

# Universidad y Pueblo Gitano

*Obstáculos del  
alumnado gitano  
para el acceso  
a la universidad*



JURISTAS  GITANOS





Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada  
CC BY-NC-ND

## UNIVERSIDAD Y PUEBLO GITANO

### Obstáculos del alumnado gitano para el acceso a la universidad

#### **Autoría**

Emilio Israel Cortés Santiago

Sally Cortés Santiago

#### **Edición**

Universitat Politècnica de València

Vicerrectorado de Arte, Ciencia, Tecnología y Sociedad

Unidad de Igualdad

Abril 2023

#### **Maquetación**

Luz Mérida García



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

---

**VICERRECTORADO DE ARTE, CIENCIA,  
TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD**



**GENERALITAT  
VALENCIANA**

**Vicepresidència i Conselleria  
d'Igualtat i Polítiques Inclusives**

## **AUTORÍA**

### **Emilio Israel Cortés Santiago**

Jurista experto en litigio estratégico. Activista en derechos humanos y antigitanismo. Director ejecutivo de la Asociación de Juristas Gitanos. Creador del programa Edukaló.

### **Sally Cortés Santiago**

Filóloga Hispánica. Investigadora. Mediadora intercultural y coordinadora del Programa Edukaló. Escritora.

I. INTRODUCCIÓN	7
II. ANTECEDENTES	8
2.1. Evolución de las políticas educativas dirigidas a población gitana.	8
2.2. Estrategias públicas para la inclusión de la población gitana.	9
2.3. Investigaciones y estudios previos.	11
III. OBJETIVO Y METODOLOGÍA	15
IV. ANÁLISIS TEÓRICO DE FENÓMENOS CLAVE	17
4.1. Impacto del antigitanismo.	17
4.1.1. Origen y evolución del antigitanismo.	17
4.1.2. Efectos del antigitanismo en la actualidad.	19
4.1.3. El antigitanismo en el ámbito educativo: la segregación escolar.	21
4.2. Legislación y políticas educativas.	25
4.2.1. Separación familiar y enseñanza como instrumentos de asimilación de niños gitanos.	25
4.2.2. Formación del sistema educativo español y su incidencia en la población gitana.	27
4.2.3. Legislación educativa durante la etapa franquista.	29
4.2.4. Legislación educativa durante la etapa constitucional.	33
V. ANÁLISIS CUANTITATIVO	37
5.1. Perfil de las personas encuestadas.	38
5.2. Discriminación.	45
5.3. Ámbitos donde se produce la discriminación	50
5.4. Respuesta ante la discriminación.	52
5.5. Reclamaciones ante el Servicio de Inspección Educativa.	56
5.6. Confianza en el sistema educativo.	57
Análisis cuantitativo: Resumen.	60
VI. ANÁLISIS CUALITATIVO	61
PERFIL 1	64
PERFIL 2	71
PERFIL 3	75
PERFIL 4	80
PERFIL 5	88
PERFIL 6	94
PERFIL 7	99
PERFIL 8	103

Análisis cualitativo: resumen.	107
VII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	112
BIBLIOGRAFÍA	123

## I. INTRODUCCIÓN

En el curso académico de 2020-21 se matricularon 1.631.672 estudiantes en las universidades españolas. En la Comunitat Valenciana fueron 144.845 alumnos. Se estima que apenas entre el 0,1% y el 0,2% de estos estudiantes serían de etnia gitana<sup>1</sup>. La presencia de alumnado gitano en el ámbito universitario es alarmantemente ínfima, y es por esto por lo que las estrategias públicas de igualdad e inclusión de la población gitana han priorizado entre sus objetivos clave incrementar el número de estudiantes gitanas y gitanos en estudios posobligatorios.

La discriminación histórica contra el Pueblo Gitano, **el antigitanismo**, es el factor decisivo detrás de la desafección hacia el sistema, el fracaso escolar, el abandono y la desigualdad educativa de la población gitana. Este fenómeno es el fundamento de otros factores obstaculizadores anclados en el sistema educativo, tales como la ausencia de participación de la comunidad gitana en la legislación educativa y el diseño de estrategias, el desconocimiento de la historia y la cultura gitana por parte del profesorado y, sobre todo, la pervivencia de colegios y aulas segregados y las deficiencias en la enseñanza y el aprendizaje que provoca la segregación escolar.

Es, precisamente por la influencia del antigitanismo y su arraigo en la administración pública, que se interpreta de forma prejuiciada que la causa de la desigualdad educativa de la población gitana es consecuencia de las trabas impuestas por la cultura, los valores y el estilo de vida gitanos. Por esto se insiste aún en modificar y adaptar la conducta del alumnado y las familias al sistema en lugar de reconocer y corregir los defectos del propio sistema, que permanece inflexible, impermeable e incluso hostil a la diferencia gitana. Dentro de la comunidad romaní también existen trabas, cierto, pero estas estarían conectadas al impacto de la exclusión y la pobreza más que a su identidad cultural.

Por tanto, **no puede abordarse un análisis sobre los obstáculos que dificultan el acceso de estudiantes gitanas y gitanos a la universidad sin atender al impacto de la discriminación contra el Pueblo Gitano o las dificultades aparecidas durante la etapa de educación obligatoria.**

A través de este informe se tratará de identificar con más concreción, no tanto los impedimentos internos ligados a la cultura gitana y las consecuencias de la marginalidad que han sufrido los romaníes, sino aquellos que permanecen arraigados al sistema educativo y se manifiestan a lo largo del proceso académico del estudiantado, desde la etapa de escolarización infantil hasta la universidad.

---

<sup>1</sup> No se dispone de datos fiables sobre el número de estudiantes gitanos en la universidad y apenas existen estudios que aborden esta cuestión. Por ejemplo, el proyecto *Diversidad cultural en la Universidad de Alicante: la experiencia del alumnado gitano* (2019) señala que el 0,2% de los estudiantes matriculados en la Universidad de Alicante en 2018-19 eran gitanos, una cifra baja pero muy superior a la de muchas otras universidades en las que no se tiene constancia siquiera de la presencia de estudiantes gitanos. Otras fuentes de datos proceden, fundamentalmente, de estudios realizados por la Fundación Secretariado Gitano, la Fundación FOESSA y de archivos de ministerios públicos competentes.

## II. ANTECEDENTES

En los últimos 40 años los esfuerzos y recursos por promover la inclusión del Pueblo Gitano y su plena igualdad se han concentrado en el ámbito educativo. Durante estos años el objetivo prioritario ha sido -en este preciso orden- lograr la plena alfabetización de la comunidad gitana, la escolarización generalizada de todas las niñas y niños y la prevención del absentismo escolar. En los últimos años se ha añadido a estos objetivos la promoción educativa del alumnado gitano, para su éxito escolar, y el acceso a estudios posobligatorios.

Si bien, el cumplimiento de esta tarea se ha delegado sustancialmente en la estructura asociativa gitana bajo la tutela de la administración pública. Con mayor o menor éxito, los recursos económicos se han dirigido a proyectos de intervención socioeducativa que, siguiendo las directrices prefijadas desde las instituciones, han sido gestionados y ejecutados por las asociaciones gitanas, sin la participación directa de las autoridades públicas.

Este modelo, que ha permanecido prácticamente inamovible hasta la actualidad, ha ignorado el antigitanismo como factor decisivo de la desigualdad y las necesidades educativas de la comunidad gitana. Por esta razón, en vez de abordar los factores obstaculizadores que persisten en el sistema, como la segregación escolar, para alcanzar los resultados esperados se ha actuado exclusivamente en la esfera gitana, en su cultura, en sus valores y en su estilo de vida. Vuelve a asociarse de esta manera, como en épocas pasadas, la situación de exclusión y desigualdad de la comunidad romaní a sus valores y aspectos identitarios.

### 2.1. Evolución de las políticas educativas dirigidas a población gitana.

En los siglos XVIII y XIX se partía de la premisa prejuiciada de que las niñas y niños gitanos debían ser apartados de su cultura, reeducados y asimilados forzosamente a la cultura general. ¿Es posible que hayan resistido el paso del tiempo estos prejuicios contra las gitanas y gitanos hasta nuestros días? Desde luego, como se verá en este informe, el antigitanismo es un fenómeno que mantiene su vigencia y sus efectos en la actualidad. Esta falaz asociación de ideas se ha inculcado en el sistema educativo moderno, lo que explica que se haya atribuido a la propia comunidad gitana la responsabilidad de la situación de desigualdad y exclusión que sufre en el ámbito educativo y se haya utilizado el mismo sistema educativo, no tanto como medio de progreso, sino como instrumento de desculturización gitana.

En la década de los 80, y en consonancia con este enfoque etnocentrista y de sesgo antigitano, se plantearon medidas que partían “de la visión del sujeto como déficit” (Márquez y Padua, 2016), tales como las *aulas puente*, en las que se concentraba al alumnado gitano, sin distinción de nivel, como paso previo a su incorporación en aulas normalizadas. Otra iniciativa destacada fue el *proyecto despertador*, extendido y replicado por toda la geografía española y que aún en la actualidad se mantiene operativo en muchos municipios. Su mecánica, tan rudimentaria como invasiva, consistía en acudir -o llamar por teléfono- a las viviendas de las familias para advertirles de la hora de ir a la escuela y evitar que los menores

se durmieran y faltaran a clase.

Los programas de prevención de absentismo que surgieron en los 90 pivotaron repetidamente en torno a esta misma premisa y sumaron, además, otras medidas de control y coerción. Se creó entonces la figura del *mediador gitano*, quien asumía una labor de “policía” al servicio de la dirección de la escuela. Su función consistía, previa identificación de los alumnos absentistas por parte del equipo docente, en visitar y advertir a las familias de esos alumnos de las posibles consecuencias que podrían darse en caso de persistir la situación de absentismo. Los casos más graves se remitían a la Policía o la Fiscalía para completar la estrategia de coerción.

La aplicación de estas fórmulas, además de sus falencias y la vulneración sistemática de derechos que conlleva, contribuyó a profundizar la desafección de la comunidad gitana hacia la administración pública y en particular hacia las escuelas, convertidas en una suerte de instrumento de opresión de nuestra época. De hecho, aún hoy, el derecho a la educación no se percibe como tal sino como una imposición forzosa mientras que el ámbito educativo es en la actualidad el espacio donde más discriminación se sufre por parte de la población gitana.

A pesar de la escasa eficacia de las medidas públicas de estos años, la evolución natural de la sociedad gitana y su lógica adaptación a los cambios socioeconómicos que fueron sucediéndose han permitido alcanzar algunos objetivos deseables. Así, la tasa de analfabetismo se redujo del 68% en 1978<sup>2</sup> (Vázquez, 1980) al 14,5% en 2006<sup>3</sup> (Laparra *et al.*, 2011), mientras que la escolarización de las niñas y niños gitanos pasó del 45% (Vázquez, 1980) al 89% en el curso 2005/06<sup>4</sup> (Laparra *et al.*, 2011). En esta misma fecha y según la encuesta del CIS, sólo un 22,2% habría cursado secundaria, sin embargo Laparra (2011) deduce que al menos 7 de cada 10 alumnos gitanos no llegó a graduarse. Por último, sólo un 0,3% de la población gitana accedió a estudios posobligatorios (bachillerato, FP o universidad) frente al 22,3% de la población general (Laparra *et al.*, 2011). Apenas había presencia de alumnado gitano en la universidad.

## 2.2. Estrategias públicas para la inclusión de la población gitana.

Desde entonces, los datos han continuado mejorando a la vez que las políticas públicas han ido dando respuestas cada vez más específicas e integrales. El **Marco Europeo de Estrategias Nacionales para la Inclusión Social de la Población Gitana**, impulsado por la Comisión Europea en 2011 y conectado a la Estrategia Europa 2020, fue el primer instrumento ejecutivo que estableció unas directrices comunes para el desarrollo de políticas y medidas dirigidas a la inclusión del Pueblo Gitano en el ámbito de los respectivos Estados miembros, de acuerdo con cada situación nacional. En materia educativa, desde la Unión Europea se pone énfasis en la necesidad de impulsar acciones dirigidas a asegurar la finalización de la

---

<sup>2</sup> El dato se refiere a población adulta.

<sup>3</sup> Según el CIS de 2006. Este mismo estudio señala que el analfabetismo funcional estaría entre el 31% y el 58%.

<sup>4</sup> En referencia a la Educación Infantil de segundo ciclo, de 4 a 6 años.

enseñanza primaria, promover el acceso a la enseñanza y la atención infantil temprana de calidad, reducir el abandono escolar y, sobre todo, combatir la discriminación y la segregación escolar. Además, se pide —con poca convicción— a los Estados miembros que “animen” a los adolescentes gitanos a acceder a la formación secundaria y superior.

Siguiendo las instrucciones marcadas por la Comisión Europea, España aprobó en 2012 la *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020*, que incide en cuatro ejes clave: Educación, Empleo, Vivienda y Salud. Si bien, nuestro país ya contaba en esta fecha con documentos y experiencias de interés en relación al diseño de estrategias dirigidas a población gitana: el *Programa de Desarrollo Gitano*, aprobado en 1989, que supuso una asignación continuada de recursos y la colaboración de todas las administraciones públicas; la creación del **Consejo Estatal del Pueblo Gitano**, en 2005, como órgano consultivo interministerial<sup>5</sup> adscrito al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030; y el *Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana*, de 2010.

En general, estos primeros instrumentos estratégicos adolecieron de errores comunes: **a)** insuficiencia de datos e información fiable, tanto para su elaboración previa como para su desarrollo y evaluación posterior; **b)** escasa participación en su diseño como en su ejecución por parte de la comunidad gitana; **c)** no atienden a la heterogeneidad de la población gitana en la determinación de los objetivos que, a la vez, resultan poco ambiciosos y quedan excesivamente lastrados por un enfoque asistencialista; **d)** recursos insuficientes y gestión deficiente de los mismos, principalmente por la falta de coordinación y control entre administraciones; **e)** el antigitanismo y sus efectos no son considerados en toda su dimensión, en especial su incidencia en la administración pública.

Los resultados tampoco han sido los esperados. Ciñéndonos al ámbito educativo, que es el que nos interesa para nuestro análisis, según el reciente *Informe de Evaluación Final de la Estrategia Nacional 2012-2020* (2021) la asistencia en Educación Infantil se ha incrementado hasta el 95% y también se ha mejorado la escolarización de Primaria (99%). En Secundaria no se han alcanzado los objetivos previstos respecto a las mujeres, mientras que la tasa de analfabetismo tampoco se ha logrado reducir como se esperaba (13,8% para mujeres y 5,6% para hombres). Para concluir, los datos sobre acceso a estudios posobligatorios, un 3,15%, revelan que el fracaso y el abandono escolar siguen acotando el techo académico del alumnado gitano lo que impide, como consecuencia, el tránsito a la universidad. Se hace necesario, por tanto, la obtención de información más fiable y específica sobre este problema a fin de identificar, con mayor concreción, las causas y obstáculos que perpetúan este límite así como las posibles soluciones y propuestas de mejora al respecto.

A partir de las lecciones aprendidas y la experiencia adquirida en estos últimos diez años, se

---

<sup>5</sup> A través del Consejo Estatal se ha ordenado la colaboración y cooperación del movimiento asociativo gitano con la Administración General del Estado para el desarrollo de políticas y estrategias dirigidas a la promoción integral de la población gitana. Su papel ha sido clave en los avances normativos de los últimos años.

ha desarrollado el nuevo Marco Europeo 2020-2030 y las siguientes estrategias nacionales. Se ha ampliado ahora el enfoque anterior, pasando de la integración socioeconómica a una estrategia integral que busca garantizar que todas las personas gitanas tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades y potencialidades para involucrarse en la vida política, social, económica y cultural. Además, amplía los objetivos en materia educativa e incluye una serie de acciones encaminadas a reforzar específicamente el acceso a la educación superior en condiciones de igualdad.

La *Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030* mantiene la Educación como eje estratégico, y entre sus objetivos se añaden dos importantes novedades con respecto a la estrategia pasada: la reducción de la discriminación en el ámbito educativo y el aumento del éxito académico en etapas educativas obligatorias, dos objetivos que están estrechamente relacionados entre sí y cuyo cumplimiento supondría un notable impulso para el acceso del alumnado gitano a estudios posobligatorios y universitarios.

La ***Estrategia Valenciana para la Igualdad y la Inclusión del Pueblo Gitano 2018-2023*** es más completa en cuanto a la amplitud y la especificidad de los objetivos y las acciones que contiene en materia educativa. Destaca su propuesta, decidida y sin ambages, de acciones encaminadas a producir cambios dentro del sistema y enfrentar el antigitanismo presente en las instituciones públicas. Así, **para incrementar la presencia de estudiantes gitanas y gitanos en la universidad se plantean acciones como la reserva de plazas a ciertos estudios, el uso de criterios específicos para el acceso a becas, la creación de servicios de apoyo y tutorización, más formación del profesorado, más presencia de contenidos y actividades relacionados con el Pueblo Gitano o la creación de cursos de especialización y profesionalización relacionados con la historia, la lengua y la cultura romaní.**

### **2.3. Investigaciones y estudios previos.**

Hay que tener en cuenta que en España los datos censales no registran la pertenencia étnica. Este condicionante limita la obtención de datos más precisos y confiables sobre la situación de la población gitana y, consecuentemente, impide tanto el análisis de las necesidades reales del colectivo como la adopción de medidas ajustadas a estas necesidades. A esto se añade la dificultad fáctica de identificar al estudiantado gitano, pues en su mayoría prefieren mantener su identidad en el anonimato.

Entre los escasos estudios existentes, abundan los trabajos que han explorado el fenómeno del absentismo y el abandono escolar del alumnado gitano. Si bien, la mayoría de estos trabajos se han enfocado de manera insistente en el examen de los factores obstaculizadores presentes en la propia comunidad gitana, como es la marginalidad, la pobreza y, sobre todo, la cultura y las costumbres. A menudo se ha subestimado el impacto del antigitanismo como factor decisivo de la desigualdad y la exclusión social y educativa que recae sobre la población romaní. En cuanto a las trabas provenientes del mismo sistema educativo y del conjunto de la

sociedad, han quedado fuera del radar.

Las investigaciones referidas expresamente a los obstáculos y resistencias que ha de enfrentar el alumnado gitano para acceder a la universidad, o que aporten información sobre esta cuestión, son escasas y de reciente desarrollo:

- *Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla* (Padilla, González-Monteagudo y Soria, 2017), en el que se realiza un estudio de casos de trayectorias exitosas de estudiantes y graduados gitanos —de la Universidad de Sevilla— con el objetivo de conocer los factores detrás de su éxito académico. Para esta investigación se realizó un estudio de caso múltiple, utilizando un enfoque narrativo biográfico.
- *Diversidad cultural en la Universidad de Alicante: la experiencia del alumnado gitano* (Ferrández, 2019), dirigido a identificar los elementos (sociales, familiares, culturales...) que contribuyen a continuar estudios posobligatorios y facilitar el éxito académico. Aquí se emplea un método de tipo cualitativo basado en la observación del participante y el uso de entrevistas semiestructuradas.
- *Voces del alumnado gitano sobre su experiencia en la universidad* (Goenechea et al., 2020), en el que se recoge la visión del alumnado gitano de la Universidad de Cádiz y sus propuestas de mejora. Este trabajo se sirve de un abordaje multimétodo que combina e integra los análisis cualitativo y cuantitativo bajo un estudio único.
- *Educación superior y alumnado gitano. Redes de apoyos y claves para una inclusión real* (Márquez et al., 2022), en el que se han analizado las estructuras y agentes en los que se apoya el estudiantado gitano para enfrentar los obstáculos en su acceso y permanencia en la Educación Superior, tales como la familia y las asociaciones gitanas. Su metodología se basa en el análisis de redes sociales, para la que también emplea una perspectiva biográfica.
- El *Proyecto Uniroma: Gitanas y gitanos en la universidad española: dificultades y acciones para su superación*, liderado por la Universidad de Barcelona, se dirige expresamente a la identificación de las barreras que han de enfrentar el estudiantado gitano en la universidad española, con el objetivo de definir soluciones que ayuden a superar esas barreras e incrementar el número de estudiantes y como el de alumnado egresado perteneciente a la comunidad gitana. En el marco de este proyecto se han elaborado una serie de informes que permiten profundizar en la realidad de las gitanas y gitanos que estudian en la universidad, sobre el perfil de estos estudiantes y los obstáculos más frecuentes que encuentran, como no se había logrado hasta ahora. El tercer informe elaborado de esta iniciativa investigadora, *Barreras y facilitadores en la experiencia de las y los estudiantes gitanos universitarios: aprendizajes desde sus*

*trayectorias* (Flecha y Serradell, 2022), es el primer estudio centrado específicamente en la detección de las barreras que interfieren en la trayectoria del estudiantado gitano durante su etapa universitaria. El resultado de este trabajo se vuelca en una serie de recomendaciones para el apoyo de estos estudiantes divididos en cuatro ejes: la colaboración entre iguales, el apoyo económico, el apoyo académico y el fomento de la presencia gitana (Serradell *et al.*, 2022).

Cabe señalar que todos estos estudios se han desarrollado en entornos universitarios donde la presencia de alumnado gitano tiene cierto arraigo y notoriedad (Cádiz, Sevilla, Alicante y Barcelona), con porcentajes que alcanzan hasta el 2% del total de alumnos de la universidad, una cifra discreta pero muy superior a los datos que se dan en otras universidades. Es necesario continuar con esta labor investigadora y extenderla a universidades con menor presencia de alumnado gitano, especialmente en comunidades del norte de España donde se da un mayor déficit.

Estos estudios llegan a conclusiones coincidentes y/o similares en muchos aspectos:

- a) Se detecta un incremento paulatino y constante de gitanas y gitanos que estudian en la universidad, aunque la cifra sigue siendo muy reducida.
- b) Entre el alumnado gitano que cursa estudios universitarios destacan dos aspectos: la presencia de mujeres, que superan en número a los hombres; y el auge de estudiantes que acceden a través de la prueba para mayores de 25 años.
- c) En el entorno universitario persisten los estereotipos y las prácticas discriminatorias. Más del 50% del alumnado gitano afirma haber sufrido discriminación en la universidad (Goenechea *et al.*, 2020). El *Proyecto Uniroma* confirma que los prejuicios y los estereotipos en relación con la comunidad gitana mantienen su presencia también en la vida universitaria, lo que dificulta el acceso y el mantenimiento del alumnado gitano en este entorno.
- d) La respuesta ante la amenaza de discriminación es el anonimato y la invisibilidad como mecanismo de supervivencia y progreso. Se perpetúa así la idea de que no hay gitanas ni gitanos en la universidad (Ferrández, 2019).
- e) El proceso educativo y la interacción con “los otros” fuerzan la revisión y el cuestionamiento del modelo identitario preestablecido (Padilla, González y Soria, 2017). Es decir, la Educación se percibe como necesaria, pero implica un riesgo para la conservación de la identidad gitana, lo que produce temor y rechazo tanto en los propios estudiantes como en su entorno familiar.
- f) Además de la discriminación y las resistencias intrafamiliares, los principales

obstáculos que se detectan de forma común son: la falta de recursos económicos y la consecuente dependencia de las becas de estudio; el hecho de ser estudiantes de primera generación y no disponer de referentes cercanos en los que apoyarse; el desconocimiento del medio y la desorientación ante la burocracia universitaria; la excesiva rigidez del sistema, en cuanto a metodología de estudio y de evaluación, lo que genera muchas dificultades para conciliar con la vida familiar y laboral, sobre todo cuando se tienen cargas familiares y económicas.

- g)** Además de estos, las mujeres han de enfrentar otros obstáculos específicos como consecuencia del sexismo, dentro y fuera de su comunidad.
- h)** Por otra parte, los estudiantes que acceden a través de la prueba para mayores de 25 años encuentran otros obstáculos añadidos como son las lagunas formativas o las cargas familiares y económicas, lo que conlleva mayor dificultad para conciliar los estudios con la vida familiar y laboral (Serradell *et al.*, 2022).
- i)** Entre los principales apoyos y factores facilitadores se encuentran: la red familiar; otros estudiantes o egresados que actúan como referentes; las asociaciones gitanas; el profesorado; las políticas públicas.
- j)** Entre las propuestas de mejora que se sugieren, destacan: visibilización de referentes y la constitución de redes de apoyo entre estudiantes; formación del profesorado sobre cultura e historia del Pueblo Gitano; criterios más flexibles para el acceso a becas de estudio; intervención institucional en los casos de discriminación; creación de servicios de acogida, atención y orientación para el alumnado gitano; diseño de programas de inserción profesional.

Estos estudios abren la puerta hacia una mejor comprensión de la situación del alumnado gitano en la universidad, su percepción personal del ámbito universitario, los factores decisivos que les ha permitido llegar y mantenerse allí, así como de los obstáculos encontrados durante el transcurso de su carrera. No obstante, las muestras y datos obtenidos siguen siendo muy escasos y parciales. Es necesario extender la labor de investigación a universidades de otras ciudades y autonomías, y ampliar el número de participantes en encuestas y entrevistas.

Es preciso, además, que el análisis del proceso académico incluya también la etapa posuniversitaria. Es decir, hay que identificar los obstáculos a enfrentar en este momento y conocer el grado de incorporación laboral de la comunidad gitana según el título obtenido.

Aparte de estos trabajos de investigación, existen numerosas experiencias que provienen de las diferentes organizaciones sociales que desarrollan su labor con la comunidad gitana desde hace décadas. El conocimiento y la práctica acumulada por las asociaciones gitanas han

ayudado a definir las líneas estratégicas y las acciones clave de la *Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030*, así como de las demás estrategias autonómicas que han prodigado en los últimos años.

Cabe destacar que la Comunitat Valenciana cuenta en su haber con una estructura social gitana de larga experiencia en materia educativa, que ha ayudado a configurar la ***Estrategia Valenciana para la Inclusión del Pueblo Gitano***. A partir de este instrumento se ha creado el servicio integral ***Kumpania***, específico para la atención y promoción educativa del alumnado gitano y presente en toda la región, el ***Consejo Valenciano del Pueblo Gitano***, como órgano colegiado de participación y asesoramiento de políticas públicas, y la ***Cátedra de Cultura Gitana***, que ha asumido un papel fundamental como apoyo al alumnado universitario y a el impulso de la labor investigadora.

### III. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

Tal como se ha expuesto al inicio, los estudios que abordan de manera específica los factores obstaculizadores y facilitadores para el acceso a la universidad por parte del alumnado gitano son todavía muy escasos.

Existe, por tanto, la necesidad de extender esta labor investigadora a fin de obtener datos e información más amplios y precisos que nos permitan profundizar en el análisis de esta cuestión y reconocer aspectos a corregir y oportunidades de mejora del sistema.

El objetivo principal de este estudio es **identificar los principales obstáculos que encuentra el estudiantado gitano en su tránsito educativo desde la educación obligatoria a la universidad, durante su estancia en ella y hasta su incorporación profesional final.**

Para esto, se utiliza **un enfoque integral que engloba y conecta las etapas preuniversitaria, universitaria y post universitaria, e incluye el examen de factores internos —del estudiante, del entorno familiar y de la comunidad gitana— y factores externos —del sistema educativo y de sus principales intervinientes, docentes y el resto de estudiantes—**. Se entiende, como punto de partida, que los obstáculos que se presentan específicamente en el ámbito universitario actúan como tales y alcanzan menor o mayor impacto en el proceso académico de cada estudiante en función de su experiencia previa. Es decir, las circunstancias que han operado como factores obstaculizadores o facilitadores antes de su llegada a la universidad determinan o condicionan la trascendencia de los obstáculos que ha de enfrentar durante su etapa universitaria, y aun en su posterior incorporación profesional.

Suele interpretarse el acceso a estudios posobligatorios e incluso la graduación por parte del alumnado gitano como trayectoria de éxito, sin llegar a analizar la incorporación profesional.

Sin embargo, no es el acceso a la universidad sino su resultado, el logro profesional alcanzado

a través de los estudios, lo que opera como referencia positiva y motor de transformación social dentro de la comunidad gitana. Si al concluir la carrera se retorna al mercadillo, se encuentra acomodo laboral en el ámbito asociativo —en un puesto de trabajo sin conexión con la formación académica— o se termina en trabajos precarios, el efecto puede ser justo el contrario. Es por ello que, de forma aún pormenorizada, se introduce este apartado en nuestro análisis.

Este estudio ha seguido **una perspectiva multimetodológica que combina el análisis teórico, cualitativo y cuantitativo**. Este método permite reunir y conectar teoría, datos numéricos y experiencia vital, para obtener una comprensión más profunda y precisa de la problemática que afecta al alumnado gitano, de su incidencia a lo largo de la vida académica y de su dimensión más personal e íntima.

- a) **Análisis teórico.** Se parte de un análisis previo y pormenorizado de aquellos fenómenos que se consideran clave en la conformación del sistema educativo y en la determinación de los factores obstaculizadores o facilitadores para el desarrollo académico del alumnado gitano: el impacto del antigitanismo histórico y contemporáneo y su particular trascendencia en el ámbito educativo; y la evolución de las políticas y la legislación educativas en España, y su incidencia en la población gitana.
- b) **Análisis cuantitativo.** El análisis cuantitativo se ha realizado a partir de la *Encuesta sobre acceso a medios de protección por parte de la población gitana ante situaciones de discriminación y racismo* elaborada por la Asociación de Juristas Gitanos en 2022. Esta encuesta, que fue difundida y recogida a través de estudiantes de Derecho adscritos a la asociación, ha reunido los datos de **240 entrevistas de personas gitanas de todas las comunidades autónomas de España**, incluyendo Ceuta y Melilla (el 55% de las entrevistas corresponde a residentes en la Comunitat Valenciana).
- c) **Análisis cualitativo.** Para el análisis cualitativo se ha recurrido a una técnica conversacional y narrativa, empleada en otros estudios similares. A través de entrevistas semiestructuradas, y desde un enfoque biográfico, se ha profundizado en la experiencia académica de **7 estudiantes universitarios** —de la Comunitat Valenciana—, de edades, trayectorias y circunstancias socioeconómicas diferentes, y **1 estudiante de Formación Profesional**. Las entrevistas se han realizado por parte de un entrevistador gitano, también con estudios universitarios, lo que ha facilitado el marco de empatía y confianza idóneo para acceder a la información más compleja y sensible.

Se obtiene así una imagen más completa y veraz, no sólo de la percepción que tiene el entrevistado sobre el sistema educativo y los obstáculos que ha enfrentado, sino de cuál ha sido la evolución de esa percepción a lo largo de su trayectoria académica, de cómo han variado esos obstáculos y cómo han logrado superarlos.

## IV. ANÁLISIS TEÓRICO DE FENÓMENOS CLAVE

A pesar de la escasez de estudios específicos, sí se dispone de suficiente evidencia y experiencia para identificar algunos de los fenómenos clave en la configuración de los factores obstaculizadores para el acceso a la universidad por parte del alumnado gitano. El análisis previo de estos fenómenos resulta fundamental para el posterior análisis cuantitativo y cualitativo, y facilitar una mejor comprensión de sus resultados.

### 4.1. Impacto del antigitanismo.

No puede comprenderse la situación de exclusión y desigualdad que sufre este colectivo, ni abordarse ninguna solución efectiva al respecto, sin conocer y analizar antes la evolución y el efecto del antigitanismo a lo largo de la historia.

#### 4.1.1. Origen y evolución del antigitanismo.

Las políticas antigitanas desarrolladas durante siglos han marcado negativamente la relación entre la comunidad gitana y el resto de la sociedad, lo que incluye a la administración y a los poderes públicos. Es aquí donde encuentra su raíz al fenómeno del **antigitanismo** (o *romafobia*), entendido éste como **un tipo de racismo específico contra la población romaní, de carácter estructural, asimilado y normalizado por la sociedad**.

El término fue incorporado al léxico institucional en la resolución del Parlamento Europeo en 2005, cuando se adoptó por primera vez legislación específica contra la discriminación de base étnica (Resolución del Parlamento Europeo sobre la situación de la población romaní en la Unión Europea, 2005). Más tarde se incluyó en la agenda política a través de la Recomendación n.º 13, de 24 de junio de 2011, de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa (p. 4), que recoge la definición del activista *rom* **Valeriu Nicolae** (2006):

*“(...) una forma específica de racismo —contra los romaníes—, una ideología basada en la superioridad racial, una forma de deshumanización y de racismo institucional alimentado por una discriminación histórica que se manifiesta, entre otras cosas, por la violencia, el discurso del miedo, la explotación y la discriminación en su forma más flagrante”.*

El antigitanismo cuenta con un largo arraigo. Desde el siglo XV, más de 250 normas de distinto rango legitimaron el racismo contra los gitanos y la comisión de todo tipo de abusos y crueldades contra ellos con total impunidad (Gómez, 2005). Durante este largo período se fue conformando la imagen estereotipada y prejuiciada que se tiene acerca de los romaníes (Motos, 2009).

El momento más dramático del antigitanismo histórico en España se da con la **Orden de Prisión General de Gitanos del 30 de julio de 1749**<sup>6</sup> por la que se ejecutó el primer intento de genocidio organizado contra el Pueblo Gitano<sup>7</sup>, evento conocido como **la Gran Redada**. Más de 12.000 personas fueron detenidas *sine die* —sin fecha determinada para el final de su encierro—, hombres, mujeres<sup>8</sup>, niños y ancianos, todas correctamente censadas en sus respectivos municipios conforme les exigía la ley. Se les aplica así una medida de seguridad, no por la comisión de ningún delito, sino porque se les considera predelictualmente peligrosos (Gómez, 2010).

Los hombres y los niños varones de más de siete años fueron transportados a los arsenales de Marina, en Cartagena y El Ferrol, donde sustituyeron a los trabajadores asalariados, y a las minas de Almadén en régimen de trabajos forzados y esclavista. Mientras, a las mujeres, las niñas y los niños de hasta siete años los concentraron en depósitos —centros de internamiento—, como lo fue la Real Casa de Misericordia, en Zaragoza, o los castillos de Denia y Gandía, en Valencia (Gómez, 2004), todos en condiciones de insalubridad, lo que provocó la pérdida de numerosas vidas (Martínez, 2019).

En 1765, Carlos III concedió el indulto definitivo a todos los gitanos que continuaban encerrados, los que aún quedaban con vida. Los efectos de esta de la *Gran Redada* fueron devastadores y marcó el devenir del Pueblo Gitano en España. Antes de esta persecución el 90% de las familias se encontraban sedentarizadas y correctamente vecindadas; después, sólo un 1% de ellas volvió a establecerse, (Domínguez, 1980, IV, p. 224 y ss.). El daño causado jamás fue restituido, más bien todo lo contrario, las políticas represivas, de control y de asimilación forzosa no cesaron.

El Pueblo Gitano quedó descolgado de los avances sociales, culturales y económicos que caracterizaron el siglo XIX (Martínez, 2021) y llegó al siglo XX teniendo que enfrentar todavía la incompreensión y el rechazo de la mayoría de la población, y una legislación que los mantenía en el punto de mira. Un documento suscrito por las familias gitanas de la ciudad de Montilla, en Córdoba, dirigido al rey Alfonso XIII el 16 de mayo de 1930, revela la situación de discriminación e injusticia que seguían soportando en este tiempo (Gómez, 2010 pp. 35-36):

*“Nosotros, gitanos españoles, fieles servidores de la monarquía sin que jamás hayamos vacilado en nuestros ideales de adhesión a ella, después de muchos años de sufrimiento nos decidimos implorar justicia a Vuestra Majestad porque la vida se nos hace ya imposible,*

<sup>6</sup> Siguiendo el consejo del Obispo de Oviedo y a instancia de su principal promotor Cenón de Somodevilla y Bengoechea, marqués de la Ensenada, se dicta la **Orden de Prisión General de Gitanos** del 30 de julio de 1749. Fueron detenidas 9.000 personas en una sola noche, siendo 12.000 unas semanas después. Los gastos generados por la operación, incluidos los grilletes que evitaban su fuga, se financiaron con los bienes embargados de las propias víctimas (Gómez, 1993).

<sup>7</sup> Tal como apunta Cortés (2021), se intentó impedir la reproducción biológica de la “raza gitana” para lograr la extinción de un estilo de vida basado en la libertad de oficio y de residencia y, sobre todo, de una cultura singular que escapaba a la hegemonía del absolutismo.

<sup>8</sup> En el caso de los matrimonios mixtos, sobre lo cual surgieron muchas dudas a la hora de aplicar la orden, regiría el *ius mariti*, por lo que se atribuía a la mujer la condición del marido, sea que éste fuese gitano o que no.

*debido a los malos tratos y pocas consideraciones que se nos guarda dentro del reino. Somos atropellados constantemente; no nos dejan un momento tranquilo ni en las poblaciones ni en el campo; **nuestros hijos no reciben la debida educación, porque no son admitidos en ninguna parte sólo por el hecho de ser gitanos**, y por el motivo más insignificante y que muchas veces desconocemos somos tratados inhumanamente, no teniendo quien nos proteja ni nos defienda. Nuestra forma de vivir es el trato y después de muchas vicisitudes llegamos a una feria y por el mero capricho de las autoridades somos arrojados de la forma más violenta, sin considerar que somos españoles y que tan sólo buscamos honradamente nuestra vida. Señor: en nombre de todos pedimos justicia, esperando que el modelo de los reyes, que es el de España, atenderá la súplica de sus humildes súbditos”.*<sup>9</sup>

#### **4.1.2. Efectos del antigitanismo en la actualidad.**

La inercia de estas políticas y dinámicas sociales antigitanas ha desembocado en la persistencia de estructuras de subordinación —de la minoría romaní al grupo dominante— y a resultados sistemáticamente desfavorables para la población gitana en los todos ámbitos político, judicial, económico, educativo, laboral o sanitario (Añón *et al.*, 2013). La discriminación contra los romaníes se encuentra aún presente en todas las esferas y estratos de la sociedad sin excepción, a veces de forma manifiesta y otras a través de patrones sociales ocultos que lo hacen casi imperceptible.

La incompreensión y el rechazo social hacia los gitanos están generalizados<sup>10</sup> y la segregación en guetos es una práctica consolidada desde la gentrificación de las grandes ciudades en la década de los 60 (San Román, 1997). En el ámbito institucional, la infrarrepresentación política de la comunidad gitana en el poder ejecutivo y legislativo conlleva la ausencia de participación en la adopción de políticas y medidas públicas que les afectan<sup>11</sup>.

La desconfianza y el miedo de la población gitana hacia las instituciones públicas, que han sido sus perseguidores históricos habituales, es la respuesta más común tras el asedio soportado por siglos. Esta es la razón del distanciamiento e incluso la renuncia de muchos gitanos a la participación política, a la solicitud de protección policial o el acceso a la justicia, con la consecuente pérdida de derechos. La desafección alcanza también al sistema educativo, que se percibe todavía como un entorno extraño y propio de la administración opresora, lo que explica, en parte, el absentismo generalizado entre el alumnado gitano.

---

<sup>9</sup> Archivo General de la Administración del Estado.

