

ESTUDIO SOBRE DISCRIMINACIÓN Y RACISMO ESTRUCTURAL HACIA EL PUEBLO GITANO EN EDUCACIÓN

Resumen Ejecutivo
2024

Kamira

Federación de Asociaciones de
Mujeres Gitanas



MINISTERIO
DE DERECHOS SOCIALES
Y AGENDA 2030



© KAMIRA, Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas. 2024

Dirección de la investigación: Fernando Macías-Aranda y Marc Borràs-Batalla

Coordinación y redacción del informe: Fernando Macías-Aranda, Marc Borràs-Batalla, Carmen Santiago Reyes y Rafa Santiago Reyes.

Coordinación técnica de la investigación: Mercedes Soto Gómez (KAMIRA)

Equipo de encuestadoras y encuestadores: Román Antonio Moreno Moreno (Arakerando), Salvador Ayala Roque (Federación Gitana de Almería, Ruth Ortega García, Lucía Rodríguez Romero, Miriam Soto Barrera, M^a Jesús Fernández (KAMIRA), Joaquín Vega Cortes, Paulina Salazar Suárez (Asociación de Mujeres Romís Calís Camelan Nakerar), Noemí Maldonado Fernández (Asociación Romí), Isabel Cortés (Asociación Yerbabuena Linares), Isabel Moreno (Sinando Kalí), Dulce Flores Torres, Pilar García Bizarraga, Carmen Iglesias Bermudez, Maria Teres Ferreruela González (Asociación Barró), Pilar Vizarraga (Asociación de mujeres Gitanas de Sevilla), Aroa Vargas, Daniel Torres, José Antonio Jiménez, Marga Fernández (CampusRom) y Jéssica Moreno Fernández (FSG).

Cita recomendada: Macías-Aranda, F., & Borràs-Batalla, M. (2024). *Estudio sobre discriminación y racismo estructural hacia el Pueblo Gitano en educación. Informe final*. Córdoba: KAMIRA, Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas.

Estudio financiado gracias a la convocatoria 2023 de subvenciones para la realización de actividades de interés general consideradas de interés social, correspondientes a la Secretaría de Estado de Derechos Sociales (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Gobierno de España).



Índice

Presentación.....	5
Resumen Ejecutivo.....	7
Introducción	13
La segregación educativa. Una forma de discriminación y racismo estructural .	13
El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y la segregación escolar	18
Tipos de segregación educativa	20
La segregación educativa del alumnado gitano en escuelas gueto. Segregación de primer nivel.....	20
La segregación educativa del alumnado gitano en aulas de bajo nivel. Segregación de segundo nivel	24
Currículum de mínimos basado en bajas expectativas y en el Antigitanismo. Segregación de tercer nivel	26
Causas de la segregación educativa del alumnado gitano	27
Segregación de primer nivel. Escuelas gueto.....	27
Segregación de segundo y tercer nivel. Aulas de bajo nivel y adaptaciones curriculares de mínimos	29
Consecuencias de la segregación educativa. La enorme brecha educativa y social del Pueblo Gitano	30
Presentación de casos de centros educativos en el estudio	32
La redistribución forzosa del alumnado gitano. Una solución a la segregación educativa basada en prejuicios y en contra de la ciencia.....	35
Soluciones desde las evidencias científicas con impacto social para luchar contra la segregación educativa. Las Actuaciones Educativas de Éxito	38
Otras recomendaciones para luchar contra la segregación educativa	40
Metodología del estudio	50
Hipótesis y objetivos del estudio.....	50
Enfoque metodológico.....	51
Trabajo de campo	52
Escenarios.....	52
Muestra	52
Técnicas de recogida de información.....	57

Análisis de la información	57
Consideraciones éticas	58
Limitaciones del estudio	59
Resultados.....	61
Segregación educativa de primer nivel (escuelas gueto).....	61
Sobrerrepresentación del alumnado gitano en centros educativos.....	65
Características de los centros educativos con segregación severa o extrema...	69
Rechazo de otras familias no gitanas ni inmigrantes	69
Elección del centro por cercanía	69
¿Nivel del alumnado adecuado?	71
Problemas de asistencia (absentismo) recurrentes	73
Niveles de conflictividad.....	74
Segregación de segundo nivel (aulas de bajo rendimiento)	75
Características de los centros educativos con un 40% de alumnado gitano o menos.....	78
Menor percepción de rechazo de otras familias no gitanas ni inmigrantes.....	78
Elección del centro por cercanía y por familiares y/o amigos/as	79
¿Nivel del alumnado adecuado?	79
Problemas de asistencia (absentismo) recurrentes	82
Niveles de conflictividad.....	83
Segregación de tercer nivel (adaptaciones curriculares de mínimos)	84
Recomendaciones	85
Referencias bibliográficas	89

Presentación

A lo largo de este informe se presentan los resultados del estudio sobre discriminación y racismo estructural hacia el pueblo gitano en educación, que hemos llevado a cabo desde la Federación KAMIRA.

El estudio revela una situación alarmante y profundamente preocupante. En más de la mitad de los centros educativos analizados, el alumnado gitano está sobrerrepresentado. Esta sobrerrepresentación no solo evidencia una clara segregación educativa sino también una evidente vulneración del derecho a una educación de calidad para el alumnado gitano y sus familias, y una falta de igualdad de oportunidades para el alumnado gitano.

El derecho a una educación inclusiva y libre de discriminación está recogido en multitud de normativas españolas y europeas. La Constitución Española, en su artículo 27, establece el derecho a la educación para todos, promoviendo la igualdad de oportunidades y la inclusión. Asimismo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y su posterior modificación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020) establecen un marco para la equidad en la educación, destacando la importancia de atender a la diversidad del alumnado. A nivel europeo, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en su artículo 14, también garantiza el derecho a la educación y la formación profesional, y en su artículo 21, prohíbe toda discriminación por cualquier motivo, incluida la raza o el origen étnico. En el mismo sentido, el Convenio Europeo de Derechos Humanos que, a través de su tribunal, el TEDH, ha ido marcando pautas respecto a las prácticas que se considera que vulneran el derecho a la educación en relación con el derecho a la no discriminación. La segregación escolar de la población infantil gitana constituye un motivo de estudio y preocupación, para la agencia de derechos fundamentales (FRA), para el Convenio para la protección de las minorías nacionales y la ECRI, que se han pronunciado en numerosos informes al respecto.

El estudio, partiendo de anteriores investigaciones, analiza la situación actual y pone de manifiesto varias cuestiones que no han mejorado en estos años. En primer lugar, la sobrerrepresentación y segregación del alumnado gitano en España es una realidad. Más de la mitad de los centros analizados son colegios con alta sobrerrepresentación y por tanto colegios segregados. Esto indica una segregación sistemática que perpetúa la exclusión social y educativa de esta comunidad. En segundo lugar, el estudio pone de manifiesto un claro problema con respecto a la calidad educativa. El alumnado gitano enfrenta barreras significativas que afectan la calidad de su educación, desde prejuicios y estereotipos, hasta la falta de recursos adecuados y personal capacitado para atender

sus necesidades específicas. Ello implica una clara vulneración del derecho a una educación de calidad, lo que impacta negativamente en las oportunidades futuras de estos jóvenes, perpetuando un ciclo de pobreza y exclusión.

Ante estos hallazgos, instamos a los organismos correspondientes a tomar medidas urgentes y concretas para terminar con esta discriminación, que vulnera derechos fundamentales. Es imperativo tener datos pormenorizados, implementar políticas inclusivas, y asegurar así que las políticas educativas promuevan la inclusión y la equidad, garantizando recursos adecuados y formación para el personal educativo. También es estrictamente necesario mejorar los procesos de supervisión y evaluación continua, y establecer mecanismos para monitorizar la implementación de políticas y prácticas antidiscriminatorias en los centros educativos.

Es necesario fomentar la sensibilización de forma urgente, con el fin de combatir los prejuicios y estereotipos hacia el pueblo gitano dentro y fuera del ámbito educativo. Todo ello debe realizarse garantizando la participación activa y real de la comunidad gitana, incluyendo a las familias gitanas afectadas en la toma de decisiones educativas, respetando y valorando su identidad cultural y aportaciones.

No podemos permitirnos seguir perdiendo generaciones de jóvenes a los que la discriminación y el racismo estructural les impiden una real igualdad de oportunidades educativas. Es responsabilidad de toda la sociedad, pero especialmente de los poderes públicos, garantizar que cada niño gitano y niña gitana tenga acceso a una educación de calidad que les permita alcanzar su máximo potencial y cumplir todos sus sueños. Y ello no sólo por razones de justicia, sino también por razones económicas. Debemos formar a jóvenes que puedan ser independientes y que generen riqueza, y no dependan de subsidios. Nuestros jóvenes cuando tienen oportunidades las aprovechan, pero es necesario que puedan acceder a estas oportunidades para alcanzar el éxito educativo y que se abran para ellos inmensidad de posibilidades.

Quiero agradecer a todas las personas que han hecho posible este estudio, especialmente a las familias gitanas y centros educativos que han participado, a todo el equipo técnico de KAMIRA, y a las asociaciones de todos los territorios. Sin todas ellas y ellos, este informe no habría sido posible. También un agradecimiento especial al equipo científico del estudio, y al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 por su confianza para la elaboración de este estudio.

Córdoba, a 15 de junio de 2024

Carmen Santiago Reyes

Presidenta de la Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas, KAMIRA

Resumen Ejecutivo

Las desigualdades sociales y especialmente educativas a las que se enfrenta el Pueblo Gitano en toda Europa y también en España han sido motivo de numerosos estudios e investigaciones científicas. A su vez, han servido como punto de partida para el diseño de políticas públicas y programas de intervención social. Sin embargo, después de décadas desarrollando dichas investigaciones y políticas, la situación educativa del Pueblo Gitano no ha mejorado al ritmo deseado, especialmente en el ámbito educativo.

La investigación que aquí se presenta ha tenido como **objetivo principal comprobar el estado de la segregación educativa del alumnado gitano en 17 de las escuelas analizadas en el estudio “Segregación Escolar Del Alumnado Gitano En España” (2012), coordinado por KAMIRA, así como en 22 escuelas más situadas en todo el territorio nacional.** Al mismo tiempo, se ha pretendido identificar qué prácticas educativas se desarrollan en estas 39 escuelas con un alto porcentaje de alumnado gitano, e identificar, a su vez, su relación con el fracaso o éxito educativo del alumnado gitano y sus familias.

La investigación se ha desarrollado con especial atención a la situación de las mujeres gitanas, quienes han sido encuestadas en mayor proporción que los hombres gitanos. Este estudio ha sido **dirigido por el Dr. Fernando Macías-Aranda, profesor de la Universidad de Barcelona y por Marc Borràs i Batalla, también de la Universidad de Barcelona.**

La investigación se enmarca en un programa de la Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas, KAMIRA, y ha estado financiada por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España. Entre los principales resultados y conclusiones alcanzados, destacan los siguientes:

1. El estudio sobre discriminación y racismo estructural hacia el pueblo gitano en el ámbito educativo revela varias capas de segregación y sus implicaciones. Primero, destaca que **la legislación española y europea, incluida la Constitución Española y la LOMLOE, promueven la equidad y la inclusividad en la educación. Sin embargo, a pesar de estas leyes, persisten prácticas discriminatorias que segregan a los estudiantes gitanos.** Estas prácticas incluyen la segregación en "escuelas gueto", aulas de bajo nivel y currículos basados en bajas expectativas, lo que perpetúa estereotipos y prejuicios negativos.

2. El estudio también subraya las **respuestas de organismos internacionales como el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), que ha emitido sentencias condenando diversas formas de segregación educativa que afectan a los estudiantes gitanos.** Estas decisiones judiciales refuerzan que la segregación escolar es una violación del derecho a la educación y la no discriminación, según el Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH). Casos significativos incluyen la incorrecta asignación de estudiantes gitanos a escuelas para discapacitados y la separación en aulas especiales sin justificación razonable.
3. El estudio describe **varias formas de segregación educativa que afectan a esta comunidad. La primera forma es la segregación en escuelas gueto, que son instituciones con una alta concentración de alumnado desfavorecido y una baja calidad educativa.** La sobrerrepresentación del alumnado gitano en estas escuelas se debe tanto a la segregación residencial como a decisiones educativas intencionadas. Investigaciones recientes han demostrado que esta segregación no solo persiste, sino que está en aumento, y que los estudiantes en estas escuelas reciben un currículum reducido y de menor calidad, centrado en habilidades no académicas.
4. **La segunda forma de segregación es la agrupación del alumnado gitano en aulas de bajo nivel dentro de los mismos centros escolares, basándose en habilidades percibidas o rendimiento académico.** Este tipo de agrupación esconde una discriminación etnoracial y resulta en una reducción del contenido educativo impartido. Estas prácticas condenan al alumnado gitano a la marginalidad y perpetúan su exclusión social y educativa. A pesar de las evidencias en contra, estas medidas se siguen aplicando bajo el argumento de combatir el fracaso escolar, sin lograr el éxito educativo deseado para esta comunidad.
5. **La tercera forma de segregación se manifiesta en un currículum de mínimos basado en bajas expectativas y en el antigitanismo. Las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado gitano, alimentadas por prejuicios y estereotipos, llevan a una enseñanza reducida y diferente, perpetuando la exclusión educativa.** Los profesores adaptan el currículum creyendo que los estudiantes gitanos no pueden alcanzar los mismos niveles que sus pares, lo que afecta negativamente su motivación y rendimiento académico. Esta segregación educativa basada en bajas expectativas y prejuicios contribuye a la perpetuación de las desigualdades y la marginalización del pueblo gitano en el sistema educativo.

- 6. El estudio también analiza las graves consecuencias de la segregación educativa y presenta casos específicos para ilustrar esta problemática. La segregación educativa genera una brecha significativa en el rendimiento académico del alumnado gitano, afectando sus oportunidades de acceso a la educación postobligatoria y al mercado laboral, lo que puede perpetuar la exclusión social y la pobreza.** Un estudio de la Fundación Secretariado Gitano en 2023 revela que el alumnado gitano tiene tasas de graduación en la ESO mucho más bajas que el promedio nacional y una alta tasa de abandono escolar, especialmente entre las mujeres gitanas.
- 7. Además, la segregación de segundo y tercer nivel, que incluye la colocación de estudiantes gitanos en aulas de bajo nivel y con adaptaciones curriculares mínimas, intensifica las diferencias entre los estudiantes y aumenta el riesgo de abandono escolar.** Esto reduce la autoestima y las expectativas de futuro del alumnado segregado, fomenta la estigmatización y la estratificación social, y dificulta el acceso a la educación superior. Las consecuencias de estas prácticas también se reflejan en la sobrerrepresentación del alumnado gitano en la Formación Profesional Básica y en la baja calidad educativa de los centros "gueto", que en muchos casos acaban cerrando debido a la baja tasa de matriculación y éxito del alumnado.
- 8. El estudio expone las consecuencias negativas de la segregación educativa y aborda la problemática de la redistribución forzosa del alumnado gitano.** Esta segregación educativa genera una enorme brecha educativa y social, limitando las oportunidades del alumnado gitano y perpetuando su exclusión del sistema educativo y del mercado laboral. **El estudio critica la solución de la redistribución forzosa del alumnado gitano a otros centros educativos, señalando que esta medida es racista y no está avalada por la ciencia.** La redistribución, basada en prejuicios, puede reforzar estereotipos racistas, aumentar la desigualdad educativa y social, generar conflictos y tensiones en las comunidades escolares, y provocar la "fuga blanca", donde familias no gitanas retiran a sus hijos de las escuelas afectadas. Además, esta práctica puede afectar negativamente la identidad cultural y social del alumnado gitano, presionándolos a asimilarse a la cultura dominante y adoptar comportamientos asociados a la mayoría no gitana para evitar la discriminación y el estigma.
- 9. El estudio aborda diversas soluciones basadas en evidencias científicas para combatir la segregación educativa del alumnado gitano, destacando las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas por el proyecto INCLUD-ED. La implementación rigurosa de estas actuaciones en Comunidades de Aprendizaje ha sido crucial para superar el fracaso escolar y los conflictos, asegurando el éxito de todos los estudiantes, incluidos los más vulnerables.**

- 10. El estudio tuvo como objetivos evaluar el estado de la segregación educativa en 45 centros, identificar prácticas educativas y determinar su relación con el éxito o fracaso educativo del alumnado gitano. El enfoque metodológico utilizado fue cuantitativo. Para la muestra, se utilizó un muestreo intencional combinado con el de bola de nieve, seleccionando inicialmente a participantes gitanos de referencia en el territorio, quienes a su vez propusieron a otros participantes. La investigación se llevó a cabo finalmente en 39 centros educativos (2 habían cerrado y en 4 no fue posible recoger datos) de 11 provincias españolas, involucrando a 815 personas, de las cuales el 81,35% eran mujeres, incluyendo madres, familiares y profesionales de entidades o centros educativos. Los participantes incluían equipos directivos, profesorado, familias gitanas y mediadores escolares.**
- 11. Las técnicas de recopilación de información incluyeron cuestionarios y una revisión de la literatura científica. Se realizaron 745 cuestionarios a familias gitanas, 32 a centros educativos y 38 a entidades que trabajan en estos centros.** Los datos se recopilaron utilizando la plataforma Microsoft Forms. El análisis de la información siguió pasos de recopilación, codificación, análisis descriptivo, interpretación de resultados y presentación en forma de tablas y gráficos para una visualización clara y comprensible.
- 12. Se pudieron conseguir datos fiables sobre porcentaje de alumnado gitano en los centros y porcentaje de familias gitanas en los barrios de 35 centros, de lo que se desprende que**
- a. un 37,14% de los centros (13 de 35) presenta una segregación extrema con más del 61% del alumnado gitano, y llegando al 100% en varios casos.**
 - b. un 20% de los centros (7 de 35) presenta una segregación severa con un porcentaje de alumnado gitano entre el 41% y el 60%.**
 - c. un 5,71% de los centros (2 de 35) tiene un porcentaje de alumnado gitano entre el 31% y el 40%.**
 - d. un 22,86% de los centros (8 de 35) presenta una alta concentración de alumnado gitano, con porcentajes entre el 16% y el 30%.**
 - e. un 14,29% de los centros (5 de 35) no presenta una concentración significativa de alumnado gitano, con porcentajes menores al 15%.**
- 13. Patrones de Segregación: Los resultados revelan que más de la mitad de los centros (57,14%) tienen una alta concentración de alumnado gitano (más del 41%), lo cual indica un alto nivel de segregación educativa en la mayoría de los centros estudiados.**

14. Concentración en Barrios: Existe una correlación entre la alta concentración de alumnado gitano en los centros y la proporción de familias gitanas en los barrios. Esto sugiere que la segregación residencial juega un papel importante en la segregación educativa. Sin embargo, el 45% de los centros (16 de 35) acoge a más alumnado gitano del que se esperaría según el número de familias gitanas en el barrio, indicando una sobrerrepresentación. Esto se agrava por la presencia de otros alumnos vulnerables, como inmigrantes o racializados. El 55% de los centros (19 de 35) tiene un porcentaje de alumnado gitano similar o menor al del barrio, lo que sugiere una segregación escolar estructural.

15. Evolución de la Concentración de Alumnado Gitano (2012-2024):

- a. **6 centros han mantenido su porcentaje de alumnado gitano**, como el CEIP San Pedro Alcántara (Badajoz) con un 90% y el Institut Escola El Prat (Barcelona) con casi un 100%.
- b. 5 centros han disminuido el porcentaje de alumnado gitano, pero siguen teniendo altos porcentajes, como el Institut Escola Gornal (Barcelona) con 70-80% y Lestonnac (Barcelona) con 60-70%.
- c. 4 centros han incrementado el porcentaje de alumnado gitano, con aumentos significativos en centros como el CEIP Jerónimo Luis de Cabrera (Córdoba) con un incremento del 34% y el CEIP Manuel Pacheco (Badajoz) con un incremento del 25%.

16. Comparativa Concentración del Alumnado Gitano (2012-2024):

- a. **7 de 15 centros (casi la mitad) mantienen una segregación extrema (más del 61% de alumnado gitano).**
- b. 2 centros muestran segregación severa (41-60% de alumnado gitano).
- c. Los datos demuestran una persistencia de la segregación escolar, con casi el 75% de los centros manteniendo altos niveles de segregación.

17. Las escuelas con segregación extrema presentan varias características distintivas: el 44,47% de las familias gitanas reportan **rechazo de otras familias no gitanas ni inmigrantes**, una percepción confirmada por más del 70% de los centros y el 90% de las entidades. La **elección del centro se basa en la cercanía** (92,73%) y la presencia de familiares y amigos (84,71%), a pesar de que el 68,09% considera el centro una "escuela gueto". Existe una **discrepancia significativa en la percepción del nivel educativo: el 69% de las familias lo considera adecuado, pero el 85% de las entidades no**. El absentismo es reportado por el 86,67% de los centros, el 52,88% de las familias y el 65% de las entidades, sugiriendo percepciones diferentes sobre este problema.

18. En los centros con menos del 40% de alumnado gitano, el 43,11% de las familias reconoce que hay segregación en aulas de bajo rendimiento, con clases separadas para estudiantes con más dificultades. Las entidades corroboran esta percepción en más del 40% de los casos, mientras que el 30% de los centros admite esta práctica. La segregación de segundo nivel rara vez es reconocida por los centros o administraciones, a pesar de su existencia.

19. Composición de las Aulas de Bajo Rendimiento:

- a. **En estas aulas, hay una mayor presencia de alumnado gitano y/o inmigrado que de alumnos no gitanos. Más del 20% de las familias considera que estas aulas existen todo el tiempo,** mientras que el 60% dice que ocurre en algunas asignaturas. 3 de las 5 entidades reconocen que estas aulas se dan todo el tiempo, y solo 1 de 4 centros admite esta situación todo el tiempo.
- b. **Duración y Asignaturas Afectadas: Las aulas de bajo rendimiento son más comunes en algunas asignaturas específicas, según el 60% de las familias y 3 de los 4 centros que admiten la segregación. Estas aulas aparecen principalmente en el ciclo superior de primaria (5º y 6º) y en el primer ciclo de la ESO (1º y 2º), reflejando una mayor segregación en estos niveles educativos.**
- c. **Impacto en la Comunidad Escolar:** La segregación en aulas de bajo rendimiento impacta desproporcionadamente al alumnado gitano y/o inmigrado, perpetuando desigualdades educativas. La percepción de las familias sobre la existencia de estas aulas desde primaria hasta la ESO sugiere que la segregación se instaura temprano y persiste a lo largo de la educación obligatoria. Estos resultados subrayan la persistencia de la segregación educativa a distintos niveles y su impacto negativo en la igualdad de oportunidades para el alumnado gitano, destacando la necesidad de intervenciones efectivas para abordar estas prácticas y promover una educación más inclusiva.

20. Las escuelas con menos del 40% de alumnado gitano presentan menor percepción de rechazo por parte de familias no gitanas ni inmigrantes (25,57% en comparación con el 44,47% en centros de alta segregación). La **elección del centro se basa principalmente en la cercanía (78,32%) y la presencia de conocidos**, con solo un 6,15% eligiendo por el nivel educativo. El 71% de las familias considera que el **nivel educativo** es adecuado, mientras que el 81,25% de los centros está de acuerdo. Sin embargo, la repetición de curso es alta entre alumnado gitano e inmigrante. Problemas de asistencia son reportados por el 68,75% de los centros, reflejando una discrepancia con la percepción de las familias y entidades.

Introducción

La segregación educativa. Una forma de discriminación y racismo estructural

La legislación tanto en el ámbito español como europeo que aborda la equidad educativa y la prohibición de la segregación educativa es extensa. En lo referido al ámbito español, la propia constitución española (1978), en su artículo 27 establece el derecho a la educación para todos, promoviendo la igualdad de oportunidades y la inclusión. Subraya la responsabilidad de los poderes públicos en garantizar una educación pública de calidad. En materia educativa, la legislación vigente, 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) establece que uno de los objetivos del sistema educativo es proporcionar una educación de calidad para todos los estudiantes, prestando especial atención a aquellos con necesidades específicas, y que se deben proponer medidas para compensar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos o de salud. Además, la LOMLOE pone un énfasis particular en la atención a la diversidad y en la necesidad de combatir la segregación escolar, promoviendo la inclusión y la equidad.

En este contexto, el sistema educativo español se alinea con los sistemas de los países de su entorno, estableciendo un modelo basado en la comprensividad y la inclusión. La educación comprensiva se refiere al diseño sistemático del modelo educativo con el objetivo de garantizar el acceso de todo el alumnado a un aprendizaje que satisfaga sus necesidades y fomente el éxito escolar. La comprensividad y la inclusión han guiado los sistemas educativos europeos desde la segunda mitad del siglo XX, así como la mayoría de las reformas integrales aprobadas en España. El modelo comprensivo busca constituir una base para la igualdad de oportunidades y superar las barreras que impiden la accesibilidad y la equidad en la educación. Además, tiene como objetivo fomentar una mayor integración social y académica mediante el establecimiento de un sistema educativo unificado, obligatorio y gratuito para todo el alumnado, retrasando la selección de itinerarios educativos diferenciados y estableciendo un currículo común y una organización escolar y un entorno de aula compartidos.

En el modelo educativo español, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), en su búsqueda de la equidad educativa, estableció una escolarización obligatoria de diez años, que se mantuvo con la aplicación de la LOE en 2006. Sin embargo, la LOMCE de 2013 supuso un cambio de rumbo respecto a las recomendaciones internacionales de favorecer la comprensividad educativa. Bajo el argumento de favorecer la excelencia, la ley flexibilizó el sistema educativo de tal manera

que comprometía la equidad del mismo, principalmente mediante la segregación de itinerarios formativos hacia Bachillerato o ciclos formativos desde el segundo curso de la ESO.

Con la aprobación de la última reforma educativa española (LOMLOE, 2020), se recupera como principio fundamental la inclusividad de todo el alumnado, volviendo a centrar la atención en las necesidades educativas de todos los estudiantes. Así, desde la década de los noventa, la escuela en España asegura el periodo formativo obligatorio y común de la etapa de educación primaria y secundaria obligatoria, que abarca de los seis a los dieciséis años.

En la práctica, la comprensividad puede adoptar diversas formas, como políticas de integración escolar, apoyos adicionales para estudiantes con necesidades especiales, programas de refuerzo educativo y estrategias para reducir el fracaso escolar. A un nivel más general, puede conllevar reformas en la estructura educativa para hacerla más inclusiva y accesible, eliminando barreras académicas y sociales que segregan a los estudiantes según sus capacidades o antecedentes socioeconómicos.

Observamos, pues, que la comprensividad se entronca en el binomio entre educación e igualdad de oportunidades, defendiendo los principios de inclusión, equidad, calidad y flexibilidad en el sistema educativo, con el objetivo de que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades y condiciones para educarse, independientemente de su origen, género, clase social o capacidades. No obstante, es necesario vigilar que las diversas formas de diferenciación en su aplicación no generen discriminaciones para el alumnado.

Todavía en España, la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, define en su artículo 6.8, que:

“Se entiende por segregación toda práctica, acción u omisión que tiene el efecto de separar al alumnado por motivos socioeconómicos o sobre la base de cualquiera de los motivos enumerados en el artículo 2.1 de la presente ley sin una justificación objetiva y razonable.”

El artículo 2.1 de dicha ley menciona como motivos la “razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, (...) lengua, situación socioeconómica, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”. así mismo, dicha ley, en su articulado 13, referido al derecho a la igualdad de trato y no discriminación en la educación, señala los siguientes aspectos:

- **Medidas Antidiscriminatorias:** Las administraciones educativas deben tomar medidas efectivas para eliminar estereotipos y garantizar la ausencia de

discriminación en todos los aspectos de la educación, sin importar la titularidad de los centros.

