

# COMUNIDAD GITANA Y CULTURA ESCOLAR: PERCEPCIONES Y FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

## *GYPSY COMMUNITIES AND SCHOOL CULTURE: PERCEPTIONS AND FUNDS OF KNOWLEDGE AND IDENTITY*

---

### Información

**Fechas:**

Recibido: 05/09/2024  
Aceptado: 19/10/2024  
Publicado: 26/10/2024

**Correspondencia:**

Eduardo S. Vila Merino  
[eduardo@uma.es](mailto:eduardo@uma.es)

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

**Financiación:**

Esta investigación no recibió financiación externa.

**Cómo citar este trabajo:**

Vila Merino, E. S. & Álvarez Jiménez, V. E. (2024). Comunidad gitana y cultura escolar: Percepciones y fondos de conocimiento e identidad. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 108-121. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/31515>

---

### Autoría

**Eduardo S. Vila Merino**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y MIDE. Universidad de Málaga (España).  
<https://orcid.org/0000-0002-8598-7654>

**Victoria E. Álvarez Jiménez**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y MIDE. Universidad de Málaga (España).  
<https://orcid.org/0009-0009-0904-074X>

**Contribución autores:**

ESVM: coordinación, fundamentación teórica, diseño y análisis de los resultados.  
VEAJ: diseño, trabajo de campo, análisis de los resultados.

---

### Licencia:



### Edita:



Grupo de investigación  
"Innovación Curricular en Contextos  
Multiculturales" HUM-358

**eug** EDITORIAL  
UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

---

## RESUMEN

---

El presente artículo pretende bucear en las relaciones entre la cultura gitana y la escolar en el marco de una investigación cuyo foco se ha centrado en el estudio sobre las percepciones del pueblo gitano en torno a la educación escolar. En este sentido, pretende recopilar y analizar información sensible que muestre cómo perciben sus miembros la cultura escolar partiendo de sus propias voces y evidenciando sus fondos de conocimiento e identidad para poder analizar cómo ve esa comunidad la educación, la escuela y la convivencia en su seno. Para ello, se ha realizado una investigación de corte cualitativo y enfoque biográfico-narrativo en un barrio de Málaga, a partir de 20 entrevistas en profundidad semiestructuradas (10 personas adultas y 10 jóvenes) y 3 grupos de discusión con 4 personas cada uno. A partir de ahí, se analizan, de forma narrativa, esas percepciones y fondos de conocimiento e identidad emergentes, permitiendo obtener conocimientos de las distintas realidades que confluyen en los centros educativos desde las experiencias y voces de las personas participantes. Finalmente, se discuten los resultados y se elaboran conclusiones propositivas, destacando aquellas que ponen en valor los aspectos culturales e identitarios positivos y no discriminatorios y que sirven para mejorar las expectativas y comprensiones mutuas desde una perspectiva intercultural.

**Palabras clave:** cultura gitana, educación intercultural, escuela, identidad, fondos de conocimiento.

---

## ABSTRACT

---

This article aims to delve into the relationships between Gypsy culture and school culture within the framework of a research project whose focus has been on the study of the perceptions of the Gypsy people regarding school education. In this sense, it aims to collect and analyse sensitive information that shows how its members perceive the school culture based on their own voices and evidencing their funds of knowledge and identity in order to analyse how that community sees education, school and coexistence within it. For this purpose, qualitative research with a biographical-narrative approach was carried out in a neighbourhood of Malaga, based on 20 in-depth semi-structured interviews (10 adults and 10 young people) and 3 discussion groups with 4 people each. From there, these perceptions and funds of emerging knowledge and identity are analysed in a narrative way, allowing knowledge of the different realities that come together in educational centres to be obtained from the experiences and voices of the participating people. Finally, the results are discussed and purposeful conclusions are drawn, highlighting those that value positive and non-discriminatory cultural and identity aspects and that serve to improve mutual expectations and understanding from an intercultural perspective.

