigualdad educativa y el fracaso escolar. Por la relevancia con el objeto de estudio, procedemos a exponer las tres formas de agrupación del alumnado que aportó INCLUD-ED, después de realizar el análisis en la investigación. Las formas de agrupación son las siguientes: “Mixture”, “Streaming” e “Inclusion”.



Figura 3.1 Tipos de agrupamiento en el aula

	MIXTOS (Mixture)	HOMOGENEOS (Streaming)	INCLUSIÓN	
Basados en	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados/ Igualdad de diferencias	
Agrupamiento	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	
Recursos humanos	1 profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	
¿Juntos o separados?	Juntos	Separados	Juntos	Separados
	1) Clases con niveles de aprendizaje diversos	1) Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento	1) Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	2) Desdobles en grupos heterogéneos
		a. agrupaciones del alumnado por nivel en aulas distintas		
		b. agrupaciones del alumnado por nivel dentro de la misma aula		
		2) Grupos de refuerzo y de apoyo separados de su grupo de referencia		

Fuente: INCLUD-ED Consortium (2011)

El modelo de agrupación del alumnado que genera más éxito educativo a la luz de los datos de la investigación es el modelo *inclusion*. Por el contrario, *mixture* y *streaming* generan peores resultados en convivencia y aprendizaje. Veamos en qué consiste cada uno de ellos:

***Igualdad de oportunidades en el acceso: mixture***

Forma de agrupación del alumnado en que se dispone al conjunto del alumnado del grupo clase con una única persona adulta de referencia. El grupo está configurado por estudiantes diversos en cuanto a nivel académico, origen, género, entre otras características. La fundamentación de este tipo de agrupación se basa en la idea de garantizar un igual acceso a todos los estudiantes a la misma actuación educativa. Sin embargo, la investigación revela que este modelo, pese a perseguir la igualdad en el acceso, no consigue la igualdad de

resultados puesto que la gestión de la diversidad del alumnado por parte de un único docente, se torna imposible de realizar con éxito.

### ***Atención a la diversidad desde la diferencia: streaming***

Como reacción frente a los malos resultados del modelo *mixture*, surge el modelo *streaming*. Al contrario del modelo anterior, la premisa principal se basa en dar respuesta a la diversidad del alumnado. Así, se constituyen grupos homogéneos, generalmente por nivel de éxito educativo del alumnado, situación social, etc. Según la Comisión Europea, este modelo se define como la forma de *adaptar el currículum a distintos grupos de alumnos y alumnas en base a sus capacidades dentro de un mismo centro escolar* (European Commission, 2006: 19).

El *streaming* se concreta, habitualmente, en agrupaciones por nivel de rendimiento del alumnado, ya sea dentro o fuera del aula. Bajo el argumento de personalizar y atender a la individualidad de cada estudiante, se implementan diversos currículos a alumnado de un mismo curso. Así, en el caso de la agrupación homogénea fuera del aula encontramos la práctica de aulas abiertas, unidades de escolarización externa, etc. En el caso de la agrupación dentro del aula se diversifican las actividades de aula de acuerdo al nivel supuestamente adquirido por los estudiantes del grupo. Así, en un mismo espacio y tiempo educativo, una parte del alumnado realiza actividades de un nivel y otra parte del alumnado realiza actividades de un nivel supuestamente adaptado a su diversidad. Diversos autores ya apuntaron hace décadas del fracaso y los problemas de convivencia que generaban las prácticas de *streaming* (Braddock & Slavin, 1992; Hallinan, 1994; Rosenbaum, 1976; Valls, 2008-2010). Al mismo tiempo, los efectos de este tipo de prácticas educativas de segregación en las escuelas. Entre otros, sabemos desde hace décadas que estas formas de *streaming* 1) incrementan las diferencias entre el alumnado, ya que afectan muy negativamente al aprendizaje y el rendimiento del alumnado que obtienen peores resultados, dado que se rebaja el nivel de contenidos y se reduce el tiempo de enseñanza; 2) incrementan el riesgo de abandono escolar; 3) disminuyen las oportunidades de aprendizaje y rendimiento del alumnado, al reducirse tanto la calidad como el ritmo de aprendizaje; 4) reducen las expectativas, la autoestima y la confianza del alumnado segregado; 5) contribuyen a la estigmatización y la estratificación social, etiquetando como “diferente” al alumnado segregado; y 6) reducen las posibilidades de acceder a niveles educativos superiores,

mermando las oportunidades educativas y sociales del alumnado segregado (Braddock & Slavin, 1992; Hallinan, 1996; Ireson, Hallam, & Hurley, 2005).

### ***Igualdad de oportunidades en el acceso y de resultados: Inclusión***

El modelo inclusión se centra en garantizar la igualdad en el acceso y también en la igualdad de resultados de la totalidad del alumnado del grupo clase. No se separa ni se segrega al alumnado por niveles; se incluye a todo el alumnado, recogiendo su heterogeneidad y reorganizando los recursos existentes en la comunidad de una manera óptima. Bajo la premisa de mantener al grupo unido y trabajar de manera eficiente se buscan los recursos necesarios para responder a los retos que plantea la diversidad del estudiantado, por ejemplo, con la incorporación de especialistas del centro al aula, voluntariado y profesorado de apoyo. El agrupamiento en grupos interactivos es una forma de agrupamiento del modelo de inclusión. Más adelante, veremos en qué consisten.

La literatura científica nos muestra de qué manera este tipo de organización del aula contribuye a, por ejemplo, mejorar el rendimiento escolar y en los niveles de aprendizaje (Flecha, 2015; Valls & Kyriakides, 2013); especialmente en el caso de las minorías culturales, como el Pueblo Gitano (Díez-Palomar, Santos Pitanga, & Álvarez Cifuentes, 2013; Flecha & Soler, 2013; Girbés-Peco, Macías-Aranda, & Álvarez-Cifuentes, 2015; Sordé-Martí & Macías-Aranda, 2017). Además, contribuye a aumentar las expectativas del profesorado y la del alumnado (Summers, Davis, & Hoy, 2017), nuevamente, con especial énfasis del que proviene de minorías culturales (Thys & Van Houtte, 2016).

### **3.1.2 Sobre la participación y formación de las familias**

Diversos autores han destacado la importancia de la participación de las familias y la comunidad en la escuela (Epstein, 1983; Epstein, Galindo, & Sheldon, 2011; Grolnick & Kurowski, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001; Pomerantz, Grolnick, & Price, 2002). El proyecto INCLUD-ED apuntó, además, que esta participación resulta especialmente positiva para el alumnado con más riesgo de exclusión social y educativa, el alumnado perteneciente a minorías y el alumnado con discapacidad (INCLUD-ED, 2011:21).

INCLUD-ED identificó 5 tipos de participación de la comunidad educativa: participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. A continuación, exponemos las características principales de cada uno de ellos:

**Figura 3.2 Tipos de participación de las familias y otros agentes de la comunidad**

<b>1. INFORMATIVA</b>	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
<b>2. CONSULTIVA</b>	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.
	La participación se basa en consultar a las familias.
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
<b>3. DECISORIA</b>	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
<b>4. EVALUATIVA</b>	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
<b>5. EDUCATIVA</b>	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: INCLUD-ED Consortium (2011)

### ***Participación informativa y participación consultiva***

Estas formas de participación son las que se llevan a cabo de manera más habitual en los centros educativos. Se concretan en asambleas informativas o en reuniones con familiares para realizarles alguna consulta determinada. Generalmente, esta última se lleva a cabo a través de espacios de participación como los consejos escolares. El grado de incidencia de estos espacios de participación en la vida del centro es menor y generalmente acceden a ellos los familiares que tienen cierto nivel académico. Los familiares objeto de esta tesis no suelen estar presentes en este tipo de participación.

### ***Participación decisoria***

Este tipo de participación hace alusión a la implicación de las familias y la comunidad en los aspectos relevantes para la vida del centro, el aprendizaje de los niños y de las niñas, las prioridades de la institución, normas, etc. El vehículo a través del que se fundamenta esta participación es el diálogo, un diálogo igualitario entre todas las partes, en el que la argumentación, las pretensiones de validez y la búsqueda de consenso vertebran las decisiones del centro educativo (Habermas, 1984; Soler & Flecha, 2010). Cabe destacar la importancia de incluir a representantes de todas las comunidades y grupos en estos espacios de participación decisoria.

### ***Participación evaluativa***

En este tipo de participación el nivel de implicación de la comunidad alcanza hasta el proceso de evaluación del alumnado y del centro educativo. Los familiares participan en la evaluación de aspectos referentes al currículum, resultados obtenidos, actuaciones llevadas a cabo por el centro, etc. La diversidad de puntos de vista en el análisis de las cuestiones referentes al centro escolar permite definir propuesta de mejora mucho más ricas y diversas. Además, la relación entre familias y escuela se intensifica, teniendo un efecto muy positivo en el rendimiento de los niños y las niñas.

### ***Participación educativa***

La participación educativa se da cuando los familiares u otros miembros de la comunidad se implican activamente en el proceso de aprendizaje de los niños y de las niñas y/o en su propio proceso de formación. Esta participación educativa se puede llevar a cabo en horario lectivo o extraescolar (por ejemplo, a través de los grupos interactivos o de la formación de familiares). La participación educativa de la comunidad en su propio proceso de aprendizaje debe responder a las necesidades de la comunidad. En el caso de la población gitana sin formación académica, la participación educativa supone una oportunidad muy importante de reincorporarse a procesos formativos de calidad.

Entre los beneficios que se consiguen con los tipos de participación más efectivos identificados por INCLUD-ED (educativa, decisiva y evaluativa), la literatura científica destaca: 1) la mejora del rendimiento académico del alumnado (Caspe, Lopez, & Wolos, 2007; Delgado-Gaitán, 2001; Díez, Gatt, & Racionero, 2011; Epstein, 1983; Henderson & Mapp, 2002; Hidalgo, Siu, & Epstein, 2002; Kurowski, Grolnick, & Gurland, 1999); la transformación de las expectativas educativas y la mejora del rendimiento académico y comportamiento del alumnado más vulnerable (Antronette, 1998; De Clerck, 2009; Delgado-Gaitán, 2001; Díez et al., 2011; Evans, 1992; Maylor, 2009; Minority Access Inc., 2014; Pozdnyakova & Moiseeva, 2008; Rezai-Rashti & Martino, 2010); la aceptación cultural (J. Banks, 2016; INCLUD-ED Consortium, 2009) o la transformación de las expectativas de las familias sobre ellas mismas y el alumnado, lo que supone a su vez una mejora del rendimiento de las niñas y niños (Chen & Lan, 1998; Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Neuenschwander, Vida, Garrett, & Eccles, 2007).

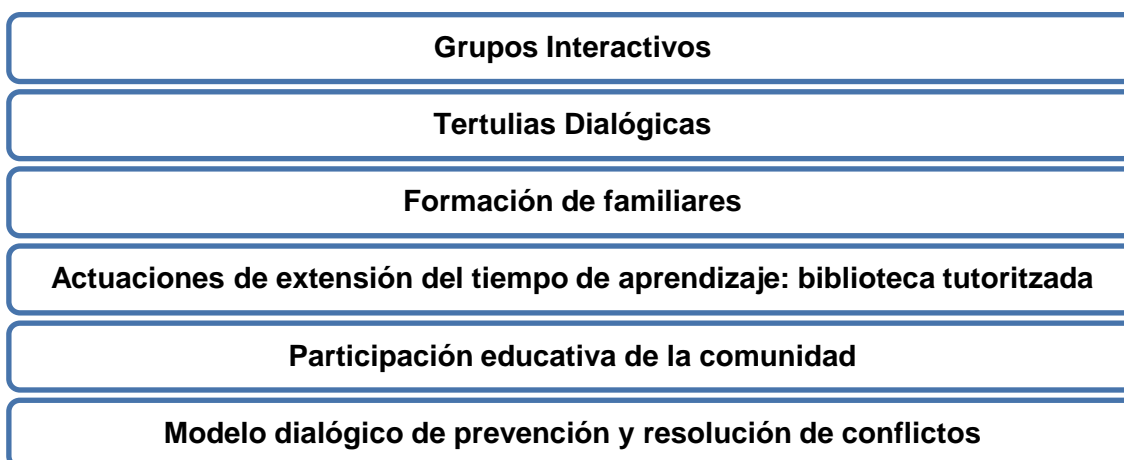
### **3.1.3 Las Actuaciones Educativas de Éxito**

De este modo, el proyecto INCLUD-ED analizó todos los sistemas educativos europeos y definió las actuaciones educativas que estaban dando los mejores resultados. Así, aportó las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito, que se definen como aquellas acciones educativas que logran los mejores resultados en el aprendizaje instrumental y en la convivencia, en cualquier contexto en el que se apliquen. El proyecto definió las condiciones que debe cumplir una actuación para ser considerada de éxito. Son las siguientes:

- Debe conseguir las máximas mejoras de resultados educativos
- Debe poder transferir el éxito a contextos diversos
- Que los dos puntos anteriores se hayan demostrado en investigaciones científicas que incluyan las voces de los diferentes actores (investigadores/as y participantes)
- Que las tres condiciones anteriores hayan sido avaladas en artículos de publicaciones científicas del ámbito educativo

La aplicación de estos criterios nos permite diferenciar las actuaciones educativas de éxito de las buenas prácticas educativas. En el caso de las segundas, su implementación puede generar mejoras educativas pero no las garantiza en todos los contextos sociales y tampoco cuentan con el aval de la comunidad científica internacional.

Según la definición de INCLUD-ED (2011), las actuaciones educativas de éxito son las siguientes:



### *Grupos interactivos*

Los grupos interactivos (Valls & Kyriakides, 2013; Díez-Palomar & Cabré, 2015) son una forma de organización del aula. Se dispone el aula en agrupaciones heterogéneas de cuatro o cinco alumnos y se incorporan personas adultas de apoyo en la misma. La heterogeneidad del alumnado se refiere a género, cultura, ritmo de aprendizaje, necesidades especiales, etc., y las personas adultas que entran en el aula son personas del propio centro o de la comunidad educativa (familiares, voluntariado, profesorado). La investigación revela que a través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que se aumenta el tiempo de trabajo del alumnado (tareas). La dinámica es la siguiente: el profesor/a propone diferentes actividades y cada pequeño grupo trabaja, ayudado por un familiar o voluntario/a, que tiene la función de dinamizar la interacción entre los miembros del grupo. A través de esta actuación educativa se consigue la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las asignaturas, los valores, las emociones y los sentimientos (Valls & Kyriakides, 2013; Díez-Palomar & Cabré, 2015). En la siguiente figura (se detalla la organización y realización de los grupos interactivos:

**Figura 3.3 Grupos Interactivos: organización y realización**

	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
PREPARACIÓN	El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Tiene altas expectativas
ORGANIZACIÓN	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente.	Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye en grupos, tal y como se haya acordado con el profesorado. Se entusiasma con la participación del voluntariado.	El voluntariado conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con la maestra o maestro para llevarla a cabo con éxito.
REALIZACIÓN	El profesor o profesora no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos.	Está distribuido en grupos heterogéneos en el aula. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquél o aquella que acaba antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea participe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
CORRECCIÓN	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. Puede realizarse en la clase siguiente.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que ésta se realice en el grupo interactivo.
EVALUACIÓN	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación. Puede anotar sus observaciones en parrillas de evaluación durante la realización del grupo

Fuente: Comunidades de Aprendizaje (2017)

### *Tertulias dialógicas*

Las tertulias dialógicas se fundamentan en la construcción colectiva de significados y conocimientos a partir del diálogo que se establece con todas las personas (alumnado, profesorado, familias, etc.) que participante en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se fundamenta en los siete principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y se desarrollan en base a las mejores creaciones de la humanidad en diferentes campos, desde la literatura hasta el arte o la música. En este sentido, existen diversos tipos de tertulias dialógicas: Tertulias literarias dialógicas, Tertulias musicales dialógicas, Tertulias artísticas dialógicas, Tertulias matemáticas dialógicas, Tertulias científicas dialógicas, Tertulias Pedagógicas dialógicas, etc.

En el caso de las literarias, éstas consisten en la interpretación y debate colectivo sobre obras clásicas de la literatura universal. El alumnado lee individualmente en casa un número de páginas acordado previamente y elige un párrafo específico para comentar en clase. En una dinámica de orden y turno de palabra el profesor/a que modera la sesión, va dando palabras a los estudiantes que irán comentando su idea destacada. Todos los compañeros y compañeras comentan y argumentan sus opiniones y prosigue el debate hasta que finaliza la



exposición de párrafos seleccionados. Los resultados obtenidos con esta actuación educativa giran en torno a la mejora de la lectura, la expresión oral, comprensión lectora, la convivencia, entre otras (Álvarez, et al., 2016; Llopis, et al., 2016; Flecha & Soler, 2013). Conviene destacar la importancia de realizar tertulias literarias de obras clásicas, para que se cumplan los requisitos de actuación de éxito. El mismo criterio debe aplicarse en las tertulias musicales o artísticas.

### ***Formación de familiares***

Esta actuación se basa en la premisa de la importancia de la formación permanente para toda la comunidad educativa. De la misma manera que el profesorado recibe formación permanente, la investigación apunta que es importante que también los familiares puedan recibir formación continuada, especialmente en contextos sociales en los que las personas adultas no han podido acceder a formación académica de calidad (INCLUD-ED Consortium). De este modo, el centro incorpora en su plan de formación, también cursos para familiares. La formación de familiares debe ser de calidad y responder a las necesidades de las familias, desde una perspectiva de altas expectativas de éxito.

### ***Extensión del tiempo de aprendizaje***

La extensión del tiempo de aprendizaje parte de la idea siguiente: más tiempo, más espacios, con más personas. Se define la actuación con el objetivo de multiplicar y diversificar los contextos de aprendizaje de los niños y las niñas. Un ejemplo de esta actuación es la puesta en marcha de bibliotecas tutorizadas. En ellas, diferentes miembros de la comunidad educativa dinamizan el espacio de biblioteca en horario no lectivo para favorecer espacios de estudio, deberes, aprendizaje de idiomas, etc. Este espacio de trabajo e interacción se torna especialmente beneficioso en contextos desfavorecidos, en los que la disponibilidad de espacios y materiales de trabajo y consulta es menor en hogares desfavorecidos.

### ***Participación educativa de la comunidad***

Hemos visto diferentes vías de participación educativa de la comunidad (grupos interactivos, formación de familiares, extensión del tiempo de aprendizaje, tertulias dialógicas). Otro nivel de participación considerado actuación educativa de éxito es la participación decisiva de la comunidad en la que se favorecen espacios de decisión real de los familiares sobre todos los aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas (currículum, materiales, evaluación, etc.). Esta forma de participación democrática es muy beneficiosa para la convivencia intercultural en los centros, ya que promueve un reconocimiento igualitario de las voces de todas las personas, independientemente de su origen cultural o étnico.

### ***Modelo dialógico de resolución de conflictos***

Actuación dirigida específicamente a la mejora de la convivencia en los centros educativos. En este modelo de resolución de conflictos, el acuerdo entre todas las partes supone el eje central de la acción, en la que alumnado, familiares y profesorado pactan unas normas de convivencia, así como los circuitos que velarán por el cumplimiento de las mismas. Este modelo, se fundamenta en el diálogo como herramienta para resolver conflictos, superar estereotipos y promover espacios de consenso entre todas las personas.

El impacto social de las Actuaciones Educativas de Éxito identificadas por INCLUD-ED, especialmente en relación al éxito educativo y la inclusión social de los grupos más desfavorecidos, ha sido ya destacado en numerosas publicaciones científicas (Alvarez, García-Carrión, Puigvert, Pulido, & Schubert, 2016; Díez-Palomar & Cabré, 2015; Flecha & Soler, 2013; Llopis, Villarejo, Soler, & Alvarez, 2016; Valls & Kyriakides, 2013). Fruto de este impacto social, la Comisión Europea ha seleccionado al proyecto INCLUD-ED como uno de las 10 ejemplos de historias de éxito del Programa Marco de Investigación, siendo INCLUD-ED el único proyecto de Ciencias Sociales seleccionado (European Commission, 2011a).

En resumen, tal y como hemos ido recopilando a lo largo de este apartado, la investigación científica ha demostrado ya que estas Actuaciones Educativas de Éxito están teniendo un significativo impacto social en los siguientes ámbitos o aspectos educativos y sociales:

- Reducción del absentismo escolar
- Mejora de la convivencia
- Aumento de la matrícula escolar
- Mejora relación familia – centro educativo
- Reducción del fracaso escolar
- Mejora del rendimiento académico del alumnado
- Mejora de la formación educativa de las familias
- Aumento de las expectativas educativas y sociales
- Transformación de las desigualdades sociales y educativas del entorno

De hecho, uno de los principales resultados del proyecto “EXIT Pobreza. Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza”, financiado por el Plan Nacional I+D+i (Valls, 2012-2014), ha sido demostrar que las Actuaciones Educativas de Éxito están produciendo un impacto directo en la superación de la pobreza en zonas urbanas de bajo nivel socioeconómico y con altos índices de exclusión social (Girbés-Peco, Amador-López, & Macías-Aranda, 2015; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015).

Finalmente, es imprescindible destacar el proyecto Comunidades de Aprendizaje (en adelante CdA), las cuales se presentan como un proyecto de transformación de los centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y a la eliminación de los conflictos que se puedan desarrollar en el mismo, a través del cual se implementan Actuaciones Educativas de Éxito (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Ríos, Herrero, & Rodríguez, 2013). Las CdA representan una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las soluciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas. Por lo tanto, en este sentido, y como veremos más adelante, las CdA son un proyecto educativo que garantiza el éxito para todos y todas, incluyendo al alumnado gitano (Díez-Palomar & Flecha, 2010).

Actualmente existen 209 Comunidades de Aprendizaje en marcha en toda España, y 279 escuelas en América: 11 en Chile, 24 en México, 44 en Colombia, 39 en Argentina, 41 en Perú y 120 en Brasil. Además, es importante destacar que existen numerosas escuelas, tanto en España como en América y otros países de Europa (como Reino Unido o Malta) que están aplicando Actuaciones Educativas de Éxito sin ser una Comunidad de Aprendizaje.

Por poner algún ejemplo cuantitativo, existen 693 escuelas en México (94), Colombia (1), Perú (21), Brasil (474), Argentina (100) y Chile (3) que están aplicando estas actuaciones.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Datos obtenidos a través del Instituto Natura (comunicación personal). Para obtener más información, se puede consultar <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

## Capítulo 4. Diseño de la investigación

*"Nothing About Us Without Us!"*

Eslogan utilizado a partir de los años 90 para reivindicar la participación de las personas con diversidad funcional en el desarrollo de prácticas, políticas u otras medidas enfocadas a su inclusión social. En el año 2015, el *European Roma Rights Center* (ERRC) rescata este eslogan para reivindicar la participación activa del Pueblo Gitano en la toma de decisiones políticas, así como su participación en la creación de un conocimiento científico “con” y “para” el Pueblo Gitano (O’reilly & Szilvasi, 2015).

Durante los anteriores capítulos hemos podido establecer el marco teórico en el cual se centra la presente tesis doctoral. A continuación, nos corresponde pasar a concretar y delimitar el problema, así como a justificar la necesidad de desarrollar una investigación como la que nos ocupa, destacando el valor científico y social de la misma. Asimismo, en este capítulo ahondaremos en las preguntas de investigación que esta tesis doctoral tomó como punto de partida, así como en las hipótesis y objetivos del estudio. Finalmente, este capítulo recoge el diseño metodológico adoptado para el desarrollo de la tesis doctoral, donde explicaremos tanto la fundamentación teórica de la metodología escogida, como el estudio empírico y el trabajo de campo, las técnicas de recogida de la información desarrolladas y el proceso de análisis de la información obtenida.

### 4.1 Concreción y delimitación del problema

A la luz de las evidencias aportadas en los capítulos anteriores, podemos destacar varias cuestiones que nos ayudan a concretar el problema del que parte esta tesis doctoral.

En primer lugar, ha quedado de manifiesto que el Pueblo Gitano es uno de los grupos sociales con mayor riesgo de exclusión social y educativa, tanto en Europa (European Commission, 2011b), como en España (Damonti & Arza, 2014). A pesar de llevar en Europa más de 5 siglos (Hancock, 2006; Martínez-Cruz et al., 2015; Mendizabal et al., 2011), y de ser la mayor minoría étnica de Europa (European Commission, 2011b), la comunidad gitana

sigue presentando una situación claramente desfavorable tanto en relación con la población mayoritaria europea como con la española.

Por lo que respecta al ámbito educativo, el Pueblo Gitano presenta mayores tasas de analfabetismo, así como tasas más elevadas de absentismo, abandono y fracaso escolar, especialmente durante la Educación Secundaria (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014a; Fundación Secretariado Gitano, 2013a; Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011). Asimismo, la sobrerrepresentación en aulas de bajo nivel educativo o aulas para alumnado con necesidades educativas especiales, o la segregación del alumnado gitano en escuelas que se encuentran mayoritariamente en barrios con una alta concertación de población gitana, y que tienden a reducir el currículo obligatorio, sustituyéndolo por un currículo de mininos, dificulta enormemente el éxito educativo del alumnado gitano (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014a; Fundación Secretariado Gitano, 2013a; Santiago & Maya, 2012; Vargas & Gómez, 2003).

Además, es importante destacar que existe una enorme brecha entre las personas gitanas y la población mayoritaria en relación al acceso al sistema universitario y/o la educación superior (Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005; Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011). Por lo que respecta a otras áreas sociales, como el empleo, la salud o la vivienda, el Pueblo Gitano presenta una mayor tasa de desempleo; mayores dificultades para poder acceder a una vivienda digna; una menor esperanza de vida (especialmente acusada en el caso de las mujeres gitanas); y una mayor mortalidad infantil, entre otros factores (Damonti & Arza, 2014; La Parra et al., 2013; Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011). Esta situación social y educativa tan desfavorable ha motivado que diferentes instituciones y organismos vengan considerando la inclusión social del Pueblo Gitano como una prioridad de sus agendas tanto en Europa, a través de la Comisión Europea (2011b), el Consejo de la Unión Europea (2013), o el propio Parlamento Europeo (2005, 2015), como en el resto de Estados miembros de la Unión, tal y como se refleja en el caso del Estado Español (Congreso de los Diputados, 2005; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012) o en Cataluña (Departament de Benestar i Família, 2014).

En relación al antigitanismo hemos podido exponer cómo la academia y la investigación social han jugado un papel fundamental en la reproducción de los estereotipos y prejuicios

que pesan sobre el Pueblo Gitano (Hancock, 2008; Macías-Aranda & Redondo, 2012). Este antigitanismo se entiende como una forma de odio y discriminación específica en contra de la comunidad gitana que sigue muy presente en las sociedades europea (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2012; European Parliament, 2015) y española (CIS, 2013; Fundación Secretariado Gitano, 2016). De hecho, el racismo en general y el antigitanismo en particular, están experimentando un preocupante aumento en la actualidad (ECRI, 2016). Por ello la lucha contra el odio al gitano se ha convertido también en una prioridad de las principales instituciones europeas que trabajan en la lucha contra la discriminación, la intolerancia y el racismo, como el ECRI (European Commission against Racism and Intolerance & Council of Europe, 2011), del Consejo de Europa.

Por otra parte, hemos podido referenciar cómo en el contexto social actual, la pobreza y la exclusión como consecuencias de las desigualdades sociales, constituyen todavía un grave problema en Europa (EUROSTAT, 2016b), y muy especialmente en España (INE, 2016; Llano Ortiz, 2015), que inciden en los grupos más vulnerables, como el Pueblo Gitano (Damonti & Arza, 2014). De hecho, uno de los 5 objetivos de la estrategia Europa 2020 consiste en reducir drásticamente el índice de pobreza o el número de personas que viven bajo el umbral de la pobreza en toda Europa (Comisión Europea, 2010). Sin embargo, la pobreza se conceptualiza desde hace ya varias décadas *lauto sensu*, y por ello se va más allá de considerar pobreza la simple privación de recursos económicos y materiales de una persona, una familia o un país. La pobreza es considerada como un conjunto de situaciones y barreras que nos impiden disponer de las suficientes capacidades para poder ejercer nuestros derechos fundamentales (Sen, 1999, 2009). Por ello, la pobreza es calculada por los principales organismos e instituciones atendiendo tanto a los recursos económicos que una persona posee, como a sus oportunidades educativas y laborales, o a sus condiciones de vida y salud, ya que todos estos parámetros van a incidir en las capacidades de una persona para ejercer sus derechos fundamentales, y por ende en su situación de pobreza y libertad (UNDP. United Nations Development Programme, 2015).

Finalmente, por lo que respecta al éxito educativo de todos los grupos sociales, incluidos los más vulnerables como el Pueblo Gitano, hemos podido observar cómo la investigación científica ha identificado ya un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015), las cuales al aplicarse, obtienen los mejores resultados de aprendizaje y de convivencia en todos los contextos y con todo el alumnado, independientemente de su origen cultural o

religioso, capacidad intelectual o situación socioeconómica. Además, estas Actuaciones Educativas de Éxito ya han aportado evidencias de su impacto en la reducción de la pobreza y las desigualdades sociales y educativas de los colectivos más vulnerables, como el Pueblo Gitano (Flecha & Soler, 2013; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015; Sordé-Martí & Macías-Aranda, 2017; Valls, 2012-2014). De hecho, instituciones como el Consejo de la Unión Europea (2010), el Parlamento Europeo (2009, 2011) o la Comisión Europea (2011a), así como determinadas instancias nacionales como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2013) o el Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya (2014), han destacado o recomendado estas Actuaciones Educativas de Éxito - o proyectos que las aplican, como el de Comunidades de Aprendizaje -, por ser acciones efectivas para conseguir el éxito educativo del alumnado en general, y/o para conseguir la inclusión social y educativa de los grupos más vulnerables, como la población inmigrantes o el Pueblo Gitano.

## 4.2 Justificación y tema de investigación

Una vez delimitado el problema, y atendiendo al hecho que la investigación científica ya ha identificado un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito que están contribuyendo a la mejora educativa y social de todos los colectivos -también los más vulnerables como el Pueblo Gitano-, **constituye una necesidad seguir ampliando el conocimiento científico en relación al impacto social de estas actuaciones, muy especialmente cuando las personas gitanas participan en el desarrollo y la implementación de dichas Actuaciones Educativas de Éxito.** A su vez, es importante también conocer cómo estas acciones están permitiendo que el Pueblo Gitano realice contribuciones claves para luchar contra la pobreza y el antigitanismo, mejorando sus condiciones de vida y superando los estereotipos y prejuicios por desgracia vigentes contra esta comunidad.

En este sentido, la presente tesis doctoral pretende **demostrar que la comunidad gitana está realizando, de manera activa y protagonista, contribuciones claves para la lucha contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito,** desmontando así el prejuicio que entiende a esta comunidad como un grupo social pasivo y parasitario. Ello permitirá a este estudio llevar a cabo una



contribución científica y de análisis social que resulta clave en la lucha contra la pobreza, el racismo en general, y contra la exclusión social y el antigitanismo que sufre el Pueblo Gitano en particular, aportando nuevas evidencias de cómo la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito está ayudando a mejorar las condiciones de vida del Pueblo Gitano, y a transformar los estereotipos que existen sobre esta comunidad. Asimismo, esta tesis doctoral persigue también **evidenciar la necesidad de desarrollar actuaciones basadas en evidencias científicas que garanticen el éxito social y educativo del Pueblo Gitano**, y que no vulneren nuevamente la dignidad de una comunidad que ha sido objeto frecuente de actuaciones basadas en ocurrencias que no han hecho más que reproducir la exclusión social y el racismo que padece gran parte de esta comunidad.

La ampliación del conocimiento científico en este tema de investigación puede suponer para la comunidad gitana una excelente oportunidad para su inclusión social y educativa, y nos puede permitir también aportar un importante **conocimiento para la elaboración de medidas y/o políticas que persigan la reducción de la pobreza y el racismo** en general. Concretamente, esta investigación puede **contribuir por un lado a la lucha contra la pobreza y la mejora de las oportunidades sociales y educativas de la comunidad gitana, y por otro, a la lucha contra el antigitanismo**, mejorando la imagen social del Pueblo Gitano, y superando los estereotipos y prejuicios racistas que pesan sobre toda esta comunidad.

Esta tesis doctoral encierra un valor potencial considerable con respecto a otras investigaciones realizadas sobre la comunidad gitana. La mayor parte de las investigaciones sobre la comunidad gitana se han centrado en aspectos negativos o que no han ayudado ni propuesto soluciones para la mejora de la situación de dicha comunidad (Cavalli-Sforza & Cavalli-Sfroza, 1994; Fernández Enguita, 1999; Hancock, 2000). En este sentido, resulta del todo conveniente seguir trabajando en la investigación social con y para la comunidad gitana; una investigación que se centre en destacar alternativas y acciones que están mejorando la situación del Pueblo Gitano. La comunidad gitana se enfrenta desde hace siglos a la propagación de una imagen negativa asociada a episodios conflictivos y de violencia, así como a una imagen pasiva y parasitaria, culpándolo en muchas ocasiones de su exclusión social (Hancock, 2000, 2008; Macías-Aranda & Redondo, 2012; Vargas & Gómez, 2003). Por ello, esta investigación pretende poner el foco de **atención en aquellos aspectos positivos que están favoreciendo la inclusión social de las gitanas y los gitanos**.

La descripción y el análisis que se pretenden realizar en esta investigación permitirán también poder transferir la información recogida en estos contextos y aplicarla en otros contextos donde se quiera luchar contra la pobreza y el antigitanismo. Este hecho es imprescindible para garantizar las implicaciones prácticas de la investigación: la posibilidad de transferir a otros contextos y realidades los resultados y recomendaciones surgidos de esta investigación, con el fin de mejorar la situación del Pueblo Gitano. Esta transferencia también será posible a través de la creación de un nuevo conocimiento teórico desde la propia comunidad gitana. De ahí el importante valor teórico de esta investigación.

Por todo ello, **el tema de investigación** de la presente tesis doctoral se centra en **conocer las contribuciones que está realizando el Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito, convirtiéndose de este modo en un agente protagonista y activo de su propia inclusión social.**

#### **4.2.1 Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos**

Atendiendo al problema y al tema de investigación expuestos, las **preguntas de investigación** que surgen para motivar esta tesis doctoral son las siguientes:

¿Qué evidencias demuestran que el Pueblo Gitano se está convirtiendo en un agente protagonista y activo de su propia inclusión social a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito?

¿Qué contribuciones para luchar contra la pobreza está realizando el Pueblo Gitano a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito?

¿Qué contribuciones para luchar contra el antigitanismo está realizando el Pueblo Gitano a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito?

¿Qué evidencias demuestran la necesidad de aplicar actuaciones de éxito avaladas por la comunidad científica para la superación de la pobreza y el antigitanismo que sufre gran parte del Pueblo Gitano?

Estas preguntas de investigación surgen debido a que actualmente existen todavía muchos barrios desfavorecidos en España con una alta concentración de población gitana en los que, a pesar de haber invertido muchos esfuerzos y recursos durante años, no se ha conseguido revertir la situación de fuerte exclusión social y educativa de esta comunidad. Del mismo modo, tanto los centros educativos que se encuentran en estos contextos deprimidos como las diferentes administraciones y/u organizaciones que intervienen en la zona, muy frecuentemente han adoptado prácticas que en lugar de superar las desigualdades sociales y educativas de la comunidad gitana, han contribuido a perpetuarlas. El actual aumento de la pobreza y la exclusión social afecta en mayor grado a las personas que viven en estos contextos desfavorecidos, impactando muy negativamente sobre los colectivos más vulnerables, como la comunidad gitana. Del mismo modo, el antigitanismo está también aumentando peligrosamente, lo que supone un riesgo claro para la inclusión social de las personas que proceden de estos entornos.

Sin embargo, los centros educativos de algunos de estos barrios desfavorecidos, así como otras administraciones y/u organizaciones, están implementando Actuaciones Educativas de Éxito, empezando a transformar la realidad de estos contextos, y mejorando la situación de las personas gitanas que participan en la implementación y desarrollo de estas acciones. Por ello, las dos hipótesis iniciales sobre las que se sustenta esta tesis doctoral son las siguientes:

***Hipótesis 1:*** La implementación de Actuaciones Educativas de Éxito está consiguiendo que las personas gitanas, especialmente las que viven en barrios desfavorecidos, se conviertan en agentes protagonistas y activos de su propia inclusión social, desarrollando importantes contribuciones para luchar contra la pobreza y el antigitanismo.

***Hipótesis 2:*** Los beneficios alcanzados gracias a la aplicación de tales Actuaciones Educativas de Éxito demuestran la necesidad de implementar actuaciones basadas en evidencias contrastadas por la comunidad científica internacional, huyendo así de las prácticas basadas en ocurrencias, las cuales reproducen la pobreza y el antigitanismo que sufre el Pueblo Gitano.

Tanto las preguntas de investigación planteadas, como las hipótesis de partida de esta tesis doctoral, generan 4 objetivos de investigación, lo cuales hacen referencia a:

- **Objetivo 1.** Aportar evidencias que demuestren que el Pueblo Gitano está siendo agente protagonista y activo de su propia inclusión social a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito.
- **Objetivo 2.** Analizar las contribuciones para luchar contra la pobreza que está realizando el Pueblo Gitano a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito.
- **Objetivo 3.** Analizar las contribuciones para luchar contra el antigitanismo que está realizando el Pueblo Gitano a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito.
- **Objetivo 4.** Aportar evidencias que demuestren la necesidad de implementar Actuaciones Educativas de Éxito avaladas por la comunidad científica para la superación de la pobreza y el antigitanismo.

Durante el desarrollo de la investigación trataremos de presentar evidencias que validen las hipótesis de partida de esta tesis doctoral, así como dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivos planteados.

### 4.3 Metodología

La presente tesis doctoral centrará su investigación en conocer las contribuciones que está realizando el Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito convirtiéndose de este modo en un agente protagonista y activo de su propia inclusión social. Para ello, y con el fin de responder adecuadamente a las preguntas planteadas y lograr los objetivos propuestos, se ha llevado a cabo un trabajo empírico de corte cualitativo bajo un enfoque metodológico comunicativo.

Esta tesis doctoral pretende investigar por qué y cómo las Actuaciones Educativas de Éxito están resultando especialmente beneficiosas para que el Pueblo Gitano realice contribuciones fundamentales para superar la pobreza y el antigitanismo, preguntas propias de investigaciones de corte cualitativo (Ritchie, Lewis, McNaughton, & Ormston, 2013; Sandín

Esteban, 2003). La investigación cualitativa tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno; busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. Dentro de sus características principales, debemos mencionar que la investigación cualitativa tiene una perspectiva holística, lo que supone considerar el fenómeno como un todo (Denzin & Lincoln, 1994; Strauss & Corbin, 1998). La orientación cualitativa de esta investigación nos permite recoger datos (información) adecuados para responder a las preguntas del estudio, y por ende, para la consecución de los objetivos planteados

En lo referente al enfoque metodológico que se adopta en esta tesis doctoral, insistimos en que se han seguido los principios fundamentales de la metodología comunicativa. Son varios los argumentos que nos llevan a decidir que las orientaciones y principios más apropiados para esta investigación son los sugeridos por esta metodología.

En primer lugar, las conclusiones de la conferencia “Ciencia contra la pobreza”<sup>48</sup>, ya que en dicho documento se recomienda el uso de la metodología comunicativa por su impacto y compromiso con la transformación social, especialmente en grupos vulnerables. En segundo lugar, existen diversos proyectos del Plan Nacional I+D+i<sup>49</sup> centrados (directa o indirectamente) en la comunidad gitana, que han utilizado la metodología comunicativa, y cuyos resultados han alcanzado (o están alcanzando) un significativo impacto científico, político y social. Por otra parte, las orientaciones de los responsables del Programa Marco de investigación de la Comisión Europea consideran que la metodología comunicativa es muy adecuada para investigar grupos sociales y culturales desfavorecidos por su capacidad para recoger sus voces y superar los sesgos de anteriores metodologías de investigación (A. Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011; A. Gómez, Racionero, & Sordé, 2010). Finalmente, es

<sup>48</sup> Conferencia celebrada los días 8 y 9 de abril de 2010 en La Granja, Segovia (España). En ella se trató, entre otros contenidos, del papel de la investigación científica (especialmente en las ciencias sociales) y la innovación para contribuir a la remisión de la pobreza y la exclusión social en Europa. A la conferencia acudieron más de 200 expertas y expertos internacionales, tanto del mundo académico como de organizaciones de investigación y/o legisladores y decisiones políticos. Uno de los objetivos de la conferencia era elaborar un documento de conclusiones y recomendaciones con el fin de presentarlo al Consejo de la Unión Europea para poder orientar futuras investigaciones contra la pobreza, así como incluir dichas orientaciones en las diferentes agendas políticas europeas.

<sup>49</sup> Entre otros, destacan *EDU-FAM. Mejora del Sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables*. Plan Nacional I+D+i. Ministerio de Ciencia e Innovación (2013-2016); *EXIT POBREZA. Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza*. Plan Nacional I+D+i. Ministerio de Ciencia e Innovación (2012-2014); *TRANSROMA. Estrategias de movilidad, retorno y prácticas transnacionales entre población gitana rumana*. Plan Nacional I+D+i. Ministerio de Ciencia e Innovación (2012- 2014); *MIXTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e Inclusión*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia (2009-2011); y *Calli Butipen: Mujer Gitana y Mercado Laboral*. Plan Nacional I+D+i. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer (2003-2004).

importante destacar que la metodología comunicativa fue el tema central del monográfico de marzo de 2011 de la revista *Qualitative Inquiry* (primer cuartil del *Journal Citation Report*), y ha sido la metodología destacada por numerosos artículos publicados en revistas como *Cambridge Journal of Education*, *Harvard Educational Review*, *Journal of Mixed Methods Research*, *Current Sociology*, o *European Journal of Education*, entre otras.

Pero sin duda, existen dos rasgos fundamentales que sustentan la elección de los principios de la metodología comunicativa para el desarrollo de esta tesis doctoral.

Por un lado, el proyecto del 5º Programa Marco de investigación de la Unión Europea *WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*, fue diseñado y desarrollado con arreglo a la metodología comunicativa, y tuvo un impacto social y político crucial para la inclusión de esta comunidad, ya que entre otros aspectos, contribuyó al reconocimiento institucional europeo, español y catalán del Pueblo Gitano (Aiello et al., 2013; Sordé, Flecha, et al., 2013).

Por otra parte, el Pueblo Gitano demanda una intervención e investigación de utilidad social, en la que se cuente con su voz y su participación y que responda a las necesidades reales de esta comunidad para así lograr mejorar su situación social (Drom Kotar Mestipen, 2011; Flecha, 2004; Hancock, 1988, 2002; Macías-Aranda & Redondo, 2012; Vargas & Gómez, 2003). De hecho, el Consejo Asesor del CEG (Centro de Estudios Gitanos - CREA, Universitat de Barcelona), integrado por representantes de las principales organizaciones gitanas y pro-gitanas de Cataluña, aprobó en 2010 el uso de la metodología comunicativa en todas las investigaciones que estuvieran dirigidas a trabajar con y para el Pueblo Gitano. Dicha elección estuvo motivada por el impacto social y político de la metodología en cuestión, así como por la garantía ética y el rigor científico del proceso de investigación utilizando dicha metodología (Centro de Estudios Gitanos. CEG, 2011). En este sentido, la metodología comunicativa se ha mostrado ya especialmente adecuada para poder incluir la voz de las personas gitanas durante el proceso de investigación, así como para mejorar la situación social de las personas gitanas (Flecha, 2014; Flecha & Soler, 2013; Lidia Puigvert, Christou, & Holford, 2012; Sánchez, Yuste, de Botton, & Kostic-Cisneros, 2013).

### 4.3.1. Fundamentación teórica de la metodología comunicativa

Por lo que respecta a las contribuciones teóricas en las que se fundamenta la metodología comunicativa, y que destacaremos a lo largo de este apartado, hay que afirmar que éstas son diversas e interdisciplinarias, basadas en autores tales como Habermas (1984), Mead (1934), Schütz & Luckmann (1974) o Garfinkel (1967), entre otros.

La metodología comunicativa se basa principalmente en el diálogo intersubjetivo y en una relación igualitaria entre el equipo de investigación y las personas participantes en la investigación (J. Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). Son numerosos los autores y autoras que sitúan el diálogo como elemento central de nuestra sociedad. Touraine (2000) por ejemplo, sostiene que la actual sociedad se caracteriza por una tendencia claramente dialógica, en donde las personas estamos obligadas a dialogar y a llegar a acuerdos para coordinar satisfactoriamente nuestras acciones, solucionar nuestros problemas, tomar nuestras decisiones, y muy especialmente para poder convivir en una sociedad claramente diversa. Este giro dialógico de la sociedad (Aubert & Soler, 2006), así como su impacto en nuestras vidas y también en el desarrollo de la ciencias sociales, ha sido ya abordado por diversas autoras y autores, quienes destacan de qué manera el diálogo y los argumentos están siendo cada vez más utilizados por las y los actores sociales, en múltiples áreas, con el fin de mejorar o transformar sus realidades sociales (Aubert, García, & Racionero, 2009; Beck & Beck-Gernsheim, 1995; J. Gómez, 2014; Lúdia Puigvert, 2012).

En este sentido, la investigación social ya no puede sustentarse en presupuestos jerárquicos ni en relaciones de poder que consideran a las personas como meros objetos a investigar; la investigación social ya no puede seguir siendo desarrollada por personas o grupos que no reflejan la realidad multicultural (Flecha, Vargas, & Davila, 2004). La metodología comunicativa parte pues de la premisa de que todas las personas son agentes sociales capaces de lenguaje y acción, con lo cual pueden contribuir a la creación de conocimiento. De esta manera, la orientación comunicativa rompe con el presupuesto de jerarquía interpretativa por parte del equipo investigador, ya que el significado de la realidad se construye a partir de las contribuciones de ambas partes: investigadores e investigadoras y agentes sociales protagonistas de la realidad analizada (A. Gómez et al., 2011; J. Gómez et al., 2006).

La metodología comunicativa se desarrolla entonces a partir de la concepción ontológica según la cual la realidad social se entiende de naturaleza comunicativa (A. Gómez et al., 2011; J. Gómez et al., 2006), superando así las concepciones objetivista, constructivista y sociocrítica de la investigación social.

En la concepción objetivista (paradigma positivista) se defiende que la realidad social existe con independencia de los sujetos, quienes a pesar de conocer y actuar en la realidad social, no la pueden cambiar (Dobles, Zúñiga, & García, 1998). Esta concepción asume que la realidad social es objetiva, y que ni los pensamientos ni las acciones humanas pueden modificarla. La concepción constructivista (paradigma interpretativo), en cambio, considera a la realidad social como una construcción social que depende de los significados y de los pensamientos de los sujetos. Esta concepción pues asume que la realidad social es subjetiva, y que es totalmente dependiente de los sujetos que actúan en ella (Berger & Luckmann, 1966). En lo que respecta a la concepción socio crítica (paradigma socio crítico) de la investigación social, la realidad social se considera de naturaleza dialéctica. Esta concepción sitúa la realidad social en un realismo histórico, añadiendo a la construcción social de la realidad los contextos políticos e ideológicos en los que dicha realidad se desarrolla, para argumentar así que dicha realidad también debe ser entendida y constituida por estructuras que han sido conformadas a lo largo del tiempo por diferentes aspectos sociales, culturales, económicos, étnicos y de género (Arnal, del Rincón, & Latorre, 1992).

La metodología comunicativa, desarrollada bajo la concepción comunicativa, supone un paso más con respecto a las anteriores concepciones de la investigación social. Por un lado, la concepción comunicativa entiende que el mundo existe independientemente de las acciones y pensamientos de los sujetos (las montañas, los árboles, el agua de un río, etc., existen al margen de nuestros pensamientos, de nuestra construcción de significados o de nuestra intersubjetividad). Sin embargo, esta concepción también entiende que el mundo se compone por otros fenómenos no descritos por las ciencias naturales, como las aportaciones propias de las ciencias sociales: la psicología, la sociología, la economía, etc. En este sentido, la concepción comunicativa entiende que la realidad social es construida socialmente y depende de los significados que los sujetos le atribuyen. Ahora bien, a diferencia de la concepción constructivista, el paradigma comunicativo defiende que los significados se logran a través del consenso entre los sujetos, luego la realidad social se construye a través de la interacción entre las personas que interpretan y actúan en la realidad social. Por tanto, la concepción



comunicativa sostiene que los significados son construidos comunicativamente, poniendo el énfasis en la interrelación social, los acuerdos y la intersubjetividad (A. Gómez & Díez, 2009; A. Gómez et al., 2011; J. Gómez et al., 2006).

La concepción comunicativa, por tanto, da un paso más en el análisis social, y muy especialmente en el análisis de la creación de los significados, ya que defiende que estos se realizan a través de la interacción entre los sujetos, lo que resulta obligatoriamente en un consenso social mediado por pretensiones de validez (Habermas, 1984). Por tanto, la metodología comunicativa se fundamenta en la creación de un conocimiento intersubjetivo de la realidad social analizada, conocimiento creado a través de un diálogo igualitario entre el equipo investigador y las personas participantes, y mediado por la validez de los argumentos de cada una de las partes, con el fin concreto de comprender y mejorar la realidad social investigada. Con el uso de la metodología comunicativa, pues, la interpretación intersubjetiva de la realidad social estudiada se lleva a cabo entre las personas investigadoras, quienes aportan el conocimiento científico acumulado sobre la temática, y las personas participantes, quienes aportan su propio conocimiento e interpretaciones de la realidad. Este sistema de construcción del conocimiento hace que el proceso de investigación esté totalmente mediado por el diálogo, desde el inicio del estudio, hasta el final del mismo.

A la luz de lo expuesto, la metodología comunicativa ofrece la posibilidad de integrar e incorporar distintas disciplinas y/o campos de investigación, así como diferentes enfoques (cuantitativo, cualitativo o mixto), métodos y técnicas para la recogida de los datos. La premisa fundamental para que una investigación se desarrolle fundamentada en la metodología comunicativa es que desaparezca el desnivel metodológico entre personas investigadoras e “investigadas”, permitiendo la participación de las personas objeto de estudio durante todo el proceso y la reflexión común a través del diálogo igualitario, con el objetivo de crear un nuevo conocimiento intersubjetivo útil para mejorar la realidad social investigada (J. Gómez et al., 2006).

Una vez desarrolladas las características fundamentales de la metodología comunicativa, así como las principales diferencias del paradigma comunicativo con otros paradigmas tradicionales de la investigación social, pasamos a señalar los principios o postulados concretos en los que se basa la dicha metodología, los cuales son destacados por J. Gómez et al. (2006) como creadores de dicho enfoque metodológico.

*Universalidad de las competencias lingüísticas.* Dado que todas las personas poseemos la capacidad de lenguaje y de pensamiento y, en consecuencia, somos capaces de interactuar a través del diálogo, autores como Chomsky (2003) elaboran su base teórica a partir de esta premisa, basándose en la existencia de una lingüística generativa y gramática universal, para luego examinar de qué forma el lenguaje constituye una capacidad que todo el mundo posee y que nos abre la posibilidad que tiene todo el mundo, inherente a nuestra genética y que, en todo caso, depende de establecer un diálogo universal entre investigadores y sujetos.

*La persona como agente social transformador.* Según Giddens (1998), la agencia humana, constituida por las personas, los grupos o los movimientos sociales, es capaz de generar ideas y prácticas que transforman las estructuras. En la línea del autor, se pueden cambiar situaciones y relaciones sociales en la medida en que somos capaces de interpretar de forma reflexiva y generar nuevos conocimientos. Es a través de esta reflexión que la agencia humana produce sus prácticas e ideas para poder interactuar y transformar las estructuras sociales.

*Racionalidad comunicativa.* La racionalidad comunicativa nos permite evitar la trampa del uso de los sujetos investigados como meros objetos para extraerles la información. Esta racionalidad, basada en las teorías de la acción comunicativa de Habermas (1984), nos permite interpretar la realidad investigada mediante la interacción comunicativa de investigador e investigado, con el fin de llegar a un entendimiento común y consensuado.

*Sentido Común.* Las personas elaboran su sentido subjetivo a partir de las experiencias vividas dentro de sus contextos culturales, por lo que para poder interpretar por qué se producen las acciones o ideas es esencial no perder de vista el sentido común de estas personas (Flecha et al., 2004).

*Desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa.* De todo lo dicho anteriormente se concluye que el criterio y las ideas de las personas investigadas tienen la misma validez que los aportados por el equipo investigador, con lo que desaparece el supuesto de jerarquía entre la capacidad interpretativa de un investigador o investigadora y la de un participante (J. Gómez et al., 2006).

*La objetividad como intersubjetividad.* El diálogo intersubjetivo entre iguales se considera indispensable en una metodología de orientación comunicativa, que además provoca la reflexión de las personas como agentes, obteniéndose así una mayor implicación y unas relaciones totalmente simétricas. Esto nos indica que podemos crear un conocimiento objetivo a través precisamente de una interpretación intersubjetiva, ya que a través del diálogo igualitario y la reflexión compartida comprendemos los mecanismos de la realidad social (J. Gómez et al., 2006).

Llegados a este punto, es preciso señalar algunas cuestiones relevantes en relación con la metodología comunicativa y su presencia en esta investigación.

En primer lugar, debemos señalar que la comunicativa no es la única metodología que asegura el rigor en la investigación social, pero su desnivel metodológico entre equipo investigador y participantes contribuye de un modo claro a la consecución de este rigor e impacto social (A. Gómez et al., 2011), además de estar totalmente en línea con las reivindicaciones del Pueblo Gitano en relación con su participación activa en todas aquellas medidas y/o acciones que vayan dirigidas a esta comunidad (Flecha et al., 2004; Macías-Aranda & Redondo, 2012; Vargas & Gómez, 2003).

En segundo lugar, cualquier investigación que se desarrolle con base en la metodología comunicativa, debe asegurar una organización que garantice que tanto los postulados metodológicos como sus principales características se cumplan. Es decir, la orientación comunicativa no simplemente se debe tener en cuenta a la hora de aplicar una técnica de recogida de información o durante el análisis, sino que ésta debe regular el funcionamiento de la investigación durante todo el proceso (Flecha et al., 2004; J. Gómez et al., 2006). En este sentido, en el caso de estudios dirigidos a la comunidad gitana, esta organización comunicativa debe garantizar la participación de dicha comunidad desde el inicio del proyecto, desde la elaboración de las hipótesis del estudio y los objetivos hasta la elaboración de las conclusiones.

Pero sin duda, una de las máximas expresiones de la participación del Pueblo Gitano en investigaciones desarrolladas con arreglo a la metodología comunicativa, es la creación de un Consejo Asesor. Este órgano debe componerse de personas gitanas y no gitanas, de diversa procedencia y perfil, pero representativas o relacionadas con la temática de estudio. Las

funciones de este consejo son *“aportar conocimientos, revisar documentos, orientar sobre el desarrollo del proyecto, controlar que éste se desarrolle teniendo en cuenta todas las voces y valorar todo el proceso de investigación y las conclusiones, así como que los resultados contribuyan a transformar la realidad laboral y social de las personas gitanas”* (Flecha et al., 2004: 31).

El hecho de que la presente investigación adopte la forma de una tesis doctoral, no nos permite garantizar que este estudio se haya desarrollado plenamente con base en la metodología comunicativa. Sin embargo, sí podemos asegurar que las características y postulados de la metodología comunicativa se han tenido en cuenta tanto durante la recogida de la información, como durante la elaboración de las conclusiones de la misma. Es por ello que con anterioridad ya indicamos que esta tesis doctoral se ha desarrollado usando las orientaciones y principios de la metodología comunicativa, a través del análisis de estudio de casos múltiple y desde un enfoque cualitativo.

#### **4.3.2 Trabajo de campo: escenarios y muestra**

##### ***Escenarios***

Esta investigación se ha llevado a cabo en 2 centros educativos y una administración pública, por lo que se han considerado 3 escenarios. Dada la naturaleza de nuestra investigación, los 3 criterios para seleccionar estos contextos han sido los siguientes:

- El centro educativo, organización o institución (pública o privada) está aplicando Actuaciones Educativa de Éxito desde hace al menos 3 años.
- El centro educativo, organización o institución (pública o privada) posee evidencias contrastadas de las mejoras educativas y sociales alcanzadas a través de la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito.
- El centro educativo, organización o institución (pública o privada) se encuentra en un barrio desfavorecido con una alta proporción (más del 50%) de población gitana, y/o, a pesar de no estar situado en uno de estos barrios, atiende a un porcentaje elevado (más de 50%) de familias y alumnado procedente de estos entornos.

A la luz de dichos criterios, se presentan a continuación los **3 escenarios** donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo de esta investigación.

### **Colegio Parroquial** (Provincia de Valencia, Comunidad Valenciana)

---

Este colegio parroquial, cuya titularidad corresponde al Arzobispado de Valencia, se encuentra situado en una gran ciudad de la Comunidad Valenciana. El centro es de una sola línea y atiende de manera gratuita a 163 alumnas y alumnos de educación infantil, primaria y 1º de la ESO (curso académico 2015-2016). El colegio se ubica en un edificio antiguo y poco adaptado. De acuerdo con la vigente legislación educativa de la Comunidad Valenciana, el centro es considerado un Centro de Acción Educativa Singular (CAES), dado que la práctica totalidad de su alumnado se encuentra en una situación de profunda desventaja social. Dicho alumnado procede de dos barrios en los que la situación de marginación y segregación del Pueblo Gitano es muy acusada. De este modo, entorno al 98% del alumnado es gitano.

En 2011 el Colegio Parroquial inició un proceso de transformación para convertirse en una Comunidades de Aprendizaje, con el fin de empezar a adoptar Actuaciones Educativas de Éxito. Desde octubre de 2012 forman parte de la red de Comunidades de Aprendizaje, y aplican Actuaciones Educativas de Éxito.

### **Colegio Público** (Provincia de Tarragona, Cataluña)

---

Este CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria) es un centro de titularidad pública que pertenece a la Generalitat de Cataluña. El centro se encuentra en un barrio desfavorecido situado en la periferia de una gran ciudad de la provincia de Tarragona (Cataluña). El centro es de una sola línea, atendiendo a 127 alumnas y alumnos (curso académico 2014-2015). El colegio se ubica en un edificio recientemente reformado y adecuadamente adaptado. Prácticamente el 100% del alumnado proviene del barrio en el que se encuentra el centro. Dicho barrio es conocido por su situación de marginalidad y desventaja social, y especialmente por sus índices elevadísimos de desempleo y analfabetismo, así como por su segregación residencial y privación de recursos. Por lo que respecta a la composición del

alumnado, más del 65% es de origen gitano, mientras que más del 25% tiene procedencia marroquí, y el resto (aproximadamente un 6%) otras procedencias, en su mayoría de origen inmigrante, como Rumania o India, entre otros.

En 2012 el centro inició un proceso de transformación para convertirse en una Comunidades de Aprendizaje, con el fin de empezar a adoptar Actuaciones Educativas de Éxito.

---

### **Plan Integral del Pueblo Gitano de Cataluña. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Generalitat de Catalunya (Cataluña)**

---

Desde el año 2005, Cataluña cuenta con un Pla Integral del Pueblo Gitano de Cataluña, financiado por la propia Generalitat de Catalunya a través del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Este Plan constituye un conjunto de medidas políticas dirigidas específicamente al Pueblo Gitano de Cataluña, con el objetivo de desarrollar iniciativas y actividades que consigan la inclusión social de esta comunidad (Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya, 2014).

Al abrigo de dicho Plan Integral, desde el año 2012 se está desarrollando un curso de preparación para superar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años, dirigido a personas gitanas, y organizado según los criterios de la Formación de Familiares (una de las Actuaciones Educativas de Éxito). De hecho, uno de los objetivos del 3r Plan Integral del Pueblo Gitano de Cataluña (2014-2016) es aumentar el número de alumnado gitano matriculado en la educación post-obligatoria y concretamente en la universidad (Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya, 2014).

De acuerdo con la Ley estatal y catalana sobre el acceso a la Universidad, las personas mayores de 25 deben pasar un examen diferente a la tradicional selectividad. En el curso desarrollado por el Plan Integral el alumnado gitano está cursando las materias para los exámenes de la rama de Ciencias Sociales. Esto significa que el alumnado

gitano está preparando los 4 exámenes de la parte común (Lengua Catalana, Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Comentario de Texto), y los 2 de la parte específica (Geografía e Historia).

El curso es totalmente gratuito, y el horario de clases se elabora y adapta siempre a las necesidades de los y las estudiantes. En su primera y segunda edición, el curso se llevó a cabo en la ciudad de Barcelona, en un edificio de la Generalitat de Catalunya. La tercera y cuarta edición se realizaron en la población de Badía del Vallés, una pequeña ciudad al norte de la ciudad de Catalunya donde una importante proporción de sus habitantes son gitanas y gitanos. La actual edición se está realizando de nuevo en la ciudad de Barcelona (Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya, 2014). En la actual edición de 2016-2017, el curso ha sido atendido por un total de 26 personas gitanas.

### ***Muestra***

Una vez definidos los escenarios, y teniendo nuevamente en cuenta los objetivos de esta investigación, así como el enfoque teórico y conceptual de la misma, a continuación se detallan los criterios de selección de los y las participantes de la investigación, es decir, de nuestra muestra:

- Personas gitanas mayores de 16 años que estén participando activamente en alguna Actuación Educativa de Éxito desarrollada por la institución o los centros educativos seleccionados.
- Profesionales de la institución o los centros educativos seleccionados que participen activamente en el desarrollo y/o aplicación de alguna Actuación Educativa de Éxito ofrecida por su centro educativo o institución.