- **Financiación Pública:** Los centros que discriminen a grupos o individuos no podrán recibir financiación pública.
- **Atención a Necesidades Especiales:** Se debe prestar atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debido a discapacidad, razones socioeconómicas, culturales, o desconocimiento de la lengua de aprendizaje, especialmente en casos de absentismo o abandono escolar, con especial atención a niñas y adolescentes.
- **Prevención de la Segregación Escolar:** Se implementarán medidas para prevenir, evitar y revertir la segregación escolar, tanto directa como indirectamente.
- **Formación del Profesorado:** La formación inicial y continua del profesorado incluirá formación específica en diversidad e igualdad de trato y no discriminación.
- **Currículo Educativo:** Se dará especial atención en el currículo a la igualdad de trato y no discriminación, incluyendo enseñanzas sobre igualdad, tolerancia y derechos humanos, y valorando la historia y cultura de las minorías étnicas, como el pueblo gitano.
- **Intervención de la Inspección Educativa:** La Inspección Educativa garantizará el respeto al derecho a la igualdad de trato y no discriminación, y combatirá la intolerancia en el ámbito educativo.

En lo que respecta a la legislación europea, se debe recordar que la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en su artículo 14 defiende el Derecho a la educación, que incluye el acceso a la formación profesional y continua, y en su artículo 21 prohíbe toda discriminación, incluyendo por motivos de raza u origen étnico. Por otra parte, la Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, también prohíbe la discriminación racial y étnica en diversos ámbitos, incluyendo la educación, y establece un marco general para la igualdad de trato.

Al mismo tiempo, existe también una normativa específica para promover la equidad educativa del alumnado gitano, y luchar contra la segregación educativa que todavía sufre. En España, la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020 y 2021-2030 incluyen objetivos específicos para mejorar el acceso y la calidad de la educación para el alumnado gitano, reduciendo las tasas de abandono escolar y fomentando la participación en la educación secundaria y superior. En Europa, tanto el Parlamento Europeo, como la Comisión Europea o el Consejo de Europa se han

pronunciado varias veces contra la segregación educativa del alumnado gitano, y en favor de una educación de calidad e inclusiva para esta comunidad.¹

Otros organismos de relevancia, como PISA, también alertan sobre la necesidad de construir sistemas educativos equitativos, y luchar contra la segregación escolar, tanto del alumnado migrante como gitano.²

Sin embargo, a pesar de toda esta legislación y recomendaciones, el pueblo gitano sigue sufriendo una evidente segregación educativa, lo que supone una vulneración de su derecho a una educación equitativa y de calidad, y una forma de discriminación y racismo estructural que se perpetua en el tiempo. Las evidencias científicas³ identifican tres niveles de segregación educativa del alumnado gitano:

- **Segregación de primer nivel:** La segregación educativa del alumnado gitano en escuelas gueto.
- **Segregación de segundo nivel:** La segregación educativa del alumnado gitano en aulas de bajo nivel o aulas segregadas.
- **Segregación de tercer nivel:** La segregación educativa del alumnado gitano mediante la elaboración de un currículum de mínimos basado en bajas expectativas y en el antigitanismo (segregación de tercer nivel).

Todas estas prácticas o formas de segregación educativa son denominadas por la ciencia como “EduMitos” u “ocurrencias”, ya que van en contra de las recomendaciones de la comunidad científica internacional, y, por tanto, carecen de un aval científico sobre su eficacia y eficiencia. De hecho, la investigación educativa de mayor nivel ya ha evidenciado que estas prácticas y políticas no respaldadas por la comunidad científica, solo reproduce los estereotipos y prejuicios sobre el Pueblo Gitano, contribuyendo a la perpetuación del racismo contra esta comunidad. En este sentido, el antigitanismo es

¹ Véase, por ejemplo:

COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL A Union of Equality: EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation COM/2020/620 final;

Recommendation CM/Rec(2012)9 of the Committee of Ministers to member States on mediation as an effective tool for promoting respect for human rights and social inclusion of Roma; o Declaration of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe.

² ESADE & Save the Children. (2023). Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022.

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2023-12/PISA22Equidad_EsadeEcPolSavetheChildren.pdf

³ Macías-Aranda, F., García-Espinel, T., Valls-Carol, R., & González-García, J. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. En A. Arellano & M.A. Sotés (Eds.), *Juventud gitana: retos educativos en la transición a la vida adulta*. Barcelona: Graó. ISBN: 9788418058325

una forma específica de racismo contra el Pueblo Gitano, reconocida internacionalmente por numerosos organismos e instituciones,⁴ que está socavando el progreso de esta comunidad en áreas como la educación, el empleo, la atención médica y la vivienda.⁵

En el caso del Pueblo Gitano, especialmente en centros educativos situados en entornos desfavorecidos con un alto porcentaje de población gitana, observamos cómo estas "ocurrencias" son más frecuentes, con terribles consecuencias para las condiciones de vida de esta comunidad.⁶

Estas ocurrencias o formas de segregación educativa se basan en ideas deterministas, como la creencia de que el alumnado gitano, por provenir de una familia culturalmente "inferior" o con necesidades sociales y sin formación académica, tendrá dificultades de aprendizaje y poca motivación para estudiar. Otros prejuicios que subyacen a estas ocurrencias y que revelan los estereotipos que aún persisten en el sistema educativo sobre el Pueblo Gitano incluyen la idea de que las familias gitanas no están interesadas en la educación o que el Pueblo Gitano no desea tener éxito en el sistema educativo y prefiere continuar con sus supuestos "oficios culturales", como el mercadillo (venta ambulante) o la chatarra, o simplemente vivir de subsidios sociales.

Por todo ello, afirmamos aquí que la segregación educativa del alumnado gitano debe entenderse como una forma de discriminación y racismo estructural, que vulnera el derecho a una educación de calidad de esta comunidad, y que debe ser abordado con urgencia por los poderes públicos de nuestro país, ya que sobre ellos recae la principal responsabilidad de acabar con esta problemática.

⁴ Declaration of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe (Adopted by the Committee of Ministers on 1 February 2012 at the 1132nd meeting of the Ministers' Deputies).

⁵ European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-anti-gypsyism-barrier-roma-inclusion_en.pdf

⁶ CREA. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/gitanos-mercadillos-escuelas-institutos?documentId=0901e72b807b22e8>;

Macías-Aranda, F., & Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano. *Enseñantes Con Gitanos*, (30), 75–84.;

Macías-Aranda, F., García-Espinel, T., Valls-Carol, R., & González-García, J. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. En A. Arellano & M.A. Sotés (Eds.), *Juventud gitana: retos educativos en la transición a la vida adulta*. Barcelona: Graó. ISBN: 9788418058325;

Sordé, T., Flecha, R., & Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio [The Roma People. A global identity without territory]. *Scripta Nova*, 17(427).

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y la segregación escolar

A la hora de abordar la segregación escolar de los niños y niñas y jóvenes gitanos es imprescindible hacer referencia a las sentencias del TEDH que establecen que la segregación escolar vulnera los principios recogidos en el CEDH, en concreto el derecho a la educación y el derecho a la no discriminación.

Son las sentencias de este Tribunal las que han explicado las distintas formas de segregación que han examinado y como privan a los niños y niñas roma (gitanos) de una educación de calidad que garantice la igualdad de oportunidades.

La primera y de cita obligada es la sentencia de **DH versus República Checa**, (2007 y Gran Sala 2008) que analiza el supuesto en el que se produjo discriminación por cuanto se asignaba a estudiantes gitanos (Roma) en escuelas especiales para discapacitados en un porcentaje muchísimo más alto que el porcentaje de población no gitana. El uso de estadísticas comparando el porcentaje de gitanos y no gitanos en escuelas para discapacitados, permitió acreditar esa segregación y discriminación de los niños gitanos que no tenía justificación objetiva y razonable, y que producía un daño enorme a los menores

La Segunda analizada es **Horvath y Kiss vs. Hungría (2013)**. Los demandantes son dos jóvenes romaníes, a quienes se les diagnosticó erróneamente una discapacidad mental. Como resultado de estos diagnósticos, los solicitantes no pudieron acceder a la educación ordinaria. En cambio, fueron educados en una escuela de recuperación segregada creada para niños con discapacidad mental. Su educación bajo un plan de estudios inferior limitó sus oportunidades y solo tuvieron la oportunidad de continuar sus estudios en la escuela secundaria profesional especial, donde no pueden adquirir el Bachillerato necesario para la educación superior y ciertos trabajos.

En el caso **Sampanis vs Grecia (2008)**, la práctica discriminatoria consistió en la colocación de 11 niños gitanos) en clases preparatorias especiales en un edificio anexo y separado dentro de la escuela. Estas clases preparatorias pretendían facilitar la transición a escuelas ordinarias, pero ni se consiguió ese objetivo, ni había test para determinar si el objetivo se cumplía, por lo que se consideró una práctica discriminatoria.

En el **caso de Orsus y otros v Croacia (2010)**, se produce el traslado de niños Roma a clases donde solo acudían niños roma justificándolo en el deficiente dominio de la lengua de Croacia. Se considera práctica discriminatoria por cuanto las autoridades no implementaron las medidas necesarias para facilitar los conocimientos de lengua croata y su integración en clases mixtas y que sus planes de escolaridad no contaban con garantías suficientes que aseguraran que, en el ejercicio de su margen de apreciación en

el ámbito de la educación, el Estado había tenido suficientemente en cuenta sus necesidades especiales como miembros de un grupo desfavorecido.

En **La Sentencia de Elmazova y otros c. Macedonia del Norte, (13550/20, 13 de diciembre de 2022)** el Tribunal impugnó la segregación en las escuelas y clases reservadas para los romaníes. Examinó la implementación práctica de la zona de influencia escolar definida por el municipio y concluyó que esta práctica conducía a la segregación educativa de los niños romaníes. El Tribunal sostuvo que la segregación residencial no debería justificar la segregación escolar. Además, el Tribunal se refiere a la denominada "fuga de blancos", es decir, cómo los niños no gitanos dejan las escuelas a las que asisten romaníes, presentada por el gobierno como causa de justificación de la segregación, rechazando esta pretendida causa de justificación para el mantenimiento de la segregación en la educación.

La reciente **sentencia del Tribunal, Szolcsán v. Hungría, n.º 24408/16, 30 de marzo de 2023**, también se refiere a la segregación en las escuelas exclusivas para romaníes y avanza el razonamiento del Tribunal a favor de la abolición de la segregación, ya que dictaminó que los estados no sólo tienen la obligación de eliminar la segregación en la educación en un caso particular, sino también "asegurar el desarrollo de una política destinado a poner fin a la segregación en la educación".

A partir de estas sentencias podemos analizar los distintos tipos de segregación educativa y cómo todos son violaciones del Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH). La segregación educativa puede manifestarse de diversas formas, como la separación de estudiantes por etnia, género, capacidades o condiciones socioeconómicas, cada una de las cuales crea barreras significativas para la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de los individuos afectados. Las sentencias judiciales que abordan estos casos demuestran cómo tales prácticas contravienen los artículos del CEDH, que protegen el derecho a la educación y la prohibición de discriminación. Por ejemplo, el artículo 14 del CEDH prohíbe la discriminación en el disfrute de los derechos y libertades reconocidos, mientras que el Protocolo Adicional 1, artículo 2, garantiza el derecho a la educación. Al analizar estas sentencias, queda claro que cualquier forma de segregación educativa no solo perpetúa desigualdades estructurales, sino que también constituye una violación directa de los derechos humanos fundamentales establecidos en el CEDH.

Tipos de segregación educativa

La segregación educativa del alumnado gitano en escuelas gueto. Segregación de primer nivel

Las escuelas gueto son, en la mayoría de las ocasiones, escuelas de titularidad pública o concertada situadas en barrios desfavorecidos que presentan dos características fundamentales: (1) una alta concentración de alumnado de grupos sociales desfavorecidos y (2) una educación de baja calidad, evidenciada, entre otros factores, por una drástica reducción del contenido curricular impartido en sus aulas. El alumnado gitano suele estar sobrerrepresentado en este tipo de escuelas. Esta sobrerrepresentación se debe en muchos casos a la segregación residencial que afecta a gran parte del Pueblo Gitano, especialmente a las familias que viven en barrios desfavorecidos debido a su situación de exclusión social. No obstante, esta sobrerrepresentación del alumnado gitano en escuelas gueto también se debe a una segregación educativa intencionada. En determinados colegios, el porcentaje de población gitana es significativamente superior al de otros centros educativos de la misma zona.

El trabajo de Santiago y Maya⁷ evidencia esta segregación educativa. Su investigación se realizó en 11 barrios desfavorecidos, donde visitaron 28 centros educativos. Aunque las zonas investigadas tenían porcentajes elevados de población gitana, en ningún caso superaban el 50% del total de habitantes del barrio. Sin embargo, en todos los barrios visitados se encontraron centros educativos en los que el porcentaje de población gitana era mucho más elevado que el porcentaje de población gitana residente en el barrio (véase Tabla 1). De las 95 entrevistas realizadas en el estudio a ONGs, mediadores escolares, trabajadores del gobierno, familias gitanas, directores de centros educativos, maestros y otros, no se encontraron causas razonables que justificasen esta sobrerrepresentación del alumnado gitano.

⁷ Santiago, C., & Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregación.pdf>

Imagen 1. Porcentajes de segregación escolar en la muestra estudio 2012

Escuelas donde el alumnado Gitano representa mas del 1.4%	% de gitanos en el colegio	% de gitanos en el barrio	Porcentaje de sobre representación en colegio
B Colegio el Gornal	98	15	83
B Lestonnac	85	40-50	35
B Josep Boada	85	40-50	35
B S. Cosme y S. Damián	99	15-20	83
B Doctor Trueta	100	15-20	80
C Albolafia	97.5	30-40	57.50
C Jerónimo Luis de Cabrera	11	30-40	-30
C Federico Garcia Lorca	75	30-40	35
C Gloria Fuertes	30	30-40	0
C Averroes	1,07	30-40	-28-38
C Guadalquivir	80	30-40	50-40
M Concha Espina	28	20-30	No segregación
M Aragón	38	20-30	8
M Asturias	15.7	20-30	-7.7
M Santa Eugenia	2	20-30	-28
M Villa De Vallecas	6	20-30	-24
M Valdebernardo	30 ¹²	15-20	15
M Villa Blanca	13	15-20	No segregación
M S. Roque	47 ¹³	15-20	27
Bz Colegio San Pedro Alcántara	95	15-20	75
Bz Colegio Santa Engracia	70	15-20	50
Bz Jesus Obrero	5		-15
Bz Colegio Manuel Pacheco	40	30-40	0

Leyenda B= Barcelona
C= Córdoba
M= Madrid
Bz= Badajoz

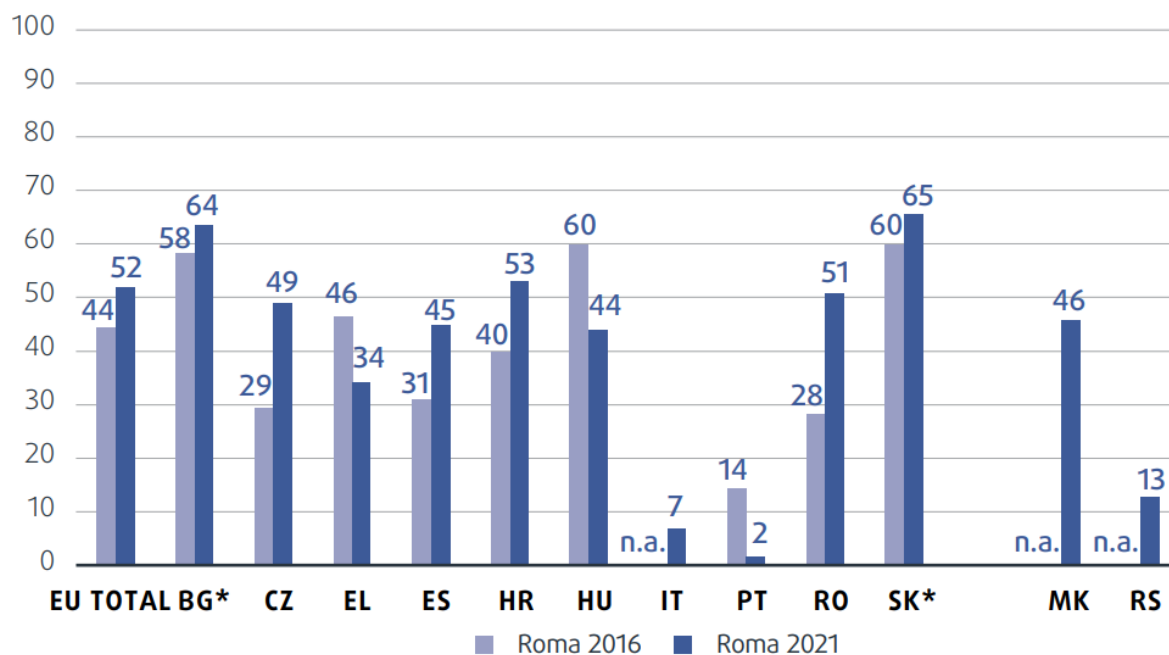
80% o más
79.9-50%
49.9-30%
29.9-10%
Blanco 9.9% o menos

Fuente: (Santiago & Maya, 2012)

Esta segregación educativa de primer nivel sigue siendo una realidad en la actualidad. Así lo demuestra el reciente informe sobre los derechos fundamentales de la FRA 2023,⁸ que refleja, en su capítulo sobre Pueblo Gitano, datos muy preocupantes sobre la segregación escolar del alumnado gitano, demostrando que esta segregación, lejos de disminuir, está aumentando. Según este informe, el porcentaje de alumnado gitano en España de entre 6 y 15 años que acude a centros educativos donde todo o casi todo el alumnado es gitano ha aumentado del 31% al 45% de 2016 a 2021.

⁸ European Union Agency for Fundamental Rights. (2023). *FUNDAMENTAL RIGHTS REPORT — 2023*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2023-fundamental-rights-report-2023_en.pdf

Imagen 2. Infancia entre 6 y 15 años que acude a un centro educativo donde todo o casi todo el alumnado es gitano, de acuerdo con las personas encuestadas (%)



Sources: FRA (2022), *Roma in 10 European countries – Main results*; EU-MIDIS II 2016;
 *Bulgaria, BNSI/FRA 2020; *Slovakia, EU-SILC marginalised Roma communities 2020.

Fuente: EU-FRA (2023)

La investigación educativa ha demostrado que el problema de estos centros no es únicamente que se concentre un porcentaje de alumnado vulnerable muy elevado, sino que abunda la reducción de los contenidos que se enseñan en las aulas, respecto al currículum oficial. Es decir, el alumnado de las escuelas gueto recibe menor contenido académico y de peor calidad que el alumnado matriculado en centros con menor concentración de alumnado perteneciente a grupos sociales desfavorecidos. Estas escuelas, lejos de mejorar el aprendizaje del alumnado gitano, les ofrecen el llamado "currículum de la felicidad", que se enfoca en habilidades no académicas como la sociabilidad, el cariño, el juego, la diversión o los valores, en detrimento de los aprendizajes instrumentales necesarios para el éxito en la actual sociedad de la información. Es evidente que el problema del currículum de la felicidad no es que atienda a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, por otra parte, tan necesaria, sino que desatienda la adquisición de conocimientos técnicos y competencias básicas.⁹

⁹ Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona.

El currículo de la felicidad ejemplifica la divergencia entre lo que se defiende para los "hijos propios" y lo que se recomienda para los "hijos de los demás", especialmente de los grupos y segmentos minorizados. Mientras se busca una educación universitaria para el alumnado blanco de clase media, se promueve el currículo de la felicidad para los calificados como "otros" –por ejemplo, el alumnado gitano, pero no sólo éste–, aumentando aún más las barreras hacia el acceso a estudios superiores. Esto refuerza el papel jerárquico de la institución educativa en la reproducción de desigualdades sociales, etiquetando y descalificando a estudiantes y familias, y perpetuando así las desigualdades educativas y sociales. Paradójicamente, la felicidad no llega con un currículum diseñado a tal fin, porque el alumnado que ve reducidos sus objetivos académicos acaba desmotivado, lo que conduce a dinámicas de absentismo, fracaso escolar y problemas de convivencia.¹⁰

La literatura científica ha estudiado en gran cuantía las causas del fracaso escolar, señalando una correlación entre éste y factores atribuidos a factores del propio alumnado –el género, el origen, la incorporación al sistema educativo, etc.–, a motivos familiares y sociales – el nivel educativo de los padres, la clase social, el origen o la nacionalidad, el barrio y entorno social, etc.– o de las características de los centros – composición, segregación y concentración del alumnado, recursos de los centros, etc. Tanto es así que incluso se ha argumentado que la única manera efectiva de acabar con el fracaso escolar es aplicar reformas no de ámbito educativo sino económicas y sociales con alta carga redistributiva de la riqueza.

Es evidente que los condicionantes personales, familiares-sociales y relativos al centro educativo tienen mayor o menor vinculación con el éxito escolar, pero debemos ser cautos a la hora de establecer relaciones deterministas que nieguen la capacidad de agencia del alumnado y que condenen a la total irrelevancia cualquier incidencia que las prácticas educativas y sus profesionales puedan ejercer.¹¹ De hecho, los estudios comparativos entre países –por ejemplo, las pruebas PISA– demuestran la importancia de los sistemas educativos en cuanto a las diferencias de resultados de alumnado de origen inmigrado y racializado no-blanco. El mismo razonamiento es extrapolable a nivel de centro, en cuanto a la importancia de aplicar metodologías basadas en evidencias

¹⁰ Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139.

¹¹ Escuredo Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128.

científicas con impacto social en los procesos de enseñanza–aprendizaje y establecer culturas escolares respetuosas e inclusivas.¹²

Por ello, aunque existen estudios rigurosos centrados en la relación existente entre composición del alumnado y fracaso escolar,¹³ el origen étnico o la condición socioeconómica del alumnado no puede ser considerado como factores causales de un mayor o menor rendimiento escolar. No obstante, la concentración y segregación étnica del alumnado en determinados centros escolares reduce significativamente la posibilidad de interacción entre diferentes grupos etnoraciales y sociales, lo que afecta negativamente la adquisición de competencias interculturales, esenciales en las sociedades contemporáneas. En este sentido, diversos organismos, y especialmente organizaciones gitanas,¹⁴ han propuesto porcentajes no deseados de concentración de alumnado gitano por centro. La clasificación al respecto más compartida sería la siguiente, de las que se desprenden 5 tipologías de segregación educativa de primer nivel (por centro):

- **Ninguna o baja concentración:** Con porcentajes entre el 1% y el 15% (una clase tipo de 20 alumnos/as con 1-3 alumnos/as gitanos/as aproximadamente)
- **Alta concentración:** Entre el 16%-30% (entre 4-6 alumnos/as gitanos/as en la clase tipo)
- **Segregación:** Entre el 31%-40% (entre 7-8 alumnos/as gitanos/as en la clase tipo)
- **Segregación severa:** Entre el 41%-60% (entre 9-12 alumnos/as gitanos/as en la clase tipo)
- **Segregación extrema:** Entre el 61% y el 100% (13 a 20 alumnos/as gitanos/as en la clase tipo)

La segregación educativa del alumnado gitano en aulas de bajo nivel. Segregación de segundo nivel

La agrupación homogénea del alumnado según origen es una forma de segregación escolar que se da dentro del mismo centro escolar. Formalmente, se refiere al

¹² Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>

¹³ Garrido Medina, L., & Cebolla Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Presupuesto y Gasto Público*, 4(61), 159–176; Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 11(1), 37. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>

¹⁴ Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Secretariado Gitano. (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano. Resumen ejecutivo*. https://www.gitanos.org/upload/99/20/Informe_segrecacion_resumen_ejecutivo_FSG_2022_.pdf

agrupamiento del alumnado según nivel de habilidad percibida o rendimiento académico y puede recibir diferentes nombres, según la rigidez de agrupación, como por ahora, "streaming", "tracking", "ability grouping", las cuales incluye la segregación del alumnado en todas las materias o sólo en las instrumentales.

No obstante, detrás del nivel de habilidad o el rendimiento académico se esconde la discriminación etnoracial. El alumnado gitano es segregado cuando al asistir en escuelas ordinarias son ubicados en aulas de bajo nivel o grupos lentos. Este tipo de agrupamiento habitualmente va acompañado con una reducción del contenido educativo que se imparte, que es justificado bajo el argumento de ajustar el itinerario curricular a las necesidades del alumno, sus capacidades individuales y respetar su propio ritmo de aprendizaje. Así, se crean aulas abiertas, unidades de escolarización externa e incluso grupos de bajo nivel dentro de una misma aula con el resto del alumnado, donde se trabajan contenidos curriculares notablemente desiguales en el mismo espacio y tiempo. Numerosos autores han venido alertando desde hace años sobre el fracaso escolar que provocan estas prácticas y los problemas de convivencia que se generan en los centros que lo aplican.¹⁵

En estas aulas de grupos lentos, se priorizan aspectos como las habilidades sociales, la expresión o la educación emocional, en detrimento de contenidos y aprendizajes más instrumentales. Resulta evidente que, si un alumno es segregado a un aula de bajo nivel y se le enseñan habilidades diferentes en lugar de los contenidos curriculares necesarios, no terminará la educación obligatoria con un nivel adecuado para enfrentarse en igualdad de condiciones a la sociedad actual. Esto es especialmente preocupante si el alumno proviene de un entorno desfavorecido o pertenece a un grupo social fuertemente excluido, como es el caso de la comunidad gitana. A pesar de esta obviedad, las agrupaciones flexibles o por nivel, es decir, las aulas de bajo nivel basadas

¹⁵ Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: : Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students;

Hallinan, M. T. (1996). Track mobility in secondary school. *Social Forces*, 74(3), 983–1002.

Valls, R. (2012). MIXSTRIN: Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión. In *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de administradores de la educación* (Vol. 20, No. 2, pp. 30-31).

CREA. (2010). *Gitanos: De los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro* (Vol. 6). Ministerio de Educación.

Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares: Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*.

Pàmies Rovira, J., Sánchez-Martí, A., & Carrasco Pons, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase y origen en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 487.

<https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>

en el streaming, son actualmente una de las medidas principales para luchar contra el fracaso escolar y la exclusión del Pueblo Gitano. En lugar de lograr el éxito de esta comunidad, esta práctica no hace más que condenar al Pueblo Gitano a la marginalidad, la pobreza y la exclusión social y educativa.¹⁶

Currículum de mínimos basado en bajas expectativas y en el Antigitanismo.

Segregación de tercer nivel

Los resultados de la investigación educativa indican que las expectativas del profesorado sobre el alumnado y sus familias tienen una influencia muy significativa.¹⁷ La actitud y comunicación de los profesionales hacia los estudiantes transmite su confianza, o falta de ella, en sus capacidades, lo que afecta directamente a su desempeño en el centro y en el aula. Cuando los estudiantes perciben expectativas negativas sobre sus capacidades de aprendizaje, pierden la motivación y tienen más dificultades académicas. Se etiqueta a los estudiantes, lo que los sigue durante su vida académica, y esto ocurre con mayor frecuencia entre aquellos de niveles socioeconómicos más bajos o de minorías culturales, como el Pueblo Gitano.¹⁸

Las expectativas bajas hacia este grupo se originan en un fuerte Antigitanismo presente en la sociedad y en la escuela, aunque es muy necesario destacar que este antigitanismo

¹⁶ Valls, R. (2012). MIXSTRIN: Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión. In *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de administradores de la educación* (Vol. 20, No. 2, pp. 30-31).

