

La realidad educativa de la etnia gitana desde la mirada de maestras gitanas andaluzas. Un balance lleno de desafíos, dificultades y logros

Aida Carpio Mateos

Universidad de Cádiz, Spain
Email: aidacarpiomateos@gmail.com,

Cristina Goenechea Permisán

Universidad de Cádiz, Spain
Email: cristina.goenechea@uca.es

Rosa Vázquez Recio

Universidad de Cádiz, Spain
Email: vazquez@gm.uca.es

José Eugenio Abajo

Asociación de Enseñantes con Gitanos, Spain
Email: jeabajo@gmail.com

Recibido / Received: 02/05/2025
Aceptado / Accepted: 26/10/2025

Resumen: En este trabajo analizamos la situación educativa de la etnia gitana desde la perspectiva de ocho maestras andaluzas que son gitanas. Se presenta como un estudio pionero, dado que no existen trabajos previos similares; y se destaca el interés personal, académico y profesional de la primera autora de este trabajo perteneciente a la etnia gitana y también maestra. Desde un enfoque cualitativo, se entrevista a ocho maestras gitanas de tres provincias andaluzas para exponer su visión sobre el sistema educativo, analizando su trayectoria educativa y profesional. Se realiza también un grupo focal con cuatro de las entrevistadas en el que se debate acerca de los retos del sistema educativo con relación al alumnado gitano. Los hallazgos generados tienen en consideración las miradas de las profesionales de la educación que hablan en primera persona sobre la situación educativa de la etnia gitana: los desafíos que hay que superar; las dificultades, barreras y problemáticas que se atraviesan en el ámbito educativo; y los logros alcanzados gracias a la existencia de factores de éxito. La realidad educativa de la etnia gitana difiere según las oportunidades que tenga cada persona, pero se ha podido comprobar que el sistema educativo sigue presentando carencias para atender de forma efectiva y con calidad al alumnado de etnia gitana.

Palabras Clave: Educación inclusiva e intercultural, alumnado gitano, género, profesionales de la educación, etnia gitana.

Abstract: In this work we analyze the educational situation of the Roma ethnic group from the perspective of eight Andalusian female teachers who are Roma. It is presented as a pioneer study, since there are no similar previous works; and the personal, academic and professional interest of the first author of this work, who belongs to the Roma ethnic group and is also a teacher, is highlighted. From a qualitative approach, eight gypsy female teachers from three Andalusian provinces are interviewed to expose their vision of the educational system, analyzing their educational and professional trajectory. A focus group is also carried out with four of the interviewees in which they discuss the challenges in the educational system in relation to gypsy students. The findings generated take into consideration the views of the education professionals who speak in first person about the educational situation of the Romany ethnic group: the challenges to be overcome; the difficulties, barriers and problems encountered in the educational field; and the achievements attained thanks to the existence of success factors. The educational reality of the Romany ethnic group differs according to the opportunities that each person has, but it has been verified that the educational system continues to

present shortcomings in order to attend effectively and with quality to the Romany ethnic group students.

Keywords: Inclusive and Intercultural Education, Roma Students, Gender, Education Professionals, Roma Ethnicity.

1. Introducción. Consideraciones acerca de la realidad educativa del alumnado de etnia gitana

Los gitanos constituyen la mayor minoría étnica de Europa. Según las estimaciones de la Comisión Europea¹, aproximadamente seis millones de habitantes de la UE son gitanos. En España no disponemos de datos oficiales ya que se trata de una población invisibilizada en los censos, que a diferencia de otros países europeos no recogen la pertenencia étnica. Pese a que supone un tema polémico, se ha destacado la necesidad de estadísticas que incluyan esta variable, dado que “no se puede evaluar el progreso en la inclusión de los romaníes sin la recolección de datos étnicos” (Brüggemann, 2012, p. 12).

Dada la ausencia de una consideración “oficial”, la pertenencia a este colectivo depende de la autoadscripción individual. Es gitano o gitana quien se identifica como tal, considerando sus propias prácticas culturales (Goenechea et al, 2020). No existe una única definición de lo que supone ser una persona gitana debido a los cambios históricos, sociales y culturales vividos, produciéndose así el mestizaje dentro de la etnia, cuyas prácticas culturales hibridadas los identifican como heterogéneos (Peña-García, 2022). Pueden señalarse como características principales de este pueblo el valor de la familia, el respeto y la resistencia, así como la propia diversidad (Giménez-Cortés et al., 2019).

La discriminación al pueblo gitano, el antigitanismo, es una realidad vigente en la actualidad, en la que podemos distinguir tres dimensiones: una percepción y descripción homogeneizadora y esencializadora; la atribución de características específicas negativas y unas estructuras sociales discriminatorias y prácticas violentas que surgen en ese contexto, que tienen un efecto degradante y de ostracismo, que reproducen desventajas estructurales (Alliance against Antigypsyism, 2017). Afirmamos, siguiendo a Campos, Mas & Vicente (2019), que los procesos de violencia contra la población gitana son socialmente endémicos, están ligados inherentemente a la edificación y construcción de nuestras sociedades, y se asientan en las dinámicas sociales, culturales y comunitarias.

La idea de diversidad también se concreta en la identidad de las mujeres gitanas, que se va configurando por el enfrentamiento en nuevos espacios que dan lugar a la articulación entre lo tradicional y el progreso a partir de modelos y referencias (Vargas, 2018). La vida de las mujeres gitanas sigue estando marcada por los estereotipos y los prejuicios tanto culturales como también de género (Suárez y Botella, 2012). Podemos hablar de una discriminación interseccionada hacia estas mujeres, ya no solo por motivo del género y de la etnia, sino también a causa de la poca o nula formación (Asociación de Mujeres Universitarias Romí Andaluzas para la Defensa de sus Intereses, AMURADI, 2022).

Se trata de una población relativamente poco estudiada por la literatura científica, también en el ámbito educativo, aunque se puede decir que en los últimos años ha habido un interés algo mayor con estudios en los que además han participado

1. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_es#la-poblaci%C3%B3n-gitana-en-la-ue

personas gitanas como investigadoras y no sólo como meras informantes (Leggio y Matras, 2018; Goenechea et al, 2020).

A pesar de que España se cataloga como un país de referencia en comparación con la situación de otros países en torno a la consideración de la etnia gitana, y a sus condiciones de socialización e integración (Pattaro, 2013), diversos estudios e indicadores apuntan a una realidad que difícilmente puede considerarse equitativa e inclusiva, tampoco en el ámbito educativo. El estudio más reciente de la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2023) sobre alumnado gitano constata que aún existe una brecha educativa importante, con una incorporación tardía a la Educación Infantil, tasas de repetición mayores y un 62,8% de alumnado gitano que no termina la Educación Secundaria Obligatoria. El informe de AMURADI (2022) destaca la existencia además de una brecha de género, ya que solo el 15,5% de las mujeres gitanas alcanzan la ESO, frente al 19% de los hombres; el analfabetismo afecta a un 13,8% de las mujeres gitanas frente al 5,6% de los hombres. En la misma línea, la Fundación FOESSA (2022) encuentra un aumento de la población gitana que no estudia ni trabaja en el periodo 2016-2021, siendo esa realidad más frecuente entre las mujeres. Se han puesto en marcha sucesivos planes de actuación a nivel nacional e internacional para tratar de revertir esta situación, como la actual Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2021-2030, sin que los avances conseguidos puedan considerarse suficientes.

