

## Infancia en la comunidad gitana: un análisis exploratorio sobre los colegios segregados

**Alberto Pastor Medina**

Autor de correspondencia. Estudiante del Grado en Sociología y del Grado en Derecho. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España 

**Esperanza Castillo Yara**

Magister en Educación y Abogada, investigadora predoctoral y doctoranda en Derecho Privado, Universidad de Salamanca, España 

<https://dx.doi.org/10.5209/redc.92521>

Recibido: 14/11/2023 • Aceptado: 20/02/2024

**ES Resumen.** El presente estudio se pregunta por la manera en que se ve afectado el derecho a la educación y cuidado infantil de los niños y niñas gitanas en situación de exclusión y segregación escolar en la Provincia de Alicante (España). Emplea un diseño fenomenológico para conocer la percepción de los niños, niñas y profesionales teniendo como variables: centro segregado y no segregado. Aunque la segregación escolar es un hecho no deseado en la actualidad, es tratado de manera fragmentaria y discontinua, cuando no ignorada con una aparente indolencia.

**Palabras clave:** Segregación escolar; derechos del niño; etnia gitana; educación; política social; desigualdad social.

### EN Childhood in the Romany community: an exploratory analysis of segregated schools

**EN Abstract.** This study questions the way in which the right to education and childcare of Romani boys and girls in a situation of exclusion and school segregation in the province of Alicante (Spain) is affected. It uses a phenomenological design to find out the perception of children and professionals, taking as variables: segregated and non-segregated school. Although school segregation is an undesired fact nowadays, it is treated in a fragmentary and discontinuous way, if not ignored with an apparent indolence.

**Keywords:** School segregation; children's rights; Romany ethnicity; education; social policy; social inequality.

### FR L'enfance dans la communauté gitane: une analyse exploratoire des écoles ségréguées

**FR Résumé.** Cette étude s'interroge sur la manière dont le droit à l'éducation et à la garde des garçons et filles gitans en situation d'exclusion et de ségrégation scolaire dans la province d'Alicante (Espagne) est affecté. Il utilise une méthode phénoménologique pour découvrir la perception des enfants et des professionnels, en prenant comme variables : l'école ségréguée et l'école non ségréguée. Bien que la ségrégation scolaire soit un fait indésirable de nos jours, elle est traitée de manière fragmentaire et discontinue, sinon ignorée avec une apparente indolence.

**Mots-clés:** ségrégation scolaire; droits de l'enfant; ethnicité gitane; éducation; politique sociale; inégalité sociale.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Diseño. 2.2. Participantes. 2.3. Instrumentos. 2.4. Criterios éticos de la investigación. 3. Resultados. 3.1. Impacto de la segregación espacial en el bienestar infantil. 3.2. Estructura familiar y la figura de los niños y niñas al interior de las familias. 3.3. Escolarización, absentismo y abandono escolar. 3.4. Ausencia de formación en diversidad étnica. 4. Discusión y conclusiones. 5. Agradecimientos. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Pastor Medina, A. y Castillo Yara, E. (2024): "Infancia en la comunidad gitana: un análisis exploratorio sobre los colegios segregados", *Revista Española de Desarrollo y Cooperación (REDC)*, 51(1), pp. 85-96

## 1. Introducción

La infancia es una realidad social y una condición fáctica que tiene su noción en la Convención de los derechos del Niño, cuando define al niño como aquel humano menor de 18 años, sujeto de derechos culturales, económicos y sociales, siendo especialmente señalada la necesidad de su cuidado y protección por parte de los padres o tutores y los Estados miembros, en su defecto. Este estudio entiende la infancia desde una visión multidimensional que comprende a los niños, niñas y adolescentes en interacción con la familia, la escuela y la comunidad; como grupo heterogéneo, conformado a su vez por distintos colectivos con distintas oportunidades y barreras para cubrir sus necesidades básicas y hacer efectivos sus derechos. Se trata de un colectivo constituido desde la *reproducción interpretativa* (Corsaro, 1997) de su relación con su entorno, de su dependencia material-subjetiva respecto de otros grupos generacionales y de su interrelación con otras categorías estructurales con las que conforman su identidad propia (Betz, 2006; Gaitán Muñoz, 2006).

En el caso de los niños y niñas gitanas en situación de exclusión y segregación escolar, se parte de la premisa de que experimentan una doble negación: una invisibilización social, producto de una asociación peyorativa a su grupo étnico, históricamente perseguido, marginado y excluido (Lera, 2011; Sánchez Salmerón, 2019); y una invisibilización institucional, al estar escolarizados muchos de ellos de forma segregada de acuerdo a patrones étnicos-espaciales, causando un agravamiento de su situación de vulnerabilidad. De acuerdo con la Fundación Secretariado Gitano (2018), el 69% de los niños y niñas gitanas está en riesgo de sufrir prácticas de segregación por aulas y el 31 % restante están escolarizados en escuelas gueto, es decir, en centros educativos caracterizados por el aislamiento administrativo y ubicados en zonas con dificultades sociales, y que desarrollan su función con un alumnado que se encuentra en una posición desfavorecida.

La infancia de las distintas comunidades gitanas comparte la dependencia como característica común a cualquier tipo de infancia (Rodríguez, 2000). Esa característica-condición inalienable de la infancia es fuente de la importancia que esta investigación le concede a las estructuras familiares y a los grupos profesionales (especialmente institucionales) con los que establecen sus relaciones más constantes e intensas. De igual forma, es eje vertebrador de la parte empírica de este trabajo captar la percepción de los mismos niños y niñas respecto a su papel, a sus perspectivas y a la valoración de sus relaciones.