**Tabla 4.1 Muestra participante en la investigación**

Colegio Parroquial (Provincia de Valencia, Comunidad Valenciana)					
Técnica	Pseudónimo	Edad	Género	Posición / información	Origen étnico
Entrevista en profundidad	Raúl	32	Hombre	Director	No gitano
	Silvia	36	Mujer	Jefa de Estudios	No gitana
	Samuel	31	Hombre	Tutor de Ciclo Superior	No gitano
Relato comunicativo de vida cotidiana	Aitor	21	Hombre	Participación Educativa de la Comunidad (Participación decisiva – Comisiones mixtas & Grupos Interactivos)	Gitano
	Blanca	23	Mujer		Gitana
	Daniel	21	Hombre		Gitano
	Fanny	24	Mujer	Gitana	
	Manuel	37	Hombre	Participación Educativa de la Comunidad (Participación decisiva – Comisiones mixtas & Grupos Interactivos & Tertulias Dialógicas & Formación de Familiares)	Gitano
	Ricardo	20	Hombre		Gitano
<b>Subtotal</b>	<b>9 participantes</b>				

Colegio Público (Provincia de Tarragona, Cataluña)					
Técnica	Pseudónimo	Edad	Género	Posición / información	Origen étnico
Entrevista en profundidad	Nuria	37	Mujer	Directora	No gitana
	Susana	39	Mujer	Profesora	No gitana
	Gonzalo	28	Hombre	Profesor especialista (Música)	No gitana
Relato comunicativo de vida cotidiana	Lourdes	41	Mujer	Participación Educativa de la Comunidad (Participación decisiva – Comisiones mixtas & Grupos Interactivos & Tertulias Dialógicas & Formación de Familiares)	Gitana
	Rocío	32	Mujer		Gitana
	Pablo	39	Hombre	Participación Educativa de la Comunidad (Participación decisiva – Comisiones mixtas & Formación de Familiares)	Gitano
	Juan	36	Hombre		Gitano
	Milagros	38	Mujer		Gitana
<b>Subtotal</b>	<b>8 participantes</b>				

Plan Integral del Pueblo de Cataluña. Generalitat de Cataluña (Cataluña)					
Técnica	Pseudónimo	Edad	Género	Posición / información	Origen étnico
Entrevista en profundidad de	Lucía	39	Mujer	Técnica responsable de las áreas de Educación y Empleo	No gitana
	Marta	27	Mujer	Profesora de Inglés del Curso de Acceso a la Universidad	Gitana
	Mateo	24	Hombre	Profesor de Matemáticas del Curso de Acceso a la Universidad	Gitano
Relato comunicativo de vida cotidiana	Arturo	38	Hombre	Formación de Familiares Curso de preparación para superar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años)	Gitano
	Darío	30	Hombre		Gitano
	Moisés	32	Hombre		Gitano
	Josué	28	Hombre		Gitano
	Damián	27	Hombre		Gitano
	Julio	29	Hombre		Gitano
	Candela	27	Mujer		Gitana
	Abraham	25	Hombre		Gitano
	Sulamita	35	Mujer		Gitana
	Jaime	29	Hombre		Gitano
Ana	32	Mujer	Gitana		
<b>Subtotal</b>	<b>14 participantes</b>				

<b>TOTAL</b>	<b>31 participantes</b>				
--------------	-------------------------	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia



### 4.3.3 Técnicas de recogida de información

Esta tesis doctoral se ha desarrollado utilizando técnicas cualitativas de orientación comunicativa. Se han realizado entrevistas en profundidad de orientación comunicativa, relatos comunicativos de vida cotidiana y observaciones comunicativas. Además de estas técnicas se ha llevado un análisis documental de datos secundarios de cada uno de los escenarios seleccionados. En total, se han desarrollado **un total de 39 técnicas de recogida de información**.

#### *Revisión de literatura científica*

Durante la primera fase de esta tesis doctoral se llevó a cabo **una revisión de la literatura científica** de los últimos quince años vinculada a la temática del estudio (véase Tabla 5.2), así como publicaciones científicas clásicas anteriores a esa fecha, pero que son de gran relevancia en el ámbito de estudio. Principalmente se revisaron las siguientes fuentes:

- Bases de datos científicas (ERIC, Social Science Citation Index, Anthropological Literature, ERIC, PsycINFO y Latindex)
- Informes de proyectos de investigación competitivos financiados por convocatorias públicas (Programa Marco, Horizon 2020, Plan Nacional I+D+i, etc.)
- Programas y actuaciones desarrollados por diferentes organismos y administraciones, evaluados y con evidencias de resultados.
- Obras de autoras y autores claves en las temáticas de la tesis doctoral

**Tabla 4.2 Revisión de la literatura científica. Tipo de fuentes utilizadas**

<b>Artículos científicos</b>	<i>Artículos de revistas indexadas en Journal Citation Report, u otras bases de datos de reconocido prestigio científico a nivel internacional</i>
	<i>Otros artículos</i>
<b>Informes de proyectos de investigación competitivos</b>	<i>Programa Marco y Horizon 2020 de la Comisión Europea</i>
	<i>Plan Nacional I+D+i</i>
	<i>Agencias de investigación autonómicas y/o regionales</i>
	<i>Otros</i>
<b>Programas y actuaciones</b>	<i>Gubernamentales</i>
	<i>Organizaciones Gitanas</i>
	<i>Otras organizaciones</i>
<b>Obras de autoras y autores</b>	<i>Obras sobre Pueblo Gitano</i>
	<i>Obras sobre Pobreza</i>
	<i>Obras sobre Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito</i>
	<i>Otras obras</i>

Fuente: Elaboración propia

Esta revisión se ha concretado en los capítulos iniciales de esta tesis doctoral, dedicados a conocer en profundidad el origen, la historia y la situación social y educativa del Pueblo Gitano y de las medidas para su inclusión (capítulo 1); a analizar la reproducción del racismo y del antigitanismo, así como las medidas políticas y sociales para luchar contra esta problemática (capítulo 2); a comprender en profundidad el concepto de pobreza, su medición, y su impacto en las áreas cruciales para el desarrollo humano, así como su situación actual (capítulo 3); y a conocer en profundidad las Actuaciones Educativas de Éxito y su impacto social y educativo, a la vez que conocer otras experiencias y proyectos que están contribuyendo al éxito de todas y todos (capítulo 4).

Asimismo, esta revisión también nos ha permitido la elaboración del apartado que nos ocupa (capítulo 5), destinado al diseño metodológico de la investigación, y muy especialmente ha posibilitado nuestra elaboración de los guiones de las técnicas de recogida de información y las categorías de análisis, ya que éstas se han fundamentado en los resultados destacados en los capítulos iniciales de esta tesis doctoral.

Finalmente, cabe destacar aquí que si bien la revisión de la literatura científica se llevó a cabo durante la primera fase de esta investigación, una vez finalizado el análisis de la información

se realizó una segunda revisión de la literatura con el fin de actualizar los datos y evidencias señalados en el marco teórico de referencia de la investigación.

### ***Análisis documental de datos secundarios***

Para esta investigación se ha realizado un **análisis documental de datos secundarios** de los escenarios seleccionados. Este análisis ha consistido en la revisión de documentación de los 2 centros educativos y de la administración pública; documentación relacionada con la participación de personas gitanas en las Actuaciones Educativas de Éxito que implementan, así como en relación a las mejoras educativas y sociales que dichas actuaciones están consiguiendo.

En concreto, se han revisado informes y memorias disponibles relacionadas con aspectos socioeducativos del centro/institución. En la recogida y análisis de estos datos secundarios se han tenido en cuenta informaciones concernientes a la situación del barrio, rendimiento académico, convivencia, participación de la comunidad, absentismo, así como otros datos de interés. A continuación se detalla la documentación analizada de los 2 centros educativos y de la administración pública:

#### ***Colegio Parroquial (Provincia de Valencia, Comunidad Valenciana)***

- DOC 1.** Proyecto Educativo de Centro-PEC
- DOC 2.** Plan de convivencia
- DOC 3.** Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
- DOC 4.** Participación educativa de la Comunidad
- DOC 5.** Plan de Pastoral
- DOC 6.** Documento interno sobre control absentismo y matrícula (Cursos 2013-14, 14-15, 15-16)
- DOC 7.** Documento interno sobre rendimiento académico (resultado competencias básicas) (Cursos 2013-14, 14-15, 15-16)

#### ***Colegio Público (Provincia de Tarragona, Cataluña)***

- DOC 8.** Proyecto Educativo de Centro-PEC
- DOC 9.** Documento interno sobre control absentismo (Cursos 2013-14, 14-15, 15-16)
- DOC 10.** Documento interno sobre rendimiento académico (resultado competencias básicas) (Cursos 2013-14, 14-15, 15-16)

- DOC 11.** Presentación power point “*La nostra experiència com a Comunitat d’Aprentatge, 2015*”

***Plan Integral del Pueblo de Cataluña. Generalitat de Cataluña (Cataluña)***

- DOC 12.** Plan Integral del Pueblo Gitano de Cataluña 2009-2013
- DOC 13.** Plan Integral del Pueblo Gitano de Cataluña 2014-2016
- DOC 14.** Documento interno de seguimiento del Curso Acceso a la Universidad para mayores de 25 años (2013)
- DOC 15.** Documento interno de seguimiento del Curso Acceso a la Universidad para mayores de 25 años (2014)
- DOC 16.** Documento interno de seguimiento del Curso Acceso a la Universidad para mayores de 25 años (2015)
- DOC 17.** Documento interno de seguimiento del Curso Acceso a la Universidad para mayores de 25 años (2016)
- DOC 18.** Página web del Museo Virtual del Pueblo Gitano de Cataluña

***Entrevistas en profundidad de orientación comunicativa***

Se han llevado a cabo **9 entrevistas en profundidad de orientación comunicativa** a profesionales que están participando activamente en la aplicación, desarrollo y/o seguimiento de alguna Actuación Educativa de Éxito desarrollada por su centro educativo o institución (véase Tabla 5.3). Para garantizar la orientación comunicativa de estas entrevistas, se han priorizado los postulados de la metodología comunicativa, en lugar de la propia técnica y la racionalidad instrumental; es decir, las entrevistas se han aplicado de manera dialógica y no instrumental (Flecha et al., 2004; J. Gómez et al., 2006).

La realización de estas entrevistas tuvo como objetivo principal conocer en profundidad cuál está siendo el papel de las personas gitanas que participan en Actuaciones Educativas de Éxito, y las contribuciones que están haciendo en lo relativo a la superación de la pobreza y el antigitanismo. Asimismo, las entrevistas nos han servido para corroborar el impacto social y educativo de las Actuaciones Educativas de Éxito sobre la vida de dichas personas gitanas (y sus familias). Las entrevistas tuvieron un formato abierto, potenciando el relato de las personas entrevistadas a través de una orientación comunicativa. De este modo, el objetivo último ha sido alcanzar un discurso consensuado con respecto al objeto de estudio, donde las personas entrevistadas aportaron sus conocimientos y experiencias sobre la realidad social analizada, y el investigador las evidencias científicas con respecto al objeto de estudio.

**Tabla 4.3 Entrevistas en profundidad de orientación comunicativa (participantes)**

Colegio Parroquial (Provincia de Valencia, Comunidad Valenciana)					
Código	Pseudónimo	Edad	Género	Posición	Origen étnico
ENT_VAL_1	Raúl	32	Hombre	Director	No gitano
ENT_VAL_2	Silvia	36	Mujer	Jefa de Estudios	No gitana
ENT_VAL_3	Samuel	36	Hombre	Tutor de Ciclo Superior	No gitano
Colegio Público (Provincia de Tarragona, Cataluña)					
Código	Pseudónimo	Edad	Género	Posición	Origen étnico
ENT_TGN_4	Nuria	37	Mujer	Directora	No gitana
ENT_TGN_5	Susana	39	Mujer	Profesora	No gitana
ENT_TGN_6	Gonzalo	28	Hombre	Profesor especialista (Música)	No gitano
Plan Integral del Pueblo de Cataluña. Generalitat de Cataluña (Cataluña)					
Código	Pseudónimo	Edad	Género	Posición	Origen étnico
ENT_BCN_7	Lucía	39	Mujer	Técnica responsable de las áreas de Educación y Empleo	No gitana
ENT_BCN_8	Marta	27	Mujer	Profesora de Inglés del Curso de Acceso a la Universidad	Gitana
ENT_BCN_9	Mateo	24	Hombre	Profesor de Matemáticas del Curso de Acceso a la Universidad	Gitano

Fuente: Elaboración propia

### ***Relatos comunicativos de vida cotidiana***

El relato comunicativo de vida cotidiana, a diferencia del relato de vida tradicional, no se basa en la narración biográfica de una persona que es interpretada por el investigador o investigadora, sino que es un proceso comunicativo de entendimiento y reflexión en el que la persona participante reflexiona y realiza interpretaciones sobre su vida y la persona investigadora aporta su bagaje científico a la reflexión. Este diálogo se lleva a cabo en condiciones de igualdad entre la persona que investiga y la persona que realiza el relato. A través de un proceso cooperativo entre dos personas se quiere alcanzar una interpretación consensuada de la propia realidad (Flecha et al., 2004; J. Gómez et al., 2006).

En esta investigación se realizarán **22 relatos comunicativos de vida cotidiana** a personas gitanas mayores de 16 años que están participando activamente en alguna Actuación Educativa de Éxito desarrollada por los centros educativos o la institución seleccionada (véase tabla 5.4).

La realización de los relatos comunicativos de vida cotidiana tiene como objetivo incorporar a la investigación las argumentaciones, interpretaciones y reflexiones de las propias personas gitanas, sobre su papel en el proceso de implementación y desarrollo de las Actuaciones Educativas de Éxito. Además, estos relatos han sido fundamentales para recoger las voces de las personas gitanas en relación a sus contribuciones para luchar contra la pobreza y el racismo. Por ello, en los relatos se ha profundizado en el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito sobre sus condiciones de vida y su situación social y educativa.

**Tabla 4.4 Relatos comunicativos de vida cotidiana (participantes)**

Colegio Parroquial (Provincia de Valencia, Comunidad Valenciana)						
Código	Pseudónimo	Edad	Género	Actuación Educativa de Éxito en la que participa	Origen étnico	Perfil académico / profesional
REL_VAL_1	Aitor	21	Hombre	Participación Educativa de la Comunidad (Participación decisiva – Comisiones mixtas & Grupos Interactivos)	Gitano	Graduado de Educación Secundaria / Monitor de Comedor
REL_VAL_2	Blanca	23	Mujer		Gitana	Graduado de Educación Secundaria / Monitora de Comedor

REL_VAL_3	Daniel	21	Hombre	Participación Educativa de la Comunidad (Participación decisiva – Comisiones mixtas & Grupos Interactivos & Tertulias Dialógicas & Formación de Familiares)	Gitano	Estudios primarios / Desempleado
REL_VAL_4	Fanny	24	Mujer		Gitana	Graduado de Educación Secundaria / Monitora de Comedor
REL_VAL_5	Manuel	37	Hombre		Gitano	Estudios primarios / Mediador sociocultural
REL_VAL_6	Ricardo	20	Hombre		Gitano	Estudios primarios / Monitor de Comedor
<b>Colegio Público (Provincia de Tarragona, Cataluña)</b>						
Código	Pseudónimo	Edad	Género	Actuación Educativa de Éxito en la que participa	Origen étnico	Perfil académico / profesional
REL_TGN_7	Lourdes	41	Mujer	Participación Educativa de la Comunidad (Participación decisiva – Comisiones mixtas & Grupos Interactivos & Tertulias Dialógicas & Formación de Familiares)	Gitana	Estudiante de Grado Universitario de Trabajo Social / Coordinadora Formación de Familiares (Curso de Graduado Educación Secundaria)
REL_TGN_8	Rocío	32	Mujer		Gitana	Estudios primarios / Desempleada
REL_TGN_9	Pablo	39	Hombre	Participación Educativa de la Comunidad (Participación decisiva – Comisiones mixtas & Formación de Familiares)	Gitano	Estudios primarios / Desempleado
REL_TGN_10	Juan	36	Hombre		Gitano	Estudios primarios / Desempleado
REL_TGN_11	Milagros	38	Mujer		Gitana	Estudios primarios / Desempleada
<b>Plan Integral del Pueblo Gitano de Cataluña. Generalitat de Cataluña (Cataluña)</b>						
Código	Pseudónimo	Edad	Género	Actuación Educativa de Éxito en la que participa	Origen étnico	Perfil académico / profesional
REL_BCN_12	Arturo	38	Hombre	Formación de Familiares - curso de preparación para superar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años)	Gitano	Estudiante de Grado Universitario de Sociología / Técnico del Plan Integral del Pueblo Gitano
REL_BCN_13	Darío	30	Hombre		Gitano	Estudiante de Grado Universitario de Pedagogía / Dinamizador sociocultural
REL_BCN_14	Moisés	32	Hombre		Gitano	Estudios primarios / Mediador sociocultural
REL_BCN_15	Josué	28	Hombre		Gitano	Graduado de Educación Secundaria / Personal de limpieza
REL_BCN_16	Damián	27	Hombre		Gitano	Graduado de Educación Secundaria / Dependiente tienda menaje
REL_BCN_17	Julio	29	Hombre		Gitano	Estudiante de Grado Universitario de Psicología / Auxiliar de enfermería – celador
REL_BCN_18	Candela	27	Mujer		Gitana	Estudios primarios / Desempleada
REL_BCN_19	Abraham	25	Hombre		Gitano	Estudios primarios / Venta no sedentaria (mercadillo)
REL_BCN_20	Sulamita	35	Mujer		Gitana	Estudios primarios / Desempleada
REL_BCN_21	Jaime	29	Hombre		Gitano	Estudios primarios / Venta no sedentaria (mercadillo)
REL_BCN_22	Ana	32	Mujer		Gitana	Bachillerato / Desempleada

Fuente: Elaboración propia

### **Observación comunicativa**

La observación comunicativa es una técnica que resulta especialmente útil para observar conductas habituales de las personas, sus actitudes, sus motivaciones, lenguaje no verbal, etc.

La persona que investiga y las personas participantes que son objeto de la observación deben compartir un plano de igualdad, ya que la interpretación de la realidad observada debe recaer en ambas partes. Por tanto, debe haber un diálogo con las personas participantes, tanto antes como después de la observación, que debe servir para poner en común tanto los objetivos de la observación como los resultados alcanzados. Este punto de consenso es precisamente lo que convierte la observación comunicativa en una técnica intersubjetiva. Es importante también destacar que la observación se debe llevar a cabo en el lugar donde se realiza la actividad habitual que se pretende observar, con el objetivo de observar in situ, y de no alterar los comportamientos y actitudes habituales de las personas participantes (Flecha et al., 2004; J. Gómez et al., 2006).

En el proyecto se realizaron **8 observaciones comunicativas** con el fin de observar diferentes espacios en los que se estaban desarrollando Actuaciones Educativas de Éxito, y en los cuales las personas gitanas estaban participando activamente (véase tabla 5.5). Las personas participantes en las observaciones comunicativas formaban parte de la muestra ya seleccionada para las entrevistas en profundidad de orientación comunicativa, o para los relatos comunicativos de vida cotidiana. Estas observaciones nos han permitido conocer y analizar una realidad que con otras técnicas nos hubiera resultado imposible, al posibilitarnos la observación in situ de las personas gitanas participando activamente en el desarrollo de las Actuaciones Educativas de Éxito. Del consenso alcanzado con las personas participantes hemos podido extraer resultados que de otra manera o con otras técnicas no hubieran aparecido.



**Tabla 4.5 Observaciones Comunicativas (escenarios y participantes)**

<b>Colegio Parroquial (Provincia de Valencia, Comunidad Valenciana)</b>					
<b>Código</b>	<b>Actuación Educativa de Éxito / Escenario</b>	<b>Total de personas participantes</b>	<b>Día y duración</b>	<b>Participantes incluidos en la tesis (pseudónimo utilizado en la entrevista o relato)</b>	<b>Origen étnico</b>
OBS_VAL_1	Participación Educativa de la Comunidad. Comisión Mixta Convivencia	21	11/05/16 (60 min)	Samuel	No gitano
				Silvia	No gitana
				Blanca	Gitana
				Manuel	Gitano
OBS_VAL_2	Participación Educativa de la Comunidad. Asamblea (5º Primaria)	13	11/05/16 (50 min)	Raúl	No gitano
				Aitor	Gitano
				Daniel	Gitano
<b>Colegio Público (Provincia de Tarragona, Cataluña)</b>					
<b>Código</b>	<b>Actuación Educativa de Éxito / Escenario</b>	<b>Total de personas participantes</b>	<b>Día y duración</b>	<b>Participantes incluidos en la tesis (pseudónimo utilizado en la entrevista o relato)</b>	<b>Origen étnico</b>
OBS_TGN_3	Tertulia Dialógica (Educación Infantil)	12	02/12/16 (50 min)	Nuria	No gitana
				Lourdes	Gitana
				Pablo	Gitano
OBS_TGN_4	Grupos Interactivos (5º Primaria)	15	02/12/16 (50 min)	Lourdes	Gitana
				Rocío	Gitana
<b>Plan Integral del Pueblo de Cataluña. Generalitat de Cataluña (Cataluña)</b>					
<b>Código</b>	<b>Actuación Educativa de Éxito / Escenario</b>	<b>Total de personas participantes</b>	<b>Día y duración</b>	<b>Participantes incluidos en la tesis (pseudónimo utilizado en la entrevista o relato)</b>	<b>Origen étnico</b>
OBS_BCN_5	Formación de Familiares. Curso Acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Clase de Lengua Castellana & Comentario de Texto	18	14/11/16 (90 min)	Moisés	Todas las personas son gitanas
OBS_BCN_6		17	21/11/16 (90 min)	Josué	
OBS_BCN_7		19	28/11/16 (90 min)	Damián Candela	
OBS_BCN_8		21	19/12/16 (90 min)	Abraham Sulamita Jaime Ana	

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de facilitar la comprensión de todas las técnicas de recogida de información utilizadas durante la tesis doctoral, así como de la muestra participante, a continuación se ofrecen dos tablas (5.5 y 5.6) que resumen ambos aspectos:

**Tabla 4.6 Resumen de técnicas de recogida de información utilizadas**

<i>Revisión de la literatura científica</i>			
<b>Colegio Parroquial</b> (Provincia de Valencia, Comunidad Valenciana)		<b>Colegio Público</b> (Provincia de Tarragona, Cataluña)	<b>Plan Integral del Pueblo de Cataluña.</b> Generalitat de Cataluña (Cataluña)
Análisis Documental de datos secundarios		Análisis Documental de datos secundarios	Análisis Documental de datos secundarios
	<b>Código</b>		<b>Código</b>
2 Observaciones Comunicativas	OBS_VAL_1	2 Observaciones Comunicativas	OBS_TGN_3
	OBS_VAL_2		OBS_TGN_4
3 Entrevista en profundidad de orientación comunicativa	ENT_VAL_1	3 Entrevista en profundidad de orientación comunicativa	ENT_TGN_4
	ENT_VAL_2		ENT_TGN_5
	ENT_VAL_3		ENT_TGN_6
6 Relatos comunicativos de vida cotidiana	REL_VAL_1	5 Relatos comunicativos de vida cotidiana	REL_TGN_7
	REL_VAL_2		REL_TGN_8
	REL_VAL_3		REL_TGN_9
	REL_VAL_4		REL_TGN_10
	REL_VAL_5		REL_TGN_11
	REL_VAL_6		
4 Observaciones Comunicativas		4 Observaciones Comunicativas	OBS_BCN_5
			OBS_BCN_6
			OBS_BCN_7
			OBS_BCN_8
3 Entrevista en profundidad de orientación comunicativa		3 Entrevista en profundidad de orientación comunicativa	ENT_BCN_7
			ENT_BCN_8
			ENT_BCN_9
11 Relatos comunicativos de vida cotidiana		11 Relatos comunicativos de vida cotidiana	REL_BCN_12
			REL_BCN_13
			REL_BCN_14
			REL_BCN_15
			REL_BCN_16
			REL_BCN_17
			REL_BCN_18
			REL_BCN_19
			REL_BCN_20
			REL_BCN_21
			REL_BCN_22

Fuente: Elaboración propia

### **4.3.5 Breve apunte sobre la experiencia del autor**

Se debe tener en cuenta que el autor de la tesis doctoral trabaja como profesor de lengua castellana y comentario de texto desde 2012 en el curso de preparación para superar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años del Plan Integral del Pueblo Gitano de Cataluña (Generalitat de Catalunya). Además, forma parte del equipo técnico del Plan Integral. Paralelamente, es miembro de la red de formadores del proyecto educativo Comunidades de Aprendizaje, y trabaja como investigador desde 2011 en la comunidad de investigación CREA, *Community of Research on Excellence for All*. Esta experiencia personal ha favorecido tanto el acceso a la muestra, como la propia realización de los relatos de vida, las observaciones, el análisis de documentos, así como un acceso directo a fuentes de información complementarias. Por ejemplo, la realización de las observaciones comunicativas se ha llevado a cabo durante la realización del propio curso de preparación para superar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Del mismo modo, en la descripción de los relatos de vida de muchas de las personas participantes, ha sido relevante tanto el propio conocimiento previo del autor como el relato de vida realizado. Otro ejemplo de su experiencia previa se observa durante la descripción del impacto alcanzado por los dos centros seleccionados y la administración pública, ya que el autor ha podido tener acceso directo a informes, memorias u otra documentación, gracias a su vinculación profesional directa con el Plan Integral y con las escuelas seleccionadas.

Además, es preciso señalar que, tal y como se apuntaba en la introducción de esta tesis doctoral, el origen gitano del investigador ha contribuido a que las personas gitanas que han participado en la investigación se expresen de un modo muy sincero, dada la confianza que mantenían con el doctorando. Así, se han podido recoger testimonios de especial valor, ya que tal y como se comprobará en los siguientes capítulos, en muchas ocasiones las personas participantes comparten situaciones muy íntimas y duras que nos han permitido dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

### **4.3.6 Análisis de la información**

Al igual que durante la aplicación de las técnicas, el análisis de la información recogida se ha llevado a cabo también de acuerdo con las orientaciones de la metodología comunicativa. Esta metodología nos permite identificar tanto aquellos elementos de la realidad social

analizada que están contribuyendo a reproducir las desigualdades sociales, como aquellos que están contribuyendo a transformar dichas desigualdades. Por lo tanto, de acuerdo con la metodología comunicativa, podremos identificar tanto los elementos exclusores<sup>50</sup> como los transformadores del objeto de estudio (Flecha et al., 2004; A. Gómez et al., 2010; J. Gómez et al., 2006). Concretamente, se han analizado los elementos exclusores y transformadores en relación a la superación de la pobreza y del antigitanismo a través de la participación activa del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito.

Entenderemos, pues, por dimensión *exclutora* el conjunto de aportaciones de los y las participantes que hacen referencia a barreras o dificultades relacionadas con la lucha contra la pobreza y el antigitanismo. Consideraremos dimensión transformadora aquellas contribuciones e informaciones que hagan referencia a componentes de la realidad que permiten eliminar estas barreras y que están contribuyendo a superar la pobreza y los estereotipos comúnmente aplicados a la comunidad gitana a través de Actuaciones Educativas de Éxito.

A partir de la información recogida mediante las técnicas ya mencionadas, se ha llevado a cabo un análisis de contenido que ha generado un cuadro o matriz de análisis (véase tabla 5.7), que incluye tanto los dos componentes propios de la metodología comunicativa (elementos *exclutores* y elementos transformadores), como las categorías específicas de la investigación que nos ocupa, extraídas principalmente de la literatura científica, del análisis documental y/o del propio trabajo de campo (categorización inductiva).

---

<sup>50</sup> Somos conscientes de que la palabra “exclutor” no está reconocida por la Real Academia Española. En su lugar, debería utilizarse la palabra “excluyente” o bien la expresión “elementos que excluyen”. Sin embargo, con el objetivo de ser fieles a la literatura científica en relación a la metodología comunicativa, durante esta investigación se ha optado por seguir utilizando el término “exclutora” o “exclutoras”. Dada esta cuestión, ambos términos aparecerán a lo largo del texto en letra cursiva.

**Tabla 4.7 Matriz dinámica de análisis de la información**

	Sistema Educativo	Mercado laboral	Condiciones de Vida	Administración pública y Servicios Sociales	Cultura y valores gitanos	Género
<b>Elementos exclusores</b>	1	3	5	7	9	11
<b>Elementos transformadores</b>	2	4	6	8	10	12

Fuente: Elaboración propia

Tal y como puede observarse, la matriz contiene en las filas las dos dimensiones propias de la metodología comunicativa. En las columnas, la matriz muestra las categorías que hemos definido gracias a la revisión exhaustiva de la literatura científica, así como a partir del trabajo de campo realizado (categorización inductiva). Dentro de las casillas encontramos los códigos que hemos asignado a cada bloque de información de acuerdo con el análisis realizado del mismo. La codificación de las unidades de análisis se ha llevado a cabo mediante el siguiente sistema:

*(pseudónimo, código técnica, código de análisis)*

Por ejemplo, una cita correspondiente al relato de vida comunicativo 13, y que corresponda a la dimensión transformadora de “Sistema Educativo”, se codificará de la siguiente forma:

(Josué, REL\_BCN\_14, 2)

Las categorías de análisis que hemos utilizado recogen la siguiente información:

*Sistema Educativo (códigos 1 y 2).* Esta categoría recoge citas del trabajo de campo (trianguladas con la literatura científica) que evidencian las barreras que las personas gitanas se encuentran en el sistema educativo concretamente, o en relación a la educación de un modo general, y que contribuyen a reproducir situaciones de pobreza y prejuicios y estereotipos sobre la comunidad gitana (código 1). Asimismo, esta categoría también recoge información que muestra cómo se están superando (o se pueden superar) dichas barreras, y por tanto, luchar contra la pobreza y el antigitanismo (código 2).

*Mercado laboral (códigos 3 y 4).* Esta categoría recoge citas del trabajo de campo (trianguladas con la literatura científica) que evidencian las barreras que las personas gitanas se encuentran en el mercado laboral concretamente, o en relación al empleo de un modo general, y que contribuyen a reproducir situaciones de pobreza y prejuicios y estereotipos sobre la comunidad gitana (código 3). Asimismo, esta categoría también recoge información que muestra cómo se están superando (o se pueden superar) dichas barreras, y por tanto, luchar contra la pobreza y el antigitanismo (código 4).

*Condiciones de Vida (códigos 5 y 6).* Esta categoría recoge citas del trabajo de campo (trianguladas con la literatura científica) que evidencian las barreras que las personas gitanas se encuentran en relación a sus condiciones de vida de un modo general (salud, vivienda o participación social, entre otros), y que contribuyen a reproducir situaciones de pobreza y prejuicios y estereotipos sobre la comunidad gitana (código 5). Asimismo, esta categoría también recoge información que muestra cómo se están superando (o se pueden superar) dichas barreras, y por tanto, luchar contra la pobreza y el antigitanismo (código 6).

*Administración pública y Servicios Sociales (códigos 7 y 8).* Esta categoría recoge citas del trabajo de campo (trianguladas con la literatura científica) que evidencian las barreras que las personas gitanas se encuentran en las administraciones públicas y los servicios sociales, y que contribuyen a reproducir situaciones de pobreza y prejuicios y estereotipos sobre la comunidad gitana (código 7). Asimismo, esta categoría también recoge información que muestra cómo se están superando (o se pueden superar) dichas barreras, y por tanto, luchar contra la pobreza y el antigitanismo (código 8).

*Cultura y valores gitanos (códigos 9 y 10).* Esta categoría recoge citas del trabajo de campo (trianguladas con la literatura científica) que evidencian los prejuicios y estereotipos que existen sobre la cultura y valores gitanos en la Sociedad, y que contribuyen a reproducir situaciones de pobreza y el antigitanismo (código 9). Asimismo, esta categoría también recoge información que muestra cómo se están superando (o se pueden superar) dichas prejuicios y estereotipos (código 10).

*Género (códigos 11 y 12).* Esta categoría recoge citas del trabajo de campo (trianguladas con la literatura científica) que evidencian cómo se reproducen concretamente los estereotipos y prejuicios sobre el Pueblo Gitano vinculados a la desigualdad de género y el machismo (código 11). Así mismo, también recoge información que muestra cómo se están superando (o se pueden superar) dichos prejuicios y estereotipos (código 12).

La interpretación de la información se ha llevado a cabo de forma independiente para cada una de las técnicas desarrolladas. Dicha información se ha agrupado en un informe de trabajo de campo, donde hemos recopilado los resultados para observar la frecuencia obtenida por cada categoría. Las coincidencias han sido altas, a la vez que ello nos ha permitido confirmar la complementariedad de algunas de las técnicas.

Finalmente, después del análisis, se ha procedido a triangular las informaciones obtenidas con los resultados obtenidos durante la revisión de la literatura científica (recogidos en esta tesis doctoral en los capítulos 1, 2, 3 y 4). En los capítulos siguientes se destacan los principales resultados de la investigación. Previamente, para finalizar este capítulo, se muestra a continuación un esquema resumen del planteamiento metodológico que se ha explicado a lo largo de este capítulo.

#### **4.3.7 Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas en cualquier investigación de rigor deben considerarse un elemento fundamental para lograr una verdadera excelencia científica. En este sentido, los procedimientos éticos en relación a las investigaciones donde participan personas, y de las cuales se recogen datos personales, son especialmente importantes. Aún más trascendental si cabe cuando las personas que participan en la investigación pertenecen a colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión, como el caso del Pueblo Gitano, colectivo que muy frecuentemente ha sufrido la falta de rigor científico y ético de numerosas investigaciones científicas (Hancock, 2000; Macías-Aranda & Redondo, 2012; Santos-Pitanga et al., 2016).

Por lo tanto, la investigación que aquí se presenta ha tomado de referencia 1) la Directiva 95/46/CE<sup>51</sup> del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de octubre de 1995 relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos; 2) la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea<sup>52</sup> (2000/C 364/01) de 18 de diciembre de 2000; y muy especialmente 3) el *Código de conducta del investigador/a que estudia el Pueblo Gitano* (2010), elaborado por el Centro de Estudios Gitanos de la Universidad de Barcelona a partir de la Recomendación de la Comisión de 11 de marzo de 2005 relativa a la Carta Europea del Investigador y al Código de conducta para la contratación de investigadores<sup>53</sup> (2005/251/CE). Este Código de conducta<sup>54</sup> concreta un conjunto de recomendaciones y principios éticos los cuales se deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo estudios e investigaciones sobre el Pueblo Gitano, asegurando, entre otros, que se investiga “con” y “para” el Pueblo Gitano, y que se pretende contribuir a la superación de la situación de exclusión social y a la mejora de la condiciones de vida de la comunidad gitana, huyendo de meros estudios descriptivos y de diagnóstico.

A la luz de lo anteriormente expuesto, a continuación se destacan los aspectos y principios éticos seguidos por la presente investigación de tesis doctoral.

**Utilidad y compromiso social.** Esta tesis doctoral se desarrolla con el objetivo de garantizar “*el bien de la humanidad y la expansión de las fronteras del conocimiento científico que tengan como principal objetivo la superación de la situación de exclusión que sufre el Pueblo Gitano, y la mejora de su calidad de vida.*” (CEG. Centro de Estudios Gitanos, 2010).

**Integridad y responsabilidad científica y profesional.** El doctorando se ha comprometido en todo momento a respetar a las personas con las quien ha desarrollado la investigación (participantes), a las cuales ha tratado con dignidad y tolerancia, aplicando el principio, en todo momento, de igualdad de trato. Así mismo, se ha priorizado desarrollar una tesis doctoral cuyos resultados y conclusiones sean relevantes para la resolución de los

---

<sup>51</sup> Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:l14012&from=ES>

<sup>52</sup> Disponible en [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)

<sup>53</sup> Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005H0251&from=ES>

<sup>54</sup> Aprobado por el consejo asesor del Centro de Estudios Gitanos (CEG) de la Universitat de Barcelona, integrado por representantes de las principales organizaciones gitanas de Cataluña y gitanos y gitanas de diferentes ámbitos



problemas, necesidades y retos del Pueblo Gitano, realizando una contribución original realizada con rigor científico y ético.

**No discriminación y no reproducción de estereotipos y prejuicios racistas.** Los resultados y conclusiones de la investigación que nos ocupa pretenden promover y reconocer los derechos y las libertades de todas las personas, y muy especialmente los de las personas gitanas; principio que responde directamente a una de las reivindicaciones más demandadas por el Pueblo Gitano (Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya, 2014-2016; Fundación Secretariado Gitano, 2016).

**Principios y normas de protección de datos personales.** De conformidad con el artículo 8 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000), la tesis ha respondido a las siguientes declaraciones:

- Toda persona tiene derecho a la protección de los datos personales que le conciernen;
- Estos datos deben ser tratados de manera justa para fines específicos y sobre la base del consentimiento de la persona interesada o de algún otro fundamento legítimo establecido por la ley;
- Toda persona tiene derecho a acceder a los datos recopilados que le conciernen y el derecho a rectificarlos.

La recopilación de datos personales se ha realizado únicamente con fines específicos, explícitos y legítimos, y se han utilizado exclusivamente para responder a los objetivos de la investigación. Los participantes han tenido acceso a sus propios datos y podían retirarse del estudio cuando lo hubieran deseado. Este aspecto fue incluido en el “Consentimiento informado” entregado y firmado por las personas participantes, e incluido en la sección de anexos de esta tesis doctoral. Los participantes siguen teniendo el derecho de rectificar, borrar o bloquear el tratamiento de los datos relativos a sus datos personales (Artículos 10 y 12 de la Directiva 95/46/CE). Esto es especialmente relevante para grupos como el Pueblo Gitano, cuyos datos personales han sido históricamente utilizados, entre otros, para perseguir y exterminar en Europa a dicha comunidad (Santos-Pitanga et al., 2016).

**Confidencialidad.** El doctorando ha mantenido (y mantendrá) en todo momento de forma estricta la confidencialidad de las personas que han participado en el trabajo de campo. Para ello, se ha garantizado la utilización de pseudónimos sobre la identidad de las personas participantes, además del uso de otras medidas, como la codificación de toda la información recogida en el proyecto. La matriz con los nombres reales de las personas participantes conectados a sus respectivos pseudónimos y códigos, únicamente ha sido utilizada por el doctorando.

**Consentimiento informado.** Tal y como se apunta en el artículo 7 de la Directiva 95/46/CE, los datos personales sólo pueden ser tratados si la persona afectada ha dado su consentimiento sin ambigüedad. Por ello, se ha pedido a todas las personas participantes en la investigación que firmen un formulario de consentimiento, en el que han manifestado su aprobación explícita al tratamiento de sus datos personales, y a los datos que revelen su origen étnico y situación socioeconómica (artículo 8 de la Directiva 95/46/CE). Este consentimiento informado ha sido distribuido, firmado y archivado de manera rigurosa. En dicho consentimiento informado se comunica a la persona participante de todos sus derechos (indicados en este apartado). Además, de acuerdo al artículo 10 de la Directiva 95/46/CE, el consentimiento informado se ha acompañado de una explicación completa de los objetivos generales de la investigación de tesis doctoral que nos ocupa, junto con las condiciones de su participación.

**Seguridad.** De conformidad con el artículo 17 de la Directiva 95/46/CE, antes y durante la recogida de datos personales, se han tenido en cuenta medidas técnicas y organizativas de seguridad para evitar alteraciones, pérdidas o modificaciones no autorizadas o acceso a dichos datos personales, como el cifrado de documentos o la protección con contraseñas de dichos datos.

**Consideración ética respecto al límite de edad de la muestra participante.** Debemos señalar aquí el motivo por el cual se decidió contar, únicamente, con la participación de personas gitanas mayores de 16 años. Tal y como ya hemos indicado, la temática principal de esta tesis doctoral es conocer qué contribuciones está realizando el Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito. La naturaleza de la información a recoger puede herir la sensibilidad de personas menores de 16 años, dado que se abordan cuestiones relacionadas con la pobreza

(privación material, desempleo, enfermedades crónicas o problemas de salud, fracaso escolar, esperanza de vida, etc.) o con el antigitanismo (fundamentalmente los estereotipos y prejuicios que versan sobre la comunidad gitana, tales como el machismo, desinterés por la educación, violencia, parasitismo, etc.). Por todo ello, se decidió que las personas participantes debían ser mayores de 16 años, además de estar debidamente informadas del contenido a tratar en las técnicas de recogida de información.

Finalmente, es preciso señalar también que en alguna de las observaciones comunicativas realizadas (una de las técnicas de recogida de información desarrollada en esta investigación) figuraban personas menores de 16 años. Sin embargo, en ningún caso la observación se centró en el comportamiento o las actitudes de dichos menores, sino únicamente en las personas gitanas mayores de 16 años seleccionadas para el estudio, así como en los profesionales del centro educativo o la institución también seleccionados.

Una vez realizada la descripción de la metodología utilizada, las técnicas de recogida de información empleadas, la muestra participante en el estudio y los criterios éticos que rigen el trabajo de esta tesis, procedemos a exponer los resultados alcanzados a lo largo de los siguientes capítulos. En el capítulo 6, exponemos los resultados de nuestro trabajo tomando como eje de referencia la escuela o el centro educativo como estructura social, destacando las aportaciones del Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo en escuelas de éxito. En el capítulo 7, sin embargo, mostramos los datos extraídos tomando como punto de referencia a las familias gitanas, señalando las aportaciones de las familias gitanas para luchar contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito aplicada dentro y fuera del entorno escolar. Finalmente, en el capítulo 8 exponemos los resultados de la tesis doctoral vinculados a las aportaciones del Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo en el conjunto de la Sociedad.

## Capítulo 5. El Pueblo Gitano y las escuelas de éxito

*“¿Qué los gitanos no queremos estudiar? Eso es totalmente falso y racista. Mira, todas las personas tenemos las mismas capacidades, gitanos y payos, lo que pasa es que no todo el mundo tiene las mismas oportunidades. Mira aquí antes, ahí lo tienes, son los mismos niños, las mismas familias. ¿Sabes que ha cambiado? Que ahora tienen una oportunidad, ahora hay esperanza, ahora aquí se aprende. ¿Un payo llevaría a su hijo a una escuela que no le enseña na’? ¿Verdá que no? Pues un gitano tampoco. Ahora, mira ahora ¿Cómo que ahora los traen a los hijos? Porque ahora al menos vemos que sí se puede, pero no porque antes no quisiéramos estudiar. No señor. Lo que pasaba que antes lo único a lo que podíamos optar era la chatarra o el mercao o el cartón. Ahora no. Ahora nuestros chiquillos, con mucho esfuerzo, y con mucha dedicación que ponemos todos, profesores y gitanos que venimos aquí de voluntarios y que participamos en to’ lo que podemos. Pues ahora ven que quién sabe oye, a lo mejor se sacan su título de formación profesional o llegan a la universidad como tú”*

Manuel, padre gitano y mediador cultural  
Colegio parroquial de la provincia de Valencia (Comunidad Valenciana)  
(Manuel, REL\_VAL\_5, 1 y 2)

Tanto la agencia humana como las estructuras sociales pueden contribuir a perpetuar la estratificación social y la desigualdad, o bien pueden favorecer a superarlas (Apple & Beane, 1997; Freire, 1969; Giroux, 1990; Willis, 1988). En este sentido, tanto el sistema educativo en su conjunto (administración, escuelas, etc.) como las personas que forman parte de la comunidad educativa (profesorado, familiares, alumnado, etc.) pueden pues marcar la diferencia en la superación o reproducción de la exclusión educativa y social, así como en la lucha contra la exclusión social, la pobreza y el racismo.

A lo largo del siguiente capítulo ahondaremos en aquellos resultados de esta tesis doctoral que ponen de manifiesto el papel crucial que están jugando los centros educativos seleccionados y la comunidad gitana en la lucha contra la pobreza y el antigitanismo. Para ello, recogeremos en un primer término aquellos resultados de la investigación que evidencian el impacto de las prácticas pseudocientíficas que las escuelas estaban aplicando y que contribuyeron a reproducir los estereotipos y la pobreza del Pueblo Gitano. Seguidamente, se destacan aquellos resultados de la tesis doctoral que constatan el papel crucial de las Actuaciones Educativas de Éxito aplicadas por los centros educativos en la inclusión social y educativa del Pueblo Gitano y en la lucha contra el antigitanismo. Finalmente, se abordan los resultados extraídos del análisis de esta tesis doctoral que

demuestran cómo el papel protagonista y activo del Pueblo Gitano en la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito como la participación educativa de la comunidad está contribuyendo a luchar contra el antigitanismo y la pobreza en escuelas de éxito.

## 5.1 Impacto de las ocurrencias en el sistema educativo: reproduciendo los estereotipos y la pobreza del Pueblo Gitano

Tal y como hemos podido comprobar en capítulos anteriores, las políticas y prácticas sociales y especialmente educativas no basadas en evidencias científicas son actuaciones recurrentes en entornos especialmente desfavorecidos y en los barrios con más personas en riesgo de exclusión social (Valls, 2012-2014). En este sentido, se observa como este tipo de prácticas afectan en mayor grado a los colectivos más vulnerables como el Pueblo Gitano, uno de los grupos más castigados por el impacto de estas ocurrencias educativas (Damonti & Arza, 2014). De hecho, a menudo, las políticas sociales y educativas en España destinadas a la inclusión del Pueblo Gitano se han centrado en estereotipos y prejuicios sobre la diversidad cultural y la comunidad gitana (Macías-Aranda & Flecha, 2013; Sordé, Flecha, et al., 2013; Vargas & Gómez, 2003).

El análisis realizado nos ha permitido corroborar cómo los centros educativos seleccionados estaban aplicando este tipo de prácticas no científicas antes de transformarse en una Comunidad de Aprendizaje, y por tanto, previamente a la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito. Ambos centros aplicaban este tipo de prácticas no avaladas científicamente siguiendo, en la mayoría de los casos, recomendaciones de la administración pública y/o formaciones recibidas sobre gestión de la diversidad, entre otras. Entre las prácticas más utilizadas por ambos centros encontramos el **agrupamiento homogéneo (*streaming*)**, que de acuerdo con la Comisión Europea, consiste en organizar al alumnado por niveles de rendimiento dentro del centro educativo (Woessmann & Schuetz, 2006). Este tipo de agrupamiento está muy extendido en los centros educativos del estado español, no solamente en los centros con alto porcentaje de alumnado gitano.

Nuria, la actual directora del colegio público de la provincia de Tarragona (Cataluña)<sup>55</sup>, y anterior jefa de estudios del colegio en la época en la que el centro no era una Comunidad de Aprendizaje, nos explica cómo se llevaba a cabo el *streaming*, en la escuela, y enfatiza el sobre esfuerzo organizativo que ello comportaba:

*“Nosotros hacíamos todas las prácticas exclusoras que existían (risas) Agrupamientos flexibles por nivel, en todas las horas y en todos los niveles. Claro, porque eso es lo que nos decían desde la Administración y en las formaciones que habíamos recibido sobre qué era lo que mejor funcionaba para trabajar la atención a la diversidad. Y además, no te lo pierdas, aquello era una odisea a la hora de organizar el centro, porque nos tirábamos semanas antes de empezar el trimestre, porque te puedes imaginar lo que supone agrupar al alumnado de este modo. El resultado era que con el tutor estaba la “crème de la crème”, con los profesores de refuerzo los de nivel medio y comportamiento ya algo complicado, y conmigo que era la de educación especial pues el resto. Yo me juntaba con 7-8 alumnos de todas las edades y con todas las dificultades que te puedas imaginar.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 1)*

Por lo que respecta al centro B, este tipo de agrupamiento segregador también se llevaba a cabo. Raúl es actualmente el director del centro, y previamente a ocupar el cargo de dirección, ya había sido miembro del claustro de profesores y del equipo directivo cuando el centro aún no aplicaba Actuaciones Educativas de Éxito. Raúl nos explica también como su centro desarrollaba los agrupamientos homogéneos, en este caso, destacando cómo el alumnado con más dificultades de aprendizaje y/o con mayores dificultades sociales era sacado del aula ordinaria para ser ubicado en grupos reducidos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia:

*“aquí la clase ordinaria a veces podía tener menos alumnos que una clase de refuerzo, dependía de cuantas venían al cole ese día. La tendencia era que aquellos alumnos que venían de familias con más problemas, y que por tanto presentaban situaciones más complicadas, tanto de aprendizaje pero sobre todo de comportamiento o habilidades sociales, los poníamos en grupitos de refuerzo donde se les adaptaba el contenido. [...] esto lo hacíamos sobre todo para evitar que no retrasaran al resto de*

---

<sup>55</sup> Para facilitar la lectura de este capítulo y los posteriores, en lo sucesivo nos referiremos al colegio público de la provincia de Tarragona (Cataluña) como el “centro A”. En cuanto al colegio parroquial de la provincia de Valencia (Comunidad Valenciana), nos referiremos a él como el “centro B”. Finalmente, cuando nos refiramos al Plan Integral del Pueblo Gitano de Cataluña de la Generalitat de Cataluña, nos referiremos a él como el “Plan Integral”.

*alumnos que pensábamos que quizás si podían tirar más, y la verdad, para poderlos controlar mejor, porque en grupos pequeños era más fácil controlarlos [...] sin embargo, esta organización nos suponía más complicación, sobre todo en tema de profesorado o profesionales de apoyo” (Raúl, ENT\_VAL\_1, 1)*

Al igual que Nuria del centro A, Raúl también hace hincapié en el esfuerzo organizativo que el *streaming* comporta, y saca a la luz dos cuestiones especialmente relevantes. Por un lado, señala que el alumnado que era segregado a veces no lo era por una cuestión de nivel de aprendizaje, sino por venir de una familia más conflictiva o con mayores problemáticas sociales. Por otro lado, y a pesar de que en la cita de Raúl observamos que sí parecía haber una preocupación por el aprendizaje del alumnado del grupo de referencia, las agrupaciones homogéneas se estaban llevando a cabo con el fin de facilitar la tarea docente, y no con el propósito de garantizar el aprendizaje de todo el alumnado.

La honestidad de Raúl pone de manifiesto, pues, lo que la literatura científica ya nos había indicado sobre los motivos que se encierran detrás de los agrupamientos homogéneos y las **adaptaciones curriculares**. Muchas veces, dichos propósitos en ningún caso están vinculados a conseguir el éxito educativo de todas y todos o los máximos niveles de aprendizaje, sino a beneficiar a un tipo de alumnado, y a adaptar los contenidos de aquel otro alumnado que el sistema educativo, basándose en argumentos no científicos, considera menos apto. El alumnado que está más expuesto a sufrir estas adaptaciones curriculares, las cuales se basan en adaptar el currículo oficial al nivel de aprendizaje de un alumno en concreto (o de un grupo) reduciendo el nivel de dificultad de los contenidos, es con muchísima frecuencia aquel alumnado que procede de minorías culturales o étnicas o aquel que proviene de un entorno socioeconómico más bajo o conflictivo (Braddock & Slavin, 1992; Brüggemann, 2012; Lucas & Berends, 2002).

La investigación ya ha puesto de manifiesto los efectos de todas las formas de *streaming*, como las agrupaciones homogéneas por niveles de aprendizaje, los grupos de refuerzo separados del grupo de referencia o las adaptaciones curriculares que reducen el curriculum oficial. Estos efectos hacen referencia a un impacto especialmente negativo sobre el rendimiento escolar y las oportunidades sociales del alumnado segregado. Entre otros, sabemos desde hace décadas que estas formas de *streaming* 1) incrementan las diferencias entre el alumnado, ya que afectan muy negativamente al aprendizaje y el rendimiento del alumnado que obtienen

peores resultados, dado que se rebaja el nivel de contenidos y se reduce el tiempo de enseñanza; 2) incrementan el riesgo de abandono escolar; 3) disminuyen las oportunidades de aprendizaje y rendimiento del alumnado, al reducirse tanto la calidad como el ritmo de aprendizaje; 4) reducen las expectativas, la autoestima y la confianza del alumnado segregado; 5) contribuyen a la estigmatización y la estratificación social, etiquetando como “diferente” al alumnado segregado; y 6) reducen las posibilidades de acceder a niveles educativos superiores, mermando las oportunidades educativas y sociales del alumnado segregado (Braddock & Slavin, 1992; Hallinan, 1996; Ireson et al., 2005).

El análisis realizado durante el trabajo de campo, nos permite nuevamente corroborar algunos de los efectos negativos del *streaming* sobre el alumnado objeto de estas prácticas. Nuria, directora del centro A, nos explica las consecuencias que las agrupaciones homogéneas tenían para el alumnado segregado, enfatizando que lejos de mejorar, el alumnado empeoraba cada vez más:

*“Y claro, esto no funcionaba. Los buenos seguían siendo buenos, pero los que estaban en los agrupamientos flexibles de ahí nunca salían y estaban sentenciados para toda la vida. Pero claro, no nos planteamos hacerlo de otra manera, de no separarlos y meter al profesorado de refuerzo en las aulas. [...] De hecho, muchos de los alumnos que estaban conmigo, que eran los que más dificultades tenían y allí había de todo, son precisamente los que abandonaron antes la escuela o fracasaron antes. [...] Otra cosa que aquí pasaba es que tú notabas que esos niños no tenían ilusión, porque de algún modo ellos sabían que en tu clase se enseñaban otras cosas diferentes, como más fáciles, y claro, eso les hacía sentir mal, porque tenían esa etiqueta, ¿no? Además esto era doblemente peligroso, porque el comportamiento de este alumnado iba a peor con el resto de compañeros.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 1)*

Raúl, director del centro B, también nos explica algunos de los efectos que las agrupaciones homogéneas tenían sobre el rendimiento del alumnado que se agrupaba en estos grupos, poniendo especial énfasis en las consecuencias sociales que ello ha implicado después de la etapa educativa:

*“Creo que ninguno de los alumnos que tuvimos en estas clases de refuerzo se sacó la primaria. Por descontado, imagínate lo que les pasó en el instituto. De hecho, creo que la mayoría ni fue. [...] Piensa que ese alumnado aquí estaba muy mal visto, por el profesorado y por el resto de alumnos,*



*porque al final lo que hacíamos ver es que por ellos el nivel de la escuela era malo. Es decir, la imagen que se transmitía en general era que este alumnado más complicado era el responsable del fracaso escolar de la escuela. [...] además, ahora hablando así contigo pienso. Tenían situaciones familiares muy complicadas, venían aquí y se les separaba para hacer cosas que normalmente eran actividades o de niveles mucho más bajos o manualidades y ese tipo de cosas. ¿Cómo no se iban a portar mal? Es que era totalmente normal que al final, cada vez estuvieran peor.” (Raúl, ENT\_VAL\_1, 1)*

En la anterior cita de Raúl observamos, además de los efectos negativos del *streaming* sobre el rendimiento escolar y las oportunidades sociales, cómo las actuaciones educativas no avaladas por la investigación están contribuyendo de un modo muy claro a continuar reproduciendo los estereotipos y prejuicios sobre la comunidad gitana. Concretamente, uno de esos prejuicios hace referencia a la supuesta desafección cultural del Pueblo Gitano hacia la educación, es decir, que las personas gitanas fracasan en el sistema educativo debido a que por su cultura no quieren estudiar o no les interesa la educación, tal y como han afirmado algunas personas de la academia (Fernández Enguita, 1999; Okely, 1983). Nuria, directora del centro A, nos explica como el *streaming* y las prácticas no científicas reproducen dicho estereotipo y prejuicio:

*“Antes los claustros siempre salía “ves, es que no se interesan por la escuela”, “ves, es que les da igual que sus hijos aprendan o no”. Claro, y coincidía que eran familias gitanas de las que hablaban, por lo tanto de alguna manera sí se vinculaba ese desinterés por la educación con la cultura gitana. Piensa que eso era lo que se nos había enseñado de toda la vida que era lo mejor, así que atribuíamos el fracaso al tipo de alumnado, al barrio, a las familias, porque para nosotros lo estábamos haciendo bien. Teníamos una ratio pequeña, y un nivel homogéneo, pues eso tenía que ir fenomenal. Lo fácil es que me saquen a los que no acaban de, y yo me quedo con 7 u 8 en la clase. (Nuria, ENT\_TGN\_4, 1)*

Las personas gitanas relacionadas con estos centros educativos, denuncian cómo estas prácticas que segregan al alumnado gitano son las responsables del fracaso escolar y de la exclusión educativa y social de la comunidad gitana, y en ningún caso los valores o la cultura gitana *per se*. Lourdes es una mujer gitana. A sus 41 años, está estudiando primero del Grado de Trabajo Social en la Universidad. Lourdes empezó a participar como voluntaria en el centro A y actualmente es la coordinadora de una de la formación de familiares en el centro,

en su caso del curso de preparación para superar la prueba oficial del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante GESO). Indignada, Lourdes nos explica así como tales prácticas están reproduciendo este estereotipo sobre el Pueblo Gitano:

*“Lo más fuerte es que a pesar de que los centros educativos deben ser lugares donde nuestros niños se formen sin ningún tipo de discriminación; lugares donde no sólo tengamos derecho a asistir, sino a recibir la mejor educación posible, la de mejor calidad, desafortunadamente, esto no es siempre así. Nuestros niños y niñas siguen siendo segregados en aulas para niñas con necesidades educativas o de bajo rendimiento; las escuelas que se encuentran en barrios gitanos tienden a reducir los contenidos porque "como somos gitanos", no tenemos que aprender lo mismo o no somos capaces. Además de todo esto, muy frecuentemente el profesorado que trabaja con nuestros hijos tiene muy bajas expectativas hacia el alumnado y hacia sus familias. De hecho, muchas veces culpan a la familia gitana y en nuestra cultura de los resultados académicos de nuestros hijos. Yo me pregunto, ¿Cómo quieren que los niños gitanos aprendan en clases sin libros? ¿Cómo quieren que sepan leer si los sacan del aula para meterlos en clases "especiales"? ¿Cómo quieren que gradúen en la ESO si el nivel con el que salen de la escuela es tan bajo que no saben a veces ni leer ni escribir bien? Así pasa lo que pasa, que luego to' el mundo creen que es que los gitanos no queremos estudiar. No señor, a los gitanos no nos dejan estudiar, que es muy diferente.” (Lourdes, REL\_TGN\_7)*

De igual modo, las familias gitanas del centro B denuncian esta situación. Aitor es un joven gitano que actualmente colabora como monitor del comedor de la escuela y que participa muy activamente en el desarrollo de las Actuaciones Educativas de Éxito que el centro aplica. Aitor denuncia también cómo estas prácticas están sirviendo para reproducir esa imagen de desinterés por la educación del Pueblo Gitano:

*“Mira, tú sabes que nosotros tenemos mucha familia (risas) y la mayoría que conozco me lo dicen “primo, si no hacemos na’, pa’ que vamos a ir allí (refiriéndose a la escuela)”. [...] eso mismo era antes aquí y en todas las escuelas que hay gitanos. [...] Lo que yo veo primo es que el tema es que no nos enseñan igual, ni lo mismo, y claro, estudiar algo que no te va a valer pa’ na’, pues yo entiendo que los padres saquen a los chiquillos de la escuela, pa’ al menos enseñarles un oficio o pa’ que ayuden en la casa. Porque, mira que bien cuando un gitano va bien y se ve una oportunidad de que estudie, anda que no se le ayuda. Ahora, pa’ que no te sirva pa’ na’, pues pa’ eso en la casa o donde sea ayudando. [...] me achicharra mucho que digan eso de nuestro Pueblo, porque creo yo que algo*

*tendrá que ver la escuela o los maestros, ¿no? Pero bueno, ya les interesa que se piense que es porque nosotros no queremos.” (Aitor, REL\_VAL\_1, 1)*

Por otra parte, la literatura científica nos alerta de cómo las escuelas que reciben alumnado de bajo nivel socioeconómico o de minorías culturales y étnicas, como el Pueblo Gitano o la población inmigrante, tienden a reducir los contenidos curriculares de todo el centro, es decir, siguen **un itinerario educativo adaptado y diferenciado de todo el centro (*tracking*)**, en comparación con escuelas situadas en otros contextos o que reciben a otro tipo de alumnado más favorecido socialmente (Greenberg, 2010; Hallinan, 1994; Heckmann, 2008; Orfield, 2001b; Santiago & Maya, 2012).

Tal y como hemos señalado en capítulos anteriores, tanto el centro A como el B están situados en entornos desfavorecidos en los que la mayor parte del alumnado y las familias son gitanas o de otros colectivos vulnerables, como la población inmigrante. El trabajo realizado nos ha permitido comprobar cómo las agrupaciones homogéneas u otros tipos de *streaming* no eran las únicas prácticas educativas no avaladas científicamente que se llevaban a cabo en estos centros educativos. Además de las adaptaciones curriculares individuales o grupales que reducían el currículum oficial del alumnado que se colocaba en grupos reducidos separados del grupo de referencia, tanto el centro A como el B habían adaptado el itinerario educativo de todo el centro, es decir, habían reducido también los contenidos curriculares de los grupos de referencia, y por ende, del alumnado que no era segregado bajo prácticas de *streaming*. En otras palabras, ambos centros educativos habían reducido el contenido curricular oficial, por lo que la totalidad del alumnado recibía una educación adaptada y diferenciada, afectando especialmente a aquellos que, además, eran separados en grupos homogéneos separados y de todavía inferior nivel.

