

# ***Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido***

María Jesús MÁRQUEZ  
Daniela PADUA

Datos de contacto:

María Jesús Márquez García  
Universidad de Valladolid  
Campus Universitario Duques de  
Soria  
42004 Soria  
Teléfono: 975129200  
E-mail: mariajesus.marquez@uva.es

Daniela Padua  
Universidad de Almería  
Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar  
Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación  
E-mail: dpadua@ual.es

Recibido: 2/7/ 2015  
Aceptado: 10/10/2015

## **RESUMEN**

En la actualidad, más de la mitad de alumnado gitano no finaliza la secundaria obligatoria, una cuestión que afecta cada vez más a los proyectos de vida futura de los jóvenes gitanos y a su inclusión social. Sin embargo, si ponemos el foco en los centros educativos y en lo social para explicar desde una perspectiva conjunta el fracaso escolar, iremos viendo cómo la lógica de la segregación y la discriminación continúa como una amenaza en la relación escuela y comunidad gitana. *Ante esta situación recogemos algunas propuestas para avanzar en la construcción de proyectos comunitarios que aúnen el trabajo del ámbito social y educativo para superar la exclusión de los jóvenes gitanos.*

**PALABRAS CLAVE:** Educación antirracista, Inclusión, Comunidad, Participación.

## ***The Roma Community and State Education. The Need to Develop a Shared Social and Educational Project***

### **ABSTRACT**

Currently, more than half of Roma students do not finish compulsory secondary education, an issue that increasingly affects young Roma people's future projects of life and their social inclusion. However, if we focus on educational institutions and social aspects to explain this academic failure from an integrated perspective, we will see that processes of segregation and discrimination continue to be a threat to how the Roma community relates to education. Within this scenario, we select some proposals to move forward in developing community projects that combine social and educational work in order to overcome the exclusion of Roma youth.

**KEYWORDS:** Anti-racist education, Inclusion, Community, Participation.

## **Introducción**

Desde el año 1985, con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), la comunidad gitana ha logrado avances en la escuela pública, aunque sin duda queda mucho por hacer. El estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2013a) sobre la trayectoria educativa de niños, niñas y jóvenes gitanos, incide en el elevado número de alumnado gitano que no continúa sus estudios, una cifra preocupante teniendo en cuenta que seis de cada diez alumnas y alumnos gitanos abandonan la Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, las encuestas que realiza cada año el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) reflejan que es el colectivo peor valorado en nuestro país. La discriminación directa e indirecta sigue estando presente en la sociedad en sus distintas formas y afecta a las relaciones de aula y de centro; en este ámbito a menudo subyace bajo presupuestos educativos selectivos, disciplinares y tecnocráticos.

Ante esta situación vemos necesario construir socialmente otro relato de la escuela y la comunidad gitana bajo la lógica de la inclusión y la educación antirracista. Para ello recogemos las aportaciones de un estudio realizado por un grupo de mediadoras interculturales gitanas que trabajan en instituciones educativas (Márquez, 2012). Ellas nos proporcionan algunos aspectos claves para el cambio, como la exigencia de trabajar las relaciones entre los docentes y la comunidad gitana en todos los ámbitos, y sobre todo en los centros de educación secundaria, y la urgencia de elaborar proyectos comunitarios que aúnen iniciativas sociales para la inclusión con innovaciones educativas que promuevan el aprendizaje y la inclusión. Investigaciones recientes (Aubert y Larena, 2004; CREA, 2010; Márquez, 2012; Cortés, 2013) reclaman un modelo de educación inclusivo, antirracista y transformador que supere viejas tensiones entre lo social y lo educativo y nos permita repensar el sentido social de la Educación Secundaria Obligatoria.

## **No olvidamos la Historia**

La incorporación del alumnado gitano a la escuela y su acceso a la educación obligatoria tiene una trayectoria salpicada de situaciones de exclusión del pueblo gitano y, en el mejor de los casos, de invisibilización. Existen estudios y documentación que nos hablan de la historia que ha sufrido el pueblo gitano en los más de quinientos años de presencia en España (Calvo, 1989; Leblond, 1987; Fundació Ujaranza, 2009; San Román, 1986). Lejos de llevar a la creencia de que la historia ha sido homogénea para todos y todas, han existido situaciones excepcionales diversas que caracterizan historias individuales; pero el relato de la escuela y la comunidad gitana ha estado oficialmente marcado por la desigualdad y la discriminación tanto en el reconocimiento social como en el educativo.

La constitución de 1978 supone un paso imprescindible para garantizar los Derechos Fundamentales de los gitanos y las gitanas y su reconocimiento como ciudadanos, pero tenemos que esperar a la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en el año 1985, para que la educación sea un derecho para todas y todos y la escolarización de la comunidad gitana sea una prioridad para la que se empieza a tomar medidas desde la administración.

Algunas de las medidas tomadas institucionalmente en la década de los ochenta plantearon prácticas en las escuelas centradas en el déficit del sujeto, o más bien en la visión del sujeto como déficit. Estas prácticas, que resultaron un fracaso normativo, institucional y relacional con respecto a las minorías étnicas «...fueron las peores décadas, entre otras cosas por la existencia de las aulas puente. En estos años los chicos y chicas de la comunidad gitana que iban a la escuela tenían unas condiciones pésimas, completamente aislados del resto. En algunos sitios estaban separados en aulas específicas sin tener en cuenta el nivel; no era cuestión de nivel, sino de que tenían que estar apartados... Cuando estaban en el aula los sentaban al final...» (Márquez, 2012: 98).

Las *aulas puente* fueron la propuesta administrativa para el acceso a la educación de la comunidad gitana desde una perspectiva etnocentrista. La lógica de esta experiencia consistía en homogeneizar y aislar al alumnado gitano con el fin de *capacitarles* para desarrollarse posteriormente en aulas ordinarias con un propósito claramente asimilacionista, es decir, que los gitanos se olvidaran *de su ser gitano* y que rebasara la línea hacia el mundo *payo*. Si no lo hacían así, el problema seguiría siendo de ellos y no de la escuela. Estas prácticas excluyentes desembocaron en el fracaso del alumnado y no produjeron la pretendida incorporación a los centros y aulas ordinarias, sino que ahondaron aún más en la reproducción de la desigualdad educativa. En la actualidad, cuando se relega a los estudiantes en grupos homogéneos y/o en aulas aisladas en el mismo centro se sigue realizando una educación discriminatoria (Includ-ed, 2011). Esta idea de separar para posteriormente incluir sigue presente en el imaginario social y educativo y en la cultura organizativa de los centros en sus distintos escenarios (Torres, 1998).

Aunque los derechos de acceso a la educación estén garantizados desde hace treinta años, los contextos homogeneizados y empobrecidos, la competitividad en el aula y entre centros, las notas, los agrupamientos por nivel, los diagnósticos, las bajas expectativas, etc., siguen haciendo el trabajo sucio de segregación (Dubet, 2006), de tal manera que de los aproximadamente doscientos mil gitanos y gitanas en edad escolar que hay en España, solo hay unos cientos que están en las puertas o dentro de la Universidad (Salinas, 2009). Los estudios realizados en los últimos años por la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2001, 2010 y 2013a) muestran un panorama preocupante en cuanto a la continuidad y éxito educativo

de chicas y chicos gitanos. Sobre todo se magnifica en la Educación Secundaria Obligatoria y en la continuidad de estudios postobligatorios.

### ***Algunos datos sobre la trayectoria de la población gitana en la educación obligatoria. La preocupación por educación secundaria obligatoria***

La comunidad gitana tiene ya conseguido el acceso a la educación, pero ¿qué pasa a lo largo de su trayectoria? Los estudios por encuesta realizados por la FSG en los últimos años apuntan algunos datos cuantitativos en los que pensar. El estudio publicado en 2001 afirmaba que el 94% de los niños y niñas de población gitana estaban escolarizadas, la mayoría desde educación infantil. A pesar de los avances en la escolarización, en este mismo estudio se mostraba que existía un gran abandono de la escuela en edades tempranas entre chicos y chicas de la comunidad gitana.

Otro estudio realizado sobre incorporación y trayectoria de niñas gitanas a la Educación Secundaria Obligatoria (FSG, 2010) nos ofrece datos significativos acerca de la existencia de un mayor número de abandonos de chicas al terminar la primaria y en la incorporación al Instituto de Educación Secundaria. Sin embargo, esta tendencia se invierte si nos fijamos en los datos de permanencia en la educación secundaria de chicas y chicos gitanos. Es decir, siendo menor el número de chicas que empiezan la ESO, son una mayoría las que acaban esta etapa obligatoria. Al preguntarles por la situación socio-emocional que viven en los centros, las alumnas gitanas reconocen que es menos satisfactoria que la de las chicas y chicos no-gitanos, y en cuanto a cómo ven su futuro, se imaginan con profesiones que requieren una titulación universitaria. Algunas de ellas también hacen referencia al matrimonio y la familia como prioridad; lo ven como una opción de futuro que quieren compatibilizar con los estudios; recordemos que en la comunidad gitana la familia tiene gran importancia.

El último estudio publicado en 2013 por la FSG nos ofrece datos relevantes para seguir pensando en la necesidad de *cambios* en la educación secundaria. Según este estudio, un 64% del alumnado gitano de entre 16 y 24 años no concluye los estudios obligatorios; la diferencia con respecto al alumnado general es de 51 puntos, siendo a los 16 años y en segundo curso de la ESO donde más abandonos se producen.

En cuanto a la esperanza de vida escolar, en general se espera que un joven de 12 años estudie hasta los 20,7 años y una chica hasta los 21,3 años; cuando se trata de jóvenes gitanos la esperanza de vida escolar baja a 17,8 años para los chicos y hasta los 15,5 años para las chicas. Este mismo estudio explica que, a

pesar de los avances que la comunidad gitana ha realizado en relación con la educación, siguen persistiendo muchas dificultades en este ámbito (FSG, 2013a).

Diferenciando por sexo nos encontramos que la escolarización de los chicos que tienen 15 años es del 89,1% , frente al 83% de las chicas; a los 16 años el 63,4 % de los chicos siguen escolarizados, frente al 48% de las chicas. Las causas de abandono escolar son diferentes según el sexo; por ejemplo, las causas familiares son más relevantes entre las chicas (42,7%), mientras que el 14,9% de los chicos tienen como causa fundamental el deseo de buscar un trabajo. La ayuda en el hogar y otras cargas familiares son tareas ligadas a roles femeninos.

Las bajas expectativas y los estereotipos negativos que la sociedad aún mantiene siguen teniendo influencia entre los chicos y chicas gitanas. La no identificación de estos con el Instituto de Educación Secundaria, el sentimiento de soledad, que no haya personas de su grupo cultural en el centro, que las familias se mantengan relegadas de los centros o que no tengan referentes en niveles superiores tiene repercusiones en la configuración del estudiante gitano/a y contribuye a que muchas alumnas gitanas se sientan solas. Cuando se les pregunta por estas cuestiones manifiestan que si conocieran a otras chicas y chicos con *trayectorias exitosas* de su mismo grupo cultural se animarían a continuar los estudios (Márquez y Padua, 2009).

Por otra parte, cada vez son más las familias gitanas que manifiestan el deseo de que sus hijas e hijos continúen estudiando. Una mayor participación de las familias, aumentar las expectativas del profesorado, los tiempos de aprendizaje y los referentes culturales en los *currícula* y los centros educativos son algunas de las propuestas que las familias piden a las escuelas y sobre todo a los Institutos de Educación Secundaria (Aubert y Larena, 2004; CREA, 2010; Sordé, 2006).

## ***La discriminación social sobre la comunidad gitana***

El estudio realizado por el Centro de Estudios Sociológicos (CIS) en el año 2014 sigue mostrando que la etnia gitana es la más rechazada por la sociedad mayoritaria, junto a la población musulmana. Así mismo, pone de manifiesto que la discriminación de origen étnico, junto a la discriminación por edad, apariencia física y situación económica, ha empeorado considerablemente en los últimos años. En ocasiones estos aspectos se dan juntos en una misma persona o colectivo: entonces hablamos de discriminación múltiple. La encuesta realizada advierte que una de cada tres personas se ha sentido discriminada e incluso ha percibido la discriminación múltiple en distintos ámbitos de la vida; sigue siendo necesario continuar reivindicando una educación antirracista que otorgue gran importancia a la educación, poniendo el acento en la justicia social, como la surgida en los años ochenta (Torres, 1998).

Actualmente se sigue incidiendo en este aspecto desde distintos ámbitos; Rey (2014), desde el ámbito jurídico, afirma que el racismo en España no es fácil de percibir ni entre las propias víctimas, y se acaba aceptando como algo normal o *de baja intensidad*. Esta cuestión es aún más preocupante si la analizamos desde las formas de *racismo líquido* frente al *racismo sólido*, violento y consciente, siguiendo a Zygmunt Bauman. El racismo líquido se manifiesta de modo ambiguo y apoyado en noticias y datos también discriminadores; por ejemplo, «los gitanos, los inmigrantes, etcétera, no contribuyen al desarrollo del país, sino todo lo contrario; apenas aportan nada socialmente valioso y a cambio reciben abundantes prestaciones públicas» (Rey, 2014: 91). La lógica racista percibe como injustas las medidas de discriminación positiva y para muchos las oportunidades son similares para toda la población, el neo-racismo «hace compatible sus prejuicios con una visión favorable de la igualdad de trato; al mismo tiempo se rechaza la discriminación, pero también los medios destinados a combatirla» (ibídem).

La mayoría de los casos recogidos sobre discriminación en el ámbito educativo aluden a manifestaciones del profesorado hacia el alumnado gitano, según el informe de discriminación de la FSG (2014). El lenguaje negativo centrado en prejuicios sigue siendo la principal denuncia en los contextos educativos como discriminación directa. También se recogen situaciones de discriminación indirecta que, aunque son más difíciles de detectar y denunciar, se producen cuando el profesorado hace una insinuación despectiva de algún aspecto de su cultura, o hace referencia a los estereotipos asociados, o bien utiliza un lenguaje negativo y sutil sobre las familias y entornos de la población gitana sin aludir directamente al colectivo gitano. Aunque en la educación primaria muchos chicos y chicas gitanas relatan cómo en la escuela descubren los prejuicios hacia su colectivo, es en la educación secundaria cuando aumentan las denuncias de situaciones de discriminación. Los jóvenes no solo narran estas situaciones, sino la angustia que sienten al sumar a su desventaja económica y social el sentirse discriminados social o institucionalmente en razón a su cultura.

### ***Aportaciones de un estudio cualitativo con mediadoras escolares acerca de la situación de los centros con población gitana***

Un estudio realizado con mujeres mediadoras interculturales gitanas que trabajan en entidades sociales no lucrativas (Márquez, 2012) nos permite recoger algunas de las propuestas que estas profesionales vienen reivindicando desde su experiencia profesional con jóvenes gitanos, sus familiares y los centros de secundaria obligatoria. Para ellas, lo que ocurre fuera, en la calle y en las vidas de las y los jóvenes debe ser el eje del aprendizaje y el compromiso educativo de los centros. De la misma manera, hablan de la necesidad de un cambio de la relación pedagógica en todos

los espacios educativos; señalan que uno de los mayores problemas de los centros de educación secundaria de zonas en riesgo de exclusión es la incomunicación entre los docentes, el entorno y la vida de los jóvenes. En la actualidad hay muchos centros educativos que están convencidos de que los cambios curriculares en torno al aprendizaje demandan otra forma de relación, la construcción de una comunidad participativa. Es decir, relacionar el entorno y el centro educativo en un proyecto compartido en el que se integren el currículum formal y no formal con una base educadora y comprometida con el desarrollo sociopolítico del contexto.