La historia escolar y académica del alumnado gitano sigue estando obstaculizada por barreras culturales (lenguaje, normas), barreras materiales (pobreza, vivienda inadecuada), y discriminación en las instituciones educativas, incluyendo falta de reconocimiento de su cultura en el currículum (Mulcahy, Baars, Bowen-Viner y Menzies, 2017). Todo ello provoca temor a que su identidad no sea respetada, sentimiento de no pertenencia y, en algunos casos, desenganche del ámbito escolar (Abajo, 2024). Estas barreras pueden apreciarse en las situaciones de discriminación que sufre el alumnado gitano, en la segregación intra e interescolar, en su infrarrepresentación en las escuelas privadas y concertadas (Parra, Álvarez-Roldán & Gamella, 2017), y en su exigua presencia en la educación superior. Un estudio realizado en 12 países europeos encuentra sólo un 1% de personas gitanas con formación universitaria (Brüggemann, 2012), aunque el índice en España es mayor, alrededor del 3% (FSG, 2018). Investigaciones previas encuentran que la mayoría de los escasos universitarios gitanos estudian titulaciones de Ciencias Sociales, por el deseo de configurarse como modelo de otras formas de "gitanidad" y de contribuir al desarrollo del propio colectivo, siendo fundamentales el apoyo familiar y la escolarización en un entorno integrado (Abajo, 2024; Goenechea et al, 2020).

No todos los factores que limitan el desarrollo educativo del alumnado gitano se sitúan en la escuela. Así, los valores del propio grupo también inciden en las desigualdades educativas mediante estrategias de presión intra-grupo, como calificar de "apayamiento" o acusar de "traición" a las personas que alcanzan el éxito escolar por considerarlo contrario a sus señas de identidad (O'Hanlon, 2010).

De esta manera, podemos señalar, de acuerdo con Brüggemann (2014, citando a Beuchling, 2010), que las desigualdades educativas del alumnado gitano resultan de la intersección de la discriminación social e institucional, los valores culturales del grupo de referencia y su autoimagen étnica.

El sistema educativo español avanza a nivel legislativo y teórico hacia una pedagogía intercultural, aunque a nivel práctico los cambios están siendo más lentos. La actual normativa educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), es la primera que recoge la necesidad de incluir en el currículum el estudio y el respeto de otras culturas, particularmente, la propia del pueblo gitano, para promover su conocimiento y reducir estereotipos. Existe un buen número de materiales didácticos, además de los editados por el Ministerio de Educación, para dar a conocer al pueblo gitano desde su propia perspectiva, como son: “Materiales didácticos sobre el pueblo gitano para Educación Primaria” (Filigrana et al., 2020), “Materiales sobre Historia y Cultura del Pueblo Gitano para Educación Secundaria. Educar frente al antigitanismo” (Martínez-Martínez et al., 2021), e “Historia y Cultura del Pueblo Gitano. Cuadernos de actividades” de la Asociación de Enseñantes con Gitanos (2021).

En esta investigación nos proponemos estudiar la situación educativa del alumnado gitano. El acercamiento a la realidad de las escuelas, en este caso, se realiza a partir de la experiencia de ocho maestras andaluzas gitanas que, desde su perspectiva académica y profesional, ofrecen un conocimiento situado sobre la presencia y el tránsito del alumnado gitano, y lo hacen con voz propia. Sus visiones no solo se basan en hacer una crítica al sistema educativo, sino que, de manera interseccional, ofrecen las particularidades que viven por el simple hecho de ser maestras y gitanas en la sociedad actual. Estas docentes son rara avis dentro de nuestro sistema educativo, caracterizado por un cuerpo docente muy homogéneo en cuanto a pertenencia étnica. Aunque se ha dicho en relación a otros países que “una plantilla docente predominantemente blanca y procedente de la mayoría dominante es potencialmente preocupante” (Lander y Santoro, 2017, p.2), no parece considerarse así en nuestro país a la luz de la ausencia de medidas encaminadas a la diversificación de este colectivo. Se trata, por tanto, de una investigación novedosa justificada por su originalidad e importancia que abre paso a un campo de indagación, y que resulta significativa por ser también la primera autora de este artículo una maestra gitana.

En contadas ocasiones se ha recogido la voz de maestras gitanas. La revista Cuadernos de Pedagogía publicaba hace diez años (Almau, 2014), una entrevista a la primera maestra gitana de España, Adelina Jiménez Jiménez, destacando su experiencia educativa y profesional en el sistema educativo, valorando los apoyos y las referencias que ha podido tener, pero, al mismo tiempo, sopesando las dificultades y barreras que ha tenido que enfrentar por el hecho de ser mujer y de etnia gitana. Ella misma ha vivido discriminación en el ámbito educativo, tanto cuando era alumna como también en su trayectoria laboral como docente, sabiendo estar en una sociedad, la cual decía que no era la suya. Sin embargo, la docente tiene en su pensamiento una mirada esperanzadora hacia las nuevas generaciones mediante el acceso de más personas gitanas en espacios formativos para poder participar en la sociedad.

Nuestra investigación, realizada a través de entrevistas y un grupo focal, parte de los siguientes objetivos:

- O.G. Analizar la visión de las maestras gitanas andaluzas sobre el sistema educativo desde su experiencia como alumna y como maestra.
- O.E.1. Indagar desde una mirada interseccional sobre la situación académica y profesional de las maestras gitanas.

O.E.2. Conocer la perspectiva de las docentes gitanas sobre la atención que el sistema educativo ofrece al alumnado gitano y, de manera más específica, a las alumnas gitanas.

O.E.3. Comprender la realidad educativa del alumnado gitano y, más concretamente, de las alumnas gitanas.

2. Metodología

2.1. Diseño

El diseño metodológico que se plantea en esta investigación responde a un enfoque cualitativo-comprensivo que toma en cuenta las opiniones, las visiones, los pensamientos y las conductas de las personas vinculadas a la realidad objeto de interés (McMillan y Shumacher, 2005), desde su propia singularidad para comprenderlas con el mayor grado de profundidad (Flick, 2015). Esta metodología se caracteriza por las relaciones sociales que se establecen, requiriendo por ello asumir un compromiso éticamente situado y basado en el diálogo intersubjetivo (Ballesteros, 2014), la escucha y el reconocimiento (Abajo, 2022). Este enfoque se ha sostenido, fundamentalmente, en entrevistas semiestructuradas que nos han permitido acercarnos al objeto de estudio.