<sup>10</sup> En 2008 la encuesta realizada por el CIS situaba a los gitanos como el grupo social más rechazado. El 59% de la población afirmaba tener poca o ninguna simpatía hacia el colectivo. *Actitudes ante la discriminación por origen racial o étnico*, septiembre de 2007 (estudio nº 2.731, CIS). Disponible en:

[https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/encuestas/2007\\_Actitudes\\_ante\\_discrimiancion\\_por\\_origen\\_racial.pdf](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/encuestas/2007_Actitudes_ante_discrimiancion_por_origen_racial.pdf)

<sup>11</sup> La última legislatura, la XIV desde la Constituyente en 1977, se ha marcado un hito con la presencia de una senadora, tres diputadas y un diputado gitanos. Esto ha posibilitado que por primera vez el antigitanismo se incluyera en el debate parlamentario y, finalmente, quede reconocido en la *Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación* que supone, además, la modificación del artículo 22. 4º y del artículo 510 del Código Penal en los que se reconoce el antigitanismo como causa discriminatoria de agravante y delito, respectivamente.

Los datos corroboran esta realidad:

- La tasa de paro se sitúa en torno al 50%, al menos tres veces superior a la media nacional. El desempleo de las mujeres como el de los jóvenes menores de 30 años, se acerca al 60%<sup>12</sup> (Hernández *et al.*, 2019).
- La tasa de riesgo de pobreza y exclusión de la población gitana llega a superar el 70%, triplicando la media nacional<sup>13</sup> (Fernández, 2019).
- Según la Fundación Secretariado Gitano (2018), en España hay 270 asentamientos chabolistas. Se estima que más de 2.000 familias gitanas —unas 11.000 personas— viven en estos asentamientos. Además, otros 9.000 hogares no cumplen las condiciones mínimas de habitabilidad.
- En materia de salud, la población gitana española presenta peores datos que el conjunto de la población, y se agrava aún más en función de la situación socioeconómica, según recoge la Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana 2014 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018). El reciente informe de la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) *La población romaní en 10 países europeos* señala que la esperanza de vida de la población gitana es de entre 9 y 11 años inferior a la media<sup>14</sup>.
- El estudio del *Proyecto Barañí* (2000) cifró la representación de comunidad gitana en las cárceles en torno al 30% de la población reclusa, veinte veces superior a su representación en la población general. Según Santiago (2021), en el ámbito judicial persiste todavía la influencia de las condiciones personales del reo que es gitano sobre los hechos enjuiciados, como reminiscencias del antiguo derecho penal de autor.
- Asimismo, la consideración de peligrosidad predelictual respecto a la población gitana también mantiene su efecto. Según el *Informe sobre identificación policial por perfil étnico en España* (2013) elaborado por el Institut de Drets Humans de la Universitat de València, “*las personas gitanas son identificadas 10 veces más que las que tienen apariencia caucásica*”.
- En el ámbito institucional, tal como se ha mencionado antes, la infrarrepresentación

---

<sup>12</sup> Según el *VIII Informe FOESSA sobre la situación social de la población gitana en España tras la crisis* (2019) la tasa de paro de la población gitana se situó en el 48,8%; la cifra es superior en el caso de las mujeres, el 51,7%, y de los menores de 24 años, 57,1%. El *Informe anual discriminación y comunidad gitana* de 2020 de la Fundación Secretariado Gitano, lo eleva al 52%, siendo ésta más pronunciada entre las mujeres (60%) y los menores de 30 años (58%). El INE, sin embargo, indica que fue del 41,4%.

<sup>13</sup> El *VIII Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España* apunta una tasa de exclusión del 70%. Este dato coincide con el que ofrece la *Encuesta Europea de Integración Social* de 2019. El *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*, de la Fundación Secretariado Gitano, sostiene que hasta un 80% de la población gitana en España vive en riesgo de pobreza y exclusión social.

<sup>14</sup> Véase resumen del informe: [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/pr-2022-roma-survey\\_es.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/pr-2022-roma-survey_es.pdf)

de la comunidad gitana es la nota dominante. Según una estimación a partir de los datos facilitados por Unión Romaní en 2015, de los más de 78.000 cargos electos en España sólo entre un 0,02% y un 0,03% serían de etnia gitana (Cortés, 2018). Actualmente se da el hito histórico de contar con dos diputadas gitanas y un diputado gitano en el Congreso y, a pesar de esto, sólo un 0,2% de cargos parlamentarios (de ámbito estatal, autonómico y europeo) son ocupados por personas gitanas. La Comunitat Valenciana sólo cuenta con un cargo público electo de origen gitano de un total de 6.638 cargos, un 0,01%.

#### 4.1.3. El antigitanismo en el ámbito educativo: la segregación escolar.

El ámbito educativo no escapa de la incidencia del antigitanismo. Las evidencias que muestran su influencia en este espacio son muy numerosas. El fracaso escolar entre el alumnado gitano se ha situado durante la última década en torno al 80%, siendo que la gran mayoría de los alumnos que concluyen secundaria no continúan sus estudios. El absentismo y el abandono temprano ha acaparado los recursos y las acciones públicas dirigidas a la inclusión del Pueblo Gitano en estos años. Sin embargo, tal como se ha mencionado antes, el *Informe de Evaluación Final de la Estrategia Nacional 2012-2020* (2021) no ofrece los resultados esperados: al menos el 63% de la población gitana joven ni estudia ni trabaja y el acceso a estudios posobligatorios se reduce al 3,15%.

Los esfuerzos invertidos para atajar esta desigualdad se diluyen ante la expresión más clara del antigitanismo en el sistema educativo actual: la **segregación escolar**, entendida ésta como la distribución desigual de estudiantes en centros educativos o en aulas de una misma escuela según sus características personales o sociales. Al mismo tiempo que se apoyan decenas de proyectos y programas dirigidos a la promoción educativa del alumnado gitano, sobreviven en nuestro país al menos 173 colegios segregados con alta concentración de alumnado gitano, según informó la Fundación Secretariado Gitano en 2018. En un estudio más reciente de esta misma entidad, se ha constatado que más de la mitad de las niñas y niños gitanos estudian en centros segregados (Fundación Secretariado Gitano, 2022). Estas escuelas presentan un índice de absentismo y rotación entre el profesorado muy superior al resto, lo que repercute en la calidad de la enseñanza que se imparte y dificulta el aprendizaje de los menores, por lo que no adquieren el nivel necesario para su paso a la etapa secundaria y mucho menos para acceder después a estudios posobligatorios.

A esto hay que añadir la segregación intraescolar. Es decir, la existencia de aulas integradas sólo por alumnado gitano y separadas del resto de alumnos del centro. Esta práctica es más habitual en centros de secundaria que reciben alumnos de colegios de primaria guetizados, lastrados por el retraso curricular como consecuencia de la segregación escolar sufrida.

De este modo el propio sistema educativo, el propio centro en el marco de su autonomía organizativa, justifica la separación del alumnado gitano en base a supuestos criterios

pedagógicos.

La segregación escolar es una anomalía estructural que contraviene derechos fundamentales del Estado social y democrático, como el derecho a la igualdad y a no sufrir discriminación, y pervierte los principios que fundan sistema educativo, como los principios de calidad, equidad y libertad (Rey, 2021). La aceptación y normalización de este fenómeno refuerza la exclusión del alumnado más vulnerable y, a su vez, agrava la desafección de las familias gitanas hacia la Educación.

Los menores gitanos han sido sometidos a segregación racial y discriminatoria desde el comienzo de la etapa democrática y hasta la actualidad, sin que ésta haya sido abordada en ningún momento por las instituciones políticas, educativas o judiciales. Su carga lesiva es enorme y se incrementa por la conjunción de otros factores como la falta de formación intercultural del profesorado, la insuficiencia de medios en los centros educativos o la vulnerabilidad económica de las familias. Los efectos que produce esta práctica en las niñas y niños repercuten en su desarrollo social, emocional y académico (González de Molina, 2021), y puede acarrear consecuencias muy negativas en relación con su aprendizaje, la probabilidad de titulación, el comportamiento cívico y el ingreso en la vida adulta (Ferrer y Gortázar, 2021):

- a) Formación de prejuicios y estereotipos, así como el consecuente rechazo y miedo hacia las personas de otros grupos étnicos o de diferente clase social. Esta actitud negativa se extiende hacia el medio educativo, que ampara la segregación, y conlleva también una pérdida del sentido de lo público (Rosetti, 2014).
- b) Desinterés y bajo rendimiento académico. Según señala el Relator sobre la Extrema Pobreza y los DDHH de la ONU, Philip Alston, *“la segregación escolar aumenta la repetición, el fracaso y el abandono escolar; disminuye las puntuaciones de las evaluaciones; y afecta negativamente a las expectativas de los estudiantes a seguir estudios universitarios”* (2020). También influye aquí el grado de implicación y la preparación del profesorado, la falta de recursos del centro para enfrentar esta situación y la calidad de su proyecto educativo.
- c) Merma de habilidades sociales, lo que condiciona su interacción con personas de diferentes orígenes y culturas, y afecta sensiblemente a su capacidad de adaptación.
- d) Baja autoestima. El sentimiento de inferioridad y la falta de confianza son, probablemente, los obstáculos personales más comunes y decisivos para el abandono escolar temprano entre el alumnado gitano. La segregación escolar contribuye a la conformación y el mantenimiento de estos obstáculos.
- e) Mayor vulnerabilidad y riesgo de discriminación y *bullying*. Los menores se convierten en objeto de burla de otros alumnos.

- f) Menor calidad en la formación recibida. En los centros segregados es habitual la alta rotación del profesorado y la inestabilidad de los equipos docentes, que prefieren centros educativos con más ventajas y menos conflictivos (Ferrer y Cortázar, 2021). Esto provoca el retraso curricular del alumnado y la pérdida de oportunidades.

Si bien, las consecuencias de la segregación escolar van más allá del ámbito personal. La comunidad gitana pierde por esta causa multitud de referentes potencialmente positivos y, con esa pérdida, oportunidades de progreso y transformación social para el colectivo. El estigma y los prejuicios contra los gitanos y gitanas se perpetúan y se mantienen también sus efectos.

Por otra parte, por medio de la segregación escolar se altera la función socializadora de la Educación y se daña la cohesión social, produciendo mayor desigualdad. Se pierde eficiencia en la inversión educativa al obtener peores resultados y perder talento, lo que trasciende también al ámbito laboral, social y económico, pues se reducen las oportunidades de empleo y se incrementa a la vez el riesgo de pobreza. Además, limita la participación política y ciudadana y, con ello, se da lugar a sociedades menos democráticas, menos justas y menos equitativas.

Tal como apunta Rey (2021), la segregación escolar del alumnado gitano es una segregación institucionalizada, por cuanto proviene de la decisión y la permisibilidad de las instituciones públicas, motivada por una razón discriminatoria en base a la diferencia étnico-racial, lo cual está expresamente prohibido por la Constitución Española. Es, por tanto, una forma de racismo institucional y sistemático que comporta la violación flagrante del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y de derechos constitucionales como el derecho a la educación<sup>15</sup> -inclusiva y de calidad-, el derecho a la igualdad y a la no discriminación, el derecho a la participación en la sociedad y el libre desarrollo personal, y el derecho a la libertad de expresión y pensamiento. También se opone a la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos<sup>16</sup>.

La segregación del alumnado gitano actúa como motor de exclusión y desigualdad social contra la población gitana. Es causa principal del abandono y el fracaso escolar, y origen de otros factores que obstaculizan el acceso de la juventud gitana a la universidad. A pesar de su magnitud, nunca se ha reconocido oficialmente y tampoco se ha abordado como debería por parte de las autoridades. Por contra, y hasta la fecha, las estrategias y medidas públicas adoptadas para facilitar la escolarización y la promoción educativa del estudiantado gitano

---

<sup>15</sup> Rey (2021) sostiene que: *“Educación inclusiva y de calidad son, en realidad, dos caras de la misma moneda. Sin inclusión no puede haber calidad, sino a lo sumo elitismo y segregación. Sin calidad no puede haber inclusión, sino, como mucho, paternalismo y populismo escolar. Un sistema educativo decente es el que alcanza los mayores niveles de inclusión y calidad al mismo tiempo”*.

<sup>16</sup> El TEDH ha desarrollado una extensa jurisprudencia en materia de segregación escolar concerniente a niñas y niños gitanos, constatando la violación de derechos humanos por parte de varios Estados miembros de la Unión Europea -como república Checa o Hungría- por causa de la segregación escolar practicada con la etnia gitana.

han omitido el fenómeno de la segregación y se han servido exclusivamente de mecanismos de control y coerción contra las familias gitanas, sobre las que se ha hecho recaer toda la responsabilidad de las carencias educativas que sufren.

El asunto ha sido recogido recientemente en la nueva *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLE)*, como se verá en el siguiente apartado. Sin embargo, su regulación quedó fuera de la *Ley Orgánica Integral de Igualdad de Trato y No Discriminación*, en contra de la opinión de numerosas organizaciones sociales y juristas.

Entre las propuestas sugeridas por autores que se han aproximado a la materia para enfrentar la segregación escolar y sus efectos, destacan las siguientes:

- a) Asegurar una escolarización más equilibrada con respecto al alumnado más desfavorecido, con un sistema de admisiones más controlado y prohibiendo que se supere un determinado porcentaje de alumnos con ese perfil.
- b) Impulsar modelos de zonificación escolar que favorezcan una composición heterogénea al interior de los colegios y facilitar más información a las familias a fin de ampliar sus opciones entre una mayor diversidad de escuelas.
- c) Dotar a los centros educativos situados en entornos más desfavorecidos de un presupuesto suficiente para atender con solvencia las necesidades educativas del alumnado. Estas escuelas deben disponer de instalaciones, medios y profesionales adecuados para asegurar un proyecto educativo de calidad<sup>17</sup>. Otra alternativa es que se dirijan recursos económicos a la escuela concertada para la matrícula del alumnado más vulnerable, como sugiere Rey (2021).
- d) Activar políticas de incentivos y estrategias dirigidas a atraer al mejor y más experto profesorado y dotar de estabilidad a los equipos docentes.
- e) Apoyar al alumnado que más lo necesita y a sus familias, con la adopción de medidas de acompañamiento a la mejora.
- f) Promover la investigación y la obtención de datos sobre la situación real en España sobre segregación racial en el ámbito educativo y la evolución de las medidas adoptadas.

En cualquier caso, apunta Rey (2021), debe garantizarse una educación inclusiva y de calidad. Propone además este autor, dada la gravedad del asunto y la relevancia de los derechos

---

<sup>17</sup> El Síndic de Greuges de la Generalitat de Catalunya sugirió, en un informe de 2008 sobre segregación escolar, que los centros dispusieran de recursos superiores a los estándares establecidos para atraer la demanda de las familias. Este informe fue la antesala del *Pacto contra la segregación escolar en Cataluña* que se firmó posteriormente en 2019.

fundamentales que se conculcan, la elaboración de una estrategia nacional contra la segregación étnica-racial en España.

Por último, es muy importante que se establezcan medidas de seguimiento y control a fin de detectar y corregir prácticas discriminatorias y segregadoras dentro de los centros educativos de primaria y secundaria. Esta labor, que compete fundamentalmente a los servicios de Inspección Educativa, puede complementarse con la participación en los centros por parte de otros profesionales y organizaciones con experiencia en la inclusión y la igualdad de la población gitana.

## 4.2. Legislación y políticas educativas.

### 4.2.1. Separación familiar y enseñanza como instrumentos de asimilación de niños gitanos.

El “exterminio” o la “extinción” de los gitanos fue el objetivo principal que motivó las más de 250 providencias contra el Pueblo Gitano registradas entre 1499 y 1786 (Gómez, 2010). A fin de dar cumplimiento a este fatal propósito, la separación de los menores de sus progenitores para su desarraigo familiar, reeducación y aculturación católica fue una práctica seguida en todas las épocas y en todos los territorios de la nación española. Gómez (1991) describe varios de estos episodios:

- a) En las Cortes de Castilla del 19 de marzo de 1594, los procuradores de Burgos propusieron la prohibición de matrimonios endógamos y *“que a todos se les quitasen los hijos e hijas, y los de diez años abajo se pusieran en la casa de los niños de la doctrina, donde los doctrinasen y enseñasen a ser cristianos, y de allí, teniendo más edad, se pusiesen los varones a aprender oficios, y las mujeres a servir”*<sup>18</sup>.
- b) Un siglo más tarde, la Real Cédula del 21 de junio de 1673<sup>19</sup> dispuso el envío de los niños gitanos a orfanatos y hospicios *“para que allí se eduquen”*. Al cumplir los 12 años eran enviados a las galeras *“para que en ellas sirviesen de pajes, y se enseñasen al marinaje”*. Esta cédula fue la respuesta del Rey a la petición del fiscal del Consejo Luis de Salcedo de realizar una redada general de gitanos, pues *“convenía arrancar del todo esta mala semilla”*.
- c) De trasfondo más amable, pero con igual resultado, resulta el memorándum que

---

<sup>18</sup> Actas de las Cortes de Castilla, tomo XIII, Sucesores de Rivadeneyra, Madrid, 1887, pp. 220-221.

<sup>19</sup> Archivo Histórico Municipal de Córdoba, 1, 14, 3.

remite al Rey en 1747 el Corregidor de Lorca, Prieto del Arroyo<sup>20</sup>, en el que sugiere un plan para extirpar “*el problema gitano*”. Para ello, propone que las autoridades se encarguen de tutelar la formación de los niños “*con dulzura*” y se sancione a los maestros que no les enseñen y les traten “*con cariño y equidad*”.

Tras la *Gran Redada* y, sobre todo, después de concederse el indulto real, se prodigaron las propuestas sobre el posible destino de las niñas y niños gitanos. En general había consenso en cuanto a la necesidad de apartarlos de los padres “*llenos de vicios, ideas torcidas y malas costumbres*”, pero diferían en cuanto a su propósito. A veces se ponía el acento en la educación de los menores, bajo el pretexto de procurar lo mejor para estos, por lo que se sugería la retirada de la patria potestad a determinada edad y sólo cuando los progenitores falleciesen o sus costumbres fuesen reprobables. Otras, la prioridad era simplemente el exterminio, por lo que cuanto antes se apartasen de la familia y más lejos estuviesen de ésta, mejor; muchos defendieron su envío a las Américas.

El fiscal del Consejo Rodríguez Campomanes será el primero en conjugar de forma expresa la separación de los menores gitanos -a cierta edad y ante ciertas circunstancias familiares- y la enseñanza como estrategia para la reducción de la raza gitana. Así lo expuso en un informe remitido al rey en 1772 sobre la cuestión gitana que completa con su *Apéndice a la educación popular* de 1775 (Gómez, 1991).

El Conde de Aranda, cuya finalidad era el exterminio, plantea la separación familiar de una manera general e indiscriminada al momento del nacimiento, y la escolarización entre los 4 y los 7 años, para pasar finalmente a hospicios y casas de misericordia hasta la edad de 14 años (Salinas, 2015). Estas medidas obtuvieron el beneplácito de Carlos III y se incorporaron a la Pragmática de 1783, la última contra los gitanos (Sánchez, 2017), dirigida a diluir su identidad y hacerlos desaparecer para siempre. Sin embargo, la escasez de medios e instituciones educativas de una parte, y la negativa de los particulares a admitir a las niñas y niños gitanos de otra, provocó que estas medidas se aplicaran de forma parcial e intermitente, a conveniencia de cada región y localidad (Gómez, 2010).

Así fue como, tras desistir de las políticas más agresivas de expulsión y genocidio, la etapa de la Ilustración propició el impulso de políticas de asimilación y etnocidio cultural basadas en dos instrumentos clave: la separación familiar y la educación. Estas políticas de integración, de innegable raíz antigitana, se mantuvieron con mayor o menor intensidad durante los siglos XIX y XX, y tienen aún su reflejo en las estrategias públicas del siglo XXI.

Esto es muy evidente en la mecánica de los primeros programas de prevención del

---

<sup>20</sup> Archivo Histórico Municipal de Lorca, legajo 164.

absentismo y del abandono escolar del alumnado gitano: se insiste en despreciar y desarraigar hábitos y costumbres familiares que se consideran perjudiciales para el desarrollo de los menores, y se establecen mecanismos de control y coerción para forzar la asistencia a clase, tales como la pérdida de la patria potestad.

Es aquí, con toda probabilidad, donde se forma el temor generalizado a la separación familiar de los hijos e hijas que existe entre las familias gitanas, así como la percepción negativa del sistema educativo, entendido éste como un espacio hostil a las costumbres y tradiciones gitanas. Porque de hecho, así ha sido durante más de dos siglos.

#### **4.2.2. Formación del sistema educativo español y su incidencia en la población gitana.**

Desde la edad medieval y hasta el siglo XIX, la Educación en España quedó a cargo de la Iglesia Católica, pero no existía un sistema de escolarización como tal. Las *escuelas de primeras letras*, que fueron promovidas por órdenes religiosas<sup>21</sup> y municipios, enseñaban a leer, escribir, los números y el catecismo. Los párrocos de muchas localidades también solían enseñar a leer a los más pequeños. Sin embargo, sólo las niñas y niños de familias acomodadas accedían a esta enseñanza.

El rechazo a la población gitana, y a sus niñas y niños en particular, estaba generalizado en la sociedad española desde el siglo XVI. La gran mayoría de los menores gitanos no tenía más remedio que contribuir con su trabajo al sostén de la economía familiar, pero aun cuando quisieran o se les obligara a estudiar, las escuelas y los gremios de trabajos más comunes los rechazaban por no tener “*pureza de sangre*” (Salinas, 2015) o por el temor a que perjudicaran al resto de estudiantes o aprendices.

Los censos de gitanos demandados por la Real Pragmática de 1783 nos aportan información sobre la situación de las niñas y niños gitanos. En esta fecha su escolarización era mínima y muy precaria, aunque no muy distinta de otras familias en situación de pobreza (Gómez, 2010). España se situaba muy por detrás de otros países europeos en cuanto al nivel de alfabetización de su gente. Borrow (1978, pp. 245-46) confirma este hecho:

*“No es raro hallar entre los varones, especialmente en la nueva generación, individuos que saben leer y escribir de manera nada despreciable. Verdad es que tales casos no se dan entre las hembras, pero la gran mayoría de la población femenina española está completamente por educar; muchas mujeres, y aún de situación respetable, ignoran totalmente las letras, y las de rango inferior son tan iletradas como las gitanas.”*

El proyecto de Campomanes de procurar la enseñanza de las letras a las niñas y niños gitanos, tal como se ha descrito, no pudo verse cumplido por la falta de medios y la negativa de los

---

<sup>21</sup> Tales como la Compañía de Jesús, fundada por Ignacio de Loyola en 1534, o la Orden de las Escuelas Pías, fundada por San José de Calasanz.

maestros a aceptar su escolarización.

La **Constitución de 1812** incluyó un título expreso referido a la instrucción pública, en el que se recoge la estructura educativa de la época, la enseñanza básica y la de las universidades. El texto defendía la universalidad de la educación elemental para toda la población y la uniformidad de los planes de enseñanza para todo el Estado, a cargo de las Cortes. Sin embargo, con la llegada de Fernando VII el sistema volvió a manos de la Iglesia.

La **Ley de la Instrucción Pública** de 1857<sup>22</sup> -conocida como *Ley Moyano*- es la primera en regular y dotar de estabilidad al sistema educativo español. Esta ley, que estaría en vigor hasta 1970, prefijó los principios del sistema (obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada) y su estructura dividida en tres períodos, muy próxima al modelo que se mantiene en la actualidad:

- *Primera Enseñanza*, de 6 años de duración que sería obligatoria para niñas y niños, aunque los contenidos a estudiar variaban según el sexo de los niños. Era impartida en las escuelas de forma gratuita.
- *Segunda Enseñanza*, de 6 años de duración, que concluía con una prueba final que daba acceso a enseñanzas posteriores. Se impartía en centros públicos o privados y las materias a impartir estaban reguladas por el Gobierno.
- Y un tercer periodo para el que se daban tres alternativas distintas: *Enseñanzas Facultativas*, que se impartían en universidades (Filosofía, Derecho, Ciencias, Medicina); *Enseñanzas Superiores*, impartidas en Escuelas Superiores (Ingeniería, Bellas Artes, Arquitectura); y *Enseñanzas Profesionales*, impartidas en centros específicos (Magisterio, Náutica, Obras).

La *Ley Moyano* estableció por primera vez la enseñanza pública, gratuita y obligatoria para todos las niñas y niños de 6 a 9 años. El Estado cubrió el mantenimiento de las escuelas públicas y subvencionó a los pequeños municipios para asegurar la instrucción primaria. Se facilitaron libros de texto para todos los centros, se institucionalizó la Inspección Educativa y se abrieron bibliotecas, archivos y museos.

A pesar de los esfuerzos y del crecimiento en el número de escuelas, a principios del siglo XX España mantenía una situación de subescolarización y un elevado porcentaje de analfabetismo, principalmente por la falta de escuelas y de maestros, que contaban con salarios muy deficientes (Guereña, 1996). En 1900 más de la mitad de los españoles eran analfabetos; en 1940 la cifra se habría reducido entre el 15-20% de la población (Viñao, 2010

---

<sup>22</sup> El conocido *Informe Quintana*, de 1814, por Manuel José Quintana, que aboga por una Educación igual, universal, uniforme, pública y libre, fue el documento de referencia en el que se inspiró esta ley.

p. 151 y Vilanova y Moreno, 1992 p. 167).

La mayoría de la población gitana estaría sumida entre el grueso de población analfabeta en el país. La situación en esta etapa no difería mucho con respecto a tiempos pasados. No se ejercía ningún control sobre la escolarización de los menores gitanos, ni se pretendía en realidad su acceso a la escuela, pues se mantenía el rechazo generalizado dentro y fuera de los centros educativos. El escrito de 1930 que recoge Gómez (2010) de las familias gitanas de Montilla al rey Alfonso XIII, da fe de su lamentable situación: **“Nuestros hijos no reciben la debida educación, porque no son admitidos en ninguna parte sólo por el hecho de ser gitanos, y por el motivo más insignificante y que muchas veces desconocemos somos tratados inhumanamente, no teniendo quien nos proteja ni nos defienda.”**

Las mejoras educativas y sociales introducidas en la I y II República, que incluyeron un notable incremento del número de maestras y maestros con una remuneración salarial más justa, se disolvieron con la guerra civil y se recuperó el modelo establecido por la *Ley Moyano*.

#### 4.2.3. Legislación educativa durante la etapa franquista.

En el siglo XX el sistema educativo seguía su dificultoso proceso de construcción, más aún por causa de la irrupción de la guerra civil. Ante el rechazo que persistía en la sociedad y dentro del propio sistema hacia la comunidad gitana, así como por las condiciones de pobreza y extrema necesidad de las familias, la escolarización y alfabetización de las niñas y niños gitanos siguió una evolución mucho más lenta que la de la población mayoritaria.

Después de la Guerra Civil Española, el régimen franquista continuó con el sistema escolar preexistente desde 1857, garantizando sólo la enseñanza primaria y separada por sexos. La Educación quedó en manos de la Iglesia Católica y se utilizó para la transmisión de la ideología del régimen y la formación del “espíritu nacional”, sobre todo en la primera década franquista. No obstante, se aprobaron varias leyes educativas que vinieron a apuntalar el sistema educativo español:

- *Ley de Reforma de la Enseñanza Media*, de 20 de septiembre de 1938. Fue la primera ley reformadora del sistema educativo promulgada por el régimen franquista y se dirigió principalmente a desmantelar la labor educativa republicana (Cruz, 2016).
- *Ley de Ordenación de la Universidad*, de 29 de julio de 1943. Impuso una universidad católica, imperial y patriótica, con las estructuras básicas de la *Ley Moyano* (Redero, 2002), y aclaró el régimen del profesorado universitario.
- *Ley de Educación Primaria*, de 17 de julio de 1945. Se establece la educación primaria universal, obligatoria y gratuita desde los 6 a los 12 años, con un carácter confesional y patriótico. Se estableció en esta ley el modelo de escuela con distintos grupos

escolares y con una organización más compleja, similar a la actual (Cruz, 2016).

- *Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional*, de 16 de julio de 1949. Esta ley establece el bachillerato especial de carácter profesional, distinto al universitario, que comprendía un año de formación y cuatro de especialización profesional.
- *Ley sobre Formación Profesional Industrial*, de 20 de julio de 1955. Por la que se trata de dar respuesta a la creciente demanda de mano de obra del sector industrial (Cruz, 2016). Es una ley particularmente ambiciosa para la época, en el que se concede a la empresa un papel protagónico como escenario formativo (Martínez, 2015)
- *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*, de 26 de febrero de 1953. Supone un primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años. Establece también una prueba de acceso para el ingreso a las enseñanzas medias, un bachillerato elemental de cuatro años y un bachillerato superior de dos años más.
- *Ley sobre Construcciones Escolares*, de 22 de diciembre de 1953. Esta ley da lugar a un convenio entre Estado, ayuntamientos y diputaciones para la construcción de escuelas, lo que resultó clave para el impulso de la escolarización infantil en toda España. No se alcanzó la cifra de 34.000 escuelas que se necesitaba pero sí se edificaron 25.000 (Cruz, 2016).
- *Ley sobre Enseñanzas Técnicas*, de 20 de julio de 1957. Mediante esta ley se incorporan a la universidad las escuelas de ingeniería y arquitectura, y se abren a un mayor número de estudiantes.
- *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, de 6 de agosto de 1970 (LGE). Esta ley sustituye, más de un siglo después, la antigua *Ley Moyano*. Nace con la vocación de asegurar la formación integral de todos los ciudadanos, rompiendo la barrera que separaba la enseñanza primaria -accesible para las clases más desfavorecidas-, de la superior -para clases medias y acomodadas- (Cruz, 2016).

Se instaura la Educación Preescolar como una etapa educativa más; la Educación General Básica (EGB), de 6 a 13 años; el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), al que se accedía tras superar la EGB; un curso de orientación universitaria (COU), que debía completarse, además de superar la prueba correspondiente, antes de acceder a la universidad. Se habilitan tres niveles distintos de Formación Profesional según se acceda con el certificado de escolaridad, con el título de Bachillerato o con estudios universitarios. También se establece la Educación Permanente para Adultos.

Esta ley supuso además el primer paso hacia la educación inclusiva en nuestro país, a través de la incorporación de la Educación Especial, que hizo posible la entrada al

sistema de niñas y niños con discapacidad.

A pesar de este considerable cuerpo normativo, tal como sostiene Salinas (2015), ninguna de estas leyes tuvo una particular incidencia en las niñas y niños gitanos. El régimen franquista no se opuso, pero tampoco mostró un especial interés en la escolarización de los menores gitanos (Salinas, 2015). La educación era obligatoria, pero sólo en teoría, pues en la práctica muchas familias no llevaban a sus hijos a la escuela debido a la pobreza, la falta de infraestructuras o la necesidad de trabajar, como era el caso de la mayoría de las familias gitanas. De hecho, según el estudio impulsado por la Asociación del Secretariado Gitano y elaborado por el Instituto de Sociología Aplicada en 1978, el 68% de la población gitana era analfabeta y sólo el 45% de las niñas y niños gitanos estaban escolarizados en esa fecha (Vázquez, 1980).

Las experiencias de escolarización de menores gitanos más destacadas en esta etapa histórica provienen de iniciativas de la Iglesia Católica que, a pesar de sus buenas intenciones, parten aún de una visión muy prejuiciada de la población gitana y priman la finalidad evangelizadora sobre la docente. Salinas (2015) recoge algunos de estos testimonios, como el de las *Escuelas del Ave María*<sup>23</sup> del Padre Manjón en las cuevas del Sacromonte (Granada), o el de la *Institución Teresiana* de Pedro Poveda<sup>24</sup>, cuyo proyecto socioeducativo dio comienzo en las cuevas de Guadix (Jaén), donde vivían los gitanos.

Entre 1967 y 1974, y gracias al impulso del Secretariado Gitano<sup>25</sup> y de Cáritas diocesanas y parroquiales, se abren aulas unitarias para la escolarización de las niñas y niños gitanos en ciudades de todo el país, situadas siempre en barrios marginales o poblados chabolistas (Salinas, 2015). Estas aulas, que reunían a alumnos y alumnas de todas las edades y diferentes niveles académicos, serán la antesala de las *escuelas puente* que comenzarán a funcionar a partir de 1979 con el apoyo del Ministerio de Educación (Salinas, 2015).

Más allá del estricto ámbito educativo, las políticas franquistas siguieron la estela de las políticas antigitanas de siglos atrás. Durante esta etapa se mantuvo la criminalización de los *roma* e incluso se agravó (Martínez, 2021). Entre las nuevas restricciones que se decretan, destacan la obligatoriedad del uso del castellano y la consecuente prohibición del *caló*<sup>26</sup> -que es considerado jerga de delincuentes-, la promulgación de *Ley de Peligrosidad Social* -que

---

<sup>23</sup> Según recoge Salinas (2015) en su estudio, al Padre Manjón se le llamó "el educador de los gitanos". Su primera escuela se ubicó en las cuevas del Sacromonte y parte de su alumnado era gitano. Además de alumnos, fue pionero en incorporar a maestros y maestras gitanas a las aulas. Sin embargo, el libro del Padre Manjón *Lo que son las escuelas del Avemaría* revela algunos de sus pensamientos sobre los gitanos y la motivación de su tarea educadora, "*Es una raza degenerada... A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios.*" Este libro incluía un capítulo expresamente dirigido hacia la población gitana, titulado *Contra el fermento de la raza gitana, un algo que tienda a sanarla o eliminarla*.

<sup>24</sup> Poveda muestra un interés y respeto genuinos hacia la otredad de las niñas y niños gitanos. Estuvo especialmente interesado en la función social de la educación y en aportar, por medio de ésta, una mayor conciencia ciudadana y de sus derechos a la gente gitana que vivía excluida (Luna, 2009). Tras abandonar Guadix, Poveda recondujo su proyecto educativo y dejó de trabajar específicamente con población gitana.

<sup>25</sup> Los Secretariados Gitanos nacieron en los años 60, tras el Concilio Vaticano II, con la vocación de ofrecer de forma específica asistencia religiosa y social a la población gitana.

<sup>26</sup> El *caló* o *kaló* es un dialecto del romanó hablado en España, Portugal y Francia por el grupo romaní *kaló*.

sustituye a la *Ley de Vagos y Maleantes* del periodo republicano- y el asedio permanente de la Guardia Civil (Aparicio, 2006), convertida en el brazo ejecutor de la dictadura hacia la comunidad gitana (Leblon, 1993).

La excepción a la presunción de inocencia y el derecho a la propiedad prevista en el siglo anterior se reformula en el *Reglamento de la Guardia Civil* de 14 de mayo de 1943, (García-Sanz, 2018), instando en sus artículos 4º, 5º y 6º *“a vigilar escrupulosamente a los gitanos, a requerirles la información necesaria para impedir la comisión de robos y a solicitar los documentos que acrediten el origen de las mercancías con las que comercian.”*

Son numerosos los relatos que dan fe de la arbitrariedad, la brutalidad y la falta de sensibilidad que se da de forma generalizada en estos años por parte de la Benemérita hacia ellos. En ocasiones con el solo ánimo de divertirse a costa de humillarlos y hacerlos sufrir, tal como describe Martínez (2021, p. 337).

Uno de los fenómenos más relevantes, y con mayor impacto en la escolarización de niñas y niños gitanos, se produce en la etapa tardofranquista por medio de **las políticas de vivienda y la planificación urbanizadora de la década de los setenta, que fueron decisivas en los procesos de segregación y concentración de guetos marginales de población gitana en el extrarradio de las grandes ciudades.** Sus efectos, tal como expone San Román (1997), en *“la cultura, la organización social y las estrategias ocupacionales de los gitanos”* ha sido enorme.

Este proceso se caracterizó, de manera muy resumida, por excluir intencionalmente a la población romaní de las operaciones de vivienda social que se llevaron a cabo en respuesta a la migración masiva a las ciudades que se produjo en la década de los cincuenta (Río, 2014).

Por otra parte, el crecimiento natural y urbanizador de estas mismas ciudades se saldó con la erradicación de barriadas donde residía, precisamente, una mayoría de familias gitanas para su posterior relocalización a las afueras.

De esta manera, se van conformando estos nuevos núcleos urbanos donde se reunirá a quienes permanecían aún en asentamientos chabolistas, excluidos de los procesos de realojo de décadas antes, junto con las comunidades, también gitanas, que residían en la ciudad y fueron reubicadas allí de manera forzosa.

El racismo institucional, latente en todo este proceso, contribuyó a la intensificación de estigmas y de fronteras étnicas (Río, 2014) y fue, por tanto, responsabilidad de la administración pública los problemas generados en las relaciones vecinales que estuvieron marcadas por reacciones racistas (San Román, 1997).

La conformación de escuelas segregadas, distribuidas por todo el país, son la consecuencia directa de este proceso urbanizador que restringe las opciones de escolarización de los menores a las escuelas expresamente construidas para ellos en esos nuevos núcleos.

#### 4.2.4. Legislación educativa durante la etapa constitucional.

La Constitución Española de 1978<sup>27</sup> cambiará para siempre la historia del país. En su artículo 14 se establece la igualdad de todos los españoles ante la ley y el derecho a no ser discriminado por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia. Esta igualdad formal no será suficiente, sin embargo, para contener los sentimientos, actitudes y prácticas antigitanas arraigados dentro de la sociedad como en las diferentes instituciones del poder ejecutivo, legislativo y judicial. Así, la desigualdad de hecho se mantendrá hasta el presente.

La Constitución fue un instrumento crucial para el reconocimiento de las diferentes identidades culturales que coexisten en nuestro territorio y, con ello, la recuperación, el respeto, la protección y la promoción de los distintos elementos que conformaban esas identidades. Se crearon las autonomías como modelo de organización territorial y administrativa, y se les dotó de competencias específicas que les ha permitido salvaguardar de sus señas identitarias.

Sin embargo, el texto constitucional no contiene ninguna referencia concreta a la comunidad gitana. Se perdió una oportunidad única de reconocer jurídica e inequívocamente la existencia del Pueblo Gitano como parte indisoluble de la nación española, así como el derecho a la identidad romaní, tras siglos de negación ininterrumpida de ese derecho. La ausencia del Pueblo Gitano en la Constitución ha supuesto también su ausencia de la escena política, quedando apartado tanto de la toma de decisión gubernamental como del poder legislativo. Así, las distintas leyes educativas, estrategias y políticas de inclusión que se han sucedido desde entonces han prescindido de forma continuada de la participación de la comunidad gitana y no han tenido en cuenta ni su realidad ni sus necesidades, pues tampoco se ha dispuesto de datos suficientes para ello.

La Constitución Española recoge, por primera vez y de forma expresa, **el derecho a la educación**. El artículo 27 incluye el derecho a la libertad de enseñanza y el derecho a la educación en su vertiente prestacional<sup>28</sup>. Su finalidad, según indica el mismo artículo, es *“el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*. Incluye el derecho a recibir formación religiosa y moral acorde con las propias convicciones.