CREA. (2010). *Gitanos: De los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro* (Vol. 6). Ministerio de Educación.

Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares: Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*.

Macías-Aranda, F., García-Espinel, T., Valls-Carol, R., & González-García, J. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. En A. Arellano & M.A. Sotés (Eds.), *Juventud gitana: retos educativos en la transición a la vida adulta*. Barcelona: Graó. ISBN: 9788418058325;

¹⁷ de Sotomayor Posadillo, A. Á. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoriales de hijos de inmigrantes en secundaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 380-395. Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Disengagement in Relation to Expected and Unexpected Educational Pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>

Fan, W., & Wolters, C. a. (2014). School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. *The British Journal of Educational Psychology*, 84, 22–39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>

Yusupova, E., Kapuza, A., & Kardanova, E. (2022). Is the Academic Performance of Schoolchildren Linked to the Expectations of Their Teachers? Results of an Experimental Study. *Вопросы образования*, (1 (eng)), 189-217.

¹⁸ Schofield, J. W. (2006). *Migration background, minority-group membership and academic achievement: Research evidence from social, educational and developmental psychology*. Berlin: AKI.

García-Fernández, C. M., García-Segura, S., & Gil-del-Pino, M. D. C. (2021). Academic Performance of Immigrant Students and Teachers' Expectations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31, e3126.

Escolano-Pérez, E., & Bestué, M. (2021). Academic achievement in Spanish secondary school students: The inter-related role of executive functions, physical activity and gender. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 1816.

empieza en la academia, en la misma formación inicial del profesorado y de otros profesionales socioeducativos.¹⁹ Muchos profesionales optan por hacer adaptaciones curriculares basadas en un currículum mínimo, creyendo que el alumnado gitano no puede alcanzar el mismo nivel de aprendizaje que otros estudiantes. Estos prejuicios y estereotipos llevan no solo a impartir menos enseñanza al alumnado gitano, sino también a tratarlo de manera diferente, como no asignarles tareas para hacer en casa o guiarlos hacia trabajos considerados "tradicionalmente gitanos", como el mercadillo.²⁰

Así, una tercera forma de segregación educativa nos la encontramos cuando el alumnado gitano está situado en aulas ordinarias, pero realizando tareas y actividades de menor nivel, es decir, con adaptaciones curriculares de mínimos aprendizajes.

Causas de la segregación educativa del alumnado gitano

La segregación educativa del alumnado gitano es un fenómeno complejo que resulta de una combinación de factores históricos, sociales y económicos. Cada tipo de segregación educativa (primer, segundo y tercer nivel) obedece a unas casuísticas comunes, pero con ligeras diferencias.

A continuación, se detallan algunas de las causas que explican la existencia de los tres tipos de segregación educativa.

Segregación de primer nivel. Escuelas gueto

La existencia de centros educativos con altos porcentajes de alumnado gitano puede atribuirse a varios factores interrelacionados.

¹⁹ Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *RISE*, 1(1), 71-92.

Macías-Aranda, F., García-Espinel, T., Valls-Carol, R., & González-García, J. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. En A. Arellano & M.A. Sotés (Eds.), *Juventud gitana: retos educativos en la transición a la vida adulta*. Barcelona: Graó. ISBN: 9788418058325;

Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Reis*, 79-103.

²⁰ CREA. (2010). *Gitanos: De los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro (Vol. 6)*. Ministerio de Educación.

Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares: Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*.

Por una parte, nos encontramos con una realidad muy presente en el caso del Pueblo Gitano, como es la segregación residencial. Una parte importante de esta comunidad reside en zonas marginadas o segregadas geográficamente, debido a factores históricos y socioeconómicos. Estas áreas suelen tener menos recursos y servicios públicos, incluyendo centros educativos de calidad.

Por otra parte, el Pueblo Gitano sufre una evidente falta de oportunidades en materia de vivienda. La discriminación en el mercado de la vivienda limita las opciones residenciales de las familias gitanas, confinándolas a vecindarios donde los centros educativos reflejan la composición demográfica de la zona. En este contexto, las políticas de matriculación según zonificación escolar, que asignan los estudiantes a las escuelas cercanas a sus domicilios garantizan que se entretejan administrativamente segregación educativa y residencial.

No obstante, la concentración del alumnado gitano en determinadas escuelas no se explica en su totalidad por factores residenciales. Algunos centros educativos, especialmente los concertados y privados, llevan a cabo prácticas de selección del alumnado que, aunque no explícitamente, confluyen en la exclusión de estudiantes gitanos debido a criterios socioeconómicos o culturales. Esto también sucede de manera sutil en centros públicos. En este sentido, el trabajo de Sordé²¹ constató como algunas familias gitanas deben enfrentarse a las barreras y denegaciones de admisión de sus hijos en algunos centros educativos. Este comportamiento por parte de algunos equipos docentes explica parte de la segregación y concentración del alumnado en determinadas escuelas, recibiendo así una educación de baja calidad.

La discriminación y prejuicios institucionales, así como las bajas expectativas de los profesionales socioeducativos también explican este tipo de segregación. Estos prejuicios y estereotipos sobre los gitanos pueden influir en las decisiones de los administradores escolares y del personal docente, llevándolos a desviar parte del alumnado gitano a ciertos centros con menos recursos.

Otra causa sería la relacionada con las preferencias familiares, ya que algunas familias gitanas prefieren matricular a sus hijos en centros donde ya existe una presencia significativa de alumnado gitano, buscando un ambiente más acogedor y culturalmente receptivo, especialmente debido a experiencias negativas previas de discriminación y exclusión en otras escuelas o entornos, donde no se han sentido aceptados ni seguros. De la misma forma, las limitaciones económicas de muchas familias gitanas restringen su capacidad para elegir entre diferentes opciones educativas. Los costos asociados con el transporte, uniformes y materiales pueden ser barreras significativas.

²¹ Sordé-Martí, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.

No obstante, parte de la preferencia de las familias gitanas a matricular a sus hijos en centros con sobrerrepresentación de alumnado gitano se haya en un proceso de autoetiquetaje, entiéndase este como el proceso mediante el cual los estudiantes y las familias adoptan etiquetas o identidades basadas en sus propias percepciones o las expectativas que otros tienen sobre ellos. Estas etiquetas están relacionadas con el rendimiento académico, habilidades, comportamientos, características personales o cualquier otro aspecto relevante en el contexto educativo. En otras palabras, la tendencia a matricular alumnado gitano en sobremedida en los centros considerados como "escuelas gitanas" no tan solo responde a una estrategia de autoprotección frente al racismo explícito que se manifiesta en centros con menor concentración de alumnado gitano, sino que responde a un proceso de autoasignación mediante el cual se considera que al alumnado gitano le toca cursar los estudios en centros seleccionados, aunque estos sean de peor calidad. Mediante esta tendencia de concentración del alumnado gitano en escuelas gueto de bajo nivel se refuerza la profecía autocumplida que considera que la educación formal no es para gitanos.

Segregación de segundo y tercer nivel. Aulas de bajo nivel y adaptaciones curriculares de mínimos

Además de las causas comentadas anteriormente en el caso de la segregación educativa de primer nivel, existen dos causas más que explican especialmente la segregación educativa de segundo y tercer nivel.

Por una parte, existe un prejuicio muy extendido en la comunidad educativa que dibuja al alumnado gitano como un alumnado menos capaz, menos motivado, con mayores dificultades y con mayores problemas de conducta. Así mismo, se tiene también frecuentemente una imagen muy negativa de sus familias, a las que no se las ve interesadas en la educación de sus hijas e hijos. Bajo estos prejuicios, se justifica la necesidad de “colocar” a todo el alumnado gitano en aulas “especiales”, o de adaptarles en curriculum a mínimos, para así ajustar el itinerario curricular a las necesidades de este alumnado, y respetar su propio ritmo de aprendizaje, sin ralentizar al resto de alumnas y alumnos.

Por otra parte, especialmente en educación secundaria, el alumnado gitano suele llegar con un desfase curricular muy significativo, lo que invita al profesorado a colocarlo en estas aulas de bajo nivel, o a adaptarles el currículum a mínimos, bajo el pretexto de que no podrán continuar el ritmo educativo de las aulas ordinarias y/o del currículum oficial.

Consecuencias de la segregación educativa. La enorme brecha educativa y social del Pueblo Gitano

Las consecuencias para el Pueblo Gitano de esta segregación educativa son claramente negativas, tal y como se ha evidenciado en recientes trabajos.²² El bajo rendimiento académico causado por la segregación del alumnado en escuelas gueto tiene consecuencias significativas en las oportunidades sociales del alumnado y de sus familias. Algunas de estas consecuencias incluyen la imposibilidad de acceder a la educación postobligatoria, dificultades para entrar en el mercado laboral e incluso la posibilidad de permanecer al margen del mismo de por vida.²³

El estudio de Fundación Secretariado Gitano²⁴ de 2023 pone de manifiesto esta cuestión. Cuando se observa el ciclo educativo típico del alumnado gitano en la educación, se constata que el alumnado gitano entra más tarde que el no gitano a la educación infantil y en menor proporción, lo cual supone una desventaja temprana.

En lo que se refiere a la educación primaria, el alumnado gitano comienza en etapas muy tempranas a sufrir un retraso educativo, que empeora con los años. Cuando el alumnado gitano cumple los 15-16 años, se produce un significativo abandono prematuro, en muchos casos sin haber finalizado la ESO. De hecho, la tasa bruta de graduación en ESO para la población gitana según este estudio es menos de la mitad que la del conjunto de España (41,4% y 84% respectivamente). El estudio también señala que son pocos los jóvenes gitanos y las jóvenes gitanas que continúan estudios postobligatorios.²⁵ Es importante señalar que esta tasa es ligeramente superior para las mujeres gitanas (42,3%) en comparación con los varones (40,4%), una tendencia similar a la observada en la población general.

²² Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (R. Flecha, Ed.). Heidelberg & New York & Dordrecht & London: Springer.

Macías-Aranda, F. (2017). *Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito* (Universidad de Barcelona). Retrieved from http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125577/1/FMA_TESIS.pdf

²³ Cairo, I., & Cajner, T. (2016). Human capital and unemployment dynamics: why more-educated workers enjoy greater employment stability. *The Economic Journal*

Descy, P. (2002). Having a low level of education in Europe: An at-risk situation. *Vocational Training: European Journal*, (26), 58–69.

Woessmann, L., & Schuetz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Retrieved from www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf%5Cn

²⁴ Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España. Informe ejecutivo*.

https://www.gitanos.org/upload/84/23/La_situacion_educativa_del_alumnado_gitano_Informe_ejecutivo_FSG_2023.pdf

²⁵ Ibid.

Según este mismo estudio, en 2012, el 36,1% de la población gitana de 12 a 17 años había abandonado alguna vez la educación reglada, mientras que en 2022 esta cifra se redujo al 17,2%. Sin embargo, esta reducción no ha eliminado la brecha de género: el abandono escolar entre las mujeres gitanas de 12 a 17 años (18,2%) es dos puntos porcentuales mayor que entre los varones (16,2%).

Además de esta brecha educativa, el informe de FSG también alerta de la alarmante situación social de la comunidad gitana. Según este estudio, la población gitana sufre altas tasas de pobreza y exclusión social y especialmente de pobreza infantil que es tres veces superior a la media de la población española (86,8%). Los datos del estudio de FSG van en la misma dirección de otros estudios e investigaciones que se han llevado a cabo sobre educación y pueblo gitano, tanto a nivel nacional como europeo.²⁶

La literatura científica señala una correlación entre el fracaso escolar y peores condiciones de vida y salud. Se destaca un mayor riesgo de consumo de sustancias nocivas, un mayor riesgo de padecer obesidad, enfermedades mentales y cardiovasculares.²⁷

La segregación de segundo y tercer nivel, específicamente, conllevan consecuencias específicas, además de las mencionadas anteriormente. En primer lugar, se subrayan e intensifican las diferencias entre el alumnado, aumentando la distancia entre los aprendizajes de los estudiantes relegados a los grupos segregados y sus compañeros de centro; en segundo lugar, se evidencia un incremento del riesgo de abandono escolar; en tercer lugar, se reduce la autoestima y las expectativas de futuro del alumnado segregado; en cuarto lugar, se fomenta la estigmatización y la estratificación social; por

²⁶ Véase por ejemplo: European Union Agency for Fundamental Rights, FRA (2017). Segunda encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación. La población romaní: resultados principales.

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_es.pdf; o Arza, J, et al (2020). Encuesta de impacto del COVID-19 en Población Gitana. https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/promoSaludEquidad/equidadYDesigualdad/comunidadGitana/docs/COVID-19_Impacto_PoblacionGitana.pdf

²⁷ Brenner, M. H. (2016). *The impact of unemployment on heart disease and stroke mortality in European Union Countries*. Luxembourg.

Córdoba-Doña, J. A., Escolar-Pujolar, A., San Sebastián, M., & Gustafsson, P. E. (2016). How are the employed and unemployed affected by the economic crisis in Spain? Educational inequalities, life conditions and mental health in a context of high unemployment. *BMC Public Health*, 16(1), 267.

González-Chica, D. A., Adams, R., Dal Grande, E., Avery, J., Hay, P., & Stocks, N. (2017). Lower educational level and unemployment increase the impact of cardiometabolic conditions on the quality of life: results of a population-based study in South Australia. *Quality of Life Research*, 1–10.

último, se incrementan las barreras de acceso a la educación superior, lo que conlleva una pérdida de oportunidades sociales y educativas para este alumnado.²⁸

Organismos como PISA alertan sobre cómo esta segregación educativa en aulas de bajo rendimiento y/o las adaptaciones curriculares aumentan las probabilidades de repetir curso del alumnado, así como la posibilidad de que no finalicen con éxito su etapa escolar, convirtiendo los sistemas educativos en espacios no equitativos y discriminatorios.²⁹

Una consecuencia directa en este sentido es la sobrerrepresentación del alumnado gitano en la FP Básica, tal y como demuestra el informe del FSG. En el caso de la FP Básica, la tasa bruta de escolarización de la población gitana es muy superior (21,5%) a la registrada para el conjunto de España (7,8%). Sigue existiendo una brecha de género, pero es importante señalar que, en comparación con la población general, las mujeres gitanas más que triplican la tasa de graduación de las mujeres del conjunto de la población.

Sin embargo, además de todas las consecuencias anteriormente mencionadas, es imperativo señalar que una de las consecuencias más importantes de mantener la segregación educativa es la privación de una educación de calidad de este alumnado durante años, ya que muchos de estos centros acaban teniendo tantos problemas educativos y sociales, que acaban cerrando.

Presentación de casos de centros educativos en el estudio

A continuación, se presentan algunos casos a modo de ejemplo de circunstancias acaecidas en centros “gueto” de alumnado gitano (algunos de estos centros están incluidos en la muestra de este estudio, o lo estaban en el de 2012), los cuales ejemplifican las problemáticas estructurales, a nivel de institución educativa, relacionadas con la educación que recibe el Pueblo Gitano, en su mayoría.

²⁸ Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: : Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

Hallinan, M. T. (1996). Track mobility in secondary school. *Social Forces*, 74(3), 983–1002.

Ireson, J., Hallam, S., & Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*, 31(4), 443–458.

²⁹ OECD. (2023). PISA 2022 Results Learning During – and From – Disruption Publication Volume II. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a97db61c-en.pdf?expires=1720441058&id=id&accname=guest&checksum=795F7DCE983E8A5B4E95FC697E87454F>

Caso 1. Fusión de los centros Doctor Trueta y Sant Cosme y Sant Damià en Catalunya en 2010. Creación del Institut-Escola Sant Cosme

El cierre del colegio Doctor Trueta y su fusión con la escuela Sant Cosme y Sant Damià en Catalunya en 2010, con un 100% de alumnado gitano, fue parte de un proceso de reestructuración educativa en la zona. El objetivo principal de esta fusión fue mejorar la calidad educativa y optimizar los recursos disponibles. La nueva entidad resultante se denominó Institut-Escola Sant Cosme, un centro que ofrece tanto educación primaria como secundaria.³⁰

Las reacciones a esta fusión fueron diversas. Por un lado, hubo expectativas positivas y un ambiente de ilusión por parte de la comunidad educativa, ya que se veía como una oportunidad para fortalecer la oferta educativa en el barrio de Sant Cosme. La escuela promovió la participación activa de las familias y la comunidad en el nuevo proyecto educativo, destacando la importancia de la colaboración para el éxito del centro.³¹

Sin embargo, también hubo desafíos y preocupaciones. Algunos miembros de la comunidad escolar expresaron inquietudes sobre los cambios administrativos y la integración de diferentes culturas escolares. Estos ajustes iniciales pueden haber causado cierta resistencia o incertidumbre entre el personal y los estudiantes, aunque a largo plazo, se esperaba que las mejoras en infraestructura y recursos beneficiaran a todos los involucrados.³²

En términos de consecuencias, la creación del Institut-Escola Sant Cosme buscó consolidar una oferta educativa más robusta y adaptada a las necesidades del barrio. A través de programas y proyectos específicos, se han implementado iniciativas para fomentar la cohesión social y mejorar la calidad de vida en la comunidad de Sant Cosme, demostrando el compromiso con el desarrollo educativo y social de la zona.

La realidad es que, 12 años después, el centro, tal y como se evidencia en los resultados de este estudio, tiene un 100% de alumnado gitano, los índices de graduación son extremadamente bajos, y los problemas de convivencia no se han resuelto. La no implementación rigurosa de un proyecto educativo de éxito ha convertido este centro en un nuevo centro gueto, donde se vulnera el derecho a la educación de la infancia y la

³⁰ Ajuntament del Prat de Llobregat. (2022). Pla d'actuació de San Cosme. (). <https://www.elprat.cat/comunitat/pla-dactuacio-de-sant-cosme-pasc>. XTECBlocs. (210). CEIP SANT COSME I SANT DAMIÀ "UN PROJECTE, UNA IL·LUSIÓ". <https://blocs.xtec.cat/ceipsantcosmeprat/>

³¹ Ibid.

³² Ibid.

juventud gitana, y donde se demuestra la discriminación y el racismo estructural que existe hacia esta comunidad.

Caso 2. Cierre del centro Jesús Obrero en Extremadura en 2017 sin fusión concreta en otro centro

El centro educativo Jesús Obrero de Badajoz, Extremadura, cerró en 2017 debido a la falta de alumnos. El colegio estaba ubicado en la calle Otumba y formaba parte de la red de centros educativos privados y concertados en la región. Tras su cierre, no se produjo una fusión específica con otro centro.

Las reacciones al cierre fueron variadas. La principal causa fue la disminución del número de estudiantes, lo que hizo inviable mantener las operaciones del colegio.

La inexistencia de un proyecto educativo de éxito sólido impidió atraer a las familias al centro, quienes tuvieron que reubicar a sus hijos e hijas en otros centros, con todas las implicaciones que lleva consigo la redistribución forzosa del alumnado.

Caso 3. Cierre en 2024 de 2 centros educativos en el barrio de Las Palmeras (Córdoba). Fusión con el centro Pedagogo García Navarro.

En 2024, los centros educativos Alfonso Churruca y Duque de Rivas en el barrio de Las Palmeras en Córdoba cerraron debido a la falta de alumnado. La Consejería de Educación decidió integrar a los alumnos de estos centros en el colegio Pedagogo García Navarro. La baja matrícula en estos colegios fue el motivo principal del cierre, con solo 21 y 36 alumnos respectivamente, mientras que el Pedagogo García Navarro contaba con 22 alumnos.³³

Las reacciones al cierre fueron variadas. La Junta de Personal Docente no Universitario de Córdoba expresó su rechazo, argumentando que esta medida podría afectar negativamente a los docentes y dificultar la atención educativa adecuada para los alumnos, especialmente en una zona con características sociales específicas como Las Palmeras. Por otro lado, la consejera de Desarrollo Educativo aseguró que la integración de los alumnos y la unificación de recursos en un solo centro reforzaría la comunidad educativa.³⁴

³³ Diario Córdoba. (2024). Educación cerrará los colegios Alfonso Churruca y Duque de Rivas en Las Palmeras ante la falta de alumnado. <https://www.diariocordoba.com/cordoba-ciudad/2024/02/14/educacion-cerrara-colegios-alfonso-churruca-98162075.html>

³⁴ Ibid.

Córdoba Buenas Noticias. (2024). ¿A favor o en contra del cierre de los centros de Educación Especial?. <https://www.cordobabn.com/articulo/educacion/favor-cierre-centros-educacion-especial/20210221213713077615.html>

Ha habido un rechazo importante al cierre por parte, especialmente, de sindicatos, pese a que los centros tenían una matrícula de alumnado muy baja, y problemas de absentismo muy graves. En este sentido, asociaciones como KAMIRA se posicionaron a favor del cierre de los colegios Duque y Churruca por sus especiales características, ya que no ofrecían una educación de calidad para el alumnado.

Como consecuencia del cierre, se espera que el colegio Pedagogo García Navarro funcione con una línea completa de unidades desde Infantil hasta Primaria, además de ofrecer servicios especializados como Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. La planificación para los próximos años también incluye la reconversión del Alfonso Churruca en un instituto de educación secundaria (IES) para atender mejor a la barriada.³⁵

La evidencia nos dice que la mera fusión de los centros no aumentara la matrícula del mismo. Si el nuevo centro no apuesta por un proyecto educativo de éxito sólido, la matrícula seguirá descendiendo. Además, debemos recordar que redistribuir forzosamente al alumnado tiene consecuencias muy negativas tanto para sus familias como para el alumnado. Los poderes públicos deben de valorar todas estas cuestiones y actuar en consecuencia si de verdad quieren ofrecer una educación de calidad en el barrio de Las Palmeras de Córdoba.

La redistribución forzosa del alumnado gitano. Una solución a la segregación educativa basada en prejuicios y en contra de la ciencia

Con excesiva frecuencia se propone como solución a la segregación educativa, sobre todo a la de primer nivel (escuelas gueto), la redistribución forzosa de este alumnado a otros centros educativos. Esta medida es, en primer lugar, racista, ya que pone el foco del problema en la composición del alumnado y no en la calidad educativa, y las prácticas educativas de estos centros. Es decir, se entiende que, como el problema es el alumnado gitano y el de origen inmigrado debemos repartirlo para que así, se diluya o minimice el problema, y puedan “beneficiarse” del alumnado “bueno”.

Cabe apuntar que la valoración del alumnado y de sus familias se establece desde la óptica de la cultura socialmente dominante, mediante la construcción de un el "alumno

³⁵ Ibid.

tipo" que nunca será neutro en los ejes de clase, género, etnicidad, etc.³⁶ Por lo tanto, cuanto más difiere el alumnado del perfil sociocultural normativo mayor es el tratamiento aplicado a partir del etiquetado basado en el déficit, una carencia que el alumnado con "necesidades especiales" tiene respecto al "alumno tipo", que problematiza y puede acabar patologizando su situación.

La perspectiva deficitaria empieza a difundirse, en la década de los sesenta del siglo XX desde la rama de la psicología de la educación³⁷ y sigue plenamente vigente hoy en día. Esta teoría explica el fracaso escolar de los alumnos racializados y provenientes de los segmentos más desfavorecidos de la sociedad a consecuencia de una carestía individual o grupal en la competencia lingüística y otras habilidades cognitivas, fruto de la falta de estímulos lingüísticos y educativos del entorno social y familiar. La teoría del déficit supone aceptar que hay grupos más o menos competentes en función de su pertenencia a un grupo o clase social. Al mismo tiempo, se establece una jerarquía entre lenguas, formas de habla y culturas y atribuye a la escuela un papel clave en la selección social.

El problema de la solución de la redistribución forzosa del alumnado considerado deficitario a otros centros educativos aparte de ser considerada antigitana, por intentar romper el lazo del alumno con su territorio, además no está avalada por la ciencia. Antes de entrar en materia, cabe apuntar que, dada la interconexión entre la educación, la economía y la política, difícilmente se podrá hacer frente a la iniquidad educativa sin tratar las causas estructurales y sistémicas. Por ello, cualquier reforma educativa que no aborde estas estructuras subyacentes tendrá un impacto limitado.³⁸

Centrándonos en la redistribución forzosa del alumnado, la investigación educativa viene alertando desde hace décadas³⁹ de las consecuencias negativas de esta práctica. Entre las consecuencias más negativas destacan las siguientes:

³⁶ Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard educational review*, 40(3), 411-451.

³⁷ Bereiter, C., & Engelmann, S. (1969). *Teaching disadvantaged children in the preschool ([5th print.]*). Prentice-Hall.

³⁸ Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Berliner, D. C. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 115(12), 1-26.
<https://doi.org/10.1177/016146811311501203>

³⁹ Orfield, G. (1983). Public school desegregation in the United States, 1968-1980.

Orfield, G., Bachmeier, M. D., James, D. R., & Eitle, T. (1997). Deepening segregation in American public schools: A special report from the Harvard Project on School Desegregation. *Equity and Excellence in education*, 30(2), 5-24.

Wells, A. S. (2000). The consequences of school desegregation: The mismatch between the research and the rationale. *Hastings Const. LQ*, 28, 771.

Orfield, G. (2001). Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation.

- **Aumento del Racismo:** La redistribución del alumnado gitano puede reforzar estereotipos y prejuicios racistas dentro de la comunidad escolar y la sociedad en general. Esto puede manifestarse en formas de discriminación, exclusión y trato desigual hacia los estudiantes gitanos.
- **Aumento de la desigualdad educativa y social:** La redistribución del alumnado gitano puede intensificar la segregación escolar, concentrando a los estudiantes gitanos en escuelas con menos recursos y peores condiciones educativas, o en aulas de bajo nivel en escuelas “estándar”. Esto crea un círculo vicioso de desigualdad, donde los estudiantes gitanos enfrentan barreras adicionales para acceder a una educación de calidad y oportunidades sociales, lo que perpetúa la desigualdad social a lo largo del tiempo. Además, impacta en su autoestima, autoconcepto y genera problemas graves de convivencia.
- **Aumento de la conflictividad:** La redistribución forzada del alumnado puede generar tensiones y conflictos dentro de las comunidades escolares. Esto puede deberse a la resistencia de algunos padres o estudiantes a la redistribución, así como a la falta de recursos y apoyo adecuados para integrar con éxito a los estudiantes gitanos en las nuevas escuelas.
- **La fuga blanca:** La redistribución del alumnado gitano puede provocar que familias no gitanas opten por retirar a sus hijos de las escuelas afectadas, lo que se conoce como "fuga blanca". Esto puede agravar la segregación escolar al reducir la diversidad en las escuelas y aumentar la concentración de estudiantes gitanos en entornos educativos desfavorecidos.
- **Acting white:** La redistribución del alumnado gitano puede influir en la forma en que los estudiantes gitanos perciben su identidad cultural y social. Pueden sentirse presionados para asimilarse a la cultura dominante y adoptar comportamientos asociados a la mayoría no gitana para evitar la discriminación y el estigma, lo que puede afectar negativamente a su autoestima y sentido de pertenencia.

Soluciones desde las evidencias científicas con impacto social para luchar contra la segregación educativa. Las Actuaciones Educativas de Éxito

Uno de los principales desafíos de las escuelas hoy en día es la dificultad para responder a una realidad social cada vez más compleja del alumnado, de las familias y de la sociedad en su conjunto. Las escuelas enfrentan grandes dificultades para atender necesidades que requieren un análisis científico y una intervención basada en dicho análisis.