El desarrollo de esta investigación cualitativa tiene como marco de referencia la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y por lo tanto se toma como categoría de análisis el Derecho a la Educación y cuidado infantil, que además aparece consagrado como uno de los objetivos para erradicar la pobreza infantil en la Garantía Infantil Europea 2022-2030. Adicionalmente, esta categoría implica unas subcategorías alineadas a la Estrategia Valenciana para la Igualdad y la Inclusión del Pueblo Gitano 2018-2023 (objetivos 1.1, 1.2. y 1.3 de la Línea Estratégica 1. Educación y Cultura), que consisten en la situación educativa, escolaridad temprana de la infancia gitana y Fin de la existencia de centros segregados y de la discriminación. Las cuales orientan todo el desarrollo de la investigación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la manera en que se ve afectado el derecho a la educación y cuidado infantil de los niños y niñas gitanas en situación de exclusión y segregación escolar en la Provincia de Alicante (España). En tal sentido, se busca conocer la opinión y experiencias de los niños y niñas gitanos que asisten a centros segregados y no segregados, así como de profesores, directores, orientadores, trabajadores y educadores sociales que trabajan con estas instituciones. En segundo lugar, conocer las políticas y medidas de protección dirigidas específicamente a la protección de los derechos de la infancia gitana y a combatir la segregación escolar en la Comunidad Valenciana. Y finalmente, identificar dificultades, barreras y alternativas en la protección de los derechos de los niños y niñas gitanas en situación de exclusión y segregación escolar.

## 2. Metodología

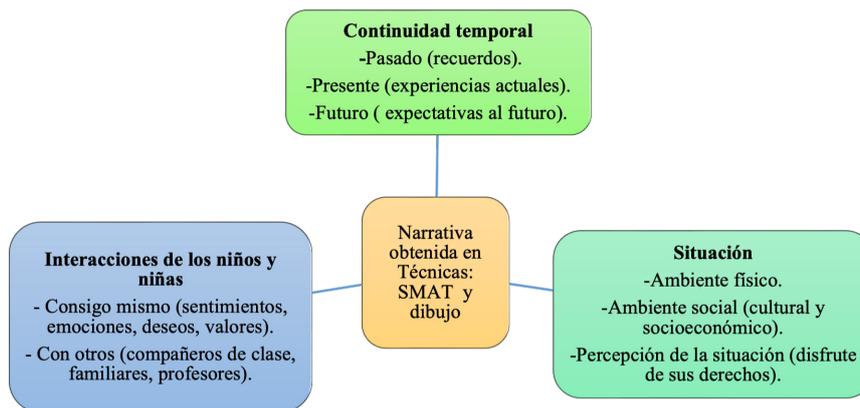
El objeto de investigación cuenta con matices en función de la posición que ocupan los participantes en el contexto social estudiado. Por tal razón, la investigación le otorgó un lugar preponderante al enfoque cualitativo dada la necesidad de profundizar en las experiencias de los niños y niñas y de los profesores, directores, orientadores, trabajadores y educadores sociales que trabajan en fundaciones, escuelas segregadas y no segregadas. De esta forma, se buscó: no imponer un matiz sobre los otros, escuchar y reflejar todas las voces de las personas participantes e identificar narrativas.

### 2.1. Diseño

En el estudio se empleó un diseño fenomenológico. Se pretendió con ello entender desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente la manera en que ven afectados los derechos de los niños y niñas gitanas en situación de segregación escolar en la Provincia de Alicante. El diseño se basó en el análisis de los discursos y los temas específicos planteados en las categorías de análisis teniendo en cuenta las variables centro segregado y centro no segregado. Siguiendo a Callejo y Viedma (2006) se utilizaron los datos como fuente de triangulación, de modo que se tuvieron en cuenta los datos producidos en distintos espacios, en distintos tiempos y con distintas personas.

El análisis documental permitió conocer el contexto de la segregación escolar y las políticas aplicadas en relación con el fenómeno. La técnica SMAT y el dibujo, que más adelante se describen, permitieron documentar el acceso y disfrute de los derechos involucrados en la investigación, con las características de un diseño de investigación narrativo, tal como lo representa la figura 1.

Figura 1. Diseño narrativo.



Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández et al. (2014).

## 2.2. Participantes

Los 12 informantes entrevistados desarrollan sus labores en la Provincia de Alicante y fueron elegidos porque cuentan con trayectoria laboral en el ámbito educativo. Estos son profesionales que están inmersos en la comunidad educativa estudiada, es decir, que en su día a día forman parte de las diversas realidades de centros segregados y no segregados a los que acuden niños y niñas gitanas en situación de exclusión, en las localidades de Alicante y Villena, tal como se detalla en la tabla 1.

TABLA 1. Descripción de los informantes.