---

<sup>27</sup> Véase la siguiente noticia: [https://elpais.com/diario/1978/07/21/sociedad/269820021\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1978/07/21/sociedad/269820021_850215.html)

<sup>28</sup> La STC 86/1985, de 10 de julio de 1985, lo interpreta como un derecho prestacional frente al Estado, un derecho público subjetivo, directamente aplicable, exigible ante los tribunales y susceptible de recurso de amparo.

Se establece que la educación básica debe ser obligatoria y gratuita, y se impone a los poderes públicos la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados, y de inspeccionar el sistema educativo. Además, se reconoce también la autonomía de la universidad. Por último, a tenor del artículo 149.1.30, se atribuyen determinadas competencias en materia de educación a las comunidades autónomas, y se les permite también la construcción de centros educativos públicos, concertados y privados.

El derecho a la educación es un derecho central del Estado social y democrático de derecho. Tal como señala Rey (2021), no comprende tan sólo el derecho a la enseñanza por un determinado periodo de tiempo, sino que abarca el derecho a una educación de calidad, conforme a la función social y democrática que se le asigna; el derecho a una educación inclusiva, conforme a los principios de igualdad y no discriminación; y el derecho a elegir el centro educativo libremente y con respeto a la igualdad de oportunidades, es decir, sin imposiciones que restrinjan esa libertad tal como sucede en caso de segregación escolar (Rey, 2021).

A pesar de la nueva dimensión constitucional del derecho a la educación, su eficacia resultó muy irregular entre las niñas y niños gitanos. Como consecuencia de los procesos de gentrificación mencionados, la población gitana quedó relegada a núcleos urbanos y poblados chabolistas localizados en el extrarradio de las ciudades, a menudo sin servicios ni recursos públicos adecuados. Por otro lado, el rechazo hacia la población gitana continuaba muy generalizado, por lo que abrir las puertas de las escuelas a miles menores de esta comunidad generó un clamor por parte de las demás familias en contra de su admisión. Por último, y aparte de las lógicas reticencias hacia el sistema público, resulta comprensible que las familias gitanas también se resistieran a llevar a sus hijos e hijas a escuelas donde no eran bienvenidos, y se sintieran más cómodas en escuelas integradas por niñas y niños gitanos.

En 1978, en contra de todo sentido democrático y constitucional, se propugna una política educativa específicamente para la comunidad gitana, basada en la creación de una red de escuelas segregadas, fuera de la red pública, exclusivamente para las niñas y niños de los barrios y poblados marginales gitanos, en virtud de un convenio entre la Iglesia Católica y el Ministerio de Educación (Salinas, 2015). Para justificar la medida, se aducen supuestos factores socioeconómicos y psicopedagógicos que se recogen en el informe realizado por el Instituto de Sociología Aplicada a instancia de la Asociación del Secretariado Gitano. Según Salinas (2015), hasta su extinción en 1986, las **escuelas puente** tuvieron 182 aulas o unidades escolares en 47 ciudades para atender a unos 6.000 alumnos al año, cuando había más de 100.000 niños gitanos en edad escolar. Muchas aulas de este tipo continuaron funcionando en muchas ciudades más allá de los años 90<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> La profesora M<sup>a</sup> Carmen Santos Asensi cuenta, a partir de su experiencia personal, cómo consiguió cerrar la última escuela puente en Salamanca en el año 1991. Revista nº 31 Asociación de Enseñantes con Gitanos. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoja/documentos/5257\\_d\\_REVISTA\\_31.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoja/documentos/5257_d_REVISTA_31.pdf)

Como apunta Rey (2021), entre todo el conjunto normativo que se desarrollará durante las décadas siguientes a la Constitución, con alguna salvedad, “*ni una sola línea de entre miles de páginas de normas, planes, proyectos, agendas y similar*” se refiere a la minoría gitana.

- a) En 1983 se renueva la legislación referente a las universidades con la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU). Hasta este momento, las universidades estaban bajo el férreo control de la autoridad estatal, sin capacidad de decisión. Esta ley supuso una importante transformación del sistema universitario español, fomentando la autonomía de las universidades, la descentralización del sistema y la diversificación de los programas de estudio. Se incrementó también la calidad educativa y se modernizaron las infraestructuras y los recursos universitarios. Además, se reconoció la importancia de la participación estudiantil en la vida universitaria y se promovió la internacionalización y la cooperación con otras universidades fuera de España.
- b) En 1990 se promulgó la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), bajo el mandato del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Con ella, se amplió la edad obligatoria hasta los 16 años, y se establecieron dos cursos de Bachillerato y los ciclos formativos de grado medio -a los que se accede tras la educación obligatoria- y de grado superior -a los que se accede tras cursar Bachillerato-. Esta reforma reforzó la educación infantil y promovió la educación compensatoria en base a principios pedagógicos de integración y atención a la diversidad, la inclusión y adaptación del alumnado con necesidades educativas especiales. Se dotó a los centros educativos de autonomía para la elaboración del proyecto educativo y la gestión de sus recursos, y se potenció la educación en valores, la formación ciudadana y la educación en igualdad.

La ampliación de la educación obligatoria a los 16 años provocó un incremento del abandono escolar temprano en los primeros años de aplicación de la ley, sobre todo debido a la exigencia de cambiar del centro escolar al instituto a la edad de 12 años, para continuar allí la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Muchas familias optaron por escolarizar a sus hijas e hijos en centros educativos concertados que dispusieran de primaria y secundaria. Aunque no se dispone de datos concluyentes, se estima que entre los años 2000 y 2010 el abandono escolar del alumnado gitano, sin concluir la educación obligatoria, se situó por encima del 80%, lo que supuso un importante retroceso con respecto a los logros alcanzados en la década de los 80 y principios de los 90. Entonces, aunque los niveles de escolarización eran más bajos, la mayoría completaba sus estudios de primaria obligatorios, obteniendo el graduado escolar o el certificado de escolaridad al menos.

Otro de los efectos que produjo esta ley, y que aún en la actualidad no se ha corregido, es el problema que se genera al pasar de primaria a secundaria cuando se

proviene de una escuela segregada con un retraso curricular relevante. Los institutos no disponen de medios y preparación para atender las necesidades de este alumnado marcado por los efectos de la segregación y quedan apartado del resto de estudiantes, muchas veces en aulas segregadas bajo el pretexto de criterios pedagógicos.

Los programas de educación compensatoria, lejos de aportar soluciones efectivas para atender las necesidades socioeducativas de este alumnado, han caído en los mismos errores de las *escuelas puente*, manteniendo un enfoque prejuiciado muchas veces y produciendo un efecto estigmatizante.

- c) La *Ley de Universidades* de 2001 nace con el reto de modernizar el sistema universitario, transformarse en un entorno más abierto a la sociedad y adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior que se exigía desde la Unión Europea. Se concede más autonomía a las universidades y más flexibilidad curricular, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y la demanda laboral. Se implanta un sistema de evaluación de calidad, en busca de la excelencia tanto en la enseñanza como en la investigación, para lo que se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Por primera vez se posibilita la adopción de medidas para facilitar la inclusión de estudiantes más vulnerables, tales como la exención o reducción de tasas para estudiantes con discapacidad, en situación de dependencia o procedentes de familias numerosas, y el acceso a becas para estudiantes en situación de vulnerabilidad económica. Se establece además la posibilidad de adaptar la enseñanza y la evaluación para estudiantes con discapacidad, a fin de garantizar un proceso académico en igualdad de condiciones, y la creación de servicios de orientación académica y profesional, especialmente para aquellos estudiantes que proceden de entornos más desfavorecidos.

- d) En 2006, de nuevo con el PSOE al frente del gobierno, se aprueba la *Ley Orgánica de Educación* (LOE). Esta ley, de una importante carga ideológica, buscó promover la igualdad de género, los valores democráticos, la diversidad cultural y lingüística, la educación inclusiva y la atención a la diversidad del alumnado. Provocó un amplio debate por eliminar la asignatura de “Religión”, a excepción de los colegios confesionales, y crear a su vez la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”. Fue criticada por establecer la educación infantil de 0 a 3 años sin carácter obligatorio y sin gratuidad, dejando su implantación y financiación a cargo de las autonomías. También se criticó la reducción del nivel de exigencia académico, permitiendo pasar de curso con asignaturas sin aprobar.
- e) La *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) de 2013 fue aprobada bajo el gobierno del Partido Popular. Esta ley establece evaluaciones

externas finales -reválidas- en los ciclos de secundaria y Bachillerato, lo cual fue objeto de numerosas críticas. También fue criticado el restablecimiento de la asignatura de “Religión” para que fuera evaluable de cara a la nota media de los estudiantes. Además, se les concedió más importancia a las asignaturas troncales y se reforzó la educación plurilingüe, toda vez que se estableció el castellano como lengua vehicular para todo el territorio nacional.

- f) En 2020 se aprueba la *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE). La LOMLOE revierte algunos de los cambios establecidos: el castellano deja de ser considerado necesariamente como lengua vehicular, la asignatura de “Religión” deja de contar para la nota media del expediente académico, se restaura la posibilidad de pasar de curso sin haber aprobado todas las asignaturas y se sustituye la reválida de 4º ESO por la evaluación continua. Además, se introducen otros aspectos novedosos: se regula la educación concertada, se planifica la integración de alumnado de educación especial en centros ordinarios y se promueve la igualdad de género.

Esta ley pretende combatir la segregación escolar garantizando la igualdad de oportunidades y reducir el abandono escolar temprano, a la vez que refuerza el enfoque inclusivo reconociendo la diversidad del alumnado. Se insta a las administraciones educativas a adoptar las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades y la no discriminación entre el alumnado más vulnerable, así como para garantizar la equidad en el acceso y la permanencia de estudiantes con necesidades específicas de apoyo. Asimismo se promueve el desarrollo de programas e iniciativas encaminadas a facilitar la escolarización y prevenir el abandono temprano en colaboración con entidades públicas, privadas, instituciones o asociaciones. Sin embargo, la eficacia de estas disposiciones dependerá en gran medida de las políticas de cada comunidad autónoma y de la decisión de cada centro educativo.

Esta norma establece un hito al incorporar de forma expresa en su articulado la inclusión de la historia y la cultura del Pueblo Gitano en el currículo escolar, para lo que se han elaborado los correspondientes materiales de estudio para Primaria<sup>30</sup> como para Secundaria<sup>31</sup>.

- g) La reciente *Ley de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*, de 2022, introduce varios cambios de importancia. Se establece una oferta modular mucho más flexible, dividida en cinco grados de cualificación, acumulables y ascendentes, lo que permite a estudiantes como a personas que estén trabajando programar itinerarios

---

<sup>30</sup> Los materiales didácticos sobre el Pueblo Gitano para la educación primaria pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/materiales-didacticos-sobre-el-pueblo-gitano-para-educacion-primaria/educacion-primaria/24970>

<sup>31</sup> Los materiales didácticos sobre el Pueblo Gitano para la educación secundaria pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/materiales-sobre-historia-y-cultura-del-pueblo-gitano-para-educacion-secundaria-educar-frente-al-antigitanismo/educacion-secundaria-mundo-gitano/25684>

formativos en función de sus expectativas y necesidades. Además, se amplía la formación dual y las prácticas en las empresas, se facilita la acreditación de competencias profesionales y se refuerza la orientación profesional.

La nueva ley trata de atender las necesidades y circunstancias individuales de los estudiantes, para lo que se establece la posibilidad de realizar matrículas parciales y adaptaciones metodológicas para el estudio y la evaluación de personas con necesidades de apoyo educativo o formativo.

- h)** En 2023 se ha aprobado la nueva *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (LOSU). Esta ley emplaza a las universidades, en el marco de su autonomía de gestión, a establecer medidas específicas para fomentar la inclusión en el acceso y en la permanencia en la universidad de estudiantes en situación de vulnerabilidad, entre los que se incluye el alumnado gitano, y reducir así la brecha educativa que afecta a ciertos colectivos. Además se prevé la creación de programas de apoyo y tutorización específicos para este tipo de alumnos, a fin de contribuir a la mejora de su rendimiento y favorecer su integración en el entorno universitario. Por último, se introduce la perspectiva intercultural en la formación, tanto para estudiantes como para el personal docente.

La evolución de la legislación educativa apunta hacia un modelo de educación cada vez más inclusivo y sensible hacia las especiales circunstancias del alumnado más desfavorecido y con mayor riesgo de quedar fuera del sistema. Las leyes más recientes insisten en la necesidad de adoptar medidas dirigidas a facilitar el acceso y el mantenimiento de estos alumnos dentro del medio educativo, sea en la etapa de educación obligatoria, en Formación Profesional o en la universidad. Se hace mención expresa con frecuencia al caso de estudiantes con discapacidad o con necesidades de apoyo especiales, pero no se hace ninguna referencia a la población gitana con la salvedad incluida en la LOMLOE, al considerar *“el estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano”*.

La LOMLOE no aborda la segregación escolar del alumnado gitano. La reciente *Ley Integral de Igualdad de Trato y No Discriminación*, que supone un importante avance en la lucha contra la discriminación, recoge en su texto una sección sobre situaciones de discriminación en el ámbito educativo, pero incomprensiblemente no hace ninguna mención a la segregación escolar, que es el hecho discriminatorio más grave en este ámbito, ni a ninguna otra forma de discriminación institucional.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el impacto de las políticas antigitanas llevadas a cabo durante siglos ha sido decisivo en la configuración de la realidad del Pueblo Gitano y la situación de exclusión y desigualdad que sufre aún en la actualidad. El antigitanismo histórico tiene también una clara incidencia en el ámbito educativo, fundamentalmente por la negativa de particulares e instituciones dedicadas a la enseñanza a recibir a niñas y niños gitanos. Si bien, la educación fue tradicionalmente utilizada, junto con la separación familiar de los

menores gitanos, para su “desgitanización” forzada. Esto, sumado a las condiciones de pobreza de la mayoría de las familias gitanas y el rechazo lógico hacia las instituciones públicas, a las que se considera hostiles, propician la falta de escolarización de las niñas y niños y el analfabetismo generalizado entre la población gitana en el siglo XX.

Sin embargo, la segregación escolar -que es una de las causas principales del abandono temprano, el absentismo y el fracaso escolar del alumnado gitano- es un fenómeno más reciente. La segregación de las niñas y niños gitanos se origina en las políticas públicas educativas llevadas a cabo en la etapa constitucional. Tras la separación de la población gitana en núcleos urbanos alejados de la ciudad, como consecuencia de los procesos de gentrificación, se desarrolla una red educativa *ad hoc*, fuera del sistema educativo, para atender a las niñas y niños de estos nuevos barrios y poblados chabolistas en base a supuestos criterios pedagógicos y psicosociales. Las *escuelas puente* fue un proyecto fallido, que se nutre del enfoque asimilacionista de épocas pasadas y que, lejos de resolver el problema, discrimina y estigmatiza a los menores y al conjunto de la población gitana.

La finalización formal de esta experiencia no evitó su continuación en la práctica. Muchas *aulas puente* siguieron funcionando durante años en ciudades de toda España. Algunas se transformaron definitivamente en escuelas públicas, pero nunca dejaron de estar segregadas. Esta fórmula discriminatoria y la filosofía pedagógica que las justificaba se insertó entonces en el sistema educativo, normalizando también la segregación entre aulas.

Los efectos del antigitanismo en las instituciones, en la sociedad y entre el propio Pueblo Gitano, como es la segregación escolar, siguen latentes y generan **obstáculos que afectan de forma única y diferente al alumnado gitano** a lo largo de su proceso educativo hasta la universidad. Siendo que este fenómeno encuentra su origen en las políticas públicas, es a través de políticas públicas, de forma específica y particular, que debería abordarse el antigitanismo en todas sus vertientes, incluido el ámbito educativo y la segregación escolar.

A pesar de los avances de la legislación educativa más reciente, se persiste en omitir la trascendencia del antigitanismo y la responsabilidad de los poderes públicos para su identificación y eliminación. Las nuevas leyes educativas aportan en marco general para la ejecución de una educación más inclusiva y sensible a las diferencias y necesidades del alumnado, pero su desarrollo y aplicación depende de la voluntad de los gobiernos regionales, las universidades y los centros.

## V. ANÁLISIS CUANTITATIVO

El análisis cuantitativo se elabora a partir de una encuesta con población gitana sobre discriminación y acceso a instrumentos de protección, realizada en 2022 por Juristas Gitanos. La encuesta recoge **una muestra de 240 personas gitanas de distintas comunidades autónomas** y tiene como objetivo medir el alcance de la discriminación entre la población

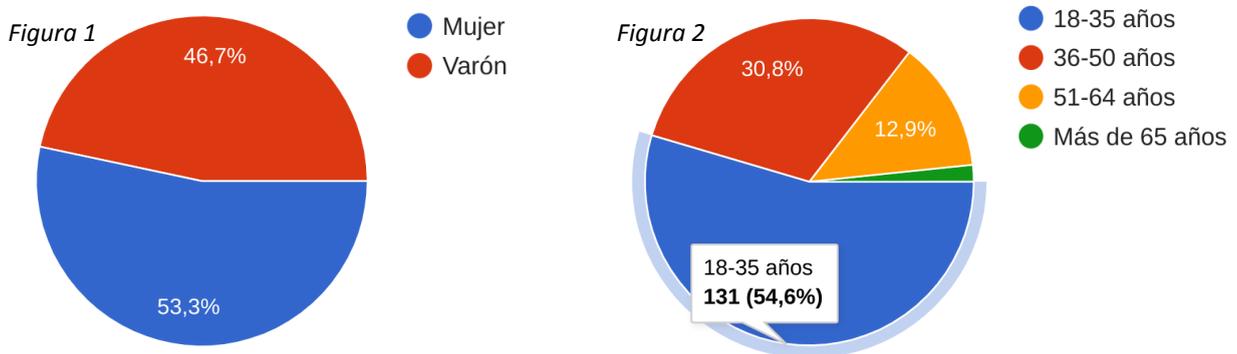
gitana, identificar los ámbitos donde se da de forma más habitual y conocer la respuesta de las víctimas gitanas ante diferentes situaciones de discriminación, atendiendo a su conocimiento de los instrumentos públicos de protección de derechos y su grado de confianza en las instituciones.

El cuestionario incluye un apartado dirigido específicamente al ámbito educativo en el que se centrará nuestro análisis.

### 5.1. Perfil de las personas encuestadas.

La encuesta se ha realizado entre población gitana exclusivamente, de todas las comunidades autónomas de España, incluidas las ciudades de Ceuta y Melilla. El 55,8% de las personas encuestadas son de la Comunitat Valenciana.

De las 240 personas que han participado en la encuesta, el 53,3% son mujeres y el 46,7% hombres (*Figura 1*).



La mayoría de las entrevistas se han realizado con personas de entre 18 y 35 años, un 54,6% (*Figura 2*), todas procedentes del sistema educativo establecido por la LOGSE. Ha de tenerse en cuenta, además, que las encuestas se han difundido y recogido de forma voluntaria a través de estudiantes y graduados en Derecho pertenecientes a la Asociación de Juristas Gitanos, lo que explica el elevado porcentaje de personas encuestadas con estudios universitarios (20%) y posuniversitarios (6,6%) que han participado en ella (*Figura 3*).

Estos datos en particular, que no dejan de ser positivos, no permiten establecer una foto general respecto al nivel educativo de la población gitana general. Sin embargo, sí aportan suficiente claridad para una mejor comprensión de la relación que existe entre el nivel educativo y la discriminación sufrida, el ejercicio de derechos y el acceso a medios de protección.

*Figura 3*

	Mujeres	Hombres	Total
No sabe leer o escribir	3,1%	0,9%	2%
Educación primaria o EGB incompleta	16,4%	14,2%	15,3%
Educación secundaria (ESO) incompleta	18,8%	15,1%	16,95%
FP (grado medio o superior) en curso	5,6%	2,7%	4,15%
FP (grado medio o superior) completada	8,7%	9,8%	9,25%
Acceso a la universidad para mayores de 25	1,6%	4,4%	3%
<b>Estudios universitarios en curso</b>	<b>11%</b>	<b>8,9%</b>	<b>9,95%</b>
<b>Estudios universitarios completados</b>	<b>10,1%</b>	<b>8,9%</b>	<b>9,5%</b>
Estudios posuniversitarios (máster, doctorado, etc.)	6,2%	7,1%	6,65%

Teniendo en cuenta esto, y aislando el dato de estudiantes universitarios y posuniversitarios, el cuadro ofrece información a considerar sobre la población gitana:

- a) El 34,25% ha abandonado el sistema antes de concluir la etapa de educación obligatoria<sup>32</sup>. Según la EPA de 2021, el abandono educativo temprano en España se situó en el 13,3%<sup>33</sup>, la más baja de la historia (un 16,7% para los hombres y un 9,7% para las mujeres). Aquí encontramos, probablemente, la razón que explica la persistencia de la desigualdad y la exclusión social que sufre la población gitana.

El abandono educativo temprano merma en la edad adulta el disfrute de los derechos fundamentales y ciudadanos más básicos, como la participación social y política o el acceso a la justicia. Limita el acceso al mercado de trabajo, con peores condiciones laborales -menos salario y menos estabilidad laboral-, lo que provoca a su vez un mayor riesgo de pobreza y marginalidad. Dificulta además la gestión de trámites sencillos con entidades bancarias, con la administración pública y en otros espacios cotidianos, ahondando en la brecha digital y obstaculizando el acceso a servicios y

<sup>32</sup> Tal como se ha indicado antes, este dato podría ser muy superior dado que la encuesta de Jurista Gitanos se ha difundido y recogido a través de estudiantes de Derecho, lo que ha condicionado los resultados obtenidos.

<sup>33</sup> El dato de la EPA se recoge de encuestas a población de entre 18 y 21 años, por lo que no puede compararse con el dato registrado por la encuesta de Juristas Gitanos que proviene de población de todas las edades.

prestaciones públicas en condiciones de igualdad. De forma indirecta, puede afectar también al bienestar y la salud, tanto personal como familiar.

Efectivamente, el abandono escolar tiene efectos tanto en el ámbito individual como en el colectivo, es decir, en la familia y en la comunidad. En el ámbito familiar, el abandono temprano de los padres y madres tiene una influencia directa en los hijos, pues se transmiten los valores democráticos y la conciencia ciudadana con las mismas carencias de los progenitores, condicionando su participación e interacción en la sociedad, el ejercicio de derechos o limitando sus oportunidades y expectativas de desarrollo personal y académico. En una vertiente más práctica, y ciñéndonos a los asuntos educativos, afecta a tareas tan corrientes como ayudar con los deberes y las materias más complicadas de la escuela, elegir el centro educativo o las actividades extraescolares más adecuadas para los hijos y orientarlos sobre las distintas opciones disponibles para cuando terminen la etapa de educación obligatoria. Se da, por tanto, una situación de clara desventaja con respecto a otros alumnos que cuentan con un apoyo más eficaz de su familia.

En cuanto a los efectos en la comunidad, el elevado porcentaje de abandono escolar se convierte en caldo de cultivo para la perpetuación de estereotipos y prejuicios. La escasez de recursos sociales y educativos perjudica a la propia identidad gitana, que se ve confundida y distorsionada por la asimilación de falsos clichés, más propios de la marginalidad. Se resiente también la conciencia de grupo, la capacidad de reivindicación de derechos colectivos, las expectativas de progreso y, como consecuencia de todo esto, se agrava la situación de exclusión y desigualdad social. La falta de referentes positivos cercanos y accesibles hace más difícil romper con esta dinámica nociva.

Los efectos negativos, sin embargo, no se reducen sólo a aquellas personas que abandonan precipitadamente el sistema educativo, a la familia o la comunidad gitana, sino que alcanzan al conjunto de la sociedad (IVIE, 2014). El mercado de trabajo se resiente, al no disponer de mano de obra cualificada, y su productividad se ve limitada. El desempleo y la inestabilidad laboral, además de producir un mayor coste público, afectan también al mantenimiento de la cohesión social.

Las causas que están detrás del abandono educativo del alumnado gitano son complejas y variadas (Pérez, Antúnez y Burguera, 2017): la desafección hacia el sistema; la relación con la escuela, que se percibe como un espacio hostil y ajeno a la cultura gitana; la falta de respuesta a las necesidades y valores de la población gitana; la infravaloración de la educación reglada; las bajas expectativas académicas y el poco interés del alumnado; la escasa implicación de las familias; la falta de referentes, valores y particularidades de la propia comunidad gitana, tales como su fe o su medio de vida económico; el temor a lo desconocido o a perder las señas de identidad, la

incomodidad de transitar un espacio contrario a sus creencias y dificultades para la integración en general, como consecuencia de los prejuicios hacia el alumnado gitano así como los prejuicios anclados en este mismo alumnado. Todos estos factores tienen un denominador común, el antigitanismo. Más adelante profundizaremos sobre esta cuestión.

- b)** La tasa de abandono temprano por parte de las mujeres gitanas es superior a la de los hombres, al contrario de lo que sucede con el resto de población (*Figura 3*). Es habitual explicar esta diferencia por la influencia del sexismo presente en la cultura gitana, pero ésta es una respuesta sesgada y prejuiciosa ya que este fenómeno está presente en el conjunto de la sociedad y no sólo en el Pueblo Gitano<sup>34</sup>. La razón decisiva se encuentra en otro factor cultural: la familia como valor superior y elemento vertebrador de la sociedad gitana, y la consecuente necesidad de proteger a sus miembros clave, las niñas y niños, las mujeres y las personas mayores. El cuidado y la sobreprotección que se les brinda a estas personas -y a la que se les somete en ocasiones- está dirigida a preservar los valores que sostienen la identidad gitana y protegerlos de cualquier amenaza. Esta sobreprotección, que puede llegar a ser muy limitadora, explica la resistencia e incluso el rechazo de la comunidad gitana a la escuela, especialmente si son niñas, o a las residencias de mayores, por considerar que estos espacios pueden atentar contra los valores, las creencias y los sentimientos gitanos.

Superada la niñez esta sobreprotección cede. Por esto, el porcentaje de mujeres gitanas que estudian o han concluido estudios universitarios o de Formación Profesional supera al de los hombres. Esta mayor cualificación por parte de las mujeres gitanas tiene un claro reflejo en el ámbito asociativo y público, donde superan en número a los hombres en el ejercicio del liderazgo social.

- c)** Aunque, tal como se ha dicho, el dato de estudiantes en la universidad debe ser tomado con cautela (19,45%), puede afirmarse que la presencia de alumnado gitano en este ámbito mantiene la tendencia al alza de los últimos años. Este incremento se produce, fundamentalmente, después del impacto de las crisis socioeconómicas de la última década, que ha alterado el modelo económico tradicional de muchas familias por lo que se han visto impelidas a explorar y a asumir otras alternativas laborales y conceder más valor a la educación reglada. Un cambio lógico, fruto de la evolución de la sociedad general que, al mismo tiempo, se mantiene en consonancia con la máxima gitana de proteger a la familia.

---

<sup>34</sup> El machismo forma parte de la cultura de la sociedad mayoritaria, sin excepción, y afecta tanto a ciudadanos gitanos como no-gitanos. Cada grupo social lo manifiesta de distinta forma y con distintos resultados que pueden ser normalizados y aceptados sin conciencia de su origen machista. Así sucede que determinados comportamientos con fundamento machista existentes en una comunidad particular, como la hipersexualización de la mujer en la pornografía o la protección de la virginidad de la mujer, se juzgan y se reprochan por parte de los miembros de otra comunidad por considerarlos muy graves.

La presencia, cada vez más, de referentes gitanas y gitanos egresados, la creación de asociaciones sectoriales que han servido como espacio de encuentro, y el apoyo de otras asociaciones a través de programas educativos específicos, son otros factores que han ayudado a promover la presencia de estudiantes de la comunidad gitana en la universidad.

En general, el impulso de estrategias y medidas públicas así como las acciones que se han dirigido a visibilizar una imagen más positiva y veraz del Pueblo Gitano, tales como los actos de conmemoración del Día del Pueblo Gitano que se han consolidado en todas las comunidades autónomas, capitales, municipios e incluso en algunas universidades, han contribuido también formar espacios sociales y educativos más sensibles, tolerantes y accesibles a la realidad gitana.

Y lo más importante, la suma de estos factores ha propiciado un nuevo contexto más favorable para que la población gitana reconstruya su identidad desde una perspectiva libre de estereotipos y complejos, con una mayor conciencia de pueblo y de ciudadanía, con más confianza en sus fortalezas y capacidades y más altas expectativas de futuro. La universidad ya no se percibe tanto como un imposible sino como una oportunidad real a su alcance. No sólo se ha alcanzado la universidad sino que se ha ido más allá, siendo cada vez más el número de quienes continúan con estudios de posgrado y doctorado (6,65%).

- d)** En este contexto, el acceso a la universidad para mayores de 25 años se ha convertido en una opción tan utilizada como la vía de acceso a desde el Bachillerato. Según las estadísticas universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades, el 5% de los más de 308.000 estudiantes que realizaron las pruebas de acceso en 2021 utilizaron esta vía<sup>35</sup>. Entre los estudiantes y graduados encuestados, según nuestra encuesta, al menos un 15% realizaron el acceso para mayores de 25 años, es decir, diez puntos más sobre la media.

La preferencia por esta vía entre la población gitana obedece a algunas de las razones a las que se ha hecho referencia anteriormente. De una parte, responde a la necesidad de encontrar alternativas laborales al modelo económico tradicional, algo que se ha hecho más patente tras la crisis financiera del 2008 -hasta el 2013- y la reciente crisis sanitaria causada por el COVID. Por otro lado, este cauce se ajusta mejor al proyecto de familia gitana, con tiempos, prioridades y dinámicas que, por lo general, no coinciden con los de la población hegemónica. Entre los 25 y los 35 años de edad suele alcanzarse una etapa de madurez y estabilidad personal y familiar más adecuada para reiniciar el proceso académico, aun cuando la compatibilización con la responsabilidad doméstica y laboral exige un esfuerzo superior.

---

<sup>35</sup> Véase <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fb3b7077-810a-478a-b1ab-7acc26a51276/estudiantes.pdf>.

No obstante, el paso a la universidad no siempre es exitoso. Como se verá más adelante, en ocasiones los obstáculos personales son tan severos y las facilidades del sistema universitario tan escasas que muchos estudiantes optan por renunciar.

- e) En otros casos, los estudiantes gitanos prefieren la Formación Profesional (FP), incluso después de superar la prueba de acceso para mayores de 25 años. Teniendo en cuenta que el dato de estudiantes universitarios presenta una notable desviación, puede deducirse que el porcentaje de estudiantes que acuden a la FP (13,40%) sería superior frente a los que acceden a la universidad. El sistema de FP es igual de inflexible, pero la menor carga lectiva, el acortamiento de los plazos -sólo 2 años- y la supuesta inmediatez de incorporación laboral que ofrece son razones de peso para justificar su preferencia.

A partir de los datos cotejados podemos concluir que **la discriminación afecta a toda la población gitana con indiferencia de su nivel educativo**, a veces por múltiples motivos.

**Los obstáculos para el acceso a la universidad comienzan en la etapa de educación obligatoria.** Se requiere una labor de investigación más minuciosa que permita identificar con certeza las causas que están provocando una tasa de abandono temprano educativo tan elevada entre el alumnado gitano. Hay que buscar, no en el estilo de vida, los valores o la idiosincrasia del Pueblo Gitano como se ha hecho hasta ahora, sino más bien en los impedimentos que persisten en el sistema educativo por la influencia del antigitanismo, tales como la intolerancia, la indiferencia, el rechazo o el atentado hacia la identidad gitana.

De igual modo, la solución no puede pasar por forzar cambios en la comunidad gitana, pues sólo produce más desafección y rechazo hacia el sistema, sino que es necesario construir espacios educativos más respetuosos e inclusivos a las diferentes creencias y culturas, con docentes mejor formados y materiales de estudio más adecuados en materia de diversidad cultural.

Asimismo, debe actuarse con diligencia para contener y corregir los efectos que genera la alta tasa de abandono escolar temprano. Es fundamental el apoyo a los estudiantes allí donde las carencias pueden ser más determinantes: refuerzo escolar; orientación escolar para el paso a secundaria y a estudios posobligatorios; visibilizar referentes positivos y accesibles. Esta labor debe extenderse a las familias y al conjunto de la comunidad gitana, proporcionando formación en materia de derechos y participación ciudadana, gestión de trámites cotidianos, uso de nuevas tecnologías y cualquier otra formación encaminada a suplir las carencias en el hogar y en la comunidad que pueden limitar las oportunidades académicas de la infancia y la juventud gitana.

Ante el auge de estudiantes que acuden a la vía de acceso a la universidad para mayores de 25 años, se hace conveniente reforzar el uso de este cauce por medio de una mayor difusión de información acerca de este mecanismo, el impulso de programas de preparación de la prueba adaptados a las circunstancias del alumnado gitano -habitualmente con cargas familiares- y complementar esta fase de preparación con una labor de orientación académica, a fin de facilitar una elección más adecuada a las necesidades y limitaciones de cada estudiante.

El avance en relación con la presencia de alumnado gitano en la universidad es positivo pero los datos siguen muy lejos de la media. En esta etapa, como se analizará después con más detenimiento, se han de adoptar medidas dirigidas a asegurar el proceso académico del alumnado y su posterior proyección profesional. Esta labor de apoyo es vital, a nivel individual y colectivo, pues el éxito de estos estudiantes puede generar un efecto motivador y transformador para otros jóvenes de la comunidad, del mismo modo que su fracaso puede producir la respuesta contraria, el rechazo a la educación universitaria como instrumento de progreso social y económico.

## 5.2. Discriminación.

El 88,8 % de las personas encuestadas<sup>36</sup> contestan afirmativamente ante la pregunta sobre si han experimentado discriminación alguna vez (*Figura 4*), siendo que en el 99,5% de los casos ha sido por causa de su condición étnica. Estas cifras confirman que el antigitanismo mantiene su vigencia y continúa afectando a un incontable número de personas en todas las esferas de la vida social.

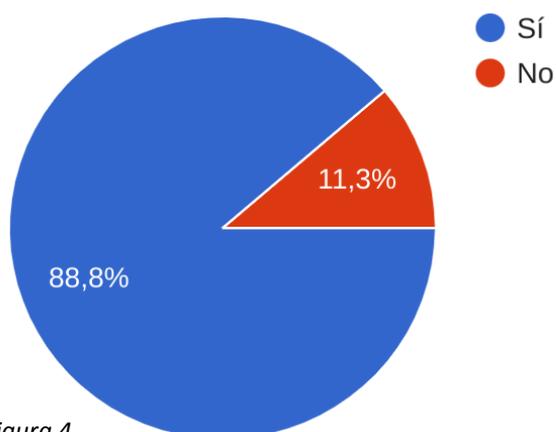


Figura 4

<sup>36</sup> De entre los 112 hombres, el 90,2% afirma haber sufrido discriminación; de las 128 mujeres, el 87,5%. De las 134 personas de la Comunitat entrevistadas, el 85,1% afirma haber sufrido discriminación, un dato muy próximo a la media.

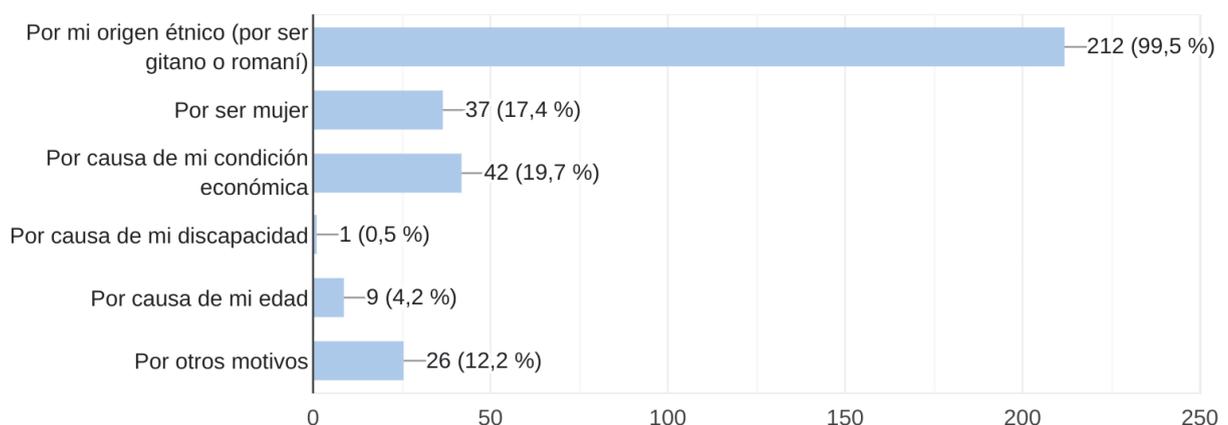
Este dato adquiere mayor relevancia si se tiene en cuenta que:

- a) De una parte, la elevada tasa de abandono escolar entre la población gitana (34,25%), tal como se ha explicado antes, es un factor clave que puede agravar la exclusión y la desigualdad, limitando la conciencia como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho y el disfrute de derechos civiles y otros derechos fundamentales. Esto significa que en muchos casos, y siendo que el antigitanismo es un fenómeno que normalizado y que se manifiesta en ocasiones de forma imperceptible, quienes lo sufren no son conscientes de que están siendo víctimas de discriminación. Luego es muy probable que el dato recogido sea muy inferior a la realidad.
- b) Por otra parte, siendo que entre las personas encuestadas se da un porcentaje importante de estudiantes universitarios y de Formación Profesional, a causa de su difusión y recepción por medio de estudiantes de Derecho, se confirma que el antigitanismo no está supeditado a la pobreza o la marginalidad, sino que está presente aun en un contexto universitario y profesional.

En conclusión, la adopción de estrategias y medidas públicas encaminadas a la eliminación del antigitanismo han de atender a la heterogeneidad de la población gitana y extenderse a todos los ámbitos de la sociedad.

El antigitanismo, sin embargo, no es la única causa de discriminación que afecta a la comunidad gitana. El 38,5% de los encuestados han sido víctimas de discriminación múltiple.

Figura 5



La discriminación múltiple es más significativa entre las mujeres. El 48,2% la han sufrido sólo por causa de su condición étnica, mientras que para el 50,9% han concurrido otras causas sumatorias. Entre los hombres, la discriminación múltiple afecta al 24,8% de ellos.