Raúl, director del centro B, nos explica así cómo se desarrollaba el currículum oficial y algunas consecuencias de la reducción del currículum en el centro:

*“Recuerdo que antes el nivel educativo del centro era muy bajo, prácticamente en todas las clases y con todo el alumnado. Es cierto que algunos niños despuntaban y que esos sí que adquirirían mucho más currículum, pero a nivel general, y muy concretamente en algunos casos, el nivel era muy bajo. [...] Para que te hagas una idea, aquí han habido muchos alumnos que han acabado la Educación Primaria casi sin leer ni escribir, y además no eran pocos. De hecho, el nivel era tan bajo que hasta*

*que no hemos empezado a aplicar Actuaciones Educativas de Éxito no hemos tenido alumnado que más o menos consigan mantenerse en el instituto. [...] había algunos casos concretos de alumnos que directamente no hacían ningún contenido curricular. El objetivo con ellos era simplemente que no la liaran y atenderles en lo que pudiéramos, ya que venían de familias muy humildes y sin apenas recursos, por lo que básicamente en el cole estaban por el comedor y por no estar en la calle [...] De hecho muchos niños se duchan aquí en la escuela, y desayunan, y comen y meriendan; imagínate la situación tan complicada que tienen en casa.” (Raúl, ENT\_VAL\_1, 1)*

Por lo que respecta al centro A, Nuria, directora de la escuela, nos explica cómo el curriculum educativo de todo el centro se había reducido, y cómo ello afectada al rendimiento escolar:

*“Yo recuerdo cuando llegué al centro, tres años antes de formar parte del equipo directivo con la anterior directora, que nada más llegar ya me explicaron que esto no era una escuela normal, que aquí con que al menos los niños vinieran a clase ya era un logro. Claro al principio te asustas, aunque yo ya conocía algo la zona, pero la realidad es que no había casi niños aquí y que los que venían tenían un nivel tan bajo, tan bajo, que o acababan abandonando antes de 6º o llegaban a sexto y pasaban y en el primer año de instituto lo dejaban, entre otras cosas, porque no podían seguir el ritmo de la secundaria.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 1)*

En ambos centros educativos se observa cómo el curriculum o los contenidos que se priorizaban eran aquellos que ponían el énfasis en las habilidades no académicas, es decir, el centro de aprendizaje era el trabajo de aspectos como la sociabilidad, el cariño, el juego, la diversión o los valores; el llamado **“curriculum de la felicidad”** (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004; Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008).

Susana es la actual jefa de estudios del centro A. Ella llegó justo en el momento en el que el equipo directivo del centro se empezaba a plantear aplicar Actuaciones Educativas de Éxito bajo el proyecto Comunidades de Aprendizaje. Susana nos explica así su impresión cuando llegó a la escuela y observó el contenido curricular del centro:

*“Antes teníamos el curriculum de la felicidad, no había curriculum en infantil, bastaba que vinieran y pintaran. Pero te digo infantil como te digo ciclo superior. Para muchos profesores que estaban aquí bastaba con que no se portaran mal en clase, pintaran algo o hicieran algo, cualquier cosa, y punto.”*

*[...] aquí se venía un poco a aprender a saber comportarse, no sé si me explico... [...] la situación a nivel académico era nefasta. En infantil en 3 años no aprendían nada, llegaban a primero sin reconocer las letras, y eso se notaba en la primaria, se notaba un retraso importante de contenido durante toda la primaria. [...] en primaria, se iba notando el retraso de contenidos, juntamente con que encima se seguían viendo menos contenidos. Vamos, que esto era el pez que se muerde la cola.”*  
(Susana, ENT\_TGN\_5, 1)

El impacto de las agrupaciones homogéneas u otras formas de *streaming*, juntamente con la reducción general del curriculum (*tracking*), no hicieron más que alimentar las **bajas expectativas del profesorado** con respecto al alumnado y sus familias. Sobre la influencia de estas prácticas en las expectativas del profesorado con respecto a sus estudiantes ya nos está alertando la investigación científica (Blondal & Adalbjarnardottir, 2012; Fan & Wolters, 2014; Ireson et al., 2005), especialmente sobre cómo estas bajas expectativas influyen en la actitud y comportamiento de los profesionales hacia determinado alumnado y sus respectivas familias.

Las familias gitanas conocían perfectamente este comportamiento de algunos profesionales, así como de las bajas expectativas que tenían hacia el alumnado y las familias gitanas. Pablo es un hombre gitano que actualmente está intentando obtener el Graduado de Educación Secundaria, por lo que participa en la formación de familiares del GESO que ofrece la escuela. Pablo nos explica así cómo eran las expectativas y el comportamiento del profesorado antes de aplicar Actuaciones Educativas de Éxito en el centro, y alguna de las consecuencias que ello comportaba:

*“Mira, un ejemplo, antes aquí si un niño no venía a la escuela, daba igual, es que era lo normal. Ni se avisaba a la familia, ni nada. Aquí antes las maestras no echaban cuenta, porque yo creo que muchas incluso pensaban “pues mejor que no venga, si total” Claro, ¿Qué pasaba? Que cuando un niño gitano era medio bueno, lo llevaban a la otra escuela que ahí p’allí abajo. Ahora eso tú no lo ves tanto. A ver, la fama muchas veces pesa, pero yo creo que eso se está cambiando.”* (Pablo, REL\_TGN\_10, 1)

En la misma línea, otros familiares del centro A expresan su malestar con el comportamiento y las expectativas del profesorado antes de aplicar Actuaciones Educativas de Éxito. Rocío es una madre gitana que abandonó la escuela sin finalizar la educación primaria y que lleva

actualmente a sus hijos e hijas al centro A, además de participar en la formación de familiares del GESO. Su hijo mayor empezó la escuela antes de que el centro decidiera aplicar Actuaciones Educativas de Éxito. Rocío recuerda lo que pasaba en el centro de esta manera:

*“Las señoritas eran muy estirás, como digo yo. Mi grande porque empezó en P3, pero yo conocía muchas primas y otras gitanas que traían sus hijos p’ aquí y los niños estaban acabando y no sabían ni leer ni na’. Además, los niños tampoco es que hicieran na’ en la escuela, porque las señoritas ni podían ni querían bregar con ellos, era de locos, de verdad. [...] Mira, yo m’ acuerdo de un muchacho que de verdad que era bueno, y se tuvo que cambiar de escuela pa’ una de allí abajo porque aquí no se aprendía na’ [...] aquí lo que pasaba es que las maestras no daban un duro por los niños, y pensaban “total, si va a acabar como el padre.” (Rocío, REL\_TGN\_8, 1)*

Por lo que respecta al centro B, las familias gitanas también manifiestan cómo el centro y el profesorado carecían de expectativas positivas sobre el alumnado, ni sobre el barrio ni las familias. Manuel, padre gitano que actualmente participa muy activamente en el desarrollo de diversas Actuaciones Educativas de Éxito, y que además es el mediador cultural del barrio, nos explica cómo la situación anterior de la escuela en este sentido tenía un impacto muy negativo en el alumnado y en las familias:

*“A ver, esta escuela se ha sabido toda la vida que era para los que iban a acabar o buscándose la vida en la chatarra o como mucho en el mercao, porque aquí pues muchas oportunidades no se tenían. Los profesores, había de todo, algunos mejor y otros peor, pero en general es que aquí nadie daba un duro por estos niños. También hay que decir que la situación de estos chavales era muy complicada y muchas veces la escuela apagaba fuegos y listo. Aunque ahora también es difícil, y mira to’ lo que estamos haciendo.” (Manuel, REL\_VAL\_5, 1)*

Nuevamente, toda esta situación no estaba haciendo más que reproducir el estereotipo sobre la comunidad gitana en relación a su supuesto desinterés por la educación. Así lo denuncian Lourdes, coordinadora del GESO en el centro A, y Milagros, madre gitana del mismo centro:

*“Lo que no es justo es que cuando nuestros niños y niñas llegan a la ESO todos, continuamente, les dice que “todos los gitanos sois iguales”, “nunca haréis nada”, “todos acabaréis en el mercado y os casaréis muy pronto”. Esto ocurre cada día, una profesora con esta actitud lo único que provoca*

*es el fracaso escolar de nuestro Pueblo, y eso está pasando porque salen con un nivel muy bajo de las escuelas.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 1)*

*“Mira la prima, lo que pasa es que lo que no queríamos era una escuela que no valga pa’ na’. Yo no creo que sea que los gitanos no queramos estudiar, ni na’ de eso. Porque mira, yo, hombre, si yo mi hijo no aprende ni na’ aquí, pa eso lo saco y lo pongo a lo que sea. Porque eso no es tampoco, lo que no puede ser es que estén aquí pa’ calentar la silla. Y yo creo que eso es lo que pasaba antes y por eso muchas gitanas no los traían aquí a sus hijos de ellas.” (Milagros, REL\_TGN\_11, 1)*

Esta reducción drástica de los contenidos curriculares, así como las bajas expectativas del profesorado con respecto al alumnado, y la prácticamente nula participación de las familias en la escuela (ahondaremos más en esta cuestión en el siguiente apartado), no hicieron más que incrementar la desmotivación del alumnado, el fracaso escolar, el abandono prematuro y los problemas de convivencia en los centros. Ambos directores nos lo explican así:

*“La escuela estaba en un momento muy crítico; estábamos por encima del 50% de absentismo, con todo lo que eso implica después: falta de cohesión social, resultados académicos nulos, una falta de confianza familia-escuela, escuela-familia enorme, y no te pienses que era sólo de las familias hacia la escuela, era totalmente bidireccional, la escuela tampoco confiaba para nada en las familias. De hecho, cuando abrieron la otra escuela del barrio las familias con más recursos y que más posibilidades sociales y educativas tenían, se fueron del centro, porque aquí no acabábamos de entendernos con las familias, ni se obtenían resultados.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 1)*

*“Recuerdo que aquí es que había profesorado que estaba ya muy quemado y que no podía más en general, así que eso los niños lo huelen y se aprovechan. Entre que no aprendían porque el contenido era bajo y se aburrían y que seguramente tenían la sensación de que nadie creía en ellos, pues esto a veces era una bomba de relojería. En un día podían pasar mil cosas, y claro, eso en qué se notaba, pues un absentismo enorme, prácticamente nadie graduaba con un nivel normal, fracaso absoluto de nuestro chavales en el instituto, desencanto de todo el mundo, profes, alumnado, familias, [...] muy desmotivante, la verdad.” (Raúl, ENT\_VAL\_1, 1)*

Esta situación se recoge también en diferentes documentos de datos secundarios analizados para cada uno de los centros educativos. En el caso del centro B, uno de los referidos

documentos nos explica que la decisión por la cual deciden transformarse en una Comunidad de Aprendizaje es por *“bajo rendimiento escolar, problemas de convivencia, desilusión, alto índice de absentismo, distanciamiento con familias, y baja valoración de la escuela por parte de las familias”*. (DOC 4, 1, p. 3). Por su parte, en el caso del centro A, la situación de partida del curso 2009-2010 reflejada en los documentos de datos secundarios hace referencia a *“altos niveles de absentismo, fracaso escolar, problemas de convivencia y falta de cohesión social”*. (DOC 11, 1, p. 2).

Queda de manifiesto el impacto altamente perjudicial que las prácticas educativas no basadas en evidencias científicas ocasionan tanto sobre el rendimiento educativo del alumnado gitano, como sobre la imagen social de esta comunidad. Sin embargo, la literatura científica señala que, además de los problemas de rendimiento académico, la segregación del alumnado a través de políticas y/o prácticas educativas basadas en el *streaming* o en el *tracking*, tienen efectos significativamente negativos sobre las oportunidades sociales de este alumnado y de sus familias. Algunos de esos efectos hacen referencia a la imposibilidad de acceder a la educación superior, lo cual puede suponer dificultades importantes en el acceso a un empleo, tanto a corto como a largo plazo, e incluso la exclusión de por vida del mercado laboral (Cairo & Cajner, 2016; Descy, 2002; Woessmann & Schuetz, 2006). Además, la investigación científica también nos alerta de las graves consecuencias que el fracaso escolar y la exclusión del mercado laboral pueden comportar sobre las condiciones de vida. En este sentido, mencionamos el mayor riesgo a padecer enfermedades mentales, cardiovasculares y obesidad, o la propensión a un mayor consumo de sustancias nocivas para el organismo y mayor tasa de mortalidad, entre otros (Brenner, 2016; Córdoba-Doña, Escolar-Pujolar, San Sebastián, & Gustafsson, 2016; González-Chica et al., 2017).

El análisis llevado a cabo nos ha permitido comprobar gran parte de estos efectos, evidenciando de qué manera las consecuencias de estas prácticas van más allá del absentismo escolar, los problemas de convivencia, la desmotivación del alumnado y sus familias o el fracaso escolar, contribuyendo a reproducir la situación de pobreza de las familias gitanas. Rocío, madre gitana del centro A, y Lourdes, coordinadora del GESO en el mismo centro, reflexionan sobre el impacto de estas actuaciones educativas en las situaciones de pobreza de las familias gitanas del barrio:

*“Gracias a mis amigas a mi han dao de comer, para que no se entere mi familia. Mi marío se tira to el día buscándose la vida pa traer 20 euros a la casa. Pos’ ahora tu cuenta, estamos así porque*



*ninguno de los dos tenemos ningún título ni na', por eso ahora estamos intentando sacarnos lo del GESO. Ahora tú cuenta qué vida les esperaba a mis hijos, pues igual, no tener na' y pasar fatiga. [...] creo yo que ninguna madre quiere eso pa' sus hijos. Yo no quiero que pasen por lo que nosotros hemos pasao' por no tener estudios. [...] Que a veces no tenemos ni pa' medicinas, la prima. Gracias a Dios que los suegros, mis padres, tos' nos ayudan, pero eso no es vida tampoco.” (Rocío, REL\_TGN\_8, 5)*

*“Aquí no hay nadie del barrio que tenga ni la ESO. La situación es muy precaria, de verdad que a veces te dan ganas de llorar, porque te da mucha impotencia, porque lo ves, es que lo ves como no haber estudiao' na', ni tener un título claro, les condiciona tanto. Mira, por ejemplo, todo el tema de la alimentación, por ejemplo, ellos no pueden permitirse “cuidarse”, porque lo que hay es lo que hay. Otra cosa que quizás es normal, pero no van al dentista porque no tienen dinero, y eso les trae no solo problemas de salud, sino también de autoestima y esas cosas. Eso sí, en cuanto tienen una nómina lo primero que hacen es preocuparse por la boca, sobre todo la de los hijos, y van al dentista, e incluso al dietista.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 5)*

El impacto de las prácticas educativas no avaladas científicamente en las condiciones de vida de las familias del centro B atribuible a la falta de formación académica y al fracaso escolar del centro, previo a la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito, también ha podido ser puesto en evidencia durante el análisis. Blanca es una joven gitana que participa en diferentes Actuaciones Educativas de Éxito del centro educativo, y que actualmente está contratada como monitora del comedor en la escuela. Nos explica la situación de las familias antes de aplicar Actuaciones Educativas de Éxito y su relación con la falta de formación académica:

*“Que yo conozca, aquí en el barrio la mayor parte de las familias se dedican a la chatarra, al cartón y con mucha suerte algunas familias al mercao. Tú tienes que pensar que ninguna de esas familias tiene ningún tipo de estudios para poder conseguir otro empleo. Muchas de esas familias acarrear con los niños. Pues ahora tú imagina si esos niños salen de aquí sin na'. Ni graduado ni na'. Pues son más bocas que alimentar y otra personas de la familia sin oficio ni título ni na'. Es realmente un drama. Piensa que en este colegio hay familias con mucha necesidad. Hay familias que no es que no tengan agua caliente, es que no tienen agua. [...] Sin higiene no puede haber salud. [...] por eso la escuela de antes no aportaba nada, más que más pobreza aquí al barrio. Claro que ayudaban a*

*personas, pero al final, mira, las familias siguen igual, dedicándose a lo mismo, sin poder progresar.”*  
(Blanca, REL\_VAL\_2, 5)

Con estas líneas concluimos el análisis del impacto que tiene en la vida de las personas gitanas la implementación de actuaciones educativas no avaladas por la investigación; a continuación, procedemos a exponer los resultados obtenidos del papel que están teniendo las Actuaciones Educativas de Éxito en la inclusión educativa y social del Pueblo Gitano, así como en la lucha contra el antigitanismo.

## **5.2 El papel de las Actuaciones Educativas de Éxito en la inclusión educativa y social del Pueblo Gitano y en la lucha contra el antigitanismo**

Tal y como hemos podido ver anteriormente, las prácticas educativas no basadas en evidencias estaban contribuyendo tanto al fracaso escolar del alumnado como a la reproducción de las situaciones de pobreza de las familias. Paralelamente, estas ocurrencias contribuían a reproducir los prejuicios y estereotipos que pesan sobre la comunidad gitana, especialmente aquellos que vinculan a este Pueblo al desinterés por la educación.

Toda esta situación empezó a transformarse cuando ambos centros educativos decidieron empezar a aplicar Actuaciones Educativas de Éxito al transformarse en una Comunidad de Aprendizaje. Si nos detenemos en el caso del centro A, observamos como el inicio de la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito no fue un proceso sencillo; de hecho, hubo importantes resistencias por parte del profesorado. Nuria, directora del centro, y Susana, jefa de estudios, nos explican cómo el miedo a la intervención de la comunidad y las familias gitanas estuvo en la base de una de las principales resistencias del profesorado:

*“No todo el claustro estaba de acuerdo con dejar entrar a las familias. Aquí tuvimos una batalla importante, hasta que poco a poco se dieron cuenta de que realmente funcionaba y que los niños mejoraban, todo mejoraba. Y también nos ha ayudado mucho que ahora el profesorado ha cambiado mucho, muchos de los que no querían ya no están.”* (Susana, ENT\_TGN\_5, 2)

*“Claro cuando empezamos a explicar que no solo iban a venir cuando quisieran, sino que además iban a entrar en las clases para ayuda, pues en el claustro empezaron a haber unas caras, que era en plan “esta chica se ha vuelto loca”, porque claro, tenían en mente esas mismas familias de las que había tanta desconfianza, entonces era como “eso aquí es imposible”. [...] Aquello dejó de manifiesto también quien estaba interesado e iba detrás de las familias para que participaran, y quien realmente no creía en el proyecto. Porque yo me acuerdo que había una persona que siempre estaba quejándose y diciendo que los Grupos Interactivos no funcionaban y que las madres no querían, etc. pero la realidad es que esa persona no recibía bien a las madres y por tanto las madres no querían ir a sus clases.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 2)*

Este cambio de rumbo hacia la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito y hacia la transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje evidenció el interés de las familias por mejorar la calidad educativa y la formación académica de sus hijas e hijos, y contribuyó a la superación del prejuicio que vincula esta comunidad con la falta de interés por la educación. Si nos detenemos nuevamente en el caso del centro A, la propia directora, Nuria, reconoce que fueron las familias gitanas las que al principio se mostraron más proclives a los cambios que el profesorado, hecho que les sorprendió considerablemente:

*“Las familias en seguida tuvieron clarísimo que querían un cambio de rumbo. Yo me acuerdo de aquella primera asamblea, que no solo decidimos empezar a aplicar Actuaciones Educativas de Éxito, sino que quedó muy patente que las familias querían mejorar. Además, salió todo, porque las familias decían “es que los profesores no se interesan” “los niños no rinden” “encima cuando venimos no nos tratáis bien” “no sois estrictos con los niños”. Y quedó clarísimo que querían un cambio de rumbo, y que querían que sus hijos estudiaran. Es que a ver, no hay ninguna familia que quiera que su hijo fracase. Igual que nosotros. Aquello nos sorprendió mucho, porque nos dimos cuenta de que las familias gitanas claro que querían que sus hijos estudiaran, pero lo que pasaba es que nunca nos habíamos sentado a hablar todos juntos.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 2)*

Una de las primeras cuestiones que observamos en el análisis llevado a cabo sobre la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito es la evidencia del paso del “currículum de la felicidad” a un **currículum de máximos y una educación de calidad**. La literatura científica muestra cómo el llamado currículum de máximos (Aubert et al., 2008), juntamente con una preparación académica sólida y de calidad desde los contenidos curriculares (Baum & Flores, 2011; Ladson-Billings, 2016a, 2016b) son componentes muy relevantes tanto para

el éxito académico como para el acceso a la educación post-obligatoria y al mercado laboral, especialmente de aquellas personas que viven en contextos socialmente desfavorecidos (Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015). En este sentido, el análisis llevado a cabo nos ha permitido evidenciar de qué manera ambos centros educativos han aumentado los contenidos curriculares de todo el centro educativo, lo cual ha revertido en un aumento del nivel de aprendizaje de todo el alumnado. Si nos detenemos en el centro A, observamos claramente dicho aumento de los aprendizajes. Susana, jefa de estudios, nos explica lo que está suponiendo dicho aumento en la educación infantil:

*“Fíjate si hemos subido el currículum a máximos que en P5 yo ya tengo 3 niños que saben leer, y sumar llevando. Y eso se hace en muchas escuelas en primero de primaria. [...] Desde hace dos años ya hacemos letra ligada desde P3. Nuestros niños ahora en P5 ya saben leer y escribir cosas. [...] hacemos las tertulias literarias desde infantil, y también Grupos Interactivos, y la verdad, eso nos permite trabajar muchos más contenidos y mejor. Además de que ahora contamos con el voluntariado y las familias. De hecho ahora se sigue el currículum oficial en todos los cursos, y en algunos de ellos, como en los de educación infantil, estamos dando más contenidos de los que oficialmente estamos obligados a impartir en las aulas.” (Susana, ENT\_TGN\_5, 1)*

Por lo que respecta al centro B, el análisis también ha evidenciado un drástico aumento de los contenidos curriculares, así como de los niveles de aprendizaje del alumnado. Silvia es la actual jefa de estudios del centro B. Lleva en el centro desde los inicios de la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito. Silvia explica de este modo el cambio curricular del centro, y las mejoras en el aprendizaje del alumnado:

*“Los cambios están siendo muy emocionantes, porque ahora se habla realmente de contenidos. Yo tengo un poco la sensación de que hemos dejado de preocuparnos sólo por el bienestar de los niños, en plan si han desayunado, si se han podido duchar, y esas cosas de antes. Ahora nuestras conversaciones giran mucho más en torno a los aprendizajes y los contenidos a impartir en el aula y por ciclos. [...] Por ejemplo, donde observamos mayores mejorías es en expresión oral y corrección lectora, sobre todo en 1º y 2º, pero también en ciclo medio y superior. Con el tema del valenciano también es una pasada el cambio que ha habido. Claro, no es casualidad, ahora no los sacamos del aula, y el papel de la comunidad y los voluntarios nos está permitiendo acelerar el aprendizaje, porque podemos hacer Grupos Interactivos, Tertulias y eso está ayudando yo creo que lo que más.” (Silvia, ENT\_VAL\_2, 2)*

Las familias de ambos centros educativos son conscientes de este aumento del curriculum y de la mejora del nivel de aprendizajes y contenidos, al tiempo que destacan su importancia como un cambio muy positivo, vinculando además con la mejora de la convivencia en el centro educativo. Ricardo, un joven gitano que participa en diversas Actuaciones Educativas de Éxito del centro B, y quien además es monitor del comedor de la escuela, nos explica cómo ha notado la mejora en su propio hermano

*“Mi hermano de seis años lee mucho mejor que cuando yo hacía primero en este cole. Se lleva deberes y mi hermana mediana se pone con él a ayudarlo. Eso antes aquí, no pasaba.” (Ricardo, REL\_VAL\_6, 2, 2)*

En el centro A, Pablo, el familiar gitano que se está preparando para obtener el GESO y Lourdes, la coordinadora de dicha formación de familiares, nos explican cómo ha mejorado la convivencia y cómo las Actuaciones Educativas de Éxito están consiguiendo mejorar los niveles de aprendizaje:

*“Yo sí que hay cosas que veo que han cambiado mucho, porque por ejemplo los chiquillos se entienden más. Y se respetan más, que hay cosas eh, pero no como antes, porque esto antes era más salvaje. Ahora esto es un colegio, donde se viene a aprender, y la verdad que los chiquillos ahora da gusto, y los ves que realmente se portan bien y que saben.” (Pablo, REL\_TGN\_10, 2)*

*“Gracias a Dios eso no pasa en esta escuela, aquí se están aplicando Actuaciones Educativas de Éxito desde hace ya 5 años y los cambios han sido muy grandes. En infantil se nota una barbaridad como el nivel ha subido, se han mejorado los resultados académicos en todos los cursos, se han reducido muchísimos los problemas de convivencia, y lo más importante, ningún niño se saca del aula, el objetivo siempre es que todos aprenden al máximo, y si hace falta pues se ponen más recursos, como la participación de los voluntarios.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 2)*

El aumento de los contenidos curriculares a través de la implementación de un curriculum de máximos en los centros, conjuntamente con la desaparición de las prácticas educativas basadas en el *streaming* también ha traído consigo un evidente **aumento de las expectativas del profesorado** en relación al alumnado y sus familias. La literatura científica nos muestra de qué manera este cambio en las expectativas del profesorado contribuye muy

positivamente, entre otros aspectos, a la mejora del rendimiento escolar, así como a la mejora del autoestima del alumnado (Summers et al., 2017), muy especialmente en aquel alumnado y familias que provienen de minorías culturales (Thys & Van Houtte, 2016). El análisis llevado a cabo nos ha permitido comprobar en ambos centros educativos tanto el aumento de las expectativas del profesorado en relación al alumnado y sus familias, como los beneficios que ello ha comportado. Susana, jefa de estudios del centro A, muestra como sus expectativas para con su alumnado están puestas en la universidad, y como ello está contribuyendo a mejorar el rendimiento del alumnado y la relación con sus familias.<sup>56</sup>

*“Mi ilusión es que alguien del cole llegue a la universidad, a la educación superior. Estamos luchando cada día para que eso pase. Yo sé que las condiciones del entorno son duras, no soy ingenua, pero también sé que desde la escuela podemos hacer muchas cosas y que nuestros alumnos lo consigan. Las madres saben que queremos eso para sus hijos, y eso ha hecho que muchas cosas cambien. Los niños te empiezan a preguntar y a interesarse por cosas que antes ni mencionaban. Recuerdo que no hace mucho un niño me preguntó por la universidad, que se había enterado que los gitanos podían ir a la universidad. Me quedé muy parada, porque creo que eso demuestra el nivel tan alto que hemos puesto en ellos, que incluso se ven capaces de pensar o soñar con la universidad. [...] Las familias dicen “los profes han cambiado mucho”, de hecho en el Facebook nos enteramos que el otro día una madre hablaba de nuestro cole y decía “vente al cole de mi hija que ha cambiado mucho y los profes molan un montón.” (Susana, ENT\_TGN\_5, 2)*

Rocío, la madre gitana que participa en la formación de familiares del GESO del centro A, nos explica como la motivación de su hijo para ir a la escuela ha cambiado desde que las profesoras tienen expectativas altas sobre el alumnado:

*“Me acuerdo yo de mi pequeño que antes no quería venir al colegio, y yo le decía pero por qué no la mama, y me decía porque me toca con tal señorita. La verdad que esa profesora los tenía amargaos, porque ni les enseñaba ni na’, y además no les hablaba bien, era como muy siesa. Antes las maestras no eran como ahora, antes no estaban para educar estaban para sargentos, trataban a los niños como si esto fuera una cárcel. Ahora eso ha cambiado, porque las de ahora tu notas que sí quieren*

---

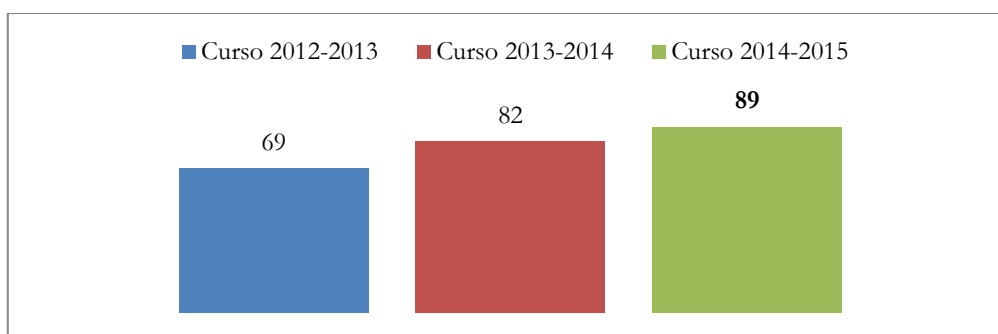
<sup>56</sup> Este último aspecto relacionado con la relación escuela – familias será abordado en mayor profundidad en el siguiente apartado.

*que ellos aprendan, y nosotras las madres también nos damos cuenta de eso, como los niños igual si son más listos que to'. Lo huelen.” (Rocío, REL\_TGN\_8, 2)*

Todas estas mejoras han podido ser contrastadas a través del análisis documental de datos secundarios realizado en ambos centros educativos, el cual evidencia un importante **aumento del nivel de aprendizajes** de ambos centros desde que aplican Actuaciones Educativas de Éxito. La investigación científica ya ha destacado el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito en la mejora del rendimiento escolar y en los niveles de aprendizaje (Flecha, 2015; Valls & Kyriakides, 2013); el impacto especialmente notable y beneficioso en el caso de las minorías culturales, como el Pueblo Gitano (Díez-Palomar et al., 2013; Flecha & Soler, 2013; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015; Sordé-Martí & Macías-Aranda, 2017).

En lo que atañe al centro B, que empezó a aplicar Actuaciones Educativas de Éxito de manera regular a finales del curso 2011-2012, la velocidad lectora ha mejorado en 20 puntos entre los cursos 2012-2013 y 2014-2015, tal y como puede observarse en el gráfico 6.1.

**Gráfico 5.1 Evolución velocidad lectora, Centro B.  
Media aritmética 3º y 4º Primaria (Palabras por minuto)**

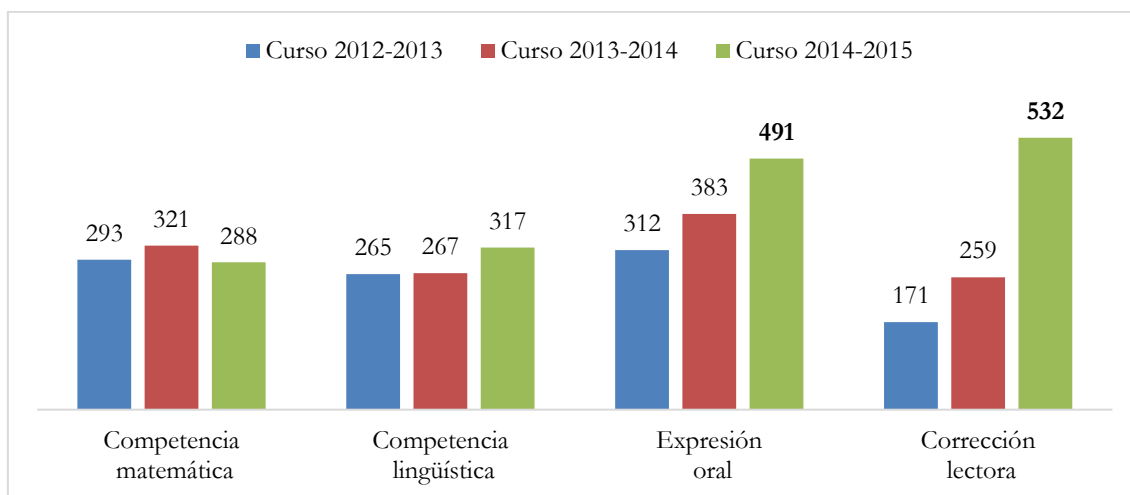


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas diagnósticas de la Generalitat Valenciana (DOC 7)

Siguiendo con los resultados contrastados en el centro B, también se han podido evidenciar significativas mejoras desde la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito en la competencia lingüística, con una mejora de 52 puntos entre los cursos 2012-2013 y 2014-2015. Sin embargo, las mejoras más importantes del centro B en relación al nivel de aprendizaje las observamos en la expresión oral y muy especialmente en la corrección lectora,

que han mejorado en 179 y 361 puntos respectivamente entre los cursos 2012-2013 y 2014-2015. Todos estos datos se observan en el siguiente gráfico (6.2).

**Gráfico 5.2 Evolución Competencia matemática y lingüística, Expresión oral y Corrección lectora.  
Centro B. Media aritmética 3º y 4º Primaria**



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas diagnósticas de la Generalitat Valenciana (DOC 7)

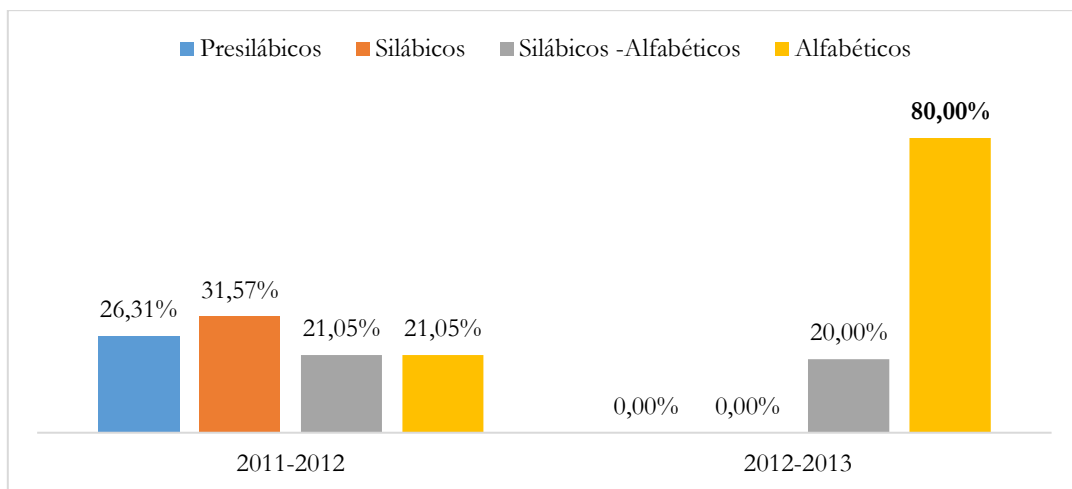
Es importante destacar que, por lo que se refiere a la competencia matemática, (*vid.* gráfico anterior), y a pesar de que hubo un aumento de 28 puntos entre los cursos 2012-2013 y 2013-2014, la media aritmética del último curso registrado se sitúa por debajo de la marca del curso anterior. Samuel es profesor del ciclo superior de centro B y lleva en la escuela desde los inicios de la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito. Samuel nos explica que el estancamiento en la competencia matemática puede responder a varios factores. Por un lado, Samuel admite que quizás no se ha preparado al alumnado atendiendo al específico enfoque competencial que se solicita en la prueba, circunstancia que puede haber afectado al desarrollo y calificación de la misma. Por otra parte, Samuel nos indica que debido a que la mayor parte de los esfuerzos en aplicar Actuaciones Educativas de Éxito se han dedicado a desarrollar las actuaciones de Biblioteca Tutorizada y Tertulias Literarias Dialógicas con el fin de mejorar el área de lenguas (lectura, comprensión, escritura, etc.), ello ha comportado no desarrollar suficientes Actuaciones Educativas de Éxito en el área de Matemáticas, por lo que dicha competencia quizás todavía no se está trabajando realmente bajo un enfoque de Actuaciones Educativas de Éxito. Así nos lo explica Samuel:



*“Nuestros esfuerzos se han centrado en lectura, que consideramos que era la madre de nuestra deseada mejora, y nos hemos volcado en biblioteca y tertulias. Los Grupos Interactivos han mejorado sobre todo la convivencia y nos han acercado a los niveles pero aún estamos por debajo. Siendo más crítico diría que en matemáticas la única Actuaciones Educativas de Éxito es Grupos Interactivos, y el resto de horas lectivas dedicadas, en la mayoría de los casos, se dan de igual forma que hace 4 años. Por lo que la incidencia es menor. Necesitamos hacer más Grupos Interactivos en el horario de matemáticas para que las mejoras sean significativas. Además, considero también que quizás no hemos preparado al alumnado bajo el enfoque competencial de la prueba, lo que también puede haber influido en el resultado de competencia matemática.” (Samuel, REL\_TGN\_3, 1 y 2)*

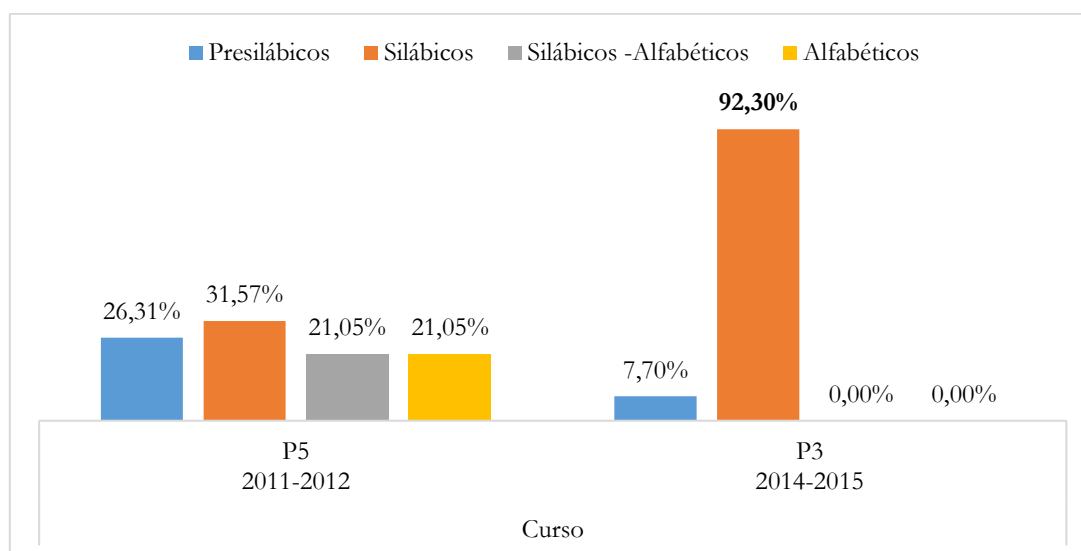
Observemos ahora los resultados académicos del centro A, que empezó a aplicar Actuaciones Educativas de Éxito de manera regular a finales del curso 2011-2012 en el ámbito de la lectoescritura en la etapa de educación infantil: la mejoría ha sido extraordinaria. Como observamos en el gráfico 6.3, en el curso 2011-2012, el porcentaje de alumnado de P5 que escribía y/o leía sonidos alfabéticos era del 21,05%. En solo un año aplicando Actuaciones Educativas de Éxito, el porcentaje aumentó al 80% (casi 60 puntos de diferencia). En el curso 2014-2015, el 92,3% del alumnado de P3 leía y/o escribía sonidos silábicos, cuando en el curso 2011-2012 el porcentaje de alumnado de P5 (entre 1 y 2 años mayor que el alumnado de P3) que conseguía reconocer este tipo de sonidos no alcanzaba el 32%, casi 60 puntos de diferencia (véase gráfico 6.4).

**Gráfico 5.3 Evolución Lectoescritura Educación Infantil (P5). Centro A.**



Fuente: Elaboración propia a partir de evaluaciones internas del centro A (DOC 10)

**Gráfico 5.4 Comparación Evolución Lectoescritura Educación Infantil (P3-P5). Centro A.**



Fuente: Elaboración propia a partir de evaluaciones internas del centro A (DOC 10)

Por lo que respecta a la educación primaria, nuevamente de acuerdo con evaluaciones internas del centro A, el porcentaje de alumnado que alcanzó con éxito los objetivos de 4º de primaria entre los cursos 2011-2012 y 2012-2013 pasó del 30% al 60% (un aumento de 30 puntos). Entre los cursos 2011-2012 y 2014-2015, aumentó en un 25% el número de estudiantes que superaban con éxito el paso de ciclos en relación a las áreas instrumentales (DOC 10 y DOC 11).

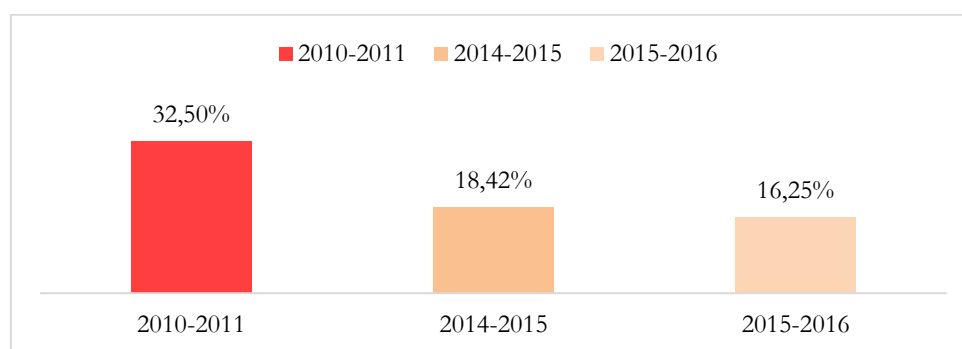
Todas estas mejoras instrumentales alcanzadas a través de la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito – contando, como veremos en el siguiente apartado, con la participación activa del Pueblo Gitano –, así como el resto de cambios acontecidos en los centros educativos (implementación de un currículum de máximos, aumento de las expectativas del profesorado hacia el alumnado, etc.), han supuesto un **aumento en la matrícula del alumnado** y una notoria **reducción del absentismo escolar**. La literatura científica ya nos ha mostrado como la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito contribuye a aumentar la matrícula del alumnado, así como a reducir el absentismo escolar, especialmente en el caso de escuelas situadas en entornos desfavorecidos (Flecha, 2015; Flecha & Soler, 2013; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015). Raúl, director del centro B, explica que los motivos de dicho aumento de la matrícula y reducción del absentismo se pueden atribuir a la buena

imagen que ahora tiene el centro en el barrio, ya que desde que aplican Actuaciones Educativas de Éxito las familias gitanas reconocen positivamente la labor del centro por las mejoras que están consiguiendo:

*“Desde que somos una comunidad de aprendizaje la matrícula ha aumentado, y mucho, en 5 años. En el curso 2010-11 había 135 alumnos y en este curso (2015-16) ya son 165, y porque tenemos grupos cerrados, porque tenemos lista de espera. Esto es sobre todo porque hay un gran reconocimiento por parte de las familias gitanas. Ha mejorado la fama de la escuela en el barrio, porque se ayuda a todo el mundo y se cuida muy bien al alumnado tanto en lo académico como en lo emocional. En estos momentos el barrio y las familias dan más valor a la escuela porque las familias se lo sienten más como suyo, y en eso el culto también nos ha ayudado mucho. [...] El absentismo también ha mejorado muchísimo, hemos pasado de más del 30% al 10%. Ahora tenemos únicamente como unas 10 familias absentistas. Eso antes era absolutamente impensable.” (Raúl, ENT\_VAL\_1, 2)*

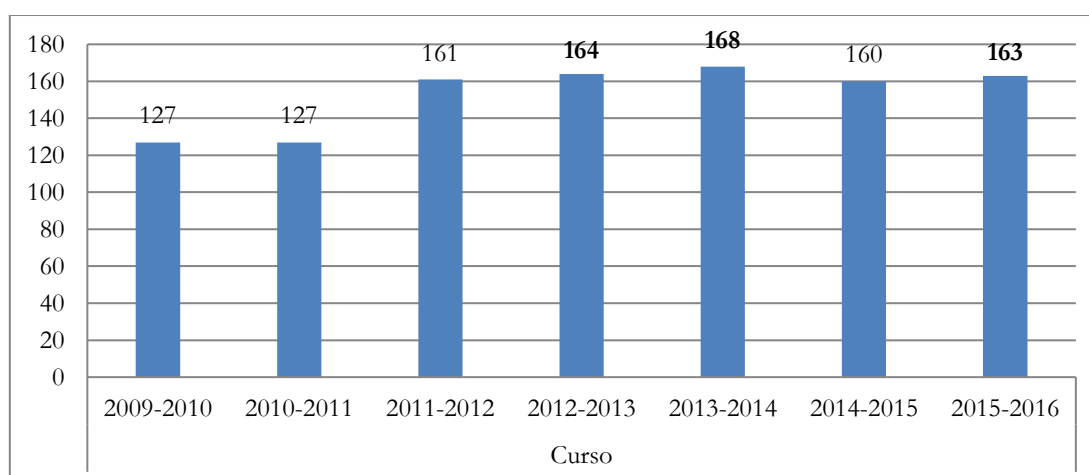
Como hemos podido establecer en lo referente a la mejora de los niveles de aprendizaje, también se ha podido contrastar la reducción del absentismo y el aumento de la matrícula mediante el análisis documental de datos secundarios realizado en ambos centros educativos. Por lo que respecta al centro B, entre el curso 2010-2011 y el curso 2015-2016 ha habido una reducción del 50% del absentismo. Concretamente, el porcentaje de alumnado absentista en 2010-2011 era del 32.5%, mientras que en 2015-2016 era del 16.25%, lo que supone una reducción de más de 16 puntos (véase gráfico 6.5). En relación al aumento de la matrícula del alumnado, entre los cursos 2009-2010 y 2013-2014 la matrícula del alumnado aumento en más del 32%. Tal y como se puede observar en el Gráfico 6.6, desde el primer año aplicando Actuaciones Educativas de Éxito (2011-2012) la matrícula no ha bajado de 160 estudiantes, cuando en 2009-2010 la matrícula no alcanzaba los 130, alcanzando máximos de 168 estudiantes en 2013-2014 (41 alumnos o alumnas más antes de aplicar Actuaciones Educativas de Éxito en 2010-2011).

**Gráfico 5.5 Evolución del absentismo. Centro B.**



Fuente: Elaboración propia a partir de documentos internos del centro B (DOC 6)

**Gráfico 5.6 Evolución de la matrícula del alumnado. Centro B.**



Fuente: Elaboración propia a partir de documentos internos del centro B (DOC 6)

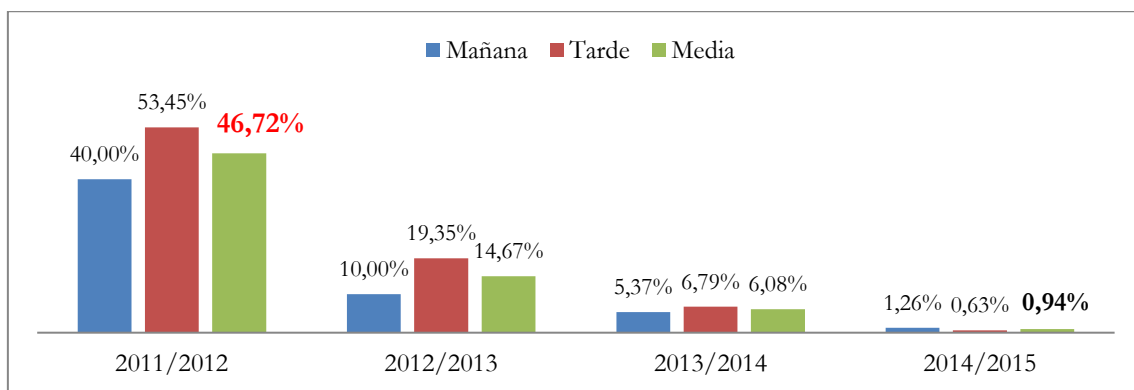
En lo referente al centro A, con solo un año aplicando Actuaciones Educativas de Éxito la matrícula de educación infantil se incrementó en un 66.6% (DOC 11). Esto es especialmente relevante ya que de acuerdo con la literatura científica, así como con lo establecido por organismos e instituciones internacionales, las minorías culturales como el Pueblo Gitano suelen presentar altos niveles de absentismo durante la etapa infantil, matriculando a sus hijas e hijos a partir de los 6 años en la educación primaria (Brüggemann, 2012; Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005; European Commission, 2011b). Esto es debido principalmente, entre otras razones, a la desconfianza de estos colectivos en el sistema educativo, y muy especialmente en lo que se refiere a los cuidados y atención que se pueda prestar a los niños y las niñas gitanas en la etapa infantil (Arnold & Doctoroff, 2003; Greenberg, 2010; Vargas & Gómez, 2003). En este sentido, se vuelve a evidenciar como las

Actuaciones Educativas de Éxito han contribuido a que las familias gitanas confíen más en el centro educativo y se sientan más seguras para dejar a sus hijas e hijos durante la etapa infantil. Lourdes, la mujer gitana que coordina la formación de familiares del GESO, nos explica cómo ha aumentado la confianza de las familias hacia las profesoras de educación infantil, muy especialmente por el cambio en los niveles de aprendizaje y por la participación educativa de la comunidad (aspecto que abordaremos en el siguiente apartado):

*“Mira, fíjate tú si la cosa ha cambiado con antes que ahora aquí las madres traen a sus hijos al parvulario. Tú sabes igual que yo que las gitanas, tan chicos los hijos no los traen aquí, y mira ahora. [...] a ver, que faltan todavía, porque podrían venir más, pero es que ahora da gusto la clase de P3 o P5. [...] lo que yo veo es que ahora las madres confían en las profesoras. Dejan a los niños tranquilos, y claro cómo pueden venir a cualquier momento, pues fíjate. Y otra cosa importante es que ahora los niños ya están leyendo con 5 años. Eso también hace muchísimo porque claro antes si solo pintaban y encima les podría pasar algo porque la escuela pues ya sabes tú que no era muy buena, pues pa’ eso lo dejaban en la casa. Ahora, como aprenden y las señoritas les gustan, pues por eso los traen.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 2)*

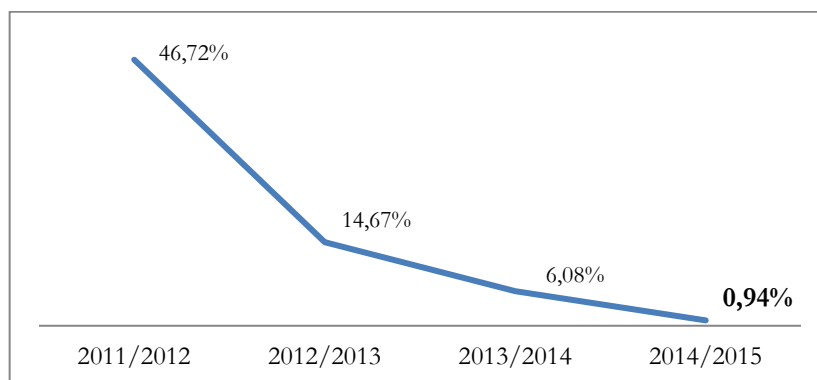
Por lo tocante al absentismo, los datos recopilados por el centro A muestran una reducción muy drástica; tanto, que podemos afirmar que el absentismo prácticamente ya no existe en el centro. Antes de aplicar Actuaciones Educativas de Éxito la media de absentismo del centro se situaba por encima del 46%. En solo un año de implementación de dichas acciones, el absentismo se redujo en más del 30%, para acabar situándose en el curso 2014-2015 en un 0.94%, tal y como se muestra en los gráficos 6.7 y 6.8.

**Gráfico 5.7 Evolución del Absentismo (mañana, tarde y media). Centro A.**



Fuente: Elaboración propia a partir de evaluaciones internas del centro A (DOC 9)

**Gráfico 5.8 Evolución del Absentismo (media). Centro A.**



Fuente: Elaboración propia a partir de evaluaciones internas del centro A (DOC 9)

Todas las mejoras académicas que hemos podido contrastar durante nuestro análisis vuelven a poner de manifiesto cómo la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito no sólo está contribuyendo a mejorar el nivel educativo de la escuela y del alumnado, sino que también está ayudando a luchar contra la pobreza. La literatura científica ya ha demostrado como las Actuaciones Educativas de Éxito contribuyen a superar situaciones de exclusión social y pobreza (Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015; Valls, 2012-2014), especialmente porque contribuyen a mejorar un aspecto fundamental en el desarrollo humano: la educación (European Commission, 2010c; Sen, 1999; UNDP. United Nations Development Programme, 2015). Como ya sabíamos, una formación académica de calidad implica una mayor probabilidad de inclusión laboral, y por ende mejores condiciones de vida, lo cual contribuye muy positivamente a alejar a las personas de situaciones de pobreza (European Commission, 2010c). En este sentido, nuestro análisis corrobora nuevamente como las Actuaciones Educativas de Éxito y las Comunidades de Aprendizaje pueden ser elementos cruciales para luchar contra la pobreza.

Sin embargo, nuestro trabajo permite evidenciar también de qué manera la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito está contribuyendo a luchar contra el antigitanismo, ya que los éxitos registrados en lo tocante a nivel de aprendizaje, reducción del absentismo, aumento de la matrícula, o mejora de la convivencia, entre otros, están contribuyendo a desmontar el prejuicio que existe sobre la comunidad gitana y la educación; prejuicio que vincula frecuentemente a este Pueblo con una menor capacidad intelectual para adquirir

conocimientos, como ha llegado a afirmar el profesor Cavalli-Sforza (1994), o con una desafección natural o cultural por el sistema educativo, tal y como insinúa Mariano Fernández Enguita (1999). En este sentido, Manuel, padre gitano y mediador cultural del barrio, nos explica con una claridad meridiana el porqué de ese prejuicio y cómo y por qué su escuela lo está desmontando:

*“¿Que los gitanos no queremos estudiar? Eso es totalmente falso y racista. Mira, todas las personas tenemos las mismas capacidades, gitanos y payos, lo que pasa es que no todo el mundo tiene las mismas oportunidades. Mira aquí antes, ahí lo tienes, son los mismos niños, las mismas familias. ¿Sabes que ha cambiado? Que ahora tienen una oportunidad, ahora hay esperanza, ahora aquí se aprende. ¿Un payo llevaría a su hijo a una escuela que no le enseña na? ¿Verdá que no? Pues un gitano tampoco. Ahora, mira ahora ¿Cómo que ahora los traen a los hijos? Porque ahora al menos vemos que sí se puede, pero no porque antes no quisiéramos estudiar. No señor. Lo que pasaba que antes lo único a lo que podíamos optar era la chatarra o el mercao o el cartón. Ahora no. Ahora nuestros chiquillos, con mucho esfuerzo, y con mucha dedicación que ponemos todos, profesores y gitanos que venimos aquí de voluntarios y que participamos en to’ lo que podemos. Pues ahora ven que quién sabe oye, a lo mejor se sacan su título de formación profesional o llegan a la universidad como tú.” (Manuel, REL\_VAL\_5, 1 y 2)*

Manuel deja claro por qué antes las mismas familias no llevaban a sus hijos e hijas a la escuela, lo que nada tiene que ver con una cuestión cultural o supuesta desafección por la educación, sino con una cuestión de calidad educativa. En este sentido, tanto el testimonio de Manuel, como el de otras personas gitanas que hemos ido recogiendo hasta ahora, muestran el interés del Pueblo Gitano por una educación de calidad, y el orgullo de poder obtener buenos resultados en la escuela, lejos de los prejuicios y estereotipos que alejan a esta comunidad del Sistema Educativo. Sin embargo, Manuel apunta a un elemento que está siendo clave para conseguir el éxito educativo del alumnado y para la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito: la participación activa del Pueblo Gitano. Curiosamente, esta participación activa vuelve a desmontar la idea de que las familias gitanas no están interesadas en la educación. Ahondamos pues con más detalle en la participación activa y protagonista del Pueblo Gitano en la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito; participación que, según veremos, está contribuyendo a luchar contra la pobreza y el antigitanismo.

### 5.3 De la verja al aula: la participación educativa del Pueblo Gitano en las escuelas de éxito

A la luz de lo expuesto en los anteriores apartados de este capítulo, hemos podido observar cómo los centros educativos han conseguido notables mejoras en diferentes aspectos educativos. Sin embargo, hemos ido constatando también cómo estas mejoras parecen guardar una relación directa con la participación activa y protagonista de las familias gitanas u otros miembros de la comunidad educativa en la vida de los centros.

La investigación más seria señala que la **participación educativa de la comunidad**, una de las Actuaciones Educativas de Éxito que se aplican en las Comunidades de Aprendizaje, se da cuando las familias y otros miembros de la comunidad participan en 1) actividades educativas vinculadas al proceso de aprendizaje del alumnado: 2) en actividades educativas dirigidas a mejorar la formación de las propias familias u otros miembros de la comunidad,<sup>57</sup> o 3) en la toma de decisiones y en la vida organizativa del centro a través de su participación representativa, democrática, directa y real en órganos del centro (Flecha, 2015; INCLUD-ED Consortium, 2011). Sin embargo, este tipo de participación no es la más habitual en los centros educativos. Las escuelas tienden a alejarse de este tipo de participación de éxito, llevando a cabo un participación informativa o consultiva de la comunidad (INCLUD-ED Consortium, 2011), mientras que en no pocos casos ni siquiera existe una participación directa de las familias en los centros educativos debido a los conflictos que se dan entre la escuela y las familias, muy especialmente cuando estas familias pertenecen a minorías étnicas como el Pueblo Gitano y/o cuando las escuelas están ubicadas en entornos desfavorecidos.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> A lo largo de este apartado se ahondará en la participación educativa de las familias gitanas en actividades educativas vinculadas al proceso de aprendizaje del alumnado y en la toma de decisiones y en la vida organizativa del centro. La participación educativa de las familias gitanas vinculada a actividades educativas dirigidas a mejorar la formación de las propias familias u otros miembros de la comunidad se abordará en detalle durante todo el capítulo 8 de esta tesis doctoral. Ello es debido a que el análisis realizado sobre este tipo de participación, que se vincula a la Actuaciones Educativas de Éxito de formación de familiares, nos ha permitido recoger numerosas evidencias sobre el papel clave de las familias gitanas en la lucha contra la pobreza y el antigitanismo gracias a su participación en la formación de familiares, lo cual ha motivado dedicarle un capítulo propia a dicha Actuaciones Educativas de Éxito.

<sup>58</sup> Son ampliamente conocidos los problemas que existen entre las escuelas y las familias gitanas que residen en barrios desfavorecidos. Por ejemplo, Díez-Palomar et al (2013) y Flecha & Soler (2013) explican la situación inicial de una escuela antes de transformarse en una Comunidad de Aprendizaje, donde se evidencia la complicada relación entre las familias gitanas y la escuela.