Informantes	Rol	Centros segregados	Centros no segregados
<b>Directores</b>	Son profesores de los centros educativos y responsables de su organización. Se trata de personas cercanas a las familias y a los estudiantes. Coordinan el equipo directivo del centro.	1	2
<b>Orientadores</b>	Personas que coordinan a los tutores, orientan académica y profesionalmente a los estudiantes. Orientan a las familias y al alumnado en los recursos que ofrecen los centros.	1	2
<b>Técnicos</b>	Trabajan en el ámbito de la educación de la comunidad gitana. Brindan apoyo académico a los estudiantes gitanos y apoyo social a las familias desde los objetivos de la Fundación a la que pertenecen.	2	2
<b>Trabajadores sociales</b>	Orientan y apoyan a las familias gitanas en los diversos recursos y programas que ofrece la Fundación. Tienen contacto con familias en situación de exclusión y alumnado que acude a centros segregados.	2	0

Fuente: Elaboración propia a partir de la información brindada por los entrevistados.

A diferencia de los participantes anteriores, los niños y niñas de la comunidad gitana participante residen en el barrio San Francisco de Asís, en el municipio de Villena (Alicante), una zona residencial segregada. Los niños y niñas asistían a dos Centros educativos (tabla 2): uno ubicado dentro de este barrio, donde se concentra la mayoría de los niños que viven en él (centro segregado), y otro ubicado en las inmediaciones del municipio de Villena, donde hay una baja concentración de alumnado del barrio (centro no segregado).

TABLA 2. Niños y niñas participantes.

Curso	Centro segregado	Centro no segregado	Residentes en el barrio segregado
3 años a 1º de primaria	23		23
2º a 6º curso	25		25
		10	9

Fuente: Elaboración propia.

Cabe aclarar que el calificativo de “segregado” que se le da al centro en esta investigación obedece a varios factores: Primero, la ubicación del centro; ya que se encuentra en un barrio suburbial producto de un proceso de estratificación del espacio social. El barrio fue construido en 1961 como alternativa de solución de viviendas públicas de la localidad para reubicar a 731 personas que habitaban 188 cuevas en la parte alta de su territorio. En respuesta de la Ley de Vagos y Maleantes de 1933, las familias gitanas habían fijado su residencia en dichos lugares con el fin de estar bajo la vigilancia de las autoridades (Galletti,

2020). Adicionalmente, la guerra y la posguerra habían forzado la concentración en este tipo de poblados chabolistas o de infravivienda en las periferias de las localidades. Si bien el colegio fue construido en 1963, no fue hasta la década de los 70 cuando se volvió obligatoria la escolarización de los niños gitanos y no fue hasta los 80 cuando se dotó a la zona de nuevas instalaciones y servicios públicos.

Segundo, debido a la manifestación expresa de los participantes. Los niños y niñas del centro segregado durante las sesiones de actividades se referían a los investigadores como “los de fuera”, como sujetos extraños al barrio, mientras que, en el colegio no segregado, los niños y niñas no manifestaban extrañeza en la realización de las actividades. Además, uno de los profesionales entrevistados señaló una expresión usada por una madre al respecto “... una madre hizo un comentario que se me quedó de esto: Al final esto parecerá el muro de Berlín, han puesto aquí el muro y nos quedamos como apartados.”

No se trata de una segregación autoimpuesta en su origen y resulta probable que haya dificultades de acceso a viviendas en otras partes del municipio, tal y como indican Salla y Ferreira (2021). De hecho, el propio municipio reconoce las dificultades de integración del barrio, que se ven reflejados en la baja inserción laboral, la presencia de organizaciones delictivas y el abandono precoz de los estudios (Ayuntamiento de Villena, 2015).

### 2.3. Instrumentos

Se emplean técnicas propias de la investigación social en un plano de análisis de derechos. Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada con los 12 informantes intentando guardar una comunicación conversacional con el fin de acceder a información no planteada en las preguntas y siendo variable el número de entrevistados en una sesión. Fue construida a partir de los referentes teóricos propuestos por Abreu y Nocedo (1989), elaborándose una guía de entrevista con el siguiente carácter: directivo-guiado e informativo, que fue validada por juicio de expertos.

A continuación, se señalan las categorías de análisis de la investigación que fueron el insumo para formular las preguntas de la guía de entrevista.

TABLA 3. Codificación abierta en primer plano

Categoría	Subcategoría	Significado en la investigación
Derecho a la educación y cuidado infantil	Situación educativa	Permite conocer la relación de los centros con las familias, las necesidades que afrontan los niños y niñas, las causas de absentismo y abandono escolar, las medidas tomadas para hacer frente al absentismo y el abandono escolar, y la realización de actividades que promuevan el bienestar y cuidado de los niños y niñas gitanas.
	Preguntas: ¿Considera que hay una brecha educativa entre la infancia gitana y la infancia no gitana? ¿Cuáles son las principales dificultades o necesidades que se detectan en los niños y las niñas gitanas? ¿Hay diferencias entre las necesidades de los niños y las niñas gitanas? ¿Cuáles son las causas detectadas de absentismo y abandono escolar? ¿Cuáles son las medidas tomadas para hacer frente al absentismo y abandono escolar? ¿Cuál es la relación de las familias gitanas con el centro? ¿Qué miembro de la familia suele acudir al centro? ¿De qué forma se promueven estilos de vida saludable en los niños y niñas gitanas? ¿Cómo se vincula el comedor escolar al cuidado infantil? ¿El centro promueve actividades extraescolares?	
	Escolaridad temprana de la infancia gitana	Permite conocer las medidas tomadas por los centros para incrementar la escolarización de 3 a 6 años, como consecuencia de la aplicación de la Estrategia Valenciana para la Igualdad y la Inclusión y la Promoción del Pueblo Gitano 2018-2023.
	Preguntas: ¿A qué edad ingresan normalmente los niños y las niñas gitanas al centro? ¿Conoce alguna estrategia que se esté realizando para motivar la escolarización temprana? ¿Recibís niños y niñas en la etapa de infantil?	
	Fin de la existencia de centros segregados y de la discriminación	Permite evidenciar la realización de estudios o investigaciones anteriores, así como la formación de los profesores y trabajadores entorno a la cultura gitana y la no discriminación, como consecuencia de la Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030
Preguntas: ¿De qué forma se promueve la participación del alumnado gitano en el centro? ¿Se realizan actividades que involucren aspectos culturales de la etnia gitana en el Centro? ¿Tiene conocimiento de estudios que se hayan hecho relacionados con la infancia gitana en alguno de los centros en los que ha trabajado? ¿Ha recibido formación relacionada con la cultura y la etnia gitana?		

Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas empleadas con niños y niñas fueron tres actividades adaptadas a su edad para generar las entrevistas y de esa forma captar su discurso en pos de visibilizar sus necesidades y su capacidad participativa (Martínez Muñoz, 2003). Por lo tanto, las entrevistas fueron realizadas mediante tres actividades con los niños y niñas de segundo a sexto curso y dos actividades con los infantes de entre tres años y primer curso de primaria.

La primera actividad que se realizó en todas las sesiones y con todos los cursos fue un juego de presentación. Esta actividad permitió conocer la composición familiar de los convivientes (se preguntaba con quién vivía el infante), y también facilitó un acercamiento más distendido con los participantes.

La segunda actividad fue la realización de un dibujo. Esta solo fue empleada para los niños y niñas de 2° a 6° curso que, debido a su edad, contaban con las destrezas para su realización. En esta actividad, los niños dibujaron a su familia y su casa. A partir de los dibujos, se les hacían preguntas para profundizar en la estructura familiar, la distribución de los espacios del infante, la percepción y la condición de la vivienda, así como las actividades extraescolares, nutrición, y los roles familiares.

La tercera actividad, que puede considerarse el corazón del trabajo empírico y que se realizó con todos los niños y niñas, fue la realización de una técnica similar a las tablas DAFO, la cual se denominada SMAT (por las siglas de los cuatro ejes que se trabajan: Sueños, Miedos, Alegrías y Tristezas). Esta técnica buscó comprender, de forma participativa y lúdica, las percepciones de los infantes en relación a sus proyecciones, sus deseos, las fortalezas percibidas de su ambiente de interacción y de sí mismos, además de proporcionar acceso a las situaciones problemáticas en las que se reconocen (Martínez Muñoz, 2021). La técnica SMAT, que se aplicó a la totalidad de niños y niñas participantes, generó 12 evidencias documentales. Además, la técnica generó discurso oral que pudo ser grabado por audio.

## 2.4. Criterios éticos de la investigación

Las técnicas aplicadas procuraron contar con los criterios descritos en la tabla 3.

TABLA 4. Criterios éticos de la investigación.

Criterios	Características éticas del criterio
Consentimiento informado	Las personas participantes y los representantes legales (en caso de los niños y niñas) estuvieron de acuerdo con ser informantes y conocieron sus derechos y responsabilidades, previamente a la realización de las entrevistas.
Asentimiento	Para evitar la participación impuesta y en procura del respeto del derecho de los niños y niñas a ser escuchados, no resultaba suficiente contar con el consentimiento de sus representantes legales. Los niños y niñas debían manifestar expresamente su voluntad de participar o no en la investigación. Mediante una hoja que se denominó de asentimiento (elaborada exclusivamente para tal fin), debían ubicar una pegatina en caso afirmativo.
Confidencialidad	Se aseguró la protección de la identidad de las personas participantes de la investigación
Manejo de riesgos	Este requisito tiene relación con los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con seres humanos.
Entrevistas	Interacción social que procuró evitar actitudes que condicionaran las respuestas de las personas participantes.
Grabaciones de audio	Fueron transcritas y reposan en archivos privados asegurando la confidencialidad, el respeto y el anonimato de las personas participantes. Las evidencias del SMAT también se encuentran conservados en archivos confidenciales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Noreña et al. (2012) y Martínez Muñoz (2021).

## 3. Resultados

### 3.1. Impacto de la segregación espacial en el bienestar infantil

La segregación espacial se vincula al limitado acceso a la vivienda y su correspondiente disfrute, lo que lleva aparejada una afectación del bienestar de los niños y niñas en este tipo de espacios. Principalmente, se origina por la construcción de vivienda en lugares inadecuados, la limitada distribución interna de los espacios y los escasos recursos económicos. El informante 3 explica que el desajuste de la renta y el elevado número de convivientes tiene un coste en la calidad de vida, poniendo como ejemplo el poblado chabolista en el barrio de Cementerio en Alicante:

“Dinero, aunque tengan casi todos el ingreso mínimo vital [...] los que lo consiguen igualmente viven 15 en una casa, 10 en una casa, con 2 habitaciones, viviendo tirados en el suelo en un colchón y que por mucho que les des €1500 de paga para 10 personas no llega para nada, eso es lo principal.”

Lo cual resulta compatible con resultados de otras investigaciones (Brooks-Gunn et. al, 1993; Galletti, 2020; Tapia, 2013), en las que la segregación espacial genera el *neighbourhood effect* que tiende a limitar o negar el acceso a más bienes y servicios por razón de la estratificación espacial.