Algunos centros públicos ya han puesto en marcha proyectos educativos comunitarios que replantean las relaciones entre los distintos actores y la mejora de la comunicación con el mundo de los y las estudiantes a través del aprendizaje, considerando a los centros de educación secundaria como un movimiento social conectado con el entorno. En palabras de Wrigley (2007: 152), el desarrollo de la perspectiva comunitaria en los centros de primaria y secundaria «proporciona el medio para que la mejora de la escuela combine un mayor sentido del contexto social con nuevas maneras de entender la pedagogía». Una pedagogía centrada en el aprendizaje solidario, cooperativo y comprometido frente a la tendencia del aprendizaje individualizado de las escuelas *disciplinarias* que persiguen la eficacia y la despersonalización.

La necesidad de una educación antirracista, en los términos que se plantea en el estudio con mediadoras gitanas, sigue siendo una reivindicación desde los movimientos sociales y desde las corrientes pedagógicas progresistas y críticas. Sin embargo, teorías selectivas basadas en el déficit del alumnado y sus familiares se imponen en las políticas educativas actuales. La fuerte tendencia neoliberal de la última Ley de Educación (LOMCE), con itinerarios a temprana edad basados en el *talento* como si fuera algo innato, corre el riesgo de asignar etiquetas de *quién vale y quién no* según su naturaleza, volviendo a teorías basadas en el déficit del alumnado. En esta Ley, el *esfuerzo* como valor es un concepto muy simple para explicar el éxito escolar, porque no tiene en cuenta una visión amplia de las circunstancias que rodean a cada alumna y alumno, sino que reduce el éxito o fracaso a su *esfuerzo y sacrificio*. En este sentido, si no se considera el contexto y la desventaja que presentan los colectivos más desfavorecidos para superarlos, pueden quedar relegados a una educación de *segunda clase* que sigue dando pocas opciones para salir de la exclusión social.

En las escuelas del primer mundo se ha vuelto casi imposible, por su estructura de clase y etnia, debatir un currículum para los jóvenes marginados más allá de la preparación rápida para el empleo. El bajo nivel, la agrupación homogénea y el aprendizaje individualizado, unido al esfuerzo por competir, se han impuesto sobre el debate de una perspectiva curricular y de relaciones sistémicas que aceleren el aprendizaje desde la heterogeneidad y estimulen las interacciones con la sociedad (Wrigley, 2007).

Las mediadoras entrevistadas hablan de *escuelas disciplinares* para referirse a una institución educativa fragmentada y burocratizada, en las que las tareas están definidas e individualizadas en un reparto piramidal y estructurado que mantiene a cada cual *en su sitio*. Al profesorado lo instructivo, a los trabajadores sociales, psicólogos y enfermeras las dificultades, inadaptaciones sociales y existenciales, al director o directora la gestión, como una tarea más burocrática que pedagógica. Cada cual trabajando en un espacio en donde la comunicación es reducida y los problemas y/o conflictos van pasando de un profesional a otro, consiguiendo con ello que la problemática sea ajena al centro y al equipo pedagógico, volviendo a situarla en el entorno cultural en donde la institución *nada puede hacer*.

Estos centros se han convertido en una yuxtaposición de especialistas, en un lugar en el que cada profesional se limita a llevar su propio programa y alcanzar sus propios objetivos de forma personal, individual y autónoma, en los que sigue vigente una perspectiva discriminadora que continua manteniendo la dicotomía entre lo social y lo educativo, teniendo como referencia corrientes más conservadoras que mantienen que las cuestiones sociales y la educación pertenecen a categorías diferentes. Es decir, la formación es responsabilidad de los centros de educación secundaria, cuyo cometido es la transmisión del conocimiento a las sucesivas generaciones, mientras que las cuestiones de justicia social se refieren a los ingresos, al empleo, las pensiones o los recursos físicos como la vivienda; afirmando que «la escuela no tiene derecho a inmiscuirse en cuestiones de bienestar social; su función es enseñar» (Connell, 1997: 17). Sin embargo, la teoría crítica y antirracista de la educación mantiene que ambas pertenecen al mismo marco en relación dialéctica.

## **Conclusiones que nos llevan a propuestas**

Los estudios y aportaciones recogidos en este artículo, realizado desde la perspectiva de las entidades sociales que trabajan con la escuela pública, no solo muestran los problemas y las preocupaciones, sino que aportan el camino para construir otro relato de la escuela con respecto a los grupos sociales excluidos. Las aportaciones que hacen las mujeres mediadoras van en el sentido de un proyecto antirracista, comunitario y de aprendizaje que esté basado en experiencias tales como *las Escuelas Aceleradas*, *las Comunidades de Aprendizaje*, *Success for All* y *School Development Program*. Estas experiencias se proponen aumentar el aprendizaje de los grupos vulnerables, las expectativas en el alumnado y favorecer la participación democrática de las familias y entidades sociales en los centros educativos, para así avanzar en la construcción de una ciudadanía inclusiva.



Una de las primeras propuestas, que avanzan para la construcción de un proyecto social y educativo en entornos excluidos, es *la comunicación entre el profesorado de educación primaria y secundaria*, así como el establecimiento de colaboración y solidaridad entre los centros. Estas son necesidades cada vez más urgentes en los contextos marginados. La comunicación de la que hablamos, lejos de ser un encuentro institucional y puntual, es necesaria para estrechar los vínculos en una *red* en la que confluya un proyecto para los jóvenes más vulnerables, compartido entre docentes, familiares y entidades sociales, que fortalezca la participación en el proceso de transición y aumente las expectativas de continuidad de los estudiantes desde un puente que transite entre los centros educativos y el entorno.

Para los profesionales de entidades sociales, como mediadores, trabajadores sociales o educadores, *el compromiso del profesorado con el entorno y la participación de las familias en el centro es una doble responsabilidad*, es el punto de partida para que su trabajo, junto con el docente, cobre un sentido inclusivo. La construcción de un modelo de participación democrática junto con las familias y los estudiantes es el inicio de un modo de relación pedagógica orientado a las posibilidades y al cambio de expectativas de todas las partes. Como indican las mediadoras entrevistadas, los proyectos comunitarios que relacionan al profesorado, las familias y el contexto repercuten positivamente en el ámbito curricular y en el clima del aula. De la misma manera, situarse en la cultura familiar supone cambiar las expectativas acerca de la utilidad de la educación. Las familias excluidas reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas «sean algo el día de mañana», y asumen la necesidad de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral.

Abrir el centro a la comunidad supone incluir la voz y la perspectiva de la comunidad gitana en la planificación, gestión y evaluación de los proyectos curriculares y organizativos. Esta implicación supone compartir espacios educativos, estrategias de aula y actividades de centro que estimulen las expectativas de éxito en el alumnado. Las relaciones y el trabajo conjunto combaten los prejuicios de ambas partes cuando la finalidad es la construcción de un contexto educativo seguro, cercano y útil para sus vidas (Márquez, 2014).

Por su parte, el profesorado debe salir del centro e implicarse en actividades sociales en el barrio. Las familias y los vecinos valoran al profesor o profesora que se compromete con la superación de la exclusión social. Son reconocidos como personas y profesionales de respeto cuando contribuyen a aumentar las oportunidades educativas de los jóvenes. Si queremos que las familias participen en el centro es necesario restablecer el marco de relaciones, que hasta ahora se limitaban a obsoletas relaciones institucionalizadas, siendo el entorno un lugar propicio para cambiar las expectativas de las familias hacia el centro.

*El aprendizaje es una oportunidad de cohesión social y educativa* cuando es visible, activo y compartido con el entorno. La educación antirracista avanza cuando en los centros se propone incorporar estudios del entorno y se profundiza en el trabajo globalizador e investigador a partir de proyectos que involucran a los jóvenes en temáticas y problemáticas relevantes sobre el territorio y sus intereses. Las propuestas de aprendizaje deben ir más allá de la oferta curricular, el espacio y el horario escolar (Carbonell, 2008).

El estudio de mediadoras interculturales aporta la necesidad de *combatir la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, desde la formación inicial del profesorado hasta las prácticas docentes en centros educativos*. Para hablar sobre este aspecto recuperamos la *praxis* freiriana como estrategia en la formación antirracista inicial y permanente del profesorado. Es necesario analizar la discriminación directa e indirecta que se ejerce sobre la población más desventajada en el escenario de la educación actual, y actuar contra ella. Cuando hablamos de educación antirracista no solo pensamos en la destinada a centros con población gitana, sino a todos los centros y alumnado, ya que la construcción de la ciudadanía democrática es responsabilidad de todos los escenarios educativos públicos. Lo social y lo educativo han de articular un lenguaje y una práctica común transformadora, y así contribuir a la mejora de la imagen social de la comunidad gitana y la ruptura de prejuicios y estereotipos en todos sus escenarios: curricular, organizativo, relacional y comunitario. Para ello es necesario contar explícitamente con un compromiso por visibilizar aquellos aspectos del entorno y la comunidad gitana que aportan una visión cambiante, heterogénea y progresista, frente situaciones estereotipadas y conservadoras que nada tienen que ver con la identidad de la mayoría de jóvenes gitanos y gitanas (FSG, 2013b). Los jóvenes y las familias necesitan sentir que sus centros educativos y su profesorado reconoce su cultura y trabajan por la mejora de la imagen social del colectivo gitano y de otros colectivos minoritarios.

### **Referencias bibliográficas**

- Aubert, A. y Larena, R. (2004). *Brudila Callí. La dona gitana contra l'exclusió. Superació de l'absentisme i fracàs escolar de les nenes i adolescents gitanes. Temps d'Educació, 28.*
- Calvo, T. (1989). *Los racistas son otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares.* Madrid: Popular.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana.* Barcelona: Octaedro.
- Connell, R.W. (1997). *Escuela y justicia social.* Madrid: Morata.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica.* Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga. Recuperado de [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5498/TDR\\_CORTES\\_GONZALEZ.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5498/TDR_CORTES_GONZALEZ.pdf?sequence=1).

- CREA (2010). *Gitanos: de los mercadillos a los institutos y de los institutos al futuro*. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE nº 6).
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. CIDE e Instituto de la Mujer.
- (2001). *Evaluación de la Normalización educativa del alumnado gitano en la Educación Primaria*. CIDE, UNICEF.
  - (2013a). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Recuperado de <https://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>.
  - (2013b). *Guía Dosta! para combatir los estereotipos sobre la comunidad gitana*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
  - (2014). *Informe de discriminación*. Madrid: FSG.
- Fundacio Ujaranza (2009). Memoria democrática y el pueblo gitano. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 41, 129-147.
- Includ-ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE nº 9).
- Leblond, B. (1987). *Los gitanos de España. El precio y el valor de la diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M. (2014). *Los gitanos y las gitanas en España a mediados del siglo XVIII. El fracaso de un proyecto de 'exterminio' (1748-1765)*. Almería: Universidad de Almería.
- Márquez, M.J. (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- (2014) Familias gitanas y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 444.
- Márquez, M.J y Padua, D. (2004). Las voces de las adolescentes gitanas. Propuestas para superar el fracaso escolar. *Revista. Perspectiva*, 8, 73-93.
- (2009). La institución educativa, un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Monográfico Género y Educación), 64, 73-88.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Los perfiles del mapa de la discriminación en España: Análisis de la encuesta CIS-3000. Percepción de la discriminación en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Rey, F. (2014). *Racismo Líquido. Claves para la razón práctica*, 237, 88-95.
- San Román, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, M.H. (1988). *La inquisición y los gitanos*. Madrid: Taurus.
- Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.
- Sordé, T., Flecha, R. y Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 20 de enero de 2013, XVII, 427, 3.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.