El desarrollo de actuaciones educativas que contravienen las evidencias científicas ha sido identificado por la investigación como una de las principales causas de la falta de adecuación de la escuela a las necesidades sociales y culturales.⁴⁰ Estas prácticas son más frecuentes en contextos desfavorecidos, afectando gravemente al alumnado en riesgo de exclusión.

El proyecto INCLUD-ED - Estrategias para la Inclusión y Cohesión Social en Europa a través de la Educación (2006-2011) se enfocó en analizar las prácticas educativas implementadas en los diversos sistemas educativos de Europa, así como las teorías y aportaciones científicas más destacadas en el ámbito educativo. En este sentido, el proyecto identificó un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), que se refieren a aquellas acciones educativas que logran los mejores resultados tanto en el aprendizaje instrumental como en la convivencia, en cualquier contexto en que se apliquen.⁴¹

El proyecto INCLUD-ED identificó seis AEE principales: grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación para familiares, ampliación del tiempo de aprendizaje, participación de la comunidad en la educación, y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Estas AEE comparten ciertos principios fundamentales reconocidos por la comunidad científica como determinantes del éxito educativo y social. Estos incluyen la no segregación, que requiere una reorganización de los recursos humanos y materiales; la importancia del diálogo igualitario y las interacciones para el aprendizaje y la mejora de

⁴⁰ CREA. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*.

European Parliament. (2009). *Resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants*. (2008/2328(INI)). Brussels, 2.4.2009.

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (R. Flecha, Ed.). Heidelberg & New York & Dordrecht & London: Springer.

Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York, NY: Wiley.

⁴¹ Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (R. Flecha, Ed.). Heidelberg & New York & Dordrecht & London: Springer.

la convivencia; el papel crucial de toda la comunidad educativa en el aprendizaje y la convivencia en el centro, así como en la transformación de las desigualdades sociales; y el principio de igualdad de resultados, que va más allá de la igualdad de oportunidades y busca utilizar todos los recursos del centro educativo en beneficio de todos los estudiantes.⁴²

La implementación de estas AEE ha llevado consigo una serie de mejoras tanto sociales como educativas, incluida la reducción del absentismo escolar, la mejora de la convivencia, el aumento de la matrícula escolar, una mejor relación entre la familia y el centro educativo, la disminución del fracaso escolar y el logro de mejores resultados académicos, así como la transformación de las expectativas educativas y sociales de toda la comunidad educativa y la reducción de las desigualdades sociales y educativas en el entorno.

En cuanto al impacto social del proyecto, se observa que estas mejoras se están produciendo principalmente en centros educativos transformados en Comunidades de Aprendizaje (CdA). Estos centros se definen como proyectos de transformación social destinados a superar el fracaso escolar y los conflictos mediante la implementación de AEE, con el objetivo de combatir las desigualdades sociales y educativas y garantizar el éxito de todos los estudiantes, incluidos aquellos más vulnerables, como el Pueblo

⁴² Amador, J. (2016). La “Roma response” al modelo reproduccionista. La educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144–163.

<https://doi.org/10.17583/rise.2016.2091>

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (R. Flecha, Ed.). Heidelberg & New York & Dordrecht & London: Springer.

García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). *Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics*. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151–166.

García-Espinel, T., García-Algar, M., & Santiago-Santiago, D. (2019). Diseñando E Implementado Políticas Públicas Con Y Para La Comunidad Gitana. El Impacto Social Del Plan Integral Del Pueblo Gitano En Catalunya. *International Journal of Roma Studies*, 1(1), 84. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.3957>

Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la escuela gueto a una Comunidad de Aprendizaje: un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. *RIMCIS - International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88–116.

<https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>

Macías-Aranda, F. (2017). *Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito* (Universidad de Barcelona). Retrieved from http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125577/1/FMA_TESIS.pdf

Sordé-Martí, T., & Macías-Aranda, F. (2017). Making Roma Rights a Reality at the Local Level: A Spanish Case Study. In J. Bhabha, A. Mirga, & M. Matache (Eds.), *Realizing Roma Rights* (pp. 187–229).

Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.

Gitano. Actualmente, hay más de 630 centros educativos constituidos como CdA, distribuidos principalmente en España, América Latina y algunos países europeos.

El éxito de los centros educativos organizados como Comunidades de Aprendizaje ha sido evidenciado a través de numerosas investigaciones y publicaciones científicas.⁴³ Es importante destacar aquí muy importante hacer un seguimiento exhaustivo de estos centros, especialmente de los que se encuentran en barrios desfavorecidos y que agrupan un número significativo de alumnado gitano. Este seguimiento debe realizarse en dos direcciones. Por una parte, se debe garantizar que las AEE se están implantando de manera rigurosa por parte del profesorado, con la mayor frecuencia, calidad e intensidad posibles. De otro modo, los beneficios de las AEE no se observan de la manera deseada. Por otra parte, es preciso hacer un seguimiento de estos centros y especialmente de su profesorado en relación con el Antigitanismo, es decir, velar porque no estén reproduciendo prejuicios y estereotipos contra el alumnado gitano y sus familias.

Otras recomendaciones para luchar contra la segregación educativa

Tal y como hemos observado, la segregación educativa es un fenómeno complejo que persiste en el sistema educativo. A pesar de los esfuerzos realizados para promover la igualdad de oportunidades, diversas barreras continúan obstaculizando el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes. En este contexto, es fundamental explorar estrategias adicionales que puedan complementar las políticas y prácticas ya implementadas.

En este apartado, se presentan propuestas innovadoras y enfoques prácticos que pueden contribuir significativamente a la reducción de la segregación. Estas recomendaciones abarcan desde la implementación de programas educativos inclusivos hasta la promoción de políticas públicas que fomenten la inclusión y la diversidad en las aulas-.

El objetivo de este apartado es proporcionar una visión amplia y detallada de las posibles acciones que se pueden emprender para crear un entorno educativo más justo e inclusivo, especialmente considerando las recomendaciones de los principales organismos internacionales y de algunas organizaciones de referencia que han abordado la cuestión de la segregación educativa.

⁴³ Ibid.

Recomendaciones de Naciones Unidas

La Recomendación General nº 27 del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD) de Naciones Unidas, adoptada el 16 de agosto de 2000, se centra en la lucha contra la discriminación de las personas gitanas. Este documento ofrece directrices a los Estados miembros para que adopten medidas efectivas para combatir el racismo y la discriminación que afecta a las comunidades gitanas. En líneas generales, la Recomendación General nº 27 subraya la necesidad de un enfoque integral y coordinado para combatir la discriminación racial contra las personas gitanas. Los Estados miembros están llamados a adoptar medidas concretas y efectivas que promuevan la igualdad, la inclusión y el respeto de los derechos humanos de las personas gitanas, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa.

En cuanto a los objetivos principales, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de Naciones Unidas establece:⁴⁴

- **Reconocimiento y Protección:** Reconocer las contribuciones culturales, sociales y económicas de las personas gitanas y garantizar la protección de sus derechos humanos y libertades fundamentales.
- **Eliminación de la Discriminación:** Adoptar medidas específicas para eliminar la discriminación racial que afecta a las personas gitanas en todas las áreas de la vida pública y privada.

Como tantas otras recomendaciones de organismos internacionales, Naciones Unidas establece un conjunto de medidas específicas que abordan la discriminación hacia el Pueblo Gitano de manera transversal y holística en diferentes ámbitos. En el educativo, la Recomendación General nº 27 promueve:

- **Acceso Igualitario:** Garantizar el acceso igualitario a la educación en todos los niveles y eliminar cualquier forma de segregación en las escuelas.
- **Currículos Inclusivos:** Incluir la historia y la cultura de los gitanos en los currículos escolares y promover la formación de docentes en temas de diversidad e inclusión.

⁴⁴ Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. ONU. (2000). Recomendación nº 27 de la ONU sobre la discriminación de las personas romaníes. https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CERD/00_3_obs_grales_CERD.html#GEN27

Recomendaciones del Consejo de Europa

La Recomendación del Consejo de Europa CM/Rec(2009)4 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre la educación de los gitanos i los viajeros en Europa es un documento que establece una serie de directrices y recomendaciones para mejorar la situación educativa de las comunidades gitanas y nómadas en Europa.

Entre este documento, el Consejo de Europa se marca como objetivos principales:⁴⁵

- **Garantizar el Acceso a la Educación:** Asegurar que los gitanos y los viajeros tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones con otros ciudadanos. Esto incluye eliminar barreras físicas, económicas y sociales que impidan el acceso a la educación.
- **Promover la Inclusión y la No Discriminación:** Fomentar la inclusión de los estudiantes gitanos y viajeros en las escuelas ordinarias y combatir cualquier forma de discriminación y segregación educativa.
- **Adaptación Curricular y Pedagógica:** Desarrollar y adaptar los currículos y métodos pedagógicos para reflejar y respetar la cultura e historia de los gitanos y los viajeros, promoviendo una educación intercultural.
- **Formación del Profesorado:** Asegurar que los docentes reciban formación adecuada sobre la cultura gitana y viajera, así como sobre metodologías de enseñanza inclusiva y antidiscriminatoria.
- **Participación de la Comunidad:** Fomentar la participación activa de las comunidades gitanas y viajeras en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas.
- **Apoyo y Seguimiento:** Establecer mecanismos de apoyo, como mediadores escolares y tutores, para facilitar la integración y el éxito educativo de los estudiantes gitanos y viajeros. Implementar sistemas de seguimiento para evaluar el progreso y los resultados de las políticas educativas.
- **Sensibilización y Lucha Contra Estereotipos:** Promover campañas de sensibilización para combatir los prejuicios y estereotipos negativos sobre los gitanos y los viajeros en la sociedad en general y en el entorno educativo en particular.

⁴⁵ Consejo de Europa. (2009). Recomendación del Consejo de Europa CM/Rec(2009)4 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre la educación de los gitanos i los viajeros en Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016809485cf>

Por ello, el Consejo de Europa establece las siguientes medidas específicas:

- **Acceso a la Educación Infantil:** Fomentar el acceso a la educación preescolar para los niños gitanos y viajeros como una base importante para el éxito educativo futuro.
- **Transición entre Etapas Educativas:** Apoyar a los estudiantes gitanos y viajeros en las transiciones entre diferentes etapas educativas, garantizando la continuidad y la coherencia en su educación.
- **Educación de Adultos y Formación Profesional:** Promover oportunidades de educación para adultos y formación profesional para los gitanos y los viajeros, facilitando su integración en el mercado laboral.
- **Uso de la Tecnología:** Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mejorar el acceso a la educación y los recursos educativos para los estudiantes gitanos y viajeros.

Para su implementación y monitoreo, establece la responsabilidad de los Estados Miembros, insta a la colaboración internacional para fomentar la cooperación y el intercambio de buenas prácticas y a realizar evaluaciones periódicas para medir el impacto de las políticas y realizar ajustes necesarios para mejorar la efectividad de las intervenciones educativas.

Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea

La "Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 9 de diciembre de 2013, relativa a la adopción de medidas eficaces de integración de la población gitana en los Estados miembros" establece un marco de políticas y acciones concretas para mejorar la integración social y económica de la población gitana en los Estados miembros de la UE.

Como objetivos principales, el Consejo de la Unión Europea establece tres puntos claves:⁴⁶

- **Mejorar la Situación Socioeconómica:** Abordar las desventajas socioeconómicas que enfrenta la población gitana en áreas como la educación, el empleo, la salud y la vivienda.

⁴⁶ Consejo de la Unión Europea. (2013). Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 9 de diciembre de 2013, relativa a la adopción de medidas eficaces de integración de la población gitana en los Estados miembros. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0319\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0319(01)&from=EN)

- **Combatir la Discriminación:** Luchar contra la discriminación y promover la igualdad de trato en todos los ámbitos de la vida pública y privada.
- **Promover la Inclusión Social:** Facilitar la inclusión social y la participación activa de los gitanos en la vida económica, social, política y cultural.

Es importante destacar que el Consejo de la Unión Europea considera la educación como una de las medidas específicas, junto a otros ámbitos tales como el empleo, la salud y la vivienda. La recomendación subraya la importancia de un enfoque integral y coordinado para abordar las múltiples dimensiones de la exclusión que enfrenta la población gitana. Se insta a los Estados miembros a adoptar medidas efectivas y sostenibles que promuevan la igualdad, la inclusión y el respeto de los derechos fundamentales de la población gitana, contribuyendo así a la cohesión social y a un desarrollo económico y social más equitativo en Europa.

En el ámbito de la educación, el documento se centra en algunos puntos claves, como son la igualdad de oportunidades en el acceso y el apoyo adicional para lograr resultados equitativos:

- **Acceso y Finalización:** Asegurar el acceso igualitario a la educación y fomentar la finalización de los estudios, desde la educación preescolar hasta la educación superior.
- **Mediación y Apoyo Escolar:** Implementar programas de mediación escolar y proporcionar apoyo adicional para los estudiantes gitanos.

Recomendaciones de ECRI

La **Recomendación nº 13 del European Commission against Racism and Intolerance (ECRI)**, adoptada el 24 de junio de 2011, se centra en la lucha contra el antigitanismo y la discriminación hacia los gitanos y personas nómadas. Este documento establece un conjunto de medidas y recomendaciones dirigidas a los Estados miembros del Consejo de Europa para combatir el racismo y la discriminación contra estas comunidades. La Recomendación nº 13 de la ECRI enfatiza la necesidad de un enfoque integral y coordinado para combatir el antigitanismo, promoviendo la igualdad de derechos y la inclusión social de los gitanos y nómadas. Los Estados miembros están llamados a adoptar medidas concretas y efectivas que garanticen el respeto y la dignidad de estas comunidades, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa en Europa.

En cuanto a los objetivos principales, la Recomendación nº 13 de la ECRI establece:⁴⁷

⁴⁷ ECRI. (2011). Recomendación nº 13 del European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), adoptada el 24 de junio de 2011, se centra en la lucha contra el antigitanismo y la discriminación hacia

- **Reconocimiento del Antigitanismo:** Reconocer el antigitanismo como una forma específica de racismo, que incluye prejuicios, discriminación, hostilidad y violencia dirigidas contra los gitanos y los nómadas.
- **Protección y Derechos:** Asegurar la protección de los derechos humanos de los gitanos y nómadas y garantizar su igualdad de trato en todas las esferas de la vida.

Para ello recomienda desplegar un abanico de medidas específicas, que en el ámbito de la legislación insta a los estados miembros de la Unión Europea a adoptar una legislación antidiscriminación que proteja explícitamente a las personas gitanas y nómadas; y en el ámbito político, a implementar planes de acción nacionales y locales para combatir el antigitanismo y promover la inclusión de los gitanos y nómadas, así como a establecer mecanismos eficaces para supervisar y aplicar las leyes y políticas antidiscriminatorias.

Es dentro de estas medidas que se debe entender la lucha contra la segregación escolar del alumnado gitano. De hecho, en el ámbito educativo, la Recomendación nº13, promueve:

- **Currículos Inclusivos:** Incluir la historia, la cultura y las contribuciones de los gitanos en los currículos escolares para combatir los estereotipos y promover la comprensión intercultural.
- **Capacitación:** Proporcionar formación sobre antigitanismo y derechos humanos a los funcionarios públicos, educadores, profesionales de la salud y otros actores relevantes.

Recomendaciones de PISA para Mejorar la Igualdad de Oportunidades y la Calidad y Equidad Educativa

La evaluación PISA, llevada a cabo por la OECD,⁴⁸ proporciona valiosas recomendaciones para mejorar la igualdad de oportunidades y la calidad y equidad educativa. Estas recomendaciones están diseñadas para abordar las desigualdades persistentes y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen

los gitanos y personas nómadas. <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-13-on-combating-anti-gypsyism-an/16808b5aef>

⁴⁸ OECD. (2023). PISA 2022 Results Learning During – and From – Disruption Publication Volume II. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a97db61c-en.pdf?expires=1720441058&id=id&accname=guest&checksum=795F7DCE983E8A5B4E95FC697E87454E>

socioeconómico, tengan acceso a una educación de calidad. A continuación, se presentan algunas de las recomendaciones clave:

- **Apostar por Tutorías de Apoyo y Refuerzo Individualizadas:** Con el objetivo de apoyar a los estudiantes que se enfrentan a dificultades académicas y para mejorar su rendimiento general, los informes PISA recomiendan invertir decididamente en tutorías de apoyo y refuerzo tanto individualizadas como en grupos reducidos. Para ser efectivas, estas tutorías deben ofrecerse durante el horario escolar y fuera del mismo, proporcionando una atención personalizada que pueda atender las necesidades específicas de cada estudiante.
- **Mejorar el Acceso a Educación Infantil de Calidad:** La educación temprana de alta calidad tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo y social de los niños, y puede ayudar a nivelar el terreno de juego desde una edad temprana. En este sentido, se recomienda mejorar el acceso a una educación infantil de calidad para niños y niñas de 0 a 3 años, especialmente aquellos provenientes de entornos socioeconómicos bajos y de origen migrante.
- **Promover una Formación del Profesorado Más Eficaz:** Los estudios realizados valoran la adopción de un enfoque más inclusivo y adaptable en la enseñanza para mejorar significativamente los resultados educativos para todos los estudiantes. En pos de poder implementar un cambio de enfoque, se recomienda que la formación del profesorado se centre en mejorar la eficacia y las habilidades prácticas en la gestión de aulas heterogéneas. Para ello se requiere proporcionar formación que permita a los docentes reflexionar y cambiar sus creencias y prácticas pedagógicas, especialmente aquellas relacionadas con la repetición de curso.
- **Implementar Medidas contra la Segregación Escolar:** Los estudios realizados recomiendan a las Comunidades Autónomas, las cuales tienen amplias competencias en educación, poner en marcha medidas efectivas para combatir la segregación escolar y reducir la concentración de alumnado desfavorecido, de origen inmigrado y gitano en ciertos centros educativos. Esto incluye asegurar la gratuidad efectiva de la escuela concertada y considerar criterios de demanda y admisión, para que no se establezca una doble segregación según titularidad. Además, es importante planificar la oferta educativa teniendo en cuenta la caída demográfica, para asegurar una distribución equitativa de los recursos educativos.
- **Apostar por Jornadas Escolares Amplias y Gratuitas:** El cumplimiento de los principios de inclusión y comprensividad que rige el sistema educativo español, debe conllevar asegurar que todos los niños y niñas en riesgo de pobreza tengan acceso a jornadas escolares amplias, con gratuidad en materiales, comedor y transporte escolar. Además, deben disponer de becas suficientes que promuevan su permanencia en el centro educativo y su continuidad en la educación postobligatoria. Estas medidas son fundamentales para garantizar que las condiciones económicas no sean un obstáculo para la educación.

- **Dotar de Recursos Extra y Reducir las Ratios Alumnos/Profesor:** Las políticas de equidad educativas necesitan de la posibilidad de movilizar recursos adicionales y promover reducciones en las ratios alumnos/profesor en los centros educativos que escolarizan a alumnado más desfavorecido. Menos alumnos por profesor permite una atención más personalizada y eficaz, lo que puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Recomendación de la FRA

El informe⁴⁹ de la EU-FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), de 2023 presenta los hallazgos de la encuesta de 2021 de dicho organismo sobre los romaníes en Croacia, Chequia, Grecia, Hungría, Italia, Portugal, Rumanía y España, así como en Macedonia del Norte y Serbia. La encuesta incluye entrevistas con más de 8,400 romaníes, recopilando información sobre más de 20,000 personas que viven en sus hogares. Al centrarse en los romaníes, la encuesta proporciona datos e información únicos que no están disponibles en las encuestas de la población general europea, las cuales no desagregan por origen étnico. Los hallazgos presentan un panorama sombrío pero familiar de exclusión, privación, discriminación y racismo.

Partiendo de dichos resultados, la EU-FRA en su opinión 5.4 establece que:⁵⁰

Los Estados miembros de la UE deberían poner fin a cualquier segregación de los romaníes en la educación y recopilar pruebas de ello para implementar plenamente la Directiva sobre igualdad racial. Los Estados miembros deben priorizar y utilizar fondos nacionales y de la UE para proporcionar educación de calidad y más oportunidades de formación a los niños romaníes, involucrando a la sociedad civil romaní en el diseño, implementación y seguimiento de sus medidas nacionales.

Recomendaciones desde organizaciones no gubernamentales

KAMIRA

En el estudio de 2012 “Segregación escolar del alumnado gitano en España.”, ya se realizaban las siguientes recomendaciones:

⁴⁹ EU-FRA. (2023). Roma Survey 2021 – Main results.

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf

⁵⁰ European Union Agency for Fundamental Rights. (2023). *FUNDAMENTAL RIGHTS REPORT — 2023*.

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2023-fundamental-rights-report-2023_en.pdf

- **Investigación:** Necesidad de recopilar datos estadísticos detallados sobre la situación educativa de la población gitana, desglosados por etnia, género y otros factores.
- **Equidad educativa y prevención de discriminación:**
 - Concienciar a la administración educativa sobre la gravedad del problema.
 - Establecer normativas para una distribución equilibrada de matriculaciones y revisar las zonas de influencia y criterios de matriculación.
 - Flexibilizar adscripciones de centros en la transición de primaria a secundaria.
 - Reforzar los colegios gueto con proyectos exitosos como las "comunidades de aprendizaje".
- **Mejora del éxito escolar y combate del absentismo:**
 - Adoptar un enfoque integral que incluya aspectos urbanísticos, sociales, sanitarios, educativos y de empleo.
 - Coordinación entre administraciones y ONGs para evitar la fragmentación social y la segregación.
 - Fomentar planes de entorno y especiales de actuación que se centren en el éxito escolar, integración y corresponsabilidad familiar.
 - Generalizar programas de seguimiento escolar para la prevención del absentismo
 - Trabajar con las familias para aumentar la concienciación y participación, con los profesores para contar con personal comprometido, y con los alumnos para realizar un seguimiento escolar efectivo.
- **Compensación de desventajas sociales:** Promover acciones de educación compensatoria en zonas con necesidades de transformación social, asegurando recursos similares en todos los centros, como comedores, actividades extraescolares y mediadores.
- **Satisfacción y formación del personal docente:**
 - Contar con personal especializado y comprometido.
 - Garantizar la estabilidad de los docentes en estos centros.
 - Fomentar redes de formadores en minorías y promover la formación continua.
 - Recordar el papel del Ministerio de Educación como garante de la igualdad, independientemente de las competencias transferidas a las Comunidades Autónomas.

Fundación Secretariado Gitano

En el reciente estudio de Fundación Secretariado Gitano, “La situación educativa del alumnado gitano en España”, se apuntan las siguientes recomendaciones para acabar con la segregación educativa del alumnado gitano:⁵¹

- Poner en marcha **un plan específico de orientación, apoyo y refuerzo educativo** de cobertura estatal, continuado y a largo plazo para revertir la situación de fracaso y abandono educativo del alumnado gitano
- Garantizar que las **familias gitanas tengan los ingresos suficientes** para hacer frente a la educación de sus hijos
- Garantizar la **incorporación gratuita de toda la población gitana a la educación infantil**
- **Reforzar la dotación y apoyos a los centros** educativos y la formación del personal docente.
- **Prevenir el abandono educativo y prever alternativas educativas para que este no se produzca.**
- **Desarrollar opciones para el retorno a los estudios post-obligatorios.**
- **Prevenir y revertir la concentración y segregación educativa**
- **Reducir la brecha digital** en los hogares gitanos y asegurar su conectividad
- **Incentivar la colaboración público- privada** en el desarrollo de iniciativas

⁵¹ Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España. Informe ejecutivo.*

https://www.gitanos.org/upload/84/23/La_situacion_educativa_del_alumnado_gitano_Informe_ejecutivo_FSG_2023.pdf

Metodología del estudio

Hipótesis y objetivos del estudio

El estudio tiene como punto de partida dos hipótesis clave que buscan explicar las dinámicas observadas en la distribución y tratamiento educativo de este colectivo. La primera hipótesis plantea que existe una concentración deliberada del alumnado gitano en ciertos centros educativos que, en términos generales, presentan un nivel educativo inferior comparado con otros centros de la región. La segunda hipótesis sugiere que las iniciativas de redistribución forzosa de alumnado gitano hacia centros no segregados, lejos de solucionar el problema, tienden a perpetuar prácticas segregadoras al ubicar a estos estudiantes en aulas de bajo rendimiento. Estas hipótesis nos permiten enfocar nuestra investigación en las posibles causas estructurales de la segregación y sus impactos en el éxito educativo y social del alumnado gitano.

HIPÓTESIS 1.

Existe una concentración deliberada del alumnado gitano en determinados centros educativos, que generalmente presentan un nivel educativo inferior al del resto de centros en la región.

HIPÓTESIS 2.

La redistribución forzosa del alumnado gitano a otros centros no segregados suele convertirse en una práctica segregadora, ya que ubica al alumnado gitano en aulas de bajo rendimiento, impidiéndoles alcanzar el éxito educativo y social.

En este sentido, el estudio se ha desarrollado con los siguientes objetivos:

1. Evaluar el estado de la segregación educativa del alumnado gitano en las 23 escuelas analizadas en el estudio “Segregación Escolar del Alumnado Gitano en España” (2012), coordinado por KAMIRA, así como en 22 escuelas adicionales ubicadas en todo el territorio nacional.
2. Identificar las prácticas educativas implementadas en estos 45 centros con un alto porcentaje de alumnado gitano y determinar su relación con el fracaso o éxito educativo de dicho alumnado y sus familias.

Enfoque metodológico

En lo que se refiere a la metodología de esta investigación, hemos utilizado un enfoque cuantitativo, dado que los objetivos de este estudio persiguen describir y entender un fenómeno social, como es la segregación educativa del alumnado gitano, y su relación con la discriminación y el racismo estructural que este colectivo sufre en el ámbito educativo.

Este enfoque metodológico nos ha permitido identificar patrones, establecer relaciones causales y generalizar resultados sobre la situación educativa de este colectivo.

A través de un diseño de investigación transversal, hemos recopilado datos en un momento concreto del tiempo, permitiéndonos capturar una instantánea precisa y representativa de la situación actual del Pueblo Gitano en lo que respecta a la educación. Este enfoque nos ha permitido examinar y entender las condiciones y factores educativos que afectan a esta comunidad sin necesidad de realizar un seguimiento a lo largo del tiempo. Al no estar influenciado por cambios temporales, el diseño transversal es particularmente útil para identificar tendencias y relaciones existentes en un punto específico.

La metodología transversal empleada se caracteriza por la ausencia de manipulación de variables, lo que significa que no hemos intervenido ni alterado el entorno de los participantes para observar posibles efectos causales. En lugar de eso, hemos utilizado técnicas de recopilación de datos como encuestas y entrevistas estructuradas para obtener información directa de los miembros de la comunidad gitana. Esto nos ha permitido obtener una visión más clara y auténtica de su realidad educativa, basada en sus experiencias y percepciones.

Gracias a este diseño, hemos podido medir, describir y comprender las relaciones entre diferentes variables educativas, como el acceso a la educación, el nivel de escolaridad, el rendimiento académico y las barreras enfrentadas por los estudiantes gitanos. El análisis de estos datos ha revelado patrones importantes, como las tasas de abandono escolar, la participación en programas educativos y las diferencias en el rendimiento académico en comparación con la población no gitana. Estos hallazgos son cruciales para identificar áreas donde se necesita intervención y apoyo adicional.

Además, el análisis de los datos recopilados ha permitido identificar factores subyacentes que contribuyen a las disparidades educativas, como la discriminación, el racismo estructural o la segregación educativa, entre otros. Comprender estos factores es esencial para desarrollar estrategias efectivas y políticas públicas que promuevan la inclusión y la equidad educativa para el Pueblo Gitano. Al proporcionar una visión detallada y fundamentada de la situación actual, nuestro estudio ofrece una base sólida

para futuras investigaciones y acciones destinadas a mejorar la educación y las oportunidades para esta comunidad.