Aunque el contexto del Barrio de San Francisco de Asís no es comparable con el del Barrio de Cementerio, en algunos casos hay hacinamiento y falta de adecuación espacial. El hacinamiento se asocia a una serie de efectos en niños y adolescentes, como la falta de sueño, de espacios de esparcimiento, de intimidad, de realización de tareas y de generación de estrés (Hernández Sosa et al., 2021). Durante la actividad de dibujo se llegó a manifestar por parte de varios niños y niñas.

**Entrevistador:** ¿Quiénes sois? (en referencia al dibujo)

**Niño (colegio segregado):** Mi hermano, mi papá, yo, mi hermano y mi madre.

**Entrevistador:** ¿Es un bajo? (en referencia al dibujo)

**Niño (colegio segregado)** Sí, como si fuera todo esto (Hace referencia a la clase). Un poquito más pequeño. Está chula.

**Entrevistador:** ¿Dormís todos juntos?

**Niño (colegio segregado):** (Afirma con la cabeza y hace referencia a la distribución a partir de la cocina) Está un poco más por aquí, aquí hay una tele y aquí hay un sofá que se hace cama. Y ahí dormimos nosotros (hermanos y él) y mis padres ponen un colchón al lado y duermen ellos.

En la actividad de dibujo, la mayoría de los niños expresaron que compartían habitación con hermanos y hermanas. En algunos casos, la compartían con sus progenitores, especialmente si era el hijo menor. Esta distribución espacial era una realidad común en la convivencia familiar de los niños del barrio. Los motivos aparentes se pueden ubicar en una combinación de factores, como las rentas bajas o intermedias (que no permiten cambiar de vivienda), una alta natalidad en periodos de tiempo cortos e incluso el deseo de permanecer en los espacios familiares del barrio.

### 3.2. Estructura familiar y la figura de los niños y niñas al interior de las familias

En cuanto al número de familiares convivientes, la tasa de respuestas de los niños y niñas que viven solo con sus progenitores fue mayoritaria, pero no concluyente por dos motivos: en primer lugar, las respuestas estereotipadas en múltiples preguntas que luego, en algunos casos, serían retractadas en la actividad de dibujo que representaba su familia y su domicilio; y en segundo lugar, el hecho de que los participantes expresaran convivir sólo con sus padres podía estar obviando la presencia habitual de miembros de la familia extensa. Ahora bien, si se puede afirmar que cada niño o niña tenía en promedio 2 hermanos, y en algunos casos 5 a 6 hermanos.

La familia extensa es el pilar fundamental de las relaciones de los niños en el Barrio. Los primos y hermanos son los principales lazos de amistad que acompañan tanto el transcurso de la vida escolar, como el acompañamiento en las actividades fuera de los espacios educativos. Durante la actividad en ambos centros se pudo comprobar los lazos de familiaridad de los participantes, que en la mayoría de los casos tenían primos y hermanos presentes en la actividad. Además, en la realización del SMAT reflejaron que entre sus "Alegrías" estaban las actividades con sus primos por encima de actividades con "amigos" u otros compañeros. Esta continuidad y solidez de los hábitos comunes de la comunidad local de parientes y el grupo doméstico cobran, por tanto, una relevancia especial y que se manifiesta en algunos testimonios como el siguiente referente a la familia por parte del padre:

**Entrevistador:** ¿Por qué te gusta estar con tu familia?

**Niño:** Porque estoy con mis primos, y con mis tíos y mis tías, con mi abuelo y mi abuela [...] Somos 4 nietos y 4 hijos.

**Entrevistador:** ¿qué soléis hacer juntos?

**Niño:** Comer, estar en las tardes por la puerta, en la calle, irnos a tomar un helado, merendar, cenar, ir al culto.

Los resultados del SMAT y las entrevistas con los informantes indican que la figura materna tiene un papel principal en la crianza, el cuidado y los roles reproductivos en el hogar familiar. Además, se representa de manera casi equivalente a la figura de la abuela y en menor medida la del abuelo. figura de crianza que parece ser más que una extensión de la figura materna y que se muestra como una figura clave para los niños, y su papel de referencia es destacado. Existe una clara correlación por sexos de los referentes familiares en las proyecciones de los niños y niñas.

A estos resultados se suman algunas evidencias sobre la posible prolongación en el tiempo de dormir con los padres por parte de los más pequeños. Del análisis se deduce una concepción particular de la crianza de los más pequeños, quizás por efecto del hacinamiento y la alta natalidad. Por lo que expresaba una niña al hablar del proceso de emancipación de la cama de los padres por parte de su futuro hermano (no nato), es reseñable que esta etapa puede alcanzar hasta los 5 años de edad, y que incluso pueden continuar compartiendo habitación.

**Niña (Colegio no segregado):** Comparto mi habitación con mis padres, pero separados. Hay 2 habitaciones, en una duermen mis hermanos con una litera, y yo duermo con mis padres, ellos en una parte y... por ejemplo, como esto (refiriéndose al dibujo): Aquí duermen mis padres y aquí duermo yo.