*Figura 6*

	Mujeres	Hombres
Por ser mujer	33,2%	-
Por condición económica	20,6%	18,8%
Por discapacidad	0,9%	-
Por edad	5,6%	8,4%
Otros motivos (religión, creencias, ideología)	18%	6%

A partir de este cuadro de datos podemos extraer algunas ideas:

- a) Una vez más, se evidencia que las estrategias y medidas públicas a adoptar frente al antigitanismo deben atender a la heterogeneidad del Pueblo Gitano y, en particular, al especial riesgo de vulnerabilidad que recae sobre la mujer gitana, expuesta en muchas ocasiones a discriminación por su condición étnica, por razones de género y por causas económicas. Además, esta discriminación puede darse tanto dentro como fuera de su propia comunidad.
- b) El hecho de que haya más mujeres que hombres en el ámbito universitario no contradice el dato de discriminación múltiple que afecta a las mujeres, sino que revela más bien su enorme capacidad de resiliencia y superación, pues efectivamente las barreras sociales y culturales para ellas son más graves.
- c) La situación socioeconómica es una de las causas de discriminación que más se repite, siendo doblemente limitante. Primero, por cuanto limita el acceso a determinados estudios que conlleven un gasto superior a los recursos disponibles. Además, las necesidades económicas de la familia, que es el pilar básico de la sociedad gitana, suelen anteponerse al interés particular de uno de los miembros, lo que origina muchas veces a la renuncia -forzada o voluntaria- de la carrera académica. Las becas tienen precisamente la función de paliar este tipo de impedimentos. Segundo, porque las personas con escasos recursos económicos pueden encontrarse con prejuicios muy estigmatizantes que obstaculizan el acceso a determinados ámbitos de la vida.
- d) Además de la etnia, el género y la condición socioeconómica, hay otros factores que pueden intervenir como causa de discriminación hacia la población gitana. Por ejemplo, la edad, que es un distintivo de autoridad muy respetado en el seno de esta

comunidad pero que, fuera de ella, puede tornarse en motivo de rechazo. Según la encuesta, hay un considerable porcentaje de afectados de discriminación por otras causas no especificadas. Una de ellas, sin duda, es la religión, las creencias y la ideología, en tanto una amplia mayoría de gitanos y gitanas profesan la fe evangélica. El ámbito educativo, como se ha señalado antes, no es precisamente un espacio abierto y tolerante para motivar el libre ejercicio de la libertad de creencias, sino que en muchas ocasiones llega a ser hostil y atentar contra los sentimientos religiosos.

Las creencias y sentimientos asociados a la cultura y las costumbres gitanas también son hostigados con frecuencia. Por ejemplo, eventos tan importantes para la población gitana como la celebración de una boda o una pedida de mano, el velatorio y la misa por un allegado así como la hospitalización o intervención quirúrgica de un familiar, son abiertamente menospreciados y se trata de impedir, con excesiva severidad a veces, las faltas de asistencia escolar por estas causas.

Asimismo, valores y costumbres tan profundas como el compromiso matrimonial temprano o el carácter vitalicio de éste, el respeto a los mayores y a su autoridad, la concepción tradicional de la sexualidad y el mantenimiento de determinados tabúes, son a menudo objeto de burla y censura. Este tipo de intolerancia afecta con más intensidad a las mujeres, lo que explica que hasta un 18% de las mujeres que afirman haber sufrido discriminación aduzcan “otros motivos”, que incluirían estos ejemplos.

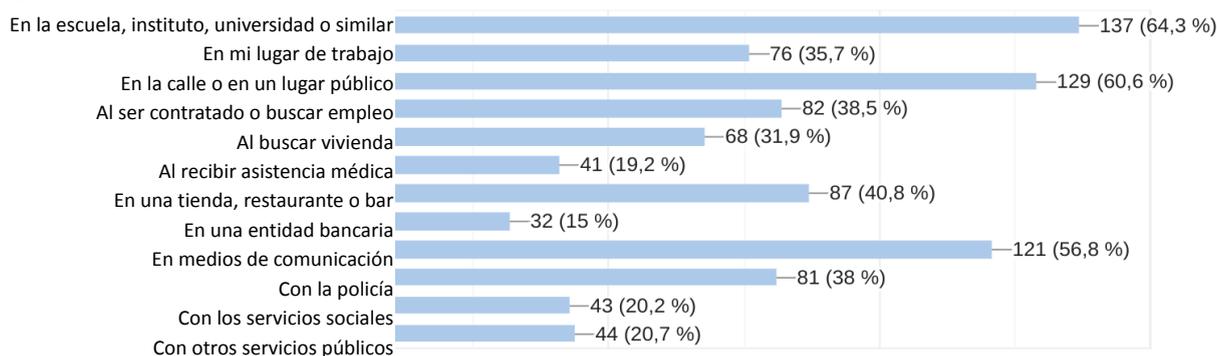
Lidiar con las objeciones y la incompreensión del entorno, sentir el rechazo y la crítica insensible de “los otros”, tener que defender una y otra vez tus valores, tu cultura y justificar tu posición, puede convertirse en una carga insoportable. Esta situación puede perjudicar el estado de ánimo, provocar el abandono temprano y/o coartar derechos y libertades tan básicas como la libertad de expresión o de pensamiento. Buena parte de la juventud gitana opta por ocultar sus opiniones, creencias y sentimientos gitanos, a fin de evitar el enfrentamiento.

Es inaceptable que el entorno educativo propicie la vulneración de derechos de la minoría gitana o de cualquier otra. Es legítima la exigencia de adopción de medidas públicas encaminadas a reforzar y asegurar la libertad de expresión y creencias en este espacio, así como identificar y prevenir conductas o prácticas que puedan lesionar estos derechos y provocar situaciones de discriminación.

### 5.3. Ámbitos donde se produce la discriminación

Al profundizar en los ámbitos donde se produce con más frecuencia la discriminación contra la población gitana se confirma, primeramente, que ésta mantiene su incidencia en todas las esferas de la sociedad sin excepción.

Figura 7



Resulta muy alarmante comprobar que la mayoría de los encuestados que aseguran haber sido víctimas de discriminación lo han sido en el ámbito educativo<sup>37</sup>, siendo aquí donde es más habitual (64,3%)<sup>38</sup>. Teniendo en cuenta que las personas encuestadas son de distinto nivel educativo, puede deducirse que **la discriminación está presente en todas las etapas educativas**.

Tal como recoge el preámbulo de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990), “el sistema educativo desempeña una función esencial para la vida de los individuos y las sociedades”. Es el principal instrumento democrático de transmisión de los valores y principios que sostienen la cultura, la convivencia, el pluralismo, el orden público y la cohesión social.

El espacio educativo, -que abarca la escuela, el instituto y la universidad-, es el lugar donde se forma y se cimenta una ciudadanía consciente, ética y participativa en la construcción y desarrollo de una sociedad respetuosa, tolerante y solidaria. La Educación permite, según postula esta misma ley, “avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad”.

<sup>37</sup> Este dato es muy superior al único dato precedente del que se dispone, recogido por el CEDRE en el *Estudio sobre percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020*, según el cual el 26% de la población gitana afirmaba haber sido discriminada en el ámbito educativo.

<sup>38</sup> De las personas encuestadas de la Comunitat Valenciana que afirman haber sufrido discriminación, el 66,6% asegura haber sido discriminada en el ámbito educativo, en la escuela, el instituto, la universidad o en un espacio educativo similar. Este dato se sitúa por encima de la media obtenida por la encuesta.

Sin embargo, para el alumnado gitano el ámbito académico no resulta el lugar seguro y protegido que debería ser, sino más bien todo lo contrario, se percibe como un aparato de “desgitanización”. No es sólo que el sistema en abstracto sea antigitano, como se ha visto en el análisis teórico, sino que ampara también conductas y prácticas discriminatorias concretas por parte de profesorado, personal educativo, personal administrativo e incluso por parte del resto de estudiantes contra el alumnado gitano. Ausencia de contenidos, materiales y actividades relacionados con la historia y la cultura del Pueblo Gitano, segregación intercentro, acoso escolar, actividades y celebración de fiestas que atentan contra las creencias y los sentimientos religiosos, desprecio a las fiestas y costumbres gitanas, impedimentos administrativos para acceder a religión evangélica, son algunos de los comportamientos más comunes.

Esta realidad ha pasado desapercibida del radar de las estrategias inclusivas en la escuela, a pesar de su grave impacto. En los últimos años se han desarrollado herramientas muy exigentes para la prevención y detección del *bullying* y la violencia en la escuela, con un tratamiento específico ante casos de acoso por razones de orientación sexual o identidad de género, y para la acogida de estudiantes de otros países. En la Comunitat Valenciana, por ejemplo, se cuenta con el *Protocolo de intervención ante supuestos de violencia escolar*, el *Protocolo para garantizar el derecho a la identidad, la expresión de género y la intersexualidad*, y el *Protocolo de acogida de alumno recién llegado, especialmente desplazado*.

Esto supone, sin duda, un gran avance en materia de igualdad y no discriminación en las aulas, pero los cambios que se están introduciendo en el sistema educativo siguen ignorando los efectos del antigitanismo histórico en el ámbito educativo. Como se ha visto, las políticas públicas y los recursos económicos invertidos durante las últimas décadas en favor de la inclusión del Pueblo Gitano se han concentrado fundamentalmente en la prevención del abandono y el absentismo escolar, pero nunca se ha reconocido ni se ha tratado de combatir la discriminación que aún sufre el alumnado gitano en la escuela. En fiel sintonía con el antigitanismo más primitivo, todas las medidas adoptadas se han orientado a corregir los hábitos, costumbres y actitudes del alumnado gitano y sus familias al interpretar que estos, y no el sistema excluyente, son de la raíz la desigualdad educativa, social y económica del Pueblo Gitano.

Las estrategias más recientes parten de una mejor comprensión del fenómeno antigitano. La nueva Estrategia Nacional prevé de forma expresa la reducción de la discriminación contra la población gitana en el ámbito educativo<sup>39</sup>, pero sólo identifica la segregación escolar como práctica antigitana a combatir.

---

<sup>39</sup> Eje de Inclusión Social. Línea estratégica: Educación. Objetivo 4 (p.15).

La Estrategia Valenciana también incorpora como objetivo la eliminación de los colegios segregados, y contiene acciones como la introducción de la realidad gitana en los centros educativos, lo que incluye el estudio de la historia, la cultura y la lengua romaní y la formación obligatoria del profesorado. Es decir, aunque ambas estrategias recogen entre sus líneas estratégicas la lucha contra el antigitanismo, ninguna describe de forma específica las conductas y prácticas discriminatorias en las aulas, salvo la segregación.

La encuesta aporta otros datos, igualmente preocupantes, que revelan la pervivencia del antigitanismo en el ámbito de la administración pública, además del educativo. Así, muchas de las personas encuestadas afirman haber sufrido discriminación con la Policía y Cuerpos de Seguridad (38%), con los Servicios Sociales (20,2%), al recibir asistencia médica (19,2%) y con otros servicios públicos (20,8%).

Además, la discriminación contra la población gitana se manifiesta de forma muy frecuente en situaciones cotidianas y diversas, lo que muestra el grado de normalización y aceptación que tiene el antigitanismo en nuestra sociedad y la gravedad de sus efectos: en la calle y en lugares públicos (60,6%); en el ámbito laboral, tanto en el lugar de trabajo (35,7%) como en la búsqueda de empleo (38,5%); al buscar vivienda (31,9%); al requerir servicio en un comercios y restaurantes (40,8%); en el trato con entidades bancarias (15%); y desde los medios de comunicación (56,8%).

#### **5.4. Respuesta ante la discriminación.**

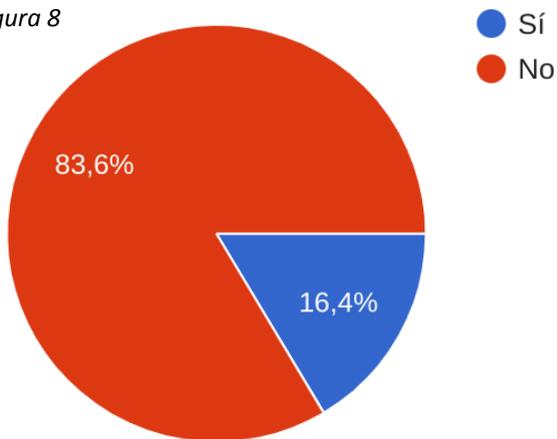
Muy a menudo la víctima de discriminación no toma ninguna medida frente a la agresión. Según el estudio *Percepción de la discriminación por origen racial y étnico* (2020) elaborado por el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial y Étnica (CEDRE), el 18,2% de las personas racializadas que experimentaron discriminación en 2019 presentaron una queja, reclamación o denuncia. Las razones que aducen las personas afectadas, según recoge este estudio, son: la minimización y/o justificación del hecho discriminatorio; la desconfianza de la utilidad de la denuncia; por desconocimiento de los medios para la denuncia; y el temor a represalias o consecuencias desfavorables.

En el caso de la población gitana se añaden otros motivos para no denunciar como el desconocimiento de derechos básicos o la normalización y aceptación de la discriminación, por lo que determinadas conductas discriminatorias, en ocasiones muy graves, no se perciben como tales.

La encuesta recogida por Juristas Gitanos, exclusivamente con población gitana, ofrece datos más graves que los del estudio del CEDRE: sólo **un 16,4% de las personas encuestadas ha tomado alguna medida frente a una situación de discriminación (Figura 8)**, si bien, **sólo el 7,1% presentaron una denuncia, queja o reclamación administrativa**. En otros casos se denunció el asunto en redes sociales (2,94%), se llamó a la policía (2,94%), se acudió a una

asociación (2,94%) o se recurrió a un abogado (1,68%), mientras que el 4,2% se limitó a enfrentar educadamente al agresor (12,2%)<sup>40</sup>.

Figura 8



El gráfico que registra la respuesta específica que se ha tomado ante la situación de discriminación sufrida (Figura 9) ofrece más información de interés<sup>41</sup>:

- a) En primer lugar, se confirma que aun cuando las víctimas son conscientes de haber sufrido una conducta discriminatoria, algo que se evidencia al enfrentar dialécticamente a su supuesto agresor o agresora, se resignan y no acuden a los medios de protección establecidos para la defensa de sus derechos.
- b) Se comprueba que los servicios públicos creados *ad hoc* para la atención de víctimas por discriminación no se utilizan. Lo mismo sucede con la institución del Defensor del Pueblo o el Síndic de Greuges. El desconocimiento, más que nada, pero también la burocracia, la falta de proximidad o la desconfianza de este tipo de recursos limitan su uso entre la población gitana.
- c) La iglesia evangélica, que es el epicentro de la vida social y religiosa de una amplia mayoría de gitanos y gitanas en nuestro país, no parece ser un recurso de apoyo para enfrentar este tipo de situaciones. A diferencia de lo sucedido en otros países con otras minorías étnicas, la iglesia gitana no ejerce ninguna labor de reivindicación social y protección de derechos, y reduce su papel a lo estrictamente espiritual y religioso.
- d) Las asociaciones gitanas, por contra, sí mantienen su referencia entre la comunidad y son un punto de orientación y ayuda para proceder ante las conductas discriminatorias. Conviene reforzar su labor de asistencia, orientación, mediación y acompañamiento para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas y evitar la vulneración de derechos.

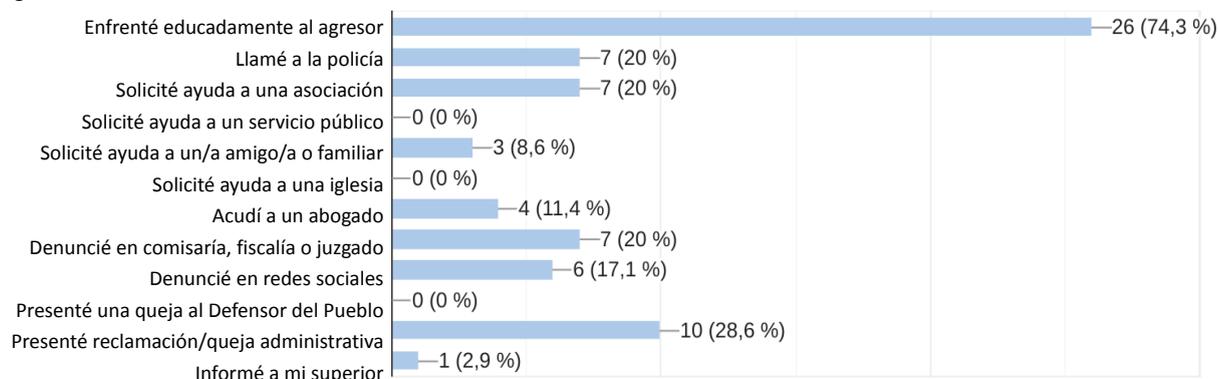
<sup>40</sup> Estos porcentajes se relacionan con el número de personas que afirman haber sufrido discriminación (213 personas).

<sup>41</sup> Los porcentajes de la Figura 9 se relacionan con el número de personas que ha tomado alguna medida frente a la situación de discriminación sufrida (35 personas).

e) Las redes sociales son un instrumento ágil y accesible para la denuncia de determinadas situaciones, y se recurre a él de forma habitual.

f) Se mantiene una fuerte resistencia para acudir a un despacho de abogacía.

Figura 9



Al desagregar los datos por género (Figura 10)<sup>42</sup> se evidencia, lejos de lo que podría pensarse, que las mujeres gitanas son más conscientes de sus derechos, más reivindicativas y activas en la defensa de estos. Una muestra más de la capacidad de resiliencia de ellas, impulsada por la necesidad de protección y cuidado hacia la familia ante la hostilidad externa.

Figura 10

	Mujeres	Hombres
Tomó alguna medida	58%	42%
Enfrentó educadamente al agresor	42,9%	31,4%
Llamó a la policía	11,4%	8,6%
Solicitó ayuda a una asociación	14,3%	5,7%
Acudió a un/a abogado/a	-	11,4%
Denunció en comisaría, fiscalía o juzgado	11,4%	8,6%
Denunció en redes sociales	11,4%	5,7%
Presentó reclamación o queja administrativa	20%	8,6%

La Figura 11, que relaciona la **respuesta ante la discriminación según el nivel de estudios** de las víctimas, recoge la información más relevante para nuestro estudio. El 28,4% de las personas que tomaron alguna medida tras sufrir una situación de discriminación no terminaron sus estudios de primaria o secundaria, frente al 72,6% que sí concluyeron sus estudios obligatorios.

<sup>42</sup> Aunque los datos de la Figura 10 evidencian una respuesta más activa por parte de mujeres que de hombres, para su correcta interpretación hay que tener en cuenta que la encuesta de Juristas Gitanos se ha realizado con más mujeres (53,3%) que hombres (46,7%), con una diferencia de 7 puntos.

Se constata así la importancia de la educación para la toma de conciencia de derechos y la defensa de estos.

*Figura 11*

	Sin estudios obligatorios	Con estudios obligatorios	Con estudios postobligatorios
Tomó alguna medida	28,4%	22,7%	48,9%
Enfrentó al agresor educadamente	20,1%	11,5%	43,1%
Llamó a la policía	8,6%	-	11,5%
Solicitó ayuda a una asociación	5,7%	3	5,7%
Acudió a un/a abogado/a	2,9%	2,9%	5,7%
Denunció en comisaría, fiscalía o juzgado	11,5%	-	8,6%
Denunció en redes sociales	2,9%	2,9%	11,5%
<b>Presentó reclamación o queja administrativa</b>	-	8,6%	20,1%

El nivel de estudios resulta decisivo para la adopción de medidas en vía administrativa, donde sólo las personas con estudios obligatorios, el 100%, han hecho uso de este recurso. La brecha digital actúa aquí como obstáculo para el ejercicio de derechos, y sólo se supera cuando se dispone de la formación mínima para ello.

La adopción de medidas frente a la discriminación se incrementa a la par que aumenta el nivel de estudios de los afectados. **El 48,9% de las personas que adoptaron alguna medida frente a la discriminación contaban con estudios posobligatorios.** La diferencia con respecto a víctimas sin estudios o sólo con estudios obligatorios se hace más patente en el empleo de redes sociales para realizar su denuncia y, tal como se ha dicho, en la adopción de medidas en vía administrativa.

En resumen, **el nivel de estudios es un factor clave para la percepción de la discriminación, el conocimiento de derechos y de los instrumentos de protección para su defensa.** El abandono escolar, además de agravar la desigualdad y exclusión social y económica, impide el acceso a servicios y recursos públicos y el ejercicio legítimo de derechos fundamentales, como el acceso a la justicia, generando una situación de mayor vulnerabilidad y desprotección jurídica frente a cualquier tipo de agresión o amenaza.

Por contra, el acceso a estudios posobligatorios se convierte en objetivo estratégico para asegurar un mejor conocimiento de los derechos propios entre la comunidad gitana así como de las herramientas para su protección, a fin de garantizar la plena igualdad de condiciones y oportunidades en el ejercicio de derechos y el acceso a servicios y recursos públicos. De otro modo, convendría potenciar la formación en derechos, uso de nuevas tecnologías y gestión

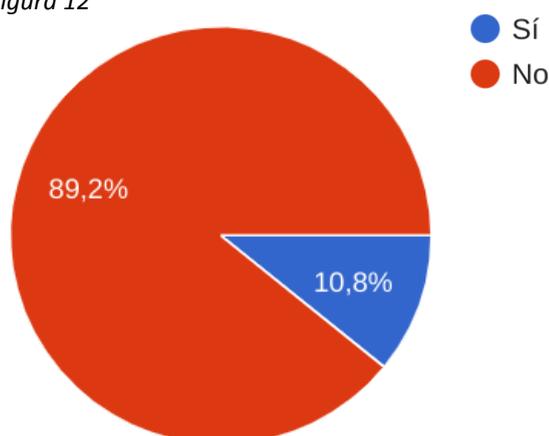
de trámites durante la etapa de educación primaria y secundaria para evitar, más allá de la continuidad académica del alumnado, la vulneración de derechos y la desprotección ante la eventual vulneración.

### 5.5. Reclamaciones ante el Servicio de Inspección Educativa.

La Inspección Educativa se ocupa de la planificación y supervisión de los centros y actividades que integran el sistema educativo y de asegurar el cumplimiento de las leyes y la observancia de los derechos de la comunidad educativa en su conjunto, entre muchas otras funciones. Cuando se da una situación de discriminación en el ámbito educativo, si ésta proviene de otra alumna o alumno, lo aconsejable es poner los hechos en conocimiento de la profesora o profesor o bien de la dirección del centro lo antes posible y solucionarlo internamente en la colaboración con las familias. Si la conducta discriminatoria es particularmente grave, si no ha sido debidamente atendida por la dirección del centro o ésta procede de personal docente, puede acudir al Servicio de Inspección de Educación, lo cual no excluye la posibilidad de recurrir también a la vía penal según la gravedad de cada caso.

Sin embargo, sólo un 10,8% de las personas encuestadas han reclamado alguna vez ante la autoridad educativa<sup>43</sup> (Figura 12), a pesar de que el 64,6% ha sufrido discriminación en las aulas. De nuevo, el desconocimiento, la falta de confianza hacia el sistema o el temor a represalias podrían operar como factores para hacer desistir de la denuncia al alumnado gitano y sus familias, asumiendo y extendiendo la situación de discriminación de forma indefinida. Lamentablemente, la imagen de la Inspección Educativa entre la población gitana es muy negativa, pues con frecuencia se ha recurrido a esta figura como medida de coerción frente al absentismo. Es decir, no se percibe como un recurso al que reclamar para defender sus derechos, sino todo lo contrario.

Figura 12



Como se ha visto, las familias con menor nivel formativo son más propensas a adolecer de los

<sup>43</sup> Las personas que, según la pregunta incluida en la encuesta de Juristas Gitanos, han presentado alguna vez una queja o reclamación ante la autoridad educativa no lo han hecho necesariamente por causa de discriminación sino por cualquier razón que hayan creído conveniente.

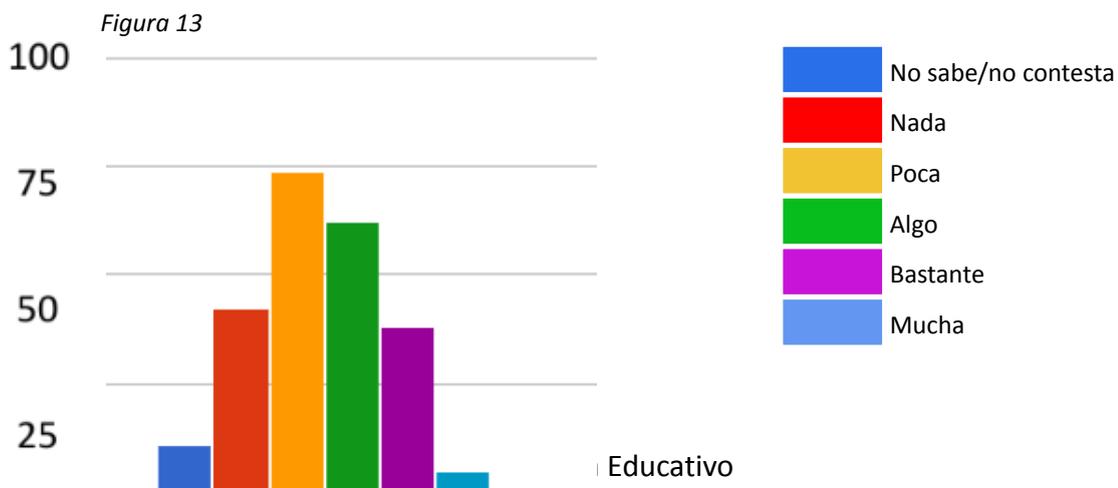
conocimientos y las habilidades necesarias para enfrentar el antigitanismo y utilizar correctamente los medios de defensa a su disposición. Para evitar la desatención del propio sistema educativo y al objeto de promover la remisión de quejas y reclamaciones por situaciones de discriminación en las aulas, debería de procurarse a las familias la información y el apoyo necesarios para asegurar el acceso al servicio de inspección cuando lo requieran.

Esto lleva a plantear la necesidad de elaborar un protocolo específico e incorporar el personal técnico adecuado para la prevención y detección temprana de este tipo de situaciones, y facilitar así la ayuda que necesitan las familias para la tramitación de quejas y reclamaciones ante situaciones de discriminación o cualquier otro asunto que les concierna.

### 5.6. Confianza en el sistema educativo.

En términos generales, la desconfianza de la población gitana hacia las instituciones públicas deviene de la historia de persecuciones vividas durante siglos y del antigitanismo contemporáneo que pervive en la actualidad, tal como se ha señalado antes en el análisis teórico. En tanto persisten los efectos del antigitanismo en el sistema y no se reconocen tales efectos a fin de introducir las medidas correctoras pertinentes, la desconfianza también persiste. A este factor se le añaden otros ya explicados, como el desconocimiento o la falta de herramientas y habilidades sociales por causa del abandono escolar temprano.

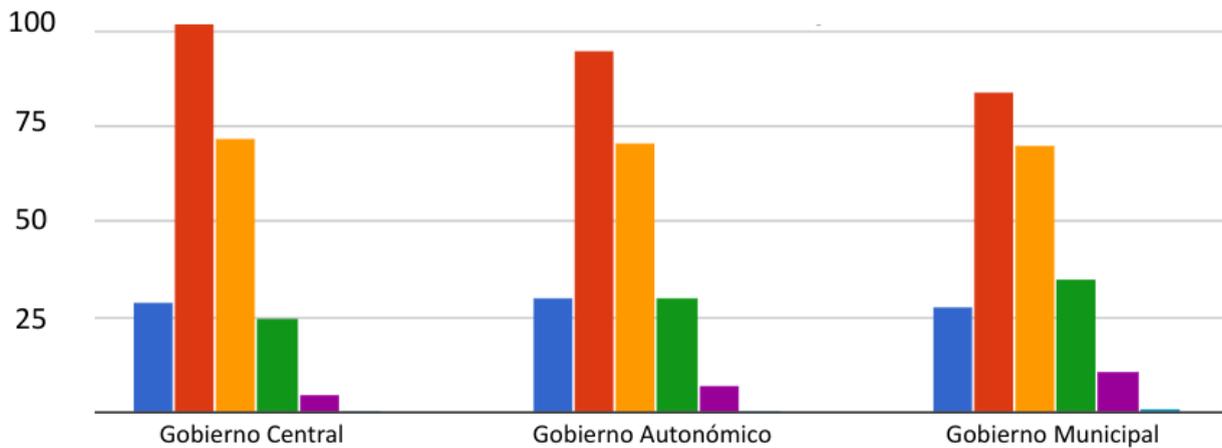
De forma paulatina se ha ido revirtiendo esta situación desde algunas instituciones, más por la labor de sus profesionales al frente que por voluntad política. La *Figura 13* muestra el nivel de confianza en la Educación. El 74,58% de los encuestados confían en el sistema educativo; el 17,91% confían bastante o mucho.



A priori, la confianza que muestran las personas encuestadas hacia el Sistema Educativo está lejos de lo deseable, pero la percepción que se tiene de él es más positiva que la que se tiene

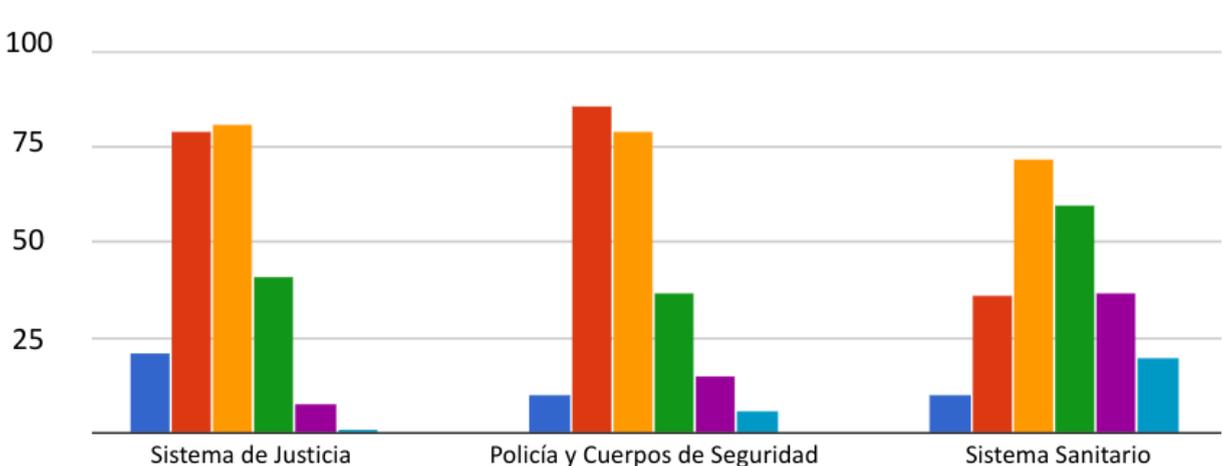
respecto a otros entes públicos. Por ejemplo, el nivel de confianza hacia el Ejecutivo es muy preocupante, ya que una amplia mayoría afirma no tener “nada” o “poca” confianza en el Gobierno Central (72,5%), Autonómico (69,1%) y Municipal (64,1%), siendo este último el mejor valorado de los tres (*Figura 14*).

*Figura 14*



Algo similar sucede con el Sistema de Justicia y Policía y Cuerpos de Seguridad (*Figura 15*). El 66,6% confía poco o nada en la Justicia, mientras que el dato con relación a la Policía es aún más grave (68,8%). La falta de confianza en estas dos instituciones es especialmente alarmante, por cuanto son la puerta de acceso a la justicia y la protección de derechos.

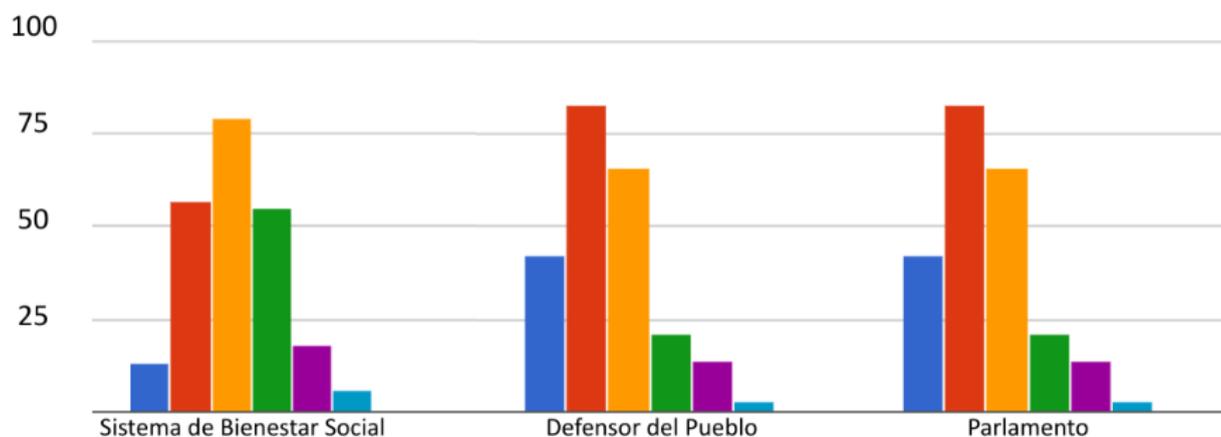
*Figura 15*



El Sistema Sanitario es el mejor valorado con bastante diferencia sobre las demás instituciones incluidas en la encuesta (*Figura 15*). El 78,75% confía en la Sanidad española (el 23,75%, mucho), mientras que sólo un 15% de las personas encuestadas afirma no confiar

nada. El Sistema de Bienestar Social también obtiene una valoración aceptable, siendo que el 65,83% consideran que merece su confianza (Figura 16).

Figura 16



Se muestra un elevado número de personas encuestadas que no saben contestar o prefieren no hacerlo. Esto revela que las instituciones sobre las que se preguntan no se conocen o no se conocen lo suficiente como para emitir una valoración adecuada. Así, las dos instituciones menos conocidas por parte de la población gitana, según las respuestas recibidas, son el Defensor del Pueblo (17,5%) y el Parlamento (15,4%), que es además la peor valorada tras el Gobierno Central.

### **Abandono escolar temprano.**

- El 34,25% de las personas encuestadas ha abandonado el sistema antes de concluir la educación obligatoria. Esta es una de las causas principales que explica la persistencia de la desigualdad y la exclusión social que sufre la población gitana.
- La tasa de abandono temprano entre las mujeres es superior a la de los hombres.
- El abandono escolar temprano tiene efectos negativos en el ámbito personal, familiar y comunitario.
- Las causas que están detrás del abandono educativo por parte del alumnado gitano son variadas y complejas, pero todas tienen un denominador común: el impacto del antigitanismo.

### **Presencia de alumnado gitano en estudios posobligatorios.**

- Se confirma la tendencia al alza de alumnado gitanos en la universidad e incluso con estudios posuniversitarios. No obstante, los datos siguen muy alejados de la media general.
- El número de mujeres gitanas que cursan o han estudiado en la universidad y en ciclos de Formación Profesional supera al de los hombres.
- El acceso a la universidad para mayores de 25 años es una vía de acceso habitual entre la población gitana que pretende acceder a la universidad, una vez se ha alcanzado una etapa de madurez y estabilidad familiar.
- La Formación Profesional es una opción tan utilizada como la universidad.

### **Discriminación.**

- El 88% de las personas encuestadas afirma haber sufrido discriminación por su condición étnica, lo que revela que la discriminación está presente en todos los contextos socioeconómicos y afecta a las personas gitanas con indiferencia de su nivel económico, social o educativo.
- El 50,9% de las mujeres encuestadas ha sufrido discriminación múltiple, mientras que entre los hombres sólo han sufrido discriminación por más de una causa el 24,8%, lo que revela la existencia de mayores barreras sociales para las mujeres.
- El lugar donde se sufre discriminación con más frecuencia es en el ámbito educativo, donde lo han sufrido un 64,3% de las personas encuestadas. Este dato es particularmente alarmante, primero porque contraviene la función social de la educación como instrumento para el desarrollo de la personalidad y la ciudadanía, y segundo porque es un problema grave y de gran trascendencia que ha escapado del radar de las principales estrategias públicas de inclusión de la población gitana.
- A pesar de este dato, sólo un 10,8% de las personas encuestadas ha recurrido alguna vez a la autoridad educativa.

### **Respuesta ante la discriminación.**

- sólo el 7,1% de las personas que ha sufrido discriminación presentaron una denuncia, queja o reclamación administrativa.
- De entre las personas que decidieron defenderse frente a la agresión, el 72,6% concluyeron sus estudios obligatorios. El 48,9% contaba con estudios posobligatorios.
- Por tanto, puede concluirse que el nivel de estudios es un factor clave para la percepción de la discriminación, el ejercicio de derechos y el uso de los instrumentos de protección para su defensa.

### **Confianza en las instituciones públicas.**

- Una amplia mayoría de las personas encuestadas afirma no tener “nada” o “poca” confianza en el Gobierno Central (72,5%), Autonómico (69,1%) y Municipal (64,1%), siendo este último el mejor valorado de los tres.
- El Sistema Sanitario es el mejor valorado con bastante diferencia sobre las demás instituciones incluidas en la encuesta, con un 78,75% que sí confían en el sistema.
- El Sistema Educativo también recibe una valoración positiva por parte de las personas encuestadas, siendo que un 74,58% confía en el sistema. Esto significa que la percepción negativa

## **VI. ANÁLISIS CUALITATIVO**

El análisis cualitativo se ha basado en entrevistas personales e individuales con estudiantado gitanos de la Comunitat Valenciana, empleando un enfoque conversacional y biográfico-narrativo a partir de preguntas semiestructuradas (Flick, 2012). Siendo además el entrevistador universitario y gitano, esta técnica nos ha permitido crear el ambiente de empatía y confianza necesario para obtener información más amplia sobre sus respectivas experiencias, más profunda y de carácter sustancial.

Las entrevistas han seguido diez ejes temáticos ordenados y conectados entre sí, según los objetivos que guían este estudio. Para introducir cada bloque se han previsto unas preguntas a las que se han añadido, de manera flexible y a veces informal, otras preguntas que han variado en función de cada persona entrevistada y la evolución de la propia entrevista.

<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>PREGUNTAS ORIENTATIVAS</b>
---------------------	-------------------------------

<b>I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.</b>	¿Cómo veías el ámbito educativo, cómo lo percibías? ¿Y la universidad? ¿Cómo te sentías en el entorno escolar?
<b>II. Motivación y expectativas personales.</b>	¿Esperabas llegar a la universidad? ¿Cuáles eran tus sueños? ¿Qué creías que te aportaría la universidad?
<b>III. Resistencias y obstáculos personales.</b>	¿Cuáles eran tus principales temores y/o prejuicios? ¿Te sentiste solo/a? ¿Pensaste en abandonar? ¿Por qué?
<b>IV. Resistencias intrafamiliares e intracomunitarias.</b>	¿Qué obstáculos identificas que te impuso tu entorno familiar? ¿Y la comunidad (amigos/as, iglesia, barrio)?
<b>V. Obstáculos externos.</b>	¿Qué obstáculos encontraste en el ámbito educativo? ¿Y en la universidad? ¿Cómo los superaste?
<b>VI. Situaciones de discriminación.</b>	¿Has sufrido discriminación alguna vez en el ámbito educativo? ¿En qué momento? ¿Cómo lo enfrentaste?
<b>VII. Principales apoyos y referentes.</b>	¿Te ayudó tu familia? ¿Algún/a profesor/a? ¿Amigos/as? ¿En quién te apoyaste? ¿Qué o quién te motivó a seguir?
<b>VIII. Propósitos cumplidos.</b>	¿Qué te han aportado tus estudios? ¿Se han cumplido tus expectativas? ¿Has alcanzado tus objetivos?
<b>IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.</b>	¿Cómo ha cambiado tu experiencia tu visión del sistema educativo? ¿Es mejor o peor que antes?
<b>X. Propuestas de mejora.</b>	¿Qué crees que debería cambiar o mejorar para facilitar el acceso y proceso universitario del alumnado gitano?

Para la selección de estudiantes se han procurado perfiles distintos, procedentes de contextos socioeconómicos y familiares diferentes, cuyo recorrido hasta su acceso a la universidad ha seguido cauces desiguales. El objetivo es identificar, a partir de modelos que podríamos considerar paradigmáticos entre el alumnado gitano, los obstáculos comunes y los específicos de cada persona. Aun sabiendo que la muestra no abarca la diversidad existente ni es suficiente para establecer patrones generalizados, sí ayuda a aproximarnos a una visión más completa de la problemática que afecta a la población gitana en el ámbito universitario y, por tanto, a soluciones más efectivas.

Perfiles seleccionados:

- 1) Licenciado que accedió a la universidad a través del cauce normalizado, desde COU y tras superar la prueba de acceso a la universidad ordinaria, con responsabilidades familiares adquiridas posteriormente y sin referentes en su entorno familiar.
- 2) Graduada que accedió a la universidad tras superar la prueba de acceso para mayores de 25 años, con responsabilidades familiares previas y con referentes en su entorno familiar.
- 3) Estudiante universitaria que accedió a la universidad tras superar la prueba de acceso para mayores de 25 años, con responsabilidades familiares previas y con referentes en su entorno familiar.
- 4) Graduada Superior de Formación Profesional tras superar la prueba de acceso para mayores de 25 años, con responsabilidades familiares previas y con referentes en su entorno familiar.
- 5) Estudiante universitario que accedió a la universidad a través del cauce normalizado, desde Bachillerato y tras superar la prueba de acceso a la universidad ordinaria, sin responsabilidades familiares y sin referentes en su entorno familiar.
- 6) Graduado que accedió a la universidad a través del cauce normalizado, desde Bachillerato y tras superar la prueba de acceso a la universidad ordinaria, sin responsabilidades familiares y sin referentes en su entorno familiar.
- 7) Estudiante universitaria que abandonó sus estudios después de acceder a la universidad tras superar la prueba de acceso para mayores de 25 años, con responsabilidades familiares previas y sin referentes en su entorno familiar.
- 8) Graduada que accedió a la universidad a través del cauce normalizado, desde Bachillerato y tras superar la prueba de acceso a la universidad ordinaria, sin responsabilidades familiares y con referentes en su entorno familiar.

<b>PERFIL 1</b>	<b>Licenciado que accedió a la universidad a través del cauce normalizado, desde COU y tras superar la prueba de acceso a la universidad ordinaria, con responsabilidades familiares adquiridas posteriormente y sin referentes en su entorno familiar.</b>
<b>Resumen biográfico</b>	Varón, 41 años. Casado. Padre de tres hijos. Licenciado en Derecho en 2012 con estudios posuniversitarios. Su familia proviene de un barrio gueto, sin embargo el entrevistado ha crecido fuera de él. La economía familiar está basada en la venta ambulante y el comercio minorista. No ha transitado por escuelas gueto. Con buenas notas, más de 7,5 de media antes de acceder a la universidad. Opta por estudiar Derecho ante la imposibilidad económica de estudiar Cine. Abandona la carrera en más de una ocasión y vuelve a retomarla. Se casa y asume responsabilidades familiares sin haber concluido sus estudios. Durante los años de universidad trabaja en el mercadillo. Más tarde, se incorpora a una asociación gitana. Termina su carrera con 31 años, pero nunca llega a ejercer como abogado.
<b>Pseudónimo:</b>	<b>FEDE</b>

### ***I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.***

FEDE nunca pensó que el instituto o la universidad fueran para él. Lo sentía como algo extraño, muy lejano y, sobre todo, innecesario para el cumplimiento de sus metas. Su prioridad era alcanzar su independencia económica y construir su proyecto familiar cuanto antes, por lo que la Formación Profesional parecía más ajustada a sus necesidades.

*“Llegué al instituto de casualidad, por no tener ni idea de hacia dónde iba, y acepté los consejos de los profesores de la escuela. Era como un pasatiempo. Al principio, había otros estudiantes gitanos conmigo, pero en poco tiempo me quedé solo. Al incorporarme al turno de tarde me resultó más fácil la adaptación. Podía descansar, ayudar a mis padres en la tienda y estudiar por la tarde en el instituto. Si hubiese tenido que ir al turno de mañana, nunca hubiese llegado a la universidad. Me parecía -y me sigue pareciendo- una monstruosidad tener que empezar las clases a las ocho de la mañana”.*

*“Lo que más le sorprende del sistema educativo es la presión que se ejerce sobre los/as niños/as, de parte del profesorado como de los padres y madres. “Es como si toda tu vida dependiera del próximo examen. He visto a muchos compañeros llorar de miedo, de impotencia. Nunca lo entendí. Ni sentí jamás la presión de mi familia ni logró intimidarme ningún profesor. Para mí la Educación era importante, pero no sentía que mi vida dependiera de ella. Había otras cosas más valiosas”.*

### ***II. Motivación y expectativas personales.***

Durante su etapa preuniversitaria, FEDE no albergaba aún un sueño profesional o una expectativa clara sobre lo que podría aportarle la Educación. Su principal motivación para continuar provino de su fe y no de sus expectativas profesionales.

*“En realidad nunca quise estudiar. En mi caso, me animó mi fe, la convicción de que debía continuar porque Dios tenía un propósito para mí. Así que mis expectativas profesionales, en realidad, eran muy bajas. De hecho, desde el principio asumí que no llegaría a ejercer porque lo consideraba incompatible con mi fe. Estaba más interesado en servir en la Iglesia y aprovechar allí lo aprendido en mi carrera.”*

*“Aparte de eso, buscaba bienestar y estabilidad económica, como cualquier persona, pero no tenía ni idea de qué me encontraría al llegar a la carrera. No sabía dónde me metía ni hacia dónde conducía este camino. Estudié Derecho simplemente porque mi padre me sugirió que siendo gitano y abogado no debería irme mal. Eso fue todo. En casa existía la convicción, desde la ignorancia y la ingenuidad, de que la universidad era sinónimo de riqueza.”*

La fe es un valor fundamental para una gran parte de la población gitana, y el caso de FEDE es un claro ejemplo del peso que puede llegar a tener la religión en la toma de decisiones de los/as estudiantes, tanto para su proyección académica como para su renuncia.

*“Al final, mis expectativas se redujeron a terminar tus estudios, fue un fin en sí mismo y el medio por el que honré a mis padres y familia. Todos se sentía muy orgullosos de mí, pero yo no tenía ni idea de qué hacer al finalizar mi carrera. A veces pienso que esa fue la verdadera razón por la que pospuse durante años terminarla.”*

### **III. Resistencias y obstáculos personales.**

Entre las resistencias y obstáculos personales, FEDE identifica las siguientes:

- a) No quería estudiar, tal como se ha señalado antes. *“Mi prioridad era trabajar, disponer de medios económicos y formar mi propia familia”*. El principal inconveniente, por tanto, más que estudiar era no encontrar la utilidad de los estudios para cumplir con esta prioridad.
- b) Su desconocimiento del medio. *“No disponía de referentes, ni dentro ni fuera del ámbito académico, que pudieran explicarme qué pasos y consejos seguir, qué diferencias existían entre elegir la línea de letras y la de ciencias, cuál me convenía más o cómo sería la universidad. Tampoco tenía ni idea acerca de las opciones de carreras, así que opté por Derecho porque en realidad no conocía prácticamente ninguna más.”*

- c) La responsabilidad de preservar su identidad gitana. *“Evidentemente para mí ha sido un orgullo ser gitano y nunca he ocultado mi identidad, aunque podría haberlo hecho pues sólo por mis rasgos no me reconocen como tal. Sin embargo, la responsabilidad de preservar mi identidad dentro y fuera de mi comunidad resulta una tarea agotadora. Tanto que no en pocas ocasiones te planteas abandonar tus estudios o renunciar a tu identidad. En mi caso, esta sobrecarga me condujo por un tiempo a dejar mis estudios y en otras ocasiones a mantener en el anonimato mi identidad.”*
- d) La soledad fue otro factor disuasorio. Ser el único gitano en el instituto y luego en la facultad de Derecho, *“tiene un efecto demoledor en el ánimo, sobre todo si asumes la responsabilidad de defender tu identidad. Te cuestionas a menudo si estás en el lugar correcto o deberías estar más cerca de los tuyos. Cuando sois muchos estudiantes, esa soledad desaparece y la carga se hace más fácil de soportar”.*
- e) El trabajo. *“Desde niño he ayudado a mis padres en el mercadillo, no tanto por necesidad sino por responsabilidad. En cuanto dispuse de mi propio coche y tuve ocasión, empecé a trabajar por mi cuenta, también en el mercadillo. Así colaboraba en la economía doméstica y ponía, a la vez, el fundamento para mi independencia económica y mi propio proyecto familiar futuro, que siempre fue mi prioridad. Así que durante los años de estudiante en la universidad no dejé de trabajar, lo que me supuso descuidar mis estudios en algún momento.”*
- f) Cuestiones de fe. *“Mi fe, que de inicio actuó como motor de progreso, se tornó en mi ancla. Al entrar en la universidad pensé, ingenuamente, que el ejercicio de la abogacía podía comprometer mi fe, lo que me llevó a perder el interés por mi carrera y mi posterior proyección profesional. Lamentablemente, tampoco encontré a nadie en el entorno religioso que me salvase de mi error.”*
- g) Matrimonio y responsabilidades familiares sobrevenidas. Tal como se ha remarcado, la prioridad de FEDE siempre fue construir su proyecto familiar, de acuerdo con los valores y costumbres dados por su identidad gitana. Por ello la universidad, a pesar de no haber concluido su carrera, no fue un obstáculo para su compromiso matrimonial. Sin embargo, las cargas económicas y familiares que adquirió tras su matrimonio (la contratación de una hipoteca y el nacimiento de su primer hijo), le obligaron a centrarse en sus nuevas responsabilidades y abandonar la universidad en su último año de carrera. *“Me equivoqué, no por haberme casado, sino por el sobreendeudamiento al que me expuse sin esperar a establecerme profesionalmente. Eso me llevó a encadenar trabajos precarios, al tiempo que hipotecué mi futuro profesional.”*
- h) El desconocimiento del medio profesional y las oportunidades laborales, agravado por la ausencia de redes profesionales y amistades.

#### **IV. Resistencias y obstáculos intrafamiliares e intracomunitarios.**

El entorno familiar y comunitario siempre fue favorable para FEDE. A pesar del limitado conocimiento de sus padres acerca del ámbito académico, mantuvieron el apoyo a su hijo en todo lo que pudieron y supieron. Esta circunstancia puede abocar a opciones académicas peor ajustadas a los intereses del estudiante, por desconocimiento, pero no es un límite insalvable.

El obstáculo más decisivo fue económico, y sólo de forma parcial. Antes de matricularse en Derecho, FEDE tenía otras tres preferencias alternativas y prioritarias: la primera opción era estudiar Cine, pero el coste de matrícula y los gastos de desplazamiento y estancia la hacía inasumible para las posibilidades económicas de la familia; la segunda alternativa era Periodismo, pero los gastos de desplazamiento y estancia fuera del hogar familiar determinaron también su descarte; la tercera, Bellas Artes, pero a juicio de sus padres no parecía una carrera con futuro.

Finalmente la carrera de Derecho fue la elección que más convino a todos y, en este caso, la situación económica familiar no fue ningún impedimento para su matrícula y estudio.

#### **V. Obstáculos externos.**

Entre los obstáculos exteriores más determinantes, FEDE destaca:

- a) Desconocimiento generalizado acerca del Pueblo Gitano la cultura, tanto por parte del resto del alumnado como del profesorado. Esto se traduce en prejuicios, rechazo y multitud de situaciones incómodas y claramente discriminatorias. *“Tener que confrontar los prejuicios que me rodeaban, explicar el error de los falsos clichés acerca de los gitanos, demostrar una y otra vez que yo era una buena persona digna de confianza... Es agotador y llega a hastiar hasta el punto de cuestionarte para qué estás ahí. Sentía que estaba en el lugar equivocado, donde no me querían y nunca sería aceptado.”*
- b) Excesiva burocracia para la gestión de trámites. Esto, añadido al desconocimiento de la familia, provocó un primer intento de matrícula fallido -en la Universidad Autónoma de Barcelona- por realizarse fuera de plazo. Por este mismo motivo se perdió la oportunidad de acceder a la beca de estudios.

## **VI. Situaciones de discriminación.**

FEDE nunca percibió ninguna conducta discriminatoria contra él hasta llegar a COU, *“salvo alguna anécdota de niños sin importancia. Durante ese curso, sin embargo, tuve problemas muy extraños con algunos profesores que no sabía explicar. Después de mucho tiempo, he llegado a la conclusión de que pudo deberse a una motivación racista. Lo que sí puedo asegurar es que a partir de esta edad mis compañeros/as fueron más conscientes de mi identidad gitana, siendo más evidente su desconfianza hacia mí, a la vez que yo también fui más consciente de la existencia del racismo. Hasta esa fecha solía decir que quien sufre racismo es porque se lo busca. Estaba absolutamente equivocado.”*

En la universidad vivió varias situaciones de discriminación, algunas de ellas muy graves. De parte de sus compañeros de estudio, en más de una ocasión. *“No te lo dicen abiertamente, pero sus gestos y su comportamiento les delata. Cuando descubren que eres gitano su actitud cambia, y no puedes evitar darte cuenta.”*

De parte de algún profesor. *“Recuerdo la primera clase de Penal Procesal, en la que el profesor refirió, con tono jocoso y despectivo, alguna de sus experiencias en los juzgados con población gitana. Este tipo de situaciones son bastante habituales. Cuando sucede, te sientes humillado e impotente, es muy difícil reaccionar.”*

En otra ocasión, se asistió a un *practicum* sobre la antigua Ley de Peligrosidad Social en el que participan diferentes colectivos minoritarios que se habían visto afectados por este tipo de leyes persecutorias: judíos, masones, personas LGTBI e incluso fumadores de marihuana, pero ni una sola ni una sola referencia al Pueblo Gitano. *“Esperaba que se hablara acerca de los gitanos, pero no fue así. Excluidos hasta de las minorías excluidas. Para mí quedó claro entonces que el Pueblo Gitano no existía en la Facultad de Derecho salvo para incluirlo en un mal chiste de algún profesor.”*

Los dos incidentes graves los sufrió con la seguridad de la universidad, estando acompañado por otros amigos gitanos. *“En una ocasión, en época de exámenes, me visitaron dos amigos mientras estudiaba en la biblioteca. Bajé a descansar y me quedé con ellos un rato antes de continuar estudiando. Ver a tres gitanos juntos bastó para que el guarda de seguridad nos reclamara que abandonásemos el campus. Miles de estudiantes accedían al campus y a la biblioteca cada día, y nunca vi que echaran a nadie. Fue una medida basada exclusivamente en nuestro perfil étnico.”*

*“Yo jugaba a menudo al fútbol en el polideportivo de la universidad con los compañeros de clase. Si la pista estaba libre, jugábamos sin más. Y a veces, por si acaso, la alquilábamos. Un día fui allí a jugar un partido de fútbol allí con varios amigos del barrio, todos gitanos. Algunos*

*eran menores de edad. No hubo ningún incidente previo, ni incumplimiento de normas, ni conductas inapropiadas. En sólo cinco minutos aparecieron todos los guardas de seguridad del campus, varias motos de policía... Fue uno de los momentos más duros que he vivido. Era mi tercer año de carrera."*

Estas experiencias supusieron un enorme impacto en la carrera académica de FEDE. Durante mucho tiempo dejó de asistir a clase. Cambió al turno de tarde con nuevos compañeros. A partir de aquí procuró que nadie supiese que era gitano.

### **VII. Principales apoyos y referentes.**

Los principales apoyos que ha tenido FEDE a lo largo de su trayectoria educativa, además de su propia familia, son:

#### **a) En el ámbito universitario:**

- Otros estudiantes gitanos. *"Estudiar con otros estudiantes gitanos, saber que no estaba solo, fue el mejor y más valioso apoyo moral que pude recibir."*
- Grupos Bíblicos Universitarios. *"Esta asociación de ámbito universitario me puso en contacto con otros estudiantes creyentes -ninguno de ellos era gitano-. Esta experiencia me llevó a reformular mis creencias y me permitió aprender a conectar mi fe con mi desarrollo académico."*

#### **b) Fuera de la universidad:**

- Asociaciones gitanas. *"En el momento más difícil, cuando no tuve más remedio que estudiar y trabajar al mismo tiempo para sostener a mi familia, el trabajo en el ámbito asociativo me dio la flexibilidad y el respaldo que necesitaba."*
- Otros estudiantes egresados. *"Durante mi etapa como estudiante apenas había gitanos que hubiesen estudiado en la universidad. Tuve la suerte de conocer a alguno y procuré pasar tiempo con ellos. Su experiencia y sus consejos me animaron a retomar mis estudios y terminarlos, e incluso a orientar mi salto profesional."*

### **VIII. Propósitos cumplidos.**

*"Siento que no he alcanzado los propósitos que debía haber cumplido. Tardé demasiado en terminar mis estudios y, lo que es peor, nunca llegué a ejercer como abogado. Primero por trabajo y más tarde por causa de mi matrimonio y los compromisos que conlleva una familia, abandoné mi carrera para volver al mercadillo, la base económica de mi familia. Unos años después retomé la carrera y la terminé, pero nunca ejercí como abogado. Nunca supe qué hacer con mis estudios. Me aparté de mi medio profesional para enrolarme en el ámbito social -que era más cómodo y estaba libre de prejuicios ajenos- y renuncié a la abogacía."*

*“Ni tan siquiera puedo decir que mi ejemplo sirva de estímulo para otros estudiantes gitanos. Mi carrera no me ha garantizado la estabilidad económica y el bienestar que esperaba. De hecho, muchos de mis familiares, sin estudios y sin carrera universitaria, que trabajan en el mercadillo, han disfrutado de mayor bienestar y estabilidad económica que yo.”*

El caso de FEDE se repite en muchos estudiantes gitanos: no logran acceder al medio profesional para el que se preparan, sino que se establecen en ámbitos laborales más cercanos, como el negocio familiar, o el asociacionismo, que funciona en este caso como techo de cristal. La falta de redes profesionales, el desconocimiento del medio y el temor o el desgaste a exponerse a los prejuicios de los demás, les aboca a buscar un espacio más cómodo y seguro. Esto es negativo, primeramente para él, que percibe esto como un fracaso personal, y después para el conjunto de la comunidad, porque no actúa como referente positivo.

#### **IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.**

Para FEDE la Educación se mantiene distante, esquivada e indiferente a las necesidades e intereses del alumnado gitano.

*“El sistema educativo me sigue pareciendo demasiado rígido e ineficaz para atender y dar respuesta a los intereses y necesidades heterogéneas que existen, más aún para el alumnado gitano. En cuanto a los alumnos gitanos en particular, es intolerante, insensible e incluso contrario a sus creencias y sentimientos. Es todavía un espacio extraño y hostil, y no debería ser así. En los últimos años se ha hecho un esfuerzo considerable para facilitar el acceso y la acogida de otros colectivos vulnerables, pero con nosotros se ha mantenido la indiferencia.”*

Por último, en cuanto a su visión actual del sistema, después de toda la experiencia acumulada, el entrevistado nos deja esta reflexión:

*“Para muchos gitanos la carrera no es un instrumento para alcanzar una mejor posición profesional, sino que se limita a un bonito reto social: no hay muchos gitanos que cursen estudios universitarios y eso, en sí mismo, ya es un logro. Y nos conformamos.”*

#### **X. Propuestas de mejora.**

- a) Contenidos sobre historia y cultura gitanas. *“Es fundamental que los gitanos dejemos de ser los extraños y los inadaptados en la escuela. La identidad gitana debe conocerse, reconocerse y ser respetada, así como la historia de persecuciones que hemos sufrido”.*

- b) Protección y promoción del derecho a la libertad de expresión, de pensamiento y de creencias en las aulas. *“Que nuestra identidad, nuestro estilo de vida, nuestras creencias y fe puedan manifestarse sin temor a represalias o consecuencias negativas.”*
- c) Mecanismos de detección y prevención de acciones y conductas discriminatorias o desigualitarias contra el alumnado gitano. *“Deben establecerse servicios especializados y accesibles para la detección y prevención del antigitanismo en las aulas, así como para la atención de víctimas, con protocolos específicos”.*
- d) Instrumentos de apoyo al proceso educativo del alumnado gitano, antes, durante y después de la universidad, para asegurar su incorporación profesional. *“Hay que comprender los obstáculos tan injustos que debe enfrentar el alumnado gitano por causa del antigitanismo en nuestra sociedad y en el ámbito educativo, y facilitar los medios necesarios para que estas barreras no frenen su proceso académico y formativo.”* Además, FEDE insiste en la importancia de garantizar la proyección y la incorporación profesional después de la universidad. *“Después de tanto esfuerzo si no se cumplen los objetivos, la posibilidad de convertirse en una referencia positiva dentro de su comunidad se diluye. Los servicios de orientación habituales deben especializarse y recurrir a mentores con los que se puedan identificar.”*

<b>PERFIL 2</b>	<b>Graduada que accedió a la universidad tras superar la prueba de acceso para mayores de 25 años, con responsabilidades familiares previas y con referentes en su entorno familiar.</b>
<b>Resumen biográfico</b>	Mujer, 38 años. Casada. Madre de tres hijos. Graduada en Filología en 2022. Casada y madre de 3 hijos Entorno familiar estable y económicamente acomodado. Economía familiar basada en la venta ambulante. Abandona sus estudios después de terminar secundaria, por imposición de los padres. Se casa a los 19 años y continúa trabajando en el mercadillo. Supera la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años en 2011, con dos hijos, pero no continúa sus estudios. En 2018, a los 34 años, comienza sus estudios de Filología, después de nacer su tercer hijo, en busca de su sueño de convertirse en escritora. En los últimos años ha compatibilizado su carrera académica con el trabajo como mediadora en diferentes asociaciones gitanas. En 2022 terminó su grado.
<b>Pseudónimo:</b>	<b>LOLA</b>

### ***I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.***

LOLA siempre tuvo una percepción positiva del medio educativo, tanto en su etapa escolar como en la universidad, siendo madre de familia. *“Siempre me sentí bien. Nunca lo vi como una amenaza, o como algo que no era bueno para mí, todo lo contrario, me gustaba y lo*

*disfrutaba. Me sentía una niña más y nunca tuve problemas ni con profesores ni con los compañeros de clase. A día de hoy, mantengo contacto con la mayoría de ellos.”*

Inició sus estudios de Filología a los 34 años, sin embargo, a pesar de la diferencia de edad, se sintió muy cómoda en el campus. *“Llegué a la Universidad teniéndole mucho más respeto. No por cómo podía sentirme, sino más bien por el desconocimiento y por no saber con qué me podía encontrar.”*

*“En el colegio como en la universidad fui una compañera más y jamás me sentí apartada o fuera de lugar.”*

## **II. Motivación y expectativas personales.**

Al igual que les ha sucedido a otras personas entrevistadas, para LOLA llegar a la universidad parecía fuera de sus posibilidades. *“Jamás pensé que un día llegaría a la universidad. Era un sueño inalcanzable, tanto de adolescente como de adulta, una vez me casé.”* No obstante, a diferencia de otros/as, ella siempre quiso estudiar. *“De niña lloraba el día que no podía ir a la escuela. Recuerdo la felicidad que sentí cuando se implantó la educación secundaria obligatoria hasta los 16 años, porque me dio la oportunidad de estudiar dos años más. Para mí fue un regalo, mientras que para otros niños resultó un fastidio.”*

LOLA abandonó sus estudios después de concluir la ESO. Para ella fue muy frustrante no poder continuar estudiando, como era su deseo. *“Yo quería seguir estudiando. Así que al terminar secundaria, intenté por todos los medios que mis padres me permitieran estudiar -como se lo permitieron a mi hermano-, pero no lo conseguí. Era mujer y gitana. Sabía que no podía ser, pero no me parecía justo. Así que nunca dejé de intentarlo.”*

LOLA sabía que estudiar le garantizaría un mejor futuro para ella. Así que en cuanto tuvo ocasión y sin importar las circunstancias, emprendió su carrera universitaria.

## **III. Resistencias y obstáculos personales.**

Como les ha sucedido a otras personas entrevistadas, LOLA accedió a la universidad albergando ciertos temores, como su edad. *“Tenía 34 años y hacía tiempo que había dejado de estudiar. No sabía si podría conseguirlo.”*

La soledad fue otro obstáculo de inicio, pero pronto logró salvarlo. *“Me sentí sola durante las primeras semanas, pero eso no tardó en cambiar. En cuestión de semanas ya tenía un grupo de amigos que he mantenido hasta el final.”*

LOLA ha tenido que superar muchas limitaciones provocadas por su situación personal, familiar y laboral, como madre de familia de tres hijos -uno de ellos de sólo dos años- y empleada en una asociación gitana. Sin embargo, estos no han sido obstáculos para ella. *“Nunca pensé en abandonar, ni cuando la carrera se puso más dura. En algún momento tuve algún bajón, como les sucedía al resto compañeros de clase. ¿Por qué iba abandonar algo con lo que siempre soñé?”*

#### **IV. Resistencias y obstáculos intrafamiliares e intracomunitarios.**

Según LOLA, su entorno familiar fue el obstáculo decisivo por el que abandonó los estudios después de concluir la etapa de educación obligatoria. Siendo adolescente, detestaba cuando le decían que *“no puedes porque eres niña y somos lo que somos.”*

Sus padres se opusieron a que siguiera estudiando. *“De no ser por mi entorno familiar habría continuado estudiando.”* Pero no sólo ellos, también su familia extensa fue un impedimento. *“El resto de la familia también condicionó la posición de mis padres.”*

En la actualidad, los padres de LOLA se sienten muy orgullosos de su hija y de todo cuanto ha logrado. *“Hoy entiendo que era la manera en que mis padres trataban de protegerme. Jamás quisieron hacerme daño, sólo cuidaban de mí de la mejor manera que sabían hacerlo.”*

#### **V. Obstáculos externos.**

A diferencia de otros estudiantes entrevistados, LOLA no identifica ningún obstáculo externo, ni de parte del sistema ni del profesorado. *“Ni en la escuela ni en la universidad encontré ningún obstáculo. Más bien al contrario, me sentí apoyada y los profesores realmente se preocuparon por mí. Cuando se enteraban de que era gitana, más me apoyaban.”*

#### **VI. Situaciones de discriminación.**

A pesar de la ausencia de obstáculos y el apoyo recibido en el ámbito educativo, LOLA también ha sufrido alguna experiencia discriminatoria. *“Un profesor de la universidad me lo hizo pasar mal después de saber que era gitana. Nunca puse una queja porque me resistía a creer que había cambiado su actitud hacia mí por esa circunstancia.”*

*“Antes de enterarse de que era gitana me trató muy bien. Él sabía que tenía una adaptación*

*curricular por hijos y jamás me presionó a la hora entregar mis trabajos, todo lo contrario, me dio muchas facilidades. Pero desde que le llegó la noticia por medio del comentario de una compañera en clase, fue horrible. Me acusó de plagio en uno de mis trabajos, me suspendió el examen, me hizo repetir los últimos trabajos... Terminé llorando de impotencia."*

A pesar de todo, LOLA decidió no hacer nada y olvidar el asunto.

### **VII. Principales apoyos y referentes.**

La familia, que fue el obstáculo más decisivo para que LOLA continuase sus estudios cuando era adolescente, se convirtió después en su principal apoyo durante su etapa en la universidad. *"Cuando retomé mis estudios, el primero que me motivó a seguir fue mi hermano. Él siempre fue un referente para mí, así que cuando me dijo que podía hacerlo simplemente le creí."*

LOLA encontró en su hermano su principal motivación para dar el paso, pero en el día a día, y a lo largo de su camino en la universidad, su marido se convirtió en su ayuda fundamental. *"Sin mi marido y sin el equipo que conseguimos formar juntos, no habría podido con todo. Niños, casa, trabajo, estudios... Gran parte de mi logro se lo debo a él."*

### **VIII. Propósitos cumplidos.**

LOLA se siente muy satisfecha por haber logrado terminar su grado en Filología, teniendo que compatibilizar sus estudios con el trabajo y sus responsabilidades familiares, como madre de tres hijos. *"Pero también he conseguido llegar más alto en mi posición laboral, que era uno de los objetivos que pretendía y convertirme en un referente para mis hijos."* LOLA disfruta ahora de la estabilidad económica y laboral que no tenía antes, cuando su economía doméstica dependía exclusivamente de la venta ambulante.

Si bien, sus expectativas no terminan aquí. *"Tenía muchísimas ganas de que me preguntaran a qué me dedico y contestar "Soy filóloga" y pronto, profesora."*

### **IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.**

La visión de LOLA no ha cambiado mucho tras su paso por la universidad, pues siempre fue positiva. *"Siempre habrá buenos profesores que marcarán tu paso por el colegio o la universidad y otros que seguramente equivocaron la profesión."*

Concluye con esta reflexión: *"Creo que hoy en día hay más conocimiento sobre el Pueblo Gitano y los profesores y centros, y esto les permite actuar de una mejor manera."*

## **X. Propuestas de mejora.**

- a) Eliminar los prejuicios a través de un mejor conocimiento de la población gitana. *“Por desgracia, aún en muchos institutos, si ven tu apellido y piensan que eres gitana no apuestan por ti, te apartan. Esto provoca el desinterés de los que un día lo tuvieron.”*
- b) Visibilización de referentes. *“El papel de otros referentes gitanos es necesario para animar a otros niños y jóvenes gitanos, y en el ámbito educativo se debe contar más con ellos.”*

<b>PERFIL 3</b>	<b>Estudiante universitaria que accedió a la universidad tras superar la prueba de acceso para mayores de 25 años, con responsabilidades familiares previas y con referentes en su entorno familiar.</b>
<b>Resumen biográfico</b>	Mujer, 43 años. Casada. Madre de dos hijos. Estudiante de Trabajo Social. Proviene de una familia dedicada a la venta ambulante. Durante su etapa escolar su padre trabaja en una asociación gitana. Siendo niña asiste a un colegio concertado desde los tres años hasta los 7 años. Después se traslada a un centro público. Abandona la escuela con 12 años, por decisión propia y después de sufrir varios incidentes discriminatorios. Actualmente está casada y es madre de dos hijos. Depende económicamente del mercadillo y de prestaciones sociales. Las dificultades económicas la animan a estudiar. Aprueba la prueba de acceso a grado medio y posteriormente el acceso para mayores de 25 años a los 43 años. Se incorpora a la universidad inmediatamente.
<b>Pseudónimo:</b>	<b>TOÑI</b>

### **I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.**

Para TOÑI el ámbito educativo no era un lugar para los gitanos, sino para los “payos.” Nunca pensó en estudiar. *“Para mí era algo inaccesible. Sentía que ese no era mi lugar. Los gitanos no éramos ni tan buenos ni tan listos como para estar ahí. Pensaba que éramos inferiores a los payos”.*

El sentimiento de ajenedad e incomodidad de TOÑI se veía reforzado por el ambiente de hostilidad e indiferencia que se transmitía desde la escuela. *“La escuela era un lugar donde*

*los profesores como los demás alumnos nos veían como intrusos, como si nosotros no tuviésemos que estar ahí.”*

*“Yo me sentía perdida. Me tenían apartada tanto alumnos como profesores, y sufría. Así que para mí el sistema educativo era un lugar de sufrimiento. sólo quería salir de allí.”*

El caso de TOÑI es una evidencia más de la prevalencia del antigitanismo en las aulas y el impacto psicológico que causa en las víctimas.

## **II. Motivación y expectativas personales.**

*“Jamás imaginé llegar a la universidad, de ningún modo.”* TOÑI, como otro/as estudiantes que accedieron a la universidad a través de la prueba para mayores de 25 años, retomó sus estudios con el objetivo de lograr la estabilidad económica que no le aporta actualmente la venta ambulante, a lo que se ha dedicado desde hace 25 años.

El recuerdo de su niñez reafirma su motivación más personal. *“Quiero superarme y demostrar que los gitanos no somos menos que nadie.”* Además, añade: *“Creo que puedo ser una buena trabajadora social.”*

## **III. Resistencias y obstáculos personales.**

Tal como se ha expuesto, TOÑI mantenía temores y prejuicios desde su niñez. *“Siempre tuve la conciencia de que estudiar no era para las niñas gitanas, no era mi lugar.”* Pero esto abandonó sus estudios. Ahora que estudia en la universidad, su mayor temor es *“fracasar, no cumplir mis expectativas y no terminar mis estudios.”*

También ha tenido que lidiar con otros obstáculos más prácticos. *“No tengo las habilidades suficientes, ni los recursos ni los hábitos para el estudio que tienen otros alumnos. No dispongo de herramientas tan básicas como un ordenador ni del conocimiento para utilizar un documento word, una presentación o un excel.”* Estas limitaciones sitúan a TOÑO en clara desigualdad con relación a sus compañeros de clase y requiere un mayor esfuerzo por su parte.

TOÑI tiene dos hijos menores, por lo que sus cargas familiares suponen otra traba más. *“No poder atender mis estudios con el nivel de excelencia y el tiempo que me gustaría.”*

Además de esto, TOÑI padece fibromialgia. *“Mi enfermedad me causa dolor frecuente, estrés, depresión... Tengo que lidiar con esto sin más remedio. Los síntomas se agravan con la presión de compatibilizar mi responsabilidad familiar y mis estudios.”*

#### **IV. Resistencias y obstáculos intrafamiliares e intracomunitarios.**

Los prejuicios sobre la Educación en la familia fueron un factor desestabilizador. *“De niña fui yo quien decidí dejarlo. Mis padres no se opusieron, pero tampoco se hubiesen opuesto a que siguiera estudiando. De todos modos, la visión de que la escuela no era el mejor lugar para los gitanos, y mucho menos para una gitana, era compartida por toda la familia, mis padres, mis abuelos y mis tíos.”*

También afectó la situación económica en algunos momentos de su etapa escolar. *“No disponía de los libros que necesitaba”.*

Ahora en la universidad, las cargas familiares son el principal obstáculo. *“Mis hijos me reclaman atención, también mi marido, y no puedo desentenderme. No están acostumbrados a que yo no esté, a mi independencia. Eso genera problemas.”*

La edad ha sido otra barrera imprevista. *“Para mí la edad no era ningún impedimento, pero a la gente de mi entorno no le parecía igual. reproche habitual en mi entorno. Entre mis familiares era habitual el reproche. Para ellos la universidad no era para una mujer de mi edad.”*

#### **V. Obstáculos externos.**

TOÑI lo tiene claro. *“El ámbito universitario está pensado para jóvenes de 18 años sin cargas familiares que disponen de todo su tiempo para estudiar. No hay lugar para otros perfiles y mucho menos para un caso como el mío, madre trabajadora, que dejé mis estudios con sólo 12 años, gitana y especialmente vulnerable.”*

*“Allí nadie sabe de dónde vienes, ni les interesa si tienes la formación necesaria para estar allí. Yo no sabía ni hacer divisiones. Se olvidan de que hay otros perfiles y que necesitamos otro tipo de atención para que no se dé una situación de desigualdad. Necesitaba ayuda, información más clara y precisa, pero no la he recibido.”*

Además, a pesar de tratarse de la facultad de Trabajo Social, TOÑI ha experimentado rechazo por parte de algunos compañeros, *“más por mi edad que por el hecho de ser gitana”.*

## **VI. Situaciones de discriminación.**

TOÑI ha sufrido situaciones de discriminación muy graves que le han marcado de por vida. *“Por causa de la discriminación que sufrí de parte de mi profesores y compañeros de clase he tenido problemas psicológicos de los que no he sido consciente hasta hace poco”.*

*“En el colegio al que asistía de pequeña, que era concertado, después de terminar los trabajos todos los alumnos podían jugar, pero a mí no me lo permitían. Me dejaban sentada sola en una silla. No entendía por qué actuaban así conmigo.”*

*“Recuerdo que en Carnaval me disfracé de princesa. Todos los alumnos nos pusimos en fila para que nos viera la profesora uno a uno. Cuando tocó mi turno me acerqué a ella y me apartó de un empujón, reprochándome que le podía romper las medias.”*

*“Fueron dos años consecutivos de discriminación, de muchas formas y en muchos momentos distintos. Las burlas y los insultos de los demás niños eran habituales.”* Cuando la familia conoció los hechos pidieron ayuda a la psicóloga del centro y a una asociación gitana.

Cuando la psicóloga atendió a TOÑI, le pidió que escribiese un cuento sobre una niña gitana que acudía a una escuela para payos. Con sólo siete años, TOÑI escribió un cuento *“en el que a la entrada de una escuela había un semáforo. Cuando entraban los niños que eran payos, el semáforo se mantenía en verde y todos pasaban sin problemas. Pero al llegar la niña gitana, la luz del semáforo se tornaba roja y la niña no podía entrar.”* Gracias a su intervención el acoso remitió y unos meses después TOÑI se trasladó a otra escuela.

*“Aquella experiencia me hizo sentirme inferior, que no servía para estudiar, y marcó mi visión del mundo educativo.”*

*“Lo he superado hace poco tiempo con ayuda de una terapeuta. De no ser así, no hubiese sido capaz de volver a estudiar.”*

Sin embargo, las situaciones de discriminación se han vuelto a repetir en el ámbito de la universidad. *“Los estudiantes de Trabajo Social deberían ser más sensibles hacia los colectivos más vulnerables, pero lo cierto es que te encuentras con muchos comentarios y gestos que revelan lo contrario. La vocación y afinidad que existe hacia otros colectivos no es la misma respecto a la población gitana. Con los profesores, sin embargo, mi experiencia está siendo muy positiva.”*

## **VII. Principales apoyos y referentes.**

Los principales apoyos han llegado desde su entorno familiar. TOÑI ha contado con referentes muy cercanos que han cursado estudios superiores. *“Mi hermana, mi cuñado y mi cuñada, que también han estudiado, han sido una ayuda y un estímulo en muchos momentos. Si ellos podían, yo también.”*

TOÑI estuvo preparando la prueba de acceso para grado medio y para la universidad en una escuela para adultos, y además recibía clases de refuerzo en una asociación gitana que contaba con un programa de formación con adultos dirigido a preparar este tipo de pruebas.

La labor de esta asociación fue una ayuda importante, principalmente cuando decidieron contratarla como mediadora. *“Trabajé como mediadora en una escuela. Hice también un curso de mediación intercultural. Me di cuenta de que era capaz de hacer este tipo de trabajo y fue decisivo en mi elección de trabajo social.”*

En el ámbito universitario, TOÑI ha recibido mucha ayuda de parte de sus compañeros, no de los profesores.