2.2. Instrumentos

La entrevista semiestructurada etnográfica y el grupo focal han sido los instrumentos utilizados para la recogida de información durante la investigación. La elección de los mismos responde al hecho de que, por su naturaleza, nos permite llegar a un conocimiento más profundo y situado (Kvale, 2011; Rapley, 2014; Nind, 2017; Benavides-Lara et al., 2022). Así, se ha realizado un total de ocho entrevistas a maestras gitanas. Las dimensiones consideradas en el diseño de la entrevista han sido: a) experiencia educativa; b) experiencia profesional; c) atención del alumnado gitano, más concretamente, de las estudiantes; d) cambios necesarios en la educación del alumnado gitano, más concretamente, de las estudiantes gitanas; e) prospectiva (situación futura de las estudiantes gitanas), y, f) activismo. A partir de las entrevistas, se diseñó el grupo focal en el que participaron cuatro de las ocho maestras. La validación de los instrumentos se ha realizado mediante juicio de expertas, en este caso docentes universitarias que han realizado estudios sobre las temáticas abordadas, así como una doctoranda gitana. Como resultado de ello, se procedió a realizar los cambios pertinentes.

2.3. Participantes

Las personas participantes en la investigación son, como se ha indicado, ocho maestras gitanas de las provincias de Cádiz, Málaga y Sevilla de la comunidad autónoma andaluza. La muestra se ha escogido por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005). Se ha recurrido al procedimiento de “bola de nieve” para poder acceder a docentes que cumplieran los criterios clave: ser maestra y pertenecer a la etnia gitana. No obstante, se puede decir que hay diversidad en otros rasgos característicos, tal y como se recoge en la siguiente tabla (Tabla 1). Los nombres que aparecen son nombres ficticios, acordados con ellas, para garantizar el anonimato, todas se identifican con el género femenino.

Tabla 1: Maestras gitanas participantes en la investigación.

Nombre	Docencia	Titularidad centro	Edad	Localidad/provincia
Carmen	Educación Primaria	Público	28	Écija (Sevilla)
Felisa	Pedagogía Terapéutica	Concertado	24	Marbella (Málaga)
Lourdes	Educación Primaria	Concertado	34	Jerez de la Fra. (Cádiz)
Valle	Educación Primaria	Público	46	Écija (Sevilla)
Dolores	Educación Infantil	Público	39	San Fernando (Cádiz)
Isabel	Educación Primaria	Público	47	Dos Hermanas (Sevilla)
Matilde	Educación Infantil	Concertado	51	Benalmádena (Málaga)
Malena	Educación Primaria	Público	37	Jerez de la Fra. (Cádiz)

Fuente: Elaboración propia

2.4 Procedimiento de análisis

Según Maxwell (2019), el primer paso a dar en un análisis cualitativo es la transcripción que se basa en la escucha activa de las grabaciones y, por consiguiente, la reflexión de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas. De esta forma, permitirá establecer una primera toma de contacto con las categorías y las estrategias de categorización.

Tabla 2: Sistema de categorías, subcategorías y codificación.

Categorías	Subcategorías	Codificación
Educación	Motivación e interés	CAT.1.1.
	Importancia	CAT.1.2.
	Discriminación	CAT.1.3.
	Apoyos	CAT.1.4.
	Referentes	CAT.1.5.
	Situación actual: necesidades, dificultades y factores de éxito	CAT.1.6.
Trabajo	Vocación e interés	CAT.2.1.
	Relación con las familias	CAT.2.2.
	Discriminación	CAT.2.3.
	Conocimiento de otras maestras gitanas	CAT.2.4.
Activismo	Participación	CAT.3.1.
	Empoderamiento	CAT.3.2.
	Visibilidad	CAT.3.3.
Prospectiva	Evolución	CAT.4.1.
	Cambios necesarios	CAT.4.2.
	Sentimientos y deseos	CAT.4.3.
	Retos	CAT.4.4.

La interseccionalidad es una temática que se contempla en las cuatro categorías

Fuente: Elaboración propia

Por un lado, en cuanto al análisis de la información recogida por los dos instrumentos, se ha seguido las fases marcadas por Kvale (2011) y Benavides-Lara et al. (2022): a) extraer información a través de las transcripciones, empleando un análisis; b) codificar y categorizar por temas; c) sintetizar la información mediante la condensación del significado, y, d) interpretar el significado, de manera profunda y crítica. Por otro lado, la información de las diferentes dimensiones señaladas (entrevistas) se han ordenado y clasificado en categorías y subcategorías (Tabla 2)

con el propósito de poder establecer relaciones entre estas y, al mismo tiempo, poder encontrar un sentido vinculado a las experiencias de las maestras participantes en su relación con la problemática objeto de estudio. Igualmente, con esta forma de proceder se pretendía hallar explicaciones que permitieran la construcción teórica en consonancia y coherencia con los objetivos marcados en esta investigación. Asimismo, se ha procedido a su codificación.

En relación al proceso de análisis, cabe señalar la triangulación, procedimiento que permite aumentar su consistencia, fortaleza y calidad (Flick, 2014; Torres, 2021). Se han seguido varios procedimientos. El primero, que, al mismo tiempo, supone un principio ético, es el que se corresponde con la devolución de la información a las personas participantes para recibir su acuerdo y conformidad. El segundo con la convergencia y puesta en “diálogo” de la información procedentes de los dos instrumentos utilizados (entrevistas y grupo focal) (Gibbs, 2012).

2.5. Cuestiones éticas

En una investigación como la llevada a cabo, en la que hay personas implicadas y con las que se producen interacciones y se establecen relaciones, se convierte en un requisito ineludible asumir una serie de principios éticos (Vázquez-Recio, 2014; Hammersley y Traianou, 2012). En tal sentido, los principios que se han seguido han sido; negociación (a lo largo de todo el proceso indagatorio), confidencialidad (garantizada mediante el anonimato de las maestras participantes), imparcialidad, autonomía, justicia y compromiso con el conocimiento (Vázquez-Recio, 2014).

3. Resultados

3.1. Ser maestra: los motivos de la elección

Las maestras participantes destacan dos aspectos clave, como son la vocación y la identidad cultural, en la elección de estudios y en el desempeño de su labor docente. En sus relatos, evidencian su pasión por la enseñanza y el afán por intentar mejorar su labor como docentes. No obstante, muchas de las participantes han añadido que su elección de estudios viene marcada, en parte, por la consideración del alumnado perteneciente a su etnia. Es decir, ha elegido dedicarse a la enseñanza para intentar mejorar la situación educativa del alumnado gitano.

Po elegí ser maestra porque era, eh, para mí, uno de los medios más cercanos al alumno, a los niños *gitanitos* que empiezan a estudiar, eh, que le puedes [...] Yo no pretendo que sean como yo. Ni muchísimo menos. Lo que sí [es] transmitirle esos valores de que se pueden conseguir esas cosas, independientemente de una carrera o no, pero una formación² (P.E.1. Carmen).

Esta motivación conecta con el valor que le otorga a la educación como una vía que te abre al mundo. Además, resaltan que la independencia y el acceso a otros medios son fruto de su formación académica.

No sé eso te da la madurez de estudiar, formarte, te da la madurez, digamos, cognitiva y personal de poder expresar lo que quieres desde el bien [...] Pero como

2. A lo largo de este trabajo se recoge la transcripción literal -no corregida ni modificada- de lo dicho por las maestras entrevistadas, dado que consideramos que “escuchar la palabra es un acto de reconocimiento” (Vázquez Recio, 2022, p.47).

en la educación está *to...* Yo creo que el primer paso para el gitano, payo, indio, moro, o lo que sea, es la educación. Si tú tienes una formación básica, tú tienes unos... Con la formación van más valores. Con esa formación y con esos valores, tú tienes la capacidad de salir del estatus donde esté, si es muy bajo... Y decir venga vale y con ayuda... Que tú por ser gitano que no te quiten posibilidades... (P.E.2. Felisa).