**Entrevistador:** ¿Dormís en la misma habitación?

**Niña:** sí, pero separados. Y cuando nazca mi hermano, cuando tenga 3 o 5 dormiré conmigo porque tengo ya la litera.

Este primer indicio lleva a pensar que o bien existe un alto grado de infantilización de la figura de los niños hasta edades de elevada madurez, o bien que se hace un reparto del espacio disponible pensando en los hijos más mayores. Sin embargo, aparecen más testimonios que muestran una posible prolongación de la relación simbólica y comunicativa que se hace con un bebé en edades que corresponden con otros niveles de madurez. Esto puede deberse a un efecto de lo que autores como Álvarez Fernández et al. (2010) han señalado como sobreprotección de las familias.

**Informante 5 (colegio no segregado):** Sí, de esto me he dado cuenta en este año que estoy trabajando en Educación, en un Cole de Educación Infantil y Primaria. Y es que muchos nenes gitanos tienen dificultades en el habla derivadas, principalmente, por costumbres de la etnia, o al menos de la zona de Villena [...]. Y es que las familias, cuando nace un bebé como cualquier madre, pues le dan el chupete a su hijo y alrededor del año y medio como mucho 2 años se le quita. Pero en este caso no hacen eso y le aguantan el chupete, pues, hasta que tienen 7, 8 años. De hecho, aquí en el Centro que estoy yo, pues, tenemos dos nenes que están uno, en 5 años, en infantil y el otro, en primero de primaria y los dos utilizan chupete y o sea los nenes literalmente te verbalizan: “no, es que yo no quiero el chupete, que ya soy mayor, dice, pero mi mamá me obliga a ponérmelo” y, claro el hecho de llevar un chupete puesto pues, hace que la musculatura de la boca no se desarrolle bien y luego, deriven dificultades a la hora de pronunciar los fonemas.

(Conversación con ambos informantes y respuesta a la pregunta sobre si hay sobreprotección)

**Informante 7 (colegio segregado):** Sí, sí por ejemplo nosotros tenemos planteado ahora una excursión para el 9 de mayo a un centro de estos donde van a hacer piragüismo y todo, y ellos no los dejan, no los dejan.

**Informante 6 (colegio segregado):** Es que es como una realidad y decir están aquí, como muy en el barrio...

**Informante 7:** Aquí están sueltos, pero no te los puedes llevar de aquí, ni siquiera a Elda.

**Informante 6:** Porque tienen miedo las familias...

**Informante 7:** De que pase algo, el autobús... pero aquí están en la calle solos alrededor de drogas, armas, 1000 cosas, pero no te los puedes llevar porque tienen miedo.

**Informante 6:** Sí, hay mucha sobreprotección [...]

En este último testimonio se manifiesta la necesidad de control familiar en los niños y niñas pequeños fuera del entorno cercano, prefiriendo su permanencia en los espacios donde se establecen las redes familiares y de confianza para los padres. A este respecto, resulta interesante el testimonio de la Informante 12, madre gitana y trabajadora social, que explica:

**Informante 12:** No se sabe que una de las leyes, de las 250 que hubieron antigitanas era de que: vamos a desgitanizar a esos hijos gitanos, los vamos a meter en los colegios para luego quitárselos a los padres gitanos y dárselos a los payos. Ellos no saben eso, de ahí también ese miedo de que me van a quitar a mis hijos. Pero eso no lo saben.

### 3.3. Escolarización, absentismo y abandono escolar

Los resultados de este trabajo coinciden con los de investigaciones como las de Álvarez Fernández et al. (2010), El-Habib Draoui et al. (2016) y Sánchez Salmerón (2019), en las que la abstención y el abandono escolar temprano son algunas de las principales señalizaciones sobre el alumnado, por parte de los informantes.

**Informante 9:** Sí, en infantil casi que faltan más que en primaria, y luego también conforme van subiendo de nivel, claro los críos se pierden. Es decir, ellos de no venir, van descolgándose del resto, entonces les cuesta más venir y luego también a los padres les cuesta más levantarlos [...].

**Informante 5 (centro no segregado):** [...] la brecha suele ser grande porque, principalmente, por el contexto en el que estos nenes se crían. Este año estoy en cole y tenemos nenes, pues pequeños desde infantil hasta sexto y, claro, son familias que, al menos los que nosotros tenemos, [...] para muchos lo que es la educación es secundaria. Es decir, por ejemplo, este año tenemos una nena está en sexto, repitió un curso, es decir, debería de estar en primero de la ESO, pero está en sexto y, la nena es inteligente y cuando viene a clase ella se entera, pero la familia no la trae. Viven lejos, entonces la nena pues venir andando no puede, la tienen que traer y falla mucho a clase [...]

Se comprobó que como medida para incrementar la escolarización se están habilitando aulas para los niños a partir de 2 años, con buenos resultados de cara a la adaptación escolar según los testimonios de los informantes, sin embargo, parece que es de forma irregular y tan solo en centros segregados.

En el discurso generado sobre las proyecciones académicas de los niños y niñas, se aludió a la falta de interés por parte de estos y de sus familias, y a la ausencia de relación de las familias con el centro (si bien, el papel de las madres y las abuelas es el más presente). Sin embargo, no hubo consenso general sobre las causas de este fenómeno. A partir del análisis de las entrevistas con los 12 informantes, se pueden categorizar 3 argumentos:

**Directores y orientadores de centros no segregados:** Advierten el fenómeno, pero hacen un seguimiento estandarizado de los alumnos con alta tasa de abstención. La fuente del fenómeno lo relacionan con la falta de implicación y participación por parte de las familias, por las costumbres y por motivos culturales. No conocen, o mencionan que apenas hay, procedimientos propios del centro o facilitados por el ayuntamiento para incentivar la asistencia (a excepción del procedimiento estándar).