**Keywords:** gypsy culture, intercultural education, school, identity, funds of knowledge.

---

## INTRODUCCIÓN

---

La visión reduccionista de las culturas, que suele jugar a su conveniencia con la visibilidad de los colectivos y pueblos, ha estigmatizado sistemáticamente la cultura gitana, asociándola casi en exclusiva a ‘males sociales’, ‘comportamientos ilegales’, ‘moral reprobable’, entre otras cuestiones, lo cual ha llevado también a una construcción de su identidad cultural y sus relaciones en los márgenes de la sociedad. En este sentido, supone un error importante conceptualizar a los miembros de comunidades excluidas como simplemente carentes de algo (recursos, conocimientos, ...), sin tener presente otras cuestiones socioeconómicas; y obviando los elementos de riqueza cultural que poseen y otros elementos de vulnerabilidad derivados de esa situación, sobre todo en el ámbito educativo ([Díaz y Pinto, 2017](#)). Esto ha llevado, en el caso gitano, a circunstancias en las que a veces la identidad gitana se construye en una parte

desde la diferenciación con los no gitanos ([Besalú, 2002](#)), ya que las categorías adjudicadas a los grupos étnicos son, en realidad, categorías sociales, determinadas por los valores de las clases dominantes en cualquier país del mundo.

Además, existe una realidad y es que muchos de los discursos de la educación intercultural que hacen referencia a la diversidad se centran en colectivos determinados y en sus 'características', lo cual provoca que a veces se encorsete el propio sentido de la interculturalidad y que en las cuestiones educativas predominen consideraciones étnicas, simplificando la identidad cultural haciéndola corresponder con la personal, así como las experiencias, que se pasan por el tamiz distorsionado de necesidades supuestamente culturales.

Cabe recordar, asimismo, que el pueblo y la cultura gitana sigue siendo en parte unos grandes desconocidos más allá de los tópicos. Lo cierto es que constituye un pueblo atípico en la totalidad de Europa, donde se extienden por multitud de países, y, aunque con características claramente diferenciales de unos a otros territorios, existen determinadas cuestiones comunes claras, sobre todo, por las adversas condiciones históricas en las que han ido sobreviviendo ([Szalai y Schiff, 2014](#)), lo que ha devenido en una especie de cierto poder identitario que les ha hecho continuar con unos rasgos comunes definitorios a lo largo de todo el territorio en el caso del Estado español ([Giménez et al., 2019](#)).

En todo caso, desde la dimensión escolar, en España debemos recordar que el comienzo del camino hacia la educación intercultural seguramente haya que situarlo en la escolarización generalizada del pueblo gitano, allá por los años 80, donde se empezó a utilizar el término intercultural para adjetivar propuestas vinculadas a ello. Desde entonces se ha dado un camino plagado de trabas, abandono temprano y fracaso escolar. Hablamos de una población con una tasa de pobreza infantil del 86,8%, donde uno de cada cinco hogares manifiesta que sus descendientes han sufrido discriminación en el entorno educativo, con una esperanza de vida escolar a los cinco años de 12,2 años (siendo la de la población general 18,7 años), con un 30,4% que termina la secundaria obligatoria, un 3,8% que acaba la secundaria postobligatoria y un 0,4% la formación superior ([Fundación Secretariado Gitano, 2023](#)).

Por todo ello, las relaciones interétnicas se han visto mediatizadas por las relaciones minoría/mayoría, de forma que estas no establecen criterios de complementariedad y se desarrollan dentro del marco de las instituciones del grupo mayoritario, generando una desventaja notable en cuanto al acceso a los recursos, el conocimiento 'oficial', el ejercicio de la ciudadanía y el poder político.

No obstante, muchos han sido los textos e investigaciones sobre este colectivo y su vinculación con el sistema educativo, como, por ejemplo, los publicados durante la última década: [Abajo \(2014\)](#), [Amaro et al. \(2023\)](#), [Cárdenas et al. \(2019\)](#), [Gutiérrez et al. \(2023\)](#), [Lizárraga Iglesias](#)

(2021), [Llevot y Bernad \(2016\)](#), [Moreira et al. \(2022\)](#), [Parra et al. \(2017\)](#), [Pérez-Herrero et al. \(2017\)](#), [Sánchez-Muros \(2015\)](#) o [Santos Rego et al. \(2021\)](#). No obstante, como pusieron de manifiesto [Carmona et al. \(2019\)](#) en su revisión sistemática, sí se ha dado una escasa atención a los factores del microsistema a la hora de explorar sus influencias sobre la inclusión desde la relación de las familias y alumnado gitano con el sistema educativo.

Profundizar en estas cuestiones y relaciones entre la comunidad gitana y la escolar va a ser nuestra intención desde una perspectiva narrativa, con el propósito de comprender y mejorarlas y de que el hecho de estar en la escuela no sea visto como un salto en paracaídas.