Ahondando más en esta idea, es necesario destacar el papel que sus familias han tenido en sus vidas, puesto que todas resaltan a alguna persona familiar como apoyos que les han motivado para continuar sus estudios. Se ha de considerar que la educación es el medio por el cual se puede acceder a otros ámbitos. Al respecto, Valle recuerda, cuando era una estudiante, las palabras -que se le quedaron grabadas- de un gitano que tiene como referente y así también las utiliza para describir lo que para ella es la educación:

Siempre me decía lo mismo, “la educación es la llave que abre todas las puertas” (P.E.4.Valle).

3.2. La situación del alumnado gitano desde la visión de maestras gitanas

Las maestras consideran que debe ser el sistema el que se ha de adaptar al alumnado y no al contrario, y bajo su parecer, es aquí donde radica el mayor problema para discentes de etnia gitana: el sistema no da respuestas a sus necesidades, porque, condicionado por las bajas expectativas hacia ellos, no fomenta su inclusión académica y social en el centro educativo ni alienta sus aspiraciones de desarrollo escolar. Varios son los aspectos que intervienen en esta falta de respuestas y que generan desigualdades educativas.

a) **La discriminación** del alumnado gitano se da en todas las etapas educativas, aunque, principalmente, en la universitaria; también por todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, ya sean de su propia etnia o no:

Lo primero que me dijo la tutora que tenía: ¿tus padres trabajan en un mercadillo? Eso en la primera tutoría individual que tuve. Claro me chocó un poco, en la carrera... (P.E.1. Carmen).

He tenido más discriminación -entre comillas-, entre mi propia comunidad, es muy fuerte, ¿no? Decir esto... Que entre los no gitanos [...] Entre los gitanos de allí de (X), sí que es verdad, que se ha llegado a decir en algún momento, “pues estas niñas son payas” (P.E.6. Isabel).

Esta discriminación que se produce dentro de la institución educativa es un reflejo de la que ha experimentado a lo largo de la historia a nivel social, y que, inevitablemente, ha influido - y continúa- en la consideración de la etnia, creando estereotipos y prejuicios que siguen marcando sus vidas.

Las cosas, los programas que hay tampoco han favorecido nada a nuestra etnia, todo, todo, todo. Yo he estado en el centro y me han preguntado a mis compañeros “vamos a ver, ¿esto es verdad lo que sale en la tele?” Yo hay cosas que yo no he vivido porque yo eso no lo he vivido y yo digo a bodas gitanas y yo eso no lo he vivido. ¿Sabes? Entonces yo creo que es un cúmulo de cosas lo que ha influenciado... La religión pienso que también ha influenciado. (P.E.4. Valle).

b) **La ausencia de empatía** es un hecho también destacado por las maestras cuando se trata del alumnado gitano. Resaltan que una de las principales carencias es, precisamente, la falta de comprensión por parte del profesorado hacia su alumnado

producida por el desconocimiento sobre su forma de vida y sus circunstancias personales y sociales.

Ese escalón, esa vinculación, esa empatía... No existe. Yo siempre lo digo cuando tengo una ponencia. Siempre digo “mete la mano en tu pecho y mira más allá del muro del colegio”. “No te quedes con lo que ves dentro de la clase o dentro del muro del colegio”. “Mira la realidad que tienen fuera”. (P.E.5. Dolores).

c) El **escaso o nulo conocimiento de la etnia gitana en el currículum**, pues poco se aborda la historia y la cultura gitana; dicho de otro modo, sigue formando parte del currículum oculto. Son realidades silenciadas u omitidas en los contenidos escolares.

Es que la cultura... La historia del pueblo gitano está negada... No consta en ninguna parte y somos el único pueblo que ha sufrido más de doscientas cincuenta disposiciones legales solamente para exterminarnos... Que se dice muy pronto... Es fuerte... (P.E.7. Matilde).

Es que a ver si no hay gitanos, no hay flamencos... Vamos a ver... ¿Cómo no se ha explicado nada de eso? ¿Cómo no se ha enseñado? (P.E.5. Dolores).

d) La **existencia de centros escolares “gueto”**. Otro de los aspectos que señalan las maestras es la configuración de centros gueto, es decir, centros en los que se escolariza un porcentaje elevado de alumnado gitano.

Como los colegios guetos que siguen existiendo... Por mucho que digan. Vete a (X) o vete a ciudades que existen gitanos en gran masa, pues existen. ¿Tú te crees que así un niño gitano que tan solo ve a primos suyos va a ver la diferencia de vida? No, no lo va a ver. (P.E.2. Felisa).

e) La **falta de asistencia** por parte del alumnado. Se podría decir que existe un mayor porcentaje en estudiantes de etnia gitana que son absentistas y que, mayoritariamente, son alumnas gitanas. Las maestras destacan la existencia de una clara desigualdad de género debido a las complejas circunstancias que atraviesan sus vidas. Es por ello que se reiteran en señalar la importancia en conocer la realidad educativa de las alumnas gitanas, comprenderla y, sobre todo, guiarlas y orientarlas siempre desde el respeto y la libre elección.

Porque a ver son absentistas, porque se quedan dormidos... Que si hay que traer algún documento y no lo traen... También hay que hacer alguna actividad y no la hacen [...] Y sí, entre ellos, son gitanos. (P.E.8. Malena).

A mí me han llegado a decir “pues la niña no va... No ha ido al colegio porque tiene que fregar toda la parte de arriba”. ¿Tú sabes que le dije yo a esa madre? [...] “Te voy a explicar una cosa, tú le estás quitando a tu hija el privilegio y el derecho y la oportunidad de mejorar en su día a día, de aprender...” (P.E.5. Dolores).

f) Las dificultades económicas y la consideración de la importancia de la educación por parte de las **familias** también influyen de manera notable en la formación y en la continuación de estudios del alumnado gitano. Las problemáticas radican, principalmente, en las circunstancias personales y socioeconómicas, la relación entre familia y escuela, la poca comunicación, así como también la falta de implicación por parte de las personas que ejercen la tutela del alumnado gitano.

Yo estudié porque las condiciones que se dieron en ese momento mis hermanos eran mayores, estaban trabajando... Entraba dinero en casa. Yo tenía muy buenas becas por ser familia numerosa. (P.E.4. Valle).

Sigue diciendo que lo que tenga que aprender su niño y su niña que lo haga en el colegio que en su casa no tiene que hacer ná. (P.E.3. Lourdes).

Si en tu casa no hay cultura escolar, si tus padres no, no entienden de eso... (P.E.5. Dolores).

g) La necesidad de **apoyos y referentes** de etnia gitana para la superación académica y la motivación en los estudios, así como en el ejercicio de la profesión docente.

De hecho, yo puedo decir a boca llena que he sido el referente para muchos. No porque lo diga yo, sino que me lo han dicho ellos. Y eso para mí pues que te lo digan... (P.E.5. Dolores).