**Informante 10 (centro no segregado):** pues a ver... no me gustaría decir esto, pero... la experiencia a día de hoy me dice que la gran mayoría de ellos, como he dicho antes, tienen unas costumbres muy cerradas, muy arraigadas que la mayoría de ellos no cambian y por mucho de sus asociaciones que hay aquí en el barrio [...], cuesta mucho. Entonces muchos de ellos es acabar el cole, cuando acaban

el cole, el instituto ya es muy difícil que haya una continuidad, muchos de ellos ya se cogen pareja, se ennovian. Si se escapan ya o se casan ya, están perdidos, entonces... la proyección es formar una familia, a corto plazo una vez acaban el cole.

**Directores y orientadores de centros segregados:** Conocen y manifiestan aspectos del fenómeno, a partir de los cuales adecuan sus métodos de enseñanza y organizan su programación de clases. La fuente del fenómeno la relacionan también con la falta de implicación y participación de la mayoría de las familias, pero manifiestan la importancia del contexto-entorno segregado. Existe una amplia variedad de procedimientos generados por el propio centro con el fin de mejorar la experiencia educativa en relación con el contexto, tales como: proceso de participación “estrella de la semana” para quienes cumplan los objetivos de asistencia, buen comportamiento y realización de actividades; adecuación de material para que los alumnos que pierden clases puedan seguirlas a su ritmo; “día molón” que consiste en la realización de actividades lúdicas una vez a la semana como premio; establecimiento de reglas adecuadas a las contexto del Barrio; etc. Además, advierten sobre el apoyo de ciertos servicios públicos, siendo especialmente destacables “el servicio despertador”<sup>1</sup> y la presencia de una monitora de comedor del Barrio (de una de las familias implicadas con las escuela).

**Informante 6 (centro segregado):** Para mí es, como bien digo, [...] en casa muchas veces las mismas discusiones familiares, el nivel económico muchas veces es inferior, entonces viven mucha gente dentro de una misma casa, hay muchas discusiones, ven el colegio como algo secundario, no lo ven como algo necesario, vienen aquí porque tienen que venir. Entonces es como que hay una serie de condicionantes dentro, que nosotros analizando igual a cada alumno sabemos que el día que viene mal, ya sabemos que es porque igual algo va mal en casa, han peleado, han discutido.

**Técnicos y trabajadores sociales de Fundaciones:** Expresaron conocer y estar enfocados en mejorar las distintas dimensiones que generan el efecto de la abstención y el abandono temprano. Forman parte del “Programa Kumpania” que se dedica a establecer planes de acción y promoción educativa en zonas y centros donde existe riesgo de exclusión o desatención para el alumnado de barrios segregados. Establecen una relación de causalidad entre los distintos condicionantes del fracaso escolar con el estado de marginación histórica, material, simbólica y espacial de los barrios donde vive el alumnado. Su campo de acción se engloba en la Estrategia Valenciana para la Igualdad y la Promoción del Pueblo Gitano 2018-2023 y pasa por hacer adaptación práctica con el contexto de la zona y del centro, plantean una comunicación y un seguimiento de actividades con las familias, actividades de ocio educativo (escolar y extraescolar) y de generación de valores que destaca la educación.

**Informante 3:** Yo cuando empecé a estudiar en la Universidad [...] me causó bastante... como persona gitana que no tenía conciencia de ello, que hasta 1975 no tuviésemos obligación de escolarización en España, éramos los únicos que no teníamos obligación de escolarización. [...] Cuando tú aprendes a vivir sin esa necesidad es muy difícil transmitir la necesidad, eso lo primero. Lo segundo, vives en un barrio marginado donde estás apartado del mundo, donde a la gente le da igual lo que hagas y deje de hacer porque no les interesas y el centro educativo que vas no te motiva tampoco, porque es una representación clave de donde vives, gente que no confía en ti, gente que tiene expectativas super bajas en ti, docentes que casi todos acaban ahí porque no tienen otro sitio donde trabajar porque son interinos.

**Informante 2:** Luego hay una cosa fundamental, a los niños que son un poquito más mayores no ven en los estudios una manera real de salir de dónde están, porque todo lo que sea más allá de su instituto, su colegio, la zona en la que están, lo ven como algo que no va con ellos; precisamente por eso mismo, están excluidos en una zona, no salen de esa zona y todo lo que tenga que ver con salir [...] es un mundo. [...]Entonces es muy complicado que, si tú no ves que estudiar te va a llevar a un sitio mucho mejor, es muy difícil que a las edades que tienen apuesten por ello.

Sobre los efectos de la segregación en la proyección personal de los niños y niñas existen evidencias empíricas de que en zonas marginadas y segregadas con una alta concentración de población de un perfil socioeconómico vulnerable se tiende a generar “el efecto compañero” (Krüger, 2020). Es decir que, ante la ausencia de referentes en el entorno social, el desarrollo académico y psicosocial se ve afectado negativamente, ya que afecta el grado de satisfacción en la escuela, el compromiso con el trabajo, la superación de cursos, la relación con otros grupos sociales, las aspiraciones ocupacionales, entre otros. Al respecto, los informantes del centro segregado coincidieron en que los niños y niñas experimentan extrañeza frente a las personas ajenas al barrio, y frente a las proyecciones académicas avanzadas, externas al barrio y de las que no tienen referentes directos. Una aproximación a este fenómeno se observa en testimonios de niños que no querían continuar sus estudios tras el colegio, pero advierten de la utilidad de los conocimientos adquiridos.