El análisis realizado nos ha permitido conocer tanto la **complicada relación de los centros educativos con las familias**, como la **escasa o nula participación de la comunidad** en los centros antes de convertirse en una Comunidad de Aprendizaje y aplicar Actuaciones Educativas de Éxito. Susana, jefa de estudios del centro A, nos explica cómo la relación con las familias era muy complicada. De hecho, Susana destaca que la relación con las familias se basaba fundamentalmente en tratar sobre aspectos negativos con las familias o el alumnado, y que las familias únicamente podían comunicar al centro si habían concertado alguna tutoría previamente. Susana explica que incluso esta mala relación había derivado en casos de violencia entre familias y profesorado:

*“Antes la relación con las familias era muy mala. Piensa que aquí todo lo que ahora hacemos, no era nada igual. Aquí únicamente se llamaba a las familias para comunicarles que su hijo había sido expulsado, o para recriminarles cualquier cosa que no habían hecho o cosas de ese tipo. Además, las familias que no entraban para nada, y mucho menos si no habían concertado una entrevista o tutoría. De hecho, aquí se llamaba a las familias para convocarlas para alguna reunión o lo que fuera, y aquí no venía nadie. [...] recuerdo que de hecho había habido casos de familias que habían pegado a profesorado. Antes la dirección que teníamos era tú aquí y yo allí.” (Susana, ENT\_TGN\_5, 1).*

Estos problemas en la relación entre las familias y el centro A son también manifestados por las familias del centro. Rocío, madre gitana del GESO, recuerda cómo era la actitud del profesorado en relación a la participación de las familias. Rocío destaca que antes no podían pasar de la verja y que la actitud del profesorado hacia las familias estaba muy mediada por la desconfianza:

*“antes no podíamos ni pasar de la verja. Las señoritas eran muy estirás, como digo yo. Te sentías que te tenían como miedo o recelo. ¿Tú me entiendes? Aquí sólo nos llamaban pa’ lo malo o pa’ chorrás. Y claro, pues la mayoría no veníamos, pa’ que íbamos a venir, si ya lo habían montao to’. ¿Qué íbamos a venir pa’ decir sí a to’ y ya? Pos’ no veníamos, porque que es que además estábamos muy en contra de las cosas que aquí pasaban entonces pa achicharrarnos pos ni veníamos.” (Rocío, REL\_TGN\_8, 1)*

Queda de manifiesto el hecho de que tanto el profesorado como las familias eran totalmente conscientes de la complicada e incluso violenta relación que existía entre ellos. Una situación

semejante acontecía en el centro B antes de aplicar Actuaciones Educativas de Éxito. Raúl, director del centro, nos explica cómo en su centro la relación con las familias no era complicada ni violenta, con excepción de algunos casos más puntuales. Sin embargo, Raúl reconoce cómo la relación con las familias en ningún caso estaba basada en el aprendizaje del alumnado. Su relación con la comunidad se reducía a ayudar a las familias que necesitaban algún tipo de recurso que la escuela les podría brindar o ayudar a conseguir, y a comunicarles algunas decisiones del centro, principalmente relativas a la convivencia:

*“La única relación que teníamos con las familias era comunicarnos para temas de ayudas o necesidades concretas, pero de aprendizaje u otros ni se hablaba. No nos llevábamos mal tampoco, la verdad, porque siempre que había un problema la respuesta en general, excepto alguna familia, era muy buena, pero la realidad es que no les llamábamos nunca por temas de aprendizaje, más bien por tema de comportamiento o por cuestiones de becas, libros y esos temas.”*  
(Raúl\_ENT\_VAL\_1, 1)

Esta situación de los centros educativos en relación con las familias y la participación de éstas, juntamente con el bajo rendimiento académico y otros problemas académicos destacados en el apartado anterior, fueron el **detonante que impulsó a ambas escuelas a convertirse en una Comunidad de Aprendizaje** y a aplicar Actuaciones Educativas de Éxito. Sin embargo, el **inicio no fue sencillo**, especialmente porque **la participación de las familias se contemplaba como una dificultad, e incluso como un imposible**, por parte de miembros del profesorado que dudaban del interés de dichas familias por la educación de sus menores. Nuria, directora del centro A, nos explica cómo al principio, y para superar el miedo del profesorado a que entraran las familias en el centro, una de **las estrategias que utilizaron** fue la docencia compartida:

*“La participación fue todo un proceso muy complicado al principio, porque claro, a nivel general te hablo, lo normal en las escuelas es que una familia te pida una tutoría, viene y se va. Y claro, aquí habían algunos profesores que te decía “pero cómo va a venir fulanito, si no le importa si su hijo estudia o no. ¿Cuántas veces se le ha llamado? Y ¿Qué? ¿Ha venido alguna vez?” Claro, con esta situación, te puedes imaginar que los inicios fueron todo un proceso. Lo que había era miedo y desconfianza, en ambas direcciones, de las familias a la escuela, y de la escuela hacia las familias. Entonces, primero empezamos por docencia compartida, es decir juntar a tutores con profesorado de refuerzo. Eso ya fue muy complicado, porque tenías que trabajar con cierta coordinación y con un*

*ritmo parecido. Cuando superamos esto, fue entonces cuando empezaron a entrar los padres. Lo que hicimos es empezar a enganchar a la gente más motivada, y ellos serían los que motivaran al resto. Además, también permitía que el profesorado viera que no pasaba nada, que nadie venía a fiscalizar, sino a ayudar, y que no hacía falta que las familias supieran la lección de memoria, que para eso ya estábamos nosotros. Y poco a poco empezamos metiendo niveles y por tanto personas.”*  
(Nuria, ENT\_TGN\_4, 2)

En el caso del centro B, al principio costaba que las familias participaran en la vida del centro, básicamente por lo extraño de la situación para ellas dada la novedad de implicarse en cuestiones del centro. Manuel, padre gitano y mediador cultural del barrio, no explica que al inicio, para superar esta barrera, empezaron a convocar a las familias a actividades más lúdicas, en las que, una vez las familias dentro del centro, se les planteaba que la escuela quería empezar a contar con ellos para tomar decisiones del centro y para subir el nivel de aprendizaje del alumnado:

*“Cuando empezó todo esto se nos ofreció empezar a participar en la escuela y a tomar decisiones. Si estábamos de acuerdo en cómo se estaba educando a nuestro hijos, y las puertas del colegio se abrieron. Al principio no participaban muchas familias, porque era algo para mucha gente muy extraño. Piensa que es aquí había gente que no daba ningún problema pero que no había venido a la escuela nunca, más que abajo a la secretaria. Entonces poco a poco empezamos a montar chocolatadas o encuentros de café, y cuando estaban aquí les decíamos a las familias que íbamos a hablar de cosas importantes de los hijos, que les necesitábamos para tomar algunas decisiones importantes, pa’ que los hijos aprendieran más. Y “ja” de no venir nadie a empezar a venir cada vez más y más familias. [...] claro, imagínate, pues tos los gitanos encantados, porque eso es muy bueno, es como un sueño, poder ver cómo están nuestros hijos.”* (Manuel, REL\_VAL\_5, 2)

La transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje y la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito, como la participación educativa de la comunidad, así como las diferentes estrategias iniciales desarrolladas por el profesorado y algunas personas gitanas voluntarias, empezaron poco a poco a incrementar la participación de las familias gitanas y otros miembros de la comunidad en los centros. El análisis realizado nos muestra **múltiples ejemplos de este tipo de participación de éxito en ambos centros en la actualidad**. En el centro educativo B la participación educativa de las familias gitanas se está manifestando muy visiblemente en la **toma de decisiones y en la vida organizativa del**

**centro.** Raúl, director del centro B, nos explica con detalle el proceso y destaca el papel clave de las familias y del alumnado gitano, hecho que, según Raúl, demuestra que las familias gitanas sí están interesadas en la educación de sus hijos e hijas cuando esta participación es útil y auténtica:

*“El proceso a través el cual estamos construyendo la norma es increíble, además ves rápidamente como la participación de verdad, la útil, es la que nos gusta a todos, porque las familias gitanas y el alumnado gitano están muy implicados. [...] El profesorado realiza una propuesta, y después en la Asamblea de Familiares se modifica; luego pasa a la comisión de convivencia donde se exponen argumentos para cumplir o definir la norma más concretamente; después eso para a la asamblea de delegados y los niños debaten sobre las normas, las consecuencias que tiene las normas y por qué se considera importante. En todo este proceso, el papel de la comunidad gitana, tanto el alumnado gitano como las familias gitanas o el voluntariado gitano, está siendo crucial. Y no es que nos reunamos poco (risas) hacemos asambleas de profesorado, de comedor, y de representantes del aula cada 15 días, la de familias suele ser una al trimestre, igual que la general abierta a toda la comunidad. Y es muy emocionante ver como vienen y por supuesto que se preocupan de sus hijos. Claro que sí lo hacen.” (Raúl, ENT\_VAL\_1, 2)*

Esta implicación de las familias gitanas en el centro B es también destacada por las familias como un cambio muy positivo y de éxito. Manuel, padre gitano y mediador cultural del barrio, destaca cómo ahora las familias gitanas participan muy activamente, especialmente para todo lo que tiene que ver con la toma de decisiones y la vida organizativa del centro, y cómo **este cambio en la participación ha contribuido a unir al profesorado y las familias**, ya que ahora todos se dan cuenta de que persiguen el éxito educativo del alumnado:

*“Yo estudié en otro colegio, y yo me acuerdo que allí solo llamaban a los padres para lo malo, nunca para lo bueno. Aquí eso es distinto, es como tiene que ser, aquí los padres vienen pa’ to. Para saber lo bueno, lo malo, para ayudarnos, para tomar decisiones, y eso motiva mucho a las familias, y mucho más a las familias gitanas. Ahora por ejemplo estamos trabajando toda la comunidad en la construcción de las normas de la escuela. Y está siendo un éxito. Por ejemplo, las asambleas generales se llenan, y prácticamente todas las familias son gitanas, te diría que casi un 80% de las familias de la escuela participan en esas asambleas. Aquí lo importante son las familias. [...] También participamos muchas personas gitanas en la fiesta del sueño, y hemos conseguido cumplir ya la mitad de los sueños que tuvimos, y ha sido muy bonito porque ves que gitanos y payos soñamos lo mismo,*

*(risas) bueno, pareció, pero me refiero que todos queremos el bien para nuestros hijos.” (Manuel, REL\_VAL\_5, 2)*

En lo que se refiere al centro A, la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito y concretamente la participación educativa de las familias gitanas, ha conseguido cambiar radicalmente la relación entre las familias gitanas y el centro educativo. La investigación nos ha permitido recoger las impresiones de las familias en relación a este cambio. Juan es un padre gitano que lleva a sus hijas al centro y que participa regularmente en actividades vinculadas con la toma de decisiones. Milagros es una madre gitana que también lleva a sus hijos e hijas al centro y participa en actividades organizativas y de toma de decisión del centro. Ambos destacan cómo la escuela ahora cuenta con ellos y de qué manera, a pesar de las dificultades que tienen para poder participar regularmente, siempre que pueden lo hacen ya que ello les motiva y lo ven útil e importante:

*“Yo conozco la escuela de toda la vida, porque he vivido aquí de siempre, y la verdad esto ha pegado un cambio radical. Solo tienes que ver que aquí ahora nos llaman para to`, y la verdad que se cuenta con las familias. Venimos siempre que podemos porque la cosa está mu’ mala y a veces pos tenemos que estar to’ el día fuera buscándonos la vida, pero la verda’ que gusta venir porque uno se siente bien y es como si ayudaras.” (Juan, REL\_TGN\_10, 2)*

*“Lo que más me gusta de esta escuela son las puertas abiertas. [...] A ver, vengo a to lo que puedo pero yo también tengo que estar por la casa y si tengo que echar un cable a mi marío para buscarnos la vida pues lo hago. Pero sí, la verdad que sí que vengo a muchas cosillas. A mí en verdá me gusta mucho estar en la escuela, porque te sientes como útil, y que los niños te respetan. Y eso es bonito, porque ya ves una que no tiene na`, pero les ayudas a las maestras y es bonito.” (Rocío, REL\_TGN\_8, 2)*

Esta participación educativa de las familias gitanas ha supuesto también un cambio importante en las dinámicas de participación del centro. Mientras que antes las familias no podían pasar de la verja del centro, ahora entran cuando quieren y aun sin venir a participar en alguna actividad específica, se quedan a colaborar. Rosana, la jefa de estudios del centro A nos explica cómo una madre vino a participar en Grupos Interactivos pero se equivocó de horario. Lejos de decirle que se volviera a casa, Rosana la invitó a ayudarla en clase:

*“El otro día una madre se equivocó y vino fuera de horario a hacer grupos interactivos, y no se fue, si no que se le dije que se quedara conmigo a ayudarme en otras tareas. La madre encantada. Y allí estábamos las dos, con las fichas (risas).” (Susana, ENT\_TGN\_5, 2)*

Rocío, madre del centro A que participa en la formación de familiares del GESO, nos explica de qué modo el cambio del centro le permitía entrar a la hora del comedor para asegurarse de que su hijo comía, ya que el niño presentaba ciertos problemas de la alimentación. Como consecuencia de acudir al comedor, al final Rocío acababa quedándose a ayudar a las monitoras y les ayudaba con el resto de niños y en las tareas de limpieza:

*“Yo venía todos los días al comedor para ver como mi hijo comía, porque es muy rebelde y me daba cosica que no comiera. Y venía, y mira, de venir y venir, yo que sé, ves que las muchachas, tanto hijos allí, y a una le da cosica por ellas, y pues ya me quedaba a ayudarlas y al final estaba más pendiente de los otros niños que de mi hijo (risas) [...] y luego cuando los hijos se subían pa’ las clases, pues muchos días me quedaba con ellas y pues las ayudaba a fregar y con las bandejas y eso.” (Rocío, REL\_TGN\_8, 2)*

Esta implicación activa y protagonista de las familias gitanas está contribuyendo claramente a luchar contra el prejuicio que existe en relación a esta comunidad, y que considera que las familias gitanas no están interesadas en la educación de sus hijos e hijas. Además de los evidentes ejemplos de participación que hemos visto anteriormente, existe un aspecto importante a destacar en relación a la superación de este prejuicio. En el centro A, cuando empezaron a aplicarse las Actuaciones Educativas de Éxito y a contar con la participación educativa de las familias gitanas, no todo el claustro estaba de acuerdo en la transformación del centro. De ello resultó que algunos niños asistían a sus clases Actuaciones Educativas de Éxito, mientras que otros, no. A su vez, una parte del profesorado contaba con las familias, pero otros, no. Esta situación derivó en que algunas familias gitanas empezaran a reclamar que todo el profesorado aplicara Actuaciones Educativas de Éxito, porque lo que querían era lo mejor para sus niños y niñas, para todos. Nuria, la directora del centro A, y Juan, el padre gitano del centro, nos lo explican así:

*“Lo que empezó a pasar es que como había madres que sus hijos iban a clases en las que no se hacían Tertulias o Grupos Interactivos porque el tutor no quería, y otras que estaban encantadas con eso. Entonces las madres empezaron a quejarse de que porque sus hijos no hacían lo mismo, que*

*por qué ellas no podían venir, porque veían que el hijo de su prima o amiga estaba aprendiendo mucho más, y que claro, que ellas también querían que sus hijos aprendieran o poder entrar en la clase.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 2)*

*“Yo lo único que quiero es un futuro mejor pa’ mis hijos y pa’ mi casa, pero tampoco tengo mucho que dar, por eso to lo que pueda dar la escuela, que los forme bien, yo estoy encantado. Vamos creo yo que ningún padre quiere que sus hijos pasen por donde él ha pasao, y menos si has pasao por cosas malas. Por eso nos empezamos a quejar de algunas maestras que no querían que entráramos en las clases o que no hacían eso de los grupos y las tertulias.” (Juan, REL\_TGN\_10, 2)*

La participación educativa de la comunidad ha supuesto importantes beneficios para los centros educativos en un sentido amplio, y las familias gitanas están jugando un papel clave en dichas mejoras. Esta participación de éxito de familias gitanas ha traído consigo en primer término la **mejora del rendimiento académico del alumnado**. Numerosas investigaciones científicas llevan señalando desde hace décadas que la implicación de las familias en los centros escolares mejora el rendimiento académico del alumnado (Caspé et al., 2007; Delgado-Gaitán, 2001; Díez et al., 2011; Epstein, 1983; Henderson & Mapp, 2002; Hidalgo et al., 2002; Kurowski et al., 1999). El análisis llevado a cabo nos ha permitido constatar que la participación educativa de las familias gitanas está teniendo un impacto positivo en el rendimiento del alumnado. En el caso del centro A, Juan y Pablo, ambos familiares del centro, nos explican de qué forma, desde que las familias gitanas entran a la escuela, han notado que el rendimiento del alumnado ha mejorado directamente por esta participación:

*“Yo conozco la escuela de toda la vida, porque he vivido aquí de siempre, y la verdad esto ha pegado un cambio radical. Solo tienes que ver que aquí ahora nos llaman para to’, y la verdad que se cuenta con las familias. Y los niños tú los ves que ahora aprenden, y que saben. Están como con más ganas, más ilusionaos desde que las familias entran aquí. Yo con su edad ni leía ni escribía ni nà.” (Juan, REL\_TGN\_10, 2)*

*“El hecho de que los padres y las madres vengan aquí y entren en la escuela está muy bien para nuestros niños porque así se motivan y lo ven más gitano todo. [...] Yo creo que sin los padres, la escuela no sería lo mismo, los niños no aprenderían igual.” (Pablo, REL\_TGN\_9, 2)*

De igual modo, el centro B también manifiesta las mejoras en el rendimiento académico del alumnado, y lo relaciona con la participación educativa de la comunidad. Samuel, profesor del centro, y Aitor, monitor del comedor, nos lo explican así, relacionando esta participación de éxito con la mejora del rendimiento académico del alumnado, a la vez que señalan cómo la participación de las familias gitanas está siendo clave para mejorar la convivencia del centro:

*“Ahora por ejemplo estamos haciendo todo eso de la construcción de las normas de la escuela. Y está siendo un éxito, las familias gitanas están aquí, y se está consiguiendo mejorar muchas cosas para que los niños estén mejor, estén más tranquilos y aprendan más, que es lo importante.” (Aitor, REL\_VAL\_1, 2)*

*“Las familias gitanas participan aquí en todo lo que quieren y lo que pueden, ya que muchas tienen que buscarse la vida con la chatarra por ejemplo mientras sus hijos están aquí. [...] casi todas las familias vienen siempre a la asamblea de familiares, siempre está llena. Luego también tenemos familiares que participan en comisiones concretas, como la de convivencia o la de absentismo. Esta participación nos va fenomenal, porque además que mejora el rendimiento de los chavales, nos da mayor legitimidad ante las familias sobre las decisiones tomadas y mejora la relación entre escuela y familia.”(Samuel, ENT\_VAL\_3, 2)*

En un segundo término, la participación educativa de las familias gitanas también ha traído consigo la **incorporación de referentes gitanos para el alumnado**. La literatura científica señala cómo la participación en las aulas y en la vida del centro de personas adultas con diferentes orígenes culturales beneficia especialmente al alumnado procedente de minorías culturales, ya que les ayudan a transformar sus expectativas educativas y a mejorar su rendimiento académico y comportamiento (Antronette, 1998; De Clerck, 2009; Delgado-Gaitán, 2001; Díez et al., 2011; Evans, 1992; Maylor, 2009; Minority Access Inc., 2014; Pozdnyakova & Moiseeva, 2008; Rezai-Rashti & Martino, 2010). El análisis llevado a término nos ha permitido confirmar que la participación educativa de las familias gitanas está permitiendo la penetración de estos referentes, y cómo dichos referentes gitanos están jugando un papel crucial en las expectativas del alumnado gitano y de las familias. Fanny y Daniel, monitores del comedor del centro B, nos explican que tanto su presencia en el centro como la de otros familiares gitanos juegan un papel clave en las expectativas educativas y el rendimiento académico del alumnado gitano:



*“Yo sí creo que somos ejemplo, nosotros y cualquier familiar gitano que viene aquí, y que ayuda en lo que sea. Claro, nosotros como además tenemos algún estudio o hemos conseguido acabar algún título, pues para ellos eso es todavía más, porque vienen los niños de sexto y nos dicen: yo voy a ser como vosotros.” (Fanny, REL\_VAL\_4, 2)*

*“Mi hermana hace sexto ahora, hay diferencia. Al verme a mí aquí, se esfuerza mucho más. [...] muchas veces les dice a los profesores “para que mi hermano esté orgulloso.” (Daniel, REL\_VAL\_3, 2)*

La importancia de los referentes es tan importante para el centro B que tienen muy claro que para cualquier oportunidad laboral que surja en el centro se debe **priorizar la contratación de personas de la comunidad**, o personas gitanas que sirvan de referente para el alumnado. Raúl, director del centro, y Silvia, jefa de estudios, nos explican este posicionamiento del centro para que el alumnado gitano y las familias gitanas realmente vean que sí pueden estudiar y tener éxito:

*“Una cosa que tenemos muy clara es que queremos y necesitamos referentes gitanos, por eso todas las oportunidades laborales que surgen de la escuela intentamos contratar o recomendar a personas gitanas que participen o que han sido alumnos del centro. Por ejemplo, Manuel es mediador cultural del centro gracias a su implicación con nosotros. Rápidamente nos dimos cuenta de que sería muy bueno tenerlo como uno más, porque aunque no sea profesor, para los niños es un educador más, y al ser gitano, les ayuda a romper sus barreras y miedos. [...] Luego también tenemos una asociación que lleva el tema del comedor y es fundamental que las personas contratadas sean gitanas. Por eso recomendamos a Aitor, Blanca, Fanny y Ricardo, porque sabemos lo importante que es para los niños que sean ellos los que estén dentro de la escuela, participando y trabajando. Además muchos de ellos van a empezar a estudiar ahora ciclos formativos de grado medio, y eso es muy bueno, porque los niños ven que se siguen formando.” (Raúl, ENT\_VAL\_1, 2)*

*“En nuestro centro, tener a monitores gitanos contratados que son ejemplo para la comunidad, también ha sido clave. Uno de los monitores me dice: a mí me ven igual que a ti, porque soy como un profe más. Si ellos ven a un Aitor, a una Fanny, a un Ricardo que han estudiado en este cole y han ido al instituto... ¿Qué es más potente que venga un payo y les diga que tienen que estudiar o ver a Ricardo aquí, que ahora está trabajando aquí?” (Silvia, ENT\_VAL\_2, 2).*

Otro de los aspectos que la participación educativa de las familias gitanas está promoviendo es la **superación de estereotipos y prejuicios sobre el Pueblo Gitano**, lo que está contribuyendo a luchar contra el antigitanismo. La literatura científica ya ha explicitado que la participación democrática de las familias y de la comunidad en los procesos de toma de decisiones mejora el rendimiento académico y promueve la aceptación cultural (J. Banks, 2016; INCLUD-ED Consortium, 2009). Samuel, profesor del centro B, nos explica cómo las familias gitanas están participando en los procesos de toma de decisión y cómo ello está transformando la imagen de estas familias por parte de toda la comunidad educativa:

*“Yo además estoy muy involucrado en los temas de convivencia, con la comisión mixta y tal, y es una pasada la participación de las familias gitanas. No en número, porque la comisión mixta es reducida, pero las aportaciones que hacen son fundamentales, y no solo para el respeto entre gitanos sino para los payos, a veces, dicen cosas en las que tú nunca hubieras pensado, y que son buenas para todos. No sé, recuerdo un día una madre gitana que explicaba que no podíamos expulsar a la primera porque eso significaba que el niño había conseguido lo que quería, y al final el perjudicado era él porque cada vez se quedaba más atrás. Entonces dijo que las sanciones deben ir, siempre que se pueda claro está, enfocadas a más trabajo, más deberes, más tareas. Es fantástico, en serio.”*  
(Samuel, ENT\_VAL\_3, 2)

En este mismo sentido también hemos podido contrastar a lo largo del análisis cómo la participación educativa de las familias gitanas en el centro A está contribuyendo claramente a la transformación de la imagen negativa de esta comunidad. Gonzalo es profesor especialista en el centro desde el curso 2015-2016. Antes ya había participado en la escuela como voluntario. Gonzalo nos explica cómo esta participación de éxito está siendo fundamental para transformar los prejuicios sobre las familias gitanas, y como el papel del Pueblo Gitano está siendo clave en este proceso:

*“Ahora en una reunión de claustro cuando se habla de familias gitanas ya no se explican los problemas en función de su cultura. Me explico. Tenemos familias que son complicadas, o que bueno hay temas entre ellos y con la escuela, etc. pero cuando se plantean estos temas en claustro, nadie justifica su actitud por ser gitanos, sino porque son complicados, o porque tienen situaciones difíciles, etc. claro, esto pasa porque tenemos muchas personas gitanas que vienen y participan y todo perfecto, entonces no podemos decir que lo malo es de gitanos, porque hay gitanos aquí que no son así, por tanto el prejuicio se desmonta. [...] Hay gitanos, padres y madres, niños de este cole, que están*

*marcando la diferencia. Han contribuido de manera muy importante al cambio que lleva este cole.”*  
(Gonzalo, ENT\_TGN\_6, 2)

Por otra parte, otro impacto de la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito y concretamente de la participación educativa de la comunidad, lo observamos en el hecho de que **las familias gitanas han aumentado las expectativas educativas sobre el alumnado y sobre ellos mismos**. La literatura científica ya nos ha indicado como las expectativas académicas de las familias hacia sus hijas e hijos, así como hacia ellos mismos, tienen un impacto en el rendimiento educativo de las niñas y niños (Chen & Lan, 1998; Englund et al., 2004; Neuenschwander et al., 2007). El análisis efectuado nos ha permitido comprobar cómo las familias de ambos centros educativos han aumentado las expectativas académicas de sus hijas e hijos. En el caso del centro A, Milagros, madre gitana que participa en la escuela, y Lourdes, coordinadora gitana de la formación de familiares del GESO, muestran en su relato cómo estas expectativas han aumentado gracias a la participación educativa de las familias gitanas:

*“Lo que yo quiero es que vayan al instituto, que aprenden y que sean como todos. Y quien sabe, quizás hasta la Universidad o una carrera (risas), ¿por qué no? Oye, ahora aquí están aprendiendo mucho. [...] Yo ahora sí lo veo posible.”* (Milagros, REL\_TGN\_11, 2)

*“Ahora sueñan con que sus hijos lleguen a la universidad y cada vez tienen mucho más claro que sus hijos pueden llegar a tener una carrera. Ahora lo ven posible. Piensa que están aquí dentro, que los ven cómo están de contentos y aprendiendo.”* (Lourdes, REL\_TGN\_7, 2)

En el caso del centro B observamos también esta transformación, muy especialmente en las expectativas de las familias hacia ellos mismos, además de hacia sus hijas e hijos. Samuel, profesor del centro, nos explica de qué manera las Actuaciones Educativas de Éxito y la participación educativa de las familias gitanas han transformado radicalmente las expectativas de las familias:

*“Ahora es como si ellos se hubieran hecho dueños de su vida. No hace falta que les digas tú, sale de ellos. Con los niños es una pasada, porque sus expectativas y sueños se han transformado. Pero es que con las familias todavía se ve más, porque te piden cómo pueden mejorar para encontrar trabajo,*

*o qué tiene que hacer para poder estar más estables. Claro que siguen pidiéndonos ayuda económica y más de carácter social, pero hablamos de familias que recogen chatarra. Es normal que necesiten ayuda, pero antes nunca se habían planteado poder acceder a un trabajo, ahora eso con la formación de familiares, y con las Actuaciones Educativas de Éxito se le ha dado la vuelta.” (Samuel, ENT\_VAL\_3, 2)*

Finalmente, es relevante destacar que la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito, y concretamente la participación educativa de la comunidad, han aumentado la confianza de las familias en el centro educativo y en las prácticas de éxito que se aplican, pero que ello ha hecho que las familias sean más conscientes de **los problemas que sus hijas e hijos tendrán en el instituto, donde no se aplica Actuaciones Educativas de Éxito** y donde ellos no pueden participar. Tanto es así, que en el caso del centro A, Nuria, directora de la escuela, nos explica que ha habido casos de madres que piden que sus hijos o hijas repitan curso, para estar un año más en el centro y no tener que ir al instituto, donde saben que tendrán muchas dificultades y problemas para continuar:

*“Desde que somos una Comunidad de Aprendizaje, y estamos teniendo los resultados que te comentaba, hemos tenido casos incluso de familias que sus hijos van muy bien y cuando llega 6º nos piden que repitan para que no vayan al instituto porque no confían y saben lo que les va a pasar allí: expulsiones, problemas, van marcados porque vienen de donde vienen y además son gitanos, entonces no quieren que dejen la escuela.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 1)*

Milagros, madre del centro, nos explica así su temor al instituto y su confianza por las prácticas que en el centro A se están desarrollando:

*“Nosotros lo que queremos es lo mejor para nuestros hijos y que lleguen lo más lejos que puedan. Y la verdad, ahora, desde que la escuela hace to' eso de los grupos interactivos y las comisiones que las familias venimos y to', yo ahora sí veo que los niños aprenden y pueden llegar lejos, aunque luego está el instituto que eso sí que es racista. Abí sí que vamos a tener un problema. Al menos aquí, pues aprenden y cogen como digo yo una base de algo, ¿sabes? [...] no sé, yo creo que esto tendría que hacerse en más sitios, ¿no? Que las maestras nos lo han dicho muchas veces, que hay más escuelas que lo hacen y que hay gitanos que han llegado a la universidad y to'. [...] O también podrían poner la ESO aquí, porque así seguro que nuestros niños se la sacan, porque pa'llí (refiriéndose al instituto) ya sabemos lo que les va a pasar.” (Milagros, REL\_TGN\_1, 1).*

Susana, la jefa de estudios del centro, nos explica cómo les preocupa el paso de la enseñanza primaria a la secundaria, por lo que están luchando para poder implementar la ESO en la escuela, y aplicar también Actuaciones Educativas de Éxito en dicha etapa educativa:

*“Nuestra lucha es hacer un instituto-escuela, porque cuando salen de aquí allí se pierden, porque no es lo mismo, no los atienden, las familias desconfían del Instituto. Ya tuvimos un intento, pero no funcionó, porque no nos dejaban aplicar Actuaciones Educativas de Éxito en la ESO. Lo que necesitamos aquí es un instituto-escuela, con la misma dirección, para poder aplicar Actuaciones Educativas de Éxito en todas las etapas.” (Susana, ENT\_TGN\_5, 1).*

En este punto, podemos afirmar que la participación educativa de las familias gitanas está contribuyendo de una manera clara tanto al éxito educativo de los centros, como a superar los prejuicios y estereotipos que versan sobre el Pueblo Gitano. Todo ello contribuye a luchar contra el actual antigitanismo y contra la pobreza, al disminuir las probabilidades de fracaso escolar del alumnado gitano. Sin embargo, la participación educativa también contribuye a mejorar las condiciones de empleo y las condiciones de vida de las familias gitanas. Estos beneficios son conseguidos principalmente a través de la participación de las familias gitanas en actividades de aprendizaje para mejorar su propia formación académica (la Actuaciones Educativas de Éxito de formación de familiares). En el siguiente capítulo ahondaremos en el impacto concreto de la formación de familiares, así como el papel clave que las familias gitanas están ocupando tanto en la aplicación de esta Actuaciones Educativas de Éxito como en la lucha contra la pobreza y el antigitanismo.



## Capítulo 6. Del mercadillo y la chatarra a la universidad.

### La lucha de las familias gitanas

*"Y en ese momento mi sobrino explicó que estaban haciendo un curso para entrar a la universidad en Barcelona, y que lo llevaba el Plan Integral. Y que los gitanos podíamos entrar a la universidad. Y yo le dije, ¿Cómo? Y me dijeron, que sí, que se encargan de los costes y eso. Me dieron el número esa noche, y al día siguiente me apunté. [...] Claro, es que yo no tenía ni idea de que las personas mayores de 25 años podían llegar a la universidad sin graduado siquiera, y menos gitanos. [...] Me apunté, fui al curso, y te puedo decir que por primera vez en mi vida, estudié de verdad. Como cualquier otra persona, con libros, teniendo que leer para seguir las clases. Haciendo deberes. En 6 meses pasé de 0 a 100. Imagínate que aprobé en un año las comunes. Yo te puedo decir que no recuerdo ni hacer deberes en la escuela. Ni libros siquiera. [...] Además, después de tantos años que lo más que te ofrecen es un cursillo de carretillero, a decir estoy optando para entrar en la universidad, imagina lo que te pasa por tu cuerpo. [...] no lo tengo todavía claro, pero voy a ir a la universidad seguro. No sé si quiero ser sociólogo o estudiar ciencias políticas." Pero voy a ir a la Universidad."*

Moisés, familiar gitano del curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años del Plan Integral  
(Moisés, REL\_BCN\_14)

El profesorado como agente principal para el cambio social ha sido hasta ahora el único beneficiario de la mayor parte de iniciativas formativas que perseguían dicha transformación. Sin embargo, las familias han sido excluidas tradicionalmente de dichas iniciativas de carácter formativo, muy especialmente aquéllas que pertenecen a minorías culturales. Paradójicamente, la investigación científica ha demostrado cómo al fomentar la participación de las familias en procesos formativos, podemos transformar las desigualdades sociales del entorno familiar, a la vez que mejorar el rendimiento académico del alumnado, entre otros muchos beneficios (Flecha, 2015; Valls, 2012-2014). Las Comunidades de Aprendizaje, y más concretamente la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares, son un claro ejemplo de esta transformación y mejora, muy especialmente para el Pueblo Gitano (CREA, 2010; Flecha & Soler, 2013; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015).

A lo largo del siguiente capítulo ahondaremos en los resultados de esta tesis doctoral que ponen de manifiesto el papel crucial que están jugando las familias gitanas en la lucha contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación activa y protagonista en la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares. Para ello, recogeremos en un primer término aquellos resultados de la investigación que evidencian el impacto de las actuaciones

educativas no avaladas científicamente y la segregación educativa que han sufrido las familias gitanas, y cómo ello las han conducido al fracaso escolar, reproduciendo su situación de pobreza y contribuyendo a reproducir los estereotipos y la pobreza del Pueblo Gitano. En segundo lugar, se destacarán los resultados de la tesis doctoral que constatan el papel crucial de la participación activa y protagonista de las familias gitanas en la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares, y de qué manera dicha participación resulta clave en la lucha de las familias gitanas contra los estereotipos y prejuicios que versan sobre la comunidad gitana con respecto al ámbito educativo. Finalmente, se abordan los resultados extraídos del análisis de esta tesis doctoral que demuestran cómo, a través de su participación activa y protagonista en la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares, de las familias gitanas también están realizando contribuciones claves para luchar contra la pobreza y el antigitanismo en general.

## **6.1 La segregación educativa y el fracaso escolar de las familias gitanas: reproduciendo la pobreza y el antigitanismo**

En el capítulo anterior hemos visto cómo, con anterioridad a la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito, tanto el centro educativo A como el B estaban aplicando prácticas educativas pseudocientíficas. En ese mismo capítulo hemos podido comprobar también el impacto que dichas prácticas tenían tanto en el fracaso escolar de los centros, como en la reproducción de la pobreza y el antigitanismo de las familias gitanas.

El análisis realizado en esta investigación nos ha permitido también corroborar que dichas **ocurrencias son frecuentes en el sistema educativo en general**, muy especialmente en escuelas situadas en entornos desfavorecidos o **sobre alumnados pertenecientes a minorías culturales, como el caso del Pueblo Gitano**. La literatura científica ya nos había alertado de este hecho (Valls, 2012-2014), así como de que la comunidad gitana es uno de los grupos que más sufre el impacto de estas ocurrencias educativas (Macías-Aranda & Flecha, 2013; Sordé, Flecha, et al., 2013; Vargas & Gómez, 2003).



Muchas de las personas gitanas participantes en esta investigación<sup>59</sup> han sufrido el impacto de estas prácticas. Una de las que más han sufrido las familias gitanas es el *tracking*, es decir, han sido **escolarizados en escuelas situadas en barrios desfavorecidos que tenían un itinerario educativo adaptado y diferenciado** en comparación con escuelas situadas en otros contextos más favorecidos socialmente (Farkas, 2014; Greenberg, 2010; Hallinan, 1994; Heckmann, 2008; Orfield, 2001b; Santiago & Maya, 2012).

Moisés es gitano. Tiene 32 años. Está casado y tiene 3 hijas y un hijo de muy corta edad. Es cristiano evangelista. Actualmente trabaja como mediador cultural en una ciudad de la provincia de Barcelona (Cataluña), y se está preparando la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años gracias a la formación de familiares (en adelante curso acceso +25) que ofrece el Plan Integral de la Generalitat de Cataluña (de hecho aprobó en 2016 la fase general y en 2017 se examinará de la fase específica). Cuando Moisés tenía unos 6 años (2º curso de primaria), él y su familia se trasladaron a otra ciudad, por lo que tuvo que cambiar de escuela. La escuela que Moisés dejaba atrás estaba situada en un barrio muy desfavorecido en el que principalmente vivían familias gitanas junto a otras no gitanas de bajo nivel socioeconómico. La escuela recibía casi en su totalidad alumnado gitano, y tanto el centro educativo como el barrio son conocidos en la provincia de Barcelona por su condición de “gueto.” Cuando Moisés llegó a la nueva escuela, en la que no había otras familias gitanas (sí algunas de bajo nivel socioeconómico), se dio cuenta del bajo nivel educativo con el que llegaba, debido a que en su escuela de origen se llevaba a cabo un itinerario educativo adaptado y diferenciado, ya que se sobreentendía que por el tipo de alumnado, familias y contexto, no podían desarrollar el currículum oficial ordinario:

*“Yo me acuerdo cuando era pequeño en el colegio en [nombre ciudad de origen] lo único que hacíamos era pintar. Entonces, cuando llegué aquí a [nombre ciudad destino], los niños sumaban, escribían y eso, y a mí me impacto mucho. Porque estaban muy avanzados. Claro yo entre el cambio de ir a una escuela donde no había otros gitanos, como en [nombre ciudad de origen], y encima verme tan bajo de nivel, pues no quería ir al cole. Recuerdo que lloraba todos los días, no quería ir. Porque claro*

---

<sup>59</sup> Para facilitar la lectura de este capítulo, en lo sucesivo nos referiremos a las personas gitanas que han participado en esta investigación a través de uno de los relatos comunicativos de vida cotidiana, como “familias gitanas.”

*venía de pintar dibujitos a hacer cosas que yo no sabía, y eso me marcó y me superaba.” (Moisés, REL\_BCN\_14\_1)*

Darío es gitano. Tiene 30 años. Está casado y tiene 2 hijas. Actualmente es dinamizador cultural en una ciudad de la provincia de Girona (Cataluña) y estudia el Grado de Pedagogía después de aprobar la prueba oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 años a través del curso de acceso +25 del Plan Integral. Darío se ha criado (y sigue viviendo) en un barrio muy desfavorecido en el que principalmente viven familias gitanas u otras familias de bajo nivel socioeconómico. La escuela a la que fue Darío recibía casi en su totalidad alumnado gitano, y tanto el centro educativo como el barrio son también conocidos en la provincia de Barcelona por su condición de “gueto.” Darío nos explica que a pesar de los esfuerzos que hizo su familia para que él pudiera estudiar, finalmente no siguió estudiando, debido, entre otras cosas, a que el nivel académico del centro era tan bajo, que Darío no sabe de nadie que hubiera llegado más allá de la educación obligatoria:

*“Cuando yo era pequeño, a pesar de los esfuerzos que desde la casa hicieron para que yo me formara, pues no seguí estudiando. La verdad es que la escuela en la que yo iba ningún gitano consiguió sacarse nada. De hecho, yo no sé de nadie que haya llegado más allá de la educación obligatoria yendo a esa escuela, a lo mejor si luego se cambiaron pa’ fuera del barrio, quizás sí, pero de esa escuela, ¡qué va! Si piensa que hay no estudiábamos lo mismo que en otras escuelas, el nivel d’allí era bajísimo.” (Darío, REL\_BCN\_13, 1)*

Josué es gitano. Tiene 28 años. Está casado y tiene 2 hijas y un hijo de muy corta edad. Actualmente trabaja como personal de limpieza y es alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral. Es cristiano evangelista. Josué llegó al barrio de Darío a muy corta edad, donde se crío y donde actualmente sigue viviendo. Josué acabó sus estudios obligatorios en el instituto de su barrio; el mismo instituto del que nos hablaba Darío. Josué sí consiguió obtener el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante GESO), pero reconoce que no lo obtuvo con el nivel adecuado y que prácticamente se lo dieron por ir a clase y no faltar, pero no por estudiar:

*“El nivel no era nada exigente, fíjate! Nada que ver con el colegio del que venía. En este cole todos los que habíamos éramos gitanos. Se adecuaban más a nuestro nivel, nos bajaban lo que hiciera falta. Había mucha facilidad pa sacarte ni que fuera el graduado. Es más, si eras un niño medio*

*bueno, que no te metías en na', y no faltabas, te daban el graduado como me pasó a mí. [...] pero a ver, la verdad, realmente no salías tan preparado como de otros colegios." (Josué, REL\_BCN\_15, 1)*

Otra de las prácticas de carácter excluyente que han sufrido las familias gitanas ha sido el **streaming**. Esta práctica ha adoptado **diversas formas** en el caso de las familias gitanas. A algunas de ellas **se les ha adaptado el currículum** dentro de un centro escolar sobreentendiendo que sus capacidades eran más bajas que las del resto del alumnado. A otras **se les ha agrupado en grupos homogéneos de bajo rendimiento**, en escuelas con más de una línea por curso (ejemplo 4ºA y 4ºB, 6ºA y 6ºB). O bien, **se les ha ubicado en grupos reducidos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia** (Farkas, 2014; Greenberg, 2010; Macías-Aranda & Flecha, 2013; Santiago & Maya, 2012).

Arturo es gitano. Tiene 38 años y está casado. Actualmente trabaja para el Plan Integral en el Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Cataluña y estudia el Grado de Sociología después de aprobar la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años a través del curso de acceso +25 del Plan Integral. Arturo se ha criado en un barrio muy desfavorecido en el que principalmente viven familias gitanas u otras, de bajo nivel socioeconómico. Su barrio también es conocido en la provincia de Barcelona por su condición de “gueto.” La escuela a la que fue Arturo no tenía un itinerario educativo adaptado en todo el centro, ya que recibía alumnado muy diverso, sino que segregaba al alumnado en grupos reducidos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia. Arturo recuerda que dejó la escuela a los 13 años, y que la razón principal de su abandono fue la desmotivación y la falta de atención adecuada por parte del profesorado. Arturo nos explica que en su centro había una clase especial para el alumnado con dificultades, y que la tendencia era colocar al alumnado gitano en esa aula:

*"A los trece años dejé la escuela, por razón de motivación también, no confiábamos en el sistema educativo. Yo estaba en un colegio en el que no sabían exponer el potencial individual de cada persona, de cada alumno. Era bastante despreocupado con el alumnado. Había un aula adjudicada ya expresamente para esos alumnos que tenían dificultades. Hacían cosas como un dibujo, como un tiempo libre. No era productivo para nada. [...] Ser gitano aumentaba las posibilidades de ir a esa aula. Yo no quería eso." (Arturo, REL\_BCN\_12, 1)*

Moisés, mediador cultural gitano y alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral, continuó siendo segregado por el sistema educativo de un modo muy evidente. Después de su experiencia en la escuela donde solo hacía “dibujitos”, como él mismo nos explicaba, recordemos que se trasladó a un nuevo centro, donde pronto se dio cuenta de que el nivel superior. Moisés nos explicaba que en esa nueva escuela no había otras familias gitanas. Sin embargo, continúa Moisés, y al igual que en la escuela de Arturo, se agrupaba al alumnado en pequeños grupos de refuerzo fuera del aula ordinaria. Moisés destaca que el tipo de alumnado que solía acabar en esa aula era alumnado de bajo nivel socioeconómico.

*“Desde segundo o tercero de la EGB nos pusieron en unas clases especiales como de repaso. A esa clase íbamos pues los que peor estábamos en la escuela. Hijos de feriantes que no habían podido ir a la escuela. No sé cómo decirlo, estábamos los alumnos de familias más humildes, bueno de las familias menos aceptadas por la sociedad.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 1)*

Lucía es coordinadora de las áreas de educación y trabajo del Plan Integral en Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Cataluña. Lucía está detrás de la coordinación del curso de acceso +25 desde sus inicios, además de llevar más de 20 años implicada en movimientos sociales en favor de la inclusión del Pueblo Gitano, y muy concretamente de las mujeres gitanas. Lucía nos explica que durante este tiempo ha conocido numerosas personas gitanas que a todas luces han sido segregadas en las escuelas a las que acudían; y ello no sólo porque asistieran a escuelas-“gueto”, sino también porque, aun cuando dichas familias inscribieran a sus hijos e hijas en centros concertados pagando las cuotas correspondientes con la intención de ofrecer más oportunidades a sus menores, estas escuelas agrupaban al alumnado por niveles o adaptaban el curriculum del alumnado gitano por considerarlo menos capacitado para asumir los contenidos oficiales:

*“Con respecto al ámbito educativo, lo que nos consta es que la mayor parte de ellos no tiene el graduado escolar, debido a que prácticamente todos han ido a institutos situados en barrios muy desfavorecidos, donde también nos consta que es un tipo de alumnado que tiende a ser segregado a aulas de bajo nivel, o expulsado con mayor facilidad. Todo ella hace que, juntamente con las escasas expectativas que las escuelas tiene sobre ellos, acaben abandonando. De hecho, muchos nos explican que abandonaron el instituto porque los tenían en la clase de los “tontos”, como ellos te dicen, o bien porque no hacían las mismas actividades que el resto de sus compañeras y compañeros, aun estando en la misma aula. [...] Estas personas nos reconocen que las escuelas de sus entornos no ofrecen la*

*misma calidad que otras. De hecho la mayoría estás muy preocupados por sus hijos, sobrinos o hermanos pequeños, porque saben que en esos centros no les van a enseñar lo mismo.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 1)*

Los casos de muchas familias que han sufrido prácticas basadas en el *streaming* ponen de manifiesto que, lejos de pretender mejorar el aprendizaje de estas personas, los centros les estaban ofreciendo puramente el llamado **“currículum de la felicidad”** basado como sabemos en poner el énfasis en las habilidades no académicas, sino en aspectos como la sociabilidad, el cariño, el juego, la diversión o los valores. Este tipo de currículum de mínimos ha afectado seriamente a la comunidad gitana (Aubert et al., 2004, 2008; Díez-Palomar & Flecha, 2010).

Damián es gitano. Tiene 27 años y una hija de 5. Actualmente trabaja como dependiente en un negocio familiar y es alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral. Damián se ha criado en el mismo barrio que Josué y Darío, donde reside actualmente. Él es uno de los pocos que, como Josué, consiguió obtener el GESO. Sin embargo, Damián reconoce que le “regalaron” el graduado escolar sin prácticamente hacer nada más que jugar, portarse bien y trabajar en algunas actividades sobre aprendizaje en valores:

*“Me saqué la ESO porque me la dio la... Vamos me la regalaron, sí, porque abí lo más que hacíamos era pintar, portarnos bien, eso sí, y fichas de esas que nos daban de lo dela ciudadanía, y eso temas... no sé, no recuerdo bien, pero vamos que la ESO la tuve yo, eso ja te lo digo, sin el nivel ni nada.” (Damián, REL\_BCN\_16, 1)*

Abraham es gitano y pastor evangelista. Tiene 25 años. Está casado y tiene 2 hijas y un hijo. Actualmente se dedica al mercadillo y es alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral. Abraham es hijo de pastor evangelista, hecho que obligó a la familia a permanecer durante algo más de un año en una ciudad de la provincia de Girona cuando Abraham tenía siete años. Abraham nos explica que cuando su padre le fue a matricular a la escuela de esa nueva localidad, el profesorado no le quiso dar libros. Abraham cree que no solo era porque, a priori, iba a estar en la escuela un periodo corto de tiempo, sino que también influyó que eran una familia gitana. Este hecho supuso para Abraham un antes y un después en su educación obligatoria, ya que él recuerda que en esa localidad no hacía ni deberes, y que

después, cuando regresó a su localidad de origen en la provincia de Barcelona, ya no era un buen estudiante como lo era antes de marchar:

*"En mi etapa de escolarización allí, mi padre habló con los profesores y les dijo que no sabía si íbamos a estar allí un curso o dos, que los más probable es que fuera un curso sólo, ¿no?, que él cuando saliera de la iglesia, claro, nos íbamos para Manresa a vivir otra vez. Y yo no tenía libros, no me quisieron ofrecer libros. Supongo que creyeron que no valía la pena porque era para un año y como encima éramos gitanos, debieron pensar ¿pa' qué libros? [...] después al volver, pues, no sé a qué atribuir mi cambio en la escuela, ¿no?, pero a partir de 3º hay un cambio en la escuela por mi parte... tremendo... ¡Ostias, pues creo que fue [nombre localidad destino] el punto de inflexión! Claro, porque si yo hasta el momento... (...) recuerdo que en [nombre localidad origen] yo siempre tenía deberes, los hacía en casa y era un niño aplicado y se me daba bien estudiar. En [nombre localidad destino] no tenía deberes, ni en clase." (Abraham, REL\_BCN\_19, 1)*

Por otra parte, las familias gitanas denuncian las **bajas expectativas del profesorado** hacia ellas en su etapa educativa, expectativas que en la mayoría de veces están fundamentadas en prejuicios y estereotipos racistas sobre el Pueblo Gitano.

Marta es gitana. Tiene 27 años. Actualmente es profesora del curso de acceso +25 del Plan Integral, además de trabajar como asistente editorial de una prestigiosa revista científica del campo de las ciencias sociales. En 2017 leerá su tesis doctoral en el doctorado de Sociología. Marta es abogada de formación. Trabaja como profesora curso de acceso +25 desde hace dos ediciones. En su entrevista, Marta nos explica cómo las bajas expectativas del profesorado hacia las familias gitanas (cuando estas eran alumnado de primaria y secundaria), marcan determinadamente sus situaciones educativas e incluso sociales:

*"Se encuentran con barreras a distintos niveles, en el ámbito de la educación identifico casos en que personas muy jóvenes tienen un nivel de instrucción muy bajo porque han experimentado discriminación educativa. Las bajas expectativas hacia el alumnado gitano acaban siendo a menudo interiorizadas y perjudican a sus aspiraciones. En este sentido, un alumno me explicaba que a ellos se pasaban las clases de inglés viendo películas de magic english." (Marta, ENT\_BCN\_8, 1).*

Josué, familiar del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica también como su madre se esforzó muchísimo para matricularle en una escuela que le diera alguna oportunidad. Sin embargo, cuando él cursaba el segundo ciclo de la ESO, el profesorado sugirió a su madre que lo cambiara de instituto para que pudiera graduarse en GESO, ya que el nivel era demasiado alto para él en ese instituto:

*“En mi escuela [se refiere a la escuela de bajo nivel de su barrio], yo fui a primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y ... en sexto una mujer, que era monja, que conocía a madre porque iba a pedirle el paquete de comida cada quince días, le dijo que podría tener la posibilidad de apuntar a sus hijos a un colegio mejor para que estudiaran y no tuvieran que pagar dinero. Así, el año siguiente empecé sexto en [nombre escuela de mayor nivel]. Pagaba muy poquito porque mi madre le contó su historia, que estaba sola. En tercero de la ESO el director habló con mi madre, le dijo que me costaba mucho, que seguramente no iba a aprobar. Que si estaba el último año no aprobaría y entonces mi madre le dijo que qué forma había, se informó, empezó a preguntar. Ella sabía que si no tenía el graduado a poco iba a aspirar. Ella trabajaba de barrendera. Difícilmente encontraría un trabajo y el encontrara sería muy precario. Entonces me pudo volver matricular en el instituto de [nombre barrio de la escuela de bajo nivel].” (Josué, REL\_BCN\_15, 1)*

Como hemos visto antes, Josué regresó al instituto de su barrio en el que se llevaba a cabo el itinerario adaptado (*tracking*). Allí se sacó el GESO, aunque como él nos informó y ya hemos señalado anteriormente, no obtuvo el GESO con el nivel adecuado, y además prácticamente se lo regalaron.

La literatura científica señala las graves consecuencias de la segregación educativa y el fracaso escolar y/o abandono escolar temprano como factores de exclusión social y pobreza. Nos referimos a algunos de estos efectos perceptibles en tres grandes áreas: 1) Educación. Imposibilidad de acceder a la educación superior y a la formación cualificada; 2) Mercado laboral. Dificultades en el acceso a un empleo, e incluso la exclusión de por vida del mercado laboral; y 3) Condiciones de vida. Mayor riesgo de sufrir enfermedades mentales y cardiovasculares, obesidad, consumo de sustancias nocivas para el organismo y mayor tasa de mortalidad, entre otros (Brenner, 2016; Cairo & Cajner, 2016; Córdoba-Doña et al., 2016; Descy, 2002; González-Chica et al., 2017; Woessmann & Schuetz, 2006).

El análisis llevado a término nos ha permitido evidenciar las **consecuencias de haber sido objeto de estas ocurrencias** durante su escolaridad. Por lo que respecta al **ámbito educativo**, un dato evidente y muy alarmante es que 16 de las 24 personas gitanas que han participado en esta investigación<sup>60</sup> a través de los relatos comunicativos de vida cotidiana **no consiguieron el Graduado Escolar o el GESO**, dependiendo de la época en la que estudiaron. Ello supone **el 66,7% de nuestra muestra**, es decir, que casi 7 de cada 10 personas gitanas de la muestra no superaron con éxito la educación obligatoria, y abandonaron prematuramente sus estudios. De las 8 personas que sí obtuvieron el graduado escolar (el 33,3% de nuestra muestra), 4 reconocen abiertamente haber obtenido el GESO con un bajo nivel o sin esforzarse, lo que supone que **el 50% de los que sí tiene el GESO no dispone de igual preparación que otras personas** formadas en otros centros educativos. En consecuencia, podemos afirmar que 20 de las 24 personas de nuestra muestra, es decir **el 83.3%, o no tienen titulación básica o, a pesar de tener alguna titulación, reconocen que la formación que recibieron para obtenerla fue insuficiente y que no les ha permitido seguir estudiando u optar a trabajos dignos y/o cualificados.**

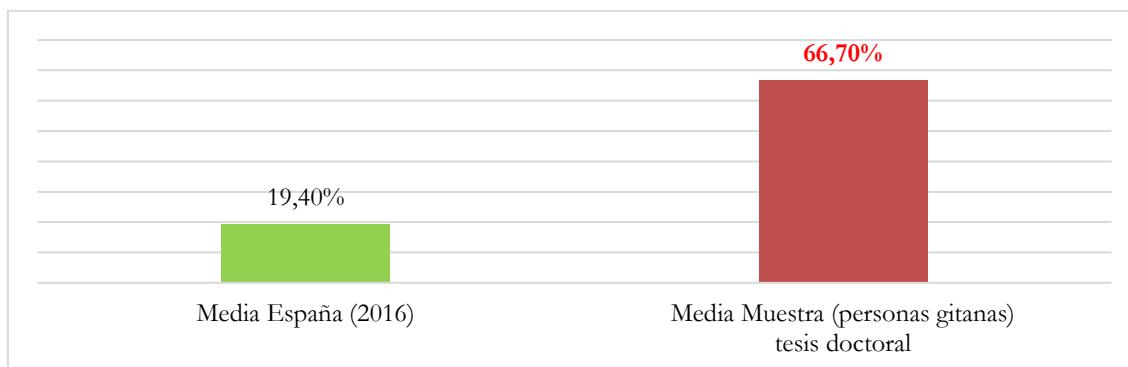
Aunque sabemos que nuestra muestra en ningún caso es representativa para realizar la siguiente comparativa, resulta relevante apuntar, especialmente después de haber identificado las múltiples formas de segregación educativa que sufren las personas gitanas, que el abandono temprano de la educación-formación en España para 2016 se situaba en el 19,4% (EUROSTAT, 2016a), lo que supone una brecha de casi 50 puntos para las personas gitanas de nuestra muestra.

---

<sup>60</sup> Para calcular este dato, se han tenido en cuenta todas las personas gitanas que han participado en la investigación a través de los relatos comunicativos de vida cotidiana, es decir, 22 personas, más 2 personas gitanas que han participado a través de las entrevistas en profundidad: Marta (ENT\_BCN\_8) y Mateo (ENT\_BCN\_9).



**Gráfico 6.1 Abandono Temprano de la educación-formación.**  
**Comparativa entre las personas gitanas participantes en esta investigación y la media española**



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo de la investigación y EUROSTAT (2016a)

Tal y como hemos podido corroborar a lo largo de nuestro análisis, gran parte del fracaso escolar que sufren las personas gitanas en la educación secundaria se explica a partir de las prácticas educativas no científicas y más concretamente a las múltiples formas de segregación educativa de las cuales son objeto. Sin embargo, es relevante señalar aquí que si esta segregación educativa empieza ya desde la educación primaria, el desnivel al llegar al instituto es tan grande que el alumnado gitano no suele aguantar ni un solo curso. Moisés, mediador cultural gitano y familiar del curso de acceso +25 del Plan Integral, y Nuria, directora del centro A, nos explican que **el alumnado que sufre el impacto de la segregación educativa en primaria, cuando llega al instituto fracasa muy rápidamente:**

*“Cuando llegué al instituto, solo estuve un trimestre. No me enteraba de nada. De hecho había materias que dábamos que ni sabía que existían. Estábamos en unas clases como unos barracones, y entre que no me enteraba y que la gente la liaba mucho en la clase que me pusieron, yo dejé de ir. Y mi madre no dejaba de decirme que tenía que ir, pero es que era imposible.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 1)*

*“Antes de ser una Comunidad de Aprendizaje este colegio no conseguía que nadie llegara al instituto. Bueno, llegar llegaba, pero es que el nivel era tan bajo que no duraba prácticamente nada. Además, luego allí, entre expulsiones, etiquetaje, prejuicios, más prácticas excluyentes, pues claro nuestro alumnado, era el que no llega nunca a segundo ciclo.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 1)*

Otra de las consecuencias para las familias gitanas en el ámbito educativo directamente relacionada con haber sido objeto de estas prácticas es que cuando **intentan iniciar un proceso de formación** para mejorar su situación social y especialmente laboral, **su nivel educativo es tan bajo que necesita en muchas ocasiones el doble de tiempo** para poder seguir el nivel de los cursos. Lourdes, coordinadora del GESO en el centro A, no explica cómo ese desnivel se traduce en una desmotivación inicial por parte de las familias:

*“Una de las barreras que tienen cuando llegan al GESO es algo de desmotivación porque la mayoría dejaron el colegio hace mucho tiempo y les cuesta mucho coger el nivel. De hecho, por eso están más de un curso para poder aprobar, porque el nivel es tan bajo que no pueden a veces ni seguir las clases.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 1).*

Mateo es gitano. Tiene 24 años. Actualmente es profesor del curso de acceso +25 del Plan Integral, además de trabajar en una consultoría aeronáutica. Es ingeniero aeronáutico y actualmente está cursando un máster en la misma especialidad. En su entrevista, Mateo nos explica las enormes barreras con que se encuentran las familias gitanas para poder seguir el curso con normalidad, como resultado del impacto de las ocurrencias:

*“Muchos de los alumnos dejaron sus estudios hace mucho tiempo y pocos de ellos pudieron acabar la educación obligatoria, por lo que no tienen una base sólida de los conocimientos que se dan en el curso. Esto hace que les cueste muchísimo asimilar conceptos que son básicos y fundamentales para avanzar en la materia. Por ejemplo, algunos tienen dificultades en multiplicar, no saben hacer operaciones con números negativos, no conocen el orden de las operaciones (paréntesis, multiplicación/división, suma/resta) y esto hace que tengan muchas dificultades a la hora de asimilar nuevos conceptos. Otra barrera es que no tienen hábito de estudio adecuado. Muchos de ellos llevan más de 10 años sin estudiar y se encuentran de golpe con muchas materias y mucha información nueva que deben aprender en poco tiempo. Esto sin un hábito de estudio adecuado se hace muy difícil ya que no saben organizarse para estudiar, no saben métodos de estudios que les ayudan a memorizar y asimilar conceptos como resúmenes o esquemas. Tampoco saben buscar las dudas que tienen por su cuenta utilizando las herramientas disponibles como libros o Internet.” (Mateo, ENT\_BCN\_9, 1)*

También en el ámbito educativo, el análisis desarrollado nos ha permitido evidenciar que las familias gitanas que obtuvieron el GESO y que intentaron seguir estudiando niveles

postobligatorios como el Bachillerato, acabaron abandonando debido nuevamente a las prácticas excluyentes, como un curriculum de mínimo o las bajas expectativas del profesorado. Josué, familiar del curso de acceso +25 del Plan Integral y del que ya sabemos que obtuvo el GESO, intentó seguir estudiando bachillerato en el mismo instituto de su barrio que tenía un itinerario adaptado (*tracking*). Josué nos cuenta que llegó el primer día de clase y no había ningún otro compañero, solo él. Cuando se dispuso a iniciar su primer día de bachillerato, Josué nos cuenta que el profesor prácticamente se deshizo de él:

*“Pero mi madre que de siempre quiso que estudiara me insistió que probara el bachillerato. Asistí el primer día, me vi solo en la clase, no había ningún compañero. El profesor me dio un papel, yo llevaba boli, me dijo: dibújame la estructura del colegio. Yo vi que era como para que hiciera algo para pasar el tiempo. Me vi, yo solo en el patio, comiéndome mi bocadillo y pensé: ¿esto qué es? en mi casa hace falta dinero. Yo no puedo... Cogí, abrí la puerta y me fui sin decir nada. Esa es la historia.” (Josué, REL\_BCN\_15, 1)*

En lo referente al **mercado laboral**, dado que las prácticas educativas no científicas de las que han sido objeto han impedido de un modo evidente que la mayor parte las familias gitanas obtenga el GESO, la situación es muy compleja y se traduce en una importante precariedad. Juan, familiar gitano del centro A, nos explica que **no tener el graduado escolar o el GESO está agravando la situación laboral** de muchas personas en su barrio, y que junto con el antigitanismo existente en el mercado laboral<sup>61</sup>, la **única opción que les queda es el mercadillo, la recogida de cartón u otros trabajos precarios**:

*“Aquí con el tema del trabajo está fatal la cosa, primo. Tú lo sabes que basta que seas gitano pa’ que no te quieran en ninguna parte. Y pues claro, mucha gente se busca la vida como puede, pero claro que la gente quiere trabajar, pero entre que muchos no tenemos ni el graduado (sic) y que los payos no nos cogen, pues lo que te queda es el mercao, y a coger cartón o lo que sea.” (Juan, REL\_TGN\_10, 3).*

Esta misma situación de Juan es también denunciada por numerosas familias gitanas. Arturo, trabajador gitano del Plan Integral, Moisés, mediador cultural gitano, y Darío, dinamizador

---

<sup>61</sup> Abordaremos el antigitanismo en el mundo laboral con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

cultural gitano, explican cómo **acabaron en el mercadillo o la chatarra por el hecho de no tener el GESO:**

*“Muchas veces me esforcé, pero al final la vida te lleva sola, y recurres a lo que sea para poder comer y dar de comer en tu casa. Pero claro, sin ningún tipo de formación, las opciones son las que son. [...] eso implica que si vienes de una familia de la chatarra, pues acabas siendo chatarrero; si vienes del mercao, pues mercao. No tienes más oportunidades.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 3)*

*“Cuando ya me salí del instituto, sin título ni na’ pues lo que me quedó fue el oficio de la casa: el mercao. Recuerdo que mi madre me dio 10.000 pesetas para emplearla en género. Hasta día de hoy no le he pedido más dinero. Al día siguiente de emplear, me monté al lado de ellos, con mis paraguas, mis cadenas. Lo vendí todo y lo volví a emplear, a invertir. Así hasta los 22 años.” (Arturo, REL\_BCN\_12, 3)*

*“No tener títulos oficiales claro que ha tenido un impacto en mi vida, y negativo, porque a lo único que me he podido dedicar es al mercadillo.” (Darío, REL\_BCN\_13, 3)*

Candela es gitana y tiene 27 años y 2 hijos, una niña y un niño. Está desempleada, vive con sus padres y es alumna del curso de acceso +25 del Plan Integral. Candela también se crio en un barrio desfavorecido en el que prácticamente la totalidad de las familias eran gitanas. Candela **tampoco tiene el GESO, y ello ha implicado que su situación laboral haya sido siempre precaria.** Siempre ha trabajado en tiendas de ropa, **con contratos temporales, un salario bajo y una alta dedicación o carga laboral:**

*“Yo trabaja de dependiente en tienda pero era un trabajo muy inestable. Si estudios ni titulación ni nada lo único que podía hacer era estar en una tienda, era un sueldo muy bajo y muchas horas y nunca un trabajo fijo.” (Candela, REL\_BCN\_18, 3)*

Esta precariedad laboral tiene además una doble consecuencia, como ya pudimos comprobar que sucedía con el desnivel académico o formativo. **Cuando esas personas desean participar en algún proceso formativo, su situación económica les impide su asistencia a clase.** Marta, profesora gitana del curso de acceso +25 del Plan Integral nos lo explica de este modo:

*“A nivel laboral, se encuentran a menudo en situaciones muy precarias y con familias extensas a quienes mantienen. Esto dificulta su asistencia a las clases y su dedicación al estudio.” (Marta, ENT\_BCN\_8, 3)*

Estas prácticas han tenido también un impacto directo en las **condiciones de vida** de estas familias gitanas. La falta de titulación académica ha derivado en la mayoría de casos en exclusión laboral, y por ende, en una falta severa de recursos económicos. Todo ello supone un **aumento de la privación material de las familias gitanas**, ya que al carecer de suficiente capacidad económica, no pueden adquirir bienes y servicios básicos para su pleno desarrollo en la actual sociedad de la información, como acceso a Internet o tener un ordenador en el hogar. Lucía, coordinadora de las áreas de educación y trabajo del Plan Integral, nos explica así la situación de alumnas de las familias que participan en el curso de acceso +25:

*“Muchos de ellos no tienen acceso a Internet, o tienen tarifas de móvil sin datos porque no pueden pagar más, o un ordenador en casa, lo que hace que tengan serias dificultades para seguir correos electrónicos, deberes que cuelgan en Dropbox, perfil online del portal de la Generalitat, etc. [...] a su vez, todo esto también tiene un impacto en su autonomía personal, en sus expectativas educativas y por supuesto en otras áreas, como el empleo, ya que les dificulta por ejemplo la búsqueda de un trabajo.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 5)*

Núria, directora del centro A, nos explica también que la falta de formación académica ha tenido un **impacto negativo en la confianza y autoestima** de las familias gitanas:

*“Nuestras familias se encuentran que, claro no tienen un nivel de estudios, y pues no tienen autoestima, porque creen que no van a poder, se sienten menos, y no tener formación les tira muy para atrás en todo, en la participación aquí, en buscar empleo. Es su forma de protegerse, no exponerse para que no se vea que no están a la altura digamos del resto. Claro si lo juntas que además ya saben lo que se dice de los gitanos, pues tienen mucho miedo de todo.” (Núria, ENT\_TGN\_4, 5)*

Otro de los efectos sobre las condiciones de vida de las familias gitanas hace referencia más explícita al ámbito de la vivienda. Dado que la capacidad económica determina la posibilidad

de muchas familias a la hora de independizarse, y de que esta capacidad a su vez está íntimamente relacionada con la actividad laboral que desarrollen, muchas de las familias gitanas tiene que vivir con familiares (padres o suegros normalmente), ya que **no pueden asumir el alquiler, y mucho menos la compra, de una vivienda**. Moisés, familiar del curso de acceso +25, nos explica como tener que vivir con sus padres, para después criar a su primera hija en un módulo de 36m<sup>2</sup> tuvo un impacto directo en sus condiciones de vida:

*“Al no poder tener trabajo, pues claro, acabamos viendo un tiempo con mis padres. Luego ellos nos dieron un trozo de terreno, y nos hicimos un pequeño módulo de 36m<sup>2</sup> donde crie a mi primera hija durante mucho tiempo. Todo eso repercutió en nuestra salud, porque claro realmente no tienes medios para cuidarte ni para llevar una vida mejor.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 5)*

Josué, familiar del curso de acceso +25, cuenta que cuando se casó también tuvo que quedarse a vivir con su madre y su mujer en la misma casa, porque por una parte tenía que ayudar a la madre, y por otra, no podía mantener una casa sólo con el trabajo que tenía, ni aun trabajando su mujer:

*“Después a los 17 conocí a otro ángel, mi mujer. Otra mujer que marcó mi vida, como mi madre. Por cosas de la vida, el amor fluyó. Nos pedimos para poder conocernos mejor. Nos tiramos un año pedidos, conociéndonos y al otro año nos casamos. Al casarnos tuvimos que seguir viviendo con mi madre y aportando en casa. Mi mujer fue otra ayuda más, necesitábamos ayuda. Ella trabajó en hoteles, de limpieza, que mi madre la colocó, como en un quiosco tipo cafetería vendiendo bocadillos. [...] pero vivir en dos casas en ese momento era imposible.” (Josué, REL\_BCN\_15, 5)*

Finalmente, en relación al impacto de las ocurrencias sobre las condiciones de vida de las familias gitanas, debemos señalar que el análisis llevado a cabo nos ha permitido comprobar cómo la ausencia de titulación académica, así como el abandono escolar temprano, han favorecido que las familias gitanas estuvieran más expuestas al consumo de sustancias drogodependientes a muy cortas edades, ya que estaban todo el día en la calle, sin trabajo y sin posibilidades de formación. Varias de las personas participantes han manifestado que estuvieron en contacto con algún tipo de droga, como la marihuana o la cocaína, desde una

edad muy temprana. Como varios de los participantes<sup>62</sup> manifiestan honesta y generosamente:

*“En la calle, sin nada que hacer. Pues empecé a vivir la vida sin límites, conducía sin carnet, estaba en la calle todo el día, fumaba porros, era lo que la gente dice un fiestero, no pensaba en el mañana, ni tenía ninguna proyección de nada, sin formación ninguna. Sin pensar en nada.”*

*“Empecé a fumar porros. Al principio solo los fines de semana, pero luego era como 3 o 4 veces por semana. Claro si no iba al instituto. Pues con 12 años mira como estaba. Hasta el punto que con 13 años esnife 2 rayas de cocaína.”*

*“La calle es muy mala y las calles de estos barrios más aún. Claro que empecé a hacer cosas que no tocaban cuando dejé de ir al instituto. Un chavalín, joven, sin na’ que hacer, en la calle to’ el día. Pues, la verdad es que sí. Cocaína y porros. Gracias a Dios [...] lo dejé.”*

A la luz de lo expuesto en este apartado, podemos corroborar que **las prácticas educativas no científicas presentes en el sistema educativo han contribuido de un modo directo a reproducir las situaciones de pobreza** de las familias gitanas, ya que han afectado directamente a su situación educativa, laboral y social, tanto en el momento en el que las familias gitanas fueron objeto de dichas ocurrencias, como en la actualidad. Al mismo tiempo, estas prácticas **también han contribuido a seguir perpetuando los estereotipos y prejuicios sobre el Pueblo Gitano, alimentando el antigitanismo** que persigue a esta comunidad. Diferentes personas de la academia, así como otros organismos e instituciones o estructuras sociales (como los medios de comunicación), exponen recurrentemente una explicación racista y estereotipada de la situación de exclusión social y pobreza de gran parte del Pueblo Gitano. Obviamente, sin realizar el análisis llevado a cabo en este apartado, llegan a afirmar que el fracaso escolar del Pueblo Gitano es algo cultural producto de una desafección natural o una falta de capacidad intelectual de las familias gitanas; que la exclusión laboral es debida a que las personas gitanas no quieren trabajar ni asumir las ordenes de un jefe u horarios de un puesto laboral; que la pobreza es porque en el fondo les gusta vivir de esa manera, excluidos de la sociedad mayoritaria; y un largo etcétera de prejuicios y

---

<sup>62</sup> Con el fin de garantizar totalmente el anonimato de las personas participantes, este grupo de citas textuales no se han vinculado a ningún pseudónimo ni código de entrevista.

estereotipos que las ocurrencias en el sistema educativo se han encargado de continuar reproduciendo.