En lo referente a la muestra, hemos realizado un muestreo intencional, combinado con el de bola de nieve, seleccionando a algunos participantes iniciales, a través de una persona gitana de referencia en el territorio. Estas personas gitanas participantes en un inicio han propuesto a otras personas para su participación, además de otras personas propuestas por la persona de referencia del territorio.

Trabajo de campo

Escenarios

Esta investigación se ha intentado llevar a cabo en 45 centros, de los que han acabado participando 39 centros educativos situados en 11 provincias del territorio español: Alicante, Almería, Badajoz, Barcelona, Cádiz, Córdoba, Granada, Jaén, Madrid, Sevilla y Zaragoza.

La selección de los centros se llevará a cabo de la siguiente manera:

- 23 centros educativos participantes en el estudio “Segregación Escolar Del Alumnado Gitano En España” (2012), coordinado por KAMIRA⁵²
- 22 nuevos centros con un alto porcentaje de alumnado gitano

Muestra

Una vez definidos los escenarios, y teniendo nuevamente en cuenta los objetivos de esta investigación, así como el enfoque teórico y conceptual de la misma, a continuación, se detallan los criterios de selección de los y las participantes de la investigación, es decir, de nuestra muestra:

- Equipos directivos de los centros educativos, profesorado, así como otros representantes del ámbito educativo vinculados a los centros del estudio u otros profesionales educativos del centro.
- Familias gitanas vinculadas en la actualidad al centro educativo, o en el pasado, con una anterioridad no superior a 5 años.
- Mediadores y/o promotores escolares vinculados a los centros educativos participantes en el estudio
- Organizaciones y entidades gitanas o no que trabajan en la zona donde está situado el centro educativo.

⁵² De estos 23 centros, han participado 17, ya que 2 centros del estudio de 2012 han cerrado y en 4 no ha sido posible acceder a la muestra.

En total, han participado en esta investigación un total de 815 personas, de las cuales el 81,35% han sido mujeres, o bien madres o familiares gitanas (75,7%) o bien mujeres profesionales que intervienen desde entidades o como parte del centro educativo.

Tabla 1. Perfil de las personas participantes en el estudio

	Familias gitanas	Entidades	Centros educativos	Total
Mujer	617	27	19	663
Hombre	128	11	13	152
	745	38	32	815

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a las entidades, la mayoría de profesionales que han participado han sido mediadores o mediadoras (55,26%), ya que algunas personas además de mediadores/as, compartían otros perfiles profesionales, como monitores/as, técnicos/as de absentismo, o promotores/as escolares.

Tabla 2. Perfil de las y los profesionales participantes en el estudio en nombre de las entidades

PERFIL PROFESIONAL	N	%
Mediador/a	21	55,26%
Monitor/a	10	26,32%
Promotor/a escolar	7	18,42%
Técnico/a de absentismo	4	10,53%
Integrador/a social	2	5,26%
Otra	2	5,26%

Fuente: elaboración propia

En lo referente a los centros educativos, casi el 60% de las y los participantes eran los directores o directoras del centro educativo. Casi el 22% han sido profesores o profesoras del centro, y un 16 han respondido “otras” (5 casos), indicando que era: un orientador, una promotora escolar, un profesor de servicios a la comunidad (PTSC), una responsable del departamento de orientación y una trabajadora social.

Tabla 3. Perfil de las y los profesionales participantes en el estudio en nombre de los centros educativos

PERFIL PROFESIONAL	N	%
Director/a	19	59,38%
Profesor/a	7	21,88%
Jefe/a de estudios	1	3,13%
Otra	5	15,63%
TOTAL	32	100%

Fuente: elaboración propia

Participación de familias gitanas, entidades y centros educativos

Es importante destacar que, en el estudio de 2012 participaron 28 centros, de los cuales 23 ofrecieron estimaciones del % de alumnado gitano que tenían en el centro. De estos 23 centros, 2 han cerrado, en 4 no ha sido posible acceder a la muestra y 1 se ha convertido en un instituto escuela, por lo que ha cambiado de nombre. Por ello, para este segundo estudio de 2024, se han recogido datos de familias gitanas de 17 de los centros que ya participaron en el de 2012 (uno de ellos con un nuevo nombre).

Además, para este segundo estudio de 2024, hemos recopilado respuestas de familias gitanas de 22 nuevos centros, lo que supone que se han obtenido datos de 39 centros de España, distribuidos tal y como se muestra en la Tabla 1. En total han participado 745 familias gitanas, distribuidas también tal y como se muestra en la Tabla 1.

Para triangular las respuestas de las familias gitanas, hemos recogido también las opiniones de los propios centros educativos o de entidades que trabajan en ellos.

En este sentido, cabe destacar hemos contado con la participación de 38 entidades u organizaciones que trabajan en estos centros (1 por centro), para comprar las respuestas de estos tres colectivos: centros, familias y entidades. En el caso de un centro educativo (ALMERÍA CEIP Virgen de la Chanca), la entidad u organización que interviene en él no nos ha podido ofrecer respuesta al cuestionario, motivo por el cual tenemos 38 profesionales de entidades y no 39.

Es importante destacar también que, a pesar de que hemos recogido respuestas de familias gitanas de 39 centros educativos, no todos los centros han contestado al cuestionario elaborado para los centros. Hemos podido recopilar respuestas de profesionales de 32 centros educativos, lo que supone que 7 centros no han respondido al cuestionario (véase Tabla 1).

Tabla 4. Participación de familias gitanas, entidades y centros educativos

		Estudio en el que han participado	Familias que han participado	¿El centro ha respondido el cuestionario?	¿Tenemos respuesta al cuestionario de alguna entidad u organización que trabaja en el centro?	Observación		
1	CEIP Virgen de la Salud	2024	29	Sí	Sí		53	ALICANTE
2	CEIP Miguel Servet	2024	24	Sí	Sí			
3	CEIP La Chanca	2024	31	Sí	Sí		88	ALMERÍA
4	CEIP Virgen de la Chanca	2024	30	No	No			
5	IES Galileo	2024	27	Sí	Sí			
6	CEIP Luis Vives (Jerez de la Frontera)	2024	3	Sí	Sí		13	CÁDIZ
7	CEIP San Juan de Dios (Jerez de la Frontera)	2024	3	Sí	Sí			
8	IES Josefa de los Reyes (Jerez de la Frontera)	2024	7	Sí	Sí			
9	Institut Escola Gornal	2012 y 2024	10	No	Sí		59	BARCELONA
	Doctor Trueta	2012				EL CENTRO HA CERRADO		
10	Institut Escola El Prat	2012 y 2024	10	No	Sí	(Antiguo Colegio S. Cosme y S. Damián)		
11	Escuela Josep Boada	2012 y 2024	20	Sí	Sí			
12	Lestonnac	2012 y 2024	19	No	Sí			
13	CEIP Albolafia	2012 y 2024	32	Sí	Sí		99	CÓRDOBA
14	CEIP Federico García Lorca	2012 y 2024	20	Sí	Sí			
	CEIP Gloria Fuertes	2012				DECIDE NO PARTICIPAR		
15	CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	2012 y 2024	16	Sí	Sí			
16	IES Averroes	2012 y 2024	9	No	Sí			
17	IES Guadalquivir	2012 y 2024	22	Sí	Sí			
	Jesús Obrero	2012				EL CENTRO HA CERRADO	92	BADAJOS

18	CEIP Manuel Pacheco	2012 y 2024	31	Sí	Sí			
19	CEIP San Pedro Alcántara	2012 y 2024	30	Sí	Sí			
20	CEIP Santa Engracia	2012 y 2024	31	Sí	Sí			
21	CEIP Luisa de Marillac	2024	32	Sí	Sí		96	GRANADA
22	CEIP Reyes Católicos	2024	30	Sí	Sí			
23	IES Hispanidad	2024	22	Sí	Sí			
24	IES Ilíberis (Atarfe)	2024	4	Sí	Sí			
25	IES Veleta	2024	8	Sí	Sí			
26	CEIP Cardenal Spinola	2024	20	Sí	Sí		99	JAÉN
27	CEIP Ruiz Jiménez	2024	7	Sí	Sí			
28	CEIP San José de Calasanz	2024	3	Sí	Sí			
29	CEIP Santa Teresa Doctora	2024	30	Sí	Sí			
30	IES Fuente de la Peña	2024	29	Sí	Sí			
31	IES San Juan Bosco	2024	6	Sí	Sí			
32	IES Santa Teresa	2024	4	Sí	Sí			
	CEIP Aragón	2012				DECIDE NO PARTICIPAR	123	MADRID
33	CEIP Asturias	2012 y 2024	18	Sí	Sí			
34	CEIP Concha Espina	2012 y 2024	17	No	Sí			
	CEIP San Roque	2012				DECIDE NO PARTICIPAR		
	Valdebernardo	2012				DECIDE NO PARTICIPAR		
35	IES Santa Eugenia	2012 y 2024	26	Sí	Sí			
36	IES Villa Blanca	2012 y 2024	32	Sí	Sí			
37	IES Villa De Vallecas	2012 y 2024	30	Sí	Sí			
38	CEIP Manuel Giménez Fernández	2024	13	Sí	Sí		13	SEVILLA
39	IES María Moliner	2024	10	No	Sí		10	ZARAGOZA
			745	32	38			

Técnicas de recogida de información

Este estudio se ha desarrollado utilizando técnicas cuantitativas, como el cuestionario, además de una revisión de la literatura científica. La implementación de estas técnicas se ha desarrollado bajo la siguiente calendarización.

Revisión de literatura científica

Enero 2023 – octubre 2023)

Durante la primera fase del estudio se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica de los últimos quince años vinculada a la temática del estudio, así como publicaciones científicas clásicas anteriores a esa fecha, pero que son de gran relevancia en el ámbito de estudio.

Cuestionarios

Noviembre 2023 – Abril 2024)

Se han llevado a cabo 745 cuestionarios a familias gitanas, 32 a centros educativos y 38 a entidades u organizaciones que trabajan en dichos centros.

La realización de estos cuestionarios se ha realizado con el fin de conocer su percepción sobre la situación educativa del alumnado gitano, todo ello relacionado con aspectos vinculados a la segregación educativa, al rendimiento académico y a otros aspectos académicos relevantes.

El cuestionario se ha realizado mediante la plataforma Microsoft Forms, para que se pudiera realizar de manera online y las respuestas se volcaran automáticamente en una base de datos. Para recopilar las respuestas, en cada territorio se han seleccionado personas gitanas que han hecho de encuestadoras, y que han pasado el cuestionario a familias gitanas de los centros de la muestra, así como a profesionales de dichos centros y a entidades que en ellos trabajan

Análisis de la información

Como estudio cuantitativo en el que se han utilizado cuestionarios, el análisis de la información se ha realizado siguiendo estos pasos principales:

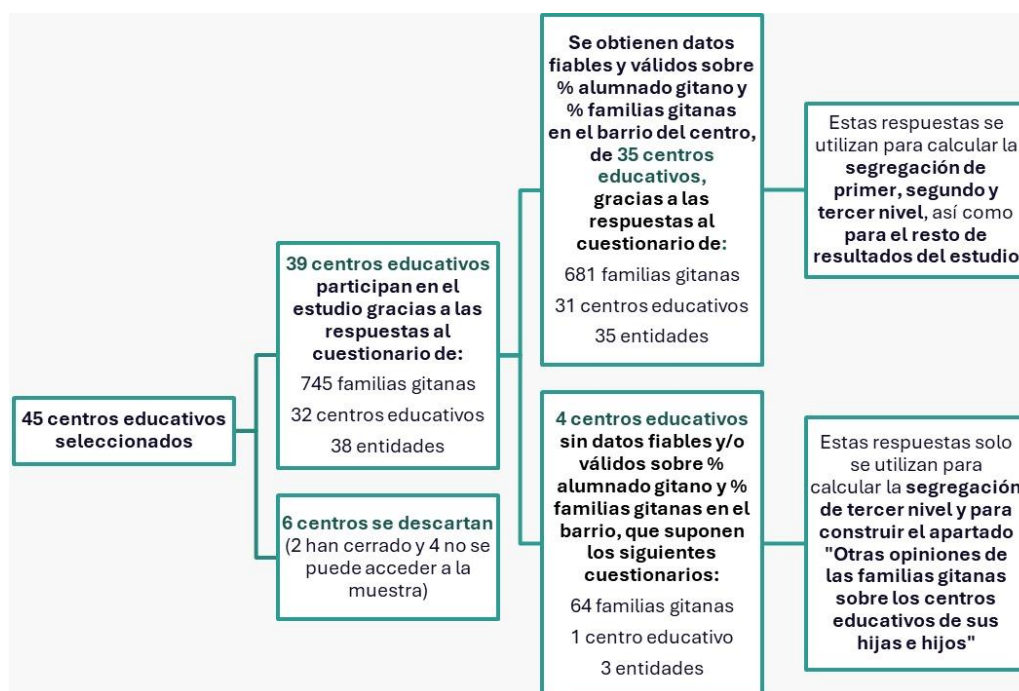
- **Recopilación de Datos:** Se recogen los cuestionarios completados por los participantes. Esta etapa ha implicado la revisión y validación de las respuestas para asegurarse de que los datos están completos y son coherentes.
- **Codificación:** Las respuestas se han codificado en categorías alfanuméricas para facilitar el análisis.
- **Análisis Descriptivo:** Se han generado estadísticas descriptivas, como medias, medianas, frecuencias y porcentajes, para resumir las características principales

de los datos. Estas estadísticas han ayudado a describir la distribución de las respuestas y a identificar patrones generales.

- **Interpretación de Resultados:** Se han interpretan los resultados obtenidos en el contexto del estudio, relacionándolos con las hipótesis planteadas y los objetivos de la investigación.
- **Presentación de Resultados:** Los resultados se han presentado en forma de tablas, gráficos y figuras para una visualización clara y comprensible. Se ha procedido a redactar un informe detallado que incluye los hallazgos, conclusiones y posibles recomendaciones.

La siguiente imagen muestra de manera resumida como se han procedido a analizar los cuestionarios, para construir así el apartado de resultados del estudio.

Imagen 1. Proceso de análisis de resultados



Fuente: Elaboración propia

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas en cualquier investigación de rigor deben considerarse un elemento fundamental para lograr una verdadera excelencia científica. En este sentido, los procedimientos éticos en relación con las investigaciones donde participan personas, y de las cuales se recogen datos personales, son especialmente importantes. Aún más transcendental si cabe cuando las personas que participan en la investigación pertenecen a colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión, como el caso del Pueblo

Gitano, colectivo que muy frecuentemente ha sufrido la falta de rigor científico y ético de numerosas investigaciones científicas.⁵³

Por lo tanto, la investigación que aquí se presenta ha tomado de referencia 1) la Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de octubre de 1995 relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos; y 2) la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000/C 364/01) de 18 de diciembre de 2000.

A la luz de lo anteriormente expuesto, a continuación, se destacan los aspectos y principios éticos seguidos por el presente estudio:

- **Utilidad y compromiso social:** Este estudio busca mejorar la situación social y educativa del Pueblo Gitano y superar su exclusión, ampliando el conocimiento científico.
- **Integridad y responsabilidad científica:** Este estudio ha respetado a los y las participantes, aplicando igualdad de trato y desarrollando un estudio de relevancia para el Pueblo Gitano, con rigor científico y ético.
- **No discriminación:** Los resultados promueven los derechos y libertades del Pueblo Gitano, evitando estereotipos y prejuicios racistas.
- **Protección de datos personales:** Conforme al artículo 8 de la Carta de Derechos Fundamentales de la UE, los datos personales se han tratado con justicia, basados en el consentimiento, y los participantes tienen derecho a acceder y rectificar sus datos.
- **Confidencialidad:** Se ha protegido la identidad de los y las participantes, manteniendo la confidencialidad estricta.
- **Consentimiento informado:** Los participantes firmaron formularios de consentimiento explícito para el tratamiento de sus datos personales, informados de sus derechos y objetivos de la investigación (Directiva 95/46/CE).

Limitaciones del estudio

A pesar de que esta investigación ha recogido la opinión de una muestra importante de familias gitanas (745 respuestas), por parte de los centros educativos (32 respuestas) y las entidades (38 respuestas), únicamente ha respondido una persona en representación de la organización. Esto implica que cuando comparamos opiniones de estos tres grupos, estamos comparando números de respuestas muy distintos, especialmente cuando comparamos las respuestas de las familias con los centros y/o

⁵³ Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *RISE*, 1(1), 71-92.

con las entidades. Aun y así, la comparación nos muestra tendencias que van en línea con estudios previos que se han realizado sobre esta temática. Para futuras investigaciones sería interesante recoger la opinión de la mayoría de profesionales educativos que trabajan en el centro educativo (equipo directivo, profesorado, personal de administración y servicio, otros profesionales educativos, entidades...).

Por otra parte, no todos los centros educativos han respondido al cuestionario, motivo por el cual se ha construido la tipología y características del centro a partir de las opiniones de las familias y de las entidades. Esto ha sucedido en 7 de 39 casos.

Finalmente, en algunos centros educativos hemos tenido importantes dificultades para conseguir que las familias gitanas respondan al cuestionario, ya que manifestaban inseguridad e incluso miedo a la hora de responder. Las familias nos comentaban que no querían que sus respuestas afectaran al trato que los centros podrían después darle a sus hijos e hijas. Este hecho viene a corroborar las dinámicas negativas y problemas que se dan en muchos centros con segregación educativa de alumnado gitano y/o racializado.

Resultados

Segregación educativa de primer nivel (escuelas gueto)

A partir de los cuestionarios respondidos por los centros educativos y por las entidades, hemos podido obtener datos válidos y fiables del porcentaje de alumnado gitano y del porcentaje de familias gitanas en los barrios de 35 centros. Del total de centros analizados (39), en 4 de ellos no hemos podido obtener datos fiables de concentración del alumnado, por ello no se incluyen en este análisis.⁵⁴

Los centros también nos han proporcionado su porcentaje de alumnado de origen inmigrante. De estas respuestas se desprende que:

- 13 de 35 centros (37,14%) presentan segregación extrema de alumnado gitano (más del 61% del alumnado es gitano):

1. CEIP Luisa de Marillac (Granada)
2. CEIP Ruiz Jiménez (Jaén)
3. Institut Escola El Prat (Barcelona)
4. CEIP Albolafia (Córdoba)
5. CEIP Santa Teresa Doctora (Jaén)
6. CEIP San Pedro Alcántara (Badajoz)
7. CEIP Cardenal Spinola (Jaén)
8. CEIP Manuel Giménez Fernández (Sevilla)
9. CEIP Santa Engracia (Badajoz)
10. Institut Escola Gornal (Barcelona)
11. CEIP Virgen de la Salud (Alicante)
12. Lestonnac (Barcelona)
13. CEIP Manuel Pacheco (Badajoz)

⁵⁴ ALMERÍA CEIP Virgen de la Chanca, CÓRDOBA IES Averroes, GRANADA IES Veleta y MADRID IES Santa Eugenia.

- 7 de 35 centros (20%) presentan segregación severa de alumnado gitano (entre el 41% y el 60% del alumnado es gitano):

1. CEIP San José de Calasanz (Jaén)
2. CEIP Miguel Servet (Alicante)
3. CEIP Federico García Lorca (Córdoba)
4. CEIP San Juan de Dios (Cádiz)
5. IES Josefa de los Reyes (Cádiz)
6. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera (Córdoba)
7. CEIP La Chanca (Almería)

- 2 de 35 centros (5,71%) presentan segregación de alumnado gitano (entre el 31% y el 40% del alumnado es gitano):

1. Escuela Josep Boada (Barcelona)
2. IES Guadalquivir (Córdoba)

- 8 de 35 centros (22,86%) presentan alta concentración de alumnado gitano (entre el 16% y el 30% del alumnado es gitano):

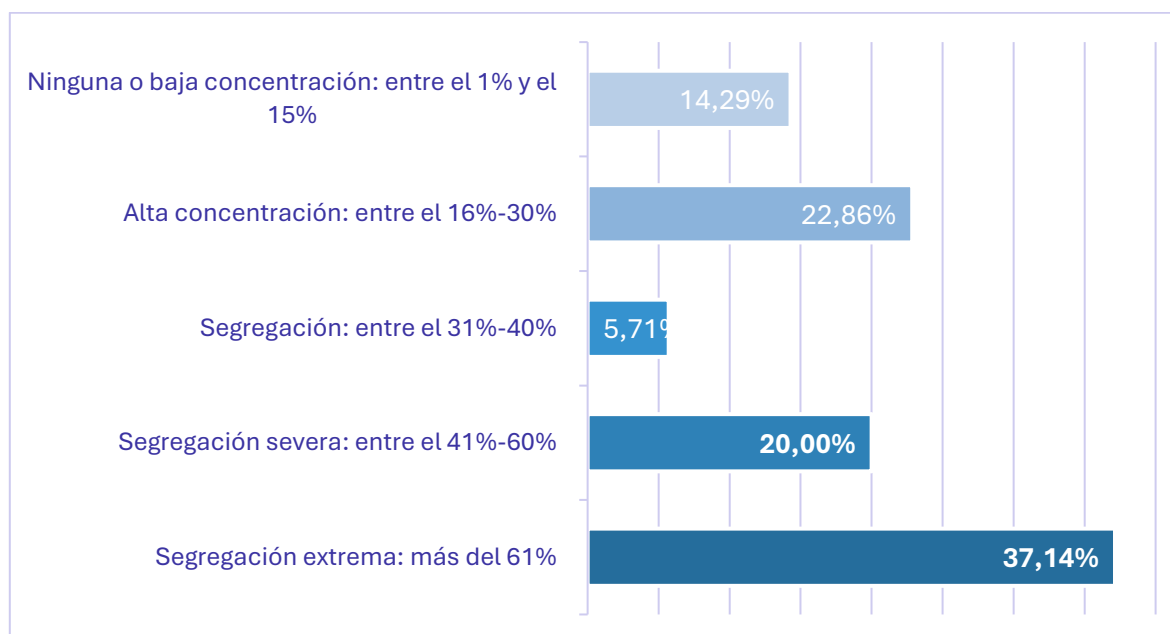
1. IES Galileo (Almería)
2. IES Santa Teresa (Jaén)
3. IES Ilíberis (Granada)
4. CEIP Reyes Católicos (Granada)
5. IES Hispanidad (Granada)
6. IES Fuente de la Peña (Jaén)
7. CEIP Asturias (Madrid)
8. CEIP Luis Vives (Cádiz)

- 5 de 35 centros (14,29%) no presentan concentración de alumnado gitano o esta es baja (menos del 15% del alumnado es gitano):

1. IES María Moliner (Zaragoza)
2. IES Santa Eugenia (Madrid)
3. IES Villa De Vallecas (Madrid)
4. IES Villa Blanca (Madrid)
5. IES San Juan Bosco (Jaén)

Estos datos evidencian que, de los 35 centros de los que disponemos datos, más de la mitad (20 centros; 57,14%) tienen más de un 41% de alumnado gitano, y únicamente un 14,29% (5 centros) no presentan concentración de alumnado gitano o esta es baja (véase Gráfico 1 y Tabla 5).

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado gitano en los centros educativos (2024)



Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Concentración del alumnado gitano (2024)

	Estudio en el que han participado	2024			
		Número de alumnos/as	% de gitanos en el colegio	% de migración en el colegio	% de gitanos en el barrio
CEIP Luisa de Marillac (Granada)	2024	136	100	40	95
CEIP Ruiz Jiménez (Jaén)	2024	60	100	0	70
Institut Escola El Prat (Barcelona)	2012 y 2024	145	90-100	0	75
CEIP Albolafia (Córdoba)	2012 y 2024	72	98	0	55
CEIP Santa Teresa Doctora (Jaén)	2024	105	95	1	10
CEIP San Pedro Alcántara (Badajoz)	2012 y 2024	110	90	3	25
CEIP Cardenal Spinola (Jaén)	2024	125	86	13	95
CEIP Manuel Giménez Fernández (Sevilla)	2024	185	80	10	90
CEIP Santa Engracia (Badajoz)	2012 y 2024	106	80	20	70
Institut Escola Gornal (Barcelona)	2012 y 2024	170	70-80	0	60
CEIP Virgen de la Salud (Alicante)	2024	175	75	25	70
Lestonnac (Barcelona)	2012 y 2024	500	60-70	0	35
CEIP Manuel Pacheco (Badajoz)	2012 y 2024	170	65	10	55
CEIP San José de Calasanz (Jaén)	2024	80	60	20	80
ALICANTE. CEIP Miguel Servet	2024	214	56	39	60
CEIP Federico García Lorca (Córdoba)	2012 y 2024	140	55	10	50
CEIP San Juan de Dios (Cádiz)	2024	97	50	50	40
IES Josefa de los Reyes (Cádiz)	2024	150	45	17	40
CEIP Jerónimo Luis de Cabrera (Córdoba)	2012 y 2024	111	45	15	55
CEIP La Chanca (Almería)	2024	172	44	0	45
Escuela Josep Boada (Barcelona)	2012 y 2024	400	40	50	35
IES Guadalquivir (Córdoba)	2012 y 2024	250	40	15	55
IES Galileo (Almería)	2024	598	30	40	45
IES Santa Teresa (Jaén)	2024	350	30	40	70
IES Ilíberis (Granada)	2024	1100	25	15	25
CEIP Reyes Católicos (Granada)	2024	280	25	20	30
IES Hispanidad (Granada)	2024	620	25	5	10
IES Fuente de la Peña (Jaén)	2024	700	25	6	70
CEIP Asturias (Madrid)	2012 y 2024	430	17	45	35
CEIP Luis Vives (Cádiz)	2024	175	16	50	65
IES María Moliner (Zaragoza)	2024	400	15	0	15
IES Santa Eugenia (Madrid)	2012 y 2024	400	12	30	10
IES Villa De Vallecas (Madrid)	2012 y 2024	802	7	30	40
IES Villa Blanca (Madrid)	2012 y 2024	900	6	33	30
IES San Juan Bosco (Jaén)	2024	800	5	3	5

Segregación extrema: más del 61%	Segregación severa: entre el 41%-60%	Segregación: entre el 31%-40%	Alta concentración: entre el 16%-30%	Ninguna o baja: entre el 1% y el 15%
----------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Fuente: elaboración propia

Sobrerrepresentación del alumnado gitano en centros educativos

Por otra parte, 16 de los 35 centros (45%) acogen a más alumnado gitano del que se esperaría, de acuerdo con el número de familias gitanas que se estima viven en el barrio.

A este fenómeno, al que se denomina sobrerrepresentación del alumnado, se agrava que en la gran mayoría de ellos hay también otro alumnado vulnerado por el sistema educativo y por la sociedad, como el alumnado de origen inmigrante o racializado.

El resto de los centros (55%; 19 centros) tienen un porcentaje de alumnado gitano similar al que existe en el barrio, o incluso menor. No se encuentran causas razonables que justifiquen el mayor porcentaje de población gitana en el colegio que el porcentaje de población gitana que reside en el barrio, por lo que podemos hablar de segregación escolar estructural.

Tabla 6. Sobrerrepresentación del alumnado gitano (2024)

	Estudio en el que han participado	2024				
		Número de alumnos/as	% de gitanos en el colegio	% de migración en el colegio	% de gitanos en el barrio	Porcentaje de sobre-representación en colegio
CEIP Santa Teresa Doctora (Jaén)	2024	105	95	1	10	+85%
CEIP San Pedro Alcántara (Badajoz)	2012 y 2024	110	90	3	25	+65%
CEIP Albolafia (Córdoba)	2012 y 2024	72	98	0	55	+45%
CEIP Ruiz Jiménez (Jaén)	2024	60	100	0	70	+30%
Lestonnac (Barcelona)	2012 y 2024	500	60-70	0	35	+25/+35%
IES Ilíberis (Granada)	2024	1100	25	15	25	+25%
Institut Escola El Prat (Barcelona)	2012 y 2024	145	90-100	0	75	+15/+25%
Institut Escola Gornal (Barcelona)	2012 y 2024	170	70-80	0	60	+10/+20%
IES Hispanidad (Granada)	2024	620	25	5	10	+15%
CEIP Santa Engracia (Badajoz)	2012 y 2024	106	80	20	70	+10%
CEIP Manuel Pacheco (Badajoz)	2012 y 2024	170	65	10	55	+10%
CEIP San Juan de Dios (Cádiz)	2024	97	50	50	40	+10%
CEIP Luisa de Marillac (Granada)	2024	136	100	40	95	+5%
CEIP Virgen de la Salud (Alicante)	2024	175	75	25	70	+5%
CEIP Federico García Lorca (Córdoba)	2012 y 2024	140	55	10	50	+5%
IES Josefa de los Reyes (Cádiz)	2024	150	45	17	40	+5%
Escuela Josep Boada (Barcelona)	2012 y 2024	400	40	50	35	+5%
IES Santa Eugenia (Madrid)	2012 y 2024	400	12	30	10	+2%
IES María Moliner (Zaragoza)	2024	400	15	0	15	0%
IES San Juan Bosco (Jaén)	2024	800	5	3	5	0%
CEIP La Chanca (Almería)	2024	172	44	0	45	-1%
(ALICANTE. CEIP Miguel Servet	2024	214	56	39	60	-4%
CEIP Reyes Católicos (Granada)	2024	280	25	20	30	-5%
CEIP Cardenal Spinola (Jaén)	2024	125	86	13	95	-9%
CEIP Manuel Giménez Fernández (Sevilla)	2024	185	80	10	90	-10%
CEIP Jerónimo Luis de Cabrera (Córdoba)	2012 y 2024	111	45	15	55	-10%
IES Guadalquivir (Córdoba)	2012 y 2024	250	40	15	55	-15%
IES Galileo (Almería)	2024	598	30	40	45	-15%
CEIP Asturias (Madrid)	2012 y 2024	430	17	45	35	-18%
CEIP San José de Calasanz (Jaén)	2024	80	60	20	80	-20%
IES Villa Blanca (Madrid)	2012 y 2024	900	6	33	30	-24%
IES Villa De Vallecas (Madrid)	2012 y 2024	802	7	30	40	-33%
IES Santa Teresa (Jaén)	2024	350	30	40	70	-40%
IES Fuente de la Peña (Jaén)	2024	700	25	6	70	-45%
CEIP Luis Vives (Cádiz)	2024	175	16	50	65	-49%

Sobrerrepresentación de más del 30%

Sobrerrepresentación de entre el 29% y 15%

Sobrerrepresentación de entre el 14% y el 1%

Sin sobrerrepresentación (2% o menos)

Fuente: elaboración propia

Si comparamos la evolución de la concentración de alumnado gitano los 15 centros que han participado tanto en 2024 como en 2021, se observa que:

- 6 de ellos han mantenido el porcentaje de alumnado gitano de sus centros. De estos 6, el CEIP San Pedro Alcántara (Badajoz) sigue teniendo un 90% de alumnado gitano, y el Institut Escola El Prat (Barcelona) y CEIP Albolafia (Córdoba) prácticamente un 100% de alumnado romaní.
- 5 de ellos han disminuido el porcentaje de alumnado gitano del centro, pero todos ellos siguen manteniendo porcentajes elevados de este alumnado: Institut Escola Gornal (Barcelona) (70%-80%), Lestonnac (Barcelona) (60%-70%), CEIP Federico García Lorca (Córdoba) (55%), IES Guadalquivir (Córdoba) (40%) y Escuela Josep Boada (Barcelona) (40%).
- 4 centros educativos han aumentado el porcentaje de alumnado gitano de sus centros. Alarmante la situación en este sentido de 3 de ellos: CEIP Jerónimo Luis de Cabrera (Córdoba) (45% de alumnado gitano, incremento del 34%), CEIP Manuel Pacheco (Badajoz) (65% de alumnado gitano, incremento del 25%), y CEIP Santa Engracia (Badajoz) (80 de alumnado gitano, incremento del 10%).

Paralelamente, si nos detenemos a observar simplemente como están dichos centros 12 años después, se evidencia que casi el 75% (11 de 15 centros) tiene segregación de alumnado gitano. Así, casi la mitad de los centros de la muestra (7 de 15) siguen manteniendo segregación extrema (más del 61% de alumnado gitano), y 2 de los centros (el 13%) muestra segregación severa.

Tabla 7. Comparativa concentración del alumnado gitano (2012 y 2024)

	Estudio en el que han participado	2012			2024			
		% de gitanos en el colegio	% de gitanos en el barrio	% de gitanos en el colegio	% de migración en el colegio	% de gitanos en el barrio	Número de alumnos/as	Incremento de alumnado gitano en el centro
Institut Escola El Prat (Barcelona)	2012 y 2024	99	15-20	90-100	0	75	145	-4
CEIP Albolafia (Córdoba)	2012 y 2024	97,5	30-40	98	0	55	72	0,5
CEIP San Pedro Alcántara (Badajoz)	2012 y 2024	95	15-20	90	3	25	110	-5
CEIP Santa Engracia (Badajoz)	2012 y 2024	70	15-20	80	20	70	106	10
Institut Escola Gornal (Barcelona)	2012 y 2024	98	15	70-80	0	60	170	-23
Lestonnac (Barcelona)	2012 y 2024	85	40-50	60-70	0	35	500	-20
CEIP Manuel Pacheco (Badajoz)	2012 y 2024	40	30-40	65	10	55	170	25
CEIP Federico García Lorca (Córdoba)	2012 y 2024	75	30-40	55	10	50	140	-20
CEIP Jerónimo Luis de Cabrera (Córdoba)	2012 y 2024	11	30-40	45	15	55	111	34
IES Guadalquivir (Córdoba)	2012 y 2024	80	30-40	40	15	55	250	-40
Escuela Josep Boada (Barcelona)	2012 y 2024	85	40-50	40	50	35	400	-45
CEIP Asturias (Madrid)	2012 y 2024	15,7	20-30	17	45	35	430	1,3
IES Santa Eugenia (Madrid)	2012 y 2024	2	20-30	12	30	10	400	10
IES Villa De Vallecas (Madrid)	2012 y 2024	6	20-30	7	30	40	802	1
IES Villa Blanca (Madrid)	2012 y 2024	13	15-20	6	33	30	900	-7

Segregación extrema: más del 61%	Segregación severa: entre el 41%-60%	Segregación: entre el 31%-40%	Alta concentración: entre el 16%-30%	Ninguna o baja: entre el 1% y el 15%
----------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Fuente: elaboración propia

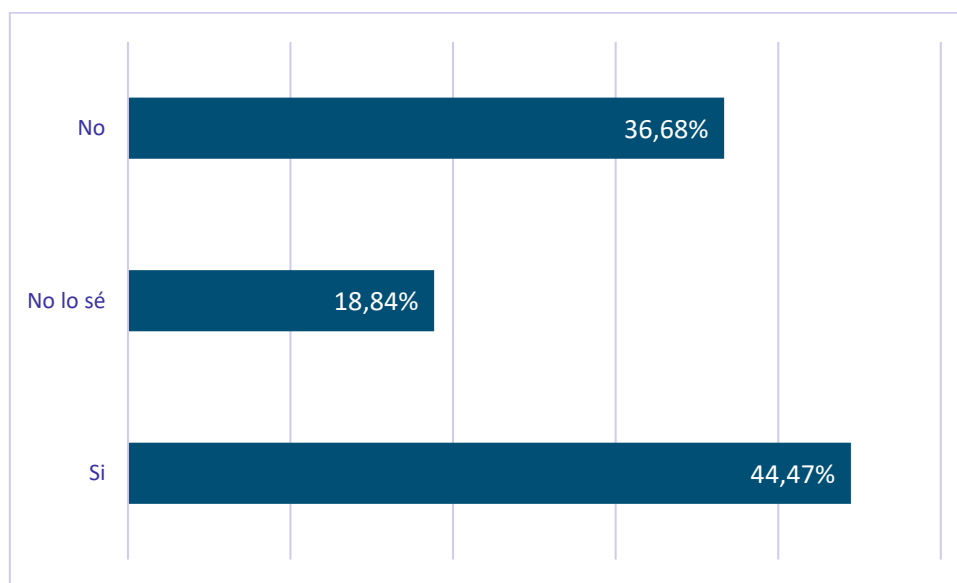
Características de los centros educativos con segregación severa o extrema

A continuación, se han tenido en cuenta las respuestas de las familias (436), los centros y las entidades de los 20 centros que han participado en este estudio y que evidencian una segregación extrema (más del 61%) o severa (de entre el 41% y el 60%) de alumnado gitano. Si tenemos en cuenta estas respuestas se desprenden algunas características o casuísticas muy significativas de este tipo de centros.

Rechazo de otras familias no gitanas ni inmigrantes

El 44,47% de las familias gitanas admite que las familias del barrio que no son gitanas ni inmigrantes evitan ir al centro de sus hijos o hijas. Llama la atención que casi 2 de cada 10 familias desconoce si las familias del barrio que no son gitanas ni inmigrantes rechazan ir al centro de sus hijas e hijos.

Gráfico 2. ¿Las familias del barrio que no son gitanas o inmigrantes evitan ir al centro educativo al que van sus hijos? (familias gitanas, %)



Fuente: elaboración propia

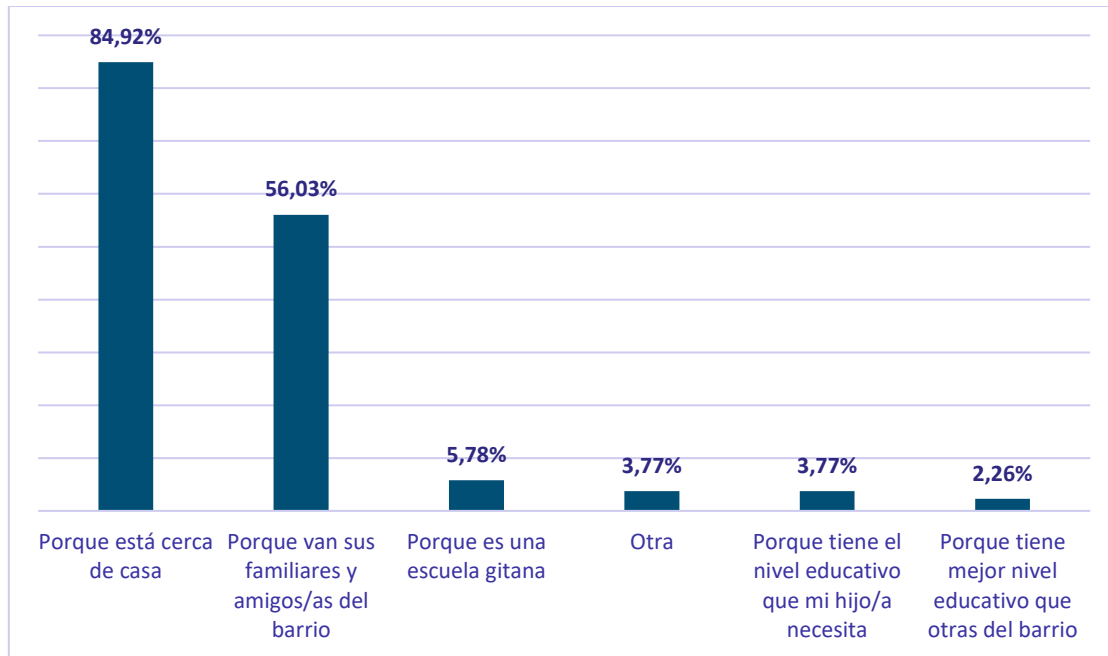
Esta afirmación coincide con las respuestas aportadas por los centros y las entidades, ya que más del 70% de los centros y más del 90% de las entidades considera que las familias del barrio que no son gitanas ni inmigrantes evitan ir al centro de sus hijos o hijas.

Elección del centro por cercanía

Una abrumadora mayoría de las familias gitanas (92,73%) declara que sus hijos o hijas van a ese centro porque es el que escogieron. Cuando les preguntamos por los motivos de dicha elección, el 84,71% señala que “porque está cerca de casa”, y el 55,89%

“porque van sus familiares y amigos/as del barrio”. Únicamente un 2,26% (9 familias) ha escogido el centro porque considera que tiene mejor nivel educativo que otros centros.

Gráfico 3. Marque por qué razón/es eligieron este centro. Marque tantas como necesiten (familias gitanas, %)



Fuente: elaboración propia

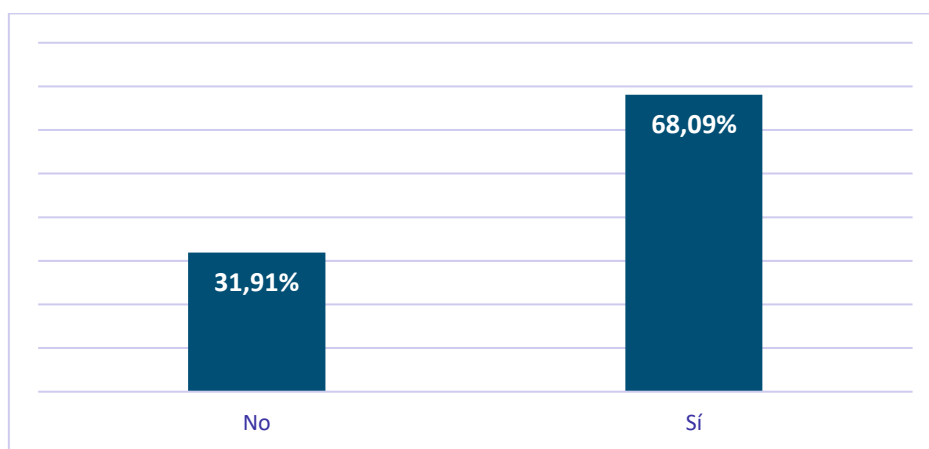
Esta elección de centro contrasta con la opinión de las familias en relación con si el centro de sus hijos e hijas es considerado una escuela gueto. Cuando les preguntaos por esta cuestión, casi 7 de cada 10 familias gitanas considera que sí, que el centro es considerado un gueto, pero pese a ello, lo eligen, tal y como vimos anteriormente.

Todos estos datos vienen a corroborar lo que la literatura científica ya ha identificado desde hace décadas. Las familias racializadas, y por tanto también las gitanas, prefieren quedarse en los centros de sus barrios, aunque estos sean considerados gueto, por, entre otras razones, factores económicos, factores sociales, factores relacionados con la seguridad o factores relacionados con la discriminación.

Las familias tienden a priorizar el encaje y la seguridad a la hora de seleccionar escuelas. El estudio encontró que las familias efectivamente realizan evaluaciones basadas en raza de la pertenencia escolar, sintiéndose más acogidas en las escuelas con una proporción más alta de su grupo racial. Esto sugiere que las familias racializadas pueden elegir escuelas basadas en la pertenencia anticipada, potencialmente conduciendo a la segregación racial en los programas de elección escolar. Por lo tanto, el miedo a ser rechazados en una escuela con menos familias racializadas podría influir en su decisión

de escolarizar a sus hijos en barrios con una proporción más alta de su grupo racial.⁵⁵ Así mismo, las familias racializadas a menudo se enfrentan a decisiones complejas a la hora de escoger escuelas para sus hijos, influenciadas por una combinación de factores económicos, dinámicas raciales y percepciones de la calidad escolar. Las restricciones económicas tienen un papel significativo, particularmente para las familias inmigrantes negras que pueden optar por escuelas privadas a pesar de los elevados costes de matrícula, agravando su vulnerabilidad económica en las zonas suburbanas de impuestos elevados.⁵⁶

Gráfico 4. ¿El barrio del Centro Educativo de sus hijos/as es considerado un barrio gueto o gitano? (familias gitanas, %)



Fuente: elaboración propia

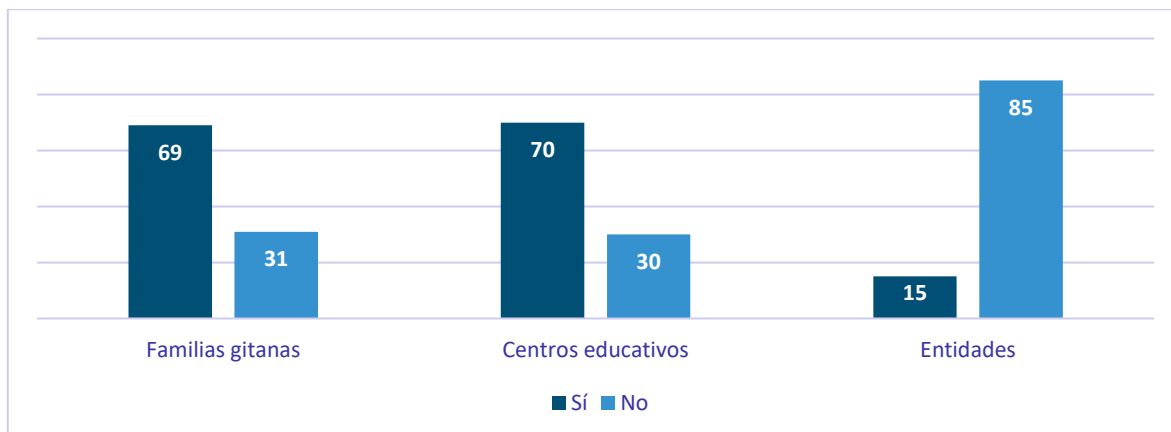
¿Nivel del alumnado adecuado?

Cuando les preguntamos a las familias de estos centros si, en términos generales, consideran que en este centro el alumnado obtiene un nivel adecuado de conocimientos, el 31% considera que no, frente al 69% de las familias que considera que sus hijos o hijas tiene un nivel adecuado de conocimientos. Del mismo modo, el 70% de estos centros considera que el alumnado tiene el nivel adecuado. Sorprende que el 85% de las entidades considera que el alumnado de estos centros segregados no tiene el nivel adecuado. Esto supone una diferencia de 55 puntos porcentuales entre lo que opinan las entidades sobre el nivel del centro y lo que opina el propio centro o las familias.

⁵⁵ Chantal, H. (2022). Racialized Perceptions of Anticipated School Belonging. *Educational Policy*, 36(4):879-910. doi: 10.1177/08959048221087211

⁵⁶ Orly, C. (2022). A moving target: Black middle-class parents school strategies in a segregated city and suburb. *Race Ethnicity and Education*, 26:352-367. doi: 10.1080/13613324.2022.2047633

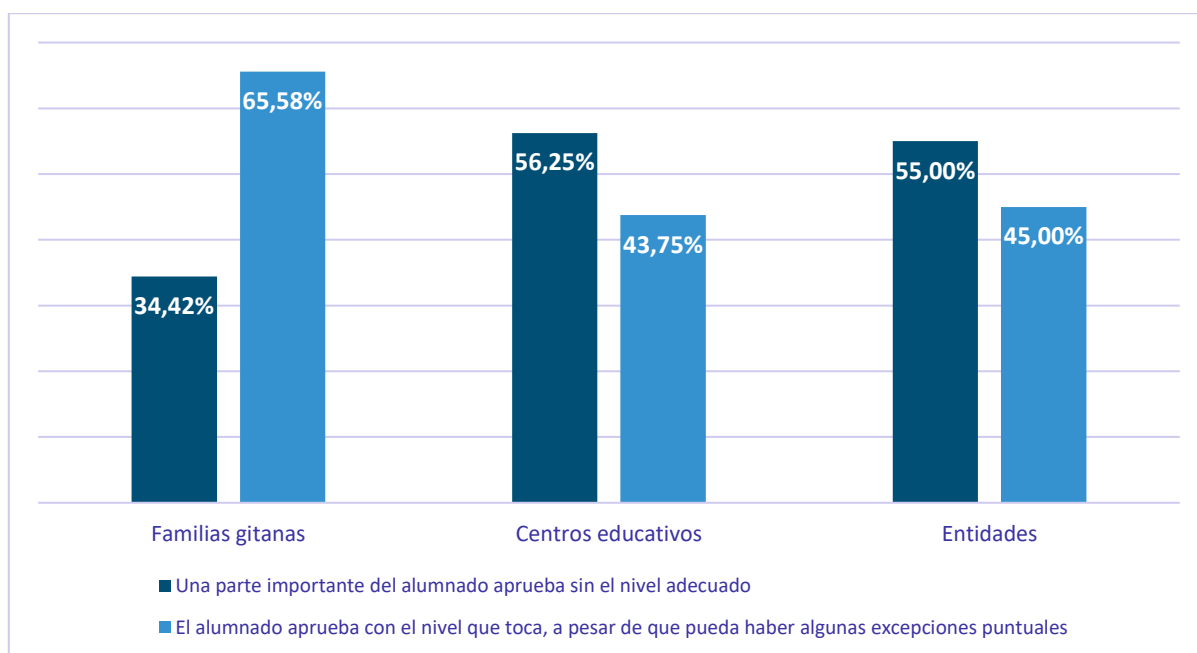
Gráfico 3. En términos generales, ¿consideran que en este centro el alumnado obtiene un nivel adecuado de conocimientos? (%)



Fuente: elaboración propia

Esta cuestión se contradice con otras respuestas aportadas por los centros, donde admiten que al 43,75% del alumnado que aprueba, se le aprueba sin tener el nivel adecuado. Un porcentaje similar (45%) de las entidades también considera que el alumnado aprueba sin el nivel que toca. Sin embargo, las familias gitanas responden a esta cuestión de modo similar tanto cuando se le pregunta por el nivel educativo del centro en su conjunto como por el nivel de sus hijos e hijas cuando pasan de curso.

Gráfico 4. En términos generales, ¿en este centro educativo, el alumnado que aprueba y pasa de curso tiene el nivel que toca o se le aprueba sin tener el nivel adecuado? (%)



Fuente: elaboración propia

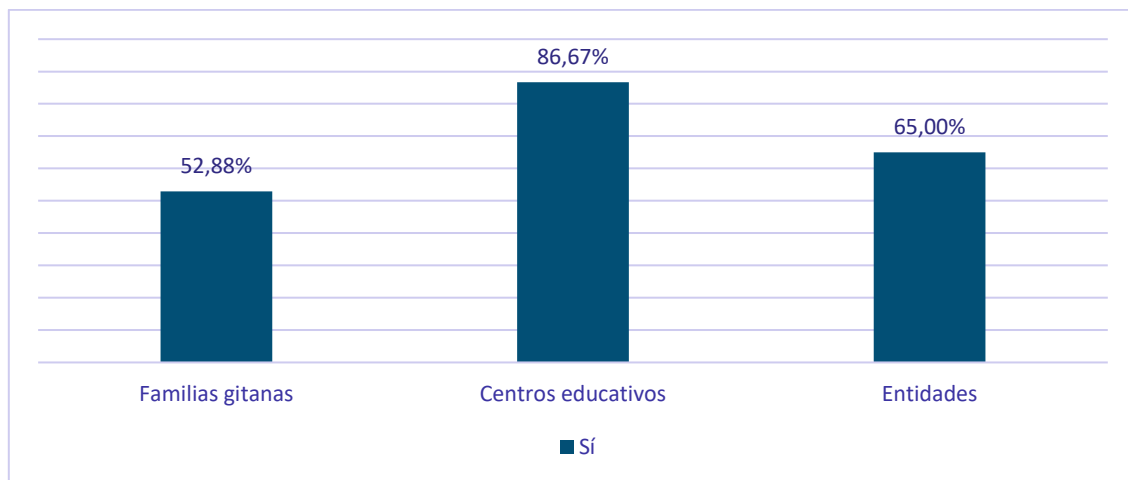
Por otra parte, cuando se le pregunta a los centros y a las entidades por los problemas de continuidad en la ESO del alumnado de estos centros, el 45% de las entidades y de los propios centros admite que el alumnado gitano de estos centros segregados tiene más dificultades que otro alumnado para acceder y seguir la ESO.

Todas estas respuestas sugieren que el nivel educativo de estos centros no es el adecuado, a pesar de las percepciones de las familias y, en ocasiones, de los centros. Esta situación obedece a las dificultades que tienden a suceder en este tipo de escuelas con segregación extrema o severa, y que la literatura científica ya ha indicado. En estos centros, de manera frecuente, el contenido curricular que se imparte se reduce con respecto al de otros centros.⁵⁷

Problemas de asistencia (absentismo) recurrentes

Cuando preguntamos tanto a las familias gitanas, como a los centros educativos y a las entidades por las faltas de asistencia en el centro de manera recurrente, aunque con significativas diferencias, una parte importante de las personas encuestadas admiten que, en términos generales, el centro educativo tiene un problema con la falta de asistencia del alumnado, sin causa justificada.

Gráfico 4. En términos generales, ¿considera que este centro educativo tiene un problema con la falta de asistencia del alumnado, sin causa justificada? (%)



Fuente: elaboración propia

⁵⁷ CREA. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/gitanos-mercadillos-escuelas-institutos?documentId=0901e72b807b22e8>;

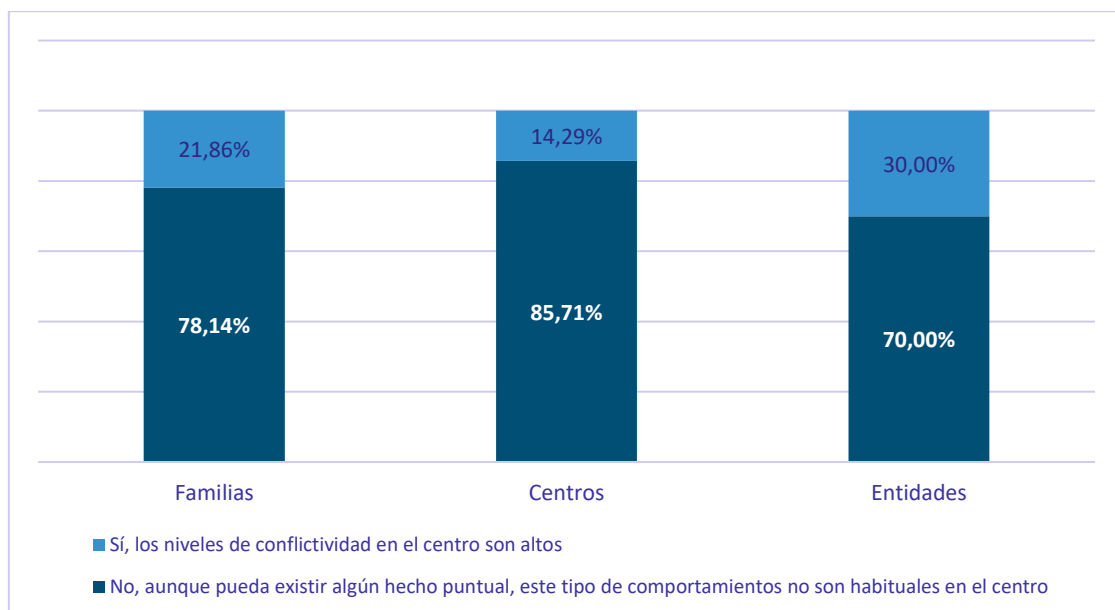
Macías-Aranda, F., García-Espinel, T., Valls-Carol, R., & González-García, J. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. En A. Arellano & M.A. Sotés (Eds.), *Juventud gitana: retos educativos en la transición a la vida adulta*. Barcelona: Graó. ISBN: 9788418058325;

Es importante señalar aquí que el centro considera que estos problemas de asistencia son recurrentes en un 86,67%, lo que supone más de 30 puntos porcentuales con respecto a lo que opinan las familias, y más de 20 con las entidades. Para entender bien los motivos de estas discrepancias sería necesario un mayor análisis. Una de las razones podría ser la posición de responsabilidad que cada actor ocupada delante de la problemática.

Niveles de conflictividad

A pesar de que la literatura científica indica que en los centros con una segregación extrema o severa de alumnado vulnerabilizado y/o racializado problemas de conflictividad recurrentes, en este estudio, todos los agentes (familias gitanas, centros y entidades) consideran, en un porcentaje elevado, que en sus centros educativos no existen problemas de conflictividad de manera generalizada.

Gráfico 5. ¿En términos generales, considera que hay un problema de conflictividad en el centro (hacer el vacío a alguien, peleas, daños a materiales, insultos, amenazas, acoso, discriminaciones, etc.)? (%)



Fuente: elaboración propia

Sería necesario un análisis más profundo para entender porque las opiniones de nuestra muestra no están en línea con los resultados de investigaciones sociales que se han centrado en esta temática.

Segregación de segundo nivel (aulas de bajo rendimiento)

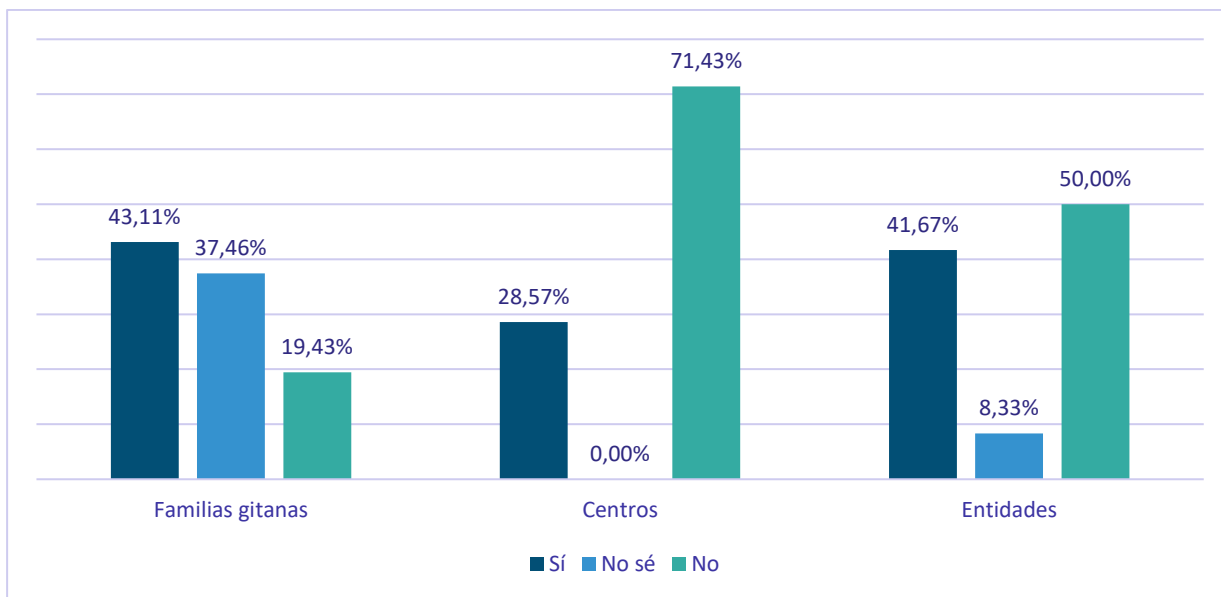
Para poder observar este tipo de segregación, es necesario que los centros tengan diversidad de alumnado. Por ello, se ha considerado en este análisis únicamente a los centros que presentan un porcentaje de alumnado gitano inferior al 40%. Así, son 15 los centros educativos que se han considerado para analizar la segregación de segundo nivel.

Si consideramos pues las respuestas de las familias (209) de estos 15 centros,⁵⁸ así como las respuestas de los propios centros y las entidades que trabajan en ellos, corroboramos que la segregación en aulas de bajo rendimiento es una realidad en este tipo de centros. El 43,11% de las familias reconoce que en el centro dividen al alumnado por nivel educativo, es decir, hay una clase donde van los que tienen más dificultades, y otra u otras donde va el alumnado con menos dificultades. Sorprende que casi un 40% desconoce si se agrupa al alumnado por nivel, y únicamente un 20% aproximadamente admite que no hay este tipo de segregación. Las entidades corroboran las respuestas de las familias, ya que en más de un 40% de los casos reconocen que existe esta segregación de segundo nivel.

El 30% de los centros admite también esta agrupación por nivel, un 10% menos con respecto a las declaraciones de las familias y las entidades. Esta disonancia entre las opiniones de las familias y las entidades con los centros es un tópico en el ámbito educativo, ya que la segregación de segundo nivel rara vez se reconoce por parte de los centros o de las administraciones públicas.

⁵⁸ CATALUNYA Josep Boada, CÓRDOBA IES Guadalquivir, ALMERÍA IES Galileo, JAÉN IES Santa Teresa, GRANADA IES Ilíberis (Atarfe), GRANADA CEIP Reyes Católicos, GRANADA IES Hispanidad, JAÉN IES Fuente de la Peña, MADRID CEIP Asturias, CÁDIZ CEIP Luis Vives (Jerez de la Frontera), ZARAGOZA María Moliner, MADRID IES Santa Eugenia, MADRID IES Villa De Vallecas, MADRID IES Villa Blanca y JAÉN IES San Juan Bosco.

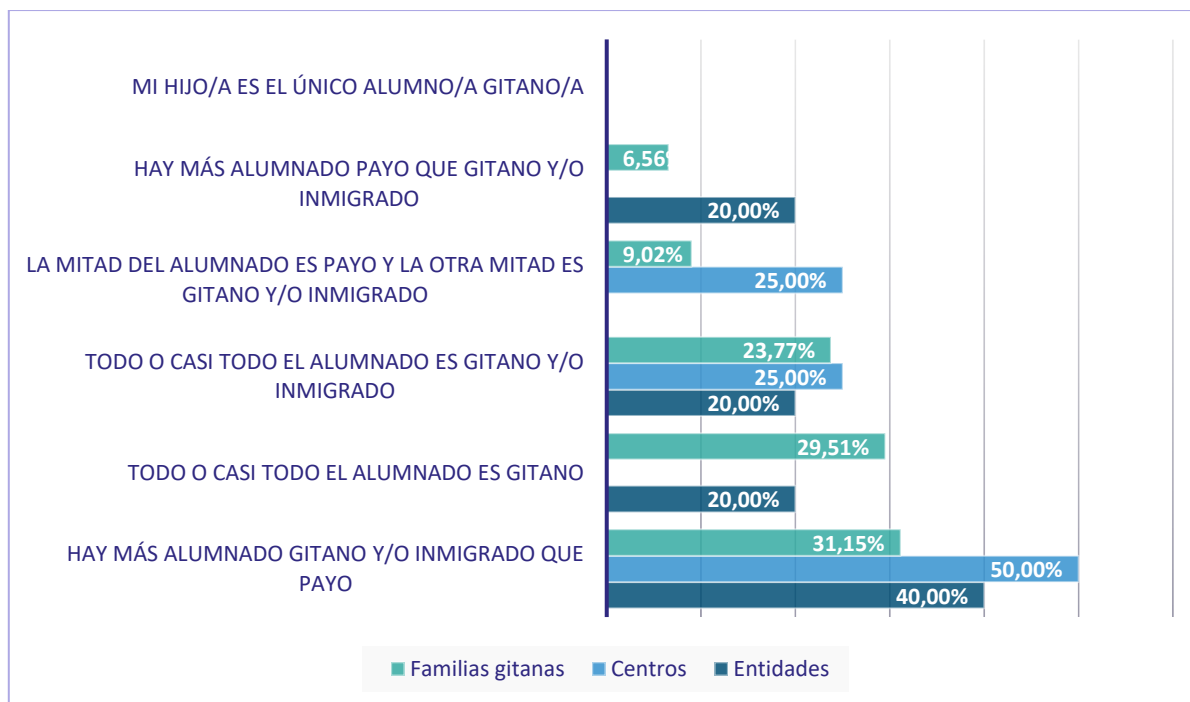
Gráfico 6. ¿En el centro dividen al alumnado por nivel educativo, es decir, hay una clase donde van los que tienen más dificultades, y otra u otras donde va el alumnado con menos dificultades? (%)



Fuente: elaboración propia

Si analizamos qué alumnado suele estar en estas aulas de bajo nivel, tanto centros, como entidades y familias coinciden en que en estas aulas suele haber más alumnado gitano y/o inmigrado que payo, o incluso que todo o casi todo el alumnado de estas aulas es gitano.

Gráfico 7. Tipo de alumnado que suele estar en estas aulas de bajo nivel (%)



Fuente: elaboración propia

Del análisis se desprende también que, más del 20% de las familias considera que este tipo de aulas de bajo nivel se dan todo el tiempo, mientras que el 60% admite que sucede en algunas asignaturas. 3 de las 5 entidades reconocen que estas aulas se dan todo el tiempo. En el caso de los centros, únicamente 1 de los 4 que reconoce tener esta agrupación declara que esta aula se da todo el tiempo; 3 afirman que las aulas de nivel suceden solo para algunas asignaturas.

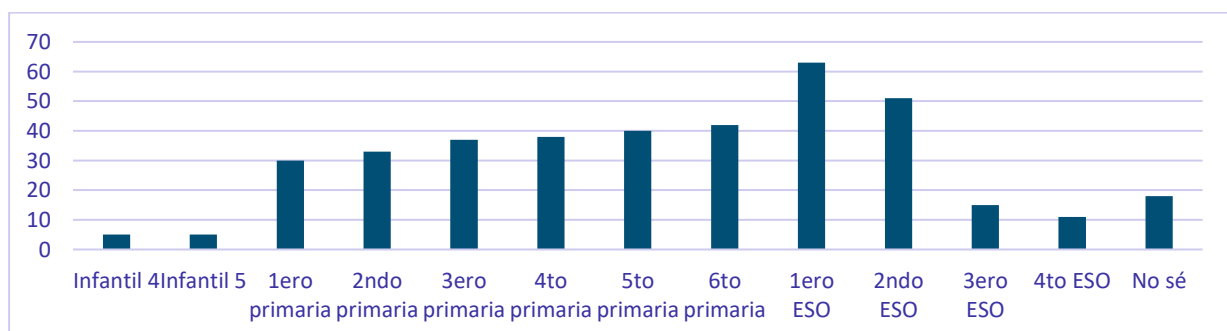
Tabla 8. ¿Sabe si esta clase para alumnado con dificultad existe todo el tiempo, o solo para algunas asignaturas? (N)

	Familias gitanas	Centros	Entidades
Sucede en todas las asignaturas	26	1	3
Solo sucede en algunas asignaturas	74	3	2
No sé	22	0	0

Fuente: elaboración propia

En relación con el curso en el que aparecen estas aulas de bajo nivel, las familias admiten que se dan desde la primaria, con especial intensidad en el ciclo superior (5º y 6º de primaria) y en el primer ciclo de la ESO (1º y 2º). Esto puede obedecer a que este tipo de segregación de segundo nivel se da en mayor medida en la ESO y en los ciclos superiores. El hecho de que las familias no la identifiquen tanto en los cursos de 3º y 4º de la ESO se puede deber también a que, según los datos de los que disponemos de organismos internacionales como la EU-FRA, el abandono del alumnado gitano en la ESO se da muy especialmente al inicio del 2º ciclo de la ESO, es decir, en 3º, por tanto, la existencia de estas aulas para ellos y ellas disminuye, ya que se entiende que aquellas y aquellos que permanecen, serán los que tienen mayores opciones de graduarse.

Gráfico 8. Cursos con aulas de bajo rendimiento. Familias (N)



Fuente: elaboración propia

Características de los centros educativos con un 40% de alumnado gitano o menos

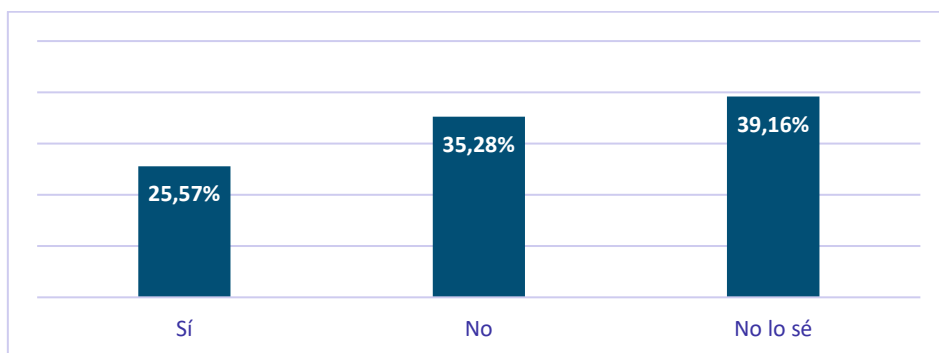
Si tenemos en cuenta las respuestas de las familias (283) de los 15 centros con un porcentaje de alumnado gitano inferior al 40%,⁵⁹ más las respuestas de dichos centros y las entidades que trabajan en ellos, se desprenden algunas características o casuísticas muy significativas de este tipo de centros.

Menor percepción de rechazo de otras familias no gitanas ni inmigrantes

Mientras el 44,47% de las familias gitanas de los centros de segregación de primer nivel admitía que las familias del barrio que no son gitanas ni inmigrantes evitan ir al centro de sus hijos o hijas, ese porcentaje decae en el caso de escuelas de segregación de segundo nivel casi 20 puntos. Nuevamente llama la atención que casi 4 de cada 10 familias (el doble con respecto a los centros de segregación extrema y severa) desconoce si las familias del barrio que no son gitanas ni inmigrantes rechazan ir al centro de sus hijas e hijos.

Esta afirmación coincide con las respuestas aportadas por los centros y las entidades, ya sobre el 25% de los centros y el 32% de las entidades considera que las familias del barrio que no son gitanas ni inmigrantes evitan ir al centro de sus hijos o hijas.

Gráfico 9. ¿Las familias del barrio que no son gitanas o inmigrantes evitan ir al centro educativo al que van sus hijos? (familias gitanas, %)



Fuente: elaboración propia

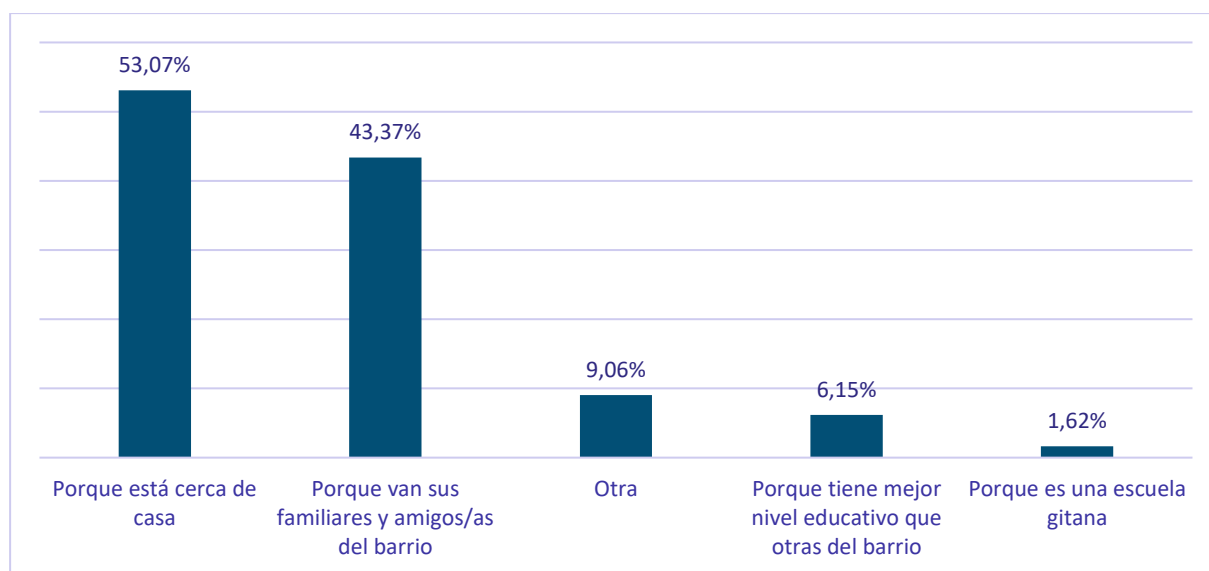
⁵⁹ CEIP Luisa de Marillac (Granada), JAÉN CEIP Ruiz Jiménez, CATALUNYA Institut Escola El Prat, CÓRDOBA CEIP Albolafia, JAÉN CEIP Santa Teresa Doctora, EXTREMADURA San Pedro Alcántara, JAÉN CEIP Cardenal Spinola, SEVILLA CEIP Manuel Giménez Fernández, EXTREMADURA Santa Engracia, CATALUNYA Colegio el Gornal, ALICANTE CEIP Virgen de la Salud, CATALUNYA Lestonnac, EXTREMADURA Manuel Pacheco, JAÉN CEIP San José de Calasanz ALICANTE. CEIP Miguel Servet, CÓRDOBA CEIP Federico García Lorca, CÁDIZ CEIP San Juan de Dios (Jerez de la Frontera), CÁDIZ IES Josefa de los Reyes (Jerez de la Frontera), CÓRDOBA CEIP Jerónimo Luis de Cabrera, ALMERÍA CEIP La Chanca, CATALUNYA Josep Boada y CÓRDOBA IES Guadalquivir.

Elección del centro por cercanía y por familiares y/o amigos/as

Mientras una abrumadora mayoría de las familias gitanas (92,73%) declaraba que sus hijos o hijas van a ese centro porque es el que escogieron, cuando el centro tenía segregación severa y/o extrema, ese porcentaje decae hasta el 78.32% cuando las escuelas tienen una segregación menor del 40%.

Cuando les preguntamos por los motivos de dicha elección, el 53.07% señala que “porque está cerca de casa”, y el 43.37% “porque van sus familiares y amigos/as del barrio”. Únicamente un 6.15% ha escogido el centro porque considera que tiene mejor nivel educativo que otros centros.

Gráfico 10. Marque por qué razón/es eligieron este centro. Marque tantas como necesiten (familias gitanas, %)



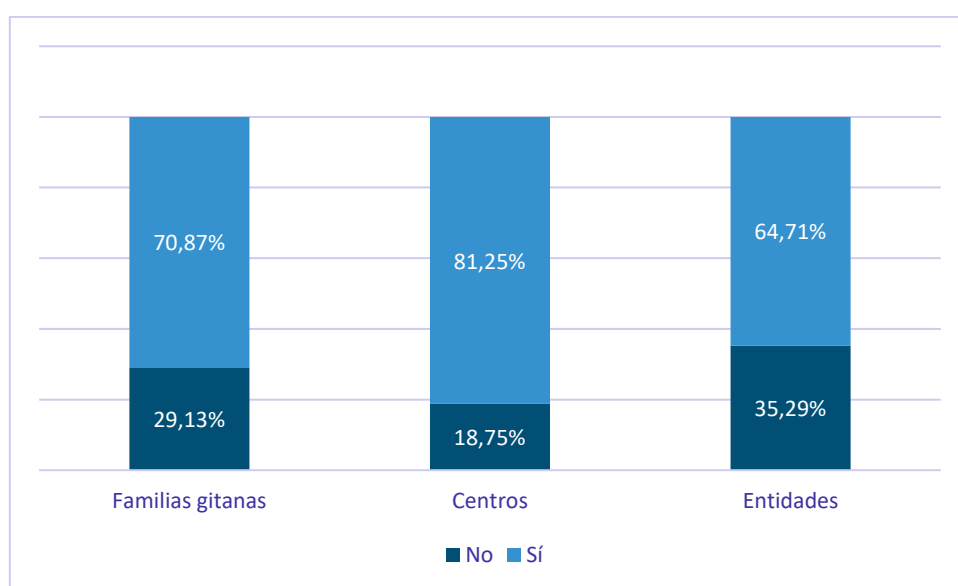
Fuente: elaboración propia

¿Nivel del alumnado adecuado?

Cuando les preguntamos a las familias de estos centros si, en términos generales, consideran que en este centro el alumnado obtiene un nivel adecuado de conocimientos, el 29% considera que no, frente al 71% de las familias que considera que sus hijos o hijas tiene un nivel adecuado de conocimientos. Del mismo modo, el 81.25% de estos centros considera que el alumnado tiene el nivel adecuado. Sorprende que, nuevamente, las respuestas de las entidades discrepan, aunque no tanto como lo hacían en el caso de las escuelas gueto.

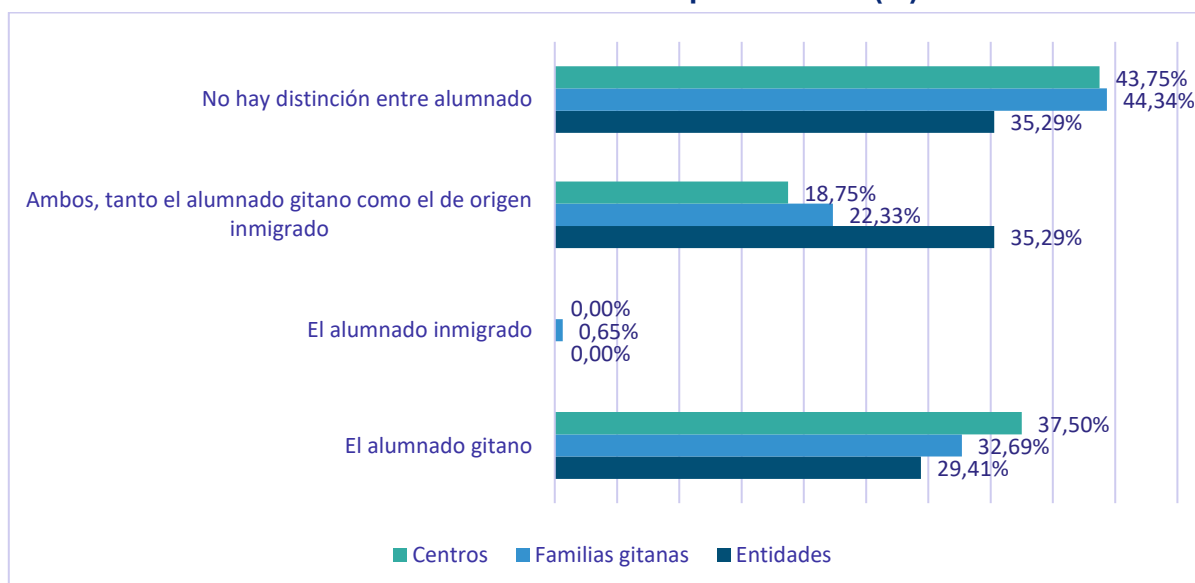
Sin embargo, cuando preguntamos si hay algún tipo de alumnado que repita curso más habitualmente que el resto, el alumnado gitano y el inmigrado son los que según las respuestas de todos los agentes más repiten en comparación con la mayoría. En el caso del alumnado gitano, el 64,71% de las entidades, el 55,02% de las familias gitanas y el 56,25% de los centros consideran que repite curso más habitualmente. Esto viene a corroborar lo que sabemos de la investigación educativa. En estos centros se siguen dando, entre otros aspectos, practicas educativas diferenciadas para alumnado racializado, que acaban condenándolo al fracaso

Gráfico 11. En términos generales, ¿consideran que en este centro el alumnado obtiene un nivel adecuado de conocimientos? (%)



Fuente: elaboración propia

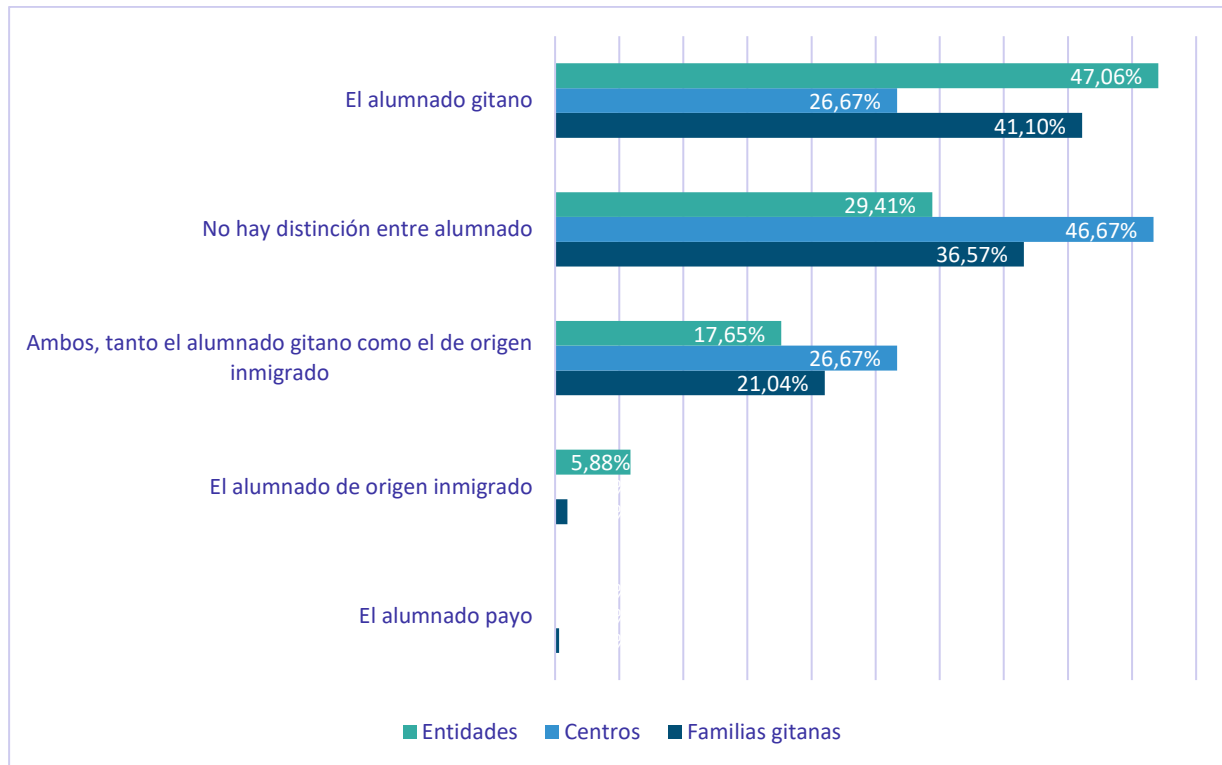
Gráfico 12. ¿Considera que en este centro hay algún tipo de alumnado que repita curso más habitualmente que el resto? (%)



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, cuando se pregunta por los problemas de continuidad en la ESO del alumnado de estos centros, el 62,14% de las familias gitanas, el 53,33% de los centros y el 64,71% de las entidades admiten que el alumnado gitano de estos centros segregados tiene más dificultades que otro alumnado para acceder y seguir la ESO.

Gráfico 13. ¿Considera que en este centro hay algún tipo de alumnado que tiene mayor dificultad para seguir estudiando después de finalizar la ESO? (%)



Fuente: elaboración propia

Todas estas respuestas sugieren que el alumnado racializado tiende a recibir una educación diferenciada en las escuelas con segregación de segundo nivel. Esta educación diferenciada se suele dar en esas aulas de bajo nivel, que ya hemos visto anteriormente que son frecuentes en estos centros. La reducción curricular de esas aulas condena al fracaso en la ESO de este alumnado.⁶⁰

⁶⁰ CREA. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*.