Pues yo recuerdo esas caras de esas niñas cuando me habían visto en bodas y de repente yo era su seño... Entonces, pues yo creo que en ese sentido he llegado a ayudar a muchísimas niñas porque yo les ayudaba a ser quién quería ser. (P.E.6. Isabel).

No tengo el placer de tener una compañera... Eso sería la rebomba, no he tenido esa suerte. Me encantaría a la verdad, más que ná porque hombre son vivencias y sería una experiencia bonita y es una experiencia también para el centro [...] Y además la imagen de los gitanos cambiaría, por lo menos para ese grupo de personas que puedan decir pues mira pues mis compañeras son gitanas... (P.E.2. Felisa)

Sobre este último aspecto señalado cabe decir que todas las maestras participantes en esta investigación han contado con el apoyo de su familia para su continuación, en la que en su mayoría destacan a la figura materna como pilar fundamental. Sin embargo, en cuanto a la cuestión sobre referentes varían en su respuesta, ya que las docentes con más años de experiencia comentan que no ha sido así, mientras que las otras -con menos experiencia docente- sí han tenido o tienen a personas como ejemplos a seguir. Para las maestras gitanas entrevistadas es crucial el vínculo entre familias y escuelas, ya que cada agente educativo tiene un papel importante dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado.

3.3. La situación profesional de maestras gitanas

Ser maestra y gitana es para las maestras un orgullo, pero, al mismo tiempo, supone un desafío. Una particularidad que caracteriza a las maestras participantes es la comprensión que tiene del alumnado gitano por el hecho de pertenecer a dicha etnia. Es decir, formar parte de la etnia gitana posibilita el entendimiento tan necesario que deben tener los profesionales de la educación. Ser mujeres, gitanas y docentes permite visibilizar su etnia en el campo educativo, erradicando estereotipos y prejuicios que giran en torno a las personas pertenecientes a la etnia gitana. Ello les genera una satisfacción personal. Asimismo, se podría decir que su identidad profesional es interdependiente y está vinculada a su identidad cultural y a su identidad de género, manifestándose la interacción entre identidades de manera diferente en cada una de ellas.

Pues es un reto. Son muchos retos, muchos retos porque, porque tienes que luchar contra eso, contra comentarios que no te hacen sentir nada bien... Contra el estereotipo básico, ¿no? La mujer gitana con 24 años y no está casada, no tiene hijos... (P.E.2.Felisa).

Es un orgullo, el ser gitana y encima con el añadido de ser maestras porque le haces, sobre todo, a mis niños ¿no? El pensar, reflexionar, oye mi seño es maestra, es gitana, eh. Si ella lo consigue, ¿por qué yo no? (P.E.1. Carmen).

Por otro lado, desafortunadamente, estas maestras gitanas sufren discriminación y desigualdad como efecto de la intersección de categorías diferentes, entre ellas la étnica y ser mujer. Todas las docentes participantes han vivido y, por desgracia,

siguen experimentando situaciones a las que tienen que enfrentarse y, en cierto sentido, dar respuestas y soluciones.

Pues a la verdad que soy una privilegiada. Además de mi discapacidad que tengo, la esclerosis múltiple... Eh, soy una mujer muy fuerte [...] Y en el ámbito de a ver, de ser gitana, nunca por ser gitana ni me quedo en casa, o no estudio. (P.E.8. Malena).

El antigitanismo está presente en el ámbito educativo, realizado por parte del propio equipo directivo, el profesorado como compañeros y compañeras e incluso las familias. Esta discriminación se describe, actualmente, como más sutil.

Me molesta porque una de las despedidas fue que venga, estaban allí los alumnos, "(X) échate una pataíta..." ¿Perdona? "Una pataíta, ¿cómo?" [cara anonada]. ¿Sabes? Ahora mismo estoy ejerciendo como maestra, estoy trabajando en mi trabajo y la pataíta me la echo en las situaciones que sean oportunas. (P.E.1. Carmen).

Un niño, cada vez que se portaba mal, la profesora decía "se me puso farruco", "se me puso flamenco" [...] Y ya llega un momento que dices, pero ¿por qué utilizáis la palabra "flamenco" o "farruco" para definir si un alumno no se está portando cómo debería? (P.E.2. Felisa).

Pues estaba yo con mi directora, estaba con la orientadora. Total, que llegó el expediente de ella y otra cosa curiosa que me pasó que me iba a levantar de la reunión y me iba a ir y una de la información que se dio que la niña era gitana y que le gustaba mucho el -hicieron este gesto- [gesto con la mano volteada para la bailar]. (P.E.4. Valle).

Que te pongo un ejemplo: yo he hecho una actividad y yo siempre pongo brillantina... Y entonces mi compañera dice "claro todo lo brillante te gusta porque como tú eres gitana..." Y yo vivirlo. (P.E.7. Matilde).

Asimismo, algunas de las maestras gitanas participantes señalan que esta discriminación es realizada por personas de su misma etnia, al considerarlas menos gitanas por tener una formación superior. De igual modo, estas situaciones se dan por parte de las familias gitanas. A las maestras les supone una situación difícil.

Yo me he llegado a pelear con un padre de una niña gitana, bueno mestiza, porque el padre decía que la niña en sexto de primaria ya se, se tenía que quitar... (P.E.2. Felisa).

Que me dijeron que me iban a denunciar... Y las compañeras me decían "(X), relájate". Y digo no... Relajarme no porque digo la niña quería que le justificara las faltas a la niña. [...] Luego me pidieron disculpas, pero que me iban a denunciar. (P.E.4. Valle).

Ahí está la clave, la cercanía con la familia y que las familias conmigo tienen cierta complicidad. También soy consciente porque yo hablo su mismo idioma y les entiendo y estar cerca me ayuda mucho. (P.E.7. Matilde).

3.4. El activismo como forma de vida

Las maestras participantes, a través de sus testimonios, evidencian un espíritu de lucha tanto en su vida personal, como académica y profesional. Uno de los aspectos más señalados ha sido la visibilidad de su identidad cultural. Todas afirman que no la ocultan, pero, al mismo tiempo, consideran que no tiene por qué ir diciendo que son gitanas; entienden que no es necesario.

Mi alumnado me conoce como su maestra, es que yo tampoco llevo un cartel en la frente, ¿tú me entiendes? A ver que me sale un ramalazo y a lo mejor me dicen

“seño, ¿tú eres gitana?” Pues Sí. Pero yo no voy diciendo: “YO SOY GITANA...”. (P.E.5. Dolores).

A su vez, se destaca el activismo mostrado por parte de algunas de las docentes participantes mediante la realización de investigaciones, intervenciones en proyectos, las difusiones en las redes de comunicación y el trabajo por parte de otros agentes a través de la participación y cooperación con los organismos que trabajan para la etnia gitana.

Entonces yo lo que el TFG iba en relación a aquellos famosos, no solo los más conocidos, sino aquellos que que hayan dado una perspectiva diferente a lo que muchas veces entendemos por gitanos. (P.E.1. Carmen).

Entonces, pues a mí me da mucha sensación de satisfacción que yo haya podido aportar, pues con el TFG, el TFM, con las ponencias, con dos investigaciones hechas con otras dos compañeras que están a nivel internacional, pues, ¿quién me iba a decir a mí eso si yo...? [...] Yo no cabía de gozo en mí... (P.E.5. Dolores).

Como maestra puedo aportar mi realidad educativa y todo lo que a mí me funciona. Y eso lo hago continuamente en las redes sociales. [...] Me parece que puedo ser un altavoz”. (P.E.7. Matilde).

Vinculado a este activismo, destaca el empoderamiento que se ha convertido en una forma de vida. Para ellas es algo muy significativo por la particularidad de las costumbres y las características de su etnia.

Es más, yo con 16 años, pues conocí a un muchacho, bueno pues vamos para pedirme [...] Y yo desprecié, eh. Tenía absolutamente clarísimo que yo lo que quería era estudiar y todo lo demás a un lado... (P.E.6. Isabel).

La visión futura de maestras gitanas sobre la realidad educativa de su etnia: expectativas

Una de las cuestiones que ocupan un lugar importante en estas experiencias de las maestras participantes son las expectativas y las proyecciones de futuro que se tiene sobre el alumnado gitano. El principal problema que se destaca, y es una constante, es que el sistema educativo actual no da respuestas a las necesidades que tiene este alumnado.

El problema no es de los gitanos, el problema es del sistema que no está dando soluciones... (P.GF. Matilde).

Las maestras cuentan que el sistema educativo debe cambiar al completo junto con cada agente que interviene en el mismo y es el que ha de adaptarse al alumnado y no al contrario como viene sucediendo.

Adaptar el sistema el sistema educativo al niño no los niños que se la tengan que adaptar al sistema educativo (P.GF. Valle).

No obstante, tomando como referencia su experiencia de cuando fueron alumnas, aprecian diferencias y avances. Las docentes piensan que gracias a la incorporación de la consideración de la etnia gitana en la normativa y en el marco curricular se puede generar cambios en el imaginario social del propio sistema educativo y de la sociedad en general. Y pese a ello, los cambios no se perciben por el hecho de que en la práctica docente no se está efectuando el reconocimiento de la historia y la cultura de la etnia gitana de manera efectiva.

A ver, sí que es verdad que ha habido cambios... De cuando llega el día, por ejemplo, del pueblo gitano a nivel internacional y el día del pueblo gitano andaluz,

pues ya como que vienen cualquier asociación al centro, te dan cuentos... En algunos colegios, eh, no en todos... Pero en algunos sí porque hay asociaciones que se dedican a eso, es decir, a dar visibilidad porque es súper importante que los niños se sientan reconocidos en el sistema educativo [...] Eso en mi época no lo había. (P.E.5. Dolores).

Pienso que no ha cambiado mucho por una razón muy importante. Cuando yo estudié, yo no tenía ni referente, ni tampoco se conocía ni mi historia ni cultura gitana y ahora tampoco hay historia ni referente de cultura gitana... Aunque por ley debería de haberla porque ya en el currículo se incluye la historia del pueblo y la cultura gitana... (P.E.7. Matilde).

En esta visión de futuro del alumnado gitano, y de manera especial, de las alumnas, son varios los retos que ven las maestras participantes para mejorar su situación educativa. En primer lugar, se ha resaltado como primordial la existencia de una figura referente para los niños y las niñas de etnia gitana y su motivación hacia la continuación de estudios.

Eso se consigue con más referentes, que de hecho yo puedo decir a boca llena que he sido el referente para muchos. No porque lo diga yo [...] (P.E.5. Dolores).

Al mismo tiempo, siguiendo con esta línea, se resalta la necesidad de conocer tanto al alumnado de manera individualizada como también a la cultura de la etnia gitana, pero también tratar el tema de las estudiantes gitanas y la forma de compatibilizar los estudios con otros sueños personales. Para ello, la figura docente es primordial.

Comenzando con una atención a nivel individualizada de las alumnas, conocerlas, pues cuando tú conoces a las alumnas, pues conoces sus diferencias, sus ideas para ver de dónde parte, para llegar a lo que pretendemos [...] Para ofrecerles las herramientas necesarias. (P.E.1. Carmen).

Tú te crees que ellos tienen a lo mejor las mismas herramientas y las mismas cosas que tienes tú en tu casa. Pero eso no es así. (P.E.5. Dolores).

Lo primero que creo es que hay que conocer su cultura. Segundo, respetarla. Y tercero ofrecerle como los estudios de una forma cercana desde dentro, no como algo ajeno [...] Y yo creo que ahí está nuestro papel como profesoras, el mostrar que los estudios pues tienen una, una meta y que se debería entender como algo beneficioso... (P.E.7. Matilde).

Por ello, el profesorado debe tener una formación real y eficaz sobre el conocimiento de la etnia. En ello resaltan el papel fundamental que tienen las familias, procurando desarrollar una colaboración para que reconozcan el valor de la educación para sus hijos e hijas. Esta es una de las cuestiones que hay que mejorar.

Yo creo que a lo mejor lo más efectivo sería en el día a día, dar a conocer nuestra cultura en los colegios a los profesores gitanos y no gitanos porque si tú no conoces una cosa no puedes darla a conocer... (P.E.2. Felisa).

Los niños tienen una educación en casa y una educación en el colegio, pero eso debe de ir en conjunto... (P.E.3. Lourdes).

Es que muy fuerte, pero es que luego hablé con esos dos y habían confundido trabajar el día del pueblo gitano con introducirlo del currículo y digo ahí ya está fallando algo... O bien no se ha comunicado bien o bien estamos... Algo ha *fallao*... (P.E.7. Matilde).

Una de las cosas fundamentales sobre todo es el cambio de pensamiento y de

perspectiva no solo de nosotros sino mediar, intentar con la familia... (P.GF. Carmen).

Además de la formación del profesorado, hay que tener en cuenta la forma en que se abordan los conocimientos en el aula y, sobre todo, el momento en el que se transmiten.

Es que muy fuerte, pero es que luego hablé con esos dos y habían confundido trabajar el día del pueblo gitano con introducirlo del currículo y digo ahí ya está fallando algo... O bien no se ha comunicado bien o bien estamos... Algo ha *fallao*... (P.E.7. Matilde).

Por lo que respecta al material curricular, una maestra en concreto, añade que siempre se podría perfeccionar y eso se consigue mediante la construcción de uno propio:

No hay ningún material didáctico que tú digas mira venga es idóneo. Sí que es verdad que yo he creado unos propios que son míos [...] Para mí, es lo que yo digo, siempre se puede mejorar... Pulir... Pero, a día de hoy material didáctico como tal que yo diga "OLE", no. (P.E.5. Dolores).

Y, como último reto a señalar es aportar por una verdadera educación intercultural, cuya ausencia limita o impide la inclusión de forma efectiva.

La interculturalidad, todo el tema del racismo todo lo que llevamos pienso que incluso debe haber una, una asignatura no sé cómo la llamaríamos, mmm, multicultural o algo así, donde se estudien las distintas razas, las distintas costumbres y enriquecernos mutuamente de esas culturas [...] Con el paso del tiempo estaríamos mucho más informados. (P.E.4. Valle).