Curiosamente, en el análisis llevado a cabo hemos podido recoger numerosas evidencias de cómo, con excesiva frecuencia, los profesionales vinculados al mundo de la educación que trabajan con personas gitanas o en contextos donde hay población gitana, basan sus prácticas educativas en opiniones personales racistas, alejándose de lo que debería considerarse una práctica profesional adecuada e incluso legal.

Ana es gitana y tiene 32 años. Actualmente está desempleada y es alumna del curso de acceso +25 del Plan Integral. Ana se ha criado (y sigue viviendo) en un barrio muy desfavorecido en el que principalmente viven familias gitanas u otras familias de bajo nivel socioeconómico. Ana fue a una escuela concertada cercana a su barrio, la cual recibía todo tipo de alumnado. Con mucho esfuerzo, sus padres prefirieron pagarle los estudios para que Ana no tuviera que ir al Instituto del barrio, ya que sabía de la calidad y las prácticas educativas excluyentes que allí se daban. Ana consiguió incluso sacarse el bachillerato e hizo las pruebas de selectividad, pero no aprobó. Ana nos explica como un día en una de sus clases del bachillerato el profesor les preguntó a toda la clase que querían estudiar menos a ella. Ana enfadada, le preguntó al profesor que por qué a ella no le preguntaba. La respuesta del profesor estaba cargada de estereotipos y prejuicios. Así nos lo explica Ana:

*"Era muy buena, e iba muy bien en los estudios, hasta que nos pasaron a la ESO, donde me extravié un poco. A pesar de todo, y sobre todo gracias a la insistencia y al esfuerzo de mi familia, conseguí acabar hasta el bachillerato. De hecho hice la selectividad, pero me faltaron unas décimas; pedí revisión de examen, pero me pusieron la misma nota, y ya me mosquee, y lo dejé. [...] En el colegio me trataron diferente por ser gitana. Recuerdo un día que el tutor les preguntó a todos que carrera querían estudiar. A mí ni me preguntó, pero yo salté y dije que lo que quería estudiar ahí en medio de la clase. Y le dije que porque no me preguntaba a mí. Entonces él me dijo que si yo sabía lo que conllevaba estudiar, que para qué iba a perder mi bonita cultura y mi bonita tradición, que siendo gitana tendría que ir al mercadillo. Entonces mi padre habló con él, y le dijo que si tan bonito era el mercadillo, porque no lleva a sus hijos. [...] el profesor intento excusarse."* (Ana, REL\_BCN\_22, 1)



En este mismo sentido, Abraham, familiar del curso de acceso +25 del Plan Integral, se sincera y reconoce que él ni siquiera llegó a matricularse en el instituto, puesto que ningún profesional se preocupó por su caso ni habló con su familia para informarles de la ilegalidad de la situación, dado que la educación en España es obligatoria hasta los 16 años. Abraham lo explica convencido de que no pasó nada, porque eran gitanos:

*“Investigador: Y el paso a la ESO, ¿cómo es?”*

*Abraham: No llego, no voy.*

*Investigador: Explicame eso ¿Tus padres te van a matricular?”*

*Abraham: Mis padres quieren matricularme y a mí no me da la gana... Tengo una pelea fuerte en casa. Mi padre quería que yo estudiara, como es normal, pero yo no quise. No quería. No quería, creo, hoy creo que era porque ninguno de mis primos estudiaba, entonces iba a ser el único que iba a ir al instituto. Además el instituto no valía nada.*

*Y no fue porque se me dieran mal los estudios, de verdad que se me daban bien. Lo que pasa es que... no sé sentía que ni iba a aprender y encima me iba a volver payo, si iba al instituto.*

*Investigador: Tú tenías 12 años cuando tomas esa decisión, por tanto era ilegal que tú no fueras a la ESO ¿Cómo se vive eso en casa? ¿Alguien os reclama algo?”*

*Abraham: Nadie nos ha dicho nada nunca en la vida (...) de hecho ni me matriculé en el Instituto, Nada. Además, pienso que, si ellos [se refiere a su antigua escuela] hubiesen querido, me hubiesen obligado, pero a ver, vamos a ser claros, ¿a quién le importaba, si era un gitano más para ellos? ¿Sabes? En el fondo creo que incluso ya les estaba bien así, para evitarse otro gitano más en el instituto. Es una pena, pero así lo pienso.” (Abraham, REL\_BCN\_19, 1)*

La administración (o el sistema educativo) no reaccionó ante la ausencia de Abraham en el instituto. Sin embargo, el padre de Abraham, gitano, pastor evangelista, sí reaccionó, rompiendo con ese estereotipo que planea sobre el Pueblo Gitano en relación a su desinterés por la educación. El padre de Abraham no estaba de acuerdo con la decisión de su hijo de no estudiar. Le daban igual los motivos. Él quería que su hijo estudiara. Ante la imposibilidad de convencerlo, y lejos de premiarle, le quitó lo que más le gustaba, porque para el padre de Abraham, lo primero era que estudiara:

*“Abraham: De hecho, uno de los castigos que tuve es que me quitaron el fútbol, que era mi pasión, la verdad.*

*Investigador: O sea, que sí hay una reacción familiar...”*

*Abraham: Sí. Si mi padre está totalmente en contra de que yo... de que yo no estudie... Ya te digo, de hecho, mi pasión era el fútbol y él el castigo que me impone es: "¿No quieres estudiar? Te quito del fútbol, entonces." Bueno, consentí que me quitaran del fútbol, y mira, ahora de alguna manera estoy estudiando. Algo me quedaría de aquello, pero yo no quería ir a ese instituto, eso no era estudiar." (Abraham, REL\_BCN\_19, 2)*

## **6.2 Del fracaso escolar a la formación de familiares. Familias gitanas que luchan contra el antigitanismo soñando con la universidad**

Como hemos podido comprobar a lo largo de apartado anterior, las prácticas educativas no basadas en evidencias han contribuido de un modo claro en el fracaso escolar de las familias gitanas. Al mismo tiempo, estas ocurrencias, como la segregación educativa, han contribuido también a reproducir las situaciones de pobreza de dichas familias, comprometiendo su acceso igualitario a la educación superior, al mercado laboral, o limitando sus condiciones de vida. Todo ello no ha hecho más que perpetuar los estereotipos y prejuicios sobre el Pueblo Gitano, alimentando el antigitanismo.

Estos resultados corroboran lo que la literatura científica, los organismos e instituciones nacionales e internacionales, y la sociedad civil gitana llevan denunciado desde hace décadas: gran parte de la comunidad gitana sufre una profunda brecha y exclusión en el ámbito educativo (CREA, 2010; Santiago & Maya, 2012; Vargas & Gómez, 2003), en el mercado laboral (Damonti & Arza, 2014; Flecha, 2001-2004), en el ámbito de salud (La Parra et al., 2013; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016), y en otras áreas claves para su desarrollo, como la vivienda (Damonti & Arza, 2014; Fundación Secretariado Gitano, 2007) o la participación social (Macías-Aranda & Redondo, 2012; O'reilly & Szilvasi, 2015; Rövid, 2012).

Frente de esta situación, instituciones públicas como la Generalitat de Catalunya, a través del Plan Integral del Pueblo Gitano, están intentando desarrollar estrategias para implementar actuaciones de éxito en los ámbitos de educación y trabajo, entre otros (Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya, 2014). Gran parte de estas estrategias van

dirigidas especialmente a mejorar la formación académica y la inclusión laboral de las familias gitanas, por ejemplo a través de la **formación de familiares**; actuación que se desarrolla desde hace décadas en escuelas que se han transformado en una Comunidad de Aprendizaje (Schools as “Learning Communities,” 2017). De acuerdo con la investigación científica, la formación de familiares es una Actuación Educativa de Éxito, y se entiende como una forma de participación educativa de la comunidad que se da cuando las familias y/u otros miembros de la comunidad participan en actividades educativas dirigidas a mejorar su propia formación académica (Flecha, 2015; INCLUD-ED Consortium, 2011). Esta Actuación Educativa de Éxito no debe confundirse con otras prácticas dirigidas a familias, como las “escuelas de padres”, ya que la formación de familiares no son actividades o programas de formación decididos por los profesionales o el profesorado con base en sus propias opiniones, sin tener en cuenta las demandas y necesidades de las familias. La formación de familiares como Actuación Educativa de Éxito implica que son las familias quienes deciden qué necesitan aprender, cuándo quieren o pueden hacerlo y cómo quieren organizarse.

La formación de familiares del Plan Integral analizada en el marco de esta investigación ha consistido en el curso de preparación para superar la prueba oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años (curso de acceso +25). La iniciativa de esta formación surgió de la propia comunidad gitana, quien a través de su participación en la elaboración y seguimiento del Plan Integral manifestó la necesidad de desarrollar actividades formativas dirigidas a personas gitanas adultas y que dichas actividades estuvieran enfocadas a la obtención de títulos oficiales que les permitieran incorporarse exitosamente al mercado laboral, o acceder a la educación superior (García-Espinel, 2016). Fue de este modo cómo se empezó a desarrollar el curso de acceso +25, u otras formaciones, como el curso de preparación para superar la prueba oficial del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria (el GESO) que se desarrolla, con financiación del Plan Integral, en el centro A seleccionado para esta investigación.<sup>63</sup>

En el caso de los centros A y B las diferentes formaciones de familiares que se llevan a cabo también han surgido de las familias gitanas, especialmente gracias a la participación educativa

---

<sup>63</sup> El Plan Integral financia otros cursos de formación de familiares para superar la prueba del GESO en otras localidades y centros educativos de Cataluña.

de estas familias en la toma de decisiones y en la vida organizativa del centro, tal y como comprobamos en el capítulo 6 de esta tesis doctoral.

En este sentido, el análisis realizado en el marco de esta tesis doctoral nos ha permitido comprobar que **la formación de familiares** que se está desarrollando en los centros educativos seleccionados para esta investigación (centro A y centro B), así como en la administración pública seleccionada (Plan Integral), **está permitiendo que las familias gitanas tengan un papel protagonista y activo en su propio proceso de inclusión social.**

Una de los primeros resultados que emerge del análisis llevado a cabo es que **las familias gitanas**, a pesar de estar en situaciones personales muy complicadas, **reaccionan de una manera inmediata y muy positiva cuando se les ofrece una formación útil y de calidad que realmente les permitirá aumentar su formación académica y posibilidades laborales.** En este sentido, destaca la historia de Moisés, familiar del curso de acceso +25. Moisés nos explica que justo antes de enterarse del curso de acceso +25 estaba atravesando una situación personal y profesional muy dura, ya que la chatarra ya no le daba ni para alimentar a su familia, y que estaba en un punto tan crítico que hubiera estado dispuesto a hacer cualquier cosa por sacar adelante a su familia, llegando a cuestionarse su fe como cristiano, ya que sabía que seguir en esa situación iba a afectar el desarrollo y el futuro de su familia, y especialmente el de sus hijas (su hijo no había nacido):

*“Recuerdo que pasé una de las peores etapas de mi vida hace como unos 3 años. Porque no me llegaba ni para ser cristiano, no ganaba casi ni para comer, mucho menos para ir al culto, o vivir honradamente. La chatarra ya no daba nada, casi. Y por más que me esforzaba. Para hacer lo bueno, tenía que abrir un millón de puertas. Para hacer lo malo me bastaba con una llamada. Y entonces me planteé que yo no podía seguir así, tenía que mejorar mi vida, y si eso implicaba hacer cosas malas, pues lo haría, porque mi casa no podía pasar tanta necesidad. Para mi vergüenza digo que llegue a cuestionarme el cristianismo, porque si para vivir en castidad y honradamente mi familia tiene que pasar hambre, pues claro, yo no quería pasar 10 años así, porque iban a marcar la vida de mis hijos.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 5)*

En ese momento de su vida, Moisés se sincera con sus hermanos<sup>64</sup> del culto<sup>65</sup>. En esa conversación le acompañaba una persona gitana que había estudiado un Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social. Moisés y el resto de hermanos que iban en el coche admiraban a esa persona gitana porque vivía bien, como gitano y como cristiano, y se preguntaban cómo lo habría conseguido. En ese momento, el sobrino de Moisés explica que el Plan Integral financia un curso para preparar las pruebas de acceso a la universidad de personas gitanas mayores de 25 años. Moisés no da crédito, ya que **desconocía totalmente que eso era posible para personas que habían fracasado en la etapa obligatoria, y muy especialmente para personas gitanas. La reacción de Moisés después de enterarse de la noticia del curso de acceso +25 fue matricularse al día siguiente:**

*“Recuerdo entonces que iba para un culto de jóvenes en el barrio de la Mina, yo iba en un coche, y me confesé con otros jóvenes sobre cómo estaba. Y en ese coche iba un muchacho gitano que estaba trabajando como integrador social, y yo pensaba ¿Cómo lo habrá conseguido? Y claro, él nos explicó que había estudiado, y que claro, que había sido un esfuerzo. Aquello fue un impacto porque nunca habíamos escuchado de un gitano y menos del coro del culto con estudios. Pero la verdad es que nos gustó, porque vivía muy cristianamente, en paz, sin pasar fatiga. Y en ese momento mi sobrino explicó que estaban haciendo un curso para entrar a la universidad en Barcelona, y que lo llevaban el Plan Integral. Y que los gitanos podíamos entrar a la universidad. Y yo le dije, ¿Cómo? Y me dijeron, que sí, que se encargan de los costes y eso. Me dieron el número esa noche, y al día siguiente me apunté. [...] Claro, es que yo no tenía ni idea de que las personas mayores de 25 años podían llegar a la universidad sin graduado siquiera, y menos gitanos.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 2)*

Candela, alumna del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica que, al igual que Moisés, desconocía que era posible entrar a la universidad sin el graduado escolar. De hecho, Candela ya estuvo matriculada en una escuela de adultos para intentar sacarse el GESO, pero finalmente abandonó porque no podía seguir el ritmo de la clase por llevar tanto tiempo sin estudiar. Candela nos explica que justo antes de enterarse del curso de acceso +25 del Plan Integral, intentó matricularse de nuevo en una escuela de adultos, pero no pudo por motivos

---

<sup>64</sup> Para ser fieles al relato de Moisés, así como al de otras personas gitanas cristianas evangelistas que han participado en esta tesis doctoral, utilizaremos la palabra “hermanos”, ya que entre personas cristianas se llaman “hermanos” por considerarse “hermanos en Cristo.”

<sup>65</sup> Al igual que en la nota anterior, para ser fieles al relato de Moisés, así como al de otras personas gitanas cristianas evangelistas que han participado en esta tesis doctoral, utilizaremos la palabra “culto” para referirnos a la “liturgia” de la Iglesia Cristiana Evangélica a la que pertenecen.

económicos. Al igual que Moisés, al día siguiente de enterarse del curso, llamó al Plan Integral y se matriculó:

*“Durante mi vida de casada me planteé estudiar dos veces. Antes de tener los 25 me matriculé en una escuela de adultos para sacarme el graduado, pero nunca conseguí ponerme al nivel de la clase. Yo llevaba mucho tiempo sin estudiar y no acababa de engancharme al nivel de la clase, y además no daban clases de refuerzo. Yo necesitaba que empezaran más de cero. Por eso no me acabo de ir bien. Entonces me enteré de que no me tenía que sacarme el graduado aparte, que con la prueba de acceso a la universidad me bastaba. Y entonces empecé a mirar sitios, pero eran muy caros. Y fue cuando una prima mía me habló de este curso, y al día siguiente llamé y vine a hablar con un muchacho gitano del Pla Integral que llevaba esto y me matriculé ese mismo día, y aquí estoy, encantada y sacando muy buenas notas (risas).” (Candela, REL\_BCN\_18, 2)*

En esta misma línea, es preciso destacar la historia de Josué, familiar del curso de acceso +25 del Plan Integral. Josué se matriculó en el curso de acceso +25 en 2014-2015. Ese año el curso se hacía en Badía del Vallés, lo que representaba unos 30 minutos en coche desde su casa. Josué empezó las clases con muchas ganas, pero algo muy importante pasó en su vida. En el culto lo levantaron como candidato.<sup>66</sup> La formación por la que tenía que pasar para convertirse en pastor le obligó a abandonar el curso ese año, pero en 2015-2016 el curso se hacía en Barcelona, muy cerca de su casa. Josué se volvió a matricular. Trabajaba de noche, dormía durante el día y por las tardes iba al curso. Después, al culto, y otra vez a trabajar. Prácticamente no podía estar con su familia, y por eso tomó una decisión. Josué renunció a su puesto de candidato en el culto para poder estudiar y acceder a la universidad. El sueño de Josué es llegar a la universidad, y **aunque fue muy duro para él renunciar a la candidatura de pastor, tomó la decisión de apostar por el curso de acceso +25**, principalmente por su familia y por sus hijas e hijo:

*“Trabajo limpiando trenes por la noche. Hace dos años ya no podía más, estaba muy agotado de trabajar de noche, de no ver a mi mujer, ni a mis hijos. Y entonces se me abrió una puerta. Me comentaron lo del curso de acceso a la universidad y me hizo que pensar porque necesitaba calidad de vida y también porque mis hijos vienen detrás y no quiero que pasen por lo que yo he pasado.*

---

<sup>66</sup> Levantar como candidato es la expresión que se usa en las iglesias cristinas evangelistas para referirse al momento en el que se propone a un cristiano (también llamado oveja) como futuro pastor. El candidato debe pasar una formación de 5 años hasta convertirse en pastor de una iglesia.

*Entonces ese año el curso se hacía en Badía del Vallés. Yo iba con dos compañeros, pero entonces pasó algo en mi vida. Yo llevaba 12 años en la iglesia evangélica, y me propusieron ser candidato, aspirante a pastor, lo que supone 5 años de preparación. Entonces tuve que dejar el curso porque no me daba tiempo de ir al curso en Badía y luego a la formación de pastor. Entonces al año siguiente se hizo aquí en Barcelona, aquí al lado de la casa, y me volví a apuntar. Entonces, trabajaba por la noche, dormía por el día, estudiaba el curso de acceso, luego iba al culto y de ahí a trabajar otra vez. Así día tras día. No veía prácticamente a mi familia. Ya no podía aguantar más, por lo que hablé con mi pastor y le dije que renunciaba a la candidatura de pastor, que quería darles un futuro a mi casa, y que tenía que estudiar para llegar a la universidad.” (Josué, REL\_BCN\_15, 2)*

Otro de los resultados que surge de nuestro análisis, es la **motivación de las familias gitanas por participar en la formación de familiares**. Una de las motivaciones que más se repite en el análisis en cuestión es la voluntad de **mejorar su situación personal y profesional**, ya que muchas familias están viviendo situaciones de mucha necesidad económica. En este sentido, destacan las historias de las familias del centro A y del centro B. Milagros, madre gitana del centro A que participa en la formación de familiares para obtener el GESO, nos explica que estudia porque sabe que sin el GESO no va a poder estabilizar su vida laboral. Milagros además destaca que está estudiando también por sus hijos, para que vean que si ella puede, ellos pueden:

*“Luego además si yo puedo sacarme el certificado ese pues eso también es mejor para mí, porque puedo encontrar algo más estable, dar una estabilidad a la casa ¿tú me entiendes? A ver si apruebo el graduado y ojalá y Dios quiera porque eso es una bendición. Es la única manera que tenemos ya de salir un poco de la miseria y pasar menos fatiga. [...] Y luego pues también es bueno para los hijos. Yo quiero que ellos tengan algún título, que no sean como nosotros sin estudios ninguno. Si ellos ven pues que yo me lo he sacao’ pues yo creo que ellos pensarán pues nosotros también podemos.” (Milagros, REL\_TGN\_11, 2)*

Pablo, familiar gitano del centro A que, como Milagros, participa en la formación de familiares para obtener el GESO, nos cuenta que él quiere sacarse el GESO para **tener más**

**oportunidades y para superarse personalmente**, ya que sabe que siendo gitano y sin estudios, sus posibilidades en el mercado laboral no son las mismas:<sup>67</sup>

*“Estudio para superarme yo personalmente y para tener más oportunidades el día de mañana, porque tú ya lo sabes pero entre gitano y sin estudios, trabajar en algo bueno es imposible.” (Pablo, REL\_TGN\_9, 4).*

Manuel, mediador cultural gitano del centro B, nos explica cómo las familias gitanas del centro, especialmente jóvenes, ahora se acercan a la escuela para pedir **formación de familiares, para poder formarse y encontrar un trabajo mejor y más estable, ya que la mayoría, con menores a su cargo, se dedican a la búsqueda de chatarra o cartón**. Manuel destaca de qué manera la formación de familiares se ha convertido de hecho en algo muy importante en la escuela, dada la muy precaria situación social de las familias. De hecho, Manuel enfatiza la idea de que, a pesar de necesitar ayuda económica urgente, las familias gitanas están pidiendo formación de familiares:

*“Aquí en vista de la situación tan difícil que hay en el barrio, la formación de familiares es lo primero que pidieron las familias. Hacemos cursos de alfabetización o de carnet de conducir, que vienen muchas mujeres gitanas, porque aquí los hombres sí tienen carné pero ella no. De hecho aquí vienen y no te piden dinero o ayudas sociales, que muchas veces es que de verdá que lo necesitan, pero lo que te dicen, sobre todo jóvenes, es que necesitan cursos para emplearse, porque muchos se dedican a la búsqueda del cartón o chatarra, y lo que quieren es trabajar para dar de comer a sus familias, porque son jóvenes pero muchos ya tienen bocas a su cargo.” (Manuel, REL\_VAL\_5, 4)*

El análisis que hemos ido avanzando también nos ha permitido poder conocer cuáles son las **claves del éxito de la formación de familiares para las familias gitanas**. En primer lugar, las familias gitanas destacan que **la calidad y utilidad son dos valores fundamentales** de la formación de familiares. Este aspecto es especialmente relevante si tenemos en cuenta que muchas **de las familias gitanas nos han manifestado estar cansadas de recibir formaciones que no han mejorado su situación académica ni laboral**. En la mayoría de

---

<sup>67</sup> En el capítulo 8 de esta tesis doctoral analizaremos, entre otros, el antigitanismo en el mercado laboral, y destacaremos los resultados alcanzados en esta investigación que evidencia cómo el Pueblo Gitano, a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito, está haciendo aportaciones sociales claves para luchar contra dicho racismo.



ocasiones, estas formaciones han sido ofrecidas por Servicios Sociales u otros organismos públicos y, a pesar de la insistencia de las familias gitanas por recibir otro tipo de formaciones, la respuesta siempre ha sido seguir recibiendo formaciones o cursillos que no les motivaban y que no les iban a permitir mejorar su situación social. Moisés, familiar del curso de acceso +25, nos explica que después de años de poder formarse sólo como carretillero en los Servicios Sociales de su localidad, el hecho de poder formarse para acceder a la universidad y cumplir su sueño de ser sociólogo, es sin duda un aspecto clave para su continuidad en el curso. Moisés destaca además que, **por primera vez en su vida, ha empezado a estudiar de verdad, sin sentirse menos que nadie y haciendo lo que se supone que todas las personas que estudian deben hacer, como leer, hacer deberes, tener libros, etc.** Así nos lo explica Moisés:

*“Me apunté, fui al curso, y te puedo decir que por primera vez en mi vida, estudié de verdad. Como cualquier otra persona, con libros, teniendo que leer para seguir las clases. Haciendo deberes. En 6 meses pasé de 0 a 100. Imagínate que aprobé en un año las comunes. Yo te puedo decir que no recuerdo ni hacer deberes en la escuela. Ni libros siquiera. [...] Además, después de tantos años que lo más que te ofrecen es un cursillo de carretillero, a decir estoy optando para entrar en la universidad, imagina lo que te pasa por tu cuerpo.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 2)*

Con respecto a la utilidad, Samuel, director del centro B, nos explica que la clave de la participación de las familias gitanas en la formación de familiares está siendo precisamente que las formaciones que se ofrecen salen de las necesidades de la propia comunidad y de las familias gitanas:

*“Aquí las formaciones que nos piden siempre son cosas que ellos realmente necesitan. Cursos de alfabetización, porque muchos no leen; tema de carnet de conducir; ahora empiezan a solicitar también el tema del graduado.” (Samuel, ENT\_VAL\_3, 2)*

Con respecto a la calidad, Lucía, coordinadora de las áreas de educación y trabajo del Plan Integral, nos explica que una de las novedades de la edición 2016-2017 del curso de acceso +25 ha sido impartir el curso en un **aula de formación con equipamiento informático**, lo cual les facilita algunos aspectos del curso, a la vez que asegura que pueden seguir los contenidos u otros aspectos del curso que se ofrecen por vía electrónica. Así nos lo cuenta Lucía:

*“Una novedad de esta edición es que desde el Departament hemos empezado a desarrollar el curso en el aula de informática del edificio. Esto les está ayudando mucho, ya que pueden consultar a la vez que toman apuntes de manera electrónica. Y claro, es especialmente beneficiosa ya que muchos de ellos miran los deberes por el móvil porque no tienen ordenador en casa.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 2)*

Ana, alumna del curso de acceso +25, también nos explica que para ella la calidad y la utilidad del curso son dos aspectos muy importantes. Como Moisés, Ana también manifiesta su hartazgo puesto que, a pesar de que ella misma le comunicó que tenía el bachillerato, la trabajadora social de su barrio, insistía en inscribirla en un cursillo que no le era de utilidad, según Ana por ser gitana. Ella misma relata el hecho, relacionándolo con lo importante que es para ella la **calidad y utilidad del curso, además del clima de confianza** que se ha generado en las clases:

*“Me acuerdo una vez que tuve que ir a la asistenta y me mandó un curso que no valía para nada, y le dije que yo tenía el bachillerato que necesitaba o formarme más o trabajo, y no salía de ahí. Como era gitana, pues me tenía que mandar a ese curso que no valía pa’ na, y se lo dije, que no me diera eso solo pa llenar su expediente. Pero pasó de mí. [...] Para mí los puntos clave del curso son que primeramente es un espacio muy nuestro, porque yo en otros espacios, a pesar de la insistencia de mi casa, como no me sentía a gusto, pues no estudié. Aquí no es solo que la educación sea de calidad, si no que nos sentimos bien y a gusto. Te sientes tranquila, confiada. Y luego que realmente esto te vale pa’ algo. La universidad nos abre muchas puertas, y puertas de verdad.” (Ana, REL\_BCN\_22, 2)*

Ana también destaca que otro aspecto muy importante en la formación de familiares es el hecho de **tener profesorado gitano en la formación de familiares**. Ana lo vincula al hecho de que con el profesorado gitano, las familias pierden esa vergüenza a preguntar cosas por falta de confianza o miedo a quedar en ridículo, además de que son referentes y el trato es más cercano:

*“Luego también es muy importante que haya profesorado gitano, sobre todo para aquella gente que ha estudiado muy poco, porque son referentes y además, otra vez, pues lo hacen más cercano. Mira, un ejemplo tonto, algo que delante de un payo no te atreves a preguntar por vergüenza, pues teniendo profesores gitanos, tienes más confianza para preguntarlo.” (Ana, REL\_BCN\_22, 2)*

Numerosos trabajos recogen la **influencia en el éxito educativo, entre otros, de los *role models* o referentes positivos** para los miembros de comunidades excluidas o vulnerables, **especialmente cuando éstos son el profesorado que les imparte la formación académica** (Antronette, 1998; De Clerck, 2009; Evans, 1992; Maylor, 2009; Minority Access Inc., 2014; Pozdnyakova & Moiseeva, 2008; Rezai-Rashti & Martino, 2010). Mateo, profesor gitano del curso de acceso +25, y Lucía, coordinador del Plan integral, destacan también el impacto del profesorado gitano en la asistencia al curso y la motivación de las familias gitanas:

*“En una de las encuestas de valoración del curso que hicimos recientemente, el alumnado nos expresó que tener profesorado gitano les motiva y ayuda mucho.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 2)*

*“Que el profesorado sea gitano ya que se entiende mejor entre profesor y alumno y saben cómo tratar a los alumnos. Por así decirlo, hablan el mismo idioma. Quieras o no, eso hace que vengan más, que estén más motivados y que se lo crean, que si te ven a ti ahí, pues piensan, yo también puedo.” (Mateo, ENT\_BCN\_9, 2)*

Por otra parte, las familias gitanas destacan que la **gratuidad del curso y el horario flexible y/o adaptado a las situaciones de las familias gitanas** son también aspectos muy importantes para explicar el éxito de participación activa y asistencia de la formación de familiares. Muchas familias gitanas denuncian que en más de una ocasión los cursos que se les han ofrecido tenían horarios imposibles para las familias. Lourdes, coordinadora de la formación de familiares del GESO en el centro A, nos explica esta situación vivida por algunas familias gitanas, y destaca que la formación de familiares del GESO tiene éxito entre las familias gitanas por **el horario, la gratuidad y, de nuevo, por haber profesorado gitano, concretamente una profesora gitana (ella misma), lo que es especialmente beneficiosa para las mujeres gitanas, quienes se sienten más cómodas:**

*“El horario de las clases es adaptado al horario de las clases de sus hijos, eso les da facilidad para poder asistir a las clases. Piensa que muchas de las familias que vienen aquí están achicharrás porque la asistenta o quien sea lo que les da muchas veces no pueden ir, aunque quieran, por tema de horarios. Además, en el curso no pagan nada, les facilitamos libros y fotocopias. Yo soy una de las formadoras, y al ser gitana como ellos, eso hace que los alumnos gitanos se sientan más identificados. Explican cosas, se crea ambiente de confianza y complicidad. Les da seguridad y tranquilidad. Además las mujeres se sienten más cómodas. Y claro, esa inseguridad que tienen, la*

*pierden, porque nos entendemos, la comprensión es más fácil, más cálida y más cercana, con más sentido. El que te vean como un referente, que tú lo has conseguido y sigues siendo gitana, eso es clave.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 2)*

Lucía, coordinadora de las áreas de educación y trabajo del Plan Integral, nos explica en la misma línea que el curso de acceso +25 tiene un **horario adaptado y consensuado con las familias gitanas**. Además, Lucía destaca que **la administración corre con todos los gastos del curso de acceso +25 (profesorado, material, fotocopias, libros, etc.) y de las pruebas oficiales (tasas administrativas)**, y que **las familias pueden asistir al curso tantas ediciones como necesiten**:

*“La gratuidad del curso, incluidos los libros y otro material que necesiten (calculadora, libretas, etc.) y poder hacer el curso tantas veces como necesiten les ayuda, y mucho. La tendencia actual son dos años, un año para la parte común y otro para la específica, aunque hay casos de alumnos que en un año han superado la prueba. Además, el horario está totalmente adaptado y consensuado con ellos, con lo que eso garantiza también su participación.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 2)*

Por último, con respecto a las claves del éxito de la formación de familiares para las familias gitanas debemos destacar que la **pasión y dedicación de las personas profesionales y/o voluntarias, así como las altas expectativas hacia las familias gitanas** han supuesto para muchas personas gitanas aspectos fundamentales para seguir en el curso. Con respecto a la pasión y dedicación de las personas profesionales y/o voluntarias, Abraham nos explica cómo para él es clave la pasión de las personas que desarrollan la formación de familiares. Abraham destaca que esa entrega ha hecho del curso algo muy atractivo y llamativo, juntamente con que se ofrece una formación de mucha calidad:

*“La clave del curso es la pasión de la gente que hace el curso. El mayor éxito del Plan es la pasión de gente como tú, como Lucía, como Ramón.”<sup>68</sup> Nuestro éxito es vuestro éxito y eso hace del Plan algo súper llamativo. Me he visto rodeado de un mundo muy atractivo, muy bonito. Yo nunca hubiese pisado una universidad. Eso me lo ha ofrecido el Plan. Se me ofrece algo de mucha calidad, de mucho nivel. Lo bueno le gusta a todo el mundo. Pruebas son amores. Está lleno de chavales gitanos, que*

---

<sup>68</sup> Responsable del Programa de Innovación Social y Pueblo Gitano de la Generalitat de Cataluña

*estamos toso el día estudiando. La pasión es lo que lo hace atractivo.” (Abraham, REL\_BCN\_19, 2)*

En lo referente a las altas expectativas del profesorado hacia las familias gitanas, es muy relevante destacar la historia de Damián, familiar gitano del curso de acceso +25. Meses antes de empezar el curso de acceso +25, Damián pasó por una situación personal muy dura que le provocó un estado depresivo que le impedía relacionarse con otras personas. Damián tenía miedo de salir a la calle y empezó a tener muchos problemas de salud, especialmente un trastorno del sueño muy severo:

*“Hubo un momento muy malo, decidí no ver caras, no salir de casa. No salí en un año y medio, no dormía más de dos horas. Sólo iba al médico porque me daba mucha ansiedad e iba cuando ya estaba a tope. Me daban o me pinchaban algo y me iba para la casa. Lo pasé mal. Pensé: voy a acabar loco, me rayé y le dije a una amiga: quiero estudiar. Así conocí... esto.” (Damián, REL\_BCN\_16, 5)*

Damián nos explica que cuando llegó al curso y habló con uno de los profesores gitanos del curso de acceso +25, la interacción que tuvo con él le rompió los esquemas, porque hasta ese momento nadie había tenido tantas expectativas hacia él. Aquella conversación hizo que Damián empezara a esforzarse y a cambiar la imagen de sí mismo, mejorando sus expectativas educativas y su nivel de aprendizaje:

*“Yo me acuerdo el día que un profesor gitano del curso me dijo de hacer una carrera y yo le dije que la universidad para mí era imposible y él me dijo: “pero si te estoy preparando para eso...” y abí me quedé!... Es que por mis cosas de mi vida para mí era muy difícil creer eso, me cuesta ahora aceptar que, ... yo puedo. Eso me marcó. [...] Lo que más me ha gustado del curso es que no se te cierra ninguna puerta. Nunca me ha pasado eso. Aquí si me han dicho que no haga algo es para hacer algo más grande. Me han dicho que tu sueño es posible, que no es lo que me habían dicho todos estos años. Ahora,... si el escalón es grande me dan una cuerda o algo, para solucionarlo. [...] Cómo yo tenía ese concepto tan bajo de mí, cuando ese profesor me dijo que yo podía ir a la universidad, pensé: voy a esforzarme. Te acuerdas de que no sabía acentuar? Sé que me falta pero ¿tú sabes lo que he mejorado?. Eso no cabía en mi cabeza.” (Damián, REL\_BCN\_16, 2)*

A pesar del éxito de participación de las familias gitanas en la formación de familiares, el análisis llevado a cabo nos ha permitido evidenciar que todavía **son numerosas las barreras a las que dichas familias se enfrentan en su día a día y que inciden en su rendimiento académico y en su éxito educativo y social**. Una de las principales dificultades con las que se enfrentan las familias gitanas es **compaginar o conciliar su vida personal y familiar con los estudios**, no solo con la asistencia, sino también con las horas de trabajo autónomo que deben dedicar fuera de clases. Muchas de las personas gitanas que participan en las formaciones de familiares son padres y madres de más de 2 hijos o hijas (algunos de ellos lo fueron muy jóvenes). Esto implica que tiene cargas familiares importantes, por lo que en ocasiones la necesidad de atender el hogar o tener que trabajar más horas para sustentar a la familia, imposibilita su asistencia o constancia con el curso y las horas de estudio. Mateo, profesor del curso de acceso +25, y Lourdes, coordinadora de la formación de familiares del GESO en el centro A, nos lo explican así:

*“Un problema es la falta de tiempo que tienen para estudiar ya que muchos tienen familia y deben trabajar para poder mantenerlas y no pueden dedicar todo el tiempo que quisieran al estudio.”*  
(Mateo, ENT\_BCN\_9, 3)

*“Compaginar sus vidas con los estudios les cuesta bastante, la mayoría son mujeres madres de 3 o 4 hijos, que ayudan al marido por la mañana a buscarse la vida, luego la casa etc. Es más cuando algún hijo se les pone malo, o no pueden ir a clase por el motivo que sea (excursiones o colonias) los traen a clase con ellas para ellas no perder la clase.”* (Lourdes, REL\_TGN\_7, 3)

Otra de las barreras o dificultades con las que las familias gitanas se enfrentan consiste en que aquéllas que tiene un **trabajo**, éste suele ser **de carácter precario, mal remunerado y con una carga de actividad laboral muy importante**. Sin embargo, debemos destacar que **la mayoría ni siquiera tiene trabajo**, por lo que la **falta de recursos económicos** para hacer frente a su día a día es una constante que afecta **incluso a su alimentación, descanso o situación psicológica**. Estas circunstancias también imposibilitan en ocasiones su asistencia constante al curso y su rendimiento académico. Lucía, responsable de las áreas de educación y trabajo del Plan Integral nos lo explica de este modo:

*“Algunas barreras que encuentra el alumnado de acceso de mayores de 25 años en referencia a salud, detectamos alumnos que tienen una carencia de horas de sueño muy importante, ya que tienen*

*trabajos precarios por turnos, noche, hijos a cargo y horas de estudio. También detectamos los pocos recursos económicos a veces les hace tener una alimentación escasa, ya que priorizan la alimentación de sus hijos; en un periodo de sobre esfuerzo, por exámenes, etc... acusan esa falta de calorías y descanso.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 3)*

Finalmente, con respecto a las barreras, debemos destacar que algunas familias gitanas son conscientes de que su **nivel académico al inicio del curso es muy limitado**, por lo que **demandan más horas de formación**. Pablo, familiar gitano del GESO nos lo comenta así:

*“De hecho creo que el curso tendría que ser más horas porque necesitamos estudiar más para poder aprobar.” (Pablo, REL\_TGN\_9, 1).*

Precisamente ese nivel académico limitado, resultado del abandono del sistema educativo de un modo prematuro, determina que **no estén acostumbrados al lenguaje académico y/o a la adecuación del contexto educativo, por lo que la preparación de la prueba o la tensión propia de enfrentarse a un examen puede influir en el resultado y/o desarrollo de las pruebas oficiales**. Esto explica en muchas ocasiones los resultados finales de las pruebas oficiales. Lourdes, coordinadora de la formación de familiares del GESO en el centro A, nos lo explican así:

*“El tema de jugársela toda en un examen les pone nerviosos también y a veces es una gran dificultad para ellos. De hecho, muchas veces les cuesta entender el funcionamiento de la prueba, el lenguaje, y ese tipo de cosa, pero hay que pensar de donde viene, porque muchos dejaron la escuela con 10 años.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 1)*

Pese a todas las barreras a las que se enfrenta, y superando muchos de los prejuicios y estereotipos comunes sobre la comunidad gitana, el trabajo analizado nos ha permitido evidenciar cómo **muchas de las familias gitanas muestran una constancia, dedicación y esfuerzo admirables**. Pablo, familiar gitano del GESO, nos explica como el año pasado aprobó uno de los bloques de la prueba, que tiene 3. Este año va a por el segundo, y el próximo curso preparará el último:

*“Yo ya tengo el bloque de ciencias sociales aprobado, este año voy a por el otro bloque de comunicación. Y ya luego iré a por el científico técnico ese. Imagínate, 2 años que llevo más otro mínimo que me queda, son 3 años para sacarnos el graduado.” (Pablo, REL\_TGN\_9, 2)*

Arturo, quien actualmente trabaja para el Plan Integral y que fue alumno del curso de acceso +25, nos explica cómo llegó a suspender dos veces la prueba oficial, pero que nunca se rindió, en gran medida por el apoyo de las personas de su entorno, quienes no dejaron de confiar en él:

*“En el curso, al principio, fue muy duro. Venía de un adormecimiento total, no era fácil aprender los conceptos. Me costó aprobar. De hecho suspendí dos veces, y a la tercera me lo saqué. Ahora, nunca bajé los brazos. Pensaba: he suspendido, pero voy a seguir. La perseverancia y el apoyo de personas que te ilusionan, que confían en ti, que les sigue brillando los ojos cuando te miran, hizo que no desistiera.” (Arturo, REL\_BCN\_12, 2)*

Josué, alumno del curso de acceso +25, sigue trabajando por las noches, durmiendo durante el día, estudiando por las tardes y yendo al culto cada día que puede. Muy generosamente, Josué nos explica todo lo que tiene que hacer para poder estudiar y hacer los deberes. De hecho, el curso de acceso +25 ha cambiado hasta su manera de trabajar:

*“Estudio por las noches, en el trabajo. Gracias a Dios yo trabajo en una estación, limpiándola entera y a veces dejan algún tren. Entonces, yo antes lo que hacía era escuchar música de meditación y leer la biblia mientras limpiaba. Ahora hago lo mismo, pero saco más tiempo para estudiar las materias. Cada día hago los deberes del día, si me había tocado castellano por la tarde, pues por la noche machacaba y hacía los deberes que nos habían mandado. Lo que hago es correr mucho e ir sacando tiempo de aquí y de allí para esconderme en cualquier rincón, sacar mi libreta y hacer deberes o estudiar.” (Josué, REL\_BCN\_15, 2)*

Los resultados aportados en este apartado demuestran que las familias gitanas están contribuyendo de un modo claro a **superar los estereotipos y prejuicios sobre el Pueblo Gitano** a través de su participación activa y protagonista en la formación de familiares, lo que está contribuyendo a luchar contra el antigitanismo. Especialmente **las familias gitanas** demuestran que **sí están interesadas en la educación de sus hijos e hijas y en la de ellos**



**mismos.** Ahora bien, la cuestión está en que no se conforman con cualquier formación. Quieren lo mejor para su familia y para ellas y ellos, por eso **optan por procesos formativos como la formación de familiares** que, tal y como hemos puesto de relieve, **les ofrece una formación útil y de calidad que realmente les permitirá aumentar su formación académica y sus posibilidades laborales, entre otros aspectos.** De hecho, las familias gitanas demuestran que les importa tanto la formación de sus hijas e hijos, así como la suya propia, que pese a las dificultades y barreras con las que se enfrentan, y pese a tener en ocasiones que renunciar a aspectos muy importantes de su vida personal, como profesar con regularidad su fe o estar más tiempo con su familia, apuestan por una formación de éxito. Apuestan por mejorar su futuro. Apuesta por cumplir sus sueños; por mejorar su vida; por llegar a la universidad.

Sin embargo, el análisis realizado nos permite comprobar que el papel activo y protagonista de las familias gitanas en la formación de familiares está contribuyendo también a luchar contra la pobreza que muchas de estas familias padecen, así como a desmontar otros prejuicios sobre la comunidad gitana más allá del ámbito educativo. En el siguiente apartado ahondaremos en cómo la participación de las familias gitanas en la formación de familiares está contribuyendo en esta doble dirección.

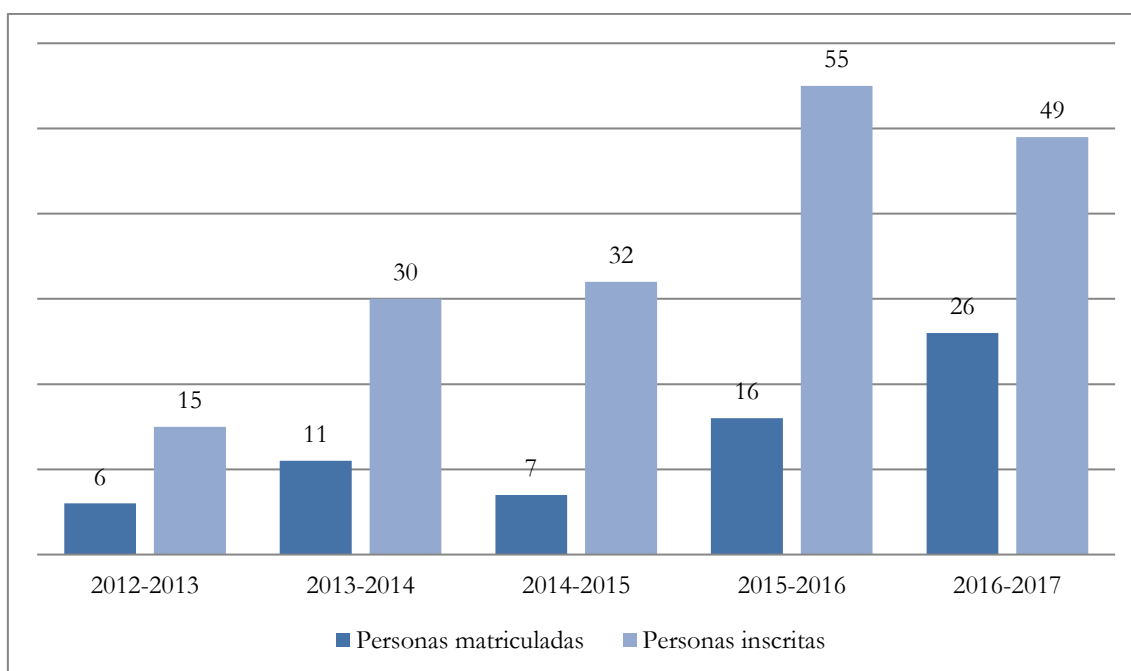
### **6.3 La lucha contra la pobreza de las familias gitanas a través de su participación en la formación de familiares**

Uno de los primeros resultados que emergen del análisis llevado a cabo en relación a cómo la participación de las familias gitanas en la formación de familiares está contribuyendo a luchar contra la pobreza, hace referencia al **éxito educativo (logros académicos) de la formación de familiares**, así como al **éxito en el número de personas participantes.**

En relación al curso de acceso +25 del Plan Integral, la asistencia de personas gitanas ha aumentado progresivamente durante las cinco ediciones. Desde las 6 personas gitanas matriculadas (15 inscritas) durante la primera edición de 2011-2012, a 16 matriculadas (55 inscritas) en la cuarta edición de 2015-2016, y **26 matriculadas (49 inscritas) en la actual**

**edición de 2016-2017.** Es muy importante diferenciar entre personas gitanas matriculadas y las personas gitanas inscritas al curso. El primer grupo corresponde a las personas que acaban finalmente matriculándose para realizar las pruebas oficiales, debido a que han podido asistir con regularidad al curso, por lo que se sienten más preparadas.<sup>69</sup> El grupo de personas inscritas hace referencia a personas gitanas que han manifestado su interés por el curso, se han puesto en contacto con el Plan Integral, han empezado a asistir, y por diferentes razones<sup>70</sup> acaban no matriculándose a la prueba oficial. Muchas veces esas personas necesitan un determinado tiempo para acabar de organizarse y poder asistir con regularidad al curso para después, finalmente, matricularse a las pruebas oficiales (DOC 16).

**Gráfico 6.2 Participación curso de acceso +25 del Plan Integral (nº de personas)**



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis documental (DOC 14, DOC 15, DOC 16 y DOC 17)

**El aumento progresivo de la matrícula al curso de acceso +25 del Plan Integral tiene que ver con el número de estudiantes que poco a poco han ido aprobando. Hasta la cuarta**

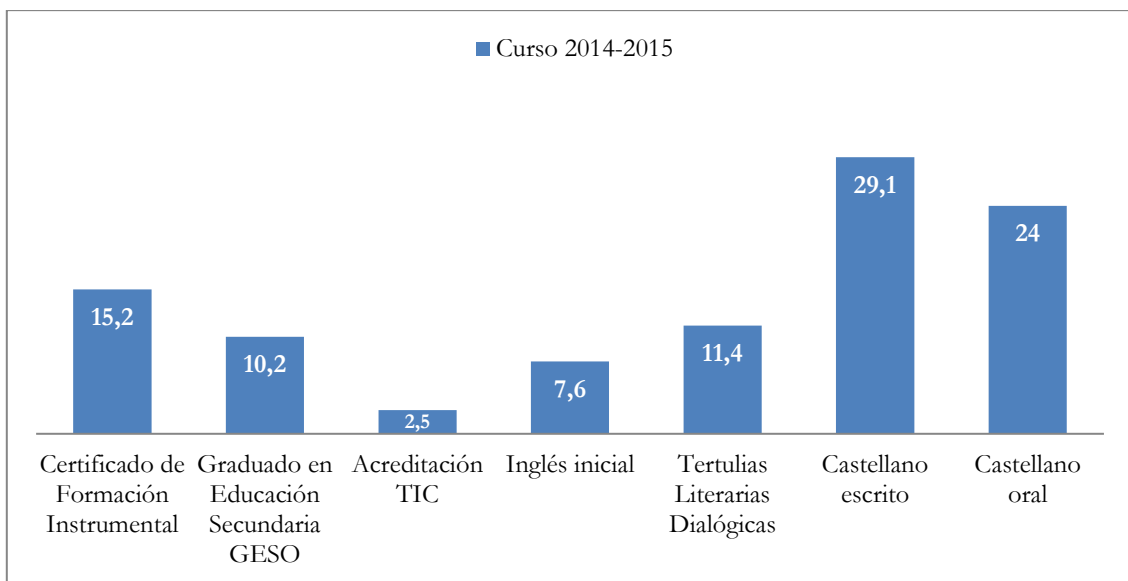
<sup>69</sup> En el grupo de personas matriculadas también se contabiliza a personas gitanas que se han preparado la prueba por libre (sin asistir presencialmente al curso) con la asistencia del profesorado del curso de acceso +25 del Plan Integral, y que por lo tanto el Plan Integral les ha cubierto los gastos de la prueba oficial (tasas), además de otro material (libros, fotocopias, etc.). Este caso representa un número muy bajo de personas (no más de 3 personas gitanas en esta situación por edición) (DOC 16).

<sup>70</sup> Las barreras que impiden la continuidad o asistencia regular al curso de acceso +25, así como a otras formaciones de familias, como las desarrolladas por los centros A y B, se han expuesto con detalle en el apartado 7.2 de este capítulo.

**edición de 2015-2016, un total de 8 gitanas y gitanos han superado la prueba oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años.** Dichos estudiantes se encuentran actualmente cursando estudios en diferentes universidades catalanas en áreas como Sociología, Educación, Psicología, Economía y Derecho. Además, debemos señalar también que 2 estudiantes aprobaron una parte del examen en la prueba oficial de 2016, por lo que este año (2017) se presentan a la parte no aprobada. De acuerdo con las previsiones y evaluaciones internas realizadas por la coordinación del curso de acceso +25, un total de 12 personas tienen una probabilidad muy alta de aprobar la totalidad del examen o una de sus partes.

En lo referente a los centros educativos, por lo que respecta al centro A, la asistencia de personas gitanas a la formación de familiares del GESO ha supuesto un **aumento de la participación de familias en otras modalidades de formación de familiares** del centro A, además de en el propio GESO. De acuerdo con datos internos del centro (DOC 11), el primer año en el que la escuela empieza a aplicar la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares se consigue una participación del 30% de las familias de todo el centro. Esta participación se distribuye entre la diversas formaciones de familiares que ofrece el centro, destacando la formación en castellano escrito, catalán oral, las tertulias literarias dialógicas y las formaciones para la obtención del Certificado de Formación Instrumental y el GESO (véase Gráfico 7.3).

**Gráfico 6.3 Participación familias en formación de familiares. Centro A (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis documental (DOC 11)

Este dato de participación resulta especialmente relevante, ya que se sitúa 18 puntos porcentuales por encima de la media de participación de familias en la educación escolar, que es de un 12%, si tenemos en cuenta todas las enseñanzas de régimen general. Si únicamente atendemos a la media de la participación de familias en la Educación Infantil y Primaria (16%), la participación del centro A sigue siendo significativamente superior (14 puntos porcentuales) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Por lo que respecta al centro B, destaca la formación de familiares para la preparación del examen teórico del carnet de conducir. Esta formación lleva 3 años implantándose en el centro, y hasta la fecha, 2 mujeres gitanas han conseguido ya aprobar el examen gracias a la formación de familiares. Según las previsiones y evaluaciones internas realizadas por la coordinación del centro, 4 personas gitanas tienen una probabilidad muy alta de aprobar el examen este año. A pesar de que las barreras y dificultades con las que se encuentran las familias gitanas para poder asistir regularmente a estas formaciones que se han detallado en el apartado anterior, es pertinente indicar en este punto que muchas de las familias gitanas que participan en esta formación de familiares no saben leer ni escribir, o presentan serias dificultades de lectoescritura. Este hecho explica que, a pesar de que el número de personas inscritas en la formación sea alto, la mayoría de familias tarden 2 y hasta 3 años en poder presentarse a la prueba (DOC 7).

**Este éxito educativo de las familias gitanas, así como el éxito de participación de la formación de familiares** debe interpretarse en dos direcciones. Por una parte, ambos aspectos están contribuyendo a luchar contra el antigitanismo, en tanto en cuanto desmontan el prejuicio de que las familias gitanas no están interesadas en la educación de sus hijas e hijos ni en la de ellas mismas. Pero, por otra parte, también están contribuyendo a luchar contra la pobreza, ya que, al estar centrada la formación de familiares en los aprendizajes instrumentales, las familias gitanas están mejorando su formación académica.

Por una parte, la participación exitosa de las familias gitanas en la formación de familiares está teniendo un **impacto muy positivo en el rendimiento de sus hijas e hijos**,<sup>71</sup> en

---

<sup>71</sup> La participación de las familias gitanas en la formación de familiares está teniendo impactos semejantes a los que se obtienen con la Actuación Educativa de Éxito de la participación educativa de la comunidad en general;

consonancia con lo que numerosas investigaciones científicas llevan señalando desde hace décadas sobre la implicación de las familias en actividades educativas para mejorar su formación académica (Caspe et al., 2007; Delgado-Gaitán, 2001; Epstein, 1983; Henderson & Mapp, 2002; Hidalgo et al., 2002; INCLUD-ED Consortium, 2011; Kurowski et al., 1999), especialmente en el caso de las minorías culturales, como el Pueblo Gitano (CREA, 2010; Díez et al., 2011; Flecha, 2015; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015). Además, este éxito de las familias gitanas también **ha aumentado las expectativas de las propias familias sobre sus hijas e hijos y sobre ellos mismo**, lo que también está teniendo un impacto en el rendimiento educativo de sus hijas e hijos (Chen & Lan, 1998; Englund et al., 2004; Neuenschwander et al., 2007). En este sentido, destacan varios ejemplos de familias gitanas que están participando en la formación de familiares del GESO en el centro A. Milagros nos cuenta de qué modo participar en la formación de familiares le está permitiendo **poder ayudar a sus hijos con los deberes**, a la vez que **serviles de ejemplo de constancia y esfuerzo**, ya que al ver cómo ella se esfuerza, sus hijos también lo hacen:

*“Mira les servimos de ejemplo a nuestros hijos, porque ellos ven que nos esforzamos, y entonces se esfuerzan. Además es que ahora a veces incluso podemos ponernos con ellos con los deberes que eso antes era imposible, vamos.” (Milagros, REL\_TGN\_11, 2)*

Familiares gitanos del curso de acceso +25 del Plan Integral también nos manifiestan cómo ellos se han convertido en ejemplo para sus hijos e hijas desde que participan en formación de familiares, y cómo ello les está también permitiendo poder ayudarles con los deberes. Candela nos cuenta que, desde que ella estudia, su hija sueña con ser como ella, y que ahora puede ayudarle con deberes de la escuela, lo que **ha mejorado a su vez la relación con sus hijos**:

*“Mi hija ahora me dice que quiere ser como yo. Ahora le ayudo en matemáticas, eso antes era imposible. Mi relación con mis hijos ha mejorado muchísimo.” (Candela, REL\_BCN\_18, 2)*

---

impactos detallados en el capítulo anterior. Sin embargo, debemos anotar aquí que anteriormente se destacó el impacto de la participación de las familias gitanas en actividades educativas dirigidas al aprendizaje de sus hijas e hijos, así como en actividades de organización y gestión del centro educativo. En las próximas líneas destacamos el impacto de la participación de las familias gitanas en actividades dirigidas a su propia formación: la formación de familiares. Es decir, aunque el impacto alcanzado pueda ser el mismo que el que se señalaba en el capítulo anterior, en este capítulo dicho impacto se obtiene a través de aumentar la formación académica de las familias gitanas.