## MÉTODO

---

Respecto al pueblo gitano, ha sido especialmente grave cómo las interpretaciones sobre lo que son y dicen se han basado a veces en tergiversaciones o escasa participación en las investigaciones o la toma de decisiones. En este sentido, y siguiendo a [Flecha y Soler \(2013\)](#), hemos partido de una vocación dialógica, recogiendo las voces de la propia comunidad gitana y su pensar y sentir respecto a la escuela en relación con su cultura, alejándose de los modelos que la han considerado de forma pasiva y no como creadores de conocimiento y sentido ([Munté et al. 2015](#)). Por eso esta investigación surge del conocimiento emergente de la comunidad gitana de un barrio de la zona centro de Málaga (España), denominado Cruz Verde, una zona con un alto índice de desempleo y pobreza a pesar de su situación, y de, cómo a partir de conversaciones informales, surgió la necesidad sentida de sistematizar el pensamiento de esta comunidad en torno a sus experiencias en y con la escuela y las relaciones interculturales que se pueden generar.

En este sentido, se apostó metodológicamente por la investigación cualitativa con una perspectiva narrativa, entendiendo que la narración es en sí una práctica social, que tiene sus propias reglas en el orden de una cultura. Así, las voces incorporadas pretenden ejercer una cierta portavocía del colectivo, si bien desde sus experiencias y contextos, ya que:

La idea de la presencia de distintas identidades que se expresan en la voz personal es especialmente útil para entender los procesos de cambio en el interior de las comunidades minoritarias, en las que podemos hallar la tensión entre voces que provienen de la propia tradición cultural y de la influencia mayoritaria ([Crespo et al., 2013](#), p.163).

De este modo, los objetivos de la investigación sobre los que pivota este artículo son los siguientes:

1. Obtener información sobre las experiencias de la comunidad gitana en torno a la escuela y los conflictos y dinámicas relacionales que se pueden detectar en esta.

2. Identificar los fondos de conocimiento e identidad emergentes de manera que a partir de estos se puedan realizar propuestas para mejorar las interacciones entre la comunidad gitana y la escolar desde una óptica intercultural.

Para ello, se ha optado, como se ha comentado, por utilizar una óptica eminentemente cualitativa ([Denzin y Lincoln, 2011](#)), en concreto, desde una perspectiva biográfico-narrativa, con la realización de un total de 20 entrevistas en profundidad semiestructuradas (10 personas adultas y 10 jóvenes) y 3 grupos de discusión con 4 personas cada uno.

La selección de las personas informantes se ha hecho siguiendo los siguientes criterios: a) paridad de género, b) diversidad de edades y experiencias escolares: personas en edad escolar obligatoria (ESO); jóvenes en educación postobligatoria (módulos de formación profesional); sujetos que no han estudiado después de la etapa obligatoria; madres y padres de familias con hijos en edad escolar; adultos con y sin estudios primarios o secundarios; y personas mayores con hijos que ya han pasado su etapa escolar), c) reconocimiento dentro de la comunidad (este criterio parte del conocimiento del contexto desde la experiencia directa de los investigadores). En los grupos de discusión, en 2 de ellos las personas participantes han sido agrupadas por criterios de edad (con diversidad experiencial y de resultados en su acercamiento al contexto escolar), es decir, uno con jóvenes de instituto y con jóvenes fuera del sistema escolar y otro con personas adultas con hijos-as en edad escolar. El tercer grupo de discusión ha sido formado de manera más transversal respecto a la edad (personas en distintas etapas vitales entre 15 y 65 años), con el objeto de completar y servir de contraste también. Finalmente, es preciso aclarar que en todo caso se han puesto de manifiesto con todas las personas los principios éticos de confidencialidad y respeto de la información proporcionada, así como que se ha contrastado el informe parcial con los y las participantes a través de una reunión específica, a modo también de reconocimiento, devolución y empoderamiento.

Asimismo, destacamos los ámbitos de indagación presentes en los guiones de las entrevistas y los grupos de discusión, pues consideramos que éstos sirven como referente para dar respuesta, por un lado, al foco y los objetivos planteados de la investigación, y por otro, nos han servido para estructurar el análisis de la información. Son los siguientes:

- Dimensión familiar-comunitaria: concepto y prácticas educativas en la familia y la comunidad.
- Dimensión escolar: percepción de la educación escolar y del profesorado, así como percepción de los conflictos, su origen y estrategias para su resolución.
- Identidad cultural: auto-representación, percepciones, estereotipos, roles.
- Proyecciones: deseos, expectativas, proyectos de vida.

Para el análisis de datos cualitativos, tras la transcripción realizada de los instrumentos de recogida, pasamos a una fase de contraste y comparación de información para buscar categorías

e ideas emergentes vinculadas con los objetivos de la investigación que nos sirvieran para estructurar el discurso narrativo a partir de lo indicado por las personas informantes, así como detectar desde la triangulación las confluencias y/o incongruencias en los mismos.