**Entrevistador:** ¿Le ves utilidad al cole?

**Niño (centro segregado):** Sí

**Entrevistador:** ¿Qué sientes que aprendes en el cole?

<sup>1</sup> Servicio que consiste en la recogida de los niños y niñas del Barrio por parte de un trabajador social para llevarlos al colegio. Una medida que según lo que explicó una directora: “el servicio despertador funciona porque igual si venían... hay unos 90 alumnos y alumnas, pues igual se venían 50 y pico, pues así vienen 60 o 70 igual te ganas 10 o 15 más”.

**Niño (centro segregado):** Pues todo lo que sé yo, de sumar, multiplicar, dividir, lo he aprendido aquí.

**Entrevistador:** ¿Y te apetecería seguir estudiando después del cole?

**Niño (centro segregado):** Eh... Encontrar un trabajo y ya.

La participación en el apartado “Sueños” del SMAT con los niños del centro no segregado fue positiva y dio lugar a varios temas de debate. En primer lugar, cabe señalar que 9 de los 10 participantes de este centro pertenecían al Barrio y presentaron diferencias con los niños del centro ubicado dentro del Barrio. Tuvieron menor dificultad para expresar sus proyecciones, fueron menos tendentes a la estereotipación de las respuestas y expresaron el deseo de ser profesores (especialmente las niñas), futbolistas (niños y niñas por igual), bombero y capitana de patinaje. Mientras que en el centro segregado fue realmente difícil motivarlos para que expresaran que deseaban hacer de mayores.

La realización de las actividades escritas tuvo mejor recibimiento, haciendo patente una mayor fluidez para expresar por escrito y corregir los errores ortográficos entre compañeros. Dentro de las “Alegrías” señalaron las actividades de pintar, leer, estudiar y hacer los deberes. El contraste de este resultado es muy significativo por la práctica ausencia de estas actividades como una satisfacción señalada entre los alumnos del centro segregado, que prefieren las actividades al aire libre y estar con sus familiares. Advirtieron, además, que preferían la realización de la mayoría de sus deberes dentro del centro y que deseaban aumentar el tiempo y las actividades lúdicas dentro del centro. En relación a las actividades para casa, algunos pequeños del centro no segregado indicaron que sus padres les ayudaban en la realización de las tareas, lo cual denotaba cierto grado de implicación en la educación de los niños. Sin embargo, las actividades para casa tiene ciertas contraindicaciones según el testimonio de varios informantes, debido principalmente a la tendencia de no realización de las actividades y a la dificultad de algunos padres para ayudar a sus hijos a realizarlas:

**Informante 5 (centro no segregado):** Un papá que entrevisté, de este alumno que he evaluado, me decía: es que yo en el cole era peor que mi hijo, si yo ni la O con un canuto sabía hacer, claro y ahora viene y hay veces que quiere hacer los deberes y me dice papá es que no lo entiendo, pero es que yo me pongo y tampoco lo entiendo, y no le puedo ayudar.

**Informante 7 (centro segregado):** Muchas veces decimos que nosotros aquí adentro somos su única oportunidad en la vida, porque ellos ahí fuera, están en la calle. Entonces somos su única oportunidad, o sea, lo que puedan conseguir aquí es aquí, pero tú no puedes decir: llévate los deberes y... o dile a tus padres que vengan a ayudarnos a... Nosotros contamos con nosotros y con los nenes y ya está.

La sección de “Miedos” y “Tristezas” fue más dinámica en el centro no segregado que en el segregado. En el primero, los niños expresaron con claridad aquello que temían, les molestaba o les entristecía, mientras que, en el segundo, respondieron de forma estereotipada, manifestando que no les gustaban esas secciones. El temor y la tristeza de perder a sus abuelos, de no estar con sus allegados, de estar solos, de la oscuridad, de ser atacados, del abuso, el instituto, de no ir al centro y el temor a convertirse en homosexual, son algunos de los testimonios más significativos o repetidos en el SMAT del centro segregado. Si bien hubo manifestaciones orales de niños que decían no gustarles el centro, este fue considerado como un espacio seguro y en el que la mayoría tenía comodidad.

Resultó revelador en las entrevistas del SMAT cuando los niños y niñas del centro no segregado pero pertenecientes al Barrio, hablaron sobre los motivos por los cuales no estaban matriculados en el centro que estaba cerca de casa.

**Entrevistador:** ¿Por qué estáis en este cole y no estáis en el de (nombre centro segregado)?

**Niña (1):** Porque no.

**Niño (2):** Es que mi padre se apuntó aquí y me ha apuntado a mí aquí.

**Niño (3):** Porque en el (nombre centro segregado) no aprendemos más. No hacen casi deberes. Solo están como en el patio, todo el día jugando.

**Niña (4):** Ahí es que no aprenden tanto.

**Entrevistador:** ¿Los niños que están en el centro (nombre) te gustaría que estuvieran aquí?

**Varios niños:** No. Porque pegan.

**Entrevistador:** ¿Os pegan?

**Niño (3):** Sí, y dicen palabrotas. Me lo dijo mi padre.

### 3.4. Ausencia de formación en diversidad étnica

Finalmente, cabe destacar que como resultado de la subcategoría “fin de la existