GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2023-2024

Antigitanismo escolar y miradas gitanas sobre Educación Infantil (actividades complementarias y extraescolares)

School anti-gypsyism and gypsie's perspectives about Preschool Education (supplementary and extracurricular activities)

Autora: María del Rocío Salazar Manzano.

Director: Íñigo González de la Fuente.

Junio, 2024 (Santander)

VºBº AUTOR VºBº DIRECTO

ÍNDICE

1. Resumen 3
2. Introducción 4
3. Marco teórico 5
Racismo 5
Antigitanismo 9
Antigitanismo escolar en España 13
Actividades extraescolares y complementarias 20
4. Diseño metodológico 21
5. Resultados 24
6. Conclusiones 34
7. Referencias bibliográficas 36
8. Anexos 43
Anexo 1: Instrumento. Guion de las entrevistas. 43

1. Resumen

El presente Trabajo Fin de Grado aborda el tema del racismo y el antigitanismo. Posteriormente, se profundiza en el antigitanismo escolar en España, donde aparecen ideas acerca de la segregación y la educación intercultural.

Asimismo, con el fin de dar a conocer las miradas de las familias gitanas sobre la etapa de Educación Infantil, se ha realizado una investigación en torno a dos aspectos en concreto: las actividades extraescolares y las actividades complementarias. Para ello, se ha empleado la metodología cualitativa y la técnica de entrevista en profundidad. Como instrumento se ha realizado un guion compuesto de una serie de preguntas.

Los resultados obtenidos manifiestan que las culturas Romá son heterogéneas y diversas. Finalmente, se han elaborado unas conclusiones sobre las ideas claves trabajadas a lo largo de la investigación. Una de ellas, es la existencia de antigitanismo por parte de los docentes, si bien no parece tratarse de un racismo consciente.

Palabras clave: racismo, antigitanismo, antigitanismo escolar, actividades extraescolares, actividades complementarias, etnia gitana.

ABSTRACT

The present work addresses the topic/subject of racism and anti-gypsyism. Subsequently, it goes deep into school anti-gypsyism in Spain, in which ideas about segregation and intercultural education appear.

In addition, in order to make known the views of gypsy families concerning the Early Childhood Education stage, research has been carried out on two aspects in particular: supplementary and extracurricular activities. For this, qualitative methodology and in-depth interviews were used. A script composed of a series of questions was used as an instrument.

The results obtained show that the Romá cultures are heterogeneous and diverse. Finally, some conclusions have been developed on the key ideas worked throughout the research. One of them is the existence of anti-gypsyism from teachers, although it does not seem to be a conscious racism.

Keywords: racism, anti-gypsyism, school anti-gypsyism, supplementary activities, extracurricular activities, gypsy ethnicity.

2. Introducción

En el ámbito español, el racismo supone un problema actual a pesar de no reconocerse como tal. En el informe realizado por Fernández, Valbuena y Caro (2017), se expone cómo "las variables que se refieren a la convivencia familiar/vecinal/laboral con inmigrantes y con personas de etnia gitana no parecen experimentar variaciones significativas respecto a la tendencia (ligeramente positiva y creciente) de los últimos años" (p. 8). En esta investigación, el 53% de las personas encuestadas contestaron que alquilaron un piso a inmigrantes y el 85,1 % que trabajan o estudian con inmigrantes. En lo que respecta a la etnia gitana, en 2017 el 29,7% de los encuestados aseguraron que alquilarían un piso a personas gitanas, mientras que el 61,2% respondieron que tendrían como jefe en el trabajo a una persona gitana (Fernández, Valbuena y Caro, 2017).

En el mismo estudio, "en el caso de las personas gitanas, los porcentajes de aceptación son bastante más bajos que respecto a la población inmigrante en todos los ítems analizados" (Fernández, Valbuena y Caro, 2017, p. 102). Esto demuestra que los españoles encuestados parecen estar más "predispuestos" a "entablar relaciones" con los inmigrantes que con las personas pertenecientes a la cultura Romá (Fernández, Valbuena y Caro, 2017).

El Informe realizado por la Fundación Secretariado Gitano (2023) contiene "532 casos de discriminación y antigitanismo atendidos desde la FSG en el año anterior, en los que se haya comprobado el carácter discriminatorio de los incidentes denunciados por las víctimas" (párr. 6). De todos estos casos, 44 están incluidos en el ámbito de educación, exponiendo así la existencia del antigitanismo escolar que hay en España.

Por otra parte, desde la Fundación Secretariado Gitano (2022), se ha llevado a cabo un estudio exploratorio relativo a la segregación escolar del alumnado gitano. En él se afirma que "la baja participación del alumnado gitano en actividades extraescolares y complementarias en los centros académicos es un problema destacado (p.7).

Por todo ello, el trabajo presente tiene dos objetivos principales. Primeramente, realizar una revisión bibliográfica sobre el racismo en España y, específicamente, el antigitanismo en su dimensión escolar.

En segundo lugar, a partir de los testimonios de familias gitanas (de origen español), visibilizar las necesidades de estas familias con respecto a la etapa de Infantil. Se profundizará sobre todo en dos rubros relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales se cuestiona que la población gitana tiene un bajo nivel de participación tanto en términos relativos como absolutos: las actividades extraescolares y las actividades complementarias.

Se ha elaborado un guion compuesto por una serie de preguntas, con el cual se pretende averiguar las causas de esa escasa participación de las comunidades gitanas e investigar cuáles son las consecuencias que esto podría provocar en la relación que los infantes mantienen tanto con los docentes, como con sus compañeros del centro educativo. Profundizando en ello, se tratará de realizar un acercamiento a las vivencias que las familias Romá y el alumnado perteneciente a estas culturas experimentan de este posible problema, pudiendo así conseguir visibilizar sus necesidades respecto a ello.

3. Marco teórico

Racismo

A pesar de no reconocerse como tal, el racismo en España es un problema, lo cual se puede observar en los datos recolectados por Fernández, Valbuena y Caro (2017). Por ello, resulta necesario comprender el concepto "racismo", el cual es definido por la ACNUR (Oficina del Alto Comisionado para los Refugiados) como "un tipo de discriminación, aquella que se produce cuando una persona o grupo de personas siente odio hacia otras por tener características o cualidades distintas" (2024).

En el artículo 14 de la Constitución española de 1978 se proclamó "el derecho a la igualdad y a la no discriminación, citando como motivos especialmente rechazables el nacimiento, la raza, el sexo, la religión u opinión, y prohibiendo la discriminación por cualquier otra circunstancia personal o social" (Ley 15/2022, de 12 de julio, 13 de julio, 2022).

Según Espelt (2009) existe el racismo antiguo o tradicional y racismo simbólico. El racismo antiguo se basa en la creencia de la superioridad de unas razas frente a otras. Entiende que hay una diferenciación de "razas", es decir, se apoya en la idea de que biológicamente hay "razas" que son diferentes, unas "más buenas", "más importantes",

“más complejas”, “más perfectas”, “con mayor evolución”, etc., en definitiva, mejores, y otras “razas” peores, jerarquizando así a los humanos en grupos. No obstante, el término “raza” “alude a la variabilidad biológica o genética en el seno de la especie humana, en el seno del genoma humano” (García, 1993, p. 9).

> Los genes que determinan las características utilizadas para definir las razas contemporáneas no forman necesariamente conjuntos de rasgos hereditarios que se den siempre juntos […]. Esto significa que los rasgos que van asociados en la actualidad no tuvieron que estar necesariamente asociados en el pasado o existir siquiera entra las poblaciones de las que descienden los grupos raciales actuales. (Harris, 1989, p.107 y 108)

> Algunos han llegado a proponer el abandono del concepto de raza como no científico, puesto que es algo que hay que explicar desde otro sitio […] si se entiende bien, no hay por qué no continuar utilizando la palabra «raza» para señalar distintas dosificaciones genéticas, siempre que eliminemos todo sentido racista y toda interpretación tipológica o arquetípica. (García, 1993, p. 5)

Por tanto, la idea de raza fija ha quedado obsoleta y destituida gracias a la información obtenida sobre la genética de las poblaciones, la frecuencia de genes en las poblaciones y la biología molecular. Además, esta tesis biológica ha quedado constatada como falsa (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016). A pesar de ello, el racismo existe, primeramente, porque hay personas que creen que sí que existen las razas.

Así pues, según Pierre-André Taguieff (1991), el racismo viejo tiene dos elementos principales: el biologismo y la desigualdad. Sin embargo, hoy en día estos componentes han cambiado, pues, primeramente, el término “raza” ha sido sustituido por “cultura”. Esto significa que las diferencias mencionadas anteriormente ya no tienen su origen en la biología, en la raza, si no en la cultura. Es decir, dependiendo de la cultura que se trate (a la cual se pertenezca), se asignan unas características u otras. Esto es lo que algunos autores llaman “racismo sin razas”. Asimismo, el concepto “desigualdad” ha sido remplazado por el de “diferencia”. De esta forma, un grupo de personas no es superior o inferior a otro, sino que es diferente (racismo diferencialista). Con la modificación de

estos dos elementos esenciales, el racismo pasa de basarse en la herencia biológica a fundamentarse en la irreductibilidad de las diferencias culturales (Espelt, 2009).

No obstante, "la cultura funciona como una segunda naturaleza, como un conjunto de rasgos heredados de los que la persona no puede desprenderse", ejerciendo la misma función que la raza. "La suplanta, la encubre, pero no llega a anularla, sino que acaba racializando a la nueva categoría" (Espelt, 2009, p. 108).

Debido a las modificaciones legislativas y con la llegada de la democracia, como se ha mencionado anteriormente, en España el racismo pasa a ser no solo considerado inmoral, si no también ilegal. Con ello, el racismo deja de ser exteriorizado libre y abiertamente, disminuyendo así su presencia, pero sin desaparecer por completo (Espelt, 2009). Entonces, se genera una nueva forma de expresión del racismo, la cual "permite articular un conjunto de creencias que defiende y justifica las desigualdades existentes, y, al mismo tiempo, preserva la propia autoimagen ante otros y ante uno mismo" (Espelt, 2009, p. 110).