La misma Candela nos confiesa, de hecho, hasta qué punto el curso de acceso +25 ha cambiado su vida. Candela nos explica cómo antes no se sentía capaz de poder estudiar, dado que ya lo había intentado y no lo consiguió. Sin embargo, desde que está participando en la formación de familiares siente que se ha vuelto **más independiente en lo laboral**, ya que antes se veía trabajando en la limpieza o en tiendas de ropa, pero ahora se ve capacitada para poder **optar a otros empleos**, lo que, según Candela, le **ayudará a dar un futuro mejor a sus hijos e hijas**:

*“El curso ha cambiado mi vida mucho. Yo antes consideraba que no era capaz de hacer este curso, porque ya lo había intentado y no pude. Y claro, empecé aquí, empezaba a entender las cosas, y me sentía bien. Antes yo me veía trabajando de la limpieza o en tienda de ropa, o dependiendo de mi marido. Pero ahora, me siento que no dependo de nadie, que puedo trabajar de otras cosas, y que puedo darles un futuro mejor a mis hijos, porque podré trabajar de un modo más estable y ayudar a que mis hijos estudien y vean la educación como una puerta de futuro.” (Candela, REL\_BCN\_18, 8)*

Damián, también alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica cómo su participación en la formación de familiares le ha convertido en un ejemplo para su hija, lo cual, como nos comentaba Milagros, ha hecho que su hija se esfuerce más y que su interés por la educación aumente:

*“Mi hija tiene 5 años. Yo le decía al principio ¿qué quieres ser de grande? Ella me decía que quería ser guapa. Hace tres semanas se lo pregunté y me dijo: yo quiero ser como tú, quiero estudiar. Antes, por ejemplo, escribía el nombre pero cuando tenía que escribir el apellido ya no quería, ahora la ves que piensa y se esfuerza en hacerlo bien. Ha cambiado su interés por los estudios.” (Damián, REL\_BCN\_16, 2)*

Pero sin duda, por lo que se refiere al impacto en el rendimiento y en el aumento de las expectativas de sus hijas e hijos y de las propias familias en sí mismas, es preciso volver a destacar aquí la historia de Josué. Con respecto al impacto en sus hijas, Josué nos explica cómo antes de participar en el curso de acceso +25 del Plan Integral no animaba a sus hijas a estudiar o a hacer los deberes, pero no porque él no quisiera que ellas aprendieran, sino porque sus expectativas educativas eran tan bajas, tanto para él mismo como para sus hijas, que no creía que su familia, una familia gitana, pudiera jamás conseguir estudiar:

*“Yo antes no forzaba a mis hijas con los deberes, porque yo no me creía capaz para ayudarles. El catalán apenas lo conocía, en mates, tampoco, entonces por la incapacidad de poder ayudarlas, pues yo no les insistía. Ahora me voy a los encantos y les he comprado toda la colección de Disney pero en catalán y en inglés. Cosa que antes hubiera sido incapaz de hacer, no porque no quiera que aprendan, sino porque yo no me hubiera imaginado que nosotros podemos aprender de eso.” (Josué, REL\_BCN\_15, 2)*

Josué nos muestra como ahora las expectativas educativas hacia sus hijas han aumentado tanto que les compra películas o series en catalán e inglés, porque ahora sí cree que ellas puedan aprender estos contenidos. En este sentido, desde que Josué participa en el curso, hace los deberes con sus hijas. Él les ayuda a ellas, y, en ocasiones, son ellas las que le ayudan a él. Josué nos explica cómo al iniciar el curso, eran sus hijas las que le ayudaban con la lengua catalana:

*“Entonces ahora lo que pasa es yo me pongo a hacer deberes, y mis hijas hacen deberes conmigo. Y me piden ayuda, y ahora si me veo capaz. [...] Una de las cosas que más me gusta hacer con mi hija es leer con ella cuentos en catalán. De hecho, el año pasado que ella tenía unos 8 años casi 9, ella me hacía dictados en catalán y luego me corregía las faltas.” (Josué, REL\_BCN\_15, 2)*

La formación de familiares ha supuesto para Josué una transformación personal muy importante. Según él nos relata, aprender y adquirir conocimiento ha supuesto para Josué sentirse más incluido en la sociedad, y además se siente especialmente feliz, ya que la posibilidad de acceder a la universidad le hace sentir que todo el esfuerzo de su madre por darle una formación educativa, se está cumpliendo:

*“Tba por la calle y no paraba de leer carteles en catalán, porque ahora podía, sabía leerlos. Los productos de limpieza del trabajo, leía todo lo que ponía en la etiqueta. [...] Ahora me siento como más insertado en la sociedad. No importante, porque no soy ni más ni menos que nadie, pero me siento muy contento conmigo mismo. Siento que todo el esfuerzo que ha hecho mi madre no ha sido en vano.” (Josué, REL\_BCN\_15, 2)*

Josué está intentando transmitir también el ejemplo de ese esfuerzo a sus hijas. En un momento de su relato de vida, comparte con nosotros el hecho de cómo sus hijas están

viendo su transformación y esfuerzo, y muy especialmente de qué manera ellas empiezan a aumentar también las expectativas educativas sobre ellas mismas. De hecho, Josué nos explica una anécdota de sus hijas. Un día, Josué se ve obligado a llevar a su hija consigo al trabajo. Una vez allí, cuando la hija ve todo lo que su padre tiene que limpiar, una conversación entre padre e hija sobre el esfuerzo y la formación de calidad llevará a la reflexión sobre la formación universitaria como palanca de ascenso social:

*“En mis hijas el cambio es increíble, porque claro ahora dicen “el papa está yendo, así que los estudios tampoco serán tan malos, será algo bueno ir al cole.” El otro día de hecho por cosas tuve que llevar a mi hija a mi trabajo y claro vio el carro de la limpieza, la fregona, la rasqueta para quitar chicles del suelo, y claro luego vio la estación, que es muy grande, y me dijo “papa, ¿todo esto limpias tú?” y le dije sí. Y claro le dije “ves porque el papa está estudiando, porque quiero estar mejor, y no cansarse tanto, por eso tienes que estudiar tú también, para no acabar aquí limpiando. Tienes que ir a la universidad” y me decía “sí, sí, papa yo voy a estudiar y a ir a la universidad.”*  
(Josué, REL\_BCN\_15, 2)

Los profesionales que imparten y/o coordinan la formación de familiares igualmente manifiestan la importancia de todas estas mejoras en relación al impacto en el rendimiento de sus hijas e hijos y el aumento de las expectativas de las propias familias sobre sus hijas e hijos y sobre ellas mismas. Lourdes, coordinadora del GESO en el centro A, vuelve a destacar cómo las familias aumentan sus expectativas, empiezan a verse capaces de realizar más cosas (sobre todo las que implican formación académica) y, nuevamente, destaca que las familias le manifiestan que ahora pueden ayudar a sus hijas e hijos:

*“Las personas que vienen a formarse al GESO, enseguida se les ve un cambio. Les sube la autoestima. Ellos mismos se autoimponen altas expectativas. Tienen cada vez más ganas de hacer cosas diferentes que antes no hacían (las mujeres de repente quieren sacarse el carnet de coche, los hombres la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25, ir a la universidad) es una pasada. [...] Su autoestima y su capacidad ha aumentado mucho. Mira, una cosa curiosa es que ahora, cada día entiende mejor las cartas o papeles que antes les costaba entender. Son mucho más listo, vivos y si aplican eso a la formación son capaces de cualquier cosa. [...] Una de las cosas que más te explican es como ahora pueden ayudar a sus hijos, y eso les hace sentirse mucho más útiles. En casa se crea un ambiente mucho más de formación.”* (Lourdes, REL\_TGN\_7, 2)



Otro de los resultados que emerge de nuestro análisis hace referencia a cómo **el éxito y participación de las familias gitanas en la formación de familiares está teniendo un impacto muy positivo en su entorno familiar y comunitario**, ya que está permitiendo la **incorporación de referentes gitanos, tanto para sus hijos como para sus comunidades**, con el impacto que ello comporta, tal y como nos indica la investigación científica (Antronette, 1998; De Clerck, 2009; Delgado-Gaitán, 2001; Díez et al., 2011; Evans, 1992; Maylor, 2009; Minority Access Inc., 2014; Pozdnyakova & Moiseeva, 2008; Rezai-Rashti & Martino, 2010). Lucía, coordinadora de las áreas de educación y empleo del Plan Integral, nos explica de qué manera las personas gitanas que están participando en el curso de acceso +25, especialmente las que han aprobado la prueba oficial, se están convirtiendo indirectamente en referentes positivos más allá de sus familias, transformando sus entornos comunitarios:

*“El curso está creando indirectamente referentes positivos entre las niñas y niños gitanos, y en los barrios más desfavorecidos, ya que los estudiantes que han superado la prueba provienen de entornos fuertemente excluidos, como los barrios de La Mina (Barcelona), San Cosme (El Prat del Llobregat), San Roque (Badalona), Bon Pastor (Barcelona), y Can Puxanet (Sabadell), o de otras zonas también desfavorecidas de las ciudades de Martorell o Badía del Vallés. De hecho, cuando alguien de esos barrios aprueba el examen, al año siguiente hay un boom de inscritos de ese barrio.”*  
(Lucía, ENT\_BCN\_7, 2)

Tal y como apuntábamos anteriormente en este capítulo, el éxito educativo de las familias gitanas, así como el éxito de participación de la formación de familiares, están contribuyendo a luchar contra la pobreza gracias a la mejora de la formación académica de dichas familias. El análisis realizado nos ha permitido corroborar cómo **la mejora educativa de las familias gitanas les está permitiendo incorporarse con éxito al mercado laboral**, aspecto crucial para salir de los círculos de pobreza (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014b; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015; Sordé-Martí & Macías-Aranda, 2017; Valls, 2012-2014). Lucía, coordinadora de las áreas de educación y empleo del Plan Integral, nos explica que 2 de los estudiantes gitanos que han aprobado la prueba oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 años, han podido ser contratados por la Generalitat de Cataluña, dado que, **a efectos legales, superar dicho examen equivale a superar el nivel educativo de bachillerato**:

*“Dos de los estudiantes que han aprobado han podido ser contratados por la Generalitat de Cataluña para trabajar como técnico de apoyo dentro del propio Plan Integral del Pueblo Gitano de Cataluña, gracias a haber superado la prueba de acceso, ya que ésta equivale a poseer un título de bachillerato en términos laborales.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 4)*

Arturo es una de las personas de las cuales habla Lucía. Una vez aprobado el examen, Arturo pudo dejar su actividad en el mercado y empezar a trabajar como miembro del equipo técnico del Plan Integral. Arturo nos explica el **impacto en sus condiciones de vida** que supuso poder empezar a trabajar en la Generalitat de Cataluña:

*“Gracias a esta titulación la situación laboral ha cambiado bastante a mejor. He dejado el mercadillo. Lo he pasado a otras personas de la familia. Tengo un trabajo que me permite reinventarme y me siento motivado. Es un trabajo en una oficina pero cada día es diferente. Me levanto pensando que lo que vas a hacer va a servir y que tiene sentido con lo que a ti te toca el corazón. Este trabajo no lo tendría sin titulación. [...] antes estaba a la intemperie, en carreteras con nieve, conduciendo con todo el sueño, expuesto a riesgos laborales, a las condiciones meteorológicas. Ahora me levanto por la mañana, desayuno y sé que no tengo todos esos riesgos. Trabajo en algo que me gusta, me motiva, y donde además estoy en unas condiciones muy buenas. Mi mesa, mi ordenador, calefacción, esas cosas.” (Arturo, REL\_BCN\_12, 6)*

El curso de acceso +25 del Plan Integral también ha traído consigo **la mejora de las posibilidades laborales y la inserción laboral del alumnado** que lo está cursando. Moisés, alumno del curso que en la edición 2015-2016 aprobó la fase común y pudo conseguir su actual trabajo como mediador cultural gitano gracias a haber mejorado su nivel académico durante el curso. El perfil de Moisés como padre, gitano y miembro de la Iglesia Evangelista, era perfecto para ocupar uno de los puestos de mediador cultural que se ofertaba en un gran ayuntamiento de la provincia de Barcelona, a través de la financiación del Plan Integral. Sin embargo, el puesto requiere también una serie de habilidades académicas, las cuales Moisés no poseía antes de participar en la formación de familiares. En este sentido, el curso de acceso +25 le permitió adquirirlas y poder presentarse a dicha entrevista de trabajo, que finalmente superó y en la que consiguió el puesto laboral. Moisés nos explica así la relación entre el curso de acceso +25 y su nuevo puesto laboral, así como el impacto de su nuevo trabajo en sus condiciones de vida:

*“Laboralmente he hecho mi primera entrevista de trabajo para un puesto como mediador sociocultural, gracias a aprobar la parte común del examen y al Plan Integral. Si no hubiera formado parte del curso jamás hubiera podido entrar ahí, porque yo había muchas cosas que ni sabía ni dominaba. Ahora sí las conozco, me manejo, aunque claro hay cosas que todavía me cuestan, pero mi nivel no tiene nada que ver con el de antes. Ahora por primera vez en mi vida, tengo una nómina desde hace unos 6 meses. Es increíble. [...] Se me abrió el mundo, se me abrió el mundo de nuevo, porque ya empiezo a ver ventanitas abiertas, empiezo a ver la luz al final del túnel. En el trabajo, de ir en el camión de la chatarra, sin comer muchos días, a ir bien arreglado a ayudar a personas como yo a un barrio como el mío. A dar de comer honradamente a mi casa. Es un sueño, como gitano y como cristiano.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 6)*

La formación de familiares del GESO también está consiguiendo incorporar al mercado laboral a personas gitanas que estaban totalmente excluidas de él. Gonzalo, profesor del centro A, nos explica que durante su estancia por trabajo en otra ciudad de Cataluña (diferente a la del centro A) pudo participar en otra formación de familiares del GESO que financiaba el Plan Integral. Dicha formación de familiares había permitido que 3 de las personas que habían obtenido el GESO a través del curso, consiguieran trabajo:

*“En otra gran ciudad de Cataluña coincidió que yo estaba allí por trabajo y se hizo también un curso de graduado de educación secundaria para personas gitanas financiado por el Plan Integral. Pues el tema es que en un año y medio, 8 personas consiguieron aprobarlo, y me consta que 3 de ellas ya han conseguido trabajo gracias a obtener el graduado.” (Gonzalo, ENT\_TGN\_4)*

En este sentido, Lourdes, coordinadora del GESO en el centro A, también nos habla del impacto en las condiciones de vida que ha supuesto obtener un trabajo para aquellas familias gitanas que lo han conseguido:

*“Las personas que vienen al graduado cuando encuentran trabajo les aporta en su vida alegría, tranquilidad (pensar que entra un sueldo en casa para poder pagar facturas). El trabajo les hace sentir mucho más útiles, seguros y capaces de planificar mejor su vida y la de sus hijos. Si se les da la oportunidad de acceder a un trabajo son capaces de desarrollar habilidades para hacerlo mucho mejor que los otros. Lo hemos visto con las personas que se les ha dado la oportunidad. Les cambia la vida, de verdad.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 6)*

A la luz de lo hasta ahora expuesto, podemos comprobar cómo el éxito educativo de las familias gitanas, así como el éxito de participación en la formación de familiares, ha permitido mejorar sus condiciones de vida, especialmente a través de la mejora de su situación laboral. No obstante, nuestro análisis nos permite poner de manifiesto cómo la formación de familiares tiene un **impacto concreto en la mejora de las condiciones de vida de dichas familias, con respecto al ámbito de la salud**. Esta cuestión es especialmente relevante en el caso de las familias gitanas, ya que tal y como indican numerosos estudios (Damonti & Arza, 2014; European Commission, 2011b; La Parra et al., 2013; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016; Roman et al., 2014), el Pueblo Gitano es una de las minorías de Europa y España más afectadas socialmente en esta dimensión.

Un ejemplo de ello se observa en cómo **la formación de familiares permite que las familias gitanas tengan acceso a información** que desconocían y **que les permite tomar decisiones para mejorar**, por ejemplo, **sus hábitos alimenticios**. Abraham, familiar gitano del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica que en una de las clases de curso, concretamente la de geografía, han hablado de algunos aspectos relacionados con la calidad de los alimentos. Abraham, como la mayoría de familiares gitanos del curso (de acuerdo con lo que nos han manifestado durante el trabajo de campo), desconocía, por ejemplo, que los huevos de gallina se clasificaran en función de su calidad de acuerdo al proceso mediante el cual se ha obtenido el huevo o a las condiciones en las que se encuentran las gallinas. Del mismo modo, desconocían también que los pollos se hormonan y que dicho proceso está indicado en la mayoría de etiquetas de los productos. Conocer esta información ha supuesto para Abraham cambiar los hábitos alimenticios de su casa, donde reconoce que ahora se cuidan más, y tienen en cuenta toda esta información a la hora de comprar y alimentarse:

*“En las clases de geografía nos han enseñado la calidad de los huevos de gallina. Ahora miramos el numerito de los huevos antes de comprarlos (risas). Esta tontería ha provocado que en mi casa intentemos comer mejor, en general. Antes, estaba gordo, ahora me cuido más. Nos explicaron lo mala que es la piel del pollo, que es lo que más nos gusta a los gitanos (risas). Abí está todo lo malo. Y ya no la como, ni yo ni mi padre que también se lo conté (risas). Estamos intentando mejorar nuestra salud, sobre todo por los hijos, que en el fondo van a hacer lo que vean nuestro.” (Abraham, REL\_BCN\_19, 6)*

Por último, es relevante señalar que el análisis llevado a cabo también nos ha permitido constatar que, **gracias a su participación en la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares, las familias gitanas son cada vez más conscientes del impacto que ha tenido en sus vidas haber sido objeto de prácticas pseudocientíficas y ocurrencias durante su etapa educativa obligatoria, pero también durante su etapa adulta.** De hecho, participar en la formación de familiares, así como conocer el enfoque de las Actuaciones Educativas de Éxito, ha hecho que se posicionen muy activamente en contra de la segregación educativa, entre otros, del alumnado gitano, muy especialmente de sus hijas, hijos, sobrinos, u otros familiares. En este sentido, Moisés nos expone con una claridad meridiana cómo ahora se da cuenta de que su fracaso escolar no era debido a su falta de interés por estudiar, o a su supuesta desafección hacia la educación por ser gitano, o porque sus padres no quisieran que él como gitano estudiara, ya que en su relato nos muestra cómo su madre le insistía en estudiar. Para Moisés, mucho antes de que él fracasara, el sistema ya lo había expulsado:

*“Ahora me doy cuenta de que mucho antes de que yo fracasara, el sistema ya me había expulsado. Ellos te hacen creer que eres tú el que no vales. Yo recuerdo que en la primaria no hacía ni deberes. Muchas veces me esforcé pero al final llegas a pensar que es por ti. De hecho, mi madre no dejaba de poner empeño para que yo fuera a la escuela, pero es que yo no podía más, no me enteraba de nada. Ella pagó y todo, pero que va. Apoyo de casa tenía, pero ahora me doy cuenta de que el sistema educativo de alguna manera no me dio las mismas oportunidades, me expulsó mucho antes de que yo fracasara.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 1)*

Llegados a este punto, podemos afirmar que la participación de las familias gitanas en la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares está contribuyendo de una manera clara a la mejora de su formación académica, su inclusión laboral y sus condiciones de vida. En este sentido, hemos observado como dicha participación está convirtiendo a las familias gitanas en agentes activos y protagonistas de su propio proceso de inclusión social, luchando contra la pobreza y el antigitanismo que tanto les ha castigado. Ahora bien, nuestro análisis evidencia también cómo este papel activo y protagonista del Pueblo Gitano está teniendo efectos en otros espacios y en otras dimensiones sociales. Por ello, en el siguiente capítulo ahondaremos en el impacto concreto que la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está teniendo en el conjunto de la sociedad, destacando las aportaciones que la comunidad gitana está realizando para luchar contra la pobreza y el antigitanismo.



## Capítulo 7. Transformando la sociedad y cambiando el mundo. Contribuciones del Pueblo Gitano

*“En el trabajo me conocen como el gitano que quiere estudiar, y todos se alegran y se sorprenden, porque tenían otra imagen de los gitanos. Me dicen “yo creía que los gitanos no erais así” y es desde que estudio. En mi trabajo ahora me siento más querido, más apoyado, me valoran más, me dan otro trato.”*

Josué, familiar gitano del curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años del Plan Integral  
(Josué, REL\_BCN\_15)

El antigitanismo es entendido como una forma explícita de racismo hacia la comunidad gitana (al igual que el antisemitismo o la islamofobia hacia ambas comunidades). Este racismo específico hacia el Pueblo Gitano es persistente, tanto en la historia como en lo geográfico; sistemático, ya que es aceptado por toda la sociedad; y frecuentemente viene acompañado de actos de violencia (Council of Europe, 2012b; ECRI & Council of Europe, 2011). En este sentido, el antigitanismo afecta de un modo evidente a la comunidad gitana en todos los aspectos de su vida: el trabajo, la salud, la vivienda, la participación, etc. (Damonti & Arza, 2014; EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2009b, 2014b).

En este capítulo abordaremos de qué modo la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está contribuyendo a transformar los estereotipos y prejuicios que giran en torno a esta comunidad en todos los ámbitos de la sociedad, lo que contribuye a luchar contra la pobreza y el antigitanismo. Para ello, en un primer término recogeremos los resultados de nuestro trabajo que ponen de manifiesto que la participación activa del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está desmontando los prejuicios y estereotipos sobre esta comunidad en diferentes ámbitos, más allá del sistema educativo, como son el mundo laboral, el sistema de salud o los servicios sociales. A continuación, mostraremos cómo algunos valores gitanos, como la solidaridad o la familia, están cobrando especial importancia en la lucha contra el antigitanismo y la pobreza, especialmente garantizando y aumentando el éxito social y educativo de la comunidad gitana. Finalmente, nos centraremos en extraer algunas evidencias del análisis llevado a cabo sobre cómo la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está

favoreciendo nuevos espacios donde mujeres gitanas y hombres gitanos luchan contra la desigualdad de género y el machismo.

## **7.1 Luchando contra el antigitanismo de la sociedad desde la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito**

El análisis llevado a cabo nos ha permitido identificar alguna de las múltiples formas que adopta el antigitanismo en la sociedad actual. Los principales organismos e instituciones que luchan en favor de la igualdad e inclusión del Pueblo Gitano, así como la literatura científica, llevan años denunciado que esta forma específica de discriminación contra la comunidad gitana es uno de los principales motivos que impide la plena inclusión social y educativa del Pueblo Gitano (Council of Europe, 2012a; ECRI. European Commission against Racism and Intolerance & Council of Europe, 2011; European Parliament, 2015; Fundación Secretariado Gitano, 2016; Hancock, 2000).

Una de las **principales manifestaciones del antigitanismo** que hemos podido recoger en nuestro análisis **afecta al ámbito laboral**. Esta forma de discriminación específica hacia las personas gitanas en lo que respecta especialmente a la búsqueda de empleo, viene siendo denunciada desde hace años (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014b; Flecha, 2001; Fundación Secretariado Gitano, 2016; Hancock, 2000), y reviste especial gravedad en el caso de las mujeres gitanas (Fernández et al., 2004).

Una de las principales muestras del antigitanismo en el ámbito laboral se centra en la **discriminación en la búsqueda de empleo**. Lourdes, coordinadora del GESO del centro A, y Rocío, familiar gitana del GESO, nos explican que muchas de las mujeres gitanas que participan en el curso intentan trabajar, por ejemplo en supermercados de la zona, pero que cuando los responsables de la contratación comprueban que son gitanas, automáticamente las rechazan o no las consideran:

*“Otras de las cosas que me explican las madres y padres gitanos del curso es que su situación en el trabajo está muy mal. Viven mucho la discriminación por ser gitanos, por venir del barrio del que*



*vienen, por no tener titulación, y encima por no tener experiencia. Me duele mucho cuando oigo que los gitanos no quieren trabajar. Mira, en el curso del GESO hay mujeres que me cuentan que envían currículums y que ni siquiera para trabajar en cocinas las quieren. Una concretamente me decía "Loli, como pesa el moño. Entro en una tienda que necesitan una dependienta, y me dicen que justo ahora han cogido a una muchacha. Al volver al día siguiente, el cartel seguía Colgado en la puerta."* (Lourdes, REL\_TGN\_7, 3)

*"Vas al Mercadona mismo y en cuanto entras te persiguen. Aquí en el Mercadona que hay aquí no hay ni una gitana contratada. Yo le dí un curriculum a una vecina amiga que trabaja en un Día y me dijo "Rocío, que la encargá a tirao tu curriculum a la basura porque decía que no iba a meter ahí a ninguna gitana."* (Rocío, REL\_TGN\_8, 3)

Esta discriminación en la búsqueda de empleo es también denunciada por otros familiares del GESO del centro A, así como por familiares del centro B, quienes reconocen que **a la falta de formación académica, se añade su origen cultural gitano**, lo que **supone que sus únicas opciones laborales se reducen fatalmente al mercado o a la búsqueda de residuos**, como el cartón o la chatarra. Juan, familiar del GESO del centro A y Daniel, joven gitano del centro B, nos lo explican así:

*"Aquí con el tema del trabajo está fatal la cosa primo. Tú lo sabes que basta que seas gitano pa que no te quieran en ninguna parte. Y pues claro, mucha gente se busca la vida como puede, pero claro que la gente quiere trabajar, pero entre que muchos no tenemos ni el graduado y que los payos no nos cogen, pues lo que te queda es el mercao, y a coger cartón o lo que sea."* (Juan, REL\_TGN\_10, 3)

*"Yo soy gitano y a parte de este trabajo quisiera tener más, el tiempo libre ¿para qué lo quiero?, yo quiero trabajar. También es verdad que cuando ven en el CV que eres gitano, ya prefieren al otro. Y si encima no tienes ni graduado, pues lo que te acaba quedando es lo que te acaba quedando. Mercao, chatarra, y esas cosas."* (Daniel, REL\_VAL\_3, 3)

Los profesionales que trabajan tanto en el centro A como en el B, así como el equipo del Plan Integral, denuncian también esta realidad. Samuel, profesor del centro A, nos explica

que **las familias gitanas son perfectamente conscientes de esta situación, y que muchas de ellas renuncia a seguir buscando trabajo:**

*“Las familias son perfectamente conscientes de que sin título no las cogen, y menos viniendo de este barrio y siendo gitanos. Entonces muchos ya ni van a buscar, pero no porque no quieran, sino porque ya saben la respuesta.” (Samuel, ENT\_VAL\_3, 3)*

Nuria, directora del centro A, nos expone otro ejemplo que evidencia el **miedo de las familias gitanas al rechazo, y la desconfianza** a la hora de participar en **formaciones vinculadas a su promoción laboral ofrecidas fuera de su centro o barrio**. Núria nos explica que en la zona se ofrece un programa para la promoción del empleo de colectivos en riesgo. Las familias gitanas del centro se niegan a ir solas a las entrevistas, ya que son perfectamente conscientes del trato diferenciado que reciben en esos espacios:

*“Otro ejemplo era un programa que se ofrecía para promoción del trabajo, y las madres querían trabajar, pero les daba vergüenza ir a las entrevistas de trabajo, y nosotras las acompañábamos. Claro eso en la formación que ofrecemos aquí no pasa, porque no sienten ese prejuicio. De hecho las madres te lo explican “si supieras como me miran cuando salgo por ahí”. Y yo les digo, “te creo.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 3)*

Numerosos testimonios de las personas gitanas del curso de acceso +25 del Plan Integral constituyen ejemplos ilustrativos de cómo el antigitanismo se manifiesta en el ámbito laboral durante la búsqueda de empleo. Abraham, alumno del curso, explica que después de meses buscando trabajo consiguió una entrevista en la que finalmente **decidieron escoger a la otra persona porque no era gitana**, a pesar de su mala reputación, conocida por la empresa que estaba contratando:

*“Me tiré seis o siete meses buscando trabajos y no había manera. Me apunté a trabajar en una parada de olivas del mercado y no me llamaron, yo vi que la cara de la chica que me vio le cambió al ver que yo era gitano. Al final, al que contrataron fue al otro, a pesar de que era un bandarra, y ellos lo sabían.” (Abraham, REL\_BCN\_19, 3)*

Después de una mala experiencia con esta persona, la empresa decidió llamar a Abraham y contratarle. Sin embargo, **la fase inicial de su contratación** no fue sencilla, ya que la **desconfianza y el miedo** hacia Abraham continuaban presentes:

*“Al principio estaban muy raros conmigo, estaban muy pendientes a ver cómo era yo. Me ponían la excusa de que el otro chico había sido un bandarra y que tenían miedo. Pero yo sabía clarísimamente que era porque soy gitano. Tenían mucho temor.” (Abraham, REL\_BCN\_19, 3)*

Esta desconfianza y miedo en los puestos de trabajo hacia las personas gitanas se extiende, incluso, a gitanos/as que poseen formación académica y que empiezan a ocupar puestos laborales de mayor responsabilidad. Estas personas llegan incluso a **ocultar su identidad para no ser tratadas de un modo diferente**. Arturo, miembro del equipo del Plan Integral, nos explica que antes de estar a tiempo completo en el Plan Integral, trabajaba en un *casal* o centro de gente mayor. Sabedor de esta situación discriminatoria de muchas empresas hacia los gitanos, Arturo, decidió no decir nada sobre su origen cultural:

*“Incluso cuando trabajaba en un casal no delaté que soy gitano. A pesar de que soy una persona adulta con unos valores fundamentados. Creo que es una zona en la que no están acostumbrados y, por lo tanto, prefiero pasar desapercibido.” (Arturo, REL\_BCN\_12, 3)*

Finalmente, en relación al antigitanismo en el mundo laboral, destacamos también los relatos de varias personas gitanas que intentaron **emprender negocios para salir de la tradicional actividad** a la que se dedicaban, mayoritariamente el mercado. Al establecerse como empresarios, nos explican que el **problema** lo tenían ahora **con las clientas/es**, que pasaban de largo frente al negocio porque lo dirigían personas gitanas. Ana, alumna del curso de acceso +25, nos explica que montó una zapatería junto con su familia en una buena zona de una gran ciudad de Cataluña. Ana relata que tuvieron que cerrar el negocio ya que no les compraban por ser gitanos, hecho que se agravó con la llegada de la crisis:

*“Cuando dejé de estudiar, me dieron un préstamo y monté una zapatería. La montamos en un lugar muy payo, de muchos catalanes, y claro, se veía a leguas que éramos gitanos, y no nos compraban por eso. Entre eso y la crisis, la tuvimos que cerrar.” (Ana, REL\_BCN\_22, 3)*

Otra de las expresiones del antigitanismo que nuestro análisis ha puesto de manifiesto se relacionaría con el acceso del Pueblo Gitano a **los servicios sociales, donde se llevan a cabo**, muy frecuentemente, **intervenciones y actuaciones basadas en prejuicios y estereotipos sobre la comunidad gitana**. Una de las principales formas de discriminación en estos servicios se basa en ofrecer a las personas gitanas **formaciones de baja cualificación**, o en prescindir de las necesidades, perfiles y/o intereses de las personas gitanas a la hora de aceptar candidatos a dichas formaciones. Moisés, alumno del curso de acceso +25 y mediador cultural gitano, nos explica que antes de entrar al curso fue muchas veces a solicitar formaciones al Servicio de Ocupación de Cataluña (SOC), donde lo único que le llegaron a ofrecer fue un curso de carretillero. Aprobado el curso, éste no le ayudó a conseguir empleo:

*“La asistenta, el SOC ese, lo más que me ofrecían eran cursillos de carretillero. Trabajábamos gratis una mes y te daban el título, pero después nadie te contrataba.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 7)*

Una de las historias que hemos podido recoger en nuestro análisis y que evidencia el **trato discriminatorio, abusivo e incluso inhumano que muchas veces sufren las personas gitanas en los Servicios Sociales**, es la de Sulamita. Mujer gitana, con una hija y un hijo, Sulamita está preparando la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años a través de curso de acceso +25 del Plan Integral. Diferentes situaciones personales han llevado a Sulamita a no poder pagar su vivienda. Ante esta situación, ella acude a Servicios Sociales para ver de qué modo pueden ayudarle. Sulamita les explicó la situación complicada que estaba pasando, especialmente porque las personas de su bloque le estaban presionando para que se fuera. Para sorpresa de Sulamita, la respuesta de Servicios Sociales fue cuestionarla como madre y llegar a decirle que la mejor opción para sus hijos e hijas sería que los diera en adopción. Todo este episodio, afectó, no sólo a Sulamita, sino a su casa y especialmente a su hija mayor. Entre lágrimas, Sulamita nos lo cuenta así:

*“Yo puedo decir que he sufrido el antigitanismo en primera persona, y muchas veces, pero este año más que nunca. Resulta que por problemas económicos no podía pagar la vivienda de alquiler en la que me encontraba, y fui a la asistenta mil millones de veces a explicarle para que me ayudaran. Además de tratarme como si fuera tonta y una mala madre, me dijeron en toda mi cara que “lo mejor que podía hacer era dar a mis hijos en adopción”. A mis hijos jamás les ha faltado de nada porque ya me he encargado yo de pedir a Caritas o a quien hiciera falta para que comieran y fueran*

*vestidos. De hecho, en una de las conversaciones me llegaron a decir que las gitanas solo sabemos parir. Además de eso, los vecinos del bloque me empezaron a hacer moving. Me escupían en el carro del niño que lo dejaba abajo en la portería, me rompían el buzón, me quitaban cartas, me tiraban porquería en mi rellano. Todo eso se lo expliqué a la asistente y me dijo que ellos no podían hacer nada. Que dejara de pagar y que ya veríamos. Porque yo nunca deje de pagar, pero no podía pagar más y no quería ir de ocupa, yo quería hacer las cosas bien. De hecho, me llegaron a quitar la ayuda de comedor y de libros de mi hija, y por más que fui y les expliqué no me la dieron. Toda esta situación afectó mucho a mi hija, hasta la profesora me lo dijo que había bajado mucho el nivel de la niña en la escuela, y siempre había sido una niña de buenas notas.” (Sulamita, REL\_BCN\_20, 7)*

La historia de Sulamita no ha sido la única que hemos podido recoger en nuestro análisis a este respecto. Rocío, madre gitana del centro A, nos expone su caso, tan discriminatorio en el trato que recibe por parte de Servicios Sociales como el de Sulamita. Como no acuda mal vestida o poco arreglada, **la trabajadora social no la tiene en cuenta, so pretexto de que no necesita ninguna ayuda si tiene recursos para presentarse decente y arreglada.** Rocío nos lo explica así:

*“Vas a la asistente y es una pasada como te discriminan, te siente muy mal. Yo he ido a la asistente, y en confianza te lo digo, he llegado hasta a llorar de la impotencia. No te solucionan nada de lo que te tienen que solucionar. Yo soy una niña muy abierta, y que me arreglo, y siempre voy arreglada, me gusta. Soy gitana, así somos (risas) ¿no? Y yo he ido y le he dicho que no tengo para comer, que está muy mal porque no trabajamos ni mi marío ni yo, que gracias a Dios tengo a mis padres y a mis suegros, (...) y llegarme a decir que tan mal no lo estaré pasando, que no se me ve mal. Y yo irme pa mi casa, lavarme la cara, y hincharme de llorar, porque no le voy a dar el gusto de tener que ir hecha un trapo pa que me crea, porque eso es lo que quieren, vernos tiraos. Pos’ no señor, no quiere decir nada de eso, yo puedo estar pasándolo muy mal y no tengo porque ir ni yo ni mis hijos ni mi marido, mal arreglados para que nos den una ayuda. Es una vergüenza, te lo digo.” (Rocío, REL\_TGN\_8, 7)*

En el **ámbito de la educación**, además de las prácticas basadas en ocurrencias, que hemos abordado en profundidad a lo largo de este trabajo, la comunidad gitana se enfrenta a otras

manifestaciones lesivas para su comunidad. Por un lado, **las personas gitanas son conscientes del trato diferenciado que reciben muy frecuentemente en la mayoría de servicios a los que acuden.** En este sentido, las familias gitanas tienden a rechazar determinados servicios educativos, aunque ello perjudique a sus hijas e hijos, e incluso a ellas mismas. Núria, directora del centro A, nos expone que en su centro tienen alumnado gitano con dificultades de habla, por lo que necesitan acudir al logopeda. El centro ha asegurado dicho atención a través de los servicios educativos de la zona. Sin embargo, muchas de estas familias se niegan a ir porque el servicio de logopedia se encuentra fuera del barrio y porque temen no ser bien atendidas. Nuria nos lo relata, y destaca que esas familias participan muy activamente en el centro, por lo que no se trata de falta de interés en la educación o en la mejora del alumnado, sino de miedo al rechazo y vergüenza provocados por los estereotipos y prejuicios que pesan sobre:

*“Tenemos familias que sus hijos presentan problemas de logopedia, y el ayuntamiento les ofrece un recurso extraescolar para que mejoren. Pues verás, esas familias son encantadoras, participan, vienen y todo. Pero se niegan a llevar al hijo a ese recurso de logopedia. Claro, dirás ¿por qué? Pues porque les da cosa de cómo los van a tratar, cómo los van a mirar, etc. y quieren lo mejor para el niño, pero ese miedo lo tienen, y llegan a hacer estas cosas que pueden verse como algo malísimo para el niño y que una persona “paya” diría pues “ves es porque les da igual”, pero después de este tiempo aquí yo me he dado cuenta de que no es eso, es por la vergüenza, el miedo al prejuicio y la falta de autoestima que tiene porque se sienten inferiores. Y todo esto se extrapola a todo, al trabajo, a todo. [...] El padre que no quiere ir al logopeda no es que no quiere que su hijo no hable bien, si no que le da tanta cosa enfrentarse a eso que no quiere salir de su zona. Y es el pez que se muerde la cola, el mundo cada vez los conoce menos y ellos cada vez más encerrados, pero todo viene por lo mismo, no se sienten igual de preparados ni tratados que el resto, y huyen de enfrentarse a eso. Por eso aquí en la escuela es diferente. Te llegan a decir “la escuela es mi segunda casa.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 7)*

Por otra parte, hemos podido comprobar a lo largo de esta investigación que **muchas de las teorías y prácticas educativas que se llevan a cabo para atender, directa e indirectamente, a la comunidad gitana, se fundamentan en la pseudociencia o en prejuicios y estereotipos** sobre dicha comunidad. Claros ejemplos de ello son, además del *streaming* y *tracking*, las **aportaciones pseudocientíficas de algunos académicos de ámbito nacional e internacional.** El catedrático de la Universidad Complutense de Madrid,

Mariano Fernández Enguita, intenta explicar la exclusión laboral del Pueblo Gitano, como tuvimos ocasión de ver en capítulos anteriores, con el argumento de que dicha comunidad no valora la rutina laboral u a otros aspectos relacionados con el trabajo, tales como asumir un horario laboral, mantener hábitos disciplinados, u otro tipo de prejuicios y clichés racistas:

*“No ve ninguna utilidad en someterse a rutinas impersonales de la organización burocrática ni a las órdenes de un jefe directo, porque aspira a ser su propio jefe o a no depender de otra autoridad que la familiar. El gitano no necesita hacerse cumplir a un horario sistemático, ni acostumbrarse a un esfuerzo regular, ni adquirir hábitos disciplinados, porque su trabajo es flexible y discontinuo.”*  
(Fernández Enguita, 1999: 26).

En ese mismo libro, Enguita intenta explicar el fracaso escolar de la comunidad gitana con argumentos como que los niños gitanos no aceptan con facilidad la autoridad de una mujer:

*“Los niños y niñas payos aceptan con facilidad la autoridad de una mujer, y la escuela logra sin demasiadas dificultades llevarlos a diferenciar entre el papel y su ocupante, o sea, a no hacer depender su actitud respecto de aquél de su reacción afectiva ante éste. Los niños varones gitanos ofrecen obvias resistencias a lo primero (no así las niñas gitanas, claro está), la autoridad de la mujer, y tanto ellos como las niñas gitanas tienen serias dificultades para lo segundo, la objetivación del papel.”*  
(Fernández Enguita, 1999: 127).

Lejos de atenuar sus puntos de vista y rendirse a la evidencia científica, Enguita ha seguido promoviendo este discurso antigitano más allá de su obra escrita, tal como se ha denunciado la comunidad científica (Macías-Aranda & Redondo, 2012). En una conferencia dirigida a docentes en 2009, hablando del fracaso escolar del Pueblo Gitano, Enguita afirmó nuevamente que para un niño gitano es un drama someterse a la autoridad de una mujer. Esta actitud del niño gitano [de existir ésta], sería producto del entorno machista del que proviene, de la misma forma que vivirá como un auténtico drama el tener que ser agrupado con arreglo a su edad. Fernández Enguita echa mano de la falacia de autoridad, ya que, según él, sabe bien de lo que habla y cómo piensan y viven las personas gitanas:

*“Para un niño gitano, por ejemplo, es un verdadero drama someterse a la autoridad de una mujer profesora. Es un drama. Porque en su familia, a lo mejor con doce años, está dándole órdenes a su*

*madre, y no digamos a sus hermanas. Con esto no quiero decir que la profesora deba someterse a las órdenes del alumno. (...) Pero hay que ser consciente, la profesora debe ser consciente del tipo de problema que para ese alumno, por su cultura, etc., supone eso. [...] Yo no he trabajado ocho años con gitanos pero sí he trabajado con ocho cientos de gitanos. Lo he hecho mucho tiempo, sé de qué va y conozco su experiencia, sé cómo viven, cómo piensan y creo que sí es un drama. Con esto no quiero decir que lo sea para cien de cada cien gitanos. Al fin y al cabo hablamos de gitanos simplificando, cuando éstos están en un continuo que va desde los que se han “desgitanao” por así decirlo -que no es que sea ni bueno ni malo, pero lo han hecho- pasando por los que están plenamente incorporados manteniendo su cultura, hasta los que llegan. Es decir, gitanos procedentes de Rumanía, Portugal, etc, que mantienen los hábitos más tradicionales. [...] Y sí es un drama, sí es un drama. Como es un drama separarlos individualmente en grupos distintos simplemente por razón de su edad.”*  
(Elblogdejuanjo, 2009)

Todo este **discurso antigitano y pseudocientífico se reproduce con frecuencia en el ámbito académico.** Lourdes, coordinadora del GESO en el centro A, estudió un Ciclo Superior de Integración Social antes de llegar a la Universidad. Lourdes recuerda que el discurso de algunos de los profesores que tenía era fuertemente antigitano, al estar fundamentado en estereotipos y prejuicios sobre dicha comunidad:

*“En el grado de integración social recuerdo vivir mucho racismo hacia los gitanos. De hecho tenía profesores que abiertamente en clase arremetían contra nosotros. A mí me extrañaba tanto, porque pensaba ¿esto se supone que es integración social? Pero para nada eso era ni integración, ni inclusión, era puro racismo. Se decía que los gitanos no queríamos estudiar, por lo que la labor del integrador es obligar a las familias a que lleven a sus hijos, o el tipo de que las mujeres no hace falta que nos preocupemos tanto porque total como nos vamos a casar muy jóvenes, que tampoco perdamos el tiempo como integradores. Y así, pues con todos, mercadillo, atrasados, violentos... la verdad que fue una amargura, en ese sentido.”* (Lourdes, REL\_TGN\_7, 1)

Darío, estudiante de Pedagogía superó la prueba oficial de acceso a la universidad con el curso de acceso +25 del Plan Integral. Darío había cursado un Ciclo Superior de Integración Social, con anterioridad a su acceso a la universidad. Recuerda que vivió exactamente la misma situación que Lourdes, con el agravante de que Darío tuvo que abandonar el Ciclo a los 3 meses ya que no soportaba tal racismo hacia su pueblo. Así nos lo relata Darío



*“Yo recuerdo que había días que salía casi llorando de allí, porque pensaba Señor mío esto se supone que es un ciclo de integración social. Pero allí lo único que se hacía era fomentar el antigitanismo de un modo salvaje. Se afirmaban cosas que si se dijeran de cualquier otro grupo, te aseguro yo que a esos profesores los echaban. Pero claro, hablaban de gitanos. [...] yo no lo aguanté, y me najé de allí.” (Darío, REL\_BCN\_13, 1)*

Tanto Darío como Lourdes denuncia que este tipo de discurso es inadmisibles en la academia ni en el Sistema Educativo, y ambos exigen que no puede existir ninguna investigación sobre comunidad gitana, o programa de intervención socioeducativa dirigido a personas gitanas, que no cuente con la participación activa y real de las personas beneficiarias de la acción o con personas profesionales gitanas:

*“Esto se debe solucionar ya. Nosotros los gitanos tenemos que formar parte de esos espacios, y nos tienen que dejar. Tenemos que ser nosotros los que diseñemos este tipo de cosas, con los vecinos, pero sobre todo nunca sin nosotros” (Darío, REL\_BCN\_13, 1)*

*“Es ridículo, porque nadie en este país se podría imaginar que un grupo de hombres por su cuenta diseñen todo un programa destinado a mujeres o a temas de género, sin contar con ninguna mujer. Entonces, me pregunto yo ¿Por qué con gitanos sí que vale? No puede ser eso hombre, tienen que contar con nosotros para esas cosas, lo que pasa es que si estuviéramos, no podría afirmar eso que afirman, así que ya les interesa, ya, que no estemos.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 1)*

El análisis realizado a lo largo de nuestro trabajo, también nos ha permitido detectar **manifestaciones antigitanas en otros ámbitos de la sociedad como la vivienda y la salud**. Se trata de dos ámbitos en los que nuevamente la sociedad civil gitana, las instituciones y organizaciones en favor de la inclusión del Pueblo Gitano, así como la misma la literatura científica, han denunciado tales prácticas racistas en contra de dicha comunidad, y ello de manera previa (Damonti & Arza, 2014; European Commission, 2011b; Fundación Secretariado Gitano, 2007; La Parra et al., 2013; Lehti & Mattson, 2001; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016; Roman et al., 2014). Por lo que respecta al ámbito de la vivienda, Lourdes, coordinadora del GESO del centro A, nos refiere que **varias familias gitanas del barrio han intentado ir a vivir a otras zonas de la ciudad, pero que no lo han conseguido por el mero hecho de ser gitanas**.

*“Luego muchas familias gitanas han intentado salir del barrio, han conseguido ahorrar un poco o conseguir algún trabajillo mejor, y por eso han intentado ir a vivir a lugares donde poder dar un futuro mejor a los hijos, pero es que tampoco les alquilan pisos porque son gitanos. Y te lo explican y tú te quedas... pues imagínate. Al final por eso se quedan en el barrio donde sí se los alquilan sin problemas. Eso es muy injusto puesto que si no tienes mucho poder adquisitivo, pues no pueden vivir donde les gustaría.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 5)*

Pero, sin duda, una de las historias más estremecedoras sobre cómo el antigitanismo se manifiesta en la sociedad actual, la hemos podido observar en el ámbito de la salud. Candela, alumna del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica que después de tener a su primera hija, se volvió a quedar embarazada. Candela notaba que algo no iba bien con el embarazo, tenía algunas pérdidas y acudió al hospital. Al llegar Candela con toda su familia, la médica que la atendió se negó a ingresarla argumentando que si algo tenía que pasar iba a pasar igual (sic). Candela nos explica que, **a pesar de acudir al hospital hasta en tres ocasiones, la médica se negó a ingresarla y los atendió de un modo discriminatorio por ser gitanos**. Desgraciadamente, Candela perdió a su hijo. Este hecho ha marcado tan profundamente la vida de Candela, que uno de los motivos por los que está intentando acceder a la universidad es para estudiar obstetricia y evitar que ninguna mujer, de ninguna cultura, pase por esa situación:

*“Yo decidí estudiar porque siempre he tenido en mente una carrera, obstetricia. Después de tener a mi hija, y antes de tener a mi hijo. Perdí un niño. El caso es que lo perdí porque después de ir varias veces al hospital, pues no me atendieron nada bien. Lo que paso es yo notaba que algo pasaba, y la comadrona pues me decía que no, que me fuera a casa, que si tenía que pasar que tenía que pasar. Que era ley de vida. Y así estuve yendo y viniendo del hospital cada día durante tres días, hasta que el día que hacía tres, apenas en la puerta del hospital, lo perdí. [...] Lo que paso es que la comadrona, como venía toda mi familia conmigo todo el rato y ellos pues normal querían saber, pues ella no nos quería allí, y nos daba el alta, y lo único que le pedíamos era que me ingresaran. Pero no quiso, y por eso perdí a mi hijo. Por eso mi ilusión de estar en el curso de acceso a la universidad y mi sueño de ser comadrona, para que a ninguna mujer de ninguna cultura jamás le pase eso. De alguna manera siento que lo hago por mí y por mi hijo [refiriéndose al hijo que perdió], ya que yo no lo puedo ni llevar al parque, ni recogerlo del cole, esto me ayuda a sentir que hago algo por él.” (Candela, REL\_BCN\_18, 7)*

Este trato discriminatorio en los servicios sanitarios, es perfectamente identificado por la mayor parte de las personas gitanas que han participado en esta investigación. Lourdes, coordinadora del GESO en el centro A, refiere que **las mujeres gitanas del barrio tardan mucho más en ir al médico** ante diferentes problemas de salud, a causa de varios factores, Entre dichos factores actúa **el miedo y la desconfianza de no ser tratadas adecuadamente, o por vergüenza por no saber explicar bien qué les sucede exactamente.** Lourdes nos explica que esta situación también afecta a hombres gitanos, y que no es una cuestión cultural, ya que ella también es gitana, sino que su raíz se halla en el estigma que persigue a esta comunidad, más intenso en las personas gitanas sin formación académica y que proceden de barrios desfavorecidos:

*“Mira, este prejuicio y el miedo que tiene a ser etiquetadas y no tratadas en igualdad hace que las mujeres tarden mucho más en ir al médico. Muchas veces es por vergüenza o por falta de confianza en los hospitales y en ellas mismas, de poder explicar según qué cosas. Muchas veces se encuentran mal pero prefieren no ir al médico. Imagina lo que les pesa el estigma. Pero es que lo mismo pasa con los hombres gitanos, también les cuesta ir al médico, van cuando ya no tienen remedio. Eso es un problema muy grave para su salud, porque ni se cuidan adecuadamente ante la enfermedad ni piensan en la prevención. Pero no es por cultura, porque yo soy gitana, el tema está en que tienen tan poca confianza y han sufrido tanto rechazo que evitan salir del barrio.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 7)*

Frente a estas situaciones de racismo explícito hacia el Pueblo Gitano, **la participación activa y protagonista de éste en Actuaciones Educativas de Éxito se está mostrando como una forma eficaz de superar este antigitanismo.** Nuestro análisis nos ha permitido identificar diversos ejemplos de esta superación del prejuicio y el cliché en múltiples espacios y situaciones de la vida cotidiana, así como en ámbitos cruciales para la plena inclusión social del Pueblo Gitano.

En un primer término, por lo que respecta al ámbito laboral, la participación de las personas gitanas en el curso de acceso +25 del Plan Integral está contribuyendo, no únicamente a mejorar su inserción laboral, tal y como vimos en el capítulo 7, sino a **transformar la imagen que se tiene de esta comunidad en los procesos de selección laboral.** Abraham, alumno del curso, nos explica que recientemente ha tenido una entrevista de trabajo en la que el hecho de ser alumno del curso le benefició muy significativamente. Tanto, que Abraham

compara su experiencia previa en una entrevista laboral y concluye que en esta nueva entrevista el trato que recibió fue tan distinto, que su sensación era que estaban deseando contratarle:

*“La entrevista de la parada de las olivas y la reacción con la persona paya que me ha contratado ahora no tienen nada que ver. Me presentan como alumno en formación, como buen estudiante. El trato, la cordialidad, las ganas de conocerme, de saber quién soy. De hecho me dicen las condiciones y me preguntan si quiero aceptar. Estaban deseando que cogiera el trabajo.” (Abraham, REL\_BCN\_19, 4)*

La participación de las personas gitanas en el curso de acceso +25 del Plan Integral está contribuyendo también a **transformar la imagen que se tiene de esta comunidad en los entornos laborales en los que trabajan las personas gitanas del curso**. Josué, alumno del curso, está trabajando a la vez que participa en el curso. En su trabajo, Josué nos explica que ahora le conocen como el gitano que quiere estudiar, y que su participación en el curso ha transformado la imagen que sus compañeros tenían del Pueblo Gitano:

*“En el trabajo me conocen como el gitano que quiere estudiar, y todos se alegran y se sorprenden, porque tenían otra imagen de los gitanos. Me dicen “yo creía que los gitanos no erais así” y es desde que estudio. En mi trabajo ahora me siento más querido, más apoyado, me valoran más, me dan otro trato.” (Josué, REL\_BCN\_15, 4)*

En este sentido, al igual que Josué, varias personas del curso de acceso +25 del Plan Integral combinan su participación en el curso con su trabajo. En este caso, **la mayor parte del alumnado se dedica al mercadillo o a la chatarra**. Jaime, alumno del curso, nos explica que **cuando comenta con otras personas del mercadillo que está intentado acceder a la universidad, éstas se sorprenden muy gratamente**, llegándole a reconocer que no creían que las personas gitanas quisieran estudiar:

*“Se sorprenden, y te sorprenden, porque te dicen en toda tu cara “yo pensaba que los gitanos no estudiabais porque iba en contra de vuestra cultura” Que a veces te quedas que no sabes ni que decir. Pero bueno, siempre le s digo “Pues sí, claro que queremos, y no soy el único, somos muchos y cuantos más aprobemos más seremos”. [...] La verdad que sí, que el curso hace que te vean diferente y nos*

*dignifica a los gitanos, porque con mucha honra vendo en el mercao, pero también quiero vivir mejor, y no soy tonto, sé que eso pasa por estudiar.” (Jaime, REL\_BCN\_21, 4)*

Abraham, también alumno del curso, nos relata una situación parecida. En este caso, Abraham nos cuenta que **se pone a estudiar en su parada del mercadillo, y que la persona que vende a su lado** en uno de los mercadillos semanales que hace, **ahora le trata diferente**, según Abraham, como si lo valorara más:

*“Una compañera del mercado, desde que estudio allí con el portátil, los libros, ha cambiado su forma de mirarme. Ahora me saluda, me pregunta, es como si ahora me tuviera más en consideración, no sé cómo explicarlo la verda, pero noto que ahora no es lo mismo.” (Abraham, REL\_BCN\_19, 4)*

Esta transformación de la imagen que se tiene de la comunidad gitana en el entorno laboral sucede incluso en el propio Plan Integral. La unidad de atención a la comunidad gitana se encuentra en una de las plantas del edificio del Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Cataluña. De hecho, el propio curso de acceso +25 del Plan Integral se realiza en una de las aulas de formación de dicho edificio. Lucía, responsable de las áreas de educación y trabajo del Plan Integral, nos explica que la participación de las personas gitanas en el curso ha cambiado la imagen que muchas personas del Departamento tenían sobre la comunidad gitana. Lucía nos explica de hecho que al principio de la realización del curso en el edificio del Departamento se produjeron algunas resistencias, pero que ahora han desaparecido:

*“También como el curso se hace en el edificio del Departament de Generalitat, el alumnado tiene que pasar cada día de clase un control de seguridad. Recuerdo que el primer año algunas personas sí que se mostraban más inseguras o reticentes, porque claro eran muchos gitanos y la verdad la imagen sorprendía. Pero es que si tú hablas con ellos ahora, todos están encantados, se saben sus nombres, conoces a gente de conserjería. Sin duda están cambiando la imagen de ellos, porque ahora los vinculan a un curso de formación, y siguen siendo esos gitanos que vienen de esos barrios.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 8)*

En esta misma línea, Lucía nos explica también que no sólo se está transformando la imagen de la comunidad gitana, sino que ahora esas mismas personas que al principio mostraban ciertas resistencias, ahora asocian a la comunidad gitana con los estudios y la formación académica. Lucía nos relata este hecho dado que el curso se celebra ininterrumpidamente hasta la fecha del examen oficial. Ello implica que a veces el edificio está abierto pero la mayor parte del personal de administración no trabaja ya que, por ejemplo, han cogido días personales o de convenio para alargar sus fechas de descanso en semana santa o en medio de algún puente o algún otro día festivo. La cuestión es que en esos días únicamente trabaja en el edificio el personal de conserjería y muy pocas otras personas de la administración. Lucía nos explica que en una ocasión alguien de conserjería le dijo sorprendido que no había nadie en el edificio pero que los alumnos del curso sí estaban. Esta persona le explicaba a Lucía cómo hechos como éste estaban transformando la imagen sobre la comunidad gitana y los estudios:

*“Además, se da el caso de que a veces el edificio está abierto, pero cae en medio de dos fiestas o un puente, lo que hace que mucha gente que trabaja aquí se coge horas de convenio o fiesta. La cuestión es que es un día laboral en el que el edificio está prácticamente vacío, hasta las 15.30 que ellos (el alumnado gitano del curso) llegan. Recuerdo que el año pasado para el puente de la constitución el día 7 de diciembre el edificio estaba abierto, y los conserjes al pasar el puente me vieron en la puerta y me dijeron “para que luego digan de los gitanos, todo el mundo de puente y ellos aquí estudiando. Muy bien, eh, muy bien.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 8)*

Finalmente, Lucía cuenta que el hecho de que haya personas gitanas contratadas en el propio Plan Integral está también contribuyendo a cambiar la imagen de la comunidad gitana. Así nos lo explica:

*“Otro ejemplo es el equipo técnico del Pla Integral, el cual se reúne con alumnos muchas veces en el Departament, y por tanto, el resto de personas de otras unidades (no gitanas) los ven o comparten el espacio. Esto está cambiando la manera de ver las cosas y todos están contentos de que hay compañeros gitanos, y del resto de alumnos que frecuentemente ven por allí. Los ven como estudiantes gitanos y le dan mucho valor.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 8)*

En lo referente al trato que la comunidad gitana recibe en Servicios Sociales, el análisis llevado a cabo durante este trabajo nos ha permitido comprobar cómo **la participación**

**activa y protagonista del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está también transformando la imagen de esta comunidad frente a dichos servicios.** Moisés, alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos cuenta que **su relación con la trabajadora social ha cambiado radicalmente desde que ésta sabe que Moisés está intentando acceder a la universidad.** De hecho, Moisés nos explica que anteriormente nunca había recibido ninguna ayuda por parte de Servicios Sociales debido a la imagen que se tenía de él y de su familia:

*“La asistente social desde que sabe que estoy en el curso de acceso a la universidad, nos ha empezado a ayudar. Mi familia nunca ha estado bien vista por muchos motivos, por los que nunca nos han dado ayudas. Ahora la asistente nos ha conseguido todas las ayudas posibles: comer, piscina, casal de verano, libros, e incluso la PIRMI, pero como he empezado a trabajar no la he tenido ni que cobrar más de 1 mes. Ha cambiado totalmente nuestra relación con ella, nos ve como personas diferentes.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 8)*

Esta transformación de la imagen que se tiene de la comunidad gitana en los Servicios Sociales es también detectada por el propio Plan Integral. Así nos lo manifiesta Lucía, responsable de las áreas de educación y trabajo del Plan Integral:

*“Su participación en el curso de acceso a la universidad está sin duda contribuyendo a superar los prejuicios y estereotipos que muchas personas tiene sobre la comunidad gitana. Un ejemplo es el cambio de actitud de los servicios sociales que los llevan cuando sabe que están en un proceso de formación así.” (Lucía, ENT\_BCN\_7, 8)*

De hecho, con anterioridad explicamos el caso de **Sulamita**, alumna del curso de acceso +25 del Plan Integral que había sido **fuertemente discriminada por Servicios Sociales** durante una situación muy complicada que vivía por el impago de su vivienda. La propia Sulamita nos expone cómo **gracias a la mediación del Plan integral con Servicios Sociales, que corroboró la participación de Sulamita en el curso, se pudo resolver favorablemente la situación:**

*“Al final, gracias a la ayuda y mediación del Plan Integral, y los profesores del curso, consiguieron meterme en un piso de emergencia social, y estoy en espera para que me den una vivienda de alquiler*

*social, ya que estoy parada y mi marido también. Yo supongo que como les dijeron que yo estaba en el curso, y les explicaron mi situación, pues la asistente cambiaría su opinión de mí.” (Sulamita, REL\_BCN\_20, 8)*

Lourdes, coordinadora del GESO en el centro A, también manifiesta este cambio por parte de Servicios Sociales cuando conocen que las familias gitanas están participando en Actuaciones Educativas de Éxito, como la formación de familiares para obtener el GESO:

*“En Servicios Sociales las tienen más en cuenta por venir a formarse, no les regalan nada pero si saben que están viniendo cada día a clase que se esfuerzan. Tiene un compromiso con ellos mismos, una responsabilidad. Se va creando un hábito que les saca de la rutina de su vida diaria.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 8)*

Por otra parte, nuestro trabajo ha podido también poner de manifiesto cómo la participación activa y protagonista del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está **transformando la imagen social del Pueblo Gitano** en otros aspectos de la vida cotidiana. Ello sucede, por ejemplo, en **el círculo de amistades**, tanto de personas gitanas como de profesionales no gitanos que están vinculados a la participación de personas gitanas en Actuaciones Educativas de Éxito. Gonzalo, profesor del centro A, nos cuenta que al principio de su estancia en la escuela, su círculo de amistades no acababa de ver que Gonzalo pudiera hacer algo, ya que la imagen que su círculo tenía sobre las familias del barrio era muy negativa. Gracias a la participación educativa del Pueblo Gitano, y al éxito de dicha participación, Gonzalo nos explica que ahora cuando explica lo que sucede en su escuela a ese mismo grupo de personas, la imagen negativa que tenían antes se va desmontando:

*“En general, cuando yo dije que venía de voluntario o cuando ahora explico que soy profe de este barrio, la gente se extrañaba mucho porque claro lo que conocen de las familias gitanas de aquí es siempre muy negativo. Ahora, cuando les explico lo que hacemos aquí, y el papel de las familias, y esas cosas, la verdad es que cambian totalmente su imagen tanto del barrio como de la escuela. Eso sí, cuesta. Pero claro, cuando tú les dicen que tienes un grupo de familias que viene cada día de 4 a 6 a la escuela para sacarse el graduado, después de todo el día en el mercado o buscando chatarra o lo que sea, y que además en un año una persona ha aprobado todo del tirón, y 7 han aprobado alguna parte, pues claro tu círculo ya no te puede decir que no les interesa la educación. Llama mucho la atención. Notas que cambian reacciones, Lo desmontas.” (Gonzalo, ENT\_TGN\_6, 6).*



Esta **transformación del imaginario social** sobre las personas gitanas que ahora participan **en otros espacios sociales**, es también recogida en nuestro análisis. Darío, alumno de Pedagogía gracias al curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica que, a pesar de que el antigitanismo siga muy presente en la sociedad, ahora cuando dice que está en la universidad, las personas no gitanas con las que trata le miran diferente, como si ahora le respetaran y valoraran más:

*“El Antigitanismo está más vivo que nunca. Ya me ves hijo, yo no puedo negar qué soy, y te digo que se vive y se palpa cada día. Ahora te digo también que cuando dices que estás en la Universidad los gadjós te miran de otra manera. Se sorprenden, y te respetan. Esa es la clave, que nos vean como iguales, diferentes, pero de tú a tú.” (Darío, REL\_BCN\_13, 6)*

La participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está desembocando en una **mayor presencia social de las personas gitanas que tradicionalmente estaban excluidas de los procesos de participación**. Estas personas están planteando importantes **reivindicaciones para garantizar sus derechos y libertades**, así como **para conseguir un éxito social y educativo real de la comunidad gitana**. Marta, profesora del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica que este aspecto está muy presente en el día a día del curso, y cómo las personas empiezan a tener un papel protagonista en la reivindicación de sus derechos:

*“Por otro lado, a través del curso el alumnado se empodera en la lucha por los derechos y la igualdad en el Pueblo Gitano. Este es un tema muy presente en el día a día del curso. Esto contribuye a que reclamen sus derechos y no toleren situaciones de discriminación en la escuela, en los servicios sociales, en los medios... etc. Ahora ves que empiezan a participar en más espacios para garantizar sus derechos y sobre todo para que se les tenga en cuenta y se consiga un éxito efectivo en la inclusión del Pueblo Gitano.” (Marta, ENT\_BCN\_8, 6)*

En este sentido, una de las reivindicaciones que hemos podido recoger en nuestro análisis a través de las voces de las personas gitanas, se refiere a la **necesidad de contar con personas gitanas que sean referentes de cambio en espacios en los que tradicionalmente dicha comunidad no ha estado representada**. Arturo, estudiante de Sociología y miembro del equipo técnico del Plan Integral, refiere la importancia de estos referentes, especialmente para el alumnado gitano que alcanza la universidad. De hecho, Arturo afirma que prefiere

ocultar su identidad en la universidad, por el miedo al rechazo. Aunque también reconoce que si hubiera contado con referentes, eso no le pasaría:

*“La universidad era incómoda, no tenía referentes a los que agarrarme. Volvíamos otra vez al colegio, a los 8 o 10 años. No quiero que sepan que soy gitano, prefiero que crean que soy anticapitalista a que sepan que soy un gitano que quiero que la gente de mi iglesia estudie. Todavía no ha llegado el momento. Me volvió a pasar lo del cole, si hubiera estado respaldado no me habría pasado. Me vi solo allí. Por eso es tan importante que haya personas referentes en todos los espacios, también en la universidad.” (Arturo, REL\_BCN\_12, 1)*

Marta, profesora del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica también que **los referentes gitanos que han alcanzado la universidad contribuyen a transformar ese miedo o desconocimiento de algunas personas gitanas hacia la educación superior**, ya que en ocasiones han llegado a creer que la universidad es un espacio solo para personas no gitanas:

*“A través de los referentes contemplan que la Universidad no "apaya" a las personas gitanas y esto desmonta muchos estereotipos acerca de las personas gitanas académicas. De hecho enfatizan que ser gitano no tienen que ser un problema para el éxito académico. Valoran muy positivamente a las personas gitanas que se están formando y constantemente expresan su admiración. De hecho, en una conversación cuando expresaban si preferían tener hijos o hijas uno de los alumnos destacó el ejemplo de una gitana universitaria expresando que le gustaría tener una hija así y que se sentiría muy orgulloso de que sus hijas llegaran a la Universidad.” (Marta, ENT\_BCN\_8, 2)*

Finalmente, otra de las reivindicaciones de las personas gitanas hace referencia a la **necesidad de ser objeto de acciones afirmativas que garanticen su continuidad y éxito en los estudios post obligatorios**. Entre los diversos testimonios que hacen referencia a esta cuestión, destaca el de Julio, estudiante de Psicología gracias al curso de acceso +25 del Plan Integral. Julio nos cuenta que una vez aprobó la prueba de acceso, se encontró ante dos dificultades: la nota de acceso y el gasto que comportaba estudiar en la universidad. Julio nos explica que al ser la suya una familia numerosa, no paga la matrícula del Grado pero sí las tasas universitarias, el material, y otros gastos propios de quien cursa una carrera, como el desplazamiento o tener ordenador. La Beca General del Ministerio de Educación contempla una ayuda para cubrir parcialmente estos gastos en el caso de que se obtenga una nota de

acceso igual o superior a 6,5. Dado que Julio obtuvo 2 décimas menos, no pudo obtener esta beca, cuando realmente era estrictamente necesario que la obtuviera para garantizar su continuidad en los estudios. Julio nos explica que gracias al programa BECA PIPG del Plan Integral, no abandonó la universidad. Además, Julio destaca la necesidad de más ayuda, por ejemplo para disponer de un ordenador, y nuevamente enfatiza la importancia de los referentes para motivar al alumnado gitano que alcanza la universidad:

*“Cuando aprobé no me lo creía. Era como imposible la verdad. Luego vino matricularme, la nota, que si te llega que si no, que si puedes pedir la beca... to’ ese rollo. Claro yo por nota no podía, aunque como soy familia numerosa, la matrícula no la pago, pero el resto sí. La beca del Plan me ha ayudado mucho la verdad, porque sin eso no hubiera podido seguir. Nos dan un desabogo, pero creo que necesitamos más ayuda, tanto emocional como económica. Mira, necesitamos referentes, más gente que lo consiga, para ver que no estamos solos, porque se hace muy difícil. Gracias a Dios ya hay muchas cosas, porque cada vez conocemos más y más gitanos que lo están consiguiendo. Pero en la universidad, nos iría muy bien como seguimiento, reuniones, ¿sabes? Y luego, en lo económico, aunque no paguemos, estudiar bien vale dinero. Tener un portátil, libros, fotocopias, desplazarte, en fin, todo eso, cuando eres familia numerosa, y solo entra tu sueldo, pues es muy difícil, por eso necesitamos ayuda económica. Yo ya te digo gracias a lo que me dieron del Plan he podido ir mejor, la verdad.”*  
(Julio, REL\_BCN\_17, 2)

Lo expuesto en este apartado muestra de qué manera la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está contribuyendo a superar los prejuicios y estereotipos que, como también hemos podido comprobar, siguen marcando con fuerza a la comunidad gitana en multitud de ámbitos sociales y de la vida cotidiana. Sin embargo, la lucha contra este antigitanismo se libra también mediante los propios valores gitanos. En el siguiente apartado observaremos cómo dichos valores están teniendo un especial impacto en la lucha contra el antigitanismo cuando se manifiestan en contextos de participación de personas gitanas en Actuaciones Educativas de Éxito.