Así pues, cabe decir que también se ha tenido presente en esta investigación el modelo ecológico-cultural de Ogbu ([Ogbu y Simons, 1998](#)) para el análisis contextual (incluyendo cómo pueden afectar desde su percepción las representaciones que se tienen de ellos, en concreto en el ámbito escolar), así como los denominados fondos de conocimiento e identidad ([Esteban y Saubich, 2013](#); [González y Esteban, 2021](#); [González et al., 2005](#); [Lorenzo et al., 2020](#); [Santos Rego et al., 2021](#)), entendidos como cuerpos de conocimiento cultural e históricamente acumulados y habilidades esenciales para el funcionamiento individual y el bienestar familiar. En ambos casos, esto nos ha servido para analizar las interacciones que se producen a nivel micro, viendo cómo se traduce lo anterior en aspectos de la cultura escolar.

## RESULTADOS

---

A la hora de analizar las relaciones entre la comunidad gitana y la escuela y sus percepciones al respecto, debemos tener presente que existe lo que podríamos denominar una especie de 'sistema educativo gitano', entendiéndolo como un conjunto organizado de elementos de transmisión cultural y de socialización, que gira fundamentalmente en torno a la idea de familia extensa y está también definido por procesos de discriminación históricos. Como se indicaba en uno de los grupos de discusión (GD2)<sup>1</sup>: "La verdad es que cuando te aíslas mucho es normal que te pongas corazas". O bien, en palabras de una entrevistada (E12): "Esto pasa porque no tienen esa mentalidad que tenemos nosotros porque ellos son distintos, no tienen nuestra cultura".

No obstante, no podemos dejar de mencionar el hecho de que, aun en los márgenes de la globalización, el pueblo gitano está viviendo en los últimos años procesos de cambio cultural significativos que se ha constatado en el análisis de la información, donde se van haciendo patentes cada vez más contradicciones entre la tradición y lo actual, entre la deculturación y el reforzamiento de las narrativas identitarias, entre la aceptación y la segregación, entre la imposición, el acuerdo y el conflicto.

En esta línea, [Ogbu y Simmons \(1998\)](#) planteaban la actitud de resistencia, ligada a la identidad oposicional como parte de las respuestas adaptativas que desarrolla el grupo minoritario ante las situaciones de subordinación, lo cual explica en parte que la cultura gitana no percibe la cultura dominante transmitida en la escuela como algo que se añade a lo suyo, sino como una amenaza identitaria. Esto es algo que se ha podido ir corroborando a lo largo de esta investigación, pero con matices que parecen indicarnos un cierto cambio en la percepción de

---

1. Las anotaciones E1, E2,...E20, se corresponden con las 20 entrevistas tomadas como referencia para la elaboración de este Informe. GD1,... GD3, hacen referencia a los grupos de discusión (de un total de 3) cuya información se ha utilizado también para este Informe.

la escuela, con dosis de pragmatismo, vinculada a dar más valor a los beneficios relacionados a acceso a bienes simbólicos y materiales que conlleva la educación escolar y a las relaciones que pueden surgir de esta.

Sí es cierto que también he cogido hábitos de mi familia, pero también he querido mejorar algunos puntos, como por ejemplo que las niñas y niños tengan su autonomía, haciendo hincapié en su formación, a la importancia de estudiar... n esas cosas he cambiado un poco, respecto a mi padre y mi madre (GD2).

Otra cuestión importante puesta de manifiesto recurrentemente es afirmar la lejanía de la cultura escolar respecto a la gitana, encontrándose en una relación de oposición a ella, acompañada de una explicación simplista del fracaso o abandono escolar vinculada a percepciones estereotipadas y basadas en los 'déficits' de las personas gitanas y las limitaciones de su medio respecto a lo que representa la institución escolar, que ésta debe encargarse de subsanar a costa de su identidad cultural ([Flecha y Soler, 2013](#)). Aquí se reclama un mayor compromiso institucional y profesional como parte fundamental para dar respuesta a las necesidades reales del alumnado:

Lo que se da en la escuela es importante, porque el saber no ocupa lugar, como se suele decir, pero también veo que la atención se ha perdido, el buen trato... veo que también hay, por parte de muchos profesores, pues que no llegan, que no llegan a entablar una relación amistosa, o al menos amable con los chicos... aunque hay edades complicadas, pero se podría llegar a otras cosas y se quedan cortos porque no conectan con sus alumnos, no los comprenden de verdad (E1).