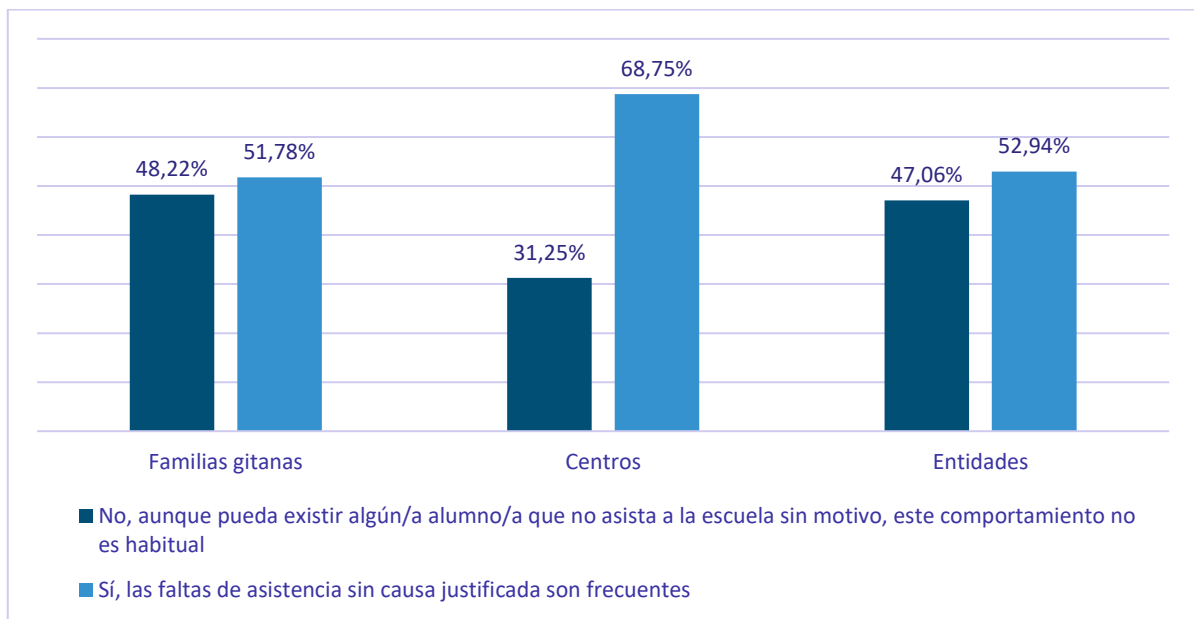
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/gitanos-mercadillos-escuelas-institutos?documentId=0901e72b807b22e8>;

Macías-Aranda, F., García-Espinell, T., Valls-Carol, R., & González-García, J. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. En A. Arellano & M.A. Sotés (Eds.), *Juventud gitana: retos educativos en la transición a la vida adulta*. Barcelona: Graó. ISBN: 9788418058325;

Problemas de asistencia (absentismo) recurrentes

Cuando preguntamos tanto a las familias gitanas, como a los centros educativos y a las entidades por las faltas de asistencia en el centro de manera recurrente, aunque con ligeras diferencias, una parte importante de las personas encuestadas admiten que, en términos generales, el centro educativo tiene un problema con la falta de asistencia del alumnado, sin causa justificada.

Gráfico 14. En términos generales, ¿considera que este centro educativo tiene un problema con la falta de asistencia del alumnado, sin causa justificada? (%)

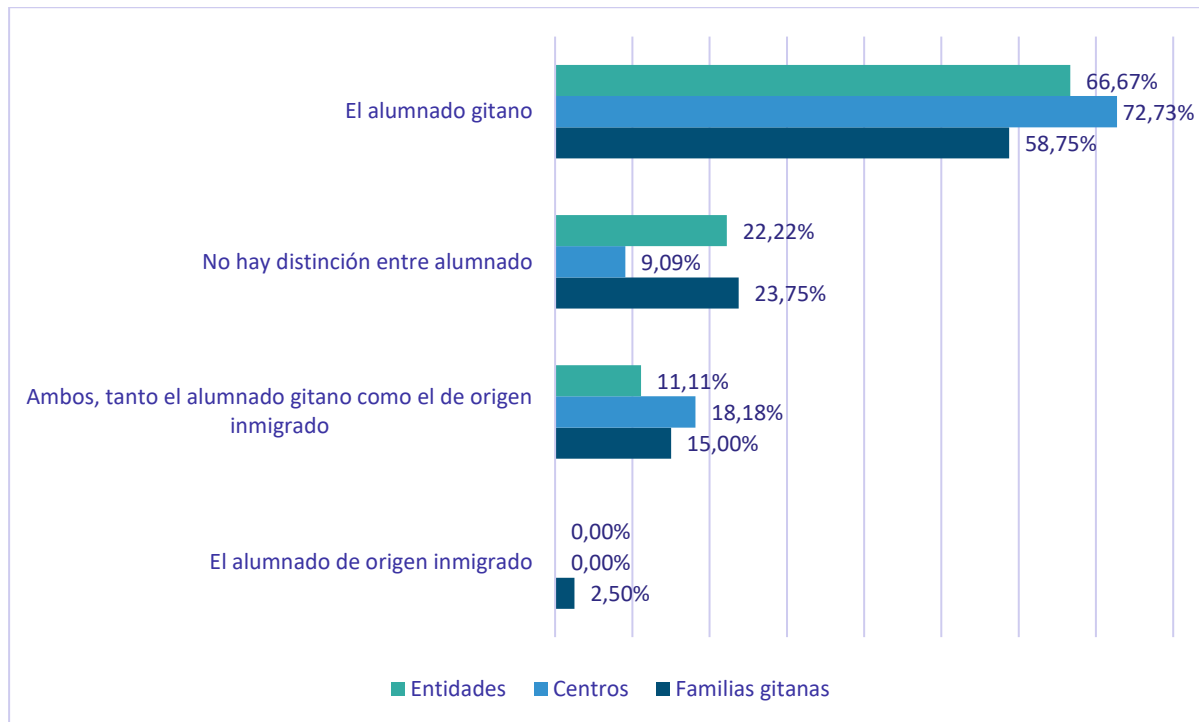


Fuente: elaboración propia

Es importante señalar aquí que el centro considera que estos problemas de asistencia son recurrentes en un 68.75%, lo que supone casi 30 puntos porcentuales con respecto a lo que opinan las familias y las entidades. Para entender bien los motivos de estas discrepancias sería necesario un mayor análisis. Una de las razones podría ser la posición de responsabilidad que cada actor ocupada delante de la problemática.

Otro aspecto que subyace de estos datos es la ineficacia de la gestión del alumnado racializado en estos centros, ya que cuando se pregunta por si hay algún tipo de alumnado con el que se identifique más e absentismo, todos los agentes convienen en que el alumnado gitano e inmigrante es el alumnado que tiende a tener estas faltas no justificadas. La literatura científica ya alerta de la relación entre absentismo y aulas de bajo nivel, que explicaría en gran medida este dato.

Gráfico 15. ¿Considera que en este centro hay algún tipo de alumnado que tiene un problema mayor con la falta de asistencia sin causa justificada que el resto? (%)

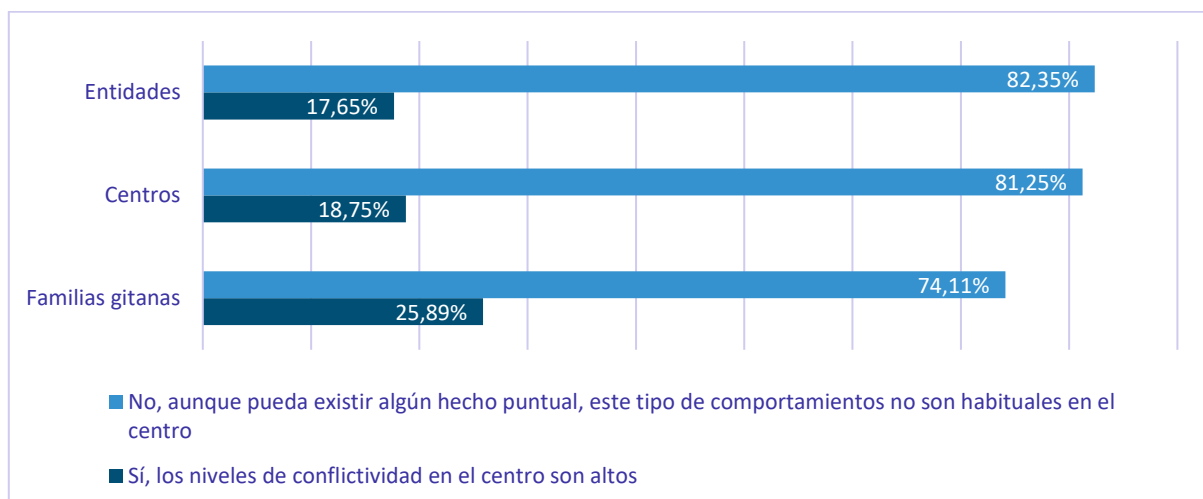


Fuente: elaboración propia

Niveles de conflictividad

En este estudio, todos los agentes (familias gitanas, centros y entidades) consideran, en un porcentaje elevado, que, en sus centros educativos con segregación de segundo nivel, no existen problemas de conflictividad de manera generalizada.

Gráfico 16. ¿En términos generales, considera que hay un problema de conflictividad en el centro (hacer el vacío a alguien, peleas, daños a materiales, insultos, amenazas, acoso, discriminaciones, etc.)? (%)



Fuente: elaboración propia

Segregación de tercer nivel (adaptaciones curriculares de mínimos)

Los datos recogidos en este estudio no nos permiten poder analizar si en estos centros existe o no este tipo de segregación. Para ello, se precisa un análisis mayor en los centros educativos, y con las entidades, ya que muchas familias desconocen si sus hijos e hijas tienen este tipo de adaptaciones curriculares. Sería necesario, pues, realizar un análisis de carácter cualitativo para conocer la existencia o no de este tipo de segregación de tercer nivel.

Recomendaciones

Recomendación 1. Definiciones

Es esencial **establecer definiciones legales de segregación y desegregación** que sean amplias y abarquen todos los factores (como los socioeconómicos, étnicos y relacionados con la discapacidad) que obstaculizan la educación inclusiva. Dichas definiciones deben especificar los diferentes tipos de segregación que existen, así como porcentajes y otros valores asociados a dichas formas de discriminación.

Recomendación 2. Datos

Es necesario un estudio detallado para el conocimiento exacto de la situación. Los marcos legales deben incluir la recopilación de datos administrativos por parte de las instituciones educativas, esenciales para monitorear la segregación, sus diversas formas y los avances en las medidas de desegregación. En los casos donde esto no sea posible o las familias gitanas se opongan a la recopilación de datos, se deben implementar medidas alternativas, como sistemas que recojan datos sobre indicadores como el estado socioeconómico y la pobreza comunitaria, que puedan ayudar a identificar patrones de segregación escolar.

Recomendación 3. Normativa específica

Es necesario **implementar marcos legales que prohíban la segregación del pueblo gitano y de cualquier colectivo vulnerado**. Dichos marcos legales deben establecer mecanismos sancionadores para quienes provocan dicha segregación, por acción u omisión.

Recomendación 4. Combatir la segregación residencial

Es fundamental **abordar las raíces del antigitanismo creando oportunidades para la interacción y la cohesión social, y disminuyendo la segregación residencial de los romaníes**. Específicamente, las políticas de vivienda deben garantizar que no se cree ni se refuerce la segregación residencial. En lugares donde ya exista segregación residencial, se debe desarrollar infraestructura adecuadas que conecten a las familias gitanas con las ciudades y el resto de la población.

Recomendación 5. Recursos para familias vulnerables

Es crucial **proporcionar recursos financieros a las familias gitanas que viven en la pobreza** para que puedan inscribir a sus hijos e hijas en una educación de calidad en entornos educativos diversos étnica y socialmente. La inclusión de las familias gitanas en el mercado laboral debe ser una prioridad para asegurar buenas condiciones para la escolarización de sus hijos e hijas.

Recomendación 6. Participación de las familias gitanas

Es esencial involucrar a las comunidades gitanas, así como a la población mayoritaria a nivel local, en un amplio proceso de consulta sobre las medidas de desegregación. El diseño, implementación y evaluación de estas medidas deben formar parte de estas consultas. En particular, la consulta a mujeres y niños y niñas gitanas debe convertirse en la norma en el diseño e implementación de políticas de desegregación e inclusión educativa.

Recomendación 7. Becas y subvenciones para familias gitanas

Se deben asegurar becas y subvenciones a las familias gitanas que viven en la pobreza, con el fin de que puedan ofrecer a sus hijas e hijos una educación de calidad y un entorno social seguro. **Es necesario también establecer o expandir becas para apoyar a los gitanos y gitanas que cursan estudios superiores.** Además, se debe fomentar su admisión en una variedad de disciplinas académicas, incluyendo áreas más allá de las ciencias sociales y humanidades, que puedan ofrecer oportunidades sólidas de integración en el mercado laboral.

Recomendación 8. Proyectos educativos específicos

Es fundamental ofrecer un respaldo educativo apropiado a los niños y niñas gitanas que se encuentren en más riesgo. Esto incluye brindarles mentoría y tutoría específicamente en aquellas materias donde puedan tener carencias debido a su experiencia previa en escuelas segregadas.

Recomendación 9. Perspectiva de género

Es crucial que las políticas de desegregación e inclusión educativa consideren explícitamente las diferencias de género, adaptándolas para atender las necesidades particulares de las niñas gitanas que provienen de entornos socialmente marginados.

Recomendación 10. Proyectos basados en evidencias

Transformación de Centros Segregados en Proyectos Basados en Evidencia de Impacto Social. Es imprescindible llevar a cabo la transformación de centros educativos segregados en iniciativas basadas en evidencias científicas de impacto social positivo. Esto implica implementar modelos pedagógicos innovadores que promuevan la inclusión y el éxito académico de todos los estudiantes, incluidos aquellos provenientes de comunidades marginalizadas como la gitana. Es fundamental adoptar estrategias educativas probadas que aseguren la equidad en el acceso a recursos educativos de calidad, así como la mejora en los resultados educativos y sociales para todos los estudiantes involucrados.

Recomendación 11. Lucha contra el Antigitanismo Estructural

Es imperativo desarrollar e implementar políticas y acciones efectivas para combatir el antigitanismo estructural. Esto implica la promoción activa de la sensibilización, la educación y la capacitación en todos los niveles de la sociedad y las instituciones educativas. Además, se requiere establecer mecanismos robustos de monitoreo y evaluación para identificar y abordar las manifestaciones de discriminación y prejuicio contra la comunidad gitana. La creación de alianzas estratégicas con organizaciones civiles y autoridades locales también es crucial para garantizar un enfoque integral y sostenible en la lucha contra el antigitanismo.

Recomendación 12. Promoción de la Interseccionalidad

Es esencial integrar el enfoque de interseccionalidad en todas las medidas de fomento dirigidas a la comunidad gitana. Esto implica considerar las múltiples dimensiones de la desigualdad que puedan existir dentro del pueblo gitano, como el género, el nivel económico, social y familiar. Al diseñar e implementar políticas y programas educativos, se debe tener en cuenta cómo estas diversas identidades interseccionan y afectan las oportunidades educativas y de desarrollo de cada individuo. Es fundamental garantizar que todas las intervenciones sean inclusivas y equitativas, abordando de manera integral las barreras y desigualdades que enfrentan las personas gitanas en sus diversas realidades socioeconómicas y culturales.

Recomendación 13. Formación del profesorado

Formación tanto de los futuros profesores y profesoras, así como de las y los que ya se encuentran en ejercicio, así como de otros profesionales socioeducativos y de las administraciones públicas, sobre análisis de la desigualdad educativa, pedagogías inclusivas y que favorezcan el éxito escolar de todo el alumnado, educación intercultural e historia y cultura del pueblo gitano. Dicha formación debe estar basada **en evidencias científicas con impacto social.**

Recomendación 14. Revisión de la educación compensatoria

Las Administraciones educativas deber realizar una revisión del funcionamiento del programa de Educación Compensatoria, así como de los Departamentos de Orientación y del profesorado de apoyo, a fin de que propicien realmente la inclusión y equidad educativas y que no sean usadas como coartadas para la segregación de una parte del alumnado.

Recomendación 15. Solución urgente para colegios gueto

Se debe abordar de forma urgente una solución adecuada para los colegios con segregación extrema, que presentan una bajísima matriculación y que están destinados a cerrar. No se pueden mantener estructuras que implican “generaciones perdidas de niños y niñas” que no reciben una formación adecuada y a las que se les está privando del derecho a tener las mismas oportunidades que el resto del alumnado.

La segregación educativa del alumnado gitano tiene profundas y perjudiciales consecuencias tanto para su éxito social como educativo. La concentración de estudiantes gitanos en escuelas con alta segregación, donde se percibe un rechazo significativo de otras familias no gitanas ni inmigrantes, refuerza la marginalización social y limita las oportunidades de inclusión real. Esta situación, agravada por problemas de absentismo y una percepción generalizada de baja calidad educativa, **compromete seriamente el desarrollo académico de estos estudiantes, perpetuando ciclos de pobreza y exclusión social.** La alta frecuencia de repetición de curso y la aprobación sin el nivel adecuado reflejan una crisis en la calidad de la educación recibida, limitando aún más las posibilidades de éxito educativo y profesional a largo plazo.

Además, **la segregación educativa constituye una violación de los derechos humanos, específicamente el derecho a una educación de calidad sin discriminación,** consagrado en varios instrumentos internacionales. La falta de inclusión y las barreras sociales impuestas por la segregación vulneran el derecho de los estudiantes gitanos a un entorno educativo inclusivo y equitativo. Para abordar esta problemática, **es crucial implementar políticas educativas que promuevan la inclusión, la diversidad y la igualdad de oportunidades y resultados de todo el alumnado, garantizando que todos los y las estudiantes, independientemente de su origen étnico, puedan acceder a una educación que les permita alcanzar su pleno potencial y participar plenamente en la sociedad.**

Por todo ello, **abordar la segregación educativa del alumnado gitano es una cuestión más que urgente si de verdad deseamos que la comunidad gitana tenga las mismas oportunidades y resultados que el resto de la sociedad.**

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo” Nelson Mandela

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” Paulo Freire

Referencias bibliográficas

- Ajuntament del Prat de Llobregat. (2022). Pla d'actuació de San Cosme. ().
<https://www.elprat.cat/comunitat/pla-dactuacio-de-sant-cosme-pasc>.
- Amador, J. (2016). La “Roma response” al modelo reproductionista. La educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144–163.
<https://doi.org/10.17583/rise.2016.2091>
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Arza, J, et al (2020). Encuesta de impacto del COVID-19 en Población Gitana.
https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/promoSaludEquidad/equidadYDesigualdad/comunidadGitana/docs/COVID-19_Impacto_PoblacionGitana.pdf
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1969). *Teaching disadvantaged children in the preschool ([5th print.])*. Prentice-Hall.
- Berliner, D. C. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 115(12), 1–26. <https://doi.org/10.1177/016146811311501203>
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Disengagement in Relation to Expected and Unexpected Educational Pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>
- Braddock, J. H., & Eitle, T. M. (2004). The effects of school desegregation. *Handbook of research on multicultural education*, 2.
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: : Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Brenner, M. H. (2016). *The impact of unemployment on heart disease and stroke mortality in European Union Countries*. Luxembourg.
- Cairo, I., & Cajner, T. (2016). Human capital and unemployment dynamics: why more-educated workers enjoy greater employment stability. *The Economic Journal*

- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. ONU. (2000). Recomendación nº 27 de la ONU sobre la discriminación de las personas romaníes.
https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CERD/00_3_obs_grales_CERD.html#GEN27
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL A Union of Equality: EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation
- Consejo de Europa. (2009). Recomendación del Consejo de Europa CM/Rec(2009)4 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre la educación de los gitanos i los viajeros en Europa.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016809485cf>
- Consejo de la Unión Europea. (2013). Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 9 de diciembre de 2013, relativa a la adopción de medidas eficaces de integración de la población gitana en los Estados miembros.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0319\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0319(01)&from=EN)
- Córdoba Buenas Noticias. (2024). ¿A favor o en contra del cierre de los centros de Educación Especial?.
<https://www.cordobabn.com/articulo/educacion/favor-cierre-centros-educacion-especial/20210221213713077615.html>
- Córdoba-Doña, J. A., Escolar-Pujolar, A., San Sebastián, M., & Gustafsson, P. E. (2016). How are the employed and unemployed affected by the economic crisis in Spain? Educational inequalities, life conditions and mental health in a context of high unemployment. *BMC Public Health*, 16(1), 267.
- CREA. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/gitanos-mercadillos-escuelas-institutos?documentId=0901e72b807b22e8;>
- de Sotomayor Posadillo, A. Á. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoraes de hijos de inmigrantes en secundaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 380-395.
- Declaration of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe (Adopted by the Committee of Ministers on 1 February 2012 at the 1132nd meeting of the Ministers' Deputies).
- Declaration of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe.
- Descy, P. (2002). Having a low level of education in Europe: An at-risk situation. *Vocational Training: European Journal*, (26), 58–69.
- Diario Córdoba. (2024). Educación cerrará los colegios Alfonso Churruca y Duque de Rivas en Las Palmeras ante la falta de alumnado.

- <https://www.diariocordoba.com/cordoba-ciudad/2024/02/14/educacion-cerrara-colegios-alfonso-churruca-98162075.html>
- ECRI. (2011). Recomendación nº 13 del European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), adoptada el 24 de junio de 2011, se centra en la lucha contra el antigitanismo y la discriminación hacia los gitanos y personas nómadas. <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-13-on-combating-anti-gypsyism-an/16808b5aef>
- ESADE & Save the Children. (2023). Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2023-12/PISA22Equidad_EsadeEcPolSavetheChildren.pdf
- Escolano-Pérez, E., & Bestué, M. (2021). Academic achievement in Spanish secondary school students: The inter-related role of executive functions, physical activity and gender. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 1816.
- Escuredo Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128.
- EU-FRA. (2023). Roma Survey 2021 – Main results. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf
- European Parliament. (2009). *Resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants*. (2008/2328(INI)). Brussels, 2.4.2009.
- European Union Agency for Fundamental Rights, FRA (2017). Segunda encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación. La población romaní: resultados principales. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_es.pdf
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-anti-gypsyism-barrier-roma-inclusion_en.pdf
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2023). *FUNDAMENTAL RIGHTS REPORT — 2023*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2023-fundamental-rights-report-2023_en.pdf
- Fan, W., & Wolters, C. a. (2014). School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. *The British Journal of Educational Psychology*, 84, 22–39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Reis*, 79-103.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (R. Flecha, Ed.). Heidelberg & New York & Dordrecht & London: Springer.

- Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España. Informe ejecutivo*.
https://www.gitanos.org/upload/84/23/La_situacion_educativa_del_alumnado_gitano_Informe_ejecutivo_FSG_2023.pdf
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). *Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics*. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151–166.
- García-Espinel, T., García-Algar, M., & Santiago-Santiago, D. (2019). Diseñando E Implementado Políticas Públicas Con Y Para La Comunidad Gitana. El Impacto Social Del Plan Integral Del Pueblo Gitano En Catalunya. *International Journal of Roma Studies*, 1(1), 84.
<https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.3957>
- García-Fernández, C. M., García-Segura, S., & Gil-del-Pino, M. D. C. (2021). Academic Performance of Immigrant Students and Teachers' Expectations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31, e3126.
- Garrido Medina, L., & Cebolla Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Presupuesto y Gasto Público*, 4(61), 159–176;
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la escuela gueto a una Comunidad de Aprendizaje: un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. *RIMCIS - International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88–116.
<https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>
- González-Chica, D. A., Adams, R., Dal Grande, E., Avery, J., Hay, P., & Stocks, N. (2017). Lower educational level and unemployment increase the impact of cardiometabolic conditions on the quality of life: results of a population-based study in South Australia. *Quality of Life Research*, 1–10.
- Hallinan, M. T. (1996). Track mobility in secondary school. *Social Forces*, 74(3), 983–1002.
- Ireson, J., Hallam, S., & Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*, 31(4), 443–458.
- Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *RISE*, 1(1), 71-92.
- Macías-Aranda, F. (2017). *Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito* (Universidad de Barcelona). Retrieved from
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125577/1/FMA_TESIS.pdf
- Macías-Aranda, F., & Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano. *Enseñantes Con Gitanos*, (30), 75–84.;
- Macías-Aranda, F., García-Espinel, T., Valls-Carol, R., & González-García, J. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. En A. Arellano & M.A. Sotés

- (Eds.), *Juventud gitana: retos educativos en la transición a la vida adulta*. Barcelona: Graó. ISBN: 9788418058325
- Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Secretariado Gitano. (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano. Resumen ejecutivo*.
https://www.gitanos.org/upload/99/20/Informe_segregacion_resumen_ejecutivo_FSG_2022_.pdf
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 11(1), 37.
<https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- OECD. (2023). PISA 2022 Results Learning During – and From – Disruption Publication Volume II. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a97db61c-en.pdf?expires=1720441058&id=id&accname=guest&checksum=795F7DCE983E8A5B4E95FC697E87454F>
- Orfield, G. (1983). Public school desegregation in the United States, 1968-1980.
- Orfield, G. (2001). Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation.
- Orfield, G., Bachmeier, M. D., James, D. R., & Eitle, T. (1997). Deepening segregation in American public schools: A special report from the Harvard Project on School Desegregation. *Equity and Excellence in education*, 30(2), 5-24.
- Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares: Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*.
- Pàmies Rovira, J., Sánchez-Martí, A., & Carrasco Pons, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase y origen en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 487.
<https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>
- Recommendation CM/Rec(2012)9 of the Committee of Ministers to member States on mediation as an effective tool for promoting respect for human rights and social inclusion of Roma;
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard educational review*, 40(3), 411-451.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York, NY: Wiley.
- Santiago, C., & Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*.
<http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregación.pdf>
- Schofield, J. W. (2006). *Migration background, minority-group membership and academic achievement: Research evidence from social, educational and developmental psychology*. Berlin: AKI.

- Sordé, T., Flecha, R., & Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio [The Roma People. A global identity without territory]. *Scripta Nova*, 17(427).
- Sordé-Martí, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.
- Sordé-Martí, T., & Macías-Aranda, F. (2017). Making Roma Rights a Reality at the Local Level: A Spanish Case Study. In J. Bhabha, A. Mirga, & M. Matache (Eds.), *Realizing Roma Rights* (pp. 187–229). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Valls, R. (2012). MIXSTRIN: Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión. In *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de administradores de la educación* (Vol. 20, No. 2, pp. 30-31).
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.
- Wells, A. S. (2000). The consequences of school desegregation: The mismatch between the research and the rationale. *Hastings Const. LQ*, 28, 771.
- Woessmann, L., & Schuetz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Retrieved from www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf%5Cn
- XTECBlocs. (210). CEIP SANT COSME I SANT DAMIÀ “UN PROJECTE, UNA IL·LUSIÓ”. <https://blocs.xtec.cat/ceipsantcosmepirat/>
- Yusupova, E., Kapuza, A., & Kardanova, E. (2022). Is the Academic Performance of Schoolchildren Linked to the Expectations of Their Teachers? Results of an Experimental Study. *Вопросы образования*, (1 (eng)), 189-217.