En el aspecto económico, la ayuda del Ingreso Mínimo Vital y las becas de estudio le han permitido dedicarse plenamente a estudiar.

### **VIII. Propósitos cumplidos.**

TOÑI acaba de comenzar sus estudios universitarios, luego su objetivo de lograr la estabilidad laboral y económica que busca aún queda lejos. Sin embargo, reconoce que ya ha visto cumplido algunos de sus sueños.

*“Aprobar el acceso al grado medio, después el acceso a la universidad, estar ahora en la universidad... Es un sueño que me parecía imposible. Cada mes que sigo ahí, cada día, cada examen aprobado es un éxito para mí. Me planteo mis objetivos a corto plazo, poco a poco, paso a paso.”*

*“Además, he conseguido escapar de una rutina que no me gustaba, me ha ayudado a conocer mis fortalezas y recuperar mi autoestima. Esta etapa está sirviéndome para superar mis miedos y ampliar mis expectativas. Ahora puedo visualizar un futuro que antes no podía ni imaginar.”*

### **IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.**

La respuesta de TOÑI es contundente. *“El sistema no ha cambiado, pero he cambiado yo. El sistema sigue siendo igual de tóxico que antes, cuando era niña, pero al menos ya he podido superarlo. Sin embargo, aún hay niños que siguen sufriendo lo mismo que sufrí yo.”*

*“Hoy se es más consciente de la discriminación contra el Pueblo Gitano, pero sigue ahí. Los mismos colegios segregados de hace 30 años siguen funcionando exactamente igual. Las aulas siguen siendo segregadas en muchos centros educativos, y lo sé porque mi hijo ha estado en una. El mismo problema, la misma indiferencia.”*

#### **X. Propuestas de mejora.**

- a) El conocimiento de la cultura gitana desde edad muy temprana por parte de los niños gitanos y no gitanos y, por supuesto, por parte de los profesores. *“Nuestra cultura debería estar presente en todos los niveles educativos, desde infantil a la universidad.”*
- b) Eliminar los colegios segregados y las aulas segregadas.
- c) Servicios de apoyo y seguimiento para el alumnado gitano, tanto en educación obligatoria como en la posobligatoria. *“De este modo se pueden prevenir situaciones de discriminación, ofrecer ayudas para trámites, orientar en cuanto a las oportunidades de estudio y empleo en el futuro, darle el impulso que necesitan para que puedan cumplir sus sueños...”*

<b>PERFIL 4</b>	<b>Técnico Superior de Formación Profesional tras superar la prueba de acceso para mayores de 25 años, con responsabilidades familiares previas y con referentes en su entorno familiar.</b>
<b>Resumen biográfico</b>	Mujer, 39 años. Casada. Madre de tres hijos. Técnico Superior en Integración Social, en 2022. Entorno familiar estable, muy vinculado a la Iglesia Evangélica en la que el padre es pastor. La economía familiar está basada en la venta ambulante. Abandona los estudios en 6º de primaria, a los 12 años, por voluntad propia y con el consentimiento de los padres. Tras su matrimonio alterna la venta ambulante con trabajos esporádicos como mediadora en asociaciones gitanas, pero la mayor parte del tiempo ejerce como ama de casa. Supera la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años en 2011, siendo madre de un hijo, pero no continúa estudiando. En 2019 descarta la universidad e inicia el Ciclo Superior de Integración Social -en modo presencial-, ya con tres hijos, por ser la opción que mejor se ajusta a sus necesidades. Lo termina en 2022.
<b>Pseudónimo:</b>	<b>MARÍA</b>

#### **I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.**

La visión de MARÍA viene condicionada por su experiencia de niña. *“Sufrí discriminación de niña, sentí el rechazo y el desprecio de profesores, y eso te marca.”*

MARÍA siente que el sistema le falló. *“Abandoné la escuela con 12 años, sin saber leer ni escribir, ante la indiferencia de los profesores, en particular de mi tutora. Parecía no importarle a nadie, como si no hubiese esperanza para mí. La indiferencia es la peor forma de discriminar a una niña.”*

Su impresión entonces era que la Educación no le servía para nada, no era para una niña gitana como ella sino *“para los payos. Me llevaban a una clase aparte, no aprendía, no hacía nada, así que decidí dejar mis estudios en 6º de primaria y mis padres no lo impidieron. La entrada en vigor de la LOGSE, que me obligaba a dar el salto al instituto, fue decisiva para que abandonase.”* Según la entrevistada, el sistema educativo no se ajusta a las necesidades que tiene el Pueblo Gitano y la LOGSE es un buen ejemplo de ello.

## **II. Motivación y expectativas personales.**

Para MARÍA la universidad era una meta totalmente inalcanzable. *“Si con 12 años no sabía leer ni escribir, cómo iba a plantearme llegar a la universidad. Ni siquiera cuando estuve preparando la prueba para el acceso a la universidad sentí que pudiera llegar allí algún día. Mi percepción cambió cuando aprobé la prueba.”*

MARÍA hizo la prueba de acceso para mayores motivada por otras amigas que también se presentaban a la prueba, pero con ninguna expectativa de aprobar. Pero aprobó. *“Después de aprobar el acceso a la universidad sentía que no podía quedarme ahí, no estaba satisfecha conmigo misma. Entré a trabajar en una asociación y otras compañeras estaban creciendo, se estaban formando, y entendí que yo también debía hacerlo.”* La necesidad de lograr una mayor estabilidad laboral para mejorar las condiciones de bienestar de su familia fue su principal motivación para dar el paso definitivo y continuar estudiando.

*“Aunque decidí seguir estudiando, aún me parecía imposible compatibilizar la universidad con mis responsabilidades familiares. Por eso descarté la universidad y opté por la Formación Profesional, porque se ajustaba a unos plazos más razonables a mis necesidades. Con tres hijos no podía permitirme el lujo de invertir cuatro o cinco años en un grado universitario, no era práctico. Con la experiencia que tenía como mediadora, la FP me daba la oportunidad de obtener mi título en sólo un año y medio.”*

El sueño de MARÍA era llegar a trabajar con mujeres prostitutas y víctimas de trata.

## **III. Resistencias y obstáculos personales.**

MARÍA admite que tuvo que lidiar con numerosas resistencias y obstáculos personales cuando decidió continuar con sus estudios:

- a) Déficit formativo. *“Pensaba que no sería capaz, después de tantos años sin estudiar. En realidad superar el acceso a la universidad no demuestra nada, no te forma en nada, y mantienes muchísimas carencias con las que tienes que aprender a convivir. Esto me ha requerido un sobreesfuerzo constante a lo largo de mi renovado proceso educativo.”*
- b) Baja autoestima y complejos personales. *“No era sólo por mi déficit formativo. En casa, desde niña, lastimaron mucho mi confianza y mi autoestima. Siempre creí que los demás niños eran más capaces y más inteligentes que yo. Ese sentimiento permanecía vivo cuando volví a estudiar. Me parecía que cualquiera podía hacerlo menos yo.”*
- c) Responsabilidades familiares. MARÍA tenía tres hijos cuando comenzó a estudiar Integración Social. *“La FP ha resultado ser mucho más rígida y exigente de lo que pensaba. No podía llevar a mis niñas al cole, ni atenderlas cuando estaban enfermas, ni acompañarlas al médico. Las faltas de asistencia por cualquiera de estos motivos no estaban justificadas, y aun cuando lo estaban, me penalizaban de igual modo. Siento que se me ha exigido mucho más que a otros alumnos.”*
- d) Responsabilidades laborales. MARÍA estaba trabajando al momento de comenzar sus estudios de Integración Social. El primer año, sólo pudo seguir y terminar dos asignaturas. El segundo año, tuvo que dejar de estudiar porque no hubo forma de compatibilizar los horarios de clase. Finalmente, decidió dejar su trabajo, aun a pesar de las necesidades económicas que atravesaban en casa, para centrarse exclusivamente en sus estudios.
- e) La edad. *“Estar rodeada de jóvenes de 18 o 19 años me ha requerido un especial esfuerzo de adaptación y empatía. En algunos momentos he pensado, pero qué pinto yo aquí...”*

#### **IV. Resistencias y obstáculos intrafamiliares e intracomunitarios.**

MARÍA ha tenido que enfrentar resistencias y obstáculos tanto en el ámbito familiar como dentro de la propia comunidad gitana durante su etapa escolar.

*“Fui una alumna absentista, lo que dificultó mi evolución y mi aprendizaje, acrecentando poco a poco la distancia con respecto a otros alumnos. Para mis padres mi educación era importante, pero otras cosas lo eran más. Por ejemplo, su responsabilidad en la iglesia estaba por delante de mi responsabilidad educativa -y de las suyas-. Las reuniones en la iglesia*

*terminaban muy tarde y solía trasnochar, así que por la mañana me quedaba durmiendo con mucha frecuencia. Otras veces faltaba porque íbamos a visitar a mis abuelos y pasábamos con ellos toda una semana, y durante ese tiempo tampoco iba a clase.”*

*“Otra muestra de que la escuela para mis padres no era tan importante es que nunca dispuse de los materiales ni los libros que necesité. No podía trabajar en clase ni hacer mis deberes. Además, siempre tenía otras responsabilidades en casa o en la iglesia que se interponían.”*

*“A pesar de todo esto, mis padres querían que yo continuase estudiando. Recuerdo a mi abuelo replicarles. Solía decir que la escuela no era lugar para una niña gitana. Los más mayores pensaban así antes. Ahora es diferente.”*

Cuando MARÍA regresó a sus estudios de Integración Social, la noticia no fue bien vista por parte de sus padres. *“Mi padre me ha reprochado en más de una ocasión que estaba desatendiendo el cuidado de mis hijas por causa de mis estudios. Eso ha provocado más de un enfrentamiento entre nosotros.”*

En el entorno de MARÍA, familiares y amigas, persiste el rechazo generalizado hacia los estudios, principalmente entre las personas mayores. Como si el paso por la escuela, el instituto o la universidad devaluara su identidad. *“El conflicto aflora ante eventos importantes a los que no puedes asistir por causa de tus responsabilidades educativas, sobre todo con mi familia directa, mis padres. No se respeta tu agenda ni tus horarios, y se suele menospreciar mucho tu esfuerzo y tus compromisos. Nadie entiende el esfuerzo que se requiere para conseguir tus metas.”*

## **V. Obstáculos externos.**

MARÍA destaca los siguientes obstáculos externos en su trayectoria:

- a) Los horarios y la falta de flexibilidad. *“Los horarios y la metodología de estudio han sido extraordinariamente rígidos y muy limitantes, imposible de conciliar con familia y trabajo. Está claro que los estudios posobligatorios no están pensados para madres de familia.”* MARÍA ha visto sus notas afectadas por las faltas de asistencia que, por otra parte, eran imprescindibles para atender a sus hijas debidamente. *“La amenaza de suspender o perder la evaluación continua era constante. Lo he pasado francamente mal.”* Lejos de lo que pensó al momento de elegir Formación Profesional, el grado superior le ha parecido más riguroso que la universidad, donde se facilitan alternativas como la adaptación curricular. *“Algunos profesores se han mostrado un poco más flexibles con mi situación pero, por lo general, siento que les ha faltado sensibilidad, más por mi condición de mujer y madre de tres hijos que por ser gitana.”*
- b) La asignatura de inglés. Desde el 2019 se impuso la asignatura de inglés en Formación

Profesional en la Comunitat Valenciana, lo que ha supuesto un obstáculo añadido para quienes acceden a este tipo de formación a través de vías como la prueba de acceso para mayores de 25 años. *“Hubiese sido absolutamente insalvable para mí de no ser por la flexibilidad y sensibilidad de mi profesor. De no ser así, la asignatura de inglés podría haberse convertido en un obstáculo imposible de superar. Ha sido un motivo por el que me planteé abandonar. El valenciano ha sido otro obstáculo sobrevenido, pero no se me ha impuesto como asignatura sino que se ha utilizado como lengua vehicular de algunas asignaturas. Ha sido difícil pero lo he podido sobrellevar.”*

- c) Los criterios para la concesión de becas de estudio. *“Al comenzar el ciclo superior no pude solicitar la beca porque sólo me matriculé en dos módulos, ya que estaba trabajando. Después de un año en blanco retomé mis estudios y me matriculé de las cinco asignaturas que me faltaban para completar el primer curso. Entonces sí solicité la beca pero me la denegaron porque entendían que había repetido curso, algo que no era cierto. No es comprensible que se mantengan los mismos criterios para casos como el mío.”*

## **VI. Situaciones de discriminación.**

Tal como se ha expuesto, MARÍA sufrió discriminación en la escuela durante su niñez. Junto con otros niñas y niños gitanos, de diferentes edades, eran segregados en aulas aparte. *“No había ninguna intención formativa o pedagógica. No se nos enseñaba de una forma especial de acuerdo con nuestras capacidades, sino que nos abandonaban sin más, dejándonos jugar a lo que quisiéramos. Éramos felices, no entendíamos el daño que nos estaban haciendo ni los verdaderos motivos por los que nos tenían allí apartados.”*

*“Recuerdo sufrir insultos de otros niños y recibir un trato claramente discriminatorio por parte de algún profesor. Era pequeña, pero supieron hacerme entender que no era aceptada en esa escuela.”*

Esta experiencia afectó mucho a MARÍA, mermó su autoestima y la convirtió en una joven muy insegura y temerosa. *“Volví al lugar donde me sentía segura y protegida, con los míos, y no quise salir de allí jamás. Por este motivo me costó tanto volver a estudiar, a pesar de haber aprobado el acceso a la universidad: no quería aprender, no quería estudiar, no quería salir de mi zona de confort y volver a enfrentar mis monstruos de niña.”*

MARÍA reconoce que engendró un fuerte rechazo hacia el mundo “payo”, y de forma muy particular contra el sistema educativo y los docentes. Volver a estudiar 25 años después le ha ayudado a superar los temores y prejuicios adquiridos de niña. Sin embargo, en esta nueva etapa también ha tenido que enfrentar situaciones de discriminación, aun a pesar de cursar un Ciclo Superior de Integración Social en un centro educativo al que acude asiste un 50% de población migrante y gitana.

*“He tenido que soportar comentarios racistas por parte de algunos profesores que no advirtieron que yo era gitana. Me ha sucedido en dos ocasiones. Fueron comentarios puntuales, imprudentes, pero que adquieren mucha más relevancia teniendo en cuenta que estamos precisamente en un ciclo de integración social.”*

*“En esta ocasión ya no era la niña que un día fui. Enfrenté directamente a los autores de los comentarios, con educación y respeto, pero con toda la convicción, la seguridad y el conocimiento que no tenía cuando era sólo una niña. sólo uno de ellos se disculpó. Además, trasladé los hechos a la dirección del centro con el objetivo de que no volviera a suceder.”*

Aparte de estos dos incidentes, MARÍA resalta que en el centro educativo donde ha estudiado, tanto directiva como docentes están muy implicados y comprometidos con los colectivos más vulnerables, y en particular con la población gitana.

### **VII. Principales apoyos y referentes.**

El apoyo más importante para MARÍA lo ha encontrado en su hogar, de parte de su familia. *“Mi marido fue quien me animó a sacarme mi graduado escolar, a hacer la prueba de acceso a la universidad después y, finalmente y a pesar de todas mis excusas y temores, me convenció de que sería capaz de realizar un ciclo formativo. No sólo eso, sino que ha renunciado a ofertas de trabajo importantes para ocuparse de las cosas de casa y de las niñas mientras yo estudiaba.”* Además de su marido, MARÍA también ha encontrado el soporte del resto de la familia, *“mi madre, mi suegra, mi hermana... Sin ellas, no hubiera podido superar las exigencias y la inflexibilidad del sistema.”*

MARÍA también ha encontrado mucha ayuda a través de los profesionales de algunas asociaciones gitanas. *“He tenido la suerte de encontrarme en el camino con personas muy comprometidas con su trabajo, que despertaron mi interés por el activismo y mi compromiso social.”*

*“Tuve la oportunidad de trabajar en una asociación. Entonces sólo tenía en mi haber la prueba de acceso aprobada y algún curso de mediación. Pero confiaron en mí y me dieron todas las facilidades para que pudiera compatibilizar mi trabajo con mis estudios, porque sabían de la importancia de que yo me formase. Entonces entendí que debía seguir adelante.”*

MARÍA estuvo trabajando en un centro de secundaria como mediadora social. Su labor fue muy bien valorada por sus compañeras en la asociación, por el equipo docente del centro y por el alumnado y familias con los que trabajó. *“Esto me sirvió para reforzar mi baja autoestima y creer que realmente podía convertirme en una auténtica profesional.”*

Tal como ha señalado antes, la entrevistada ha recibido mucha ayuda por parte del

profesorado y del resto de la clase. *“En ellos, no en el sistema, he encontrado la flexibilidad, comprensión y las facilidades que necesitaba.”*

En su último año de estudios MARÍA recibió una beca de estudios, un apoyo económico.

### **VIII. Propósitos cumplidos.**

MARÍA ha concluido recientemente sus estudios, por lo que todavía no ha podido cumplir su propósito principal de mejorar su situación laboral y lograr mayor estabilidad económica para su familia. Sin embargo, sí ha cumplido otros objetivos más personales.

*“He ampliado mis conocimientos, he ganado seguridad y autoestima. He demostrado que se puede lograr lo que una se proponga. Para mí es muy emocionante que otras mujeres puedan motivarse y confiar más en ellas a partir de mi experiencia.”*

### **IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.**

La percepción de MARÍA acerca de la Educación ha mejorado con respecto a la imagen negativa que conoció de niña. *“Imagino que no todos los centros son iguales. Mi experiencia en el centro donde he estudiado ha sido muy positiva porque allí tienen experiencia y vocación de reforzar a alumnos con más dificultades.”*

No obstante, MARÍA tras su paso por el ciclo superior, apunta varias objeciones al sistema. *“En general, me parece una aberración entrar a las 8 de la mañana, dedicar más de 7 horas de clase y después continuar haciendo más deberes y trabajos en casa. Ahora comprendo mejor a mi hijo, que cursa secundaria. Es difícil para los jóvenes que estudian, y para un perfil como el mío el modelo es imposible de compatibilizar con tu vida personal.”*

Al examinar detenidamente los principales obstáculos que ha enfrentado durante sus estudios, MARÍA llega a la conclusión de que todo el sistema en sí funciona como una gran barrera para estudiantes como ella, que no es flexible ni apropiado para perfiles particulares como el suyo.

*“Una limitación importante, innecesaria y que produce mucha desigualdad, es la imposición del valenciano y del inglés en la FP. Es otra barrera más para gente como yo, que procedemos de otra generación de estudiantes y que arrastramos tantas carencias formativas. Está claro que el sistema no está pensado para nosotros.”*

*“El sistema de evaluación continua en FP es incompasivo y muy injusto. Con sólo cinco faltas de asistencia pierdes la oportunidad de presentarte a la convocatoria ordinaria de evaluación. Opté por un ciclo superior en vez de la universidad por el menor tiempo de duración y porque pensé que sería más flexible, pero me equivoqué. Los ciclos no son más flexibles que la*

universidad.”

*“La rigidez del sistema me ha obligado en muchas ocasiones a descuidar mis responsabilidades familiares, y esto me ha generado muchos conflictos en casa. Esto pesa demasiado. He tenido que luchar cada día con mi deseo de abandonar los estudios. Terminar, me ha dado descanso.”*

#### **X. Propuestas de mejora.**

Las propuestas de mejora que sugiere MARÍA están dirigidas específicamente a la Formación Profesional, pero algunas de estas podrían ser aplicables con carácter general al sistema educativo y a la universidad.

- a) Adaptaciones curriculares. *“La FP debería dar la opción de realizar adaptaciones curriculares como ya se hace en la universidad.”*
- b) Mayor flexibilidad de la metodología de estudio y evaluación. *“La FP debe ser un espacio para todos, no para unos pocos. Se debe flexibilizar la metodología de estudio y la fórmula de evaluación, para que el sistema no se convierta en una barrera insalvable para perfiles de mayor vulnerabilidad.”*
- c) Criterios para la concesión de becas más flexibles. *“De igual modo, los criterios para la concesión de becas también deberían ser más sensibles y abiertos a estudiantes con circunstancias personales distintas, pues al final puede quedar fuera quien más lo necesita.”*
- d) No imposición del uso del valenciano y del inglés. *“Entiendo que es bueno para todos aprender y normalizar el uso del valenciano y el inglés, pero si se imponen y condicionan tu evaluación en la FP, actúan como una barrera insalvable para estudiantes sin base suficiente de estas lenguas. No es normal que se exija esto en FP y no en la universidad. De nuevo, la universidad resulta un entorno más favorable para estudiantes que accedemos a estudios superiores por cauces extraordinarios.”*
- e) Más espacios públicos para estudiar. *“El centro en el que estudié el ciclo no disponía de biblioteca. Cuando no tienes el espacio ni el tiempo adecuados en casa para estudiar,*

*disponer de un lugar público al que acudir, en el centro educativo o fuera de él, es fundamental.”*

- f) Tener referentes en los centros. *“Es importante que nuestros referentes -otros gitanos y gitanas que han superado con éxito sus estudios- se visibilicen y estén cerca de otros estudiantes. Los centros educativos deberían contar con ellos.”*
  
- g) Programas de apoyo a población gitana en los centros. *“Me parece imprescindible que la labor que hacen las asociaciones gitanas se refuerce y se extienda a todos los centros educativos. El apoyo que ofrecen a los estudiantes gitanos puede marcar la diferencia entre seguir los estudios o abandonar.”*
  
- h) Formación en historia y cultura del Pueblo Gitano. *“Es necesario que la historia y la cultura del Pueblo se conozca en las aulas, por parte de profesores y alumnos. Pero sobre todo, son los propios estudiantes gitanos los que tienen que conocer su cultura, su historia y sus derechos. sólo así se puede preservar y defender tu identidad frente a cualquier ataque discriminatorio.”*

<b>PERFIL 5</b>	<b>Estudiante universitario que accedió a la universidad a través del cauce normalizado, desde Bachillerato y tras superar la prueba de acceso a la universidad ordinaria, sin responsabilidades familiares y sin referentes en su entorno familiar.</b>
<b>Resumen biográfico</b>	Varón, 23 años. Soltero. Estudiante de Grado en Administración de Empresas (ADE). Su familia se dedica a la venta ambulante. Vive en un barrio gueto de alta conflictividad. Cursa primaria y secundaria en centros educativos segregados, con una tasa de alumnado gitano superior al 60%. Termina Bachillerato con 18 años, pero no accede a la universidad hasta un año después, por causa del trabajo. Se matricula en doble Grado de Derecho y ADE, pero abandona tras completar el segundo año para retomar después sólo el Grado de ADE, donde continúa estudiando. Durante toda su etapa universitaria ha estado compatibilizando estudios y trabajo. Actualmente trabaja en una organización gitana como monitor educativo.
<b>Pseudónimo:</b>	<b>MIGUEL</b>

### ***I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.***

MIGUEL fue el primero de la familia en continuar sus estudios obligatorios. Para él fue una sorpresa llegar hasta allí. Durante su etapa en primaria y hasta completar 2º ESO estuvo

siempre acompañado por otros estudiantes gitanos. Pero a partir de ahí, se fue quedando solo. *“Me sentía extraño”*.

*“La mayoría de gitanos damos por hecho que no tenemos que estudiar, y los padres dan por hecho que los hijos no tienen que estudiar. Y lo cumplimos, como si fuese una ley no escrita.”*

En el instituto se sentía prejuzgado por sus compañeros y profesores. *“Siempre sentí que se me juzgaba tanto por parte de compañeros como de profesores. No sólo me sentía extraño, sino que me hacían sentir extraño intencionadamente. Las bromas eran habituales y no era cómodo para mí, aunque lo sobrellevaba. Recuerdo a una profesora decirme que yo no debería estar allí, que estaría mejor con los míos.”*

## **II. Motivación y expectativas personales.**

*“Desde niño siempre quise llegar a la universidad, quería demostrar que un gitano como yo podía estar allí.”* MIGUEL vivió en casa situaciones muy difíciles, como la entrada en prisión de su padre, que le llevaron a reconsiderar su futuro siendo muy joven. *“De niño vi y padecí las injusticias que se cometieron contra mi padre. Por ejemplo, controles policiales habituales por el simple hecho de ser gitano, con bromas de mal gusto por parte de la policía, y sin ningún motivo aparente. No me gustaba lo que le hacía a mi padre ni tampoco lo que les hacían a otros gitanos en el barrio. Yo quería cambiar eso, mi ilusión era estudiar Derecho para defender mis derechos y los de mi gente.”*

MIGUEL cree que por medio de sus estudios, y con su ejemplo particular, puede enfrentar y corregir los prejuicios que se tienen contra los gitanos, y al mismo tiempo motivar a otros jóvenes gitanos para que luchen por sus sueños como lo está haciendo él.

## **III. Resistencias y obstáculos personales.**

Al igual que otras personas entrevistadas, MIGUEL tuvo que enfrentar muchos temores personales como la pérdida de su identidad, la soledad o decepcionar a sus padres.

*“Entre los 13 y los 15 años mi principal temor era perder mis valores y costumbres.”*

*“Como he dicho, muchas veces me sentía solo en el instituto. Eso es duro, pero lo que más miedo me daba, además de perder mi identidad, era separarme de la gente que quiero y quedarme solo en el futuro. En Bachillerato perdí a mucha gente de mi entorno, y llegué a pensar que al final de mis estudios no quedaría nadie conmigo, ni siquiera tendría a quien ayudar.”*

Los padres de MIGUEL siempre se han sentido orgullosos de él, y nunca le han exigido que

estudiase. Sin embargo, MIGUEL no quería decepcionarles, no tanto por ellos como por la presión que él mismo se imponía. *“Yo he sido el primero en mi familia en llegar hasta allí y no podía fallarles. Muchas veces he pensado en abandonar, pero ese sentimiento y mi deseo de honrar a mi familia me ha ayudado a seguir adelante.”*

Otro de los obstáculos personales que ha afectado a MIGUEL ha sido la dificultad para conciliar los estudios con sus compromisos sociales. *“Te das cuenta de que no puedes mantener tus compromisos con la familia, con la iglesia, con los amigos... Y te afecta, porque sientes que debes estar ahí, que esa parte de tu vida es importante y debes cuidarla. Pero poco a poco vas cediendo, vas renunciando a esa parte de ti, sin más remedio, y al final te acostumbras.”*

#### **IV. Resistencias intrafamiliares e intracomunitarias.**

MIGUEL vive en un barrio-gueto con mayoría de población gitana. *“No he tenido más remedio que mantenerme alejado de la gente de mi entorno. Cuando me acercaba a ellos, a mis amigos, descuidaba los estudios porque cedía a sus presiones. Mis primos, e incluso mis propios hermanos, me reprochaban que no asistiese a eventos familiares por causa de un examen, un trabajo o simplemente porque al día siguiente debía madrugar para ir a clase.”*

En algunos momentos, la iglesia evangélica también ha sido un obstáculo. *“Tuve que dejarla a un lado. La agenda de la iglesia evangélica es muy exigente, con reuniones casi a diario y oraciones por las noches. El ritmo no es compatible con mis responsabilidades de estudiante. Lo peor es que nadie entiende la carga de trabajo que conlleva un grado universitario. Para los miembros de la iglesia soy un mal cristiano por ocuparme de los estudios y descuidar mi vida espiritual, que es lo más importante.”*

*“Siempre tuve apoyo por parte de mis padres, pero mi padre a menudo me sugería la posibilidad de abandonar, sin presionarme. La opción que me ofrecía era vender en el mercadillo, algo que sé hacer gracias a él. Lo hacía por mi bien, porque pensaba que trabajar por cuenta propia tenía beneficios que no tienen el trabajar por cuenta ajena.”*

De entre todos los obstáculos con los que MIGUEL ha tenido que lidiar, la difícil situación económica de su familia ha sido el más grave de todo. *“La economía ha sido el principal obstáculo con diferencia. Jamás tuve los libros que necesitaba hasta que llegué a Bachillerato. Recurría a fotocopias, a amigos, a veces conseguía ahorrar un poco para conseguir algún libro... Y cuando la situación económica era mejor en casa, siempre había otras prioridades mucho más urgentes. Los libros para mis estudios no estaban entre esas prioridades.”*

## **V. Obstáculos externos.**

Son varios los obstáculos que identifica MIGUEL, como el desconocimiento y la consecuente dificultad que les suponía la gestión de trámites. *“He perdido prácticamente todas las becas que solicité por ignorancia.”*

MIGUEL considera que sufrió algunos incidentes discriminatorios a título personal, como se verá en el siguiente bloque, pero con carácter general sostiene que existía en su centro educativo mucho rechazo hacia el alumnado gitano, por parte del profesorado como de otros estudiantes. *“Más del 60% de los estudiantes éramos gitanos en mi instituto. Estaban hartos de nosotros.”*

La desconfianza de los compañeros de clase era una incomodidad añadida. Además, MIGUEL se vio obligado a cambiar de grupo de forma sucesiva en más de una ocasión, por lo que cada curso se encontraba con nuevos compañeros de clase y, por tanto, se encontraba con la tarea hacer méritos para ganarse la confianza que de inicio le negaban. *“Era agotador”.*

En la universidad, sin embargo, MIGUEL no ha tenido que enfrentar esas complicaciones de momento. *“Al contrario. Al entrar en la universidad me liberé de toda esta presión, de tener que estar dando explicaciones sobre mi gitanidad, de soportar las burlas y reprender a quien se sobrepasaba. En la universidad dejé de ser el centro de atención, nadie sabía que era gitano. Allí somos tantos y el ritmo es tan tremendo que no les da tiempo para discriminar ni a mí para darme cuenta de que me discriminan.”*

## **VI. Situaciones de discriminación.**

Tal y como se ha expuesto, MIGUEL procede de una escuela y un instituto segregados, con alta concentración de alumnado gitano e inmigrante. En su escuela, como en otras escuelas de este tipo, el profesorado solía ser joven y con poca preparación para un centro de esas características y cambiaba con demasiada frecuencia. Además, faltaban medios y profesionales para atender las necesidades de los alumnos y las familias.

En el instituto, además de acumular más de un 60% de alumnado gitano, MIGUEL sufrió segregación por aulas, aparentemente en base a criterios educativos.

*“Me he encontrado con varias situaciones de racismo por parte de profesores. En una ocasión me reprocharon que no debería estar allí en esa clase sino con los míos. En otra, el profesor se mofó de mí cuando dije que quería ser abogado. En ambos casos me defendí. Y en uno de ellos, que resultó más grave, llegué a denunciar por medio de una organización gitana y logré*

*que se disculpara.”*

Además de estas situaciones, MIGUEL reconoce que las bromas y las burlas por parte de los compañeros de clase eran habituales en el instituto, sobre todo a partir de 3º ESO, cuando comenzó a dejar atrás a otros alumnos gitanos. *“Pero no te toca más remedio que soportar. Si el comentario procedía de alguien que no era amigo, respondía.”*

## **VII. Principales apoyos y referentes.**

Para MIGUEL el apoyo de su familia ha sido fundamental en su proceso académico, pero principalmente el de su madre.

En el instituto también encontró ayuda por parte de otros estudiantes gitanos. *“En Bachillerato éramos tres estudiantes gitanos. Eso fue importantísimo para mí. Además, conocía a una gitana muy cercana, como de mi familia, que estaba estudiando Derecho y fue un referente para mí. Si no los hubiese encontrado en el camino no estaría donde estoy”.*

A nivel económico ha recibido muy poca ayuda, menos de lo que necesitaba. *“No me concedieron becas de estudio por no saber realizar correctamente el trámite de solicitud. En una ocasión me concedieron una beca para estudiar en una universidad privada, y también la perdí, por la dificultad para trasladarme -pues tenía que ir a otra ciudad- y por la necesidad de mantener mi trabajo.”*

*“Ahora sé que hay asociaciones gitanas que pueden ayudarte con tus estudios, pero a mí no me llegó esa ayuda, ni la información para poder acceder a ella.”*

*“En la actualidad estoy trabajando en una entidad gitana. Esto me refuerza, porque me motiva mucho poder ayudar a otros niños como yo. Aquí me dan las facilidades que necesito para compatibilizar trabajo y estudios. De otra forma no podría.”*

## **VIII. Propósitos cumplidos.**

MIGUEL no ha terminado aún sus estudios, pero ya ha visto cumplidos alguno de sus objetivos. De momento ha encontrado trabajo en una asociación gitana, y esto para MIGUEL

es un logro. *“He encontrado trabajo gracias a los estudios. Aunque ahora mismo no esté trabajando en el puesto que me gustaría.”*

*“Saber que estoy ahí y que voy a terminar mi grado sí o sí. Eso ya es un propósito cumplido.”*  
MIGUEL, como muchos otros estudiantes gitanos, siente que el hecho de haber llegado a la universidad es sinónimo de éxito, un propósito cumplido, con indiferencia de su posterior proyección profesional.

*“En cuanto a mis expectativas, he perdido un poco del romanticismo de mis inicios. Antes quería cambiar el mundo. Ahora me conformo con dar ejemplo a mis sobrinos y seguir demostrando que se puede, siempre que estés realmente dispuesto a hacerlo.”*

No obstante, MIGUEL mantiene su expectativa laboral. *“Claro, quiero encontrar un trabajo en el ámbito de la administración de empresa, porque se me da bien y me gusta.”*

#### **IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.**

MIGUEL tiene ahora una percepción del sistema algo más positiva. *“Creo que mi visión ha mejorado. El sistema ha mejorado. Ahora hay muchas más herramientas y conocimiento para avanzar y defender tu identidad. Cada vez hay más estudiantes gitanos y gitanas. Cada vez hay más sensibilidad hacia nuestra realidad por parte de profesores y alumnos.”*

#### **X. Propuestas de mejora.**

MIGUEL sugiere algunas propuestas de mejora, de acuerdo con su experiencia personal:

- a) Eliminar la segregación escolar y entre aulas. *“Ni por motivos educativos, ni siquiera cuando resulte más cómodo y atractivo para nosotros, como estudiantes gitanos, separarnos del resto. No es bueno.”*
- b) Labor de concienciación con las familias. *“Si los padres no lo ven necesario, el niño tampoco verá necesario estudiar. Hay que hacerles comprender de qué manera los estudios pueden ayudar a los hijos e hijas a construir su proyecto personal y familiar, de acuerdo con sus costumbres, prioridades e intereses. Al menos, hay que persuadirlos para que no desanimen a los hijos e hijas que quieran estudiar.”*

<b>PERFIL 6</b>	Graduado que accedió a la universidad a través del cauce normalizado, desde Bachillerato y tras superar la prueba de acceso a la universidad ordinaria, sin responsabilidades familiares y sin referentes en su entorno familiar.
<b>Resumen biográfico</b>	Varón, 25 años. Soltero. Graduado en Trabajo Social. Procede una escuela y un instituto segregados. Accede a la universidad a través del cauce normalizado. Vive en un barrio gueto de alta conflictividad. La economía familiar viene marcada por la inestabilidad laboral y el trabajo precario: venta ambulante, venta de vehículos, logística, limpieza doméstica, recogida de chatarra o cartón. Durante su etapa de estudiante en la universidad ha estado trabajando en una organización gitana, donde continúa trabajando en la actualidad. Es el primer estudiante universitario en su familia.
<b>Pseudónimo:</b>	JAFET

**I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.**

Para JAFET el medio educativo nunca resultó hostil. Cursó primaria en una escuela segregada, con mayoría de alumnado gitano, así que siempre se sintió cómodo en este espacio. *“Nunca sentí que se me diera un trato diferente. En casa, que yo estudiase era importante porque les permitía a mis padres cumplir con sus largas jornadas de trabajo mientras yo estaba en la escuela.”*

JAFET percibía la Educación como una obligación con la que debía cumplir. *“Estudiar era mi obligación. Me tocaba estudiar, y lo hacía. No me planteaba nada más. Nunca pensé que tuviera capacidad para mucho más. Mi meta era trabajar en el mercadillo. Ese me parecía un buen trabajo para mí.”*

El instituto, sin embargo, sí parecía un lugar a temer. *“Se decía que había bandas en el instituto y eso intimidaba mucho a mi familia. No querían que fuese. Y yo tampoco. Tuvo que intervenir el director del centro para convencer a mis padres de que el entorno era seguro.”*

## **II. Motivación y expectativas personales.**

JAFET se planteó sus metas paso a paso, a corto plazo. *“Primero, terminar primaria y llegar a secundaria. Después, Bachillerato. Y luego, la universidad. Aunque al principio, como he dicho, no esperaba llegar hasta allí.”*

En 2º Bachillerato tomó la decisión de ir a la universidad, después de una conversación con un profesor que le marcó. *“Se acercó a mí y me preguntó por qué no hacía Trabajo Social. Hasta ese momento nadie me había planteado seguir estudiando, llegar a la universidad. Entonces, pensé, ¿por qué no?”*

Con 14 años JAFET participó en el programa Promociona de la Fundación Secretariado Gitano, siendo la primera vez que entraba en contacto con el medio asociativo gitano. *“Aquella experiencia me ayudó a tomar conciencia de la situación de desigualdad y exclusión que afectaba a mi barrio, a mi familia y a mí mismo. Por pensé, años más tarde, que el Grado de Trabajo Social podría ser una buena opción para mí.”*

Además de esta motivación profesional, JAFET aspiraba a mejorar su situación económica y poder ayudar a sus padres.

## **III. Resistencias y obstáculos personales.**

JAFET apenas detecta obstáculos en el plano personal. *“Pensaba que la universidad no era para mí. Y esa convicción me acompañó muchos años. hasta que llegó aquella conversación con mi profesor en mi segundo año de Bachillerato y todo cambió.”*

El entrevistado recuerda algunos hábitos que tuvo que corregir. *“Era un poco indisciplinado. Salía con mis amigos, me acostaba tarde, me costaba madrugar... Pero mi madre me ayudó. Un día me dijo que si quería estudiar de verdad, tenía que cambiar de hábitos. Y lo hice, y pude rendir más en mis estudios. Gracias a ella.”*

## **IV. Resistencias intrafamiliares e intracomunitarias.**

JAFET tampoco ha encontrado obstáculos especialmente graves en su entorno inmediato. *“Mis padres nunca me obligaron a estudiar, pero tampoco interfirieron en mis estudios. Fue una decisión mía y la respetaron. E incluso me ayudaron, en lo que podían y sabían.”*

*“Mis amigos y mis primos me buscaban para ir a la iglesia, a las oraciones, para hacer ayunos... Eran cosas buenas y creí que no debía dejar de hacerlas. Con un poco de esfuerzo y disciplina, logré compatibilizar mis amistades y mi tiempo libre con mis estudios.”*

JAFET añade esta reflexión. *“Ellos no eran un obstáculo sino una ayuda. Tenía que mantener mi grupo de amistades porque en el instituto no las tenía, allí no me entendían como me entendían los míos.”*

## **V. Obstáculos externos.**

JAFET asistió a un colegio segregado y tuvo que enfrentar los problemas habituales que conllevan este tipo de centros. *“De niño no percibí ningún problema en particular. Ahora, desde la distancia, entiendo que el nivel formativo era un problema. A los niños más aventajados nos daban la oportunidad de asistir a un programa de refuerzo educativo por las tardes, después del cole, donde aprendíamos más que durante las horas de clase previas. Los que quedaban fuera de este programa, estaban condenados a abandonar la escuela muy pronto.”*

En el instituto, que también era un centro con alta concentración de alumnado gitano, encontró algunos obstáculos graves. *“En 3º ESO me cambiaron de clase de forma inesperada. De pronto me vi en una clase con los únicos tres gitanos que seguíamos adelante en el centro y con un nivel muy inferior al mío. El libro de valenciano con el que trabajábamos era de primer curso. No hacíamos nada en clase, fue muy extraño.”*

Aquella experiencia afectó mucho a JAFET que perdió la motivación y comenzó a faltar a clase con frecuencia. *“Quiero pensar que lo hicieron de buena fe, pero se equivocaron. Intentaron que los únicos tres alumnos gitanos que seguíamos estudiando lo tuviésemos fácil para terminar secundaria.”* Esta estrategia fallida provocó un retraso curricular a JAFET quien terminó repitiendo el último curso de secundaria.

En la universidad, JAFET asegura no haber encontrado obstáculos de relevancia.

## **VI. Situaciones de discriminación.**

Tal como se ha indicado, estudiar en una escuela segregada conllevaba una serie de desventajas muy injustas. *“De los profesores que he tenido, sólo el director, las jefas de estudio y los profesores de gimnasia y religión eran fijos. Todos los demás, cambiaban de año a año.”*

En 4º Bachillerato JAFET sufrió una situación discriminatoria muy grave. A una amiga con la que se sentaba le desapareció su teléfono móvil. *“Al terminar la clase me llaman de dirección. Me llevaron a otra aula sin explicarme el motivo. Delante de todos los niños me obligaron a vaciar mi mochila y los bolsillos de mi pantalón. Yo seguía sin saber por qué. Estaban buscando el móvil y pensaban que yo se lo había quitado, ¿porque era gitano?”* Lo peor de aquella experiencia, tal como reconoce JAFET, es que en aquel momento le pareció normal lo sucedido. *“Ahora entiendo que fue un acto discriminatorio injusto y muy grave. Además, la chica nunca se disculpó conmigo.”*

En la universidad no ha vivido ninguna situación similar. *“sólo los comentarios habituales, que no parezco, que no soy como los demás... Sin embargo, sí he tenido problemas al terminar el grado con los mismos compañeros de clase. Me reprocharon que no debía haber discriminación positiva hacia los gitanos y que no debíamos seguir victimizándonos. También falta de sensibilidad y de conocimiento en el Grado de Trabajo Social.”*

## **VII. Principales apoyos y referentes.**

La familia de JAFET fue una ayuda. *“Pusieron todo lo que podían poner de su parte. Me facilitaron el espacio de estudio que necesitaba, el ambiente adecuado, sin ruidos, me preparaban la merienda y la cena y lo que hiciera falta cuando tenía que ir a la biblioteca a estudiar durante horas y horas.”*

Maestros y profesores también han ayudado a JAFET. *“Mi directora del cole. El profe de Bachillerato. Y el de teatro, una actividad extraescolar a la que asistía. Esto me permitió viajar a otras ciudades, y me abrió mucho la mente.”*

Además, el trabajo de organizaciones gitanas en el centro educativo le permitió a JAFET entrar en contacto con estudiantes universitarios gitanos tanto de Alicante como de otras ciudades. *“Entendí entonces que si ellos podían, yo también podía”.*

*“De forma espontánea y por iniciativa propia, creamos un grupo de estudiantes de instituto y de la universidad. Poco a poco fueron añadiéndose otros estudiantes. Eso fue vital para mí y para otros muchos estudiantes. Nos veíamos en la universidad y fuera de ella, éramos amigos*

y compañeros.”

### **VIII. Propósitos cumplidos.**

JAFET valora su desarrollo personal. *“He ganado mucha independencia. Además, he aprendido a valorar mi entorno, mi gente, lo mío. A ver nuestra realidad desde otro prisma, a tomar conciencia de la discriminación que sigue existiendo y las muchas formas en las que se manifiesta.”*

Cree que ha cumplido todos sus objetivos. *“Me marqué objetivos a corto plazo y los fui cumpliendo. Llegué al instituto. Hice Bachillerato. Llegué a la universidad. Terminé mi grado. Quise hacer Trabajo Social, y lo conseguí.”*

A nivel laboral también ha visto cumplidas sus expectativas. *“Ahora disfruto de una situación laboral privilegiada y puedo ayudar a mis padres como quería. Han podido hacer cosas que nunca jamás habían hecho ni de jóvenes, como hacer un viaje juntos.”*

Además, JAFET se ha convertido en un referente de gran impacto en su entorno. *“Tengo primas que han hecho un grado, primos que están en la universidad, e incluso los que no me conocen, me hacen saber que están tratando de seguir mi ejemplo.”*

### **IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.**

JAFET ha tomado conciencia de las carencias y fallas del sistema educativo que no podía percibir de niño. *“Ahora soy consciente de que existe la segregación y de sus efectos. El sistema incumple su función de garantizar tu desarrollo en igualdad de condiciones y de oportunidades que otros niños. Seguir adelante y sobrevivir al sistema depende de ti.”*

*“Sigue habiendo escuelas segregadas. Ahora el problema es incluso más grave, porque hay aulas segregadas dentro de escuelas segregadas por causa de la inmigración y las diferencias idiomáticas.”*

### **X. Propuestas de mejora.**

JAFET hace las siguientes propuestas:

- a) Eliminar la segregación en la escuela y en las aulas.
- b) Reforzar la formación sobre la cultura del Pueblo Gitano en colegios e institutos.
- c) Crear servicios y programas de ayuda al alumnado gitano en la universidad, que ofrezcan apoyo, acompañamiento, tutorización y mentorización por parte de otros

alumnos con más experiencia y estudiantes graduados.

<b>PERFIL 7</b>	<b>Estudiante universitaria que accedió a la universidad tras superar la prueba de acceso para mayores de 40 años, con responsabilidades familiares previas y sin referentes en su entorno familiar.</b>
<b>Resumen biográfico</b>	Mujer, 43 años. Casada. Madre de tres hijos. Estudiante de Sociología. De niña estudió en una escuela segregada, con el 80% del alumnado gitano. La economía familiar dependía fundamentalmente del padre, que alternó distintos puestos de trabajo: transporte, venta ambulante, colchonería y venta de cupones. Abandonó los estudios a los 12 años, en 6º de EGB. Accede a la universidad después de superar la prueba de acceso para mayores de 40 años, tras suspender en tres ocasiones la prueba para mayores de 25 años. Tiene 17 años de experiencia profesional en el ámbito asociativo, donde trabaja en la actualidad. Estudia desde hace tres años en la universidad, compatibilizando estudios y trabajo. Está en segundo curso del Grado de Sociología, aunque recientemente se ha visto obligada a pausar sus estudios por motivos familiares.
<b>Pseudónimo:</b>	<b>SARA</b>

### ***I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.***

SARA siempre tuvo el deseo de estudiar. Recuerda querer ser trabajadora social siendo sólo una niña. Sin embargo, en casa, y yo misma, tenían asumido que una carrera era inalcanzable para un gitano o una gitana. *“Mi visión del mundo educativo se reducía a mi escuela. No había nada más allá, ninguna expectativa.”*

SARA asistía a una escuela segregada en la que el 80% del alumnado era gitano. Allí, según cuenta ella, nunca les incentivaron a hacer nada más que ir a la escuela, no había más expectativas para ellos. *“Nunca nos hablaron de la posibilidad de alcanzar nada más. La escuela era nuestro fin y límite.”*

Al cumplir los 12 años, SARA comenzó a descuidar sus responsabilidades escolares. No quería seguir estudiando, o al menos no parecía dispuesta a continuar en la escuela. Sus padres decidieron entonces que en casa sería más útil. *“En casa no se habría opuesto a que yo estudiara. Simplemente no quise continuar, y para mis padres llegar a 6º curso ya era suficiente. Como he dicho, las expectativas, por parte de todos, eran muy bajas.”*

## **II. Motivación y expectativas personales.**

SARA trabaja en una organización gitana desde hace 17 años. Mientras trabajaba aquí, decidió formarse para mejorar sus competencias y su rendimiento en el lugar de trabajo. Intentó obtener su graduado escolar, pues no lo tenía, en la Escuela para Adultos, pero después de completar el primer año lo dejó por motivos de trabajo.

Un tiempo después la entidad donde trabajaba puso en marcha un programa de preparación para el acceso a la universidad para mayores de 25 años. SARA se unió en calidad de alumna a este grupo y hasta en tres ocasiones intentó superar la prueba de acceso sin éxito. *“Pensé que nunca llegaría a la universidad, pero no me rendí.”* Finalmente logró superar la prueba dirigida a mayores de 40 años, donde prima la madurez personal y la experiencia profesional.

Su experiencia precisamente la llevó a plantearse estudiar Ciencias Políticas. Finalmente, guiada por el consejo de una amiga, decidió estudiar Sociología. *“Tenía la ilusión de liderar algún día un trabajo de investigación que me permitiese documentar con datos fiables, que no los hay, la situación de desigualdad y exclusión que sufre el Pueblo Gitano, y llegar así a encontrar soluciones más eficaces. Creo que este es el mejor instrumento para enfrentar el antigitanismo.”*

Por tanto, la principal motivación de SARA fue laboral y, a la vez, mantiene la expectativa de poder contribuir por medio de sus estudios a mejorar las condiciones de la población gitana.

## **III. Resistencias y obstáculos personales.**

SARA reconoce que al llegar a la universidad albergaba muchos temores, a ser rechazada, a no ser capaz, a sentirse fuera de lugar... *“La diferencia con respecto a cuando era niña es que ahora, con más madurez, te das cuenta de que esos mismos temores los comparten otros estudiantes igual que tú. Y esta misma madurez, junto con la motivación que me ha traído hasta aquí, me permite enfrentar cualquier temor y superarlo.”*

El “qué dirán” no le preocupa a SARA. *“Es posible que haya quien piense que no debería estar en la universidad, a mi edad, con un hijo pequeño y siendo mujer, aunque en realidad nadie me ha reprochado nada. De todos modos, eso no me afecta. Sé quién soy, soy una mujer gitana, libre e independiente, y a la vez, conozco y respeto mis valores. El apoyo de mi marido y de mi familia me han hecho estar por encima de cualquier prejuicio.”*

Han pasado tres años desde que SARA comenzó a estudiar. *“El primer año fue muy duro. Estaba fuera de lugar, totalmente desubicada. Rodeada de gente distinta, mucho más joven que yo. Pero mis ganas y mi ilusión se terminaron imponiendo. Ahora, mi mejor amiga tiene la edad de mis hijos, las dos nos hemos ayudado mucho en esta etapa de adaptación.”*

Poco a poco, SARA ha ido ganando confianza y superando sus temores de inicio. *“Al principio solía pensar que no sería capaz de hacer los trabajos que me pedían. A partir del segundo año eso cambió, entendí que sí podía. Ahora, en el tercer año, ni siquiera me lo cuestiono. Claro que puedo.”*

A pesar de las dificultades, SARA no se plantea abandonar. *“Nunca he pensado en abandonar. Eso sí, he tenido que reducir las asignaturas de mi matrícula porque me resulta muy difícil compatibilizar estudios, trabajo y familia. Mi hijo solo tiene 6 años, y no quiero quitarle el tiempo que merece. Estoy aprendiendo a dosificarme y a organizarme mejor.”*

#### **IV. Resistencias intrafamiliares e intracomunitarias.**

SARA ni tiene dudas. Su familia no ha supuesto ningún obstáculo. *“Los límites me los he puesto yo misma al mantener mi compromiso con mi familia, en especial con mi hijo más pequeño.”*

Ni siquiera en su niñez, cuando dejó de estudiar, considera que su familia actuase como un obstáculo. *“Yo empecé a descuidar mis notas. Se optó por que estuviera en casa y fuese útil. Me parece una opción razonable y de buena fe. Tengo la certeza de que si hubiese querido estudiar, lo habría hecho sin que nadie me se opusiera.”*

*“En mi familia se sienten súper orgullosos de mí.”*

#### **V. Obstáculos externos.**

SARA estudió primaria en una escuela segregada. Sin embargo, la entrevistada piensa que no le ha afectado de forma especial. *“Es cierto que nunca me hicieron ver que podía superar los límites del colegio pero, en general, conservo un buen recuerdo de mi escuela. Mis profesores han sido después los mismos profesores de mis hijos. Cuidaban de nosotros.”*

En cuanto a la universidad, SARA identifica otros obstáculos. *“No conozco aún los recursos de la universidad. No sé cómo funciona la adaptación curricular ni si existe alguna otra fórmula alternativa. En mi caso, estando trabajando, podría haber solicitado una adaptación curricular*

*pero no lo he hecho por simple desconocimiento.”*

Estos obstáculos los ha superado, parcialmente, gracias a la sensibilidad de algunos profesores. *“Hay profesores a los que les da igual, incluso me reprochan que haya decidido estudiar dadas las dificultades con las que tengo que lidiar. Pero hay otros que sí han sido sensibles y me han ayudado mucho a compatibilizar estudios y familia. No lo habría podido hacer sin ellos.”*

SARA reconoce que ha necesitado más apoyo del que ha recibido.

#### **VI. Situaciones de discriminación.**

SARA recuerda una anécdota en la escuela. *“Un día le dije a mi profesor que quería estudiar una carrera. Carrera de medias vas a hacer tú, fue su respuesta.”*

En la universidad han sido frecuentes los comentarios inadecuados de algunos profesores, con referencias despectivas a los gitanos. *“Resulta mucho más grave porque, por su posición de autoridad y legitimidad, la trascendencia de sus palabras es mucho mayor que la de otros. En un grado como el de Sociología debiera mantenerse un discurso más inclusivo y respetuoso.”*

*“En otra ocasión, la profesora de antropología dijo en clase que a las mujeres gitanas no las dejan hacer nada...”*

En ningún caso SARA fue capaz de responder a la ofensa. *“Debí responder pero no lo hice. siento como si no sirviera de nada, como si al hacerlo me fuesen a reprochar mi exceso de sensibilidad.”* A pesar de su edad y su madurez, estas situaciones siguen siendo especialmente sensibles y son difíciles de enfrentar.

#### **VII. Principales apoyos y referentes.**

*“Sin duda, mi principal apoyo ha venido de mi familia. Sin ellos no habría sido posible estar donde estoy.”*

SARA también ha encontrado apoyo en otras mujeres que estudian y trabajan, de otros estudiantes e incluso de otros compañeros de trabajo que la animaron a confiar en ella y dar

un paso adelante. *“Creo que si hubiese estado sola no lo habría logrado, si no hubiese sido por el empuje de toda esa gente a mi alrededor.”*

#### **VIII. Propósitos cumplidos.**

SARA continúa estudiando, así que aún no ha visto cumplidos todos sus propósitos. Sin embargo, ya cuenta algunos logros personales de mucha relevancia. *“El sueño de estar aquí lo he cumplido. Después de tres intentos fallidos, lo normal hubiera sido abandonar. Pero no lo hice, estoy aquí.”*

SARA ha ganado en confianza e independencia. *“Cada día me siento más segura, tanto en mi trabajo como en mis estudios. Mi intención de terminar es cada día más firme.”*

#### **IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.**

La visión de SARA respecto al sistema educativo ha mejorado. *“Me parece más accesible que antes. Esto se ha trabajado mucho desde las asociaciones, y algo se ha conseguido. Si hubiese tenido en mi niñez los recursos que hay ahora, creo que hubiese seguido estudiando. Ahora sí te plantean los profesores ir más allá. Ahora ya hay muchos otros y otras que ya lo han conseguido y han demostrado que se puede.”*

Su experiencia como madre confirma este hecho. *“Con mis hijos lo he comprobado. Y además de los recursos y el conocimiento que existen ahora, también ayuda que en la familia seamos más conscientes de la importancia de la educación.”*

#### **X. Propuestas de mejora.**

SARA sugiere dos mejoras:

- a) Formación del profesorado, a fin de facilitar el conocimiento que se necesita para enfrentar posiciones racistas y prejuiciadas en relación con la población gitana.
- b) Apoyo a los estudiantes gitanos en la universidad, especialmente a aquellos que han accedido después de superar la prueba de acceso para mayores de 25 años.
- c) Más flexibilidad en el sistema de evaluación. Sobre todo para quienes trabajan.

### **PERFIL 8**

Graduada que accedió a la universidad a través del cauce normalizado, desde Bachillerato y tras superar la prueba de acceso a la universidad ordinaria, sin

### responsabilidades familiares y con referentes en su entorno familiar.

**Resumen biográfico** Mujer. Graduada en Magisterio en 2022, especialidad en Deporte. Tres premios a mejor expediente académico. Proviene de escuela e instituto concertados. La economía doméstica depende de la empresa familiar y el trabajo como funcionario público del padre, que posee estudios superiores. En casa, además de ella, estudiaron otros dos hermanos mayores. No ha trabajado durante su etapa de estudiante, salvo en periodo de vacaciones. Actualmente trabaja en una entidad gitana como maestra de refuerzo escolar con niños/as de secundaria. También da clases particulares de matemáticas.

**Pseudónimo:** CONSU

#### ***I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad.***

CONSU, que es maestra, tiene una percepción positiva del sistema educativo. Su recorrido a lo largo de su proceso educativo le ha resultado cómodo desde su niñez hasta su etapa universitaria.

#### ***II. Motivación y expectativas personales.***

CONSU decidió estudiar Magisterio al llegar a Bachillerato. *“Allí solía ayudar a mis compañeros de clase, les explicaba la lección y les ayudaba a entenderla. Me gustó la experiencia de que otros aprendieran conmigo y me sentí preparada para enseñar.”*

Para ella, su vocación ha primado sobre su futuro económico. *“Eran muchos los que me advertían de la precariedad del oficio del maestro, pero nunca me motivó el aspecto económico y tampoco supuso una razón para no cumplir con mi vocación.”*

#### ***III. Resistencias y obstáculos personales.***

La entrevistada no se identifica con los habituales temores y prejuicios de otros/as estudiantes gitanos/as, ni los complejos, ni la baja autoestima, ni el miedo a perder su identidad ni la soledad. *“He estado sola en la escuela, en el instituto y en la universidad, pero nunca he estado sola. Es decir, no había otros estudiantes gitanos/as conmigo pero eso no me ha aislado de otras amigas que me han acompañado en el camino. Por eso digo que nunca he*

*estado sola.”*

*“Si soy completamente sincera, he de decir que no he encontrado ningún obstáculo personal que haya interferido hasta mi llegada a la universidad. Para mí estudiar ha sido siempre un espacio para disfrutar.”*

#### **IV. Resistencias intrafamiliares e intracomunitarias.**

Tampoco encuentra resistencias que hayan tenido un efecto obstaculizador en su entorno familiar. “Al contrario. Soy la más pequeña, pero incluso esto ha sido una ventaja. Tenía la ayuda de mis hermanos mayores que también estaban estudiando.”

*“Tal vez, de forma puntual, puede que haya habido alguna presión o cuestionamiento por parte de allegados o amigos de la familia por el hecho de ser mujer y gitana, pero ni lo sé ni me importa. En ningún caso eso ha influido en mis padres, que nunca han tenido ningún tipo de prejuicio al respecto.”*

#### **V. Obstáculos externos.**

Tal como ha señalado al principio, CONSU ve con buenos ojos el sistema educativo y esta visión positiva se ratifica ante la ausencia de obstáculos específicos para ella. “Era buen estudiante y tuve siempre las herramientas y condiciones necesarias para estudiar. Nunca he sentido oposición desde el entorno educativo.”

Ni siquiera al llegar a la universidad, que suele ser un espacio nuevo al que cuesta adaptarse para la mayoría de estudiantes, CONSU se ha encontrado con barreras. “Allí continúe con mis amigas del instituto y otras nuevas amigas se añadieron después. No estaba sola, nos ayudamos mucho entre nosotras.”

Su condición racial fue incluso un estímulo. “Cuando se enteraban de que era gitana, recibía aún más apoyo.”

#### **VI. Situaciones de discriminación.**

CONSU ha vivido alguna situación discriminatoria puntual de parte de compañeros y profesores, pero nunca en la universidad. Pero siempre los ha enfrentado. “En el instituto un compañero andaba con burlas por ser gitana, una y otra vez. Se puso muy pesado y perdí los papeles. Al final le di un tortazo. Y los demás compañeros me apoyaron. No se volvió a burlar más.”

*“En otra ocasión, también en el instituto, un profesor se puso a remilgar de los gitanos en clase. Siendo profesor el asunto era mucho más grave. Después de clase fui a hablar con él y terminó disculpándose.”*

#### **VII. Principales apoyos y referentes.**

En CONSU se confirma la importancia de contar con otros precedentes universitarios en el hogar, que te ayuden a prevenir y superar temores y prejuicios que pueden convertirse en obstáculos insalvables. *“Mi padre estudió antes que yo. Fue de los primeros gitanos que lo hicieron en su tiempo y en su familia. También mis hermanos han estudiado. Ellos han sido mi principal referencia y mi apoyo como estudiante.”*

En casa se priorizó siempre su educación. *“He ido a refuerzo escolar cuando ha hecho falta, a clases de inglés, he asistido a escuelas con una educación de calidad... Incluso en el peor momento para mí, que llegó con la operación de mi madre y mis exámenes finales, se buscó una solución en casa para que yo pudiese centrarme en mis estudios sin tener que preocuparme de otras responsabilidades.”*

*“Pero no ha sido solo mi familia. También he contado con la ayuda de mis compañeras y de mis amistades que me han aportado el refuerzo anímico que necesitaba. Y de muchos profesores que han estado ahí, que valoraban mis capacidades y me motivaron siempre a seguir adelante.”*

#### **VIII. Propósitos cumplidos.**

CONSU se siente muy satisfecha de lo que ha conseguido hasta ahora. *“Estoy justo donde quería llegar. Recuerdo una conversación con un profesor en mi segundo año de carrera. Me preguntó a dónde quería llegar. Le dije que quería trabajar con niños gitanos, conocer los problemas de aprendizaje que tienen -muchos con dislexia- y ayudarles.”*

Efectivamente lo ha conseguido. En la actualidad CONSU trabaja con alumnos/as gitanos/as de secundaria, con los que realiza refuerzo escolar en la asignatura que más le gusta, Matemáticas.

#### **IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.**

La visión de CONSU acerca del sistema educativo siempre fue positiva, pero tras su experiencia en la universidad y graduarse en Magisterio ha mejorado aún más. *“Se utilizan mejor las tutorías y las nuevas tecnologías. Ojalá hubiese tenido eso en mi época.”*

En cuanto al profesorado, por su experiencia en el ámbito asociativo y en la intervención en escuelas con alumnado gitano, su percepción también es positiva. *“Los veo implicados y*

*comprometidos con la educación de los niños y niñas. Creo que hay que trabajar más con las familias.”*

**X. Propuestas de mejora.**

CONSU nos aporta una sugerencia muy concreta que, aunque la refiere al Grado de Magisterio, se puede aplicar al resto de grados universitarios. *“Las carreras tienen que ser más prácticas y menos teóricas, y en todo caso las prácticas deben llegar antes, no en el tercer curso. En la práctica es donde descubres realmente de qué se trata, y solo entonces puedes saber si te gusta o no. Imagínate descubrir después de tres años que esa carrera no es para ti. Sería un fracaso.”*

**Análisis cualitativo: resumen.**

## ***I. Visión y percepción del sistema educativo antes de la universidad***

### **Percepción negativa**

- Un espacio desconocido y ajeno. Se sienten extraños y les hacen sentir extraños.
- Un lugar de “payos”, donde los gitanos no pueden acceder por ser inferiores. Se asume por todos que no es lugar para los gitanos. Un espacio imposible de alcanzar, un sueño.
- Un lugar peligroso y violento, donde pueden sufrir daños.
- Una obligación con la que deben cumplir.
- Los horarios son muy exigentes en el instituto y demasiada presión para los niños por parte de familias y profesores.
- No aporta nada, es inútil. No responde a sus intereses ni necesidades.

### **Percepción positiva**

- La Educación es importante, pero hay otras cosas más importantes.
- Un espacio sin amenazas ni situaciones incómodas.
- Un sueño cumplido.

La visión de muchos viene condicionada por temores, prejuicios y experiencias personales y familiares. Por lo general, la percepción es negativa, principalmente de la etapa de primaria y secundaria.

## ***II. Motivación y expectativas personales***

- Expectativas bajas, por lo general. La mayoría no quiso estudiar o no se imaginó estudiando nunca, sobre todo los que accedieron más tarde a través de la prueba para

mayores de 25 años.

- Expectativas limitadas por causa del desconocimiento por parte del estudiante como de su entorno familiar, del proceso a emprender y del medio profesional.
- El ejemplo de otros fue un estímulo, y emprender el camino junto a otras amigas fue una ayuda.
- El contacto laboral con el medio asociativo: aporta valores y sentido del activismo.
- Superación personal.
- Superación como colectivo. Poder ayudar a otros. Demostrar a otros que también ellos pueden.
- Experiencia personal de discriminación sirvió de motivación.
- La fe actúa como un factor motivacional a veces, y otras como obstáculo.
- Bienestar y estabilidad económica, sin una proyección profesional clara.
- Proyección profesional concreta.
- Estudiar se convierte a menudo en un fin en sí mismo, como reto personal, un acto que honra a la familia y genera un impacto positivo en la comunidad gitana y fuera de ella. Es un sueño cumplido.
- Metas a corto plazo.
- El contacto con asociaciones supuso una toma de conciencia sobre la desigualdad que sufren los gitanos.
- Contribuir económicamente en el hogar.

### ***III. Resistencias y obstáculos personales***

- Falta de voluntad y de expectativas.
- Falta de utilidad de los estudios para el cumplimiento de fines personales como la construcción de la familia propia.
- Baja autoestima, complejos personales.
- Temores personales: soledad (y acabar solo/a), perder la identidad.
- Prejuicios personales: estudiar no es para niñas gitanas.
- Desconocimiento del medio educativo de la etapa posobligatoria.
- Desconocimiento del medio profesional y de redes.
- Falta de referentes.
- Responsabilidad de preservar la identidad propia.
- Soledad. Estar solo/a
- Trabajo.
- Fe.
- Responsabilidades familiares, previas o sobrevenidas.
- Responsabilidades laborales.
- Compromisos sociales y familiares.
- Déficit de conocimientos básicos.
- Falta de habilidades y hábitos de estudio, lo que requiere un mayor esfuerzo.
- Falta de medios: ordenador, libros.
- La edad. Un problema para adaptarse. Cierta rechazo de parte de otros compañeros. Reproches en la familia.

- Otros problemas personales: enfermedad.
- Indisciplina.

#### ***IV. Resistencias intrafamiliares e intracomunitarias***

- El desconocimiento del medio educativo y profesional por parte de la familia, sin referentes previos.
- Medios económicos. Falta de libros. A veces, aun disponiendo de medios suficientes, no se considera una prioridad el gasto en estudios.  
La situación económica familiar es un obstáculo en estudios superiores porque te exige trabajar, teniendo que compatibilizar esto con los estudios.
- Eventos y compromisos familiares.
- Prejuicios. Oposición familiar por ser mujer cuando se es menor de edad (para continuar estudiando pero no para retomar la universidad en edad adulta). También por la edad.
- Presión de la familia, que considera más viable e inmediata otras opciones laborales.
- Presión e incompreensión de los amigos.
- Presión e incompreensión desde el entorno religioso.
- Cargas familiares: los hijos, el marido, exigen atención, les cuesta respetar su independencia. Conflictos familiares. Incluso del entorno. Reprochan que descuiden sus responsabilidades domésticas (sexismo).
- Absentismo (por causa del desinterés de los padres y de sus obligaciones en la iglesia), lo que marca la evolución y el aprendizaje del alumno.

#### ***V. Obstáculos externos***

- Colegio e institutos segregados: retraso curricular, baja autoestima y falta de expectativas.
- Horarios: los estudiantes con responsabilidades familiares tienen dificultades para acompañar o recoger a las hijas e hijos a la escuela; difícil de compatibilizar con la vida social y religiosa; nada de flexibilidad.  
Incompatible con el trabajo y otras responsabilidades familiares. Les restan nota, les perjudica en la evaluación continua.
- Asignatura de inglés y valenciano (en Formación Profesional).
- Desconocimiento acerca del Pueblo Gitano, lo que comporta prejuicios, burlas y rechazo.
- Excesiva burocracia en la gestión de trámites.
- El ámbito universitario no está pensado para personas con responsabilidades familiares y laborales. No hay facilidades para ellos.
- Falta de información más clara, más precisa, más accesible.
- Discriminación, rechazo de profesores y compañeros: por ser gitano, por edad. Menos en la universidad.
- Criterios para la concesión de becas. No se adaptan a su realidad ni a su ritmo de vida.

## **VI. Situaciones de discriminación**

### **Etapa obligatoria**

- Segregación dentro del aula: siendo apartada de otros niños.
- Aulas segregadas.
- Escuela e institutos segregados.
- Desprecio y rechazo por parte de docentes.
- Burlas y acoso por parte de niños/as.
- Acusaciones por robo.

### **Etapa posobligatoria**

- En la universidad, con compañeros, con profesorado y con el personal de seguridad del campus.
- A través de comentarios de profesores en clase. Con decisiones y exigencias sospechosamente injustas.
- En actividades y cursos, por utilizar contenidos que omitían lo relacionado con Pueblo Gitano.

La mayoría de estudiantes, salvo alguna excepción, no ha enfrentado ni denunciado las situaciones de discriminación vividas. Se dan muchas situaciones que se exteriorizan de una forma sutil, pero efectiva. Las consecuencias de la discriminación en la etapa obligatoria son decisivas para provocar el abandono, generando un daño psicológico, pérdida de autoestima, temores, que convendría estudiar con más profundidad. Además genera un fuerte rechazo hacia la Educación y el mundo “payo”.

## **VII. Principales apoyos y referentes**

- La familia. Padres, madres, hermanos, esposas, maridos... Aun cuando en su momento ejercieron como obstáculo, luego se convirtieron en el principal apoyo. Otros referentes cercanos que han estudiado antes.
- Otros estudiantes gitanos.
- Graduados y otros referentes gitanos.
- Profesorado.
- Compañeras y compañeros de clase.
- Iglesias y organizaciones cristianas (GBU).
- Prestaciones sociales como el IMV.
- Becas de estudio.
- Asociaciones gitanas y otras organizaciones pro-gitanas. Muchos de los estudiantes han trabajado antes de tomar la decisión de formarse o les han ayudado a compatibilizar trabajo y estudios. Aunque no siempre se han accesibles ni visibles a los estudiantes.

## **VIII. Propósitos cumplidos**

**Percepción positiva**

**Percepción negativa**

- Satisfacción personal. Para muchos, el simple hecho de haber llegado -ni siquiera terminarlo- es ya un sueño y un éxito.
- Mejora de autoestima y más seguridad y confianza y más independencia.
- Ampliar conocimientos.
- Escapar de la rutina.
- Mejora laboral (aunque a veces alejada de lo que correspondería profesionalmente).
- Referente positivo para otros: mis hijos; otras mujeres como yo; mis primos.
- Ayudar a mis padres.
- Proceso educativo interrumpido y postergado por años, por responsabilidades familiares sobrevenidas.
- No acceso al medio profesional, retomando trabajo en el mercadillo o en una asociación.
- No estabilidad laboral ni económica.

Algunas de las personas encuestadas se encuentran aun cursando estudios, por lo que este apartado sólo se puede completar parcialmente.

### ***IX. Visión y percepción del sistema educativo en la actualidad.***

#### **Percepción positiva**

- Se percibe un mayor conocimiento y sensibilidad hacia el alumnado gitano. Hay más herramientas y más estudiantes gitanos.
- Ha mejorado tras la experiencia en la edad adulta. El mérito es del centro.

#### **Percepción negativa**

- El sistema educativo es rígido e ineficaz para atender las necesidades heterogéneas y la diversidad de alumnado.
- Es un espacio extraño y hostil.
- Se convierte en un fin, para lograr prestigio social entre la comunidad gitana, y no en un instrumento de proyección profesional.
- El sistema no ha cambiado, aunque hayan cambiado los alumnos: sigue habiendo niños que sufren un sistema tóxico, inflexible e irrespetuoso con nuestra diferencia.
- Sigue habiendo colegios segregados. Y aulas. El mismo problema de hace 30 años.
- Horarios inapropiados, no se tiene consideración de las necesidades de los estudiantes.
- En general, el sistema es muy poco sensible a las necesidades y circunstancias individuales: la imposición del inglés o del valenciano es otro ejemplo.
- Carencias y fallas del sistema. Sigue habiendo escuelas segregadas.

### ***X. Propuestas de mejora.***

- Adaptaciones curriculares (FP).
- Más flexibilidad en la metodología de estudio y de evaluación (FP).

- Opción a utilizar la lengua vehicular de preferencia en aquellos módulos impartidos exclusivamente en inglés o valenciano.
- Más espacios públicos para estudiar.
- Criterios para becas más flexibles.
- Contenidos sobre historia y cultura gitana en todas las etapas educativas. Formación. Por parte de profesores y alumnos.
- Visibilización de referentes. Que estén en los centros.
- Protección y promoción del derecho a la libertad de expresión, de pensamiento y de creencias en las aulas.
- Mecanismos de detección y prevención de acciones y conductas discriminatorias.
- Instrumentos de apoyo al proceso educativo del alumnado gitano durante todo el proceso educativo, antes, durante y después de la universidad. Tanto en educación obligatoria como en la posobligatoria. Que operen dentro de los centros.
- Eliminar colegios y prohibir la segregación en las aulas.
- Más trabajo de concienciación con las familias. Que entiendan lo positivo de estudiar, según sus intereses y necesidades.
- Más práctica y menos teoría.

## VII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

I) El Pueblo Gitano presenta unas señas de identidad propias, que comprende unas costumbres, valores y creencias diferenciadas desde su llegada a España en el siglo XV. Esta diferencia cultural, en un momento histórico en el que se aspiraba a la homogeneización de la sociedad a través de una religión común, fue percibida como una amenaza por las gentes y autoridades de la época, lo que propició un profundo rechazo social hacia la cultura gitana. Se sucedieron a partir de aquí una serie de leyes y medidas dirigidas a la eliminación de cualquier vestigio de la identidad gitana, lo que supondrá el principio del antigitanismo.

II) El antigitanismo histórico, fundado en las políticas de expulsión, exterminio e integración forzosa, es un fenómeno decisivo en la configuración de la situación de exclusión y desigualdad social de la población gitana. Su extensión en el tiempo durante más de cinco siglos y el profundo arraigo que ha alcanzado en la sociedad española ha producido una forma de racismo específico contra la población gitana, de carácter estructural y sistémico, con efectos en los ámbitos político, social, económico, judicial y educativo.

III) Entre las políticas de integración forzosa llevadas a cabo después de la *Gran Redada* -a finales del siglo XVIII- se utilizó, entre otras medidas represivas, la separación familiar y la educación de las niñas y niños gitanos como instrumento de aculturación y “desgitanización”, a fin de lograr el exterminio definitivo de la población gitana y su identidad. Estas prácticas se han mantenido después, con mayor o menor intensidad, en los siglos XIX y XX, lo que explica la desconfianza y la desafección generalizadas de la población gitana hacia la administración

pública y el sistema educativo en particular.

**IV)** Los sucesivos intentos de escolarización de las niñas y niños gitanos desde el siglo XVIII al siglo XX fracasaron por causa de la falta de escuelas e instituciones de enseñanza, y por la negativa de los maestros a aceptar a menores gitanos en sus aulas.

**V)** El Pueblo Gitano alcanza el siglo XX lastrado por la historia de persecuciones sufridas, sumido en la pobreza, alejado de los avances sociales que se estaban produciendo en la sociedad y con una amplia mayoría de población sin alfabetizar. Los cambios políticos que se suceden durante la etapa preconstitucional, lejos de corregir esta situación, insisten en medidas de control injustas y discriminatorias contra la comunidad gitana. Además, a partir de los años 60, la gentrificación de las ciudades da lugar a la creación de núcleos urbanos y poblados chabolistas donde se concentra la mayoría de población gitana, alejada y excluida del resto de la población.

**VI)** La Ley General de Educación de 1970 establece la obligatoriedad de la educación primaria, pero en la práctica no será así, fundamentalmente debido a la falta de infraestructuras, la pobreza y la necesidad de trabajar, como era el caso de la mayoría de las familias gitanas.

**VII)** La Constitución Española de 1978 cambia la historia del país. Establece los pilares del Estado social y democrático de derecho, y consolida el reconocimiento de derechos fundamentales tales como el derecho a la igualdad y la no discriminación, o el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. A partir de este momento, la educación será obligatoria y gratuita.

**VIII)** La Constitución es un instrumento crucial para el reconocimiento de las diferentes identidades culturales que coexisten en nuestro territorio. Sin embargo, no reconoce la identidad cultural del Pueblo Gitano español. Durante la etapa constitucional se ignora la historia de persecuciones sufridas y, por tanto, tampoco se adopta ninguna medida reparadora o restitutiva para paliar la situación de desigualdad y exclusión sufrida como consecuencia de las políticas públicas discriminatorias contra población gitana.

**IX)** En 1978, en contra de los principios constitucionales más elementales, se propugna una política educativa específica para la comunidad gitana, basada en la creación de una red de escuelas segregadas, fuera de la red pública, integrada sólo por niñas y niños de los barrios y poblados marginales gitanos en virtud de un convenio entre la Iglesia Católica y el Ministerio de Educación. Este será el germen de la escuela segregada que concentra y excluye intencionalmente al alumnado gitano en base a supuestos criterios socioeconómicos y psicopedagógicos, y que pervivirá dentro del sistema público educativo de manera normalizada hasta la actualidad.

**X)** La segregación escolar e intraescolar -entre aulas e incluso dentro de la misma aula- por razones étnicas comporta la vulneración de derechos humanos y derechos fundamentales, repercute en el desarrollo social, emocional y académico del menor, y puede acarrear

consecuencias muy negativas en relación con su aprendizaje, la probabilidad de titulación, el comportamiento cívico y el ingreso en la vida adulta.

**XI)** Por causa de la segregación escolar, la discriminación y otros efectos del antigitanismo -en la comunidad gitana, en la sociedad y en las instituciones públicas-, se generan obstáculos que afectan de forma única y diferente al alumnado gitano a lo largo de su proceso educativo hasta la universidad. Siendo que el antigitanismo encuentra su origen en las políticas públicas, es a través de políticas públicas, de forma específica y particular, que debería abordarse en todas sus vertientes, incluida la discriminación en el ámbito educativo y la segregación escolar.

**XII)** Las políticas llevadas a cabo para la inclusión y la igualdad del Pueblo Gitano durante la etapa constitucional parten de un enfoque prejuiciado hacia la comunidad gitana, anclado en las dinámicas de integración y asimilación del pasado, y adolecen de importantes vicios y carencias: no cuentan con datos fiables para analizar adecuadamente la situación de exclusión y desigualdad de la población gitana; no incluyen el reconocimiento y puesta en valor de la cultura gitana, ni de la existencia del antigitanismo ni de sus efectos; prescinden de la participación del Pueblo Gitano en su diseño y ejecución, sin atender a la heterogeneidad, necesidades e intereses reales de la población gitana; no se aportan los recursos suficientes y proporcionados a los objetivos a cumplir ni acordes a la población total afectada; tampoco se evalúa el impacto de dichas medidas.

**XIII)** Las políticas educativas se han dirigido fundamentalmente a fomentar la alfabetización, la escolarización y la prevención del absentismo entre la comunidad gitana. De forma habitual, se ha señalado a factores culturales como causa de la desigualdad y la exclusión socioeducativa del alumnado gitano, responsabilizando a la propia comunidad gitana de esta situación. Es por esto por lo que las medidas adoptadas, lejos de producir los cambios necesarios en el sistema, se han apoyado de forma habitual en estrategias de control y coerción hacia las familias al objeto de corregir hábitos y costumbres que se consideran inapropiados. Se mantiene así el reflejo, aún en el siglo XX, del modelo de integración forzosa iniciado en el siglo XVIII durante la Ilustración.

**XIV)** **Es falso que el absentismo, el abandono y el fracaso escolar del alumnado gitano, así como la escasa presencia de alumnado gitano en estudios posobligatorios, sean consecuencia de factores culturales.** Si bien, estos pueden tener cierta influencia en el proceso educativo del alumno, como revela el análisis cualitativo, no es un factor suficientemente determinante para explicar la dimensión de la brecha educativa que existe entre el alumnado gitano y el resto de población.

**XV)** De otra parte, la legislación educativa producida durante las últimas décadas ha omitido de manera insistente la realidad histórica y cultural del Pueblo Gitano así como las necesidades educativas específicas del alumnado gitano. La nueva LOMLOE, que prevé por primera vez la inclusión de contenidos sobre la cultura y la historia del Pueblo Gitano en el

currículo escolar, insta a las Administraciones educativas de cada comunidad autónoma a adoptar las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades y la no discriminación entre el alumnado más vulnerable, así como para garantizar la equidad en el acceso y la permanencia en la universidad de estudiantes con necesidades específicas de apoyo. No obstante, no aborda de forma expresa la segregación racial ni la discriminación, que son los factores decisivos detrás del abandono y el fracaso escolar, ni la brecha educativa que sigue afectando al alumnado gitano desde hace más de 40 años.

**XVI)** A través del *Marco Europeo de Estrategias Nacionales para la Inclusión Social de la Población Gitana* de 2011, la Unión Europea estableció por primera vez unas directrices comunes para el desarrollo de políticas y medidas dirigidas a la inclusión del Pueblo Gitano. Se pone énfasis en la necesidad de impulsar acciones dirigidas a asegurar la finalización de la enseñanza primaria, promover el acceso a la enseñanza y la atención infantil temprana de calidad, reducir el abandono escolar y, sobre todo, combatir la discriminación y la segregación escolar. Sin embargo, se deja fuera de entre las prioridades educativas el acceso a estudios posobligatorios. El nuevo Marco Europeo de 2020-2030 amplía los objetivos en materia educativa e incluye una serie de acciones encaminadas a reforzar el acceso a la educación superior en condiciones de igualdad.

**XVII)** Este nuevo Marco Europeo ha supuesto un importante impulso al desarrollo de estrategias en el ámbito nacional y autonómico. La *Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030* ha incorporado la lucha contra el antigitanismo a la agenda política de la Unión Europea y de sus Estados miembros, como España. Entre sus objetivos incluye, de manera específica, la reducción de la discriminación en el ámbito educativo y el aumento del éxito académico en etapas educativas obligatorias.

**XVIII)** La *Estrategia Valenciana para la Igualdad y la Inclusión del Pueblo Gitano 2018-2023* propone, sin ambages, acciones encaminadas a producir cambios dentro del sistema y enfrentar el antigitanismo presente en las instituciones públicas. Así, para incrementar la presencia de alumnado gitano en la universidad prevé medidas como la reserva de plazas a ciertos estudios, el uso de criterios específicos para el acceso a becas, la creación de servicios de apoyo y tutorización, más formación del profesorado, más presencia de contenidos y actividades relacionados con el Pueblo Gitano o la creación de cursos de especialización y profesionalización sobre historia, lengua y cultura romaní.

**XIX)** La discriminación contra la población gitana se encuentra aún presente en todas las esferas y estratos de la sociedad sin excepción, incluido el ámbito educativo. El análisis cualitativo revela que **cerca del 90% de las personas encuestadas ha sufrido discriminación racial** alguna vez, lo que significa que el antigitanismo afecta a toda la población gitana con indiferencia de su situación socioeconómica o su nivel educativo. En muchas ocasiones, esta discriminación es múltiple -por varias causas a la vez-, especialmente en el caso de las mujeres (50,2%).

**XX)** A pesar de la alta incidencia de la discriminación entre la comunidad gitana, sólo el 7,1% de las personas que afirman haber sufrido discriminación presentaron una denuncia, queja o reclamación. La mayoría de las personas que adoptó alguna medida frente a la agresión (72,6%) había completado sus estudios obligatorios; las reclamaciones y quejas administrativas fueron tramitadas sólo por aquellos/as que habían cursado estudios posobligatorios. Se comprueba así que **el nivel de estudios es un factor clave para la percepción de la discriminación, el conocimiento de derechos y de los instrumentos de protección para su defensa.**

**XXI)** El abandono escolar dificulta el acceso a servicios y recursos públicos y el ejercicio legítimo de derechos fundamentales, como el acceso a la justicia, generando una situación de mayor vulnerabilidad y desprotección jurídica frente a cualquier tipo de agresión o amenaza. Por contra, el acceso a estudios posobligatorios asegura un mejor conocimiento de los derechos propios entre la comunidad gitana así como de las herramientas para su protección.

**XXII)** Según la encuesta elaborada por la Asociación de Juristas Gitanos, el ámbito educativo es el espacio donde más personas gitanas han sufrido discriminación. El sistema educativo, que debería ser el lugar donde se forma y se cimenta la ciudadanía en base a los principios de respeto, tolerancia y solidaridad, se transforma así en un espacio hostil a la diversidad cultural, la convivencia, el pluralismo y la cohesión social. La discriminación en este ámbito es especialmente lesiva para el desarrollo de la personalidad del menor y resulta determinante para su proceso educativo, siendo esta causa de abandono temprano y fracaso escolar.

**XXIII)** Los testimonios recogidos en el análisis cualitativo aportan información más concreta sobre las situaciones de discriminación que se dan en el contexto educativo. No es sólo que el sistema en abstracto sea antigitano, tal como concluye el análisis teórico, sino que ampara también conductas y prácticas discriminatorias concretas por parte de profesorado, personal educativo, personal administrativo y alumnado.

**XXIV)** Al analizar los obstáculos que se identifican por parte de los estudiantes se confirma que estos, en su mayoría, no son culturales pero sí están asociados a temores y prejuicios personales y familiares que vienen determinados por la influencia del antigitanismo, la marginalidad y la exclusión social. La confluencia de circunstancias como la ausencia de referentes universitarios en el hogar, las necesidades económicas de la familia, la residencia en un barrio marginal, el paso por un centro segregado o determinadas experiencias discriminatorias, agudizan la entidad de estos temores y prejuicios y, por tanto, se incrementan y se endurecen los obstáculos.

**XXV)** La percepción que se tiene acerca del sistema educativo también viene condicionada por estos factores clave -antigitanismo, marginalidad y exclusión- y las circunstancias particulares de cada persona. Por lo general, esta percepción es negativa: se percibe como un espacio desconocido, extraño, hostil e incluso peligroso; en otras ocasiones, inalcanzable, destinado para otras personas que no sean gitanas; a veces inútil, pues no responde a sus

intereses y necesidades prioritarias, como el sostenimiento económico familiar. Esta visión perjudicada se ve agravada a menudo por experiencias personales de carácter discriminatorio, como las burlas frecuentes del resto de alumnado o rechazo de parte del profesorado.

**XXVI)** Por contra, si se dan circunstancias más favorables como la presencia de referentes con experiencia académica en la familia, una situación de estabilidad económica o la estancia en barrios y centros educativos normalizados, los temores y prejuicios habituales se contienen. En tal caso, la visión del sistema educativo se torna más positiva, la percepción de ciertos obstáculos personales -como la baja autoestima, la soledad o el temor a perder la identidad- se diluyen y los obstáculos externos -como la discriminación o las trabas propias del sistema- se enfrentan con más confianza o, incluso, no se perciben como tales.

**XXVII)** La motivación y las expectativas personales de los estudiantes vienen marcadas, fundamentalmente, por esta percepción sesgada, por el desconocimiento del medio educativo y las opciones educativas que ofrece, y por la baja autoestima. Es decir, no creen que sea un lugar conveniente para sí mismos, no conocen de qué manera puede ayudarles conforme a sus intereses y necesidades, y tampoco se ven capaces de mantenerse y perseverar en el proceso educativo. Esto explica que para muchos, el simple hecho de llegar a la universidad, de mantenerse ahí, sea un logro personal y colectivo.

**XXVIII)** Por lo general, ninguna de las personas entrevistadas quería o esperaba estudiar en la universidad. Las causas, o más bien las casualidades, que producen un cambio en la decisión de los estudiantes son variadas y muchas veces fortuitas: una experiencia personal de carácter racista, la conversación con una profesora o profesor, una reunión de amigas, una predicación en la iglesia o el ejemplo de otra persona con la que se identifican. Así, el orgullo personal y colectivo, la amistad o la fe son elementos subjetivos de gran carga emotiva que han operado a menudo como revulsivos para producir un cambio de actitud.

**XXIX)** Una vez se produce este cambio de actitud, se racionalizan las expectativas. El objetivo de alcanzar una mejor situación económica a través de empleo estable y mejor remunerado es coincidente en todas las personas entrevistadas. Si bien, este propósito se conecta indisolublemente a la familia: no se pretende una mejora personal, sino garantizar el bienestar de la familia, bien colaborando con los padres o bien procurando lo mejor para los hijos. Este sentido de solidaridad se confirma al conocer otro de los propósitos comunes al grupo de estudiantes: ayudar a otros. La decisión de la juventud gitana de optar por la vía académica se vincula con frecuencia a la posibilidad de utilizar su profesión, después de graduarse, como herramienta para ayudar a los demás gitanos y gitanas.

**XXX)** Entre los obstáculos personales abundan las resistencias de carácter psicológico, como la falta de voluntad y de expectativas, los complejos y la baja autoestima, o los prejuicios y temores personales. En este sentido, el temor a la soledad y a perder la identidad propia son los más habituales y de mayor peso. La falta de referentes, la ausencia de otras personas gitanas, la hostilidad del sistema y los prejuicios del resto de estudiantes, forman parte de la

realidad con la que el estudiantado gitano ha de convivir desde que completa la educación secundaria.

**XXXI)** Si al acceder a la etapa universitaria no se ha alcanzado un nivel de madurez suficiente y un grado de conocimiento de los valores que conforman la identidad propia, el riesgo de aculturación o de invisibilización es mayor. **Sería conveniente proveer un mejor conocimiento y comprensión de la cultura y la historia gitana, libre de los clichés y los prejuicios que la confunden y la devalúan, a niñas, niños y jóvenes gitanos durante la etapa de educación obligatoria**, a fin de aportar el refuerzo identitario que necesitan. De esta manera se previene el riesgo de aculturación y se disipan otros temores y prejuicios obstaculizadores.

**XXXII)** Aparecen también obstáculos de carácter cognitivo. Se repite, ante la falta de referentes cercanos, un desconocimiento generalizado de la enseñanza superior, del medio profesional y de las redes profesionales. En el caso de aquellos estudiantes que accedieron a través de la prueba de acceso para mayores de 25 años, se añade un déficit de conocimientos culturales básicos, de hábitos de estudio y de habilidades para el manejo de herramientas elementales, como un ordenador o cualquier programa informático. Esto les requiere un esfuerzo mayor que el del resto de estudiantes.

**XXXIII)** Se encuentran también, de forma habitual, factores obstaculizadores de carácter socioeconómico, como las responsabilidades familiares y laborales -previas o sobrevenidas-, o la falta de recursos económicos para la adquisición de material y herramientas necesarias. Todas las personas entrevistadas han compatibilizado sus estudios con familia o trabajo. Aun cuando se admite la importancia y la conveniencia de estudiar, en ningún caso prima sobre el interés y las necesidades de la familia. Además, existen compromisos como la asistencia a eventos familiares, sociales o religiosos de especial interés cultural que han de ser atendidos, en ocasiones con la presión familiar y comunitaria añadidas. Esto provoca la dificultad o la imposibilidad de seguir el ritmo de estudio habitual y ver afectada la evaluación, interrupciones y retraso en el proceso educativo e incluso, en el peor de los casos, el abandono definitivo.

**XXXIV)** En caso de cargas familiares previas o sobrevenidas, situación habitual en estudiantes que acceden a la universidad a través de la prueba de acceso para mayores de 25 años, la dificultad para compatibilizar estudios con las responsabilidades doméstica y laboral es mayor. En el caso de ser mujeres esta dificultad se incrementa ya que suelen asumir gran parte de las tareas domésticas y el cuidado de hijos e hijas. Esta situación puede ser causa de conflictos en el hogar y provocar la renuncia a seguir estudiando.

**XXXV)** Los mismos obstáculos que se detectan en el plano personal se extienden al ámbito familiar, aunque con distintas consecuencias sobre quien estudia. Los prejuicios de la familia acerca del sistema educativo, como el temor a que la hija o el hijo pierda su identidad o pueda sufrir alguna agresión, pueden actuar como factores obstaculizadores para acceder a la

educación superior o forzar el abandono, sobre todo en el caso de las mujeres menores de edad a las que se tiende a sobreproteger.

**XXXVI)** Los compromisos familiares, sociales y religiosos, que adquieren una especial trascendencia ante determinados eventos, también pueden anteponerse al interés educativo de los hijos e hijas, aun cuando se valora positivamente la Educación. Esto puede provocar situaciones de absentismo y el consecuente retraso curricular, lo que supone una dificultad añadida en el proceso educativo de los menores.

**XXXVII)** La escasez de medios económicos suficientes en el hogar conlleva la falta de los materiales y herramientas de estudio adecuados para los hijos e hijas, tanto en la etapa de educación obligatoria como en la posobligatoria. Durante los estudios superiores siguen trabajando para contribuir en la economía doméstica. Por otra parte, el desconocimiento en el hogar acerca del medio educativo puede abocar a opciones académicas peor ajustadas al interés y la necesidad de cada estudiante. Todas estas circunstancias actúan eventualmente como obstáculos para el acceso y el mantenimiento en el sistema educativo.

**XXXVIII)** Entre los principales obstáculos que se relacionan con el entorno educativo destaca la rigidez del sistema, principalmente en la etapa de estudios superiores, que dificulta o impide el acceso y el mantenimiento a estudiantes con circunstancias socioeconómicas y culturales excepcionales o diferentes. Esta rigidez del sistema incide con mayor intensidad en estudiantes con responsabilidades económicas y cargas familiares, situación que es común a gran parte del alumnado gitano. Por otro lado, el sistema se muestra inflexible ante la diferencia cultural gitana, al ignorar la importancia de determinados eventos sociales y religiosos de gran valor para las familias gitanas. No sólo no se respeta estas diferencias socioeconómicas y culturales sino que se rechazan y se reprimen, penalizando además las faltas de asistencia por este tipo de situaciones. La falta de conocimiento veraz del profesorado acerca de la cultura gitana incrementa a menudo esta falta de sensibilidad.

**XXXIX)** Los criterios para la concesión de becas tampoco tienen en consideración estas circunstancias diferentes. La necesidad habitual de compatibilizar estudios y trabajo provoca a veces el descarte de asignaturas en la matrícula, el abandono sobrevenido de alguna de éstas e incluso puede llegar a interrumpir temporalmente el proceso educativo, dejando en estos casos al alumnado sin posibilidad de acceder a las becas de estudio.

**XL)** Otros obstáculos de orden práctico relacionados con la universidad son: la excesiva burocracia en la gestión de trámites (asociada a la brecha digital) o la falta de información clara y precisa sobre recursos del campus y sobre el funcionamiento y desarrollo de grados y asignaturas. Este tipo de obstáculos afectan más a estudiantes que se incorporan de nuevo a estudiar tras el abandono escolar temprano.

**XLI)** En consonancia con el análisis cuantitativo, **el obstáculo más determinante que identifican las personas entrevistadas en el entorno educativo es la discriminación.** La segregación es la manifestación más grave y más flagrante del antigitanismo en el ámbito

educativo. La existencia de escuelas e institutos segregados, promovidas y toleradas por las autoridades educativas, y la segregación intraescolar practicada por los docentes, forman parte del sistema actual. Los efectos negativos que produce este fenómeno en el desarrollo social, emocional y académico del menor, se comunican con los efectos generales que produce el antigitanismo y las diferentes formas de discriminación cotidianas, como las burlas y el rechazo de profesores y compañeros, con las que han de convivir el alumnado gitano.

**XLII)** Quienes han sufrido en su infancia este tipo de discriminación, no son conscientes de ello hasta la edad adulta. Su grado de indefensión y vulnerabilidad se acentúa ante el desconocimiento de las familias, bien porque no conocen la situación o bien porque ignoran que sea una práctica discriminatoria prohibida. A pesar de la gravedad de esta forma de racismo, no existe ningún protocolo, ni recurso, ni mecanismo de control específicos para la prevención y detección de comportamientos discriminatorios contra el alumnado gitano en el ámbito educativo.

**XLIII)** Por lo general, el entorno universitario se percibe como un espacio más tolerante y menos hostil para el estudiantado gitano. Para algunos estudiantes esta es una etapa liberadora, sin la presión del estigma y el rechazo generalizado con el que conviven en secundaria y Bachillerato, donde difícilmente pueden pasar desapercibidos. La realidad universitaria, donde el alumnado es numeroso y heterogéneo, permite a los estudiantes gitanos mantener el anonimato si así lo desean. La invisibilidad o la no reivindicación de la identidad gitana es una opción habitual, aunque no deseable, para quien prefiere evitar revivir situaciones de discriminación. Esto significa, tal como relatan las personas entrevistadas, que los prejuicios y las actitudes racistas perviven en la universidad tanto en alumnos como en profesores, sólo que estos tienen menor incidencia en la medida en que no son identificados por su condición étnica.

**XLIV)** Otra muestra de los efectos del antigitanismo en el ámbito universitario se comprueba en la ausencia de contenidos sobre el Pueblo Gitano en todos los grados, abundando así en el desconocimiento generalizado y la perpetuación de prejuicios. La falta de formación sobre la historia y la cultura del Pueblo Gitano entre el profesorado universitario y la ausencia de profesorado gitano, agravan este problema. La universidad debe adoptar medidas para corregir y suplir estas carencias.

**XLV)** Para hacer frente a todos estos obstáculos, el alumnado gitano se apoya fundamentalmente en la familia: madres y padres, maridos y esposas, hermanos y hermanas, y otros familiares cercanos. Aun cuando de forma eventual la familia presentó ciertas resistencias, luego se ha convertido en el principal apoyo. De nuevo, hay que insistir en esto: los valores culturales no pueden considerarse un obstáculo sino una variable a tener en cuenta. Bajo el prisma de una educación inclusiva, **no se puede exigir ni pretender modificar los valores y las señas identitarias y culturales de las familias gitanas.**

**XLVI)** El papel de otros estudiantes gitanos, que atenúa el sentimiento de soledad, y la

visibilización de graduados y referentes profesionales, que refuerza la confianza y la autoestima, es fundamental para impulsar el acceso a estudios superiores y facilitar su conclusión con éxito. En este sentido, cabe destacar la labor de las organizaciones sociales a través de las cuales se brinda apoyo a los estudiantes y se facilita el acceso a referentes positivos. Además, la contratación de alumnado gitano por parte de estas entidades les aporta la estabilidad económica que necesitan y les concede las facilidades para compatibilizar el trabajo con sus estudios.

**XLVII)** Para las personas entrevistadas el compromiso, la sensibilidad y la intervención de determinados docentes, así como la solidaridad de las compañeras y compañeros de clase, han resultado fundamentales durante su proceso educativo, tanto en la etapa obligatoria como en la posobligatoria.

**XLVIII)** Para resolver las limitaciones económicas que pueden encontrar los estudiantes, se recurre a becas de estudio y prestaciones sociales, como el Ingreso Mínimo Vital, que operan como facilitadores. Sin embargo, como se ha señalado, lo más habitual es que el alumnado gitano compatibilice sus estudios con el trabajo, pues de esta manera contribuye a la economía doméstica familiar.

**XLIX)** El acceso a la universidad, el mantenimiento en ésta y la terminación de estudios de grado se consideran un fin en sí mismo, una meta personal de gran valor para los estudiantes, para su familia y para el conjunto de la comunidad gitana. Sin duda, este logro refuerza su autoestima, su confianza y su independencia. Las gitanas y gitanos que llegan hasta ahí se convierten además en referentes para los/as más jóvenes, sirviendo de estímulo para que el resto de jóvenes sigan sus pasos. Sin embargo, a menudo se pierde de perspectiva la proyección profesional o se renuncia a ella.

**L)** Existen programas e iniciativas, impulsadas desde las instituciones públicas y las organizaciones sociales en materia de educación que se dirigen a la promoción educativa y, desde hace poco tiempo, a facilitar el acceso a la universidad del estudiantado gitano. Con frecuencia se difunden “casos de éxito” de estudiantes y alumnado egresado a fin de reforzar el proceso educativo de estudiantes más jóvenes. La medida suele ser efectiva, tal como se desprende de las entrevistas, pero al obviar la etapa laboral y profesional se ofrece una imagen parcial y errónea que puede llegar a limitar o confundir las metas a alcanzar, funcionando como una suerte de “techo de cristal”.

**LI)** Las personas entrevistadas mantienen o han mantenido una relación laboral con alguna organización gitana. Se comprueba que graduados y estudiantes de disciplinas tan dispares como Derecho, Criminología, Administración de Empresas, Filología o Magisterio se encuentran trabajando en este tipo de entidades. Cabe pensar que estas organizaciones, que desarrollan una labor clave para impulsar el acceso a estudios superiores, actúan también como un “techo de cristal” de manera no intencional. Después de concluir los estudios, las personas graduadas encuentran en este espacio la flexibilidad, la seguridad, la empatía y la

cercanía con su gente que no conceden otras organizaciones o empresas. Se prefiere este puesto de trabajo, aun a pesar de la inestabilidad y la precariedad que puede conllevar en ocasiones, antes que un proyecto profesional más acorde a su formación académica.

**LII)** A la luz de las respuestas vertidas en las entrevistas, los principales obstáculos para el acceso a la universidad de alumnado gitano operan antes del período universitario, tanto en el plano personal y familiar como en el entorno educativo. A pesar de ciertos aspectos susceptibles de mejora, la universidad reúne condiciones más amables para el acceso y el mantenimiento del estudiantado gitano que los centros de primaria, secundaria y Bachillerato. Es posible que los prejuicios pervivan en el campus y puedan sucederse episodios discriminatorios puntuales, pero el rechazo y el acoso no se perciben con la misma intensidad que en etapas anteriores. El hecho de que la persona pueda pasar desapercibida y mantener la identidad gitana en el anonimato, resulta liberador y confortable. Si bien, la opción de la invisibilidad, aun siendo del todo legítima, revela que el sistema sigue suponiendo una amenaza injusta para el alumnado gitano y, por otra parte, ayuda a perpetuar el prejuicio de que no hay gitanas ni gitanos que estudien en la universidad.

**LIII)** En este sentido, las políticas y medidas que se adopten en el marco universitario para facilitar la incorporación del alumnado gitano deben encaminarse, más que a facilitar el acceso, a garantizar el mantenimiento en la universidad, la finalización de estudios y la incorporación profesional y laboral. De acuerdo con las propuestas de las personas entrevistadas, se sugieren tres líneas estratégicas básicas:

### **1) Eliminación del antigitanismo.**

a) *Medidas para la detección y la eliminación de cualquier amenaza que impida la libre expresión de la identidad gitana:*

- Mecanismos para la detección, prevención y denuncia de prácticas y conductas discriminatorias.
- Medidas para la protección y el fomento del derecho a la libertad de expresión, de pensamiento y de creencias.
- Impulso de estudios e investigación sobre la situación del Pueblo Gitano que faciliten datos más precisos y actualizados.

b) *Medidas para visibilización y normalización de la identidad gitana en el campus:*

- Contenidos relacionados con el Pueblo Gitano en los diferentes grados, de acuerdo con el plan de estudios de cada grado.
- Formación general sobre cultura e historia del Pueblo Gitano para estudiantes y profesorado.

- Reserva de plazas para el profesorado y personal gitano.
- Acciones de visibilización de la identidad y la cultura gitana en el campus.

## **2) Mantenimiento y finalización de estudios.**

### a) *Medidas dirigidas a la detección y eliminación de obstáculos que impidan o dificulten el mantenimiento en la universidad y la finalización de estudios:*

- Criterios de evaluación para la concesión de becas más justos y equitativos, que no penalicen a quienes han de conciliar estudios con responsabilidades familiares y/o laborales.
- Más flexibilidad en la metodología de estudio y de evaluación, de acuerdo con las circunstancias personales.

### b) *Medidas facilitadoras:*

- Servicios e instrumentos de apoyo al alumnado gitano.
- Tutorización y mentorización con referentes positivos.
- Creación de espacios propios para el encuentro y la participación del alumnado gitano.

## **3) Orientación e incorporación profesional y laboral.**

- a) Servicios de orientación e inserción laboral para el alumnado gitano.
- b) Impulso de convenios y acuerdos con empresas y entidades para la contratación de gitanas y gitanos egresados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alston, Ph. (2020). Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, sobre la conclusión de su visita oficial a España, 27 de enero 7 de febrero de 2020. *ONU*.

<https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25524&LangID=S>

[Consulta: 20/11/22]

Añón, M.J., Bradford, B., García, J.A., Gascón, A. & Llorente, A. (2013). Identificación por perfil étnico en España. Informe sobre experiencias y actitudes en relación con las actuaciones policiales. *Tirant Lo Blanch*.

Aparicio, J. M. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la "otra" historia de España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1),141-161.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411310008> [Consulta: 10/01/23]

Borrow, G. (1932). *Los Zincalí: (los gitanos de España) / Traducción de Manuel Azaña*. Ediciones La Nave (Obra original publicada en 1841).

Cortés, E.I. (2018, 6 de abril). El Pueblo Gitano, un milagro de nuestro tiempo. *ABC Comunidad Valenciana*.  
[https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abci-pueblo-gitano-milagro-nuestro-tiempo-201804062251\\_noticia.html](https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abci-pueblo-gitano-milagro-nuestro-tiempo-201804062251_noticia.html)

Cortés, I. (2021). *Sueños y sombras sobre los gitanos*. Bellaterra Edicions.

Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el Franquismo, las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*. 8, pp. 31-62.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6602800> [Consulta: 20/02/22]

De la Rica, S., Gorjón, L., Millar, L., & Úbeda, P. (2018). “Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018”. Fundación Secretariado Gitano.  
<https://iseak.eu/wp-content/uploads/2019/09/situacion-de-la-poblacion-gitana-en-espana-en-relacion-al-empleo-y-la-pobreza-2022-09-28-situacion-de-la-poblacion-gitana-en-espana-en-relacion-al-empleo-y-la-pobreza-1.pdf>  
[Consulta: 20/02/22]

Domínguez, A. (1980). Introducción general a la Historia de Andalucía, vol. IV. *Cupsa/Planeta*, 224.

Fernández, G. (2019). *VIII Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España*. Ed. Cáritas Española: Fundación FOESSA.  
[https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/06/Informe-FOESSA-2019\\_web-completo.pdf](https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/06/Informe-FOESSA-2019_web-completo.pdf) [Consulta: 10/01/23]

Ferrández, A. (2019). “Diversidad cultural en la Universidad de Alicante: la experiencia del alumnado gitano”. En: Roig-Vila, R. (coord.). *Memòries del Programa de Xarxes-IBCE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*. Convocatoria 2018-19, Universidad de Alicante, pp. 1099-1118. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/99954> [Consulta: 20/02/22]

Ferrer, A. & Gortázar, L. (2021). *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. EsadeEcPol.  
<https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/> [Consulta: 10/02/23]

Flecha, A. & Serradell, O. (2022). *Barreras y facilitadores en la experiencia de las y los estudiantes gitanos universitarios: Aprendizaje desde sus trayectorias*. Proyecto I+D (2019-2021) UNIROMA.  
[https://gedime.uab.cat/wp-content/uploads/2022/10/INFORME-3\\_estudiantes-y-expertos.pdf](https://gedime.uab.cat/wp-content/uploads/2022/10/INFORME-3_estudiantes-y-expertos.pdf) [Consulta: 10/01/23]

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

FRA, Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2009). *Homofobia y discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género en los Estados miembros de la Unión Europea*.  
[http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/1224-Summary-homophobiadiscriminat\\_ion2009\\_EN.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1224-Summary-homophobiadiscriminat_ion2009_EN.pdf)  
[Consulta: 20/11/22]

FRA, Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2022). *La población romaní en 10 países europeos*. Disponible en  
[https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results_en.pdf)  
[Consulta: 10/02/23]

Fundación Secretariado Gitano (2018). *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana, 2015. Informe Septiembre de 2016*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.  
<https://www.gitanos.org/upload/29/29/informecompletoe-mobreviviendaypg.pdf> [Consulta: 10/01/23]

Fundación Secretariado Gitano (2020). *Informe anual discriminación y comunidad gitana 2020*. Ed. FSG. Madrid.  
[https://www.gitanos.org/centro\\_documentacion/publicaciones/fichas/132252.html.es](https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/132252.html.es)  
[Consulta: 10/01/23]

Fundación Secretariado Gitano (2022). *Estudio exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
[https://www.gitanos.org/upload/80/17/Estudio\\_piloto\\_segregacion\\_completo\\_FSG.pdf](https://www.gitanos.org/upload/80/17/Estudio_piloto_segregacion_completo_FSG.pdf)  
[Consulta: 10/01/23]

García-Sanz, C. (2018). «Disciplinando al gitano» en el siglo XX: regulación y parapenalidad en

España desde una perspectiva europea. *Historia y Política*, 40, 115-146.

<https://doi.org/10.18042/hp.40.05> [Consulta: 10/01/23]

Goenechea, C., Gallego, N., Amores, F.J. & Gómez, Á. (2020). Voces del alumnado gitano sobre su experiencia en la universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 24 (2) julio, 2020.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/15157/pdf> [Consulta: 10/01/23]

Gómez, A. (1991). La “reducción” de los niños gitanos. *Historia De La Educación*, 10.

<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6918> [Consulta: 12/02/23]

Gómez, A. (2005) *Retos de la reconstrucción histórica. Memoria de papel*. Asociación de Enseñantes con Gitanos.

[https://www.aecgit.org/downloads/paginas\\_p1/24/los-retos-de-una-reconstruccion-historica.pdf](https://www.aecgit.org/downloads/paginas_p1/24/los-retos-de-una-reconstruccion-historica.pdf) [Consulta: 12/02/23]

Gómez, A. (2010). *Escritos sobre gitanos*. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Barcelona.

Gómez, J.L. (2004). La Real Casa de la Misericordia de Zaragoza, cárcel de gitanas (1752-1763). *Estudios de homenaje al profesor Teófanos Egido, I*.

<http://www.gomezurdanez.com/carcelmujeres.pdf> [Consulta: 09/08/22]

González de Molina, P. (2021). La segregación escolar, las desigualdades educativas y el modelo educativo de la derecha en España. *Informes. Fundación 1 de mayo*. 157.

[https://nuevodiagnosticodeandalucia.com/wp-content/uploads/2021/03/Informe\\_sobre\\_Segregacion\\_escolar\\_y\\_el\\_m.pdf](https://nuevodiagnosticodeandalucia.com/wp-content/uploads/2021/03/Informe_sobre_Segregacion_escolar_y_el_m.pdf)

[Consulta: 10/01/22]

Guereña, J.L. (1996). *Cap. 4, Historia de la Infancia en la España contemporánea (1834-1936)* (pp. 350-352). Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

Hernández, G., Imaz, E., Martín, M., Naredo, M., Pernas, B., Tandongan, A. & Wagman, D. (2000). *Proyecto Barañí. Mujeres gitanas y sistema penal*. Metyel.

Hernández, M., García, O. & Gehrig, R. (2019). *Situación social de la población gitana en España: balance tras la crisis*. VIII Informe FOESSA. Documento de Trabajo, 3.12.

<https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/06/3.12.pdf> [Consulta: 12/02/23]

Laparra, M. (Coord.) Arza, J., Fernández, A., García, A., Iturbide, R, López, M. & Sánchez, B. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la*

*Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

<https://www.aecgit.org/downloads/documentos/516/diagnostico-social-de-la-comunidad-gitana-en-espana.pdf>

[Consulta: 20/11/22]

Leblond, B. (1993). *Los gitanos de España*. Gedisa.

Luna, P. (2009) El sentido socio educativo de Pedro Poveda en las Cuevas de Guadix. *La mente y el corazón en el momento presente*.

<http://enfoguesocioeducativoitperu.blogspot.com/2009/07/el-sentido-socioeducativo-de-pedro.html> [Consulta: 12/02/23]

Márquez, C. (Coord.), Sánchez, S., Thomàs, C., Praena, J.M. & Ruiloba, J. (2022). *Educación superior y alumnado gitano. Redes de apoyos y claves para una inclusión real*. Dykinson.

Márquez, M.J. & Padua, D. (2016) Comunidad gitana y educación pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30 (1), 91-101.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519009.pdf> [Consulta: 20/11/22]

Martínez, M. (2019). Clamor y rebeldía. Las mujeres gitanas durante el proyecto de exterminio de 1749. *Historia y política: ideas, procesos y movimientos sociales*, (40), 25-51.

<https://doi.org/10.18042/hp.40.02> [Consulta: 21/02/23]

Martínez, M. (2021). *El Pueblo Gitano Español en las revoluciones y guerras civiles (siglos XIX y XX)*. Círculo Rojo.

Martínez, M.J. (2015). Consideraciones a una ley paradigmática en la historia de la formación profesional española: La ley de Formación Profesional Industrial (FPI) de 1995. *Participación educativa, segunda época*. 4 (6), pp. 107-111.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155248> [Consulta: 21/02/23]

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). *Informe de evaluación final de la estrategia nacional 2012-2021*.

[https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/poblacion-gitana/docs/estrategia\\_nacional/evaluacion\\_final/Informe\\_final\\_strategia\\_Nacional\\_12-20\\_04.10.21.pdf](https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/poblacion-gitana/docs/estrategia_nacional/evaluacion_final/Informe_final_strategia_Nacional_12-20_04.10.21.pdf) [Consulta: 20/11/22]

Ministerio de Sanidad, Servicios e Igualdad. Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación (2018). *Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana, 2014*. Madrid.

Motos, I. (2009). Lo que no se olvida: 1499-1978. *Anales de historia contemporánea*, (25).  
<https://revistas.um.es/analeshc/article/view/71681>

Nicolae, V. (2006). Towards a Definition of Anti-Gypsyism.  
[https://ergonetwork.org/wp-content/uploads/2019/01/Valeriu-Nicolae\\_towards-a-definition-of-antigypsyism.pdf](https://ergonetwork.org/wp-content/uploads/2019/01/Valeriu-Nicolae_towards-a-definition-of-antigypsyism.pdf)

Padilla, T, González-Monteagudo, J. & Soria, A. (2017), Gitanos en la universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla, *Revista de educación*, 377, julio-septiembre, pp. 187-211.  
<https://www.aecgit.org/downloads/documentos/649/gitanos-en-la-universidad-revista-educacion-mecyd.pdf>  
[Consulta: 21/02/23]

Pérez, M.H, Antúnez, A. & Burguera, J.L. (2017) Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*. 12, (1), pp. 55-76.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6014618> [Consulta: 19/12/22]

Rey, F. (2021). *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*. Marcial Pons.

Río, M.Á. (2014). Políticas de realojo, comunidad gitana y conflictos urbanos en España (1980-2000). *Quid*, 16 (4), 34- 61. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5593314.pdf>  
[Consulta: 21/02/23]

Romero, M. (2022). Origen y desarrollo de la universidad franquista. *Studia Zamorensia*. pp. 337-352.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637982> [Consulta: 10/01/23]

Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. *Serie, Políticas Sociales*. 199 <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36837>  
[Consulta: 02/20/23]

Sánchez, D. (2017). *Historia del pueblo gitano en España*. Catarata.

Salinas, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles, 1ª parte: siglos XV al XIX. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria*. 13.  
<http://revista.muesca.es/articulos13/332-escolarizacion-gitanos> [Consulta: 19/12/22].

Salinas, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles, 2ª parte: siglos XX al XXI. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria*. 13.

<http://revista.muesca.es/articulos14/344-escolarizacion-gitanos2> [Consulta: 10/01/23]

San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Siglo XXI.

Santiago, M. (2021). Desventuras de un abogado penalista gitano. *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani= revista trimestral de investigación gitana*, (113), 34-42. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7923810> [Consulta: 21/02/23]

Santos, M.C (s.f) Un recorrido circular: iniciamos el camino desde las aulas puente y hemos llegado a los centros segregados. *Revista Asociación de enseñantes gitanos*. 31, pp. 56-70. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5257\\_d\\_REVISTA\\_31.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5257_d_REVISTA_31.pdf) [Consulta: 10/12/22]

Serradell, O., García, M.M., Barrera, M.F., & Ramírez, C. (2022). Recommendations for the support of Roma university students. *International Journal of Roma Studies*, 4(2), 172–203. <https://doi.org/10.17583/ijrs.10682> [Consulta: 21/02/23]

Serrano, L., Soler, A. & Hernández, L. (2014). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español, 2013*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. [http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe\\_Abandono\\_Educativo\\_Temprano.pdf](http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf) [Consulta: 02/10/23]

Vázquez, J.M. (1980) Los gitanos en la sociedad española, *Los gitanos de hoy: visión de conjunto, Documentación social, Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 41, octubre-diciembre, 157-167. <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/257/los-gitanos-en-la-sociedad-espanola-1980.pdf> [Consulta: 19/12/22]

Viñao, A. (2010). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia De La Educación*, 3. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6598> [Consulta: 10/12/22]

Vilanova, M. & Moreno, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/atlas-de-la-evolucion-del-analfabetismo-en-espana-de-1887-a-1981/investigacion-educativa/1403> [Consulta: 10/12/22]

# UNIVERSIDAD Y PUEBLO GITANO

## Obstáculos del alumnado gitano para el acceso a la universidad



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

VICERRECTORADO DE ARTE, CIENCIA,  
TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD



GENERALITAT  
VALENCIANA

Vicepresidència i Conselleria  
d'Igualtat i Polítiques Inclusives