## **7.2 Luchando contra la pobreza y el antigitanismo desde los valores gitanos**

Tal como hemos puesto de manifiesto en el primer capítulo de esta tesis doctoral, el Pueblo Gitano debe entenderse como un colectivo culturalmente diferenciado que convive como minoría cultural o étnica en casi todos los países de Europa. Sin embargo, diversos análisis sociológicos y/o antropológicos (Flecha, 2001; García-Espinel, 2016; Hancock, 2004) en los que se ha tenido en cuenta la voz y las aportaciones del Pueblo Gitano, evidencian que este colectivo posee una serie de valores comunes que los medios de comunicación y determinadas investigaciones científicas racistas obvian o manipulan (Consejo Estatal del Pueblo Gitano, 2017; Fundación Secretariado Gitano, 2013b).

**Uno de los valores comunes del Pueblo Gitano es la solidaridad.** Diversas investigaciones (Hancock, 2004; Rövid, 2013; Sordé, Serradell, et al., 2013) han destacado ya cómo la solidaridad, además de considerarse un valor común identitario de esta comunidad, **juega un papel fundamental en la preservación de su cultura, así como en la mejora de la situación social de la comunidad en su conjunto.** El análisis llevado a cabo en esta investigación nos ha permitido recoger evidencias de este rasgo identitario, y muy especialmente sobre cómo la solidaridad es una de las motivaciones principales que empuja a estas personas a mejorar su formación académica, y/o a involucrarse en la mejora educativa de sus hijas e hijos.

En lo que respecta a los centros A y B, destacan los relatos de Aitor y Pablo: ambos ponen de manifiesto que su motivación por estudiar nace de su solidaridad hacia otras personas y al resto de la comunidad gitana. Aitor, monitor del comedor del centro A, nos explica que él se quiere seguir formando **tanto para mejorar su situación personal y profesional, como para contribuir a que más personas gitanas lo consigan.** Aitor nos explica esta cuestión, **asociándola a su identidad como gitano:**

*“Yo ahora voy a empezar un grado. Lo tengo clarísimo, es la única manera de realmente darle un futuro mejor a mi familia, y gracias a Dios aquí tengo mucho apoyo. Pero de verdad’ primo que no lo hago solo por mí. Nos tenemos que ayudar entre gitanos, por eso somos gitanos, ¿no? Pues yo quiero ayudar a que otros gitanos se lo saquen, y que vean que podemos.” (Aitor, REL\_VAL\_1, 10)*

Pablo, familiar que participa en la formación de familiares del GESO del centro A, nos manifiesta explícitamente que su sueño es formarse para **contribuir a la mejora social y educativa del Pueblo Gitano**

*“Mi sueño es poder ayudar al Pueblo Gitano a mejorar.” (Pablo, REL\_TGN\_9, 10)*

En relación al curso de acceso +25 del Plan Integral destaca el relato de Damián, alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral. Damián, según ya explicamos en el capítulo 7, ha tenido una experiencia personal dura por ser gitano y por haberse criado en un entorno tan desfavorecido. Es por ello que la motivación principal de Damián consiste en **contribuir a que ninguna persona renuncie a sus sueños**. De hecho, en un momento del relato, Damián nos ofrece su ayuda, a pesar de no haber finalizado aún el curso ni haber aprobado el examen oficial de acceso a la universidad:

*“Quiero estudiar por eso, porque no quiero que nadie pase por lo que he pasado yo. Yo una vez le dije a una asistente: quiero ser bombero, si lo pienso ahora pienso: ¿cómo no me cogió y me dijo: vamos a apuntarte aquí e intentas lo de bombero? Antes de salir por la puerta me dijo: no sé si pasarás las pruebas físicas, y yo pensé: pero si no sabes ni quién soy. Por eso quiero estudiar, para que nadie renuncie nunca a sus sueños. [...] por eso, cuando tú veas que puedo ayudar, en lo que sea, acuérdate de mí, que yo quiero.” (Damián, REL\_BCN\_16, 10)*

Marta, profesora del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica también cómo esa solidaridad se manifiesta no sólo en la motivación del alumnado por estudiar, sino durante todo el desarrollo del curso. Marta nos explica que **de manera natural, como personas gitanas, se brindan a ayudarse unos a otros**, para que todas las personas del curso consigan superar la prueba:

*“También entre los propios alumnos se organizan para estudiar conjuntamente y compartir recursos y materiales durante el estudio. De esta manera se genera un contexto de complicidad y solidaridad muy positivo para el curso. Tienes que pensar que para ellos es algo natural, algo con lo que nos criamos, que te voy a contar ¿no? (risas) Pues claro eso en el curso se ve. Tú te das cuenta de que lo que les nace es ayudar a que todos lo consigan.” (Marta, ENT\_BCN\_8, 10)*

Según nos indica Marta, en el caso del curso de acceso +25 del Plan Integral, **esta solidaridad ha trascendido las motivaciones individuales o personales del alumnado, hasta llegar a la persecución de un bien y una mejora común para todo el grupo.** Fruto de esta solidaridad, un grupo de jóvenes gitanas y gitanos, entre los que se encuentra parte del alumnado del presente curso (2016-2017), junto con miembros de ediciones pasadas y profesorado gitano del curso, **han creado la primera red universitaria gitana de Cataluña, CampusRom.** Esta red denuncia la infrarrepresentación de la comunidad gitana en el sistema universitario como consecuencia de la segregación educativa del alumnado gitano en clases de bajo rendimiento o las bajas expectativas del profesorado hacia nuestro pueblo durante la etapa obligatoria, así como por la falta de referentes y las barreras que las personas gitanas se encuentran en su proceso formativo hacia una educación de calidad (CampusRom, 2017). En este sentido, CampusRom pretende paliar estas situaciones acompañando y apoyando a estudiantes gitanas y gitanos de Cataluña, con la intención de generar una **red de apoyo mutuo entre los y las estudiantes gitanos/as que están intentando acceder a la universidad** o a algún grado formativo de educación superior, y también entre las y los que lo hayan conseguido ya.

Entre las actividades de la Red, destacan los **grupos de trabajo para la realización de tareas académicas o para el refuerzo de contenidos.** Diferentes miembros de la red se organizan, especialmente en fines de semana, para trabajar diferentes contenidos académicos. El profesorado de refuerzo de estos grupos son personas voluntarias de CampusRom, u otros miembros de la red.<sup>72</sup> Otras actividades de CampusRom consisten en la realización de tutorías grupales para llevar a cabo seguimientos y resolver dudas; facilitar información y tratar de otras cuestiones y trámites académicos como la obtención de becas; el tratamiento individual e inmediato de cuestiones urgentes o importantes relacionadas con la vida académica y los procesos de formación, y la participación activa de los miembros de CampusRom en las redes sociales, especialmente para denunciar expresiones antigitanas en los medios de comunicación, y para desmontar prejuicios y estereotipos sobre el Pueblo gitano.

**Otro elemento fundamental del sistema de valores del Pueblo Gitano es la familia** (Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005; A. García, 2006;

---

<sup>72</sup> Para saber más, véase [www.campusrom.org](http://www.campusrom.org) y/o [www.facebook.com/campusrom](https://www.facebook.com/campusrom)

Hancock, 2002; Hancock & Kyuchukov, 2010). **El respeto y apoyo de la familia,**<sup>73</sup> así como de otras personas de la comunidad, **juegan también un papel fundamental en la preservación de su cultura, así como en la mejora de la situación social de la comunidad en su conjunto.** El análisis llevado a cabo en esta investigación nos ha permitido recoger evidencias sobre cómo el respeto y apoyo de la familia es un aspecto fundamental para el éxito educativo y social de las personas gitanas que participan en Actuaciones Educativas de Éxito. Lourdes, coordinadora del GESO en el centro A, nos refiere cómo **el apoyo de su familia, así como de otros miembros de la comunidad gitana (incluido el Plan Integral) tuvieron un papel crucial en su decisión final de matricularse en la universidad:**

*“En toda esta lucha tuve el apoyo de mi familia. Después no me atrevía con la universidad pero al final, gracias al apoyo de un primo muy especial y del Plan Integral del Pueblo Gitano, me matriculé y actualmente estoy estudiando el Grado de Trabajo Social en la Universidad.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 10)*

Josué, alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explica entre lágrimas cómo su madre está jugando un papel clave en su motivación para continuar estudiando, pese a todas las decisiones difíciles que ha tenido que tomar, como la de renunciar a ser candidato a pastor en su iglesia. Josué nos explica que **su madre no solamente le ha manifestado su apoyo, sino que le ha hecho saber lo orgullosa que se siente de él por estar estudiando para darle un futuro mejor a su familia:**

*“Un día mi madre me escribió un WhatsApp, estaba en el trabajo y se acordó de mí y me escribió. Y me dijo que estaba muy orgullosa de mí, que sabe el esfuerzo que estoy haciendo y que lo hago por mis hijos y por mi familia, por mi mujer, y por mí. Que sabía que había sido duro dejar la candidatura, pero que está muy orgullosa del hombre que soy y de lo que voy a llegar a ser.” (Josué, REL\_BCN\_15, 10)*

---

<sup>73</sup> En la comunidad gitana se entiende como familia algo más que la familia nuclear (padre, madre e hijos y/o hijas). El concepto de familia hace referencia en todo el documento, pero muy especialmente en este apartado, a la familia entendida desde una concepción extensa (madre, padre, hermanas, hermanos, tías, tíos, primas, primos, etc.).

**Este apoyo familiar y comunitario se manifiesta en otros espacios o comunidades en las que participan las personas gitanas, como el culto.** Abraham, alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral y pastor evangelista, nos explica que su iglesia le apoya totalmente, y que además estudiando contribuye a cumplir el sueño de su padre:

*“Mi iglesia al completo me apoya. En mi familia, ha tenido un impacto muy grande. Para mi padre he cumplido el sueño que yo le hundi con 12 años. Era un sueño que tenía enterrado. Se reviven sueños en mi familia.” (Abraham, REL\_BCN\_19, 10)*

Este apoyo por parte del culto es manifestado por muchas otras personas que han participado en esta investigación. Durante dos de las observaciones comunicativas realizadas en el curso de acceso +25 del Plan Integral (OBS\_BCN\_6 y OBS\_BCN\_7), el alumnado explicaba por ejemplo que habían ido a hablar con los pastores de sus respectivas iglesias para explicarles que ahora asistirían a menos cultos por semana, ya que estaban estudiando por las tardes. Con algunas diferencias, todas las personas coincidían en el apoyo de sus iglesias, especialmente porque vinculaban la mejora de su formación académica y profesional con su mejora también como personas cristianas, así como con la mejora de las condiciones de vida para sus familias y para el resto de hermanas y hermanos de su culto.

**Este apoyo de la familia es especialmente beneficioso para las mujeres gitanas.** En este sentido, Marta, profesora del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos expone que muchas de las mujeres gitanas que asisten al curso pueden hacerlo gracias al apoyo de sus familias, quienes les ayudan con las hijas y/o hijos, entre otros:

*“El apoyo de las familias es muy importante, las mujeres me explican que sus madres, sus hermanas se organizaban para cuidar de sus hijos para que así ellas pudieran asistir a clase.” (Marta, ENT\_BCN\_8, 10)*

Finalmente, es importante destacar que, en los centros educativos A y B, el **apoyo familiar y comunitario** que recibe el alumnado **está también siendo fundamental para garantizar su motivación y continuidad, así como para mejorar otros aspectos como la convivencia o el éxito educativo.** Durante las dos observaciones comunicativas realizadas en el centro A, tanto el alumnado gitano como las familias gitanas nos comunicaban esta



idea. La primera observación (OBS\_VAL\_1) se llevó a cabo en una comisión mixta de convivencia. En ella, Manuel, mediador cultural del barrio, explicaba que gran parte del alumnado gitano ha mejorado mucho y en muy poco tiempo debido, en gran medida, al apoyo de sus familias. De hecho, Manuel ponía de relieve que **el apoyo es tan evidente que incluso algunas familias están empezando a participar en la escuela porque sus hijas e hijos se lo han pedido**. La segunda observación comunicativa (OBS\_VAL\_2) se realizó durante una asamblea de alumnado en el 5º curso de primaria. En ella, Aitor, monitor del comedor del centro, dialogaba con el alumnado gitano sobre el apoyo de sus familias, y explicaba que ahora que en la escuela hay voluntariado gitano, **las familias le comunican que quieren que sus hijas e hijos obtengan alguna titulación, y se ofrecen para lo que haga falta en lo que ellas puedan ayudar**.

A la luz de lo anteriormente expuesto, podemos corroborar cómo la cultura gitana, en concreto sus valores de solidaridad y apoyo familiar están contribuyendo de un modo evidente a luchar contra el antigitanismo, al dejar atrás gran parte de los prejuicios y estereotipos que se asocian a esta comunidad. De hecho, uno de los prejuicios más extendidos sobre la comunidad gitana hace referencia al machismo o la desigualdad de género, y se argumenta que el Pueblo Gitano es una comunidad más machista que el resto de la sociedad, o que la desigualdad de género de las mujeres gitanas es producto de ese machismo más acusado en el Pueblo Gitano. El análisis llevado a cabo en esta investigación nos ha permitido recoger evidencias de cómo la participación de familias gitanas en Actuaciones Educativas de Éxito está favoreciendo espacios en los que mujeres gitanas, juntamente con hombres gitanos, luchan contra la desigualdad de género, contribuyendo así a desmontar dicho prejuicio. Abordemos, pues, con mayor detalle dicho aspecto en el siguiente apartado.

### **7.3 Mujeres gitanas y hombres gitanos luchando contra la desigualdad de género**

La literatura científica lleva alertando desde hace décadas sobre el hecho de que la desigualdad de género y el machismo son unas problemáticas muy graves que afectan a todas las

sociedades y culturas del mundo (Amorós & de Miguel, 2005; Beck-Gernsheim, Butler, & Puigvert, 2003; Butler, 2010; de Beauvoir, 1962). Sin embargo, en el imaginario social, y también en cierto discurso académico, machismo y desigualdad de género se asocian con mayor intensidad a determinados grupos, como al Pueblo Gitano (Fernández Enguita, 1999; Moreno & Sánchez-Oro, 2006; Oleaque, 2007).

La literatura científica nos alerta de la triple discriminación de las mujeres gitanas: como mujeres, al igual que el resto de mujeres de la sociedad; como gitanas, al igual que el resto de personas gitanas; y porque frecuentemente carecen de formación académica, lo que las hace especialmente vulnerables (Fernández et al., 2004; García-Espinel, 2015). Además, las mujeres gitanas han sido tradicionalmente apartadas del discurso y la lucha feminista, precisamente por no ser académicas, hecho que las ha hecho especialmente vulnerables en la consecución de sus derechos y libertades como mujeres (Lidia Puigvert, 2001; Lidia Puigvert & Muñoz, 2012).

En este sentido, el análisis llevado a cabo en este trabajo de investigación nos ha permitido recoger algunas evidencias sobre cómo **la participación de familias gitanas en Actuaciones Educativas de Éxito está favoreciendo espacios en los que mujeres gitanas y hombres gitanos luchan contra la desigualdad de género y el machismo**. En este sentido, un primer aspecto haría referencia al **papel activo y protagonista que están desempeñando las mujeres gitanas en el desarrollo de Actuaciones Educativas de Éxito**. Núria, directora del centro A, nos explica que en su colegio las que más participan en todas las actividades son las mujeres gitanas, y destaca que la actitud de los hombres gitanos es, lejos de ese imaginario machista o controlador, de plena confianza hacia las mujeres gitanas:

*“Aquí prácticamente todas las familias que participan son mujeres, así que eso de que las mujeres no pueden hacer nada, yo aquí no lo veo. De hecho, cuando tenemos reuniones con los dos, padre y madre, los hombres gitanos te reconocen que todo lo llevan ellas. [...] y luego otra cosa que vemos aquí es que ellos tiene plena confianza en ellas con el tema de la escuela.” (Nuria, ENT\_TGN\_4, 12)*

Esta participación activa de mujeres gitanas, que ya ha sido tratada en el capítulo 6 de esta tesis doctoral, es también destacada por Samuel, uno de los profesores del Centro B. Samuel

nos cuenta, al igual que Nuria, que en su centro **las que más participan son las mujeres gitanas**. Samuel añade que la **reproducción de determinados roles de género en el alumnado gitano guarda una relación directa con el éxito educativo de éste**, ya que mientras antes solo pensaban en casarse, ahora, al considerar **la oportunidad de poder graduarse y obtener algún título académico**, el alumnado, y especialmente **las chicas gitanas, están transformando sus expectativas como mujeres**:

*“Yo supongo que roles de género pues hay, igual que entre los payos, pero lo que sí te digo es que aquí las que manejan el tema son las mujeres. Ellas son las que viene, las que participan, las que piden formación e información. Me gustaría saber cuántas mujeres payas pueden hacer eso sin el permiso de sus maridos. Hay que trabajar, claro que tenemos que trabajar, porque hay roles muy marcados que ya empezamos a ver desde ciclo superior, pero yo creo que no es cultural, es un tema de oportunidad, como hasta ahora no han visto que pudieran estudiar, no se veían capaces, pues claro, en lo que piensan es en casarse. Vamos a ver ahora los que suben cuando vean que sí que pueden y que pueden estudiar, estoy seguro que muchos roles de género y muchas historias de casamientos se repensarán. De hecho ya lo estamos viendo con los que ya han salido del cole y ahora están aquí como referentes, participando o en el comedor. Ellos mismos lo dice, y se lo explican a los niños más pequeños, y tú ves que las chicas gitanas ahora no sólo ven en su futuro casarse rápido y cuidar una casa o tener hijos. Ahora ves que se plantean más cosas, pero porque ahora lo ven posible.” (Samuel, ENT\_VAL\_3, 12)*

Samuel nos explica de qué forma **esta participación está contribuyendo a superar tanto determinados roles de género como los prejuicios sobre la comunidad gitana relativos a la desigualdad de género y el machismo**. En este sentido, **Manuel**, mediador gitano del centro B, **relata la relación que mantiene con su mujer respecto al cuidado de hogar o a las cargas familiares, y cómo lo explica al alumnado del centro**:

*“Mira mi mujer gracias a Dios tiene un contrato ahora de media jornada, pero entra a las 12 del medido día y acaba a las 10. Entonces, con los niños, ¿qué hacemos? Pues de ellos me encargo yo, que yo ahora soy un manitas. Ducha, comida y todo, soy un fenómeno en la cocina. Y lo hago con orgullo y con mucha honra. De hecho, mi mujer ha venido aquí a la escuela a dar una charla a los muchachos más grandes para que vean que un matrimonio debe ser así, igualdad para los dos y ayudarse los dos en todo. Porque muchas veces la mentalidad que tienen, es tremenda, y yo les digo “yo frego platos”, “yo hago de comer”, “yo le llevo la cena a mi mujer”, hombre les digo “vosotros*

*sabéis mi mujer que acaba reventaica de trabajar, y no voy a ayudar yo”. Y me dicen, tío Manuel, ¿de verdad? Y les digo claro que si hijo. ¿qué hago? Dejo yo a mis hijos y a mi mujer sin comer. Es mi compañera, por Dios.” (Manuel, REL\_VAL\_5, 14)*

Pero sin duda, **uno de los prejuicios relativos a la desigualdad de género que más pesa sobre la comunidad gitana es el supuesto desinterés de las familias gitanas (especialmente los hombres) en que las niñas y/o mujeres gitanas estudien** (Fernández Enguita, 1999). Nuestro análisis pone de manifiesto cómo la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está contribuyendo a deshacer este prejuicio que, lejos de estar vinculado con la cultura gitana, se relaciona íntimamente con el éxito educativo del alumnado gitano y su seguridad en los centros educativos. Blanca, monitora del comedor del centro B, nos cuenta que un compañero gitano que espera un bebé, le confesó que **le daba igual niña o niño, porque fuera lo que fuera iba a estudiar igual**. Blanca asocia este cambio al éxito de la escuela:

*“Un compañero mío gitano que espera un niño le digo: ¿quieres una niña o un niño? Él me dijo: me da igual, si sale niño o si sale niña irá a estudiar igual, saldrá por ahí igual. Las cosas están cambiando y lo que está pasando en la escuela contribuye mucho.” (Blanca, REL\_VAL\_2, 14)*

Aitor, monitor del comedor del centro B, nos explica que antes era impensable que una niña gitana estudiara con 12 años en ese centro. Sin embargo ahora, **desde que las niñas gitanas también están obteniendo buenos resultados académicos, sus familias debaten sobre qué institutos o centros son mejores para sus hijas:**

*“Quince años atrás a un gitano le decía que su niña de 12 años iba a estudiar y te decía que no, ahora lo que hay es un debate: no le apuntes allá que está más lejos de la casa, mejor en el otro, que también va su prima. Hay un debate, un cambio. Claro, ahora aquí las niñas también aprenden y las familias pues dicen, oye ¿por qué no?” (Aitor, REL\_VAL\_1, 14)*

En capítulos anteriores ya apuntamos que la participación de familias gitanas en Actuaciones Educativas de Éxito está aumentando las expectativas educativas de las familias gitanas hacia sus hijas e hijos y hacia ellas mismas. Abundando en ello, nuestro trabajo analítico muestra cómo **las expectativas educativas de las familias gitanas sobre las mujeres y niñas**

**gitanas han aumentado significativamente.** Ana y Candela, alumnas del curso de acceso +25 del Plan Integral, nos explican cómo **los hombres gitanos del curso muestran tener serias expectativas cuando hablan de sus hijas y mujeres, hasta llegar a considerar la universidad como un futuro real para ellas también:**

*“El curso está ayudando a superar ese machismo entre comillas o como se quiera llamar. Un ejemplo es que los hombres del curso hablan de sus hijas y sus mujeres con muchas expectativas educativas, quieren que estudien que lleguen a la universidad. Es verdad que siguen siendo muy sobreprotectores, pero cuando ven espacios como este, pues se tranquilizan. Un ejemplo de esto paso el año pasado, que un hermano venía con sus dos hermanas y cuando vio el ambiente el dejó de venir y estaba tranquilo por ellas.” (Ana, REL\_BCN\_22, 14)*

*“En el curso los hombres ahora hablan de llevar a sus hijas a la universidad, lo ven como una opción, y eso me gusta porque veo que las cosas están cambiando, que ahora las familias gitanas lo ven una opción real. Eso es la clave de este curso, yo creo, que lo vemos posible.” (Candela, REL\_BCN\_18, 14)*

Esta transformación de las expectativas hacia las mujeres y niñas gitanas que comentan Candela y Ana, ha podido ser recogida en nuestro análisis directamente del testimonio de algunos hombres gitanos del curso de acceso +25 del Plan Integral. Abraham, reconoce abiertamente que **antes de entrar en el curso ni se planteaba que sus hijas fueran a la universidad** o estudiaran, mientras que su hijo sí. **Ahora, Abraham tiene clarísimo que le encantaría que sus hijas tuvieran carrera universitaria.** De hecho, el sueño de Abraham es que su mujer estudie el Grado de Educación Infantil:

*“Empecé a estudiar y pensé, mi hijo tiene que estudiar pero mis hijas no porque en los institutos se ven cosas muy feas. Mente colonizada. Ahora pienso que no y es mucho por la Marta [profesora gitana del curso de acceso +25]. Me encantaría que mis hijas tuvieran carrera universitaria y que me critiquen los gitanos con la mente retrasá. [...] es más, ojalá Dios quiera y apruebe, porque me*

*encantaría que mi mujer estudiara Educación Infantil, porque es que a ella le encantan los niños.”*  
(Abraham, REL\_BCN\_19, 14)

Al igual que Abraham, Moisés, también alumno del curso de acceso +25, reconoce que por **primera vez en su vida se habla de la universidad en su casa**, y que **ve posible que su mujer y sus hijas puedan estudiar y llegar a tener una carrera universitaria**:

*“Por primera vez la palabra universidad se escucha en mi casa. Ahora quiero que mi mujer también haga cosas, y sobre todo mis hijas. De hecho el otro día con mi hija soñábamos con qué coche iba a ir a la Universidad.”* (Moisés, REL\_BCN\_14, 14)

Finalmente, en esta misma dirección, es importante señalar que durante una de las observaciones comunicativas realizadas en el curso de acceso +25 del Plan Integral (OBS\_BCN\_8) el alumnado debatía un artículo sobre la violencia de género. El debate fue derivando hacia la desigualdad de género en el Pueblo Gitano y hacia el papel de las mujeres gitanas en el curso de acceso +25. Varios de los hombres gitanos presentes, concretamente Josué, Damián, Abraham y Jaime, manifestaron públicamente su intención de hacer todo lo posible para que sus hijas alcancen la universidad.

En este punto, podemos afirmar que las familias gitanas están realizando aportaciones claves para luchar contra la pobreza y el antigitanismo en múltiples espacios de la sociedad, a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito. Hemos observado cómo la participación activa del Pueblo Gitano en dichas actuaciones está desactivando los prejuicios y estereotipos sobre esta comunidad en diferentes ámbitos, como el sistema educativo, el mundo laboral, el sistema de salud o los servicios sociales. Del mismo modo, hemos mostrado que algunos valores gitanos, como la solidaridad o la familia, cobran especial importancia en esta lucha, especialmente para garantizar y aumentar el éxito social y educativo de la comunidad gitana. Finalmente, el trabajo de esta investigación ha puesto de manifiesto algunas evidencias sobre cómo la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está favoreciendo nuevos espacios donde mujeres gitanas y hombres gitanos luchan contra la desigualdad de género y el machismo.



## Capítulo 8. Conclusiones

*"Aunque el antigitanismo cruel se encargue de hacer creer que el gitano no quiere estudiar o ya le está bien ser analfabeto y vivir de las ayudas sociales, esto no es verdad, es sólo un prejuicio y estereotipos para justificar las carencias y problemas del sistema educativo, ya que la responsabilidad del fracaso o del éxito de cualquier persona depende principalmente de las prácticas educativas que los centros están desarrollando con nuestros niños. El Pueblo Gitano quiere una vida digna, una vida mejor, como cualquier persona, donde al mismo tiempo, podamos vivir nuestra identidad con libertad."*

Lourdes, estudiante gitana universitaria del Grado de Trabajo Social  
y coordinadora del GESO en el Centro A.  
(Lourdes, REL\_TGN\_7)

Antes de dar paso a las conclusiones de esta tesis doctoral, es preciso iniciar este capítulo destacando el valor añadido que ha supuesto para este trabajo de investigación poder contar con la participación de una muestra de personas gitanas tan amplia y diversa. De hecho, la mayor parte de las personas gitanas que han accedido a participar en nuestra investigación son personas que tradicionalmente han quedado al margen de la creación de conocimiento científico. En este sentido, sostenemos que este aspecto debe entenderse como un elemento fundamental en relación a la temática de estudio, especialmente si se persigue realizar una aportación científica relevante que contribuya a mejorar las condiciones de vida y la situación social del Pueblo Gitano. Así, todas y cada una de las ideas y conclusiones que van a ir desarrollándose a lo largo de este capítulo adquieren un especial sentido gracias a la implicación de la comunidad gitana en la investigación.

Tal como se ha recogido en este trabajo, el Pueblo Gitano es la mayor minoría étnica de Europa, con una población estimada de más de 12 millones de personas (European Commission, 2011b). A pesar de llevar en Europa más de 5 siglos (Casermeiro, 2016; Sánchez Ortega, 1994a), el Pueblo Gitano es el grupo social más rechazado y excluido tanto en España como en el resto del continente (CIS, 2013; FRA, 2014). En este sentido, la tasa de pobreza severa de la población gitana española se sitúa en el 37,8%, mientras que la del resto de la población es del 6,5%. Si consideramos también la tasa de pobreza moderada, podemos afirmar que más del 70% de la población gitana de España vive en el umbral de la pobreza, mientras que el 37.1% del resto de la población sufre esta situación, lo que supone



una diferencia de más de 30 puntos entre las personas gitanas y el resto de la población española (Damonti & Arza, 2014).

Si nos centramos en el ámbito educativo, del casi millón de gitanas y gitanos que se estima que viven en España (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012), únicamente un 1% ha conseguido finalizar estudios universitarios (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011), mientras que casi un 35% de la población no gitana posee estudios superiores (INE, 2017c). Esta enorme brecha educativa se observa también durante la educación obligatoria. Sólo el 30% del alumnado gitano obtiene el graduado de educación secundaria, mientras que el 60% del alumnado no gitano supera con éxito dicha etapa (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012). La segregación del alumnado gitano en aulas de bajo rendimiento, las adaptaciones curriculares basadas en un currículum de mínimos, los estereotipos y prejuicios sobre el alumnado gitano y sus familias, así como numerosas prácticas educativas basadas en ocurrencias y no en las recomendaciones de la comunidad científica, son las principales causas de la exclusión educativa del Pueblo Gitano (Macías-Aranda & Flecha, 2013; Santiago & Maya, 2012; Vargas & Gómez, 2003).

Si consideramos la situación de la comunidad gitana en otros ámbitos sociales, nos encontramos de nuevo con una situación claramente desfavorable respecto de la población no gitana: mayores índices de desempleo (Damonti & Arza, 2014; FRA, 2014); menor esperanza de vida y mayor mortalidad infantil (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011); notables desigualdades en salud, así como en el acceso a los servicios sanitarios (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016); significativos problemas en el acceso a una vivienda digna, y otras situaciones relacionadas con este ámbito, como la segregación residencial (Fundación Secretariado Gitano, 2007). Todas estas desigualdades afectan con mayor intensidad a las mujeres gitanas, víctimas de una triple discriminación: como gitanas, al igual que todo el Pueblo Gitano; como mujeres, al igual que el resto de mujeres del conjunto de la sociedad; y a causa de las discriminaciones que tienen su origen en una baja o inexistente formación académica (Fernández et al., 2004; Macías-Aranda & Redondo, 2012)

A pesar de los numerosos esfuerzos y políticas públicas en favor de la inclusión del Pueblo Gitano (Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya, 2014; European

Commission, 2011b; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012), la situación social y educativa de esta comunidad va mejorando a un ritmo considerablemente lento (European Commission, 2016). Todo este conjunto de situaciones desfavorables, a las que hay que añadir el recurso a prácticas sociales y educativas no avaladas por la comunidad científica y dirigidas con mayor frecuencia hacia grupos vulnerables como el Pueblo Gitano (Greenberg, 2010; Macías-Aranda & Flecha, 2013; Santiago & Maya, 2012), no hacen sino reproducir los prejuicios y clichés aplicados a la comunidad gitana, contribuyendo de este modo a la perpetuación del antigitanismo. En este sentido, la forma específica de racismo contra el Pueblo Gitano, reconocida a estas alturas por numerosos organismos e instituciones internacionales (Council of Europe, 2012a; European Parliament, 2015), debe entenderse como un racismo persistente histórica y geográficamente; sistemático, ya que es aceptado por casi todos los estamentos de la sociedad; y a menudo acompañado por actos de violencia (ECRI. European Commission against Racism and Intolerance & Council of Europe, 2011). Expertos gitanos como Valeriu Nicolae (2006) han descrito el antigitanismo como *“una forma específica de racismo, una ideología de superioridad racial, una forma de deshumanización y del racismo institucional [...] alimentado por la discriminación histórica”*. (p. 5).

No obstante, cada vez son más las iniciativas y actuaciones que se están llevando a cabo para luchar contra el fracaso escolar y superar la pobreza, mejorando la situación social y educativa de los grupos más desfavorecidos, como es el caso de la comunidad gitana. Muchas de estas acciones se centran especialmente en zonas urbanas con una alta concentración de pobreza y de bajo nivel socioeconómico, conocidas como barrios gueto, y en las que con frecuencia encontramos un porcentaje muy significativo de población gitana. El impacto social de algunas de estas acciones, es decir, las mejoras que están produciéndose en las condiciones de vida de las personas que viven en estos entornos, ha sido ya destacado por la comunidad científica.

En este sentido, el presente trabajo de investigación ha tomado como base dos líneas de investigación iniciadas previamente por dos proyectos competitivos financiados por organismos públicos.

Por un lado, esta tesis doctoral se ha asentado en los resultados del proyecto INCLUD-ED, financiado por el 6º Programa Marco de la Unión Europea (Flecha, 2006-2011). INCLUD-ED. “Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education” ha analizado

qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos, como las mujeres, las personas jóvenes, la población inmigrante, las minorías culturales y las personas con discapacidad (INCLUD-ED Consortium, 2011). Para ello, INCLUD-ED analizó, entre otros aspectos, las características de los sistemas educativos europeos y las prácticas educativas que están favoreciendo menores tasas de exclusión social y educativa, así como las reformas y prácticas que están generando mayores índices de exclusión. Uno de los resultados más importantes del proyecto INCLUD-ED ha sido la identificación de un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito. Estas actuaciones educativas están consiguiendo los mejores resultados de aprendizaje y convivencia en todos los contextos en los que se aplican, independientemente del origen cultural, social y/o económico del alumnado y sus familias (Flecha, 2015). De hecho, el impacto social de las Actuaciones Educativas de Éxito, especialmente en relación al éxito educativo y la inclusión social de los grupos más desfavorecidos, ha sido ya destacado en numerosas publicaciones científicas (Alvarez et al., 2016; Díez-Palomar & Cabré, 2015; Flecha & Soler, 2013; Llopis et al., 2016; Valls & Kyriakides, 2013). Fruto de este impacto social, la Comisión Europea ha seleccionado al proyecto INCLUD-ED como uno de las 10 ejemplos de historias de éxito del Programa Marco de Investigación, siendo INCLUD-ED el único proyecto de Ciencias Sociales seleccionado (European Commission, 2011a).

Por otro lado, esta tesis doctoral se ha fundamentado también en los resultados del proyecto “EXIT Pobreza. Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza”, financiado por el Plan Nacional I+D+i (Valls, 2012-2014). El proyecto ha perseguido analizar e identificar actuaciones socioeducativas de éxito que puedan contribuir a superar la pobreza en contextos de exclusión social, con el fin de aportar orientaciones científicas útiles en la elaboración de políticas públicas dirigidas a superar la pobreza y la exclusión social en España. Uno de los resultados más destacables del proyecto ha sido demostrar que las Actuaciones Educativas de Éxito están produciendo un impacto directo en la superación de la pobreza en zonas urbanas de bajo nivel socioeconómico y con altos índices de exclusión social (Girbés-Peco, Amador-López, & Macías-Aranda, 2015; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015).

Conociendo los resultados ya obtenidos por las líneas previas de investigación señaladas, esta tesis doctoral surge con la intención de continuar avanzando en el conocimiento científico

propio del campo objeto de nuestra atención, planteándonos qué sucede particularmente cuando el Pueblo Gitano participa en estas Actuaciones Educativas de Éxito, y qué impacto concreto está teniendo la participación del Pueblo Gitano en la lucha contra la pobreza y el antigitanismo. Este inicio se corresponde con la hipótesis de partida del presente trabajo de investigación, en concreto: que la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito está consiguiendo que las personas gitanas, especialmente las que viven en barrios desfavorecidos, se conviertan en agentes protagonistas y activos de su propia inclusión social, desarrollando importantes contribuciones para luchar contra la pobreza y el antigitanismo.

Por ello, esta tesis doctoral ha formulado 4 objetivos de investigación, que revisaremos en las páginas siguientes, destacando nuestros logros en cada uno de ellos para exponer así nuestras conclusiones finales. De esta manera, junto con dichas conclusiones revisaremos también el recorrido realizado y los logros alcanzados respecto de nuestros propósitos iniciales.

**El primer objetivo de nuestra tesis doctoral ha consistido en aportar evidencias que demuestren que el Pueblo Gitano está siendo agente protagonista y activo de su propia inclusión social a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito.** A lo largo de los capítulos de este trabajo se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica; se han destacado, entre otros aspectos, la situación social del Pueblo Gitano y las prácticas socioeducativas que se desarrollan con mayor frecuencia en barrios desfavorecidos con una alta proporción de personas gitanas. Del mismo modo, durante nuestro trabajo de campo hemos podido recoger evidencias sobre la situación de dicha comunidad y sobre las prácticas de que son objeto las personas gitanas. Así, hemos llegado a comprobar que la situación social y educativa altamente desfavorable que padece la comunidad gitana guarda una relación directa con el tipo de intervenciones e iniciativas que van dirigidas a esta comunidad.

Si nos centramos en los ámbitos de la educación y el empleo, áreas fundamentales para garantizar la inclusión social y el desarrollo humano de cualquier colectivo (UNDP. United Nations Development Programme, 2016), a lo largo de nuestro trabajo hemos podido corroborar que muy frecuentemente las prácticas e intervenciones diseñadas para conseguir la inclusión educativa y laboral de la comunidad gitana no están fundamentadas en evidencias

científicas que las avalen, por lo que conducen al fracaso educativo y laboral del Pueblo Gitano.

Por lo que respecta al ámbito educativo, hemos observado que los centros educativos que están situados en barrios desfavorecidos y que atienden a una alta proporción de alumnado y familias gitanas, tienden a reducir el contenido curricular oficial de todo el centro. Ello comporta que el alumnado gitano de estos centros reciba una instrucción académica basada en los mínimos contenidos curriculares, por lo que su formación educativa es muy deficiente. Esta situación, observada de manera recurrente durante nuestro trabajo de campo, ha sido ya fuertemente denunciada por la sociedad civil gitana (Amador, 2016; Santiago & Maya, 2012), así como analizada e identificada como *tracking* por la investigación científica, que alerta de las consecuencias sociales y educativas negativas que este tipo de segregación comporta (Flecha, 2015; Valls, 2008-2010). Por otra parte, el alumnado gitano tiende a ser segregado en aulas de bajo rendimiento académico o a ser objeto de adaptaciones curriculares. En ambos casos, el alumnado gitano es privado nuevamente de recibir una formación académica de calidad fundamentada en la totalidad del curriculum oficial, y forzado en la mayoría de casos a seguir el llamado “curriculum de la felicidad” (Aubert et al., 2008), basado en el trabajo de habilidades no académicas, como el juego, la diversión o los valores. Al igual que sucediera con el *tracking*, esta situación ha sido observada en numerosas ocasiones durante nuestro trabajo de campo, así como definida como *streaming* por la investigación científica, que de nuevo alerta sobre el riesgo de que este tipo de prácticas conduzcan a la exclusión social y educativa de los colectivos que las padecen, como el Pueblo Gitano (CREA, 2010). Finalmente, en el ámbito educativo también se ha observado que las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado gitano y sus familias, así como la desconfianza y falta de comunicación entre las familias y las escuelas, son dos aspectos que están contribuyendo a reproducir la exclusión de esta comunidad.

En lo referente al ámbito laboral, hemos observado durante nuestro trabajo que la mayoría de programas ocupacionales u ofertas laborales que los Servicios Sociales u otras administraciones ofrecen a las personas gitanas, suelen ser de muy baja calificación y de poca utilidad para los intereses de éstas. Ello es debido principalmente a dos motivos: las bajas expectativas y los estereotipos de las personas profesionales hacia el Pueblo Gitano, así como la falta de formación académica de las personas gitanas, quienes en muchas ocasiones no

pueden optar a mejores ofertas u opciones laborales (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014b).

Toda esta situación está conduciendo no únicamente al fracaso escolar y a la exclusión laboral del Pueblo Gitano, sino que, además, está alejando a las personas gitanas tanto de los centros educativos como del resto de servicios sociales, ya que no confían en dichas instituciones ni ven oportunidades para mejorar su situación o condiciones de vida. Ello comporta que se reproduzca el prejuicio que describe al Pueblo Gitano como un colectivo pasivo que no lucha por salir de la exclusión social, puesto que prefiere vivir precariamente sin formación académica y con trabajos de baja calificación o recibiendo ayudas sociales (Fernández Enguita, 1999).

El trabajo llevado a cabo durante nuestra tesis doctoral nos ha permitido comprobar que, no obstante lo visto, toda esta situación tiende a la mejora **desde el momento en que el Pueblo Gitano participa en Actuaciones Educativas de Éxito que se aplican en centros educativos que se han transformado en una Comunidad de Aprendizaje, u en otras instituciones públicas.** Este cambio en el tipo de prácticas dirigidas a la comunidad gitana, comporta que ésta **pase a convertirse en agente protagonista y activo de su propio proceso de inclusión social,** en tanto que participe en las Actuaciones Educativas de Éxito.

Por tanto, una primera conclusión debe incidir en el hecho de que, **gracias a las significativas mejoras educativas y sociales que se consiguen a través de las Actuaciones Educativas de Éxito, las personas gitanas vuelven a confiar en los centros educativos y en las instituciones,** desde el momento en que perciben oportunidades reales de mejorar su situación educativa y laboral, así como sus condiciones de vida. **Además, este éxito conlleva la participación activa y protagonista de las familias gitanas** en actividades educativas vinculadas al proceso de aprendizaje del alumnado, como los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas o la biblioteca tutorizada; en actividades educativas dirigidas a mejorar su propia formación académica, como la formación de familiares; o en la toma de decisiones y en la vida organizativa del centro a través de su participación representativa, democrática, directa y real en órganos del centro, como las comisiones mixtas o las asambleas (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015; Ríos et al., 2013).

Otra conclusión nos lleva a poner de relieve el **efecto de las Actuaciones Educativas de Éxito sobre las expectativas del profesorado hacia el alumnado gitano y sus familias**. Correlativamente, observamos una mejora en las **expectativas de las familias gitanas hacia sus hijas e hijos, e incluso hacia ellas mismas** (CREA, 2010). A lo largo de nuestro trabajo hemos podido igualmente observar de qué manera este **aumento de las expectativas educativas en ambas direcciones** ha funcionado como un **elemento clave para que el Pueblo Gitano se convierta en agente activo y protagonista de su inclusión social**, ya que ahora tanto el profesorado como las familias gitanas ven posible que el alumnado gitano finalice con éxito la educación obligatoria, e incluso que continúe con estudios postobligatorios (Girbés-Peco, Amador-López, et al., 2015; Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015).

Finalmente, en relación con este primer objetivo, el trabajo llevado a cabo durante nuestra tesis doctoral nos permite concluir que **la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares tiene un especial impacto en la transformación del Pueblo Gitano en un agente activo y protagonista de su proceso de inclusión social**. Las familias gitanas reaccionan de una manera inmediata y muy positiva ante la formación de familiares, ya que se les ofrece una **formación útil y de calidad que realmente les permitirá aumentar su formación académica y posibilidades laborales**. Ello comporta que las familias gitanas aumenten considerablemente sus expectativas educativas y personales, lo que las anima a participar muy activamente en todo tipo de actividades del centro y a iniciar procesos de transformación personal que las alejan de la exclusión social. Como manifiesta Moisés, alumno del curso de acceso +25 del Plan Integral:

*“Desde que estoy en el curso de acceso no solo he mejorado mi nivel académico, [...] Laboralmente he hecho mi primera entrevista de trabajo para un puesto como mediador sociocultural, gracias a aprobar la parte común del examen y al Plan Integral. Ahora por primera vez en mi vida, tengo una nómina desde hace unos 6 meses. Es increíble. [...] de ir en el camión de la chatarra, sin comer muchos días, a ir bien arreglado a ayudar a personas como yo a un barrio como el mío. A dar de comer honradamente a mi casa. Es un sueño, como gitano y como cristiano.” (Moisés, REL\_BCN\_14, 8)*

**El segundo objetivo de nuestra investigación ha consistido en analizar las acciones que el Pueblo Gitano está llevando a cabo para luchar contra la pobreza a través de**

**su participación en Actuaciones Educativas de Éxito.** Como ya indicamos, el trabajo llevado a cabo en esta tesis doctoral nos ha permitido evidenciar que el fracaso educativo y laboral de la comunidad gitana guarda una relación directa con las prácticas e intervenciones que van dirigidas a esta comunidad por no estar fundamentadas en evidencias científicas. Dichas prácticas no se aplicaban únicamente con el alumnado de los centros educativos antes de que las escuelas se convirtieran en una Comunidad de Aprendizaje, sino que hemos observado que prácticamente la totalidad de las personas adultas que han participado en esta investigación han sido objeto de este tipo de prácticas durante su etapa escolar; cuestión que concuerda con las denuncias de la sociedad civil gitana (Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005; Nicolae, 2006; Ramírez Heredia, 2000; Santiago & Maya, 2012), así como con las aportaciones de la comunidad científica (EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014a; Farkas, 2014; Greenberg, 2010). Además de provocar el rechazo y la desconfianza del Pueblo Gitano hacia los centros educativos y las instituciones, y el que las familias gitanas se inhibieran de participar, nuestro trabajo pone de manifiesto que las prácticas ocurrentes o pseudocientíficas de que venimos hablando han contribuido muy significativamente a reproducir la situación de pobreza y exclusión de la comunidad gitana, como ya ha indicado la investigación científica (Valls, 2012-2014).

Una primera consecuencia de dichas prácticas que hemos podido observar, ha sido el fracaso escolar de las familias gitanas, y su consecuencia más directa: la no obtención del Graduado Escolar o el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria (GESO). Esta falta de titulación académica oficial ha tenido un efecto directo en la reproducción de los círculos de pobreza y exclusión social, dada la relación directa que la formación académica mantiene con las oportunidades laborales, el acceso a una vivienda digna o las condiciones de salud, entre otros aspectos. Este conjunto de dimensiones resultan fundamentales para la medición de la pobreza (Llano Ortiz, 2015), especialmente porque, como hemos ido indicando a lo largo de este trabajo, el fenómeno de la pobreza posee una naturaleza multidimensional, que va más allá de la privación de recursos económicos o el nivel de ingresos de una persona o familia (Sen, 1999; UNDP. United Nations Development Programme, 2016). De hecho, y siguiendo a Amartya Sen -quien sin duda ha sido uno de los autores claves en la articulación de la teoría del desarrollo humano y en la elaboración de sus indicadores económicos y sociales-, la pobreza no se reduce al mero cálculo de los recursos de los cuales dispone una persona o familia. La pobreza debe entenderse desde el punto de vista de la capacidad, es decir del conjunto de capacidades de las que cada persona dispone para poder convertir sus derechos



en libertades reales (Sen, 1999). En este sentido, la falta de formación académica de las familias gitanas las ha conducido de forma alarmante a situaciones de pobreza y exclusión social, según hemos podido evidenciar a lo largo de nuestro trabajo.

A título de ejemplo: carecer de titulación académica ha provocado que una gran parte de la comunidad gitana acabe trabajando en empleos muy precarios, como la chatarra o la búsqueda de cartón. También ha reducido sus oportunidades laborales drásticamente, ya que la única opción laboral de muchas personas gitanas ha sido continuar con el negocio familiar, que en un número muy elevado de casos ha supuesto trabajar en el mercadillo. En otros casos, la falta de formación académica ha significado para muchas personas gitanas la total exclusión del mercado laboral, lo que les ha llevado a depender de las ayudas sociales para poder mantener sus familias. Esta falta de ingresos regulares, e incluso la insuficiencia de ingresos, ha repercutido a su vez negativamente en las condiciones de salud de la comunidad gitana (hacinamiento viviendas, carencia de vivienda digna, problemas de salud severos, etc.). Este conjunto de situaciones críticas para la comunidad gitana ha podido ser constatado a lo largo de nuestro trabajo, tanto en la literatura científica (Damonti & Arza, 2014; EU-FRA, 2014a, 2014b; La Parra, Gil-González, & Jiménez, 2013), como en nuestro propio trabajo de campo. Como nos indica Juan, padre gitano del centro A:

*“Aquí con el tema del trabajo está fatal la cosa primo. Tú lo sabes que basta que seas gitano pa que no te quieran en ninguna parte. Y pues claro, mucha gente se busca la vida como puede, pero claro que la gente quiere trabajar, pero entre que muchos no tenemos ni el graduao y que los payos no nos cogen, pues lo que te queda es el mercao, y a coger cartón o lo que sea.” (Juan, REL\_TGN\_10, 3)*

Ahora bien, el trabajo realizado en el marco de esta tesis doctoral nos ha permitido evidenciar que **el Pueblo Gitano está llevando a cabo contribuciones claves para luchar contra la pobreza gracias a su participación en Actuaciones Educativas de Éxito** que se aplican en centros educativos transformado en una Comunidad de Aprendizaje, u en otras instituciones públicas.

Una de las primeras contribuciones de la comunidad gitana que hemos podido recoger hace referencia a **su propia reivindicación como agente para conseguir el éxito educativo de sus hijas e hijos** (Macías-Aranda & Redondo, 2012; Sordé, 2002). Nuestro trabajo pone

de manifiesto que, lejos del prejuicio que pesa sobre el Pueblo Gitano en relación a su supuesto desinterés por la educación, desde el momento en que se aplican Actuaciones Educativas de Éxito, **las familias gitanas se involucran de un modo muy activo en orden a conseguir que sus hijas e hijos alcancen los mejores resultados.** Nuestra investigación ha evidenciado también que **el interés actual de las familias gitanas por la educación no es fruto de un día,** ya que con anterioridad a la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito las mismas familias reconocían el valor de la educación para salir de la exclusión. **La novedad es que, debido al éxito de las actuaciones llevadas a cabo, las familias gitanas ya no sólo reconocen el valor de la educación, sino que ahora sí confían positivamente en que sus hijas e hijos puedan finalizar con éxito sus estudios** (Girbés-Peco, Macías-Aranda, et al., 2015; Sordé-Martí & Macías-Aranda, 2017).

Otra contribución del Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza consiste en la **reivindicación por parte de las familias gitanas de la utilidad de la formación académica para mejorar sus oportunidades y perspectivas laborales,** de manera que ello repercuta en el aprendizaje de sus hijas e hijos. El trabajo que hemos llevado a cabo en la presente tesis doctoral vuelve a poner de relieve los efectos muy positivos de la Actuación Educativa de Éxito de formación de familiares. Cuando se aplica esta actuación, **las familias gitanas se involucran de un modo muy activo con la intención de conseguir mejorar su formación académica y su inclusión en el mercado laboral,** desmontando el prejuicio que ve a la comunidad gitana como un grupo parasitario, que no quiere trabajar ni formarse, y que prefiere vivir de las ayudas sociales. La presente tesis doctoral pone de evidencia que **el cambio de que venimos hablando se produce porque ahora las familias sí perciben la utilidad de la formación de familiares, orientada a mejorar sus habilidades y conocimientos instrumentales,** a mejorar sus opciones laborales y también a participar activamente en la formación académica de sus hijas e hijos ayudándoles en las tareas escolares, entre otros aspectos (Díez et al., 2011; García-Espinel, 2016; C. García, Álvarez, & Macías-Aranda, 2016). De hecho, a lo largo de nuestro trabajo hemos demostrado como la formación de familiares está ayudando de un modo real a insertar en el mercado laboral a personas gitanas que estaban totalmente excluidas del mismo. Para garantizar el éxito de la formación de familiares, así como del resto de Actuaciones Educativas de Éxito, **las familias gitanas demandan altos niveles de adecuación al profesorado, así como que los/as profesionales que trabajen con la comunidad gitana muestren entrega, pasión e idoneidad en la labor que se les encomienda.** Esta contribución del Pueblo Gitano está

en línea con muchas recomendaciones políticas y sociales, como el Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Cataluña, que pretende “favorecer la idoneidad, competencia y motivación del profesorado y de los diferentes agentes educativos de los centros con un número elevado de alumnos gitanos a través de la adecuación de plantillas docentes en 5 centros educativos” (Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya, 2014: 32).

El trabajo llevado a cabo nos ha permitido recoger otra de las contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza, en concreto, la **necesidad de referentes gitanas y gitanos en el sistema educativo, y en el resto de ámbitos de la Sociedad**. La participación de la comunidad gitana en Actuaciones Educativas de Éxito está permitiendo el acceso de personas referentes, gitanas y gitanos, a los centros educativos, y a otros espacios. Estos referentes son fundamentales para contribuir al éxito educativo y social de los grupos más vulnerables, de acuerdo con la literatura científica (Ainsworth, 2010; Klopfenstein, 2005; Komarraju, Musulkin, & Bhattacharya, 2010; Rezai-Rashti & Martino, 2010). De hecho, la presencia de profesorado gitano en una de las formaciones de familiares analizadas en nuestro trabajo muestra la importancia de estas personas gitanas de referencia para el Pueblo Gitano.

La participación de la comunidad gitana en Actuaciones Educativas de Éxito nos permite también recoger a través de esta tesis doctoral otra contribución del Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza. Debido a las enormes barreras sociales que las personas gitanas se encuentran en su día a día (EU-FRA, 2012), y desde un punto de vista de reparación del daño histórico que se ha causado al Pueblo Gitano (Congreso de los Diputados, 2005; ECRI, 2011; European Parliament, 2005), **la comunidad gitana recuerda la urgencia de diseñar y aplicar medidas de acción afirmativa que garanticen su éxito, especialmente en la continuidad de estudios superiores**. La falta de recursos económicos, el proceso de admisión a un grado universitario, así como la legislación para la obtención o renovación de becas de estudio, suponen en la mayoría de ocasiones un reto de imposible superación para las personas gitanas, que topan con serias dificultades a la hora de acceder y mantenerse en la educación superior. Para paliar estas situaciones de desigualdad, hace tiempo que en varios países del mundo vienen desarrollándose programas en esta línea con el fin de garantizar el éxito y continuidad de los grupos más vulnerables en la educación superior (Desai & Kulkarni, 2008; Francis & Tannuri-Pianto, 2012; Hastie & Rimmington, 2014; Orfield,

2001a, 2009), y también en el caso de la comunidad gitana (Alexiadou & Norberg, 2015; Rakoviæ, 2009; Surdu & Szira, 2009). En este sentido, las medidas de acción afirmativa podrían resultar definitivas para el éxito del Pueblo Gitano en la educación y, como consecuencia, en la lucha contra la pobreza de esta comunidad.

Otra de las contribuciones del Pueblo Gitano que ha emergido de nuestro trabajo hace referencia a la **reivindicación de los valores gitanos, como la solidaridad y la familia, para luchar contra la pobreza**. El Pueblo Gitano posee una serie de valores comunes (Flecha, 2001; García-Espinel, 2016; Hancock, 2004), tales como son la solidaridad, especialmente para con el resto de personas gitanas (Hancock, 2004; Rövid, 2013; Sordé, Serradell, et al., 2013), así como la familia, fundamentalmente en términos de respeto y apoyo desde y para toda la familia y comunidad (Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005; A. García, 2006; Hancock, 2002; Hancock & Kyuchukov, 2010). Nuestro trabajo pone de manifiesto que estos valores propios de la comunidad gitana están jugando un papel fundamental en el éxito educativo de las personas gitanas, así como en su inclusión social. Por ello, las prácticas e iniciativas que persigan luchar contra la exclusión social y la pobreza en barrios con una alta concentración de personas gitanas, deben tener en cuenta estos valores, en la medida en que pueden suponer un factor importante en la inclusión social del Pueblo Gitano.