Por otra parte, a menudo desde las familias, se envían mensajes contradictorios a sus hijas e hijos, ya que por un lado se incide en la importancia de los estudios, pero también en su carácter prescindible. Esto puede generar situaciones paradójicas, al menos, donde el temor hacia lo culturalmente diferente no termina de extinguirse. Como se manifestaba en E9: "A mí me gustaba mucho el teatro de joven y tenía muchas ganas de estudiar para ser actor, pero mis padres no me dejaron porque decían que ese no era un mundo para mí, que los payos me acabarían engañando".

Sí, en esta tesitura, la continuidad escolar (sobre todo la de las niñas), que depende en gran medida del consenso de la familia, lleva a que, a pesar de existir un cierto reconocimiento de los estudios, el miedo a la aculturación lleva a que sólo si el rendimiento es bueno merece la pena la continuidad. Por tanto, reconocen la importancia de la escuela, destacando sus méritos en pro de la mejora laboral y social, aunque entienden que los payos tienen todas las ventajas culturales en la escuela y que otros aprendizajes o valores válidos para ellos sólo los van a obtener en la familia y el mundo adulto. Y esto lleva a las familias gitanas a una serie de encrucijadas ([Parra et al., 2017](#)), con relación al papel de hombres y mujeres, en cuanto a la escolarización y en



referencia al cambio cultural, pero siempre teniendo en cuenta que las decisiones de las familias gitanas no se toman en el vacío social y cultural, por lo que si cuentan con apoyos y mensajes de competencia y pertenencia se haría más fácil una perspectiva inclusiva e intercultural. Sin embargo, la realidad no es siempre ésa:

El profesorado, que está tanto tiempo con el alumno, tendría que ser un poco sensible con ellos, con su cultura, porque no todos los gitanos somos iguales. La comunicación es un problema... Es verdad que tradicionalmente ha habido mucho abandono de la escuela, pero ahí la escuela tiene una responsabilidad (E6).

En todo caso, para ellos y ellas, la cultura gitana tiene elementos suficientemente ricos que podrían ser utilizados desde la cultura escolar para su beneficio, aunque eso conllevara cambios organizativos, curriculares y relacionales para su incorporación, con cuestiones tales como determinados valores asumidos por la comunidad gitana:

Para mí los valores más importantes, en el ámbito de la familia, son la solidaridad, el respeto, no sé, estar concienciado con los temas nuestros... Ahora estoy notando en estos últimos tiempos que se van perdiendo esos valores. (...) el respeto, los mayores la familia, el ejemplo de la hospitalidad, el compartir, saber escuchar (E20).

Por éstas y otras razones sienten rechazo como colectivo, así como dificultades para ver los límites permisibles de lo que llaman 'apayamiento', término que ha surgido repetidamente en las entrevistas. Efectivamente, estudiar parece sinónimo de 'apayarse', aunque también algunas personas informantes nos han indicado significativamente que a veces este término se ha utilizado por parte de algunas familias como pretexto o forma de focalizar desde la victimización. En todo caso, como decíamos, el miedo a la pérdida de identidad cultural en un lugar donde ésta se percibe como no reconocida es uno de los aspectos que frenan la continuidad educativa de chicas y chicos, además de provocar reacciones esencialistas y rígidas. En este sentido, muy gráfica nos pareció la siguiente descripción realizada por uno de los informantes sobre su visión de la escuela y que ha inspirado el título de este artículo:

Para el gitano, las raíces familiares y culturales son muy importantes. Estar en la escuela para muchos de nosotros es como un salto en paracaídas. Yo ya subo al avión con miedo, sin saber cómo vuela, y encima se me pide que coja después un paracaídas y me tire sin saber tampoco adónde. Así creo que se sienten muchos chavales gitanos, yo los veo y lo pienso, porque a mí me pasó así (GD1).

Sin que esto oculte la realidad ya referida de los altos índices de absentismo y fracaso escolar, y más con el abismo que a menudo se produce entre lo institucional y lo cotidiano. ([Márquez y Padua, 2016](#)) Desde esta óptica se entiende la necesidad de una mayor comunicación entre las familias gitanas y la escuela:



Los padres por su ignorancia, por no tener esos hábitos, y no haber comunicación, es cierto de que ha habido mucho abandono, y habría que dar conformidad a esas familias, y formar no sólo a los niños sino también a esas familias, para que estuvieran más de acuerdo con la escuela (E1).