Con todos los factores de éxito que se desarrollen en el sistema, como la consideración, las referencias, los apoyos, las expectativas, etc., condicionarán hacia la continuidad de estudios en el alumnado gitano y esto hará favorecer la situación educativa, considerada como el anhelo principal observado en las docentes gitanas.

4. Conclusiones y discusión

En la investigación se desarrolla la situación académica y profesional de las maestras de etnia gitana a través de una mirada interseccional, poniendo énfasis en su aportación hacia la educación con su labor docente. A través de sus perspectivas se ha podido indagar sobre la realidad compleja que atraviesan dentro del mundo educativo y, por ende, también se ha podido reflejar la situación educativa del alumnado gitano, contando, de manera más concreta, la correspondiente a las alumnas gitanas.

Esta realidad que se cuenta puede contemplarse desde una mirada generalizada en muchas personas gitanas y, sobre todo, a aquellas profesionales que se dedican a la enseñanza. Es necesario aclarar que tampoco es decir que se pueda generalizar, ya que, como bien marca la literatura y como se ha corroborado en esta investigación, existe pluralidad y diversidad dentro de la etnia gitana.

El sistema educativo como tal no está dando una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado gitano por muchos aspectos y factores. Entre otros, el principal que sigue habiendo en la educación es que el antigitanismo persiste, ya sea de una u otra forma.

Por un lado, hay que señalar la situación como docentes que atraviesan las participantes de esta investigación puesto que son las personas que han dado voz con sus relatos y las que han descrito sus peculiaridades por ser gitanas y maestras, apartándose de los cánones establecidos por la sociedad. Y es que, aunque sea

mediante una discriminación sutil, también se sienten señaladas en el mundo de la educación por parte de los diferentes agentes educativos. ¿Cómo se avanza en la educación y, por ende, en la sociedad si también se da el racismo y la diferencia de género en este ámbito? Se escuchan en claustros la palabra “clanes” -entre otras coletillas y frases hechas-; se dan entrevistas con familiares que dicen que no escolarizaron a sus hijos e hijas en centros concretos por el hecho de haber muchas personas gitanas; se presencia en muchas personas de etnia gitana el miedo a la pérdida cultural; entre otras situaciones y con todo ello, ¿cómo hacemos para mejorar la situación educativa del alumnado gitano? hooks (2022, p. 138) sostiene que “más que nunca, los estudiantes y profesores tenemos que comprender plenamente las diferencias de nacionalidad, raza, sexo, clase social y sexualidad si queremos crear formas de pensamiento que refuercen la educación como práctica de la libertad”.

Por otro lado, y siguiendo en la línea con la cuestión propuesta, se hace necesario hablar sobre la educación del alumnado gitano para poder solventar su situación y no hay mejor medio que la investigación para poder plasmar la realidad presente.

Como se ha mencionado, por parte de la legislación educativa y el marco curricular, la etnia gitana debe estar presente en la formación académica de todo el alumnado. Este gran paso en la educación posibilita el conocimiento hacia la historia y la cultura de la etnia gitana para todas las personas, de modo que contribuye a su reconocimiento, libre de prejuicios. Sin embargo, se ha podido constatar que el sistema, en general, sigue presentando numerosos déficits para poder paliar la situación educativa del alumnado gitano porque no se está efectuando de manera eficaz, considerando la práctica diaria en las aulas de las personas entrevistadas para este trabajo de investigación, afirmándose que, aunque lo marca la ley educativa y esto ha supuesto un gran paso, la realidad es que no se está llevando a la práctica en los centros.

La realidad de la situación educativa del alumnado gitano es compleja y esto se ha podido ver, incluso, en algunas de las docentes gitanas cuando cuentan no saber solventar alguna situación. De manera más específica, se exponen casos de estudiantes gitanas relacionados con el abandono de estudios, entre otros. Ante estas situaciones, ellas, como docentes gitanas, intentan remediarlas a través de la comunicación con las familias y el asesoramiento, pero cabe decir que también “se las ven y se las desean”, ya que tampoco lo tienen fácil. La responsabilidad de las familias del alumnado gitano también se ha establecido en esta investigación por parte de las participantes. Aunque se debe trabajar mucho el vínculo para establecer los nexos que se necesitan como colaboración y cooperación de la educación de sus hijos e hijas, la problemática no debe quedar arraigada solo en las familias, tal y como apunta Abajo (2022).

Existen carencias en el sistema educativo por parte de las administraciones que permiten la existencia de centros gueto; el desconocimiento y la nula formación del profesorado sobre etnia gitana; las problemáticas del abandono y el absentismo que no se trata con las familias, y el fracaso escolar que sigue estando presente en el alumnado gitano.

En línea con esta idea, se hace necesario tratar sobre la guetización. Como señala Abajo (2024), en la actualidad muchas familias gitanas “aspiran a un futuro mejor para sus descendientes por la vía escolar; pero, debido a la estigmatización y la segregación y a sus consiguientes bajos resultados académicos, lo ven improbable”. La segregación escolar supone una violación flagrante del derecho a la educación y del derecho fundamental a no sufrir discriminación del artículo 14 de la Constitución

Española (Rey, 2021) y choca frontalmente con las prescripciones de la LOMLOE. Además, sus efectos son muy negativos: daña la autoestima académica (entraña una profecía negativa), obstaculiza la convivencia interétnica y el conocimiento mutuo (y refuerza los mutuos prejuicios y estereotipos), comporta pérdida de oportunidades de aprendizaje (tiende a descender su rendimiento) y tiende, de este modo, a perpetuar la desigualdad educativa y la marginación de los sectores más vulnerados (Abajo, 2024).

Por todo lo anterior, es necesaria una educación en la que se incluya al alumnado gitano, se conozca su realidad, se parta de sus intereses y peculiaridades, se le ofrezca el apoyo que necesitan y se le den expectativas, se establezca la conexión con las familias y, sobre todo, se den a conocer referencias, modelos y aportaciones de personas gitanas. Todo ello son propuestas planteadas como retos y que pasan a ser elementos o factores de éxito. Para construir una educación intercultural real (y no meramente nominal), se requiere una convivencia escolar en pie de igualdad (Abajo, 2024), unas altas expectativas sobre el alumnado de minorías étnicas, la crítica al antigitanismo y a los prejuicios y estereotipos y, sobre todo, la presencia de la historia y cultura de la minoría gitana en nuestras aulas, tal y como se proclama en la disposición adicional cuadragésima primera de la LOMLOE.

Han pasado ya casi diez años entre la entrevista a la primera maestra gitana en España y la elaboración de esta investigación con entrevistas a ocho maestras gitanas andaluzas. La reflexión que se establece es que se siguen dando las mismas problemáticas que se planteaban hace años con respecto a las profesionales docentes y también en lo que concierne al alumnado.

En definitiva, “El objetivo de mi vida es dignificar el papel de la mujer gitana y creo que yo soy una mujer gitana que tengo que luchar para hacer eso y si tengo que dar mi primera voz pues bueno lo hago...” (P.GF.7. Matilde). Esta es la idea que engloba las tres premisas de esta investigación, como son: educación, etnia gitana y género. Se afirma que, en al menos estas maestras gitanas y también la investigadora, se tiene el empeño de seguir mejorando su práctica como docente y, sobre todo, solventar la situación educativa del alumnado gitano, de manera más concreta, de las alumnas gitanas, dejando su huella y aportando su granito de arena.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J. E. (2022). *Educar frente al gitanismo. Una inaplazable contribución a la justicia y a la formación integral*. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Recuperado de <https://www.aecgit.org/downloads/publicaciones/9/educar-frente-al-antigitanismo.-una-inaplazable.pdf>
- Abajo, J. E. (2024, 22 de julio). ¿Ah, pero existe segregación en nuestros centros educativos? *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2024/07/22/ah-pero-existe-segregacion-en-nuestros-centros-educativos>
- Alliance against Antigypsyism. (2017). *Antigypsyism: A reference paper*. <https://secureservercdn.net/192.169.221.188/abv.a52.myftpupload.com/wp-content/uploads/2017/07/Antigypsyism-reference-paper-16.06.2017.pdf>
- Almau-Navarro, A. (2014). Adelina Jiménez, primera maestra gitana de España:” se convence a los gitanos más con miel que con hiel”. *Cuadernos de Pedagogía*, (445), pp. 38-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696314>

- AMURADI. (2022). *Informe sobre las mujeres gitanas frente a la desigualdad y la violencia de género*. FAKALI. Recuperado de <https://fakali.org/mujeres-gitanas-desigualdad-violencia>
- Asociación de Enseñantes con Gitanos. (2021). *Historia y cultura del pueblo gitano. Cuaderno de actividades*. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Recuperado de <https://www.aecgit.org/downloads/descargas/34/cuadactwebaecgitok.pdf>
- Ballesteros Velázquez, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Benavides Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., Agüero Servín, M. d., Sánchez Mendiola, M. y Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (34), pp. 165-197. doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Brüggemann, C. (2012). *Roma education in comparative perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC regional Roma survey 2011*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme. Recuperado de <http://www.undp.org/content/dam/rbec/docs/Roma-education-in-comparative-perspective.pdf>
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), pp. 439-452. doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990229>
- Campos Gómez, J. F., Mas Zamora, R. y Vicente Giménez, T. (2019). Discriminación, comunidades gitanas y justicia restaurativa. En M. Hernández Pedreño (Ed.), *Riesgo de exclusión de la población gitana en España e intervención social* (pp. 89-119). Universidad de Murcia-Observatorio de la Exclusión Social. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7167633>
- Filigrana García, M. d. C., Heredia Olivera, E., Fernández Peña, B. y Camacho Muiel, M. d. M. (2020). *Materiales didácticos sobre el pueblo gitano para Educación Primaria*. Asociación De Enseñantes Con Gitanos. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/materiales-didacticos-sobre-el-pueblo-gitano-para-educacion-primaria_180997
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- FSG. (2018). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Fundación Secretariado Gitano (FSG). Recuperado de https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/129378.html.es
- FSG. (2023). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Fundación Secretariado Gitano (FSG). Recuperado de https://www.gitanos.org/estudios/estudio_piloto_exploratorio_sobre_la_segregacion_escolar_del_alumnado_gitano.html.es
- Fundación FOESSA, Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada. (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la covid-19 en España*. Colección de estudios 50. Recuperado de <https://www.foessa.es>

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giménez Cortés, A., Comas Martínez, D. y Carballo Mesa, A. (2019). Identidad y Origen del Pueblo Gitano. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), pp. 159-184. doi: <https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.4561>
- Goenechea Permisán, C., Gallego Noche, B., Amores Fernández, F. J. y Gómez Ruiz, M. Á. (2020). Voces del alumnado gitano sobre su experiencia en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 462-482. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15157>
- Hammersley, M. y Traianou, A. (2012). *Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts*. Sage Publications. doi: <https://doi.org/10.4135/9781473957619>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde. Recuperado de <https://www.rayoverde.es/catalogo/ensenar-pensamiento-critico>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lander, V. y Santoro, N. (2017). Invisible and hypervisible academics: the experiences of Black and minority ethnic teacher educators. *Teaching in Higher Education*, 22(8), pp. 1008-1021. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1332029>
- Leggio, D. V. y Matras, Y. (2018). How Open Borders Can Unlock Cultures: Concepts, Methods, and Procedures. En Y. Matras y D. Leggio (Eds.), *Open Borders, Unlocked Cultures* (pp. 1-25). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315295770-1>
- Martínez Martínez, M., Fernández Fernández, D. y Carmona Fernández, A. R. (2021). *Materiales sobre historia y cultura del pueblo gitano para educación secundaria. Educar frente al antigitanismo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/materiales-sobre-historia-y-cultura-del-pueblo-gitano-para-educacion-secundaria-educar-frente-al-antigitanismo_175184
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa editorial. Recuperado de <https://www.gedisa.com/gacetillas/241006.pdf>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). Introducción al diseño de investigación cualitativa. En *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mulcahy, E., Baars, S., Bowen-Viner, K. y Menzies, L. (2017). *The underrepresentation of Gypsy, Roma and Traveller pupils in higher education A report on barriers from early years to secondary and beyond*. London: King's College. Recuperado de https://www.cfey.org/wp-content/uploads/2017/07/KINGWIDE_28494_proof3.pdf
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), pp. 278-288. doi: <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- O'Hanlon, C. (2010). Whose education? The inclusion of Gypsy/Travellers: continuing culture and tradition through the right to choose educational opportunities to support their social and economic mobility. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(2), pp. 239-254. doi: <https://doi.org/10.1080/03057920903546104>
- Parra Toro, I., Alvarez-Roldan, A. y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), pp. 35-60. doi: <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i1.5965>

- Pattaro Amaral, F. (2013). Ser gitana en el sur de España y en Brasil: Identidades, experiencias y violencias. *Educación y Humanismo*, 15(24), pp. 248-262.
- Peña García, P. (2022). ¿Un Pueblo vulnerable?: la identidad gitana transterritorial y las prácticas culturales hibridizadas: Vulnerable People?: transterritorial roma identity and hybridized cultural practices. *Aula de Encuentro*, 24(2), pp. 1-3. doi: <https://doi.org/10.17561/ae.v24n2.7662>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. Recuperado de <https://edmorata.es/producto/los-analisis-de-conversacion-de-discurso-y-de-documentos-en-investigacion-cualitativa>
- Rey Martínez, F. (2021). *Segregación escolar en España*. Marcial Pons. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=823142>
- Suárez Ortega, M. y Botella Pérez, P. (2012). Trayectorias académicas, profesionales y vitales de mujeres gitanas: entre el deseo y la realidad. En *Más igualdad, redes para la igualdad : Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM)* (pp. 635-646). Sevilla: Arcibel. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11441/54693>
- Torres Ruiz, A. E. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Scientific*, 6(20), pp. 275-295. doi: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Vargas del Amo, P. (2018). Proyectos vitales de mujeres gitanas universitarias: abriendo caminos, acogiendo tradiciones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(21), pp. 99-113. doi: <https://doi.org/10.18172/con.3305>
- Vázquez Recio, R. M. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *FQS Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 15(2). doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-15.2.2150>
- Vázquez Recio, R. M. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), pp. 142-147. doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>