La función de este racismo (racismo moderno o simbólico) es continuar sosteniendo en las relaciones étnicas el mismo *status quo* (Espelt, 2009):

> Se trata de articular sentimientos nacionalistas, políticas antiinmigración y diferencias culturales vinculadas a "nuestras costumbres, tradiciones y herencias" […] El grupo dominante construye discursos que, consciente o inconscientemente, legitiman y normalizan las prácticas de dominación de su grupo y la posición subordinada del grupo dominado. (p. 111)

De esta forma, el racismo se disfraza. El racismo simbólico destaca el gran papel que ejercen los símbolos, los cuales lejos de exteriorizarse en individuos en concreto y en realidades determinadas, se manifiesta en grupos de minorías y "términos abstractos e ideológicos" (Espelt, 2009). Un ejemplo de este tipo de racismo el siguiente fragmento encontrado en un libro de Tomás Calvo Buezas (1990, p. 56): "Si yo tuviera que votar para elegir si queremos admitir, o no, a los gitanos en el colegio, yo diría que no, porque quitarían prestigio al colegio y bajarían el nivel de exigencia".

Por otra parte, en algunos casos se dan simultáneamente el racismo y el antirracismo, lo que da como resultado el denominado *racismo antiracista*, con el cual se relaciona y articula el racismo latente (Espelt, 2009).

> […] los racistas latentes han desarrollado un sistema de valores que sostiene que es injusto discriminar a una persona a causa de su origen, rechazan los estereotipos étnicos y no son conscientes o intentan disociar las creencias y sentimientos de carácter negativo sobre las minorías y sus autoconceptos. Sin embargo, no pueden escapar completamente a los condicionantes socioculturales y psicológicos que, en determinadas situaciones, hacen emerger unas actitudes y conductas que parecían superadas. (Espelt, 2009, p. 146)

"El racismo latente constata la cotidianeidad del racismo, una presencia de baja intensidad que impregna nuestras relaciones sociales prácticamente sin darnos cuenta" (Espelt, 2009, p. 149). El racismo latente nos muestra cómo no es suficiente con tener y mostrar una clara intención de superar el racismo, siendo justos y solidarios, pues las sociedades ejercen una gran influencia sobre el desarrollo de los individuos. Este hecho nos permite observar la fuerza del racismo y su capacidad de adaptación a lo largo de tiempo, pues, independientemente de las circunstancias y del momento histórico en el que se dé, sigue manteniendo la misma función (Espelt, 2009).

En el caso de España, existe un racismo potente, casi imperceptible y no reconocido por los seres humanos. El hecho de no aceptar ni identificar el racismo, surge curiosamente también en las personas que sufren ese fenómeno, pues se puede dar en las víctimas como resultado de una interiorización inconsciente de ello hasta el punto de que llegan a observarlo como algo normal y natural (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016).

> Y se establece en ocasiones una nefasta simbiosis entre el racismo líquido social (contraposición del racismo violento, consciente y, en definitiva, sólido (Rey, 2014)) de la mayoría y la falta de expectativas de parte de la población gitana, que siendo cumplidora del "Efecto Pigmalion" […] acaba interiorizando y asumiendo que sus aspiraciones se encuentran claramente limitadas por su condición étnica. (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016, p. 37)

Como se ha mencionado anteriormente, el racismo conduce a la discriminación. La Organización de las Naciones Unidas en su Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, del 21 de diciembre de 1965, específicamente en el artículo 1, define el término discriminación como:

> toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Además, se puede producir una discriminación múltiple. Según el artículo 7.1 del Anteproyecto de Ley Integral para la Igualdad de Trato y la No Discriminación, este tipo de discriminación se da "cuando concurren o interactúan diversas causas de las previstas en esta Ley, generando una forma específica de discriminación".

Por otra parte, se puede diferenciar la discriminación directa e indirecta (definidos en la Directiva Europea 2000/43). La primera de ellas se da cuando "por motivos de origen racial o étnico, una persona es tratada de forma desfavorable de lo que es, ha sido o vaya a ser tratada otra en situación comparable". Sin embargo, la discriminación indirecta se produce cuando:

> "una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros sitúa a personas de un origen racial o étnico concreto en desventaja particular con respecto a otras personas, salvo que dicha disposición, criterio o práctica pueda justificarse objetivamente con una finalidad legítima y salvo que los medios para la consecución de esta finalidad sean adecuados y necesarios".

Antigitanismo

Otro concepto clave que resulta sumamente necesario definir en este trabajo es el antigitanismo, el cual es "una forma de racismo persistente, violenta y banalizada basada en el origen cultural de las personas romaníes, que reúne raíces sociales, pero sigue reproduciéndose institucionalmente", conceptualizado por la misión europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), en su Recomendación de política general núm. 13, adoptada el 24 de junio de 2011.

Además, el CoE (Consejo de Europa) ha definido el término antigitanismo como:

> Una forma específica de racismo, 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. […] (ECRI 2011: 4)

El antigitanismo se exterioriza conforme a dos esferas: la ideológica y la discriminación y exclusión social. La primera de ellas se trata de una ideología que se ha formado a lo largo de la historia, compuesta por actitudes, prejuicios y creencias sobre las poblaciones Romá, las cuales se sitúan como justificación y base del rechazo general en contra de estas poblaciones (Rodrigo, 2019). En efecto, el núcleo del antigitanismo radica en la creencia y asunción de que las poblaciones gitanas deben de interiorizar, aceptar e incorporar los valores y normas de la sociedad no gitana, pues es la dominante, y, al no hacerlo, representa un grupo separado de la mayoría no gitana (lo cual recibe el nombre de antigitanismo razonable) (Hadziavdic, 2012).

La segunda esfera del antigitanismo corresponde a la discriminación y exclusión social en lo que respecta a los recursos básicos necesarios para la obtención de una vida digna y al acceso a los derechos de la ciudadanía que sufren las poblaciones gitanas (Rodrigo, 2019). “La exclusión implica no solo privación material, sino también la falta de agencia sobre las decisiones importantes que afectan a la vida propia, así como sentimientos de alienación e inferioridad” (United Nations, 2016, p. 18). El antigitanismo también abarca la exclusión de los grupos Romá en lo concerniente a la participación en diversos ámbitos tanto de la vida política como cultural y económica (Muñoz, 2021).

Así pues, tal como defiende Ismael Cortés, el concepto de antigitanismo se estructura en “tres dimensiones desde las que se articula el Antigitanismo: la dimensión simbólica, la dimensión material y la dimensión institucional” (Cortés, 2018, p. 2).

El racismo simbólico “se materializa en conceptualizaciones y estereotipos como que los y las gitanas no contribuyen al desarrollo de los países, o que apenas aportan nada socialmente y son un lastre para las arcas públicas por las prestaciones y ayudas que reciben” (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016, p.39). De esta forma,

lejos de reconocer la discriminación, se niega, y también la presencia de las desigualdades. “Se pone de manifiesto la crítica latente, pero a la vez soslayada de las minorías étnicas y, como consecuencia, se evidencia la necesidad social de desarrollar acciones que mejoren la calidad de vida de las personas gitanas” (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016, p.39).

En el ámbito escolar tienen lugar prácticas segregacionistas en centros públicos (Ruiz, 2018). Además, en lo que respecta al área sanitaria, se dan desigualdades en el acceso, a pesar de que exista una mayor frecuencia en la asistencia de los grupos Romá en comparación a la sociedad en general (UrbanosGarrido 2016; La Parra, Gil y Jiménez 2013; MSSSI 2018).

La desinformación y desconocimiento sobre las culturas gitanas constituyen un factor clave que ayuda a la conformación de los estereotipos, lo que dificulta considerablemente la eliminación del racismo (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016). Además, la información que trasmiten los medios de comunicación acerca de los grupos gitanos es, en ocasiones, sesgada, parcial y distorsionada. Se sitúan entonces como un elemento primordial a través del cual los individuos pueden crear y sustentar la imagen que tienen de las comunicades Romá.

> Las aportaciones de los medios de comunicación, el discurso político e institucional y las ciencias son tres de las fuentes de información más influyentes en la perpetuación de la estereotipia sobre cualquier grupo social, incluido el gitano, dado su papel socializador en la actualidad. (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016, p.48)

Asimismo, estos medios suelen hacer uso de la voz activa para describir las conductas negativas de las minorías, lo que fuerza a que se exprese el agente de dicha conducta, contribuyendo así a que se incida en su responsabilidad. Todo ello ayuda a que el racismo continúe extendiéndose y se genere un imaginario negativo de las culturas gitanas (Espelt, 2009)

Se ha generado una normalización del desprecio hacia los grupos Romá, lo que da como resultado un odio y discriminación hacia estos, lo cual queda reflejado en “proyectos mediáticos, conversaciones, bulos y mofas que no hacen sino difundir estigmas sociales

y estereotipos que terminan por empeorar la situación de este grupo ya castigado histórica, legislativa y socialmente" (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016, p.45). Esta desinformación y desconocimiento unidas junto con la visión etnocentrista de la sociedad en general se sitúan como una fuerte base sobre la cual se desarrollan tales actitudes como las mencionadas anteriormente (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016).

Resulta relevante mencionar que el antigitanismo se ha dado a lo largo de la historia. Es más, a principios del siglo XX, tiene lugar una intensificación de las prácticas represivas en contra de las sociedades gitanas. Esto aparece en un momento en el que se hacen conocidos ciertos planteamientos teóricos de base pseudocientífica, concretamente las teorías de Karl Binding y Alfred Hoche (1921) "basadas en la sugestión de que los y las gitanas debían ser esterilizados y eliminados al ser considerados como "personas con vidas indignas"" (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016, p.33).

Es cierto que a lo largo del tiempo ha tenido lugar una evolución de los pensamientos de odio hacia las culturas gitanas a través de pseudo-teorías cimentadas en las diferencias entre personas, dando como resultado una agrupación en los seres humanos según su atribución como "dignas" o "no dignas". No obstante, hoy en día antigitanismo sigue latente en la sociedad. El recorrido histórico y legislativo ha generado en parte la situación de desigualdad que impera respecto a las culturas Romá en la actualidad, pues bien, la percepción que las personas mayoritarias tienen de estas etnias minoritarias es el resultado de la "historia de persecuciones que estas han sufrido a lo largo de los años" (Federación de Asociaciones de Mujeres gitanas, 2016, p.34).