Y es que esa diferencia tan clara entre la educación escolar y la familiar hace que las niñas y niños se vean a veces empujados a llevar una especie de 'esquizofrenia' social y cultural, en la medida de que viven realidades a veces incluso paralelas y donde el niño es a la vez penalizado y bloqueado por el sistema escolar ([Lizárraga Iglesias, 2021](#)). Ellas y ellos demandan una escolarización que complete la educación familiar sin contradecirla permanentemente. Es éste un tema polémico donde habría que situar muy claramente unos mínimos de consenso, traducciones mutuas por uno y otro lado que equilibraran ambas visiones sin perder de vista los derechos de las personas. Para ello, resulta imprescindible cuestionar nuevamente la selección cultural que se transmite en la escuela y flexibilizarla organizativamente:

La cultura gitana no está reflejada en los libros de los niños, y eso me parece grave, porque forma parte de la cultura de todo el mundo, y más donde hay muchos niños gitanos, porque eso haría que hubiese menos prejuicios (GD3).

Sin embargo, son muchos los beneficios que puede tener la presencia de los fondos de conocimiento de la cultura gitana en la escuela, también para los niños y niñas payas, en la medida en que sería útil para luchar contra los prejuicios y mejorar las relaciones interculturales, porque una cuestión es percibir al pueblo gitano como minoría social y otra establecerlos en el rango de categoría social con connotaciones negativas de facto.

Yo tengo que demostrar que soy educado, que sé escuchar, que me he reunido por el beneficio de mi hija, pero tengo que demostrar mucho porque me tratan al principio como si yo no entendiera nada (GD1).

Esto tiene muchas implicaciones en el contexto de las relaciones en la escuela, pues obviamente puede ser fuente de conflictos. Sin embargo, a veces los mismos se transforman en pretextos para la reproducción de 'fronteras étnicas' por una y otra parte, delimitaciones que afectan a la convivencia en los centros educativos y se manifiestan en un comportamiento disruptivo, con bajo rendimiento académico, absentismo, entre otros aspectos, y los centros donde se encuentran se perciben en los márgenes de la guetización.

De esta manera, el alumnado gitano se mueve a menudo en una espiral perversa entre la invisibilidad y/o la hipervisibilidad negativa, percibiéndose institucionalmente como culturalmente desvalido, deficitario, centrándose erróneamente la intervención sólo sobre ese alumnado. En este sentido, la imagen social de los gitanos y gitanas tiene un impacto directo e indirecto en las relaciones educativas, lo cual a su vez tiene gran influencia sobre el desarrollo

de las autoexpectativas y proyecciones vitales: “para qué esforzarse si la escuela no está hecha para mí” (E16).

Todo esto además se ve con mayor claridad en el caso de las mujeres gitanas, ya que el miedo al apayamiento es mayor todavía para el caso de las niñas y jóvenes, las cuales sufren una mayor presión social y comunitaria, al ver cuestionada su ‘gitanidad’ de forma interna si pretenden estudiar, mientras que de forma externa tienen que esforzarse más para vencer los prejuicios y estereotipos hacia la mujer gitana, la cual sufre a menudo una triple discriminación: por ser mujer, formar parte de una minoría étnica y carecer de formación básica necesaria para acceder al mundo laboral y de participación social y ciudadana ([Cárdenas et al., 2019](#)). Como dice una alumna:

A los niños les dejan hacer más cosas que a las niñas. Las niñas han sido las que llevan la casa y no tienen tanta libertad como los niños... En el cole también hay muchos prejuicios, porque a veces nadie se quiere sentar conmigo, porque dicen ‘no te juntes con las gitanas, que las gitanas son malas’, y eso duele mucho, porque hay gitanos de muchas maneras, y se nos discrimina por nuestra raza, por nuestros hablarses, nuestras costumbres y eso (E3).

Pero eso sí, esta triple discriminación las obliga a desarrollar muchas habilidades de negociación para conseguir un mínimo reconocimiento dentro de su cultura y fuera, pretendiendo llegar a ser lo que se propongan sin dejar de lado su identidad cultural. En este sentido, las personas participantes insistían en la necesidad de investigar más la cultura gitana de verdad, no la de los estereotipos.