Otra de las contribuciones hace referencia a la **lucha conjunta de mujeres gitanas y hombres gitanos por la igualdad de género**. Nuestro trabajo ha señalado que la mujer gitana sufre una triple discriminación: como mujer, como gitana, y porque frecuentemente carece de formación académica (Drom Kotar Mestipen, 2011; Fernández et al., 2004; García-Espinel, 2015). La participación **del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está favoreciendo espacios en los que mujeres gitanas y hombres gitanos luchan contra la desigualdad de género y el machismo**. Nuestro trabajo pone de manifiesto que el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito está contribuyendo a que las familias gitanas (mujeres y hombres) transformen sus expectativas educativas y sociales hacia el Pueblo Gitano en general, y hacia la mujer gitana (madres, esposas, primas, hijas, etc.) en particular, lo que puede contribuir muy especialmente a mejorar la situación educativa y social de las mujeres gitanas. Tal y como nos explica Candela, alumna del curso de acceso del Plan Integral:

*“En el curso los hombres ahora hablan de llevar a sus hijas a la universidad, lo ven como una opción, y eso me gusta porque veo que las cosas están cambiando, que ahora las familias gitanas lo ven una opción real. Eso es la clave de este curso, yo creo, que lo vemos posible.” (Candela, REL\_BCN\_18, 14)*

Finalmente, nuestro trabajo nos ha permitido recoger otra contribución para luchar contra la pobreza gracias a la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito: es la que consiste en el **rechazo de la comunidad gitana hacia las prácticas y políticas no avaladas por la comunidad científica, es decir, hacia prácticas y políticas pseudocientíficas y ocurrentes que no garanticen el éxito educativo y social del Pueblo Gitano**. La participación de la comunidad gitana en Actuaciones Educativas de Éxito ha hecho que muchas familias sean cada vez más conscientes del impacto que ha tenido en sus vidas haber sido objeto de estas prácticas no científicas, lo que ha provocado que se posicionen claramente en contra de estos enfoques pseudocientíficos, que entre otras prácticas y políticas sustentan la segregación educativa, los grupos de bajo rendimiento o los programas de formación de baja cualificación. Tal y como nos indica Arturo, exalumno del curso de acceso +25 del Plan Integral y estudiante del Grado de Sociología:

*“La escuela no cumplía con mis expectativas. Yo creía que valía para más; no me tenía por tonto. [...] Podría decirse que el sistema, al no cumplir con los requisitos con la diversidad del alumnado, te ves excluido, quedas fuera automáticamente. [...] Cuando eres mayor te das cuenta que te falta una formación que otros tienen y que tú no tienes. (Arturo, REL\_BCN\_12, 1)*

**El tercer objetivo de nuestra tesis doctoral ha consistido en analizar las contribuciones para luchar contra el antigitanismo que está realizando el Pueblo Gitano a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito**. A lo largo de los capítulos de este trabajo se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica donde se ha destacado, entre otros aspectos, la preocupante situación del antigitanismo en la actualidad. Esta forma específica de racismo en contra de la comunidad gitana es claramente denunciada y evidenciada tanto por la sociedad civil gitana, como por la investigación científica y los principales organismos europeos en favor de la igualdad de trato hacia el Pueblo Gitano (ECRI & Council of Europe, 2011; European Parliament, 2015; Fundación Secretariado Gitano, 2016; Jiménez-González, 2017; Macías-Aranda, Amador-López, Santos-Pitanga, & Cortés-Cortés, 2016). Nuestro trabajo de campo ha puesto también de

manifiesto las múltiples formas que adopta el antigitanismo en el día a día de las personas gitanas. Hemos evidenciado cómo las personas gitanas son discriminadas tanto el ámbito laboral como en los servicios sanitarios públicos o en otros Servicios Sociales. Así mismo, hemos comprobado también como el discurso antigitano sigue muy presente tanto en el ámbito político (European Parliament, 2013, 2017), como en los medios de comunicación (Fundación Secretariado Gitano, 2013b; Goodman & Rowe, 2014; Selling, 2013), y muy especialmente en la academia, donde determinados académicos y académicas (Cavalli-Sforza & Cavalli-Sforza, 1994; Fernández Enguita, 1999; Martínez-Celorrio, 2017; Moreno & Sánchez-Oro, 2006; Oleaque, 2007) siguen intentando convertir sus estereotipos y prejuicios hacia la comunidad gitana en aportaciones científicas.

El trabajo realizado en el marco de esta tesis doctoral nos ha permitido evidenciar que el Pueblo Gitano está realizando **contribuciones claves para luchar contra el antigitanismo gracias a su participación en Actuaciones Educativas de Éxito** que se aplican en centros educativos que se han transformado en una Comunidad de Aprendizaje, u en otras instituciones públicas.

En primer lugar, debemos señalar que todas las contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza señaladas anteriormente, deben considerarse también contribuciones de esta comunidad para luchar contra el antigitanismo, ya que de un modo directo están contribuyendo a desmontar gran parte de los prejuicios y estereotipos sobre el Pueblo Gitano. Por ejemplo, las contribuciones de la comunidad gitana relacionadas con la reivindicación para conseguir el éxito educativo de sus hijas e hijos, así como para mejorar su formación académica y mejorar así sus oportunidades laborales, están **contribuyendo a desmontar el prejuicio de que a las familias gitanas no les interesa la educación de sus hijas e hijos, o de que la comunidad gitana no está interesada en su conjunto por la educación**. De igual modo, las contribuciones gitanas que hemos señalado en relación a las reivindicaciones del Pueblo Gitano para conseguir más referentes gitanas y gitanos en el sistema educativo, y en el resto de ámbitos de la Sociedad, así como la urgencia de diseñar y aplicar medidas de acción afirmativa que garanticen su éxito, especialmente en la continuidad de estudios superiores, vuelven a desmontar el estereotipo que gira en torno a las personas gitanas y la educación. Además, todas estas contribuciones, juntamente con el rechazo de la comunidad gitana rechazo hacia las prácticas y políticas no avaladas por la comunidad científica, **desmontan a su vez otros prejuicios que se asocian a esta comunidad, como**

el que hace referencia a que las personas gitanas no quieren trabajar y prefieren vivir con trabajos precarios o de ayudas sociales; y el que afirma que el Pueblo Gitano se autoexcluye o rechaza las instituciones no gitanas (payas). Por último, las contribuciones gitanas que hacen referencia a reivindicar los valores gitanos, como la solidaridad y la familia, para luchar contra la pobreza, y a luchar conjuntamente mujeres gitanas y hombres gitanos por la igualdad de género, **desmontan los estereotipos que relacionan a esta comunidad con la conflictividad y el incivismo, y el machismo, respectivamente.**

No obstante, nuestro trabajo nos ha permitido recoger dos **contribuciones del Pueblo Gitano específicas para luchar contra el antigitanismo**, gracias a su participación en Actuaciones Educativas de Éxito. Por un lado, debemos destacar nuevamente el **especial impacto de la participación de las familias gitanas en la formación de familiares para luchar contra el antigitanismo**, ya que nuestro trabajo ha demostrado como dicha participación **está transformando el imaginario social entorno al Pueblo Gitano en multitud de espacios sociales, como los centros educativos, el mercado laboral, los Servicios Sociales, las administraciones públicas y en otros espacios de la vida cotidiana, como en los círculos de amistades o en el entorno comunitario.** Por otra parte, el Pueblo Gitano está reclamando que **para luchar contra el discurso antigitano tan presente en la sociedad, y especialmente en la academia, es precisa su participación su participación activa y real en todas aquellas investigaciones que versen sobre la comunidad gitana**, así como en programas de intervención socioeducativa dirigidos a personas gitanas. Tal y como nos los explica Lourdes, coordinadora de la formación de familiares del GESO del centro A:

*“Es ridículo, porque nadie en este país se podría imaginar que un grupo de hombres por su cuenta diseñen todo un programa destinado a mujeres o a temas de género, sin contar con ninguna mujer. Entonces, me pregunto yo ¿Por qué con gitanos sí que vale? No puede ser eso hombre, tienen que contar con nosotros para esas cosas, lo que pasa es que si estuviéramos, no podría afirmar eso que afirman, así que ya les interesa, ya, que no estemos.” (Lourdes, REL\_TGN\_7, 1)*

**Finalmente, el cuarto objetivo de la tesis doctoral que presentamos ha consistido en aportar evidencias que demuestren la necesidad de implementar Actuaciones Educativas de Éxito avaladas por la comunidad científica para la superación de la**

**pobreza y el antigitanismo.** Durante nuestro trabajo hemos presentado sobradas evidencias en relación a las mejoras educativas y sociales que comporta para el Pueblo Gitano la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito. Del mismo modo, hemos podido evidenciar también que la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está permitiendo que esta comunidad se convierta en agente protagonista y activo de su propio proceso de inclusión social. Todo ello a su vez está permitiendo que el Pueblo Gitano realice contribuciones fundamentales para luchar contra la pobreza y el antigitanismo. Finalmente, hemos podido comprobar como una de las contribuciones específicas del Pueblo Gitano para luchar contra la pobreza consiste en el rechazo de la comunidad gitana hacia las prácticas y políticas no avaladas por la comunidad científica, es decir, hacia prácticas y políticas pseudocientíficas y ocurrentes que no garanticen el éxito educativo y social del Pueblo Gitano. Por todo ello, consideramos que **nuestro trabajo ha mostrado robustas evidencias sobre la necesidad de implementar Actuaciones Educativas de Éxito avaladas por la comunidad científica para la superación de la pobreza y el antigitanismo, especialmente en contextos desfavorecidos donde con mayor frecuencia residen los grupos sociales más excluidos y rechazados, como es el caso de la población gitana.**

A la luz de lo expuesto, podemos afirmar que **la tesis doctoral que se presenta ha dado cumplimiento satisfactoriamente a todos y cada uno de sus propósito iniciales y objetivos de investigación.** Sin embargo, el trabajo llevado a cabo en el marco de nuestra investigación nos permite realizar también algunas otras conclusiones finales, especialmente en lo referido a las consecuencias que se derivan del trabajo realizado, a las limitaciones de la investigación y a futuros trabajos a realizar o líneas de investigación a continuar explorando.

**Por lo que respecta a las consecuencias que se derivan del trabajo realizado,** debemos señalar que, tal y como ya conocíamos, el uso de **la metodología comunicativa durante el trabajo de campo ofrece a las personas participantes acceder a un conocimiento científico que tradicionalmente se les ha negado,** y muy especialmente cuando las personas participantes pertenecen a minorías culturales como el Pueblo Gitano. Este hecho ha provocado que muchas de las personas gitanas participantes hayan iniciado, a partir de su participación en la investigación, procesos de transformación y reivindicación personales, familiares, e incluso comunitarios. Por señalar algunos ejemplos, **los relatos comunicativos de vida cotidiana han permitido que muchas de las personas gitanas del curso de**



**acceso +25 del Plan Integral sean conscientes de que habían sido excluidas del sistema educativo a través de prácticas de segregación educativa**, algo que desconocían totalmente, ya que muchas de estas personas se auto-culpaban de su fracaso escolar por el mero hecho de ser gitanas. **Tener acceso a esta información ha derivado a su vez en que empiecen a luchar para que las escuelas de sus hijas e hijos no apliquen actuaciones de segregación o que conducen al fracaso escolar.** Incluso, algunas de las personas han pedido reuniones con las tutoras o tutores de sus hijas e hijos para pedirles que apliquen Actuaciones Educativas de Éxito.

Al mismo tiempo, **la metodología comunicativa, y el hecho de que la persona autora de esta tesis doctoral también sea gitana, y haya compartido periódicamente con las personas participantes toda la información relevante sobre la tesis doctoral** (objetivos, propósito, metodología, investigaciones previas, evolución de las tareas de la investigación, estado, etc.), **ha despertado un gran interés en las personas participantes en los procesos formativos**, en los centros A y B, pero muy especialmente en las personas gitanas del curso de acceso +25 del Plan Integral. Este interés se ha traducido en que **prácticamente la totalidad de las personas que participan en el curso de acceso +25 del Plan Integral querían participar en la muestra de la tesis doctoral y aportar así su conocimiento al objeto de estudio.** Por cuestiones de saturación de datos, así como por las limitaciones propias de un trabajo de investigación de tesis doctoral, se delimitó la muestra del curso de acceso +25 a 10 personas. Sin embargo, **nos hemos comprometido a realizar relatos comunicativos de vida cotidiana al resto de personas del curso que no han formado parte de la muestra de este trabajo, debido a la ilusión y motivación que han mostrado en ofrecer su testimonio.** Este hecho es de especial relevancia al tratarse de una población que está tan desencantada con la utilidad que la ciencia puede tener en la mejora de su situación social. El re encanto en la participación científica por parte del Pueblo Gitano supone un elemento clave y especialmente ilusionante para el autor de este trabajo. De hecho, el análisis de esta realidad supone un importante reto para posteriores trabajos, ya que la participación de estas personas ha sido fundamental para posibilitar la contribución científica que hemos tratado de realizar.

Otra consecuencia directa que se deriva de nuestro trabajo de investigación es que, debido a la sólida fundamentación científica bajo la que se enmarca esta tesis doctoral –recordemos que continua la línea de investigación de dos proyectos competitivos financiados por

organismo públicos, y que ambos has mostrado el impacto social de sus resultados en la mejorar de la situación social y educativa de los colectivos más vulnerables—, **los resultados alcanzados en esta investigación pueden ofrecer una orientación científica a las organizaciones, instituciones y representantes políticos locales, regionales y nacionales que están involucrados en la lucha contra la pobreza en general, y/o contra la lucha contra la exclusión social del Pueblo Gitano y el antigitanismo en particular.**

**Finalmente, en lo que se refiere a las limitaciones de nuestro trabajo y a futuros trabajos a realizar o líneas de investigación a continuar explorando,** creemos que podría resultar de gran interés poder realizar un estudio longitudinal de mayor recorrido temporal para poder determinar el alcance de la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito en lo que se refiere a la lucha contra la pobreza y el antigitanismo. Nuestra investigación, dado que se enmarca en una tesis doctoral, no nos ha permitido por cuestiones temporales poder recoger más evidencias en relación a cómo esta participación de la comunidad gitana está mejorando sus condiciones de vida en ámbitos como la salud o la vivienda. Además, tal y como hemos ido abordando a lo largo de este trabajo, tanto la pobreza como el antigitanismo, desde el punto de vista de su medición, su alcance y sus implicaciones, deben entenderse como conceptos complejos y multidimensionales. Por ello, un estudio longitudinal de mayor recorrido temporal podría resultar de gran interés para recoger más evidencias en relación a cómo la participación del Pueblo Gitano en Actuaciones Educativas de Éxito está contribuyendo a superar la pobreza y el antigitanismo.

Del mismo modo, sería también muy interesante realizar este trabajo de investigación desde una perspectiva de género, atendiendo mucho más en profundidad a las barreras adicionales que las mujeres gitanas se pueden encontrar en esta participación, así como a los elementos que les están permitiendo superar dichas dificultades. Finalmente, podría resultar también de interés replicar este trabajo a una muestra mayor, y en otros contextos del estado español, e incluso con otros grupos sociales desfavorecidos.

No obstante, consideramos que este trabajo de investigación aporta un conocimiento científico muy valioso para contribuir a la transformación social y educativa del Pueblo Gitano. En este sentido, este trabajo no podía finalizar si no recogiendo dos de los

testimonios de las personas gitanas que tan generosamente han accedido a participar y compartir con nosotros su conocimiento y experiencia, y que demuestran cómo esta transformación es posible cuando la comunidad gitana participa en Actuaciones Educativas de Éxito. De todas ellas y todos ellos es esta tesis doctoral; y en todas ellas y todos ellos debe estar siempre el sentido último de la investigación científica, que no puede ser otro mas que trabajar intensa y apasionadamente para mejorar sus vidas y devolverles sus sueños.

*"¿Quién sabe? Si en mi barrio hubiera habido en mi época las Actuaciones de Éxito esas que tú siempre nos dices, pues a lo mejor hoy sería yo la que te estaría haciendo las preguntas a ti para mi tesis doctoral."*

Ana, alumna gitana del curso de acceso +25 del Plan Integral  
(Ana, REL\_BCN\_22)

*"Al final, decido estudiar y me cambia la vida. Sigo sin poder recordar a mi hermano sin llorar, pero el sentimiento de amargura que yo tenía cuando entré al Plan ya no está. Eso son los estudios, me han cambiado la vida. Estoy viviendo un sueño, y ahora solo Dios me lo podrá quitar, porque hermano voy a ir a la Universidad."*

Abraham, alumno gitano del curso de acceso +25 del Plan Integral  
(Abraham, REL\_BCN\_19)

## Referencias bibliográficas

- Aiello, E., Mondejar, E., & Pulido, M. Á. (2013). Communicative Methodology of Research and Recognition of the Roma People. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 254–265.
- Ainsworth, J. W. (2010). Does the Race of Neighborhood Role Models Matter? Collective Socialization Effects on Educational Achievement. *Urban Education*, 45(4), 401–423. <http://doi.org/10.1177/0042085910372346>
- Alexiadou, N., & Norberg, A. (2015). *Roma, Education, and Higher Education policies: The International Context & the Case of Sweden. Report as part of the Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation Project. Marie Skłodowska-Curie Actions, Res.*
- Alvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2016). Beyond the Walls. The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison 0306624X16672864. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. <http://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Amador, J. (2016). La “Roma response” al modelo reproductor. La educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144–163. <http://doi.org/10.17583/rise.2016.2091>
- Amorós, C., & de Miguel, A. (2005). *Teoría feminista : de la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva.
- Antronette, K. (1998). Building positive self-image in adolescents in foster care: The use of role models in an interactive group approach. *Adolescence*, 33(130), 253–267.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arnold, D., & Doctoroff, G. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517–545.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico [Dialogic Learning]. *Cultura & Educación*, 21(2), 129–139.
- Aubert, A., & Soler, M. (2006). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn Jr. (Eds.), *The Praeger handbook of education and psychology* (pp. 521–529). Westport, CT: Greenwood Press.
- Banks, J. (2016). *Cultural diversity and education* (6th ed.). New York & London: Routledge.
- Baum, S., & Flores, S. (2011). Higher education and children in immigrant families. *The Future of Children*, 21(1), 171–193.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., & Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. New York, NY: Peter Lang.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The normal chaos of love*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Books.

- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Disengagement in Relation to Expected and Unexpected Educational Pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: : Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Brenner, M. H. (2016). *The impact of unemployment on heart disease and stroke mortality in European Union Countries*. Luxembourg.
- Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers*. Bratislava.
- Butler, J. (2010). De literatura, mitos y estrellas. Entrevista a Judith Butler (por P. Soley-Beltran). *Minerva. Revista Del Círculo de Bellas Artes*, (3), 43–46.
- Cairo, I., & Cajner, T. (2016). Human capital and unemployment dynamics: why more-educated workers enjoy greater employment stability. *The Economic Journal*.
- CampusRom. (2017). Per què CampusRom? Retrieved April 23, 2017, from <https://www.campusrom.org/per-que>
- Casermeyro, P. (2016). 600 años del Pueblo Gitano en Catalunya. Retrieved from <http://www.museuvirtualgitano.cat/es/600-anos-del-pueblo-gitano-en-catalunya/>
- Caspe, M., Lopez, M. E., & Wolos, C. (2007). *Family Involvement in Elementary School Children's Education. Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Success for Every Child of Every Age*.
- Cavalli-Sforza, L., & Cavalli-Sforza, F. (1994). *¿Quiénes somos? Historia de la diversidad humana*. Barcelona: Editorial Crítica.

- CEG. Centro de Estudios Gitanos. (2010). *Acta consejo asesor*. Barcelona.
- Centro de Estudios Gitanos. CEG. (2011). *Acta Consejo Asesor. 14 de Noviembre*. Barcelona: CEG. CREA, Universitat de Barcelona.
- Chen, H., & Lan, W. (1998). Adolescents' perceptions of their parents' academic expectations: Comparison of American, Chinese-American, and Chinese high school students. *Adolescence*, 36(142), 305–313.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- CIS. (2005). *Barómetro Noviembre 2005*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS. Retrieved from [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2620\\_2639/2625/e262500.html](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2620_2639/2625/e262500.html)
- CIS. (2013). *Percepción de la discriminación en España. Estudio nº 3000. Septiembre 2013*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS. Retrieved from [http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/3000\\_3019/3000/es3000mar.pdf](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/3000_3019/3000/es3000mar.pdf)
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM(2010) 2020. Bruselas, 3.3.2010.
- Comisión Europea. (2011a). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. COM(2011) 18 final. Bruselas, 31.1.2011.
- Comisión Europea. (2011b). *Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020*. Bruselas, 5.4.2011 COM(2011) 173 final.
- Comisión Europea. (2013). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Bruselas, 26.6.2013, COM (2013) 454 final*.

- Congreso de los Diputados. (2005). *Proposición no de Ley relativa al reconocimiento de los derechos del Pueblo Gitano*. (162/000320). Madrid, 15.04.2005. Retrieved from [http://www.congreso.es/public\\_oficiales/L8/CONG/DS/PL/PL\\_114.PDF](http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/DS/PL/PL_114.PDF)
- Consejo de la Unión Europea. (2010). *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación*. (2010/C 135/02). Luxemburgo, 11.5.2010.
- Consejo de la Unión Europea. (2011). *Conclusiones. 23 y 24 de Junio*. Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea. (2013). *Recomendación relativa a la adopción de medidas eficaces de integración de los gitanos en los Estados miembros*. (2013/C 378/01). Luxemburg, 9.12.2013. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1224\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1224(01)&from=ES)
- Consejo Estatal del Pueblo Gitano. (2017). #NOALOSGIPSYKINGS. Comunicado de las ONG's del Consejo Estatal del Pueblo Gitano. Retrieved April 22, 2017, from <https://www.gitanos.org/actualidad/dossieres/115502.html.es>
- Córdoba-Doña, J. A., Escolar-Pujolar, A., San Sebastián, M., & Gustafsson, P. E. (2016). How are the employed and unemployed affected by the economic crisis in Spain? Educational inequalities, life conditions and mental health in a context of high unemployment. *BMC Public Health*, 16(1), 267.
- Costi, N. (2010). The spectre that haunts Italy: The systematic criminalisation of the Roma and the fears of the Heartland. *Romani Studies*, 20(2), 105–136.
- Council of Europe. (2002). *Legal situation of the Roma in Europe*. No. 9397. Strasbourg. Retrieved from <http://assembly.coe.int/documents/workingdocs/doc02/EDO%0AC9397.htm>
- Council of Europe. Declaration Decl-01.02.2012E of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe (2012). Strasbourg.



Council of Europe. (2012b). Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues, (May), 28.

Council of Europe. (2012c). *Estimates and official numbers of Roma in Europe*. Strasbourg.

Courthiade, M. (2001). El origen del pueblo rom: realidad y leyenda. *I Tchatchipen*, (33), 10–19.

CREA. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIIE). Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/gitanos-mercadillos-escuelas-institutos?documentId=0901e72b807b22e8>

Damonti, P., & Arza, J. (2014). *Exclusión en la comunidad gitana: Una brecha social que persiste y se agrava*. Madrid: Fundación Foessa. Retrieved from [http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos\\_trabajo/15102014151523\\_8331.pdf](http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151523_8331.pdf)

de Beauvoir, S. (1962). *El Segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo veinte.

De Clerck, G. A. (2009). Identity dynamics in Flemish deaf role models: an exploration of trends in emancipation processes in deaf communities and parallels with ethnic minorities in Europe. *VOLKSKUNDE*, 110(2), 117–+.

Delgado-Gaitán, C. (2001). *The Power of Community: Mobilizing for Family and Schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. : Sage. Retrieved from [http://catalog.ub.edu/record=b1198758~S1\\*cat](http://catalog.ub.edu/record=b1198758~S1*cat)

Departament de Benestar i Família. (2014). *Pla integral del poble gitano de Catalunya 2014-2016*.

- Barcelona: Generalitat de Catalunya. Retrieved from [http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematics/18\\_accio\\_comunitaria\\_i\\_voluntariat/01\\_accio\\_comunitaria/04\\_pla\\_integral\\_poble\\_gitano/pipg2014.pdf](http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/18_accio_comunitaria_i_voluntariat/01_accio_comunitaria/04_pla_integral_poble_gitano/pipg2014.pdf)
- Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya. (2005). *Estudi sobre la població gitana a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Retrieved from [http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits\\_tematics/serveis\\_socials/08estudipoblaciogitanacat05/2005estudipoblaciogitanacat.pdf](http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits_tematics/serveis_socials/08estudipoblaciogitanacat05/2005estudipoblaciogitanacat.pdf)
- Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya. (2014). *Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Desai, S., & Kulkarni, V. (2008). Changing educational inequalities in India in the context of affirmative action. *Demography*, 45(2), 245–270.
- Descy, P. (2002). Having a low level of education in Europe: An at-risk situation. *Vocational Training: European Journal*, (26), 58–69.
- Díez-Palomar, J., & Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1299–1312.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (67), 19–30.
- Díez-Palomar, J., Santos Pitanga, T., & Álvarez Cifuentes, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198–209. <http://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.198.198>
- Díez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation.

*European Journal of Education*, 46(2), 184–196.

Dobles, M., Zúñiga, M., & García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.

Drom Kotar Mestipen. (2011). Conclusiones del I congreso internacional de mujeres gitanas: Las otras mujeres. Retrieved May 4, 2014, from [http://dromkotar.org/es/?page\\_id=80](http://dromkotar.org/es/?page_id=80)

ECRI. (2016). *Annual Report on ECRI's Activities*. CRI(2016)28. Strasbourg: European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) & Council of Europe. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/activities/Annual\\_Reports/Annual\\_report\\_2015.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/activities/Annual_Reports/Annual_report_2015.pdf)

ECRI. European Commission against Racism and Intolerance, & Council of Europe. General Policy CRI(2011)37 Recommendation No. 13 on combating anti-Gypsyism and discrimination against Roma (2011). Strasbourg.

Ehmann, A., & Haus, W. (2008). A short history of the discrimination and persecution of the European Roma and their fate under Nazi rule. *RADOC*.

Elblogdejuanjo. (2009). Carta abierta a Mariano Fernández Enguita. El “drama” de los niños gitanos y las profesoras. Retrieved April 22, 2017, from <https://elblogdejuanjo.wordpress.com/2009/05/29/carta/>

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730.

Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (pp. 101–128). Greenwich, CT: JAI.

- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of Leadership: Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462–495.  
<http://doi.org/10.1177/0013161X10396929>
- Erjavec, K. (2001). Media Representation of the Discrimination against the Roma in Eastern Europe: The Case of Slovenia. *Discourse & Society*, 12(6), 699–727.  
<http://doi.org/10.1177/0957926501012006001>
- EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2009a). *European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS). Data in Focus Report | The Roma*. Brussels: European Union & FRA. Retrieved from  
[http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/413-EU-MIDIS\\_ROMA\\_EN.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/413-EU-MIDIS_ROMA_EN.pdf)
- EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2009b). *The situation of Roma EU citizens moving to and settling in other EU Member States*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance\\_EN.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf)
- EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2014a). *Roma survey – Data in focus Education: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from  
[http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014\\_roma-survey\\_education\\_tk0113748enc.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014_roma-survey_education_tk0113748enc.pdf)
- EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2014b). *Roma survey – Data in focus Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights. Retrieved from

[http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-employment\\_en.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-employment_en.pdf)

EURAC Research. (2006). *MIRICO human and minority rights in the life cycle of ethnic conflicts*. Brussels: European Commission. 6th framework programme.

Eurobarometer. (2010). *Poverty and Social Exclusion Report*. Brussels: European Commission. Retrieved from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_355\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_355_en.pdf)

Europa press. (2017). Los gitanos españoles piden al Parlamento Europeo que sancione a Mara Bizzotto por su “discurso racista” y se disculpe. Retrieved from <http://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-gitanos-espanoles-piden-parlamento-europeo-sancione-mara-bizzotto-discurso-racista-disculpe-20170411175641.html>

European Commission. (2006). *Commission staff working document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European education and training systems. SEC(2006)1096*. Brussels: European Commission. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52006SC1096&from=EN>

European Commission. (2010). *Commission staff working paper. Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Brussels: European Commission. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf)

European Commission. (2010). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final*. Brussels: European Commission. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

European Commission. (2010). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL, THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE*

REGIONS. *The social and economic integration of the Roma in Europe*. Brussels:  
COM(2010)133 final.

European Commission. (2010). *European Platform against Poverty and Social Exclusion*. Brussels:  
European Commission. DG Employment, Social Affairs & Inclusion.

European Commission. (2011a). *Added Value of Research, Innovation and Science portfolio*.  
Brussels. Retrieved from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-11-520\\_en.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.pdf)

European Commission. (2011b). *An EU Framework for National Roma Integration Strategies up  
to 2020*. COM(2011) 173 final. Brussels, 5.4.2011. Retrieved from  
[http://ec.europa.eu/health/social\\_determinants/docs/com2011\\_173\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/social_determinants/docs/com2011_173_en.pdf)

European Commission. (2011c). *Communication from the Commission to the European Parliament,  
the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.  
Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. COM(2011) 18  
final. Brussels: European Commission. Retrieved from  
[http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf)

European Commission. (2013). *Steps forward in implementing national Roma integration strategies*.  
Brussels, 26.6.2013 COM(2013) 454 final. Retrieved from  
[http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/com\\_2013\\_454\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/com_2013_454_en.pdf)

European Commission. (2014). *The Commission's assessment of Spain's National Strategy*. Brussels:  
EC.

European Commission. (2015). *Report on the implementation of the EU Framework for National  
Roma Integration Strategies 2015*. Brussels, 17.6.2015 COM(2015) 299 final. Retrieved from  
[http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma\\_communication2015\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_communication2015_en.pdf)

European Commission. (2016). *Assessing the implementation of the EU Framework for National  
Roma Integration Strategies and the Council Recommendation on effective Roma integration measures*

- in the Member States — 2016. Brussels, 27.6.2016 COM (2016) 424. Retrieved from [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma-report-2016\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma-report-2016_en.pdf)*
- European Parliament. (2005). *Resolution on the situation of the Roma in the European.* P6\_TA(2005)0151. Brussels, 28.4.2005. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2005-0151+0+DOC+PDF+V0//EN>
- European Parliament. (2009). *Resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants.* (2008/2328(INI)). Brussels, 2.4.2009.
- European Parliament. (2011). *Resolution of 9 March 2011 on the EU strategy on Roma inclusion.* (2010/2276(INI)). Brussels, 9.3.2011.
- European Parliament. (2013). Debates - Wednesday, 9 October 2013 - Situation fo the Roma people (debate). Retrieved January 14, 2016, from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-%2F%2FEP%2F%2FTEXT%2BCRE%2B20131009%2BITEM-013%2BDOC%2BXML%2BV0%2F%2FEN&language=EN>
- European Parliament. (2015). *Resolution on the occasion of International Roma Day – anti-Gypsyism in Europe and EU recognition of the memorial day of the Roma genocide during World War II* (2015/2615(RSP)). Brussels. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P8-TA-2015-0095+0+DOC+PDF+V0//EN>
- European Parliament. (2017). Debates - Thursday, 6 April 2017 - International Roma Day (debate). Retrieved April 7, 2017, from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+CRE+20170406+ITEM-003+DOC+XML+V0//EN>
- Eurostat. (2016). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex. Eurostat.* Brussels: European Union. Retrieved from

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

- EUROSTAT. (2016a). *Early leavers from education and training by sex and labour status* [edat\_lfse\_14] Last update: 28-02-2017. Brussels: European Union. Retrieved from [http://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node\\_code=edat\\_lfse\\_14](http://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=edat_lfse_14)
- EUROSTAT. (2016b). *Europe 2020 indicators - poverty and social exclusion*. Brussels: European Union. Retrieved from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe\\_2020\\_indicators\\_-\\_poverty\\_and\\_social\\_exclusion](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_poverty_and_social_exclusion)
- Evans, M. (1992). An Estimate of Race and Gender Role-Model Effects in Teaching High School. *The Journal of Economic Education*, 23(3), 209–217.
- Fan, W., & Wolters, C. a. (2014). School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. *The British Journal of Educational Psychology*, 84, 22–39. <http://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Farkas, L. (2014). *Report on discrimination of Roma children in education*. Brussels.
- Feres, J. C., & Mancero, X. (2001). *Enfoques para la medición de la pobreza: breve revisión de la literatura*. México, DF: CEPAL.
- Fernández, M., Domínguez, C., & Flecha, A. (2004). Mujeres gitanas y mercado laboral: mecanismos para superar su triple exclusión. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 11, 81–94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1067706&info=resumen&idioma=SPA>
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Madrid: Ariel Practicum.



- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Barcelona: Paidós
- Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150–172.
- Flecha, R. (2001). *WORKALÓ: The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the gypsy case* (5th Framme). Brussels.
- Flecha, R. (2004). Investigar desde la igualdad de las diferencias. In A. Touraine, M. Wieviorka, & R. Flecha (Eds.), *Conocimiento e identidad: Voces de grupos culturales en la investigación social* (pp. 34–49). Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Brussels: INTEGRATED PROJECT. Priority 7 of Sixth Framework. European Commission.
- Flecha, R. (2014). Using Mixed Methods From a Communicative Orientation: Researching With Grassroots Roma. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 245–254.  
<http://doi.org/10.1177/1558689814527945>
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. (R. Flecha, Ed.). Heidelberg & New York & Dordrecht & London: Springer.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R., Vargas, J., & Davila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *LAN HARREMANAK*, 2(11), 21–33.
- Foessa. (2007). *Encuesta Foessa 2007*. Madrid: Fundación Foessa.

- Francis, A. M., & Tannuri-Pianto, M. (2012). Using Brazil's racial continuum to examine the short-term effects of affirmative action in higher education. *Journal of Human Resources*, 47(3), 754–784.
- Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Bancaja-Ivie. (2011). El Índice de Pobreza Humana en las regiones españolas. *Capital Humano*, (121).
- Fundación Secretariado Gitano. (2007). *Mapa sobre Vivienda y Comunidad Gitana en España*. Madrid. Retrieved from [https://www.gitanos.org/upload/40/14/47\\_48Dossier.pdf](https://www.gitanos.org/upload/40/14/47_48Dossier.pdf)
- Fundación Secretariado Gitano. (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: IFIIE/ Instituto de la Mujer.
- Fundación Secretariado Gitano. (2012). Población gitana, empleo e inclusión social. *Serie Cuadernos Técnicos*, (103).
- Fundación Secretariado Gitano. (2013a). *El alumnado gitano en secundaria*. Madrid: FSG & Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Retrieved from <https://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano. (2013b). Las entidades sociales del consejo estatal del Pueblo Gitano remiten una denuncia a las autoridades competentes para que tomen las medidas necesarias ante la emisión de 'palabra de gitano'. Retrieved April 22, 2017, from <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/98328.html>
- Fundación Secretariado Gitano. (2015). *Discriminación y Comunidad Gitana*. Madrid. Retrieved from [https://www.gitanos.org/upload/51/74/Libro\\_discriminacion\\_2015.pdf](https://www.gitanos.org/upload/51/74/Libro_discriminacion_2015.pdf)
- Fundación Secretariado Gitano. (2016). *Discriminación y Comunidad Gitana. Número especial*

- sobre antigitanismo*. Madrid: FSG. Retrieved from [https://www.gitanos.org/upload/85/61/interior\\_discriminacion\\_2016\\_web.pdf](https://www.gitanos.org/upload/85/61/interior_discriminacion_2016_web.pdf)
- García-Espinel, T. (2015). Contributions of Romani Women to Science. *Policies and Social Improvement*, 4(3), 832–855. <http://doi.org/10.4471/generos.2015.1721>
- García-Espinel, T. (2016). *Impacto político de la investigación europea sobre el Pueblo Gitano. El caso del Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya*. Universidad de Granada.
- García, A. (2006). La familia en la comunidad gitana. In D. La Parra (Ed.), *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana* (pp. 25–43). Barcelona: UPNA & Alter.
- García, C., Álvarez, P., & Macías-Aranda, F. (2016). Successful Participation of Roma in Family Education: Findings From the EduRom Project. Symposium on “Beyond Traditional Family Engagement: Building Educational Communities to Foster Students’ Academic Success and Social Cohesion.” In *AERA Annual Meeting: Public Scholars to Educate Diverse Democracies*. Washington, DC (USA): AERA. American Educational Research Association.
- García, R. (2011). “CONTRATO DE INCLUSIÓN DIALÓGICA” en el Colegio La Paz: una propuesta educativa de éxito para superar la exclusión social. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.
- Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies of Work*. London: Routledge and Paul.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Girbés-Peco, S. (2014). *El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos*. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.
- Girbés-Peco, S., Amador-López, J., & Macías-Aranda, F. (2015). La transformación de la

escuela “La Paz”. Un modelo dialógico de intervención social para la inclusión del pueblo Roma. In E. Martins, F. Mendes, R. Fernandes, & S. Fonseca (Eds.), *Modelos e projetos de inclusão social*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu & Instituto Politécnico de Viseu.

Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la escuela gueto a una Comunidad de Aprendizaje: un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. *RIMCIS - International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88–116. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gómez, A., & Díez, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(3), 103–118. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898007>

Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <http://doi.org/10.1177/1077800410397802>

Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17–43.

Gómez, J. (2014). *Radical Love: A Revolution for the 21st Century*. New York, NY: Peter Lang Publishing Inc.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure. Retrieved from [http://catalog.ub.edu/record=b1795872~S1\\*cat](http://catalog.ub.edu/record=b1795872~S1*cat)

Gómez Alfaro, A. (2010). *Escritos sobre gitanos*. Madrid: Presencia Gitana.

- Gómez Alfaro, A., Lopes da Costa, E. M., & Sharon Sillers, F. (1999). *Deportaciones de gitanos*. Madrid: Presencia Gitana.
- González-Chica, D. A., Adams, R., Dal Grande, E., Avery, J., Hay, P., & Stocks, N. (2017). Lower educational level and unemployment increase the impact of cardiometabolic conditions on the quality of life: results of a population-based study in South Australia. *Quality of Life Research*, 1–10.
- Goodman, S., & Rowe, L. (2014). “Maybe it is prejudice... but it is NOT racism”: Negotiating racism in discussion forums about Gypsies. *Discourse & Society*, 25(1), 32–46.
- Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: From slavery to segregation and beyond. *Columbia Law Review*, 110(4), 919–1001.
- Grolnick, W. S., & Kurowski, C. O. (1999). Family processes and the development of children’s self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3–14.  
[http://doi.org/10.1207/s15326985ep3401\\_1](http://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_1)
- Habermas, J. (1984). *The Theory of communicative action. Volume I: Reason and the rationalization of society & Volume II: Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From Theory to Practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79–84.
- Hallinan, M. T. (1996). Track mobility in secondary school. *Social Forces*, 74(3), 983–1002.
- Hancock, I. (1988). Reunification and the role of international Romani Union. *Roma*, (29), 9–19.
- Hancock, I. (2000). The Consequences of Anti-Gypsy Racism in Europe. *Other Voices*, 2(1). Retrieved from <http://www.othervoices.org/2.1/hancock/roma.php>

- Hancock, I. (2001). Downplaying the Porrajmos: The Trend to Minimize the Romani Holocaust. *Journal of Genocide Research*, 3(1), 78–85.
- Hancock, I. (2002). *We are the Romani people*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Hancock, I. (2004). *Romani origins and Romani identity: A Reassessment of the arguments*. Newcastle: Cambridge Scholars' Press.
- Hancock, I. (2006). *On Romani origins and identity*. Texas: RADOc, The Romani Archives and Documentation Center at the University of Texas - Austin. Retrieved from [http://www.radoc.net/radoc.php?doc=art\\_b\\_history\\_origins&lang=es&articles=true](http://www.radoc.net/radoc.php?doc=art_b_history_origins&lang=es&articles=true)
- Hancock, I. (2008). The “Gypsy” stereotype and the sexualization of Romani women. In V. Glajar & D. Rdulescu (Eds.), *Gypsies in European Literature and Culture* (pp. 181–192). Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Hancock, I., Dowd, S., & Djurić, R. (1998). *The roads of the Roma*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Hancock, I., & Kyuchukov, H. (2010). *Roma Identity*. Praga: NGO Slovo 21.
- Hastie, B., & Rimmington, D. (2014). “200 years of white affirmative action”: White privilege discourse in discussions of racial inequality. *Discourse & Society*, 25(2), 186–204.
- Heckmann, F. (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Brussels.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community on student achievement. Annual synthesis*. Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Hidalgo, N. M., Siu, S.-F., & Epstein, J. L. (2002). Research on families, schools, and

- communities. A multicultural perspective. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 631–655). New York, NY: Macmillan.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. <http://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., M., D. J., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. [http://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_5](http://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5)
- Horváthová, E. (1964). *Cigáni na Slovensku (Gypsies in Slovakia)*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej Akadémie Vied.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. (SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones Catálogo, Ed.). Madrid: MINISTERIO DE EDUCACIÓN SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- INE. (2016). *Riesgo de pobreza y / o exclusión social (estrategia Europa 2020). Indicador AROPE*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, INE. Retrieved from [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout)
- INE. (2017a). *Encuesta Condiciones de Vida*. Madrid. Retrieved from <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9959>
- INE. (2017b). *Tasas de actividad por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (1er trimestre*

- 2017). Madrid. Retrieved from <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6364>
- INE. (2017c). *Tasas de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (1er trimestre 2017)*. Madrid. Retrieved from <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6393>
- Ioviță, R., & Schurr, T. (2004). Reconstructing the origins and migrations of diasporic populations: the case of the European Gypsies. *American Anthropologist*, 106(2), 267–281.
- Ireson, J., Hallam, S., & Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*, 31(4), 443–458.
- Járócka, L. (2007). *Romani women's rights at the european level*. Budapest: European Roma Rights Centre.
- Jiménez-González, N. (2009). *I Rromani Chib, la lengua de los gitanos*. Valladolid.
- Jiménez-González, N. (2017). *Guía de recursos contra el Antigitanismo*. Alicante.
- Kalaydjieva, L., Calafell, F., Jobling, M. a, Angelicheva, D., de Knijff, P., Rosser, Z. H., ... Popov, V. (2001). Patterns of inter- and intra-group genetic diversity in the Vlax Roma as revealed by Y chromosome and mitochondrial DNA lineages. *European Journal of Human Genetics : EJHG*, 9(2), 97–104.  
<http://doi.org/10.1038/sj.ejhg.5200597>
- Kalaydjieva, L., Gresham, D., & Calafell, F. (2001). Genetic studies of the Roma (Gypsies): a review. *BMC Medical Genetics*, 2(5). Retrieved from <http://bmcmmedgenet.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2350-2-5>
- Kenrick, D. (2004). *Gypsies: from the Ganges to the Thames*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Klopfenstein, K. (2005). Beyond test scores: The impact of Black teacher role models on



rigorous Math taking. *Contemporary Economic Policy*, 23(3), 416–428.

Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of Student-Faculty Interactions in Developing College Students' Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332–342.  
<http://doi.org/10.1353/csd.0.0137>

Kurowski, C. O., Grolnick, W. S., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3–14.  
<http://doi.org/10.1207/s15326985ep3401>

La Parra, D., Gil-González, D., & Jiménez, A. (2013). Los procesos de exclusión social y la salud del Pueblo Gitano en España. *Gaceta Sanitaria*, 27(5), 385–386.  
<http://doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.05.001>

Ladson-Billings, G. (2016a). And Then There Is This Thing Called the Curriculum: Organization, Imagination, and Mind. *Educational Researcher*, 45(2), 100–104.

Ladson-Billings, G. (2016b). “Literate Lives Matter” Black Reading, Writing, Speaking, and Listening in the 21st Century. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 141–151.

Lawson, R., & Wilson, W. J. (2002). Poverty, social rights and the quality of citizenship. In K. McFate, R. Lawson, & W. Wilson (Eds.), *Poverty, inequality and the future of social policy* (pp. 150–169). New York: Russell Sage Foundation.

Leblon, B. (1987). *Los gitanos de España: el precio y el valor de la diferencia*. Barcelona: Gedisa.

Lehti, A., & Mattson, B. (2001). Health, attitude to care and pattern of attendance among gypsy women--a general practice perspective. *Family Practice*, 18(4), 445–448.  
<http://doi.org/10.1093/fampra/18.4.445>

Leudar, I., & Nekvapil, J. (2000). Presentations of Romanies in the Czech media: on

category work in television debates. *Discourse & Society*, 11(4), 487–513.

<http://doi.org/10.1177/0957926500011004003>

Limbos, M. A. P., & Casteel, C. (2008). Schools and neighborhoods: organizational and environmental factors associated with crime in secondary schools. *Journal of School Health*, 78(10), 539–544.

Llano Ortiz, J. C. (2015). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2014*. EAPN-ESPAÑA. Madrid: EAPN-ESPAÑA.

Retrieved from

[http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1444833751\\_20151015\\_e\\_l\\_estado\\_de\\_la\\_pobreza\\_seguimiento\\_del\\_aropec\\_2014\\_pdf.pdf](http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1444833751_20151015_e_l_estado_de_la_pobreza_seguimiento_del_aropec_2014_pdf.pdf)

Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Alvarez, P. (2016). (Im) Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1–11.

Lucas, S. R., & Berends, M. (2002). Sociodemographic diversity, correlated achievement, and de facto tracking. *Sociology of Education*, 75(4), 328–348.

Macías-Aranda, F., & Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano. *Enseñantes Con Gitanos*, (30), 75–84.

Macías-Aranda, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano , género y educación : investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71–92. <http://doi.org/10.4471/rise.2012.04>

Martínez-Celorrio, X. (2017, March 27). Violencia eterna entre linajes. *El Periódico*.

Retrieved from <http://www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/gitanos-mina-violencia-eterna-linajes-5930921>

Martínez-Cruz, B., Mendizabal, I., Harmant, C., de Pablo, R., Ioana, M., Angelicheva, D., ... Comas, D. (2015). Origins, admixture and founder lineages in European Roma. *European Journal of Human Genetics*, (24), 937–943.

<http://doi.org/10.1038/ejhg.2015.201>

- Marushiakova, E., & Popov, V. (2011). *Gypsies in the Ottoman Empire: A Contribution to the History of the Balkans*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Matras, Y. (2002). *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.  
<http://doi.org/10.1017/CBO9780511486791>
- Maya, O. (2007). *Romani women's rights*. Retrieved 10/21, 2011. Budapest: European Roma Rights Centre.
- Maylor, U. (2009). "They do not relate to Black people like us": Black teachers as role models for Black pupils. *Journal of Education Policy*, 24(1), 1–21.  
<http://doi.org/10.1080/02680930802382946>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mendizabal, I., Lao, O., Marigorta, U. M., Wollstein, A., Gusmão, L., Ferak, V., ... Kayser, M. (2012). Reconstructing the population history of European Romani from genome-wide data. *Current Biology*, 22(24), 2342–2349.  
<http://doi.org/10.1016/j.cub.2012.10.039>
- Mendizabal, I., Valente, C., Gusmão, A., Alves, C., Gomes, V., Goios, A., ... Prata, M. J. (2011). Reconstructing the Indian Origin and Dispersal of the European Roma: A Maternal Genetic Perspective. *PLoS One*, 6(1), e15988.  
<http://doi.org/10.1371/journal.pone.0015988>
- Miller, S. A. (2014). The Road to Porrajmos, the Gypsy Holocaust. *Geocities*.
- Ministerio de Educación. Cultura y Deporte. (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2013*. Madrid: MECD. Gobierno de España. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>

- Ministerio de Educación. Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Consejo Escolar de Estado. MECD.
- Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Retrieved from [https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial\\_autores.pdf](https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf)
- Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad. (2013). *Plan Operativo 2014-2016. Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Gobierno de España. Retrieved from <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/PlanOperativoPoblacionGitana2014-2016.pdf>
- Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad. (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad. Retrieved from [https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB\\_POBLACION\\_GITANA\\_2012.pdf](https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf)
- Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad. (2016). *Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana 2014*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Minority Access Inc. (2014). Minority Access' Role Models Project. Retrieved from <http://www.minorityaccess.org/role.html#>
- Moorjani, P., Patterson, N., Loh, P. R., Lipson, M., Kisfali, P., Melegh, B. I., ... Melegh, B. (2013). Reconstructing Roma History from Genome-Wide Data. *PLoS ONE*, 8(3). <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0058633>
- Moreno, J., & Sánchez-Oro, M. (2006). Un estudio cualitativo de la minoría gitana. La vigencia de los componentes de la estructura social. *Documentación Social*, (143), 143–

158.

- Motos Pérez, I. (2009). Lo que no se olvida : 1499-1978. *Anales de Historia Contemporánea*, 25(1995), 57–74.
- Nacu, A. (2012). From Silent Marginality to Spotlight Scapegoating? A Brief Case Study of France's Policy Towards the Roma. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(8), 1323–1328.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594–602.
- Nicolae, V. (2006). *Towards a Definition of Anti-Gypsyism*. Beek-Ubbergen. Retrieved from <http://www.ergonetwork.org/media/userfiles/media/egro/Towards a Definition of Anti-Gypsyism.pdf>
- O'reilly, K., & Szilvasi, M. (2015). *Nothing About Us Without Us ? Roma participation in policy making and knowledge production*. Budapest (Hungary): ERRC. European Roma Rights Centre.
- Okely, J. (1983). *The Traveller-Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oleaque, J. M. (2007). La imagen de los gitanos en los medios de comunicación. *Cuadernos Gitanos*, (1), 20–23.
- Open Society Foundation. (2010). *No Data—No Progress. Data Collection in Countries Participating in the Decade of Roma Inclusion 2005–2015*. New York.
- Orfield, G. (2001a). *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action*. (Harvard Civil Rights Project & Harvard Education Publishing Group, Ed.). Cambridge, MA.

- Orfield, G. (2001b). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.
- Orfield, G. (2009). *Reviving the Goal of an Integrated Society: A 21st Century Challenge* (Vol. 69). Los Angeles, CA: : The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles at UCLA.
- OXFAM Intermon. (2017). *Una economía para el 99%*. Oxford: OXFAM. Retrieved from [https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\\_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf](https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf)
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2002). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *The Handbook of competence and motivation* (pp. 259–278). New York, NY: Guilford.
- Pozdnyakova, M. E., & Moiseeva, V. V. (2008). The role of religious communities in countering drug abuse. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, 78(4), 390–396. <http://doi.org/10.1134/S1019331608040102>
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: Hipatia.
- Puigvert, L. (2012). The dialogic turn: Dialogue or violence? *International and Multidisciplinary Journal of Social Science*, 1(1), 78–96.
- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513–526.
- Puigvert, L., & Muñoz, B. (2012). Estudios de género. Barreras y aportaciones al debate teórico internacional desde las voces de las otras mujeres. *GÉNEROS. Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(1), 4–27.
- Rakoviã, S. (2009). Integrating Differences: Human Rights, Social Inclusion and Social

- Cohesion in the Balkans on its Road to the EU. *Integrating Difference - Human Rights, Social Inclusion and Social Cohesion in the Balkans on Its Road to the EU*, 181–199.
- Ramírez Heredia, J. de D. (2000). Contra corriente: los gitanos luchan por su supervivencia. In J. Torres (Ed.), *Otras culturas, otras formas de vida* (pp. 15–28). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Reyniers, A. (1995). *Gypsy Populations and their Movements Within Central and Eastern Europe and Towards some OECD Countries. International Migration and Labour Market Policies Occasional Papers*. Paris.
- Rezai-Rashti, G. M., & Martino, W. J. (2010). Black male teachers as role models: Resisting the homogenizing impulse of gender and racial affiliation. *American Educational Research Journal*, 47(1), 37–64.
- Ríos, O., Herrero, C., & Rodríguez, H. (2013). From Access to Education. The Revolutionary Transformation of Schools as Learning Communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 239–253.  
<http://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.239.239>
- Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton, C., & Ormston, R. (2013). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. (J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton, & R. Ormston, Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Rodríguez Lopez-Ros, S. (2011). *Gitanidad: otra manera de ver el mundo*. Barcelona: Kairós.
- Roman, G., Gramma, R., Enache, A., Pârvu, A., Ioan, B., Moisa, Stefana Maria Dumitras, S., & Chirita, R. (2014). Dying and Death in Some Roma Communities: Ethical Challenges. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 16(2), 290–300.  
<http://doi.org/10.1007/s10903-012-9738-8>
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York, NY: Wiley.

- Rövid, M. (2012). Options of Roma Political Participation and Representation. *Roma Rights Journal of the European Roma Rights Centre*, 9–18.
- Rövid, M. (2013). Solidarity, Citizenship, Democracy: The Lessons of Romani Activism. *European Yearbook of Minority Issues Online*, 10(1), 381–396.
- Sánchez, M., Yuste, M., de Botton, L., & Kostic-Cisneros, R. M. (2013). Communicative Methodology of Research with Minority Groups: The Roma Women's Movement. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 226–238.
- Sánchez Ortega, M. H. (1994a). Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles. In T. San Román (Ed.), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos* (pp. 13–60). Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez Ortega, M. H. (1994b). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. *Espacio Tiempo Y Forma. Serie IV, Historia Moderna*, 7(319–354).
- Sánchez Ortega, M. H. (2009). La minoría gitana en el siglo XVII: represión, discriminación legal, intentos de asentamiento e integración. *Anales de Historia Contemporánea*, 25(25), 75–90. Retrieved from <http://revistas.um.es/analeshc/article/view/71691/69181>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación : fundamentos y tradiciones*. Madrid [etc.] : McGraw-Hill. Retrieved from [http://cataleg.ub.edu/record=b1589359~S1\\*cat](http://cataleg.ub.edu/record=b1589359~S1*cat)
- Santiago, C., & Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Córdoba: Federación Nacional de Asociaciones de Mujeres Gitanas KAMIRA & Fundación Mario Maya. Retrieved from <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregación.pdf>
- Santos-Pitanga, T., Macías-Aranda, F., Amador-López, J., & Cortés-Cortés, D. (2016). Samudaripen, el Genocidio Gitano: ¿Repetiremos la Historia? *RECEI - Revista*



- Científica de Estudios Sobre Interculturalidad*, 2(1), 2–29.  
<http://doi.org/10.17583/recei.2016.1897>
- Schools as “Learning Communities.” (2017). Comunidades de Aprendizaje – Schools as “learning communities.” Retrieved from <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1974). *Structure of the Life-World*. London: Heinemann. London: Heinemann.
- Selling, J. (2013). “A Gypsy is a gypsy”: a literary construction in a long-term perspective. *Scandia*, 79(1), 11–37.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta. Retrieved from [http://catalag.ub.edu/record=b1469239~S1\\*cat](http://catalag.ub.edu/record=b1469239~S1*cat)
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Harvard University Press.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43, 363–375. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>
- Sordé-Martí, T. (2008). *Romani Immigrants in Spain*. OSCE-ODHIR. Organisation for Security and Co-operation in Europe /Office for Democratic Institutions and Human Rights.
- Sordé-Martí, T. (2010). *Romani Immigrants in Spain. Knocking Down the Walls*. Barcelona: Hipatia.
- Sordé-Martí, T., & Macías-Aranda, F. (2017). Making Roma Rights a Reality at the Local Level: A Spanish Case Study. In J. Bhabha, A. Mirga, & M. Matache (Eds.), *Realizing Roma Rights* (pp. 187–229). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Sordé, T. (2002). *“Like you I also want my kids to go to Harvard.” The Role of Education in the Romà Rights Movement*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Sordé, T. (2012). *TRANSROMA. Estrategias de movilidad, retorno y prácticas transnacionales entre población gitana rumana [TRANSROMA. Strategies of mobility, return and transnational practices among Romanian Roma]*. Madrid: Ministerio de ciencia e innovación [Spanish Science and Innovation Ministry].
- Sordé, T., Flecha, R., & Mircea, T. (2013). El Pueblo Gitano: una identidad global sin territorio [The Roma People. A global identity without territory]. *Scripta Nova*, 17(427).
- Sordé, T., Serradell, O., Puigvert, L., & Munté, A. (2013). Solidarity networks that challenge racialized discourses: The case of Romani immigrant women in Spain. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 87–102. <http://doi.org/10.1177/1350506813510425>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (A. Strauss & J. Corbin, Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Hoy, A. W. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, (53), 17–25.
- Surdu, M., & Szira, J. (2009). *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*. Budapest: Roma Education Fund.
- Tamayo, G. (2008). Los derechos de las víctimas de la Guerra Civil española y el franquismo en el contexto de la experiencia mundial y las obligaciones internacionales sobre verdad, justicia y reparación. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, (7), 255–271.
- The European Union Spanish Presidency. (2010). *Conclusions “Science against Poverty” Conference. La Granja, 8-9 April 2010*. Brussels: European Union. Retrieved from <http://www.scienceagainstpoverity.com/Resources/documentos/resultados/Conclusi>

ons\_230610.pdf

- Thys, S., & Van Houtte, M. (2016). Ethnic composition of the primary school and educational choice: Does the culture of teacher expectations matter? *Teaching and Teacher Education*, (59), 383–391.
- Tileaga, C. (2005). Accounting for extreme prejudice and legitimating blame in talk about the Romanies. *Discourse & Society*, 16(5), 603–624.  
<http://doi.org/10.1177/0957926505054938>
- Torrens, X. (2006). *Com expliquem l'Holocaust: guia per a l'educació sobre la Shoah*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Regidoria de Dona i Drets Civils.
- Touraine, A. (2000). *Can We Live Together?: Equality and Difference*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- UNDP. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013*. (N. Unidas, Ed.). Nueva York.
- UNDP. United Nations Development Programme. (2015). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*. New York, NY: United Nations Development Programme, UNDP.
- UNDP. United Nations Development Programme. (2016). *Human Development Report 2016. Human Development for Everyone*. New York, NY: United Nations Development Programme, UNDP.
- UNESCO. (1998). *Lisbon Declaration on Youth Policies and Programmes*. Lisbon: UNESCO Culture of Peace Programme. Retrieved from  
<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/lisbon.pdf>
- United Nations Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities. (1979). *Study on the Rights of Persons belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. UN Doc. No. E/CN.4/Sub.2/384/Rev.1. New York, NY: United Nations

(UN).

Valls, R. (2008-2010). *MIXTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: "Mixture, Streaming e Inclusion". [Grouping students forms and their relationship to school success: "Mixture, Streaming and Inclusion"]*. RTD Spanish National Plan. (Ref. EDU2008-04098).

Valls, R. (2012-2014). *Actuaciones Socioeducativas de Éxito para la Superación de la Pobreza [Successful Socioeducational Actions to Overcome Poverty]*. Madrid: Plan Nacional I+D 2008-2012. Ministerio de Economía y Competitividad.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.

Vargas, J., & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559–590.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar o cómo los chicos de la clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Madrid: Editorial Akal.

Woessmann, L., & Schuetz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Brussels. Retrieved from [www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical\\_Reports/EENEE\\_AR1.pdf%5Cn](http://www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf%5Cn)

Woodcock, S. (2010). Gender as catalyst for violence against Roma in contemporary Italy. Patterns of Prejudice. *Patterns of Prejudice*, 44(5), 469–488.



## Anexos

### Anexo 1

---

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Apreciado/a,

Gracias por participar en este proyecto de Tesis titulado “*Las Contribuciones del Pueblo Gitano para la Superación de la Pobreza y el Racismo a través de las Actuaciones Educativas de Éxito*”. Esta tesis doctoral se ha iniciado en el Marco de un Proyecto de Investigación I+D coordinado por CREA desde la Universidad de Barcelona. Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y se titulaba “*Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza*”.

Con esta tesis doctoral se pretende continuar profundizando en el conocimiento ya identificado por el ya mencionado proyecto. En concreto, pretendemos identificar qué contribuciones relevantes está realizando el Pueblo Gitano para la superación de la pobreza y el racismo a través de la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito, como los Grupos Interactivos, las Tertulias Literarias Dialógicas, etc.

Me gustaría que me explicaras más sobre cómo funciona la escuela, cómo es la participación en el centro cada día, y qué aspectos crees que han cambiado desde que la escuela es una Comunidad de Aprendizaje. Además, me gustaría que me dijeras, si estás de acuerdo, si eres gitano/a.

No estás obligado/a a contestar a todas las preguntas, y nunca aparecerá tu nombre en ninguna parte y nadie sabrá que eres tú el/la que contestaste a las preguntas.

Si quieres participar en este proyecto de tesis doctoral completa el siguiente documento y dáselo a la persona que te lo dio.

Por favor no dudes en ponerte en contacto con nosotros/as para cualquier información que necesites.

Muchas gracias

-----  
**Fernando Macías Aranda**

Investigador predoctoral de CREA (Comunidad de Investigación para la Excelencia de todas las Personas), Universidad de Barcelona

Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona

Mov. +34 676 186 753 // Tel. 93 403 50 99

[fernandomacias@ub.edu](mailto:fernandomacias@ub.edu)

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

He leído la información anteriormente presentada en relación al proyecto de Tesis titulado “Las Contribuciones del Pueblo Gitano para la Superación de la Pobreza y el Racismo a través de las Actuaciones Educativas de Éxito”, y manifiesto mi consentimiento para participar en el proyecto.

Además, estoy de acuerdo en informe sobre:

- Mi origen cultural SI  NO

---

Firma del participante

---

Fecha

---

Firma del/la investigador/a

---

Fecha

## CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTOS

He leído la información anteriormente presentada en relación al proyecto de Tesis titulado “Las Contribuciones del Pueblo Gitano para la Superación de la Pobreza y el Racismo a través de las Actuaciones Educativas de Éxito”, y manifiesto mi consentimiento para participar en el proyecto.

Además, estoy de acuerdo en informe sobre:

- Mi origen cultural SI  NO

---

Firma del participante

---

Fecha

---

Firma del/la investigador/a

---

Fecha