Se convierte entonces en un asunto necesario la visibilización de la discriminación y exclusión que experimentan a diario los grupos gitanos, así como la búsqueda de respuestas a las necesidades, intereses y problemáticas que estas poblaciones merecen y que sean incorporadas en las políticas públicas (Cortés Gómez y End, 2019). Para ello, puede resultar favorable la formación de instrumentos de medición y evaluación para poder conocer la desigualdad y exclusión que experimentan las poblaciones Romá. Esta puede ser una forma de progresar en la creación de políticas de inclusión y lucha contra la discriminación más eficaces (Makkonen 2016; Open Society European Policy Institute 2017; Comisión Europea 2018). Sin embargo, hay que tener presente la posible

estigmatización que se puede dar a través de la agrupación, interpretación y divulgación de los datos obtenidos de las minorías étnicas (Reuss y Mack 2019).

No obstante, la obtención del conocimiento del antigitanismo y la conformación de una conciencia crítica no son suficientes para desarrollar una imagen más acorde a las poblaciones gitanas. Se sitúa como una necesidad generar una difusión, dar visibilidad a las historias reales de las poblaciones gitanas, a las necesidades existentes, a las situaciones que experimentan las familias Romá y a los casos de relaciones interétnicas basadas en la solidaridad y en la convivencia favorable (Ruiz, 2018, p.208).

Antigitanismo escolar en España

Se trata de una tarea interesante abordar el tema del antigitanismo escolar en España a lo largo de la historia. Uno de los primeros registros sobre la educación del alumnado gitano se encuentra en 1594, fecha en la cual Las Cortes de Castilla anunciaron la obligatoriedad de separar a todos los gitanos menores de 10 años de sus familias para que fuesen educados en la casa de los niños de la doctrina. Más tarde, en 1673, se mandaron a los niños y niñas gitanos a hospicios y orfanatos teóricamente para recibir allí una educación (Catalá, 2009).

Tras la gran redada de 1749, los infantes gitanos pasaban sus primeros 7 años con las madres en los "depósitos". Superada esa edad, mientras las chicas iban a casas de misericordia y a hospicios, los chicos iban a los arsenales para «que les aplique a trabajos que permita su poca robustez y fuerzas». No parece que nadie sugiriese la proporción de en régimen escolar a los niños. Las niñas, por otra parte, comenzaba en las fábricas o servicios "cuando tenían la suficiente edad" (Catalá, 2009, p.168).

Carlos III obliga en 1778 a separar a los bebés gitanos de sus familias "desde que salgan de la lactancia, y aun antes". Tras ello, son enviados a las casas de expósitos e inclusas, siendo escolarizados a partir de los 4 años y hasta los 7. De esa edad hasta los 14 años se les enviaba a las casas de misericordia y hospicios (Catalá, 2009).

Tras la Ley de 1780-1781, en las Cortes de Navarra se estructuraron las Juntas de Caridad para conseguir hospicios en los que se educaban a los infantes gitanos, anticipándose a la Pragmática de 1783 (Catalá, 2009).

> Todos estos «proyectos educativos» fueron abandonados una y otra vez por la resistencia de los particulares a admitir a los gitanos en las escuelas o en los trabajos comunes donde los gremios los rechazaban por no tener «pureza de sangre». También por la escasez de las instituciones oficiales (escuelas, hospicios, casas de misericordia,..) y de presupuestos para crearlas y mantenerlas. (Catalá, 2009, p. 169)

Generalmente, ya en 1785, los niños y niñas gitanos se mantenían con sus familias, a excepción de situaciones donde por causas diversas extremas estos se quedaban sin padres, madres o familiares que se hicieran cargo de ellos. En dados casos, las instituciones les acogían (Catalá, 2009).

Había un rechazo evidente hacia las comunidades gitanas por parte de los no gitanos, y no querían compartir escuelas con ellos. Además, era complicado encontrase con maestros y maestras que aceptasen impartir una educación a los niños y niñas de etnia gitana, "temiendo que su compañía e inmediata comunicación pudiera ser nociva, y causar la perversión en los otros jóvenes encomendados a su cuidado y enseñanza" (Catalá, 2009, p. 170).

Tuvo lugar una urgente catequización de los niños y niñas gitanos promovida por Francisco Antonio de Zamora. En poco tiempo aprendieron "lo que está obligado todo católico" y, a las niñas, el catálogo de "las obligaciones de una buena hija y de una madre de familia con respecto a sus casas y al estudio" (Catalá, 2009, p. 170)

Durante los censos del siglo XVII, se cree que los niños y niñas de las comunidades gitanas asentadas asistían a la escuela en proporción equiparable a los infantes no gitanos con un nivel socioeconómico similar (Catalá, 2009). "Dispersas políticas sobre los menores gitanos seguirán erráticas y aleatorias en el siglo XIX, donde se siguen proponiendo medidas reductoras que olvidan las políticas integradoras de la pragmática de 1783" (Catalá, 2009, p. 171).

El Padre Andrés Manjón crea en 1899 las Escuelas del Ave María. "Las ideas evangelizadoras del padre Manjón sobre los gitanos y los fines educativos que se propone con sus enseñanzas rozan el racismo y se imparten desde una prepotencia cultural y una imposición de la religión cristiana" (Catalá, 2009, p. 172).

La mayoría de los niños y niñas gitanos no estaban escolarizados y sufrían una clara marginación (a excepción de las familias sedentarizadas con nivel socioeconómico aceptable). Bajo estas circunstancias, en 1942 se originó el Patronato de Suburbios de Madrid. En estas escuelas asistían infantes gitanos e infantes no gitanos de zonas suburbiales (Catalá, 2009).

Entre 1960 y 1970 instituciones religiosas trataron de dar respuesta a la desescolarización de los niños y niñas gitanas en toda España. Estas aulas eran unitarias, había infantes gitanos de distinta edad y nivel académico y sólo había un profesor o profesora para todos ellos. Debido a la dificultad que su ponía el progreso escolar en estas condiciones, las instituciones religiosas solicitaron un convenio con el Ministerio de Educación con el fin de crear en estas mismas escuelas "unas escuelas graduadas y mixtas que se llamarían Escuelas puente" (Catalá, 2009, p. 174).

En 1983 se declara el Real Decreto 1.174/83 sobre Educación Compensatoria, en el cual, a pesar de que no se explicita a los gitanos, hay medidas para compensar la desigualdad que generan las condiciones sociales, residenciales u económicas en la escolarización y permanencia de algunos alumnos y alumnas (Catalá, 2009).

Se consigue una mejora en el acceso e incorporación de los estudiantes pertenecientes a las comunidades Romá en el sistema educativo a través de "la mayor dotación de profesorado y recursos, la constitución de centros de recursos y servicios de apoyo escolar, así como becas de comedor y de libros, junto a cierta flexibilidad en las normas de admisión en los centros escolares" (Catalá, 2009, p. 176).

En el año 2006 se aprobó la Ley de Educación, que ofrece a las diversidades culturales un considerable reconocimiento sin mencionar explícitamente a los gitanos. Esta ley da una base de lo que puede llegar a ser una educación intercultural (LODE 1983 y LOGSE 1990) (Catalá, 2009).

Los contenidos de la Ley de Educación (2006) ofrecen a los ciudadanos y ciudadanas:

> el reconocimiento de la diversidad cultural, el ofrecimiento de unos derechos y deberes que las personas deben cumplir y respetar, entre ellos, el derecho a la educación, un potente instrumento que permite a los niños y niñas participar plenamente de la vida en comunidad. (Aneas, 2019, p. 24)

> La Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación educativas. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. (Odina, 2024, p. 6)

Es un modelo educativo que rechaza por completo la asimilación o marginación de las minorías. Los fines de una educación intercultural son: "reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas" (Sedano, 2010, p. 14)

Sin embargo, desde 1990 ha habido un mínimo avance en esa educación intercultural, pues no se da un reconocimiento de las diversidades culturales, no se sitúan esas diferencias culturales como oportunidad de aprendizaje. Las minorías no tienen la oportunidad de desarrollar sus culturas. Así lo explica Catalá (2009):

> Prueba de ello es que las diversidades culturales suelen interpretarse en términos problemáticos y les conducen a legislar una intervención centrada en la adaptación, en la compensación de aquellos que han de integrarse. La inversión en educación, dentro de unas políticas educativas interculturales, y la formación profesional de los jóvenes y adultos, debería facilitar el acceso al mundo laboral común con sus generaciones de iguales y evitaría políticas de Servicios Sociales que no solucionan el problema, más bien agravan la desmotivación. (2009, p. 187-188).

Así pues, la investigación educativa (Fernández Enguita, 1993; Muñóz, 1993; Fresino, 1994) ha mostrado la siguiente situación dentro de las culturas gitanas que supone una problemática: "la tardía incorporación a los centros educativos, el rápido abandono, el alto grado de absentismo y ausencia escolar, las dificultades para adquirir las técnicas instrumentales básicas y la baja tasa de titulación" (Quintanilla, 2003. p. 168).

Según estudios realizados por la Fundación Secretariado Gitano, hay una gran brecha educativa respeto a las comunidades Romá. Esta brecha se manifiesta en las

posibilidades que tienen los niños y niñas gitanos para continuar con los estudios obligatorios, pero también en el acceso a la Educación Secundaria, reflejándose además en la Educación Primaria: “un 64% del alumnado gitano de entre 16 y 24 años no concluye los estudios obligatorios frente al 13% del conjunto del alumnado” (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Hay una disminución en la escolarización del alumnado gitano entre los 15 y 16 años:

> “A los 15 años el 86,3% del alumnado gitano se encuentra escolarizado (frente a un 97,9% del conjunto de la población) y a los 16 esta cifra desciende a un 55,5% (para el conjunto del alumnado este dato es de un 93,5%). (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Los 16 años es la edad en la que más abandono escolar hay entre los discentes gitanos, coincidiendo generalmente con el curso de 2º de la Educación Secundaria Obligatoria. Esto puede deberse a que a partir de esa edad deja de ser obligatoria la escolarización. Mientras que hay un 13,3% de Abandono Escolar Temprano del alumnado que presenta el conjunto de la población, en las poblaciones gitanas esta cifra es de un 63,7% (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Según Álvaro Ferrer y Lucas Gortazar (2021), actualmente existe una preocupación general acerca de la segregación escolar en España, que supone una clara dificultad para el desarrollo de educación basada en la equidad, libertar y calidad. En Educación Primaria la segregación socioeconómica es notablemente elevada en España, ocupando Madrid el puesto más alto tanto en España como en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

> La segregación escolar es el resultado de las desviaciones o diferencias que se dan entre la composición de las escuelas y la composición del entorno en el que se encuentran. A mayores diferencias, mayor segregación habrá. Cuando hablamos de segregación nos referimos a un territorio específico. (Ferrer y Martínez, 2018)

Cuanto mayor segregación escolar haya en un centro educativo, menor diversidad se encontrará en él. Entonces, “puede convertirse en un problema para la igualdad de oportunidades y la eficiencia del sistema educativo, generando mayor fracaso y

abandono en el alumnado y provocando mayores dificultades de gestión en los centros educativos de alta complejidad" (Ferrer y Gortazar, 2018, p. 1). Asimismo, las oportunidades educativas que pueden llegar a tener el alumnado de un centro con segregación se ven afectadas, así como la calidad de educación que en él se imparte.