Ser gitano es aprovechar los valores que la cultura nos da positivamente, como el cuidar a los ancianos, el respeto, el compartir, sacrificarte por tu familia un poco más y sentirte siempre como un apoyo, ... eso es precioso. Y esos son parte de los valores que me encantan de ser gitano... Pero ser gitano para mí también es la educación, formarte, comunicación, prosperar, integrarte, para mí eso también forma parte del ser gitano (E1).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---

Consideramos que la perspectiva narrativa e intercultural ofrece un espacio teórico y práctico privilegiado para repensar la relación del pueblo gitano con la educación y la cultura escolar. Permite aportar elementos para el debate pedagógico desde voces del pueblo gitano, identificando elementos de sus fondos de conocimiento e identidad como los que han ido emergiendo.

Las complejas relaciones y los, a veces, contradictorios campos semánticos y emocionales de la educación escolar con respecto al pueblo gitano hacen que este tema tenga aún un largo

recorrido por delante, a pesar de su cercanía y cotidianidad en muchos centros educativos. Esto nos debe llevar a una serie de conclusiones y medidas como las siguientes:

- Evitar la segregación y la guetización escolar, asumiendo una mayor y más profunda cultura colaborativa en el seno de la escuela entre toda la comunidad ([Márquez y Padua, 2016](#)).
- Combatir los prejuicios e incrementar las expectativas de éxito del alumnado desde la confianza como germen de la convivencia educativa y entendiendo que las personas pueden tener referentes culturales y que estos ayudan a configurar su identidad, pero teniendo en cuenta que no son algo estático ni homogéneo, por lo que la diversidad intracultural debe ser tenida siempre en cuenta educativamente.
- Plantear los programas 'compensatorios' más desde una dimensión comunitaria y no de tratamiento individual exclusivamente, abogando además por soluciones que partan de una pedagogía de las causas y no solamente de las consecuencias sin contextualizar.
- Evitar los 'servicios étnicos diferenciados' y apostar por perspectivas interculturales y por el hecho de que la escuela dé a todos los niños y niñas los medios para valorar su cultura de forma crítica, no haciéndolo en su lugar.
- Crear y mejorar vínculos entre la escuela y las familias gitanas. En este sentido, las experiencias de mediación gitana nos parecen sumamente interesantes. ([Llevot y Bernad, 2016](#)) Hay que aprovechar al máximo los cambios de mentalidad hacia la escuela que se van percibiendo en las familias, a pesar de sus mensajes a menudo ambivalentes, al mismo tiempo que la escuela debe transformarse para dar sentido a esos cambios culturales de la comunidad gitana.
- Trascender el folklore como casi única manifestación cultural visible y tolerada, compaginándolo con una visión crítica desde los derechos humanos. Todo ello haciendo posible un diálogo intercultural fecundo y no dogmático.
- Fomentar en el alumnado gitano una percepción de hacedores de conocimiento y sentido también, poniendo en valor sus referentes culturales positivos, incluso desde el ámbito curricular, para que no se sientan meros receptáculos desconectados de los aprendizajes académicos que se imparten en la escuela. En este sentido, la participación de las familias a través de sus fondos de conocimiento se percibe como una estrategia pedagógica de éxito que es necesario desarrollar ([Lorenzo et al., 2020](#)).
- Tener presente que los modelos culturales, en la línea ya avanzada por [Ogbu y Simmons \(1998\)](#) son muchas veces respuestas adaptativas al contexto o estructural social o institucional, constituyendo referentes para la comprensión e interpretación de la realidad y también a veces mecanismos de resistencia, acomodación o desplazamiento de responsabilidades como los que constituyen el bajo rendimiento escolar e incluso el absentismo o el abandono, promovido por las bajísimas expectativas de movilidad social asociadas a la escuela aún y el alejamiento que para algunos y algunas supone

de su cultura. De ahí la necesidad de incrementar la visión de la educación como eje para la construcción de proyectos vitales y profesionales a su alcance y la mejora de las estructuras de oportunidades y la percepción de estas.

- La identidad narrativa generada a partir de relaciones verdaderamente educativas e inclusivas en la escuela ([Moreno y Vila, 2022](#)) debe ser la base para una construcción intercultural del conocimiento donde se vean reflejadas las demandas del colectivo gitano y se planteen espacios de diálogo, traducción y cuestionamiento cultural recíproco desde la búsqueda de la mejora de los propios procesos sociales y educativos que se vertebran desde la escuela.
- Apostar por el valor de la experiencia, entendiendo que las respuestas del alumnado están sujetas también a cómo se sienten dentro de la escuela y cómo pueden sentirse identificados o no con sus fondos de conocimiento y experiencia dentro de ella. El cambio, a raíz de los resultados obtenidos y los estudios que la preceden, consideramos que es posible si todos los agentes y la comunidad educativa se implica de verdad y adopta una perspectiva intercultural en las relaciones, sus pensamientos y actuaciones.

En todo caso, somos conscientes de las limitaciones de esta investigación para la generalización de sus resultados y consideramos necesario abrir nuevas líneas, alguna de ellas ya en marcha, donde se profundicen en las cuestiones más sustantivas encontradas y se amplíe el número de personas informantes al profesorado y otros profesionales de la educación, así como familias y representantes comunitarios de todo tipo para tener un mayor contraste de los aspectos analizados.

Por último, queremos volver a destacar la necesidad de visibilizar mejor esa intracultura gitana que valora la educación, se forma y se aleja de los clichés y prejuicios establecidos, así como atender más su forma de ser y definirse.

---

## INFORMACIÓN DE AUTORES

---

### **Eduardo S. Vila Merino**

Profesor titular de universidad con 3 sexenios de investigación en el área de Teoría e Historia de la Educación y con una línea de investigación consolidada en el ámbito de la Educación Intercultural.

### **Victoria E. Álvarez Jiménez**

Profesora sustituta en el área de Teoría e Historia de la Educación. Ha trabajado en el ámbito de la Educación Social con la comunidad gitana.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Abajo, J.E. (2014). El estado de la cuestión en el estudio de la situación escolar del alumnado gitano. *Revista Asociación de Enseñantes Gitanos*, 31, 42-55.

- Amaro, A., Martínez, N, González, G. y Córdoba, J. (2023). La voz del colectivo gitano frente a la vulnerabilidad provocada por la Covid-19. Análisis multidimensional. *Revista Fuentes*, 25(3), 367-377. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21228>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Cárdenas, R., Terrón, T. y Monreal, M.C. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Carmona, J., García, M., Márquez, M.ª L. y Rodrigo, M.ª J. (2019). El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/4666>
- Crespo, I., Lalueza, J.L., Sánchez, S. y Padrós, M. (2013). Multiplicidad de voces e identidad étnica en los procesos de cambio en la cultura gitana. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(3), pp. 159-177.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Díaz, C. y Pinto, M.L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-64. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Esteban, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), pp.189-211.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Fundación Secretariado Gitano (2023). *La situación educativa del alumnado gitano*. Fundación Secretariado Gitano.
- Giménez, A., Comas, D. y Carballo, A. (2019). Origen e identidad del pueblo gitano. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), 159-184. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.4561>
- González, J. y Esteban, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), pp.5-12. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1>
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Taylor & Francis Group.
- Gutiérrez Sánchez, M., Bahadi Bouchnafa, S. y Pedreño Plana, M. (2023). La situación del alumnado gitano. Percepciones del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), pp. 155-169. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.009>
- Lizárraga Iglesias, J. (2021). Ser gitanx en el sistema educativo español: influencia de la negación de la historia gitana en la autoestima y la estima racial de los kalé españoles. *Etnografías Contemporáneas*, 7(12), 212-230. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/934>

- Llevot, N. y Bernad, D. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre familia y escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245581>
- Lorenzo, M., Míguez, G., y Cernadas, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 191–211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- Márquez, M.J. y Padua, D. (2016). Comunidad gitana y educación pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 91-101. <https://www.redalyc.org/journal/274/27446519009/html/>
- Moreira, T., Rosário, P., Azevedo, R., Núñez, C. & Fuentes, S. (2022). Living on a double-edged sword: intergenerational perspectives of women from Gypsy groups about the influence of education on cultural identity. *International Journal of Educational Research*, 111, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101915>
- Moreno, R. y Vila, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 125–138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Munté, A., Alegre, R. M. y de Vicente, I. (2015). Voces gitanas en la investigación científica. *Scientific Journal on Intercultural Studies*, 1(1), 72-92.
- Ogbu, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performances with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 13-35. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Parra, I., Álvarez, A. y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5965/5592>
- Pérez-Herrero, M., Antúnez-Sánchez, A. y Burguera-Condon, J.L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), pp. 55-76.
- Sánchez-Muros, P. (2015). Minoría gitana y prejuicio étnico en la preadolescencia. Procesos de exclusión e inclusión en el ámbito escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), pp.396-408. <https://turia.uv.es/index.php/RASE/article/view/8392/7985>
- Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M.M. y Míguez Salina, G. (2021). Repensando las prácticas culturales de la infancia gitana a través de la exploración de sus fondos de conocimiento e identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>
- Szalai, J. & Schiff, C. (eds.) (2014). *Migrant, Roma and post-colonial youth in education across Europe*. Palgrave Macmillan.