La "libertad en educación" comprende "la libertad de elección de centro educativo con la igualdad de oportunidades, de las familias para ejercer esa libertad y de todos los niños y niñas para poder elegir libremente qué quieren ser y hacer en sus vidas". (Ferrer y Gortazar, 2018, p. 1). No existe una igualdad de oportunidades para que todas las familias puedan elegir el centro educativo al que asisten sus hijos e hijas, por tanto, esa "libertar en educación" es posible para unas pocas personas.

Las organizaciones EsadeEcPol y Save the Children ofrecen actuaciones en las siguientes áreas, en las cuales se tiene en cuenta la capacidad de elección de las familias y se establece como objetivo disminuir la segregación escolar:

> (i) aumentar la discriminación positiva a grupos socioeconómicos en los baremos de admisión; (ii) promover un sistema de doble reserva de plazas ajustada al contexto de la zona; (iii) mejorar la información y acompañamiento a las familias; (iv) abordar la gestión de la matriculación del alumnado que se incorpora durante el curso; (v) dotar a los centros de financiación suficiente y control para evitar el cobro de cuotas; (vi) apostar por un sistema de políticas de mejora, innovación y acompañamiento para de-segregar y lograr la mayor calidad posible en todos los centros educativos; (vii) modificar el algoritmo de asignación de plazas ("Mecanismo de Boston") por modelos alternativos más eficientes y equitativos; (viii) mejorar la oferta escolar de centros públicos (jornada ampliada, servicios de comedor, entre otros). (Ferrer y Gortazar, 2018, p. 2)

Por último, resulta interesante añadir algunos aspectos que considero necesarios para continuar avanzando en la inclusión de las comunidades gitanas en las realidades escolares, así como favorecer y contribuir en el desarrollo de una educación intercultural, los cuales he ido recopilando de distintas fuentes:

- Desmentir los prejuicios y estereotipos sobre las comunidades gitanas. Tratar de eliminar conductas o situaciones racistas y discriminatorias en los centros educativos.
- Fomentar la participación de las familias en la vida escolar y proceso educativo de sus hijos e hijas, así como mantener una comunicación activa con ellas, afianzando el vínculo familia-escuela.
- Metodología lúdica y cooperativa en las aulas. Relevancia del trabajo en grupos interactivos y pedagogía activa y participativa.
- Formación de la comunidad educativa en general en temas de interculturalidad y trato con este colectivo.
- Formación de las familias. Creo que podría resultar favorable la elaboración de escuelas de padres en las cuales se aborden temas referidos a la educación intercultural.
- Es necesario entender que la igualdad no es una tarea que se trabaje únicamente desde la perspectiva escolar. También intervienen las políticas educativas, las cuales hay que tener en cuenta para diseñar los objetivos que se pretenden lograr.
- "La interculturalidad tiene que estar presente en los espacios, los tiempos, los contenidos y las actividades desarrolladas por los centros educativos. Para ello, la educación intercultural debe impregnar el currículum en toda su amplitud" (De Haro, 2009, p.197).
- Los materiales escolares son otro de los elementos que debemos de prestar especial atención y escogerlos desde una perspectiva de interculturalidad. Un ejemplo de ello puede ser el material interactivo Maj Khetane. Concretamente, la importancia de ofrecer positivas y verdaderas referencias de las comunidades gitanas en los materiales escolares.
- Trabajar de forma colaborativa a nivel de comunidad educativa. Para ello, primeramente, reflexionar y definir el proyecto educativo y después realizar un análisis de la realidad del centro junto con su entorno y necesidades. Hay materiales que pueden ayudar a esto, como es el caso de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva y de la GUÍA INTER (2002).

- Evitar y reducir la concentración y segregación escolar de alumnado perteneciente a minorías.
- “Promoción de proyectos educativos de los centros, sobre principios y valores referidos a la educación intercultural. Introducir en los proyectos y en las distintas programaciones métodos de aprendizaje y técnicas de trabajo adaptadas a contextos educativos heterogéneos” (Guzman, 2005, p.9).
- Ayudar al alumnado con escasos recursos económicos a través de la prestación de medios tanto materiales como personales.

Actividades extraescolares y complementarias

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la asistencia del alumnado gitano español a las actividades extraescolares y complementarias supone una preocupación dada la escasa participación que actualmente se registra. Por tanto, resulta necesario ofrecer una definición de las mismas. Para ello, el Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre en el artículo 3 conceptualiza las actividades extraescolares como:

> las establecidas por el centro que se realicen en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de mañana y de tarde del horario de permanencia en el mismo de los alumnos, así como las que se realicen antes o después del citado horario, dirigidas a los alumnos del centro.

Las actividades complementarias son definidas por el Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, en el artículo 2 como:

> las establecidas por el centro con carácter gratuito dentro del horario de permanencia obligada de los alumnos en el mismo y como complemento de la actividad escolar, en las que pueda participar el conjunto de los alumnos del grupo, curso, ciclo, etapa o nivel.

Según el Decreto 66/2022 de 7 de julio (artículo 11 p.7), la Propuesta pedagógica debe de recoger “criterios relativos a la programación de las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar”. Asimismo, en el artículo 28 (p. 17) se establece cómo el proyecto curricular debe de recoger “los criterios relativos a la programación de las actividades complementarias y extraescolares, que se pretendan

realizar, especificando su contribución al desarrollo de las competencias". Por último, en el artículo 29 (p.18) se expresa que la programación didáctica tiene que incluir "las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar en el curso correspondiente".

Un estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano afirma que "la baja participación del alumnado gitano en actividades extraescolares y complementarias en los centros académicos es un problema destacado (Fundación Secretariado Gitano, 2022, p.7).

Asimismo, un informe ejecutivo realizado por la Fundación Secretariado Gitano (2023) señala la reducida participación del alumnado gitano español en las actividades complementarias y extraescolares. Concretamente, en el curso 2011-12 el 36,3% del alumnado gitano de entre 13 y 21 años participaron en actividades extraescolares y complementarias. En el curso 2021-22 este dato disminuyó considerablemente a un 22,9%, lo que invita a una preocupación general. Además, en el curso 2021-22 "poco más de una cuarta parte de los estudiantes entre 6 y 16 años participaron en alguna actividad extraescolar" (Fundación Secretariado Gitano, p. 30). Resulta interesante resaltar que la participación de mujeres gitanas (20,6%) en este tipo de actividades es menor que la participación de hombres pertenecientes a las culturas Romá (24,3%).

"La falta de participación en estas actividades puede tener un impacto negativo en el desarrollo integral de los estudiantes gitanos, ya que estas actividades suelen complementar y enriquecer su experiencia educativa" (Fundación Secretariado Gitano, 2022, p. 7). Debido a esto, se convierte en una tarea importante tratar esta escasa participación, investigando sus causas para revertir sus consecuencias y lograr acercarnos a una educación verdaderamente equitativa, inclusiva e intercultural para todo el alumnado (Fundación Secretariado Gitano, 2022).

4. Diseño metodológico

Voy a hacer uso de la metodología cualitativa, debido a que se acomoda de forma adecuada a la finalidad de la investigación. De esta forma, se podrá profundizar en las ideas de las personas seleccionadas, pudiéndolas analizar posteriormente y extraer

conclusiones de ellas. Además, la muestra necesitada según los objetivos de la investigación requiere la pertenencia a un grupo étnico en concreto. Asimismo, "los estudios cualitativos se prefieren por sus propiedades explicativas y su poder exploratorio". […] La metodología cualitativa, en contraste con la cuantitativa, se caracteriza por un mayor contacto entre investigador y sujeto" (Binda y Benavent, 2013, p.181, 182).

Concretamente, utilizaré la técnica de entrevista en profundidad para dar respuesta al segundo objetivo del trabajo: visibilizar las necesidades de las familias gitanas cuyos hijos e hijas se encuentren cursando la etapa de Educación Infantil en torno a las actividades extraescolares y complementarias.

El instrumento de la entrevista será un guion de elaboración propia. Al establecer un guion será una entrevista semiestructurada, pues seguiré el esquema establecido, una serie de preguntas cuya opción de respuesta será abierta, pues las personas entrevistadas tendrán cierta libertad a la hora de responder. Al mismo tiempo, debido a este tipo de entrevista podré ajustar alguna de las preguntas en función de la persona entrevistada y de las circunstancias que se estén dando, flexibilizando así el proceso. La gran ventaja de la entrevista semiestructurada "es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos" (Díaz, Torruco, Martínez y Valera, 2013, p. 163). El guion cuenta con 23 preguntas (ver Anexo I), de forma que se tiene planificado que la entrevista dure media hora aproximadamente.

Por otra parte, al tratarse de una metodología cualitativa, los resultados obtenidos quedan supeditados a la revisión y confirmación de profesionales del área abordada. Así pues, trataré de recabar información sobre las necesidades de las familias gitanas en relación con la Educación Infantil. El trabajo se sustenta entonces bajo el paradigma interpretativo. Este enfoque "supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente". Por otro, a la forma en la cual los científicos sociales intentan "comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades" (Vain, 2012, p.39).

> Es un estudio fenomenológico, pues consiste precisamente en comprender desde la experiencia misma lo que se revela en ella, no desde una actitud meramente interpretativa, que busque la coherencia interna del texto analizado, sino que aboga por un respeto pleno del relato que hace el hablante, donde expresa la forma como él ha vivido lo que ha vivido. (López, 2007, p. 95)

Mediante estas entrevistas se pretende investigar a cerca de la participación del alumnado gitano español de Educación Infantil en las actividades extraescolares y complementarias. El guion consta de unas preguntas, las cuales están encaminadas a indagar las causas de la escasa participación de este grupo en dichas actividades, así como las posibles consecuencias que esto conlleva y la vivencia de la familia y del alumnado gitano de este considerado problema, con el fin de visibilizar así las necesidades de los infantes pertenecientes a las comunidades Romá.

Para la selección de la muestra se ha utilizado el muestreo no probabilístico, pues las personas que han realizado la entrevista han sido elegidas previamente en función de unas características concretas (Bisquerra, 2004). Estas condiciones son: pertenencia a las culturas gitanas y tener en el momento de la entrevista un hijo o hija que esté cursando la etapa de Educación Infantil en España.

En la tabla 1 se detallan algunos aspectos como: la duración de las entrevistas, el lugar en el cual se llevaron a cabo, las sensaciones que tuve durante el proceso, etc. Tal y como se pude visualizar, se han realizado un total de 4 entrevistas, todas ellas a mujeres y de nacionalidad española. Dos de ellas tienen 23 años y un hijo de 4 años. Las otras dos personas tienen 3 hijos/as: dos de sus hijos/as están en la etapa de primaria y uno de ellos/as en la de infantil. Estas madres nacieron en el año 1978 y 1993. Tres de las mujeres residen en Cantabria, una en Asturias. Los hijos de todas de ellas asisten a colegios públicos. Tanto los barrios en los que residen las personas entrevistadas como los centros educativos a los que asisten los niños/as están localizados en barrios de clase social media-baja. En ellos, residen personas pertenecientes a distintas culturas, con un alto índice población de etnia gitana. Tres de las entrevistas tuvieron lugar en una sala que me facilitó la Fundación Secretariado Gitano de Santander. Una de ellas se realizó en la casa de la persona entrevistada.

Nombre	Laura	Manuela	Patricia	Raquel
Sexo	F	F	F	F
Año de nacimiento	2001	1978	2001	1993
Lugar de nacimiento	Santoña	Santander	Santander	Barcelona
Lugar de residencia	Santander	Santander	Liencres	Barrio La Calzada
Número integrantes de familia	Familia nuclear con un hijo	Familia nuclear con 2 hijos y una hija	Familia nuclear con un hijo	Familia nuclear con dos hijos y una hija
Años de los/as hijos/as	4 años	15, 11 y 6 años	4 años	11, 7 y 5 años
Motivos de selección de centro	Cercanía	Es el colegio al cual asistió cuando era pequeña. Familiaridad	Motivos familiares. Sus hermanos van. Reseñas positivas del centro.	Referencias positivas
Lugar de la entrevista	Fundación Secretariado Gitano	Fundación Secretariado Gitano	Fundación Secretariado Gitano	En su casa
Duración de la entrevista	32 minutos 46 segundos	28 minutos 32 segundos	26 minutos 17 segundos	25 minutos y 3 segundos
Fecha de la entrevista	04/04/2024	08/04/2024	23/04/2024	06/05/2024
Sensaciones	Al comienzo parecía nerviosa, pero a medida que fue transcurriendo la entrevista se mostró más segura.	Se mostró segura, cómoda y muy colaborativa desde el inicio. Fue fluida.	Al inicio se mostró algo incómoda e insegura. Después comenzó a mostrarse más segura paulatinamente.	Parecía que tenía las ideas muy claras sobre las cuestiones preguntadas. Ofreció unas respuestas concisas.

Tabla 1: Detalles de las entrevistas.

5. Resultados

Tras la realización de las entrevistas, se ha obtenido información muy variada acerca de las familias gitanas. Este hecho evidencia que el pueblo gitano es heterogéneo y diverso, tal como defiende Fernández (2015). Por otra parte, se encuentran coincidencias en algunas respuestas, lo cual iré reflejando a lo largo de este apartado. El análisis también

tratará sobre aquellos aspectos que he considerado relevantes dado los objetivos del trabajo.

Primeramente, en cuanto al segundo grupo de preguntas referidas a las actividades extraescolares, la mayoría de las personas entrevistadas aseguran que sus hijos e hijas no asisten a este tipo de actividades. Esto coincide con los datos obtenidos en el informe ejecutivo y en estudio piloto exploratorio elaborado por la Fundación Secretariado Gitano (2023).

Los motivos de esta escasa participación son diferentes en cada caso. No obstante, hay una coincidencia entre dos de las madres, Laura y Patricia. Ambas aseguran no haber recibido información por parte del centro sobre estas actividades más allá de mencionar en la primera reunión su existencia en "la aplicación del colegio". Por tanto, son las familias quienes deben de buscar la información necesaria para conocer las actividades que brinda el centro.

Vinculado a ello, hay un sentimiento por parte de las madres de que las actividades extraescolares carecen de importancia. "Al niño le encanta ir al patio que tengo enfrente de mi casa y ahí el niño hace de todo: fútbol, boxeo… No le hace falta", dice Laura. Posteriormente continúa diciendo Laura: "no creo que a mi hijo le afecte que no vaya a las actividades, porque, aunque no vaya, mi niño siempre que va al colegio tiene muchos amigos".

Como desde el centro no se facilita esa información a las familias, es probable que estas tienden a darles una escasa importancia. De hecho, a la pregunta "¿cómo crees que se podrían mejorar estas actividades para que tanto tu sentimiento de seguridad y comodidad como el de tu hijo/a se incrementase?", Patricia ofreció la siguiente respuesta:

> Pues que, al principio de curso, […] Podrían darte una hoja con "hay estas actividades extraescolares para los niños y para los padres que les interese o que necesitan los niños o les hace bien a los niños para tal cosa". No dan ese tipo de información de actividades. Te dicen: en la página web tienes todas las actividades del colegio. Pues muchas veces se te olvida mirarlo y no estás tan dispuesta a ello porque no estás informada.

Por tanto, la motivación y el interés de estas madres respecto a las actividades extraescolares es prácticamente nula. Sus hijos e hijas tampoco están informados sobre ellas y su motivación e interés se desconoce, ya que no están enterados.

Con todo ello, una de las madres, Laura, valora negativamente las actividades extraescolares, pues además de considerarlas innecesarias añade:

> Nunca he estado a favor de esas cosas. De dejar a los niños más allá del horario que tienen que tener del colegio. A mí no me gusta. Al colegio le llevo porque le viene bien a él, pero ya. Luego conmigo, que se vaya al parque conmigo. Yo dejarlo solo y yo estar tanto tiempo sin él no puedo. Yo estaría en casa y preguntándome: ¿qué estará haciendo?, ¿estará bien? Un poquito madre sobreprotectora.

Algunos autores defienden la existencia de una sobreprotección de las familias gitanas hacia sus hijos e hijas (Abajo y Carrasco, 2004). Supone un problema, pues, en algunos casos "provoca déficits en cuanto a la formación de una buena autoestima que les haga creerse capaces de lograr cosas por sí mismos", (González, 2021, p. 25) referido a la persona sobreprotegida.

Ligado a ello, Manuela comenta una forma mediante la cual se podría mejorar la seguridad de las familias en general (y concretamente las pertenecientes a las culturas Romá) a la hora de dejar a sus hijos/as en este tipo de actividades. En el centro al cual asiste su criatura, hay actividades extraescolares de padres y madres e hijos/as. Ella valora positivamente estas actividades con las familias, alegando que, durante ese tiempo que pasa con su hija, se incrementa el vínculo entre la familia y la escuela, además de tener la oportunidad de compartir tiempo de calidad con su pequeña. "Así a medida que pasa el tiempo te sientes mucho más tranquila y luego esa tranquilidad se puede trasladas a actividades de otro tipo", dice Manuela.

"La familia y la escuela se erigen como dos contextos fundamentales en el desarrollo del niño. La investigación educativa recoge ampliamente los beneficios que se desprenden de establecer vínculos fuertes y honestos entre los miembros de la comunidad escolar" (Epstein, 1995, como se citó en Castro y García, 2016, p. 4). Después, Manuela continúa diciendo, "y yo creo que igual deberían estar más con ellos o que ellos propongan, que

los niños puedan opinar, que los gitanos sean los que puedan hablar y decir lo que les gustaría. Hacerles sentir como uno más". Es necesario "considerar a la infancia como un colectivo con intenciones e intereses propios, que tiene derecho a ser escuchada y a participar en los temas que afectan a sus vidas" (Castro, Ezquerra y Argos, 2016, p. 106).

Como última pregunta de este rubro, redacté la siguiente: ¿En qué medida consideras que se tiene en cuenta las necesidades de las familias y del alumnado perteneciente a las culturas gitanas en la planificación y puesta en marcha de estas actividades?

Las respuestas recopiladas fueron variadas. Raquel respondió lo siguiente: "creo que se enfocan de manera holística en cuanto a culturas (gracias a Dios este colegio no es racista), no veo factores discriminatorios, pero sí es cierto que se sorprenden de manera positiva con la participación de mis hijos". Raquel considera que los docentes del colegio tienen reforzado el estigma social que hay de las comunidades gitanas. Por ello, a pesar de que en ese centro escolar hay alumnado gitano que participa en las actividades extraescolares, los maestros se asombran. A raíz de esto, realizan refuerzos positivos en forma de elogios a las familias Romá cuyos hijos participan en dichas actividades.

A pesar de que con el transcurso del tiempo es un tema que está cambiando, "aún se siguen viendo reacciones de asombro al ver que un individuo perteneciente a esta comunidad estudie o tenga un trabajo como una persona cualquiera (Padilla Carmona, González Monteagudo y Soria Vílchez, 2017, como se citó en Cortés Moreno, 2022 p. 3)

Manuela, en cambio, ofrece una respuesta diferente:

> Lo mínimo. Están hechas como que las familias gitanas no participen en estas actividades […]. En las extraescolares que hay en el colegio no hay nadie gitano si mal no recuerdo. Se ha hecho como "una leyenda urbana" como que no paran quietos, o se portan mal. Pero no es que no paren quietos o que se porten mal, si no que se nos olvida que siguen siendo niños.

En relación con ello, Gamella (2011, p. 39) explica cómo en las poblaciones gitanas "las ocupaciones tradicionales han sido muy diversas en su ámbito y especialidad, pero se han caracterizado habitualmente por su flexibilidad, independencia y movilidad […]". Por el contrario, el sistema educativo español está estructurado con un calendario y horario rígido, sin movilidad. Está elaborado pues, para un alumnado y familia no gitana. Sería

una posibilidad entonces, considerar oportuno la adaptación de los centros a las familias Romá a través de una flexibilización en lo referente a los horarios y movilidad. En esta línea, cabe destacar la existencia de escuelas infantiles con horarios flexibles.

> Es fundamental implementar medidas que promuevan la inclusión y la participación activa del alumnado gitano en actividades extraescolares, garantizando que tengan acceso equitativo a estas oportunidades en los centros educativos. La diversidad cultural y las necesidades específicas de este grupo deben ser tenidas en cuenta para diseñar programas inclusivos y adaptados que fomenten la participación y el desarrollo integral de los estudiantes gitanos. (Fundación Secretariado Gitano, 2023, p. 30)

El tercer grupo de preguntas abordan las actividades complementarias, concretamente las excursiones, el comedor y las entradas y salidas del centro escolar. En lo que respecta a las excursiones, todas las madres entrevistadas han afirmado que sus hijos e hijas participan en todas ellas. En cuanto a los motivos de la participación, coinciden en que sus hijos/as quieren asistir a ellas, disfrutan. Por tanto, los niños y las niñas están muy motivados. “Al niño le encantan las excursiones”, dice Laura.

Manuela agrega: “creo que tienen que participar porque luego van al cole y hablan de la excursión a la que han ido o van a ir y si no va se queda como apartada”. Relacionado con ello, “las amistades infantiles desempeñan un importante papel en el ajuste social posterior, ya que la mejor forma de aprender a interaccionar con otros parece consistir en ejercitarse con aquellos que son tan inexpertos como uno mismo” (López Sánchez, 2007, p. 73). Una de las orientaciones que López Sánchez (2007) ofrece a las familias para favorecer las relaciones de amistad de sus pequeños es que asistan a las excursiones, pues “facilitan las interacciones espontáneas entre niños y niñas, la posibilidad de conocerse mejor de crear vínculos” (p. 76).

Todas las madres entrevistadas valoran positivamente este tipo de actividades, llegando a considerarlas “necesarias”. Aseguran que la participación de sus hijos/as en las excursiones repercute positivamente en su convivencia con sus compañeros. Así Patricia nos cuenta:

> En las excursiones sí que creo que influye positivamente porque no están dentro del mismo entorno del colegio. Él se ve en un autobús con sus amigos o fuera del cole con sus amigos y como que socializan más. Es como un vínculo más cercano con sus amigos el no estar solo metidos en un colegio, en una clase.

A través de las actividades extraescolares se puede disminuir la asignación negativa que el grupo mayoritario ofrece a los gitanos, pues, en esos espacios, pueden surgir relaciones interpersonales de forma natural y espontánea. Es más, en dichos momentos, se pueden desenvolver interacciones más profundas "donde los miembros de ambos grupos, gitano y mayoritario tengan un estatus similar y donde se trabajen de manera conjunta objetivos de cooperación" (Navarro, 2007 p. 82).

Raquel dice que las excursiones:

> Influyen de manera positiva en ambos aspectos. En cuanto a la formación suelen ser actividades que están relacionadas con el proyecto que el centro establece cada trimestre. En la experiencia que tengo, siempre vienen cargados de nueva información, que además realmente aprenden porque es más fácil de memorizar.

Según Cuesta (2009) "las salidas tienen un específico valor educativo, didáctico y social" (p. 1). "La participación en actividades complementarias puede ser beneficiosa para el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando habilidades sociales, creatividad, trabajo en equipo y motivación por el aprendizaje" (Fundación Secretariado Gitano, 2023, p. 30).

Para finalizar con las excursiones, se han encontrado coincidencias en las respuestas de la siguiente pregunta: ¿cómo crees que se podrían mejorar estas actividades para que tanto tu sentimiento de seguridad y comodidad como el de tu hijo/a se incrementase? La mayoría de las madres entrevistadas han contestado que una de las formas sería a través del incremento del número de personal que acude a las excursiones. "Las excursiones creo que sería mejor que hubiese más personas para tantos niños que son. No es porque ellas hagan mal su trabajo, es que al final son muchos niños para pocas profesoras", dice Laura.

"Si pusieran sugerencias en alguna excursión yo pondría que acompañe algún padre o madre a la excursión. Ya no que lo acompañara yo como tal, sino que hubiera otro

adulto", dice Patricia. Manuela afín de esta idea, va más allá, considerando oportuno que los padres y madres asistan de vez en cuando al centro, tanto a las excursiones como a otras actividades, para reforzar así la seguridad de las familias gitanas y sentirse parte de la comunidad escolar. Así lo explica Manuela:

> Porque si van se van a sentir como uno más en la clase. Si van a las excursiones y van a todos los lados (extraescolares, actividades que se planifiquen desde el centro que necesiten apoyo de las familias…), están haciendo entender a la gente que somos uno más en este mundo (los gitanos).

De hecho, "una mayor participación de las familias, aumentar las expectativas del profesorado, los tiempos de aprendizaje y los referentes culturales en los currículos y los centros educativos son algunas de las propuestas que las familias piden a las escuelas" (Aubert y Larena, 2004; CREA, 2010; Sordé, 2006, como se citó en Márquez y Padua, 2016, p. 95).

En lo concerniente al comedor, la mayoría de las madres entrevistadas responden que, actualmente, sus hijos/as no asisten. Se encuentra una coincidencia en los motivos de esta escasa participación. Dos de las madres aseguran que sus hijos/as han tenido malas experiencias en el comedor vinculadas al personal del mismo. Comparte Manuela:

> Del comedor la tuve que sacar porque con los que cuidan el comedor tuve conflictos. No voy a decir si son racistas, pero el comedor lo mínimo. Porque es que van a por los gitanos. Mis hijos no se sienten ahí ni cómodos ni escuchados. Pasa cualquier cosa y en lugar de preguntar, ven que están implicados gitanos en los conflictos y ya les echan la culpa. Directamente ya juzgan.

Cortés Moreno (2020) afirma que "son muchos los prejuicios y estereotipos que se tienen respecto a esta minoría étnica, y, aunque hoy en día está mejorando esa imagen, todavía podemos encontrar rechazo y obstáculos que dificultan" (p. 3) su inclusión en la comunidad.

> Tendremos que empezar reconociendo heurísticamente que en la educación y la formación de nuestro alumnado no sólo interviene el/la docente del centro escolar que enseña en horario lectivo sino que también contribuyen a su formación y educación integral aquellos educadores/as que se ocupan

> de impartir las enseñanzas extraescolares. Enseñanzas extraescolares que no conforman el currículo escolar sistémico pero que sí que configuran su currículo personal como ser humano. (Navarro, 2014, p. 20)

Todas las madres entrevistadas cuyos hijos/as han participado alguna vez en el comedor, aseguran que a sus niños/as no les gusta ir. La mayoría de ellas determinan una valoración negativa a esta actividad complementaria. Además, dos de las madres expresan que, si sus hijos/as no participen en el comedor "no le influye en nada". "En cuanto al comedor no creo que tenga que ver con la relación que tiene con sus amigos", dice Laura.

Sin embargo, Navarro (2014, p. 21) valora la "contribución de los servicios complementarios y las actividades extraescolares, concluyendo que logran una educación-formación integral y plena del alumnado, y consiguen la interacción de la comunidad educativa". "Convergerá en el educado no sólo una buena educación formal, sino también la informal y no formal" (Navarro, 2014, p. 20).

Finalmente, en cuanto a las entradas y salidas de los centros escolares, la mayoría de las madres consideran que su planificación por parte del centro es apropiada. "Las entradas y las salidas lo organizan muy bien". No obstante, Laura comenta que ha tenido conflictos en las entradas:

> A partir de ir al comedor, el niño no quería ir al colegio. En las puertas se pone no sé si es una conserje con la que suelo tener rifirafes porque no me deja entrar con el niño porque me dice que si no le echan a ella la bronca. Una vez tuvimos un pequeño conflicto porque no me dejaba pasar con el niño. Yo le dije "si no me dejas entrar con el niño yo no voy a dejar a mi hijo llorando, me lo llevo". Al final cedía a regañadientes y amenazándole con eso.

Ella ofrece una mejora en las entradas, una adaptación que el centro debería de hacer para mejorar la tranquilidad tanto de las familias, como de los infantes. Esto no solo referido a las comunidades gitanas, sino todas las familias cuando suceden situaciones similares a las que comparte:

> En las entradas al colegio, yo entiendo que, si son 200 madres, no van a dejar que esas 200 madres entren. Pero su tú ves al niño que no quiere y que se está

> agarrando al cuello de su madre, tienes que entender, aunque no tengas un hijo, que tiene que entrar su madre. Y van a ser 2 minutos, se calla y me voy. No voy a estar ahí todo el horario del niño.

Para terminar este tercer grupo de cuestiones sobre las actividades complementarias, realicé la siguiente pregunta: ¿En qué medida consideras que se tiene en cuenta las necesidades de las familias y del alumnado perteneciente a las culturas gitanas en la planificación y puesta en marcha de las actividades complementarias? Exceptuando los conflictos mencionados anteriormente con el servicio del comedor, la mayoría de las entrevistadas explican que desde el centro "no hacen diferencia ni buena ni mala". "Yo creo que en el centro no piensan "hay alumnos gitanos, vamos a hacer tal cosa"", comenta Laura.

El último grupo de preguntas trata, a modo de conclusión, sobre la situación escolar que se vive en el centro educativo al que asisten los pequeños/as. En lo concerniente al tipo de relación que han establecido las madres con los docentes, todas ellas aseguran que es una muy buena relación. "En cuanto al centro escolar en general, puedo decir que por suerte tengo muy buena relación a nivel personal incluso con el equipo directivo", dice Raquel.

Las entrevistadas la valoran como positiva y cercana la relación que han forjado los/as niños/as con sus compañeros y con los docentes. "Tanto con los docentes como con los compañeros una relación, buena, sana, de aceptación y altamente estrecha", dice Raquel. "Ahora como es pequeñita sí que tiene buena relación con sus compañeros, tiene amigos y todo", aclara Manuela. Es muy importante la relación que establecen los infantes con otros niños/as, pues "son igualitarias por naturaleza […] son íntimas, las amistades permiten que el niño experimente dentro de ellas una gama amplia de sentimientos y valores" (Fuentes y Melero, 1992, p. 57). Además de ello, "las amistades infantiles cumplen importantes funciones en el desarrollo afectivo y social de los niños, por ejemplo proporcionan afecto, cariño, apoyo emocional y seguridad afectiva […]" (Fuentes y Melero, 1992, p. 55).

Finalmente, la última pregunta realizada fue: ¿en qué medida consideras que tu hijo/a se siente valorado, comprendido, aceptado y respetado dentro de su grupo-clase?, ¿y

dentro del centro escolar? Todas las madres consideran que sus hijos/as se sienten valorados, comprendidos, aceptados y respetados, tanto dentro del centro, cuanto por sus compañeros. “Sí. Se siente valorada y comprendida. A mi hija se le trata como una más. Está aceptada en el centro”, dice Manuela.

Huerta (2018) concluye que “el sentido de pertenencia fortalece el Reconocimiento de la identidad personal, es decir, el verdadero yo, contribuye al desarrollo cognitivo de los niños, basado en dos elementos fundamentales la personalidad y la esencia de cada persona” (Zurita Bastidas, 2022, p. 14). Sin embargo, Manuela añade:

> Con esta nueva directora, que está en funciones, yo creo que les va a integrar más (a los gitanos). Pero en el colegio en el que está no es mucho de pensar en la integración. A mí que el día internacional del gitano me ponga una bandera no me sirve. Porque a mí que me pongas un papel, una foto, ¿para qué?, ¿para qué quedes bien de que te has acordado de nosotros? Pues no, yo prefiero con hechos.

Esto está directamente relacionado con la cita De Haro (2009, p. 197) plasmada en el marco teórico, pues “la interculturalidad tiene que estar presente en los espacios, los tiempos, los contenidos y las actividades desarrolladas por los centros educativos. Para ello, la educación intercultural debe impregnar el currículum en toda su amplitud”.

Por otra parte, Manuela usa la palabra “integrar”. Corbett (1999) y Muntaner (2010) defienden que en el esquema de la integración la persona perjudicada “es quien tiene que integrarse en la comunidad escolar y por lo tanto la responsabilidad de todo lo que suceda recae en ella y de esta manera se deslinda a la institución y al gobierno de los logros o fracasos” (Cansino, 2017, p. 216).

> Sin embargo, la inclusión hace referencia a la aceptación de la diversidad, reconociendo que es la escuela quien debe adaptarse al alumnado y no a la inversa. Es decir, son los sistemas de enseñanza los que deben estar al servicio de los sujetos, a fin de dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos. (Guajardo, 2010; Muntaner, 2010, citado en Cansino, 2017, p. 216).

A lo largo de la entrevista, Manuela dice, “es que yo noto muchas veces que están excluidos. Que les han puesto la etiqueta y están excluidos”, referido a los gitanos en ese

centro educativo. Esto, junto con los prejuicios y estereotipos que los docentes tienen de las culturas gitanas que varias madres han mencionado en apartados anteriores, me invita a pensar que, a pesar de no tratarse de un racismo consciente, sí se encuentran conductas racistas. Podría tratarse entonces de un racismo simbólico, que "no confiesa directamente su naturaleza, que se niega a declarar expresamente su tendencia a discriminar […] y se refugia en sobreentendidos, supuestos y afirmaciones implícitas. Es, por tanto, sutil e indirecto" (Javaloy, 1994, p. 23).

6. Conclusiones

Los objetivos principales del trabajo eran, en primer lugar, realizar una revisión bibliográfica sobre el racismo en España y, específicamente, el antigitanismo en su dimensión escolar, y, en segundo lugar, a partir de los testimonios de familias gitanas (de origen español), visibilizar las necesidades de estas familias con respecto a la etapa de Infantil. Los conceptos claves trabajados han sido racismo, antigitanismo, antigitanismo escolar en España, interculturalidad, inclusión, segregación escolar, actividades extraescolares y actividades complementarias.

La metodología empleada para dar respuesta al segundo objetivo del trabajo ha sido cualitativa, pues se pretendía profundizar en las vivencias de las familias gitanas para posteriormente analizar las respuestas y visibilizarlas. La técnica usada ha sido la entrevista en profundidad, pues la "intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrase en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender […] consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro" (Robles, 2011, p. 40). La herramienta que se ha utilizado ha sido un guion para la entrevista, compuesto de 23 preguntas. He realizado un total de cuatro entrevistas.

Con respecto a una investigación como la que se ha llevado a cabo, se puede decir, siguiendo a Fernández (2015), que la población Romá es tan diversa como el número de personas que la componen. De hecho, ha habido una variedad de respuestas a las preguntas elaboradas. Bajo esta premisa, en segundo lugar, en el trabajo se ha tratado de explorar con mayor profundidad acerca de ciertas temáticas: las actividades extraescolares y las actividades complementarias.

Con respecto a las primeras, se puede observar que hay dos posiciones totalmente opuestas de las familias gitanas entrevistadas. Las madres cuyos hijos/as participan en las actividades extraescolares las valoran como enriquecedoras para sus pequeños/as. Consideran que, son muy positivas sobre todo en cuanto "a relaciones de amistad fraguadas fuera del aula" y sus criaturas están muy motivadas a asistir en ellas.

En cambio, las mujeres cuyos niños no participan en este tipo de actividades consideran que carecen totalmente de importancia y que su escasa participación no influye en ninguna medida tanto en la relación que los infantes forjan con sus compañeros cuanto en su formación académica. Vinculado a ello, hay una queja hacia el personal docente sobre la información que se ofrece desde el centro de estas actividades a las familias. Estos son los motivos por los que se debe la escasa participación de sus niños en las actividades extraescolares. La mayoría de las entrevistadas creen que las necesidades de las familias gitanas no son tenidas en cuenta en la planificación y puesta en marcha de estas actividades.

En lo concerniente a las actividades complementarias, se ha preguntado a las familias sobre las excursiones, el comedor y las entradas y salidas del centro escolar. Todas las madres entrevistadas confirman que sus hijos/as participan en las excursiones, debido, principalmente, a que ellos/as se encuentran muy motivados. La valoración que ofrecen las familias a este tipo de actividades es muy favorable, algunas llegando a considerarlas como "necesarias". Todas ellas creen que la asistencia a este tipo de actividades por parte de los infantes repercute positivamente en su formación académica y en la convivencia que tienen con sus compañeros. La mayoría de las entrevistadas sugieren como mejora de las excursiones el aumento del personal docente que acude a las mismas, lo cual aseguran que ofrecería una mayor seguridad y tranquilidad a las familias gitanas. En cuanto a las excursiones, se puede sugerir que las familias gitanas consideran que las necesidades de estas familias no son tenidas en cuenta por parte del centro tanto en su planificación cuanto en su puesta en marcha.

Los resultados obtenidos sobre el comedor son muy diferentes. La mayoría de las madres entrevistadas han respondido que sus hijos/as no asisten actualmente al comedor. La mitad de ellas valoran negativamente este servicio, dado a problemas que tuvieron sus niños/as con el personal del comedor, motivo por el cual se debe esa escasa asistencia.

Los/as hijos/as de todas las personas entrevistadas no se encuentran motivados a participar en él. Además, la mayoría de estas mujeres gitanas creen que la asistencia a este servicio por parte de sus infantes no influye ni en su relación con sus compañeros, ni en su formación académica. Las mejoras que ofrecen las familias Romá para el comedor inciden en la formación del personal docente. Asimismo, tampoco creen que se tengan en cuenta las necesidades de las familias gitanas en la planificación y puesta en marcha de esta actividad.

Por otra parte, se puede sugerir que las personas Romá están conformes con la organización de las entradas y salidas de los centros escolares. A excepción de ello, una de las madres solicita con preocupación que en las entradas los docentes les dejen acompañar a su hijo cuando está llorando y se niega entrar. Esta mejora la ofrece no solo para las familias gitanas, sino para todas cuyos hijos/as se encuentren en una situación similar.

Finalmente, todas las personas entrevistadas aseguraron que, tanto los progenitores como sus criaturas mantienen una buena relación con el profesorado. También comentaron que el tipo de relación que tienen sus hijos/as con sus compañeros de clase es estrecha, cercana y favorable, así como, que se sienten valorados, comprendidos, aceptados y respetados dentro del grupo. A pesar de todo ello, dado numerosos comentarios realizados a lo largo de las entrevistas, es posible deducir la existencia de un racismo simbólico por parte de los docentes, el cual es sutil e indirecto (Javaloy, 1994).

7. Referencias bibliográficas

Abajo, J. y Carrasco, E. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultura.* Madrid. CIDE: Instituto de la Mujer.

Aneas González, N. (2019). *El proceso de escolarización de la población gitana en España* [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid].

Anteproyecto de Ley 15/2022, de 12 de julio, Integral para la Igualdad de Trato y la No Discriminación. https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/12/15/con

Binda, N. U., y Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, *31*(2), 179-187.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Buezas Calvo, T. (1990). *¿España racista? Voces payas de los gitanos.* Anthropos.

Cansino, P. A. P. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista de Educación Inclusiva*, *10*(2), 213-226.

Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación xx1*, *19*(2), 105-126.

Castro-Zubizarreta, A., & García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *9*(18), 193-208.

Catalá, J. S. (2009). *Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles*. In Anales de historia contemporánea. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2921613

COMISIÓN EUROPEA (2018): "Informe sobre la evaluación del marco de la UE para las estrategias nacionales de integración de los gitanos hasta 2020", Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo, COM 785 final. Consulta: 20 de mayo de 2019 (https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0785&from=EN)

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Artículo 1. 21 de diciembre de 1965.

Cortés, I. (2018). La última forma de racismo aceptada en Europa: el antigitanismo de Estado. Blog BCN vs Odi. https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/es/ultima-forma-racismo-aceptadaeuropa-antigitanismo-estado/

Cortés Moreno, T. (2022). Prejuicios y estereotipos hacia la etnia gitana en España.

Cuesta, L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. *Revista digital–Innovación y experiencias educativas*, *14*, 1-11.

Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial del Estado. https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267

De Haro Rodríguez, R. (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: Claves para desarrollar una educación inclusiva e intercultural. In *Anales de Historia contemporánea* (Vol. 25, pp. 189-200).

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Valera, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. México D.F: Elsevier. Metodología de investigación médica, pp. 163-167.

Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.

eAcnur. (2024, 8 febrero). *¿Qué es el racismo y qué tipos de racismo hay?* eAcnur. https://eacnur.org/es/blog/que-es-el-racismo-y-tipos-de-racismo

Espelt, E. (2009). *¿Somos racistas?: valores solidarios y racismo latente*. Icaria Editorial, S.A.

Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas. FAKALI (2016). Pacto contra el Antigitanismo. Protocolo de Actuación. https://fakali.org/pacto-contra-elantigitanismo/

Fernández Gómez, A. C. (2015). Educación obligatoria en población de etnia gitana en situación de exclusión social *(Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).*

Fernández, M., Valbuena, C. y Caro, R. (2017). *Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en España.* Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

Ferrer, A., y Gortazar, L. (2021). Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro. *EsadeEcPol Insight*, *29*.

Ferrer, A., y Martínez, L. (2018). Mézclate conmigo. *De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva.*

Fuentes Rebollo, M. J., y Melero Zabal, M. (1992). *Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. Revista Investigación en la Escuela, 16, 55-67.*

Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La Fundación Secretariado Gitano presenta en Sevilla su 19º Informe anual "Discriminación y Comunidad Gitana" 2023.* Fundación Secretariado Gitano. **https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/156227.html**

Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España*. Informe ejecutivo.

Fundación Secretariado Gitano (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano.*

Fundación Secretariado Gitano (2013). *Educación. Situación. https://www.gitanos.org/que-hacemos/areas/educacion/en_cifras.html#:~:text=De%20los%2015%20a%20los,de%20un%2093%2C5%25*

Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito: Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana. Ministerio de Educación de España.*

Gómez García. (1993). *Las razas, una ilusión deletérea.* En: Gazeta de Antropología, Nº 10, 1993, Artículo 01.

González Vaquerizo, I. (2021). *Escolarización temprana, absentismo y éxito educativo en la etnia gitana. Estudio de caso en el barrio de Pajarillos (Valladolid).*

Guzmán, A. G. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3*(1), 437-448.

HADZIAVDIC, H. (2012): “Gypsies as "marginal man" in works by Georg Simmel and Robert Park”, Rocky Mountain Review, 66 (1), pp. 32-44.

Harris, M. (1989). *Nuestra especie.*

Javaloy, F. (1994). *El nuevo rostro del racismo. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 10(1), 19-28.*

Ley 15/2022. (2022, 13 de julio). Jefatura del Estado. BOE No 167. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11589

López, H. (2007). *Investigación cualitativa y participativa. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de http://eav.upb.edu.co/banco/sites/default/files/files/INVESTIGACIONPSICOLOGIAYEDUCACIONAMBIENTAL_0.pdf*

López Sánchez, F. (2007). *Orientaciones a los educadores para favorecer las relaciones de amistad. La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades, 17, 73.*

Márquez, M. J., & Padua, D. (2016). *Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido.*

MAKKONEN, T. (2016): European handbook on equality data. 2016 revision, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Consulta: 20 de mayo de 2019 (https://ec.europa.eu/newsroom/just/document.cfm?action=display&doc_id=43205)

Muñoz Vacas, T. (2021). Antigitanismo y anti-antigitanismo: volviendo al discurso de la resistencia romaní. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, *21*(2), 006.

Naciones Unidas (2016). Leaving no one behind: the imperative of inclusive development - Report on the World Social Situation. Autor. https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf

Navarro, M. L. (2007). Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana.

Navarro, G. M. (2014). Los servicios complementarios y las actividades complementarias y extraescolares: una necesidad educativo-formativa. *Avances en supervisión educativa*, (22).

Odina Aguado, T. (2024). *Educación intercultural: La ilusión necesaria* [Universidad Nacional de Educación a Distancia].

OPEN SOCIETY EUROPEAN POLICY INSTITUTE (2017): "Revisiting the EU Roma Framework: Assessing the European Dimension for the Post-2020 Future". Consulta: 20 de junio de 2019 (https://www.opensocietyfoundations.org/publications/revisiting-eu-romaframework-assessing-european-dimension-post-2020-future)

Quintanilla, G. E. (2003). Gitanos en la escuela. Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de la concertación. In *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido* (pp. 167-177). Ciss Praxis.

Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados. https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/10/20/1694

Recomendación de política general No 13 de la ECRI sobre la lucha contra el antigitanismo y las discriminaciones contra los romaníes/gitanos, 24 de junio, 2011, https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-13-on-combating-anti-gypsyism-an/16808b5aef

REUSS, A. y MACK, J. (2019): "Data collection on equality, discrimination and antigypsyism", en Dimensions of Antigypsyism in Europe, editado por Cortés Gómez, I. y End, M., European Network against Racism (ENAR) and the Central Council of German Sinti and Roma, pp. 246-260. Consulta: 20 de mayo de 2019 (https://www.enar-eu.org/Book-Dimensions-of-Antigypsyismin-Europe)

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, *18*(52), 39-49

Rodrigo, M. L. J. (2019). *El reto de la medición del antigitanismo: Indicadores sobre discriminación y exclusión social hacia la población romá en la Unión Europea*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7656079

Ruiz, M. Á. R. (2018). Antigitanismo y cambios en los derechos y condiciones escolares de la infancia gitana en España (1970-1995). *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, (40), 179-210

Sedano, A. M. (2010). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Contrastes. Revista cultural*, 49-57.

Vain, Pablo Daniel (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. Revista de Educación, 3 (4), 37-43.

Zurita Bastidas, M. M. (2023). *Actividades de recreación infantil en relación al desarrollo del sentido de pertenencia de los niños de educación inicial* (Bachelor's thesis, Carrera de Educación Inicial).

8. Anexos

Anexo 1: Instrumento. Guion de las entrevistas.

Antes de comenzar la entrevista es necesario aclarar que la información obtenida va a estar anonimizada. Así pues, cambiaré los nombres reales de los/las entrevistados/as por unos ficticios. El guion está compuesto de cuatro partes diferenciadas, en las cuales se tratará de registrar algunos datos personales sobre la familia, las actividades extraescolares y las actividades complementarias del centro escolar, y, por último, se culminará con unas preguntas acerca de la situación escolar actual del alumno/a.

Preguntas personales

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuál es tu año de nacimiento?
3. ¿Dónde está tu residencia?
4. ¿Dónde naciste?
5. ¿Cuántos hijos/as tienes?
6. ¿Cuántos años tienen tus hijos?
7. ¿A qué centro escolar asiste tu hijo/a que está cursando la etapa de Educación Infantil?
8. ¿Tú hijo/a ha asistido a algún centro escolar antes del actual? En caso afirmativo, ¿a qué se debió el cambio de colegio?
9. ¿Por qué elegiste ese centro?

Actividades extraescolares

10. Teniendo en cuenta que las actividades extraescolares son las situadas fuera del horario lectivo por el centro, dirigidas únicamente a los alumnos y alumnas del propio centro y de carácter voluntario:
    ¿Con qué regularidad participa tu hijo/a en las actividades extraescolares (actividades deportivas, de ocio y académicas)?
    Pedir que razone su respuesta para cada una de las actividades extraescolares.
11. ¿En qué medida se encuentra tu hijo/a motivada a participar en este tipo de actividades?

12. ¿De qué modo crees que influye en la convivencia escolar de tu hijo/a su participación en las actividades extraescolares?, ¿y en su formación?
13. ¿Cómo valoras este tipo de actividades?
14. ¿Cómo crees que se podrían mejorar estas actividades para que tanto tu sentimiento de seguridad y comodidad como el de tu hijo/a se incrementase?
15. ¿En qué medida consideras que se tiene en cuenta las necesidades de las familias y del alumnado perteneciente a las culturas gitanas en la planificación y puesta en marcha de estas actividades?

<u>Actividades complementarias</u>

16. Teniendo en cuenta que las actividades complementarias son las "establecidas por el centro con carácter gratuito dentro del horario de permanencia obligada de los alumnos en el mismo" (Real Decreto 1694/1995, artículo 2)

    ¿Con qué frecuencia participa tu hijo en las actividades complementarias (excursiones, comedor, salidas y entradas)?

    Pedir que razone su respuesta para cada una de las actividades complementarias.
17. ¿En qué medida se encuentra tu hijo/a motivada a participar en este tipo de actividades?
18. ¿De qué modo crees que influye en la convivencia escolar de tu hijo/a su participación en las actividades complementarias?, ¿y en su formación?
19. ¿Cómo valoras este tipo de actividades?
20. ¿Cómo crees que se podrían mejorar estas actividades para que tanto tu sentimiento de seguridad y comodidad como el de tu hijo/a se incrementase?
21. ¿En qué medida consideras que se tiene en cuenta las necesidades de las familias y del alumnado perteneciente a las culturas gitanas en la planificación y puesta en marcha de estas actividades?

<u>Situación escolar</u>

22. Una vez que me has hablado de la relación de tu familia con el centro, ¿cómo describirías el tipo de relación que tienes tú con los profesores y profesoras?
23. ¿Cómo podrías denominar el tipo de relación que tiene tu hijo/a con los docentes?, ¿y con sus compañeros y compañeras (relación cercana o lejana,

experimenta sentimientos de aceptación, o, por el contrario, son ignorados o rechazados)?

24. ¿En qué medida consideras que tu hijo/a se siente valorado, comprendido, aceptado y respetado dentro de su grupo-clase?, ¿y dentro del centro escolar? Pedir que razone su respuesta para cada una de las preguntas.

Por último, ¿te gustaría añadir algo más o aclarar algún aspecto sobre lo que hemos estado conversando?, ¿tienes alguna duda o pregunta?

Finalizamos aquí la entrevista. Muchas gracias por tú participación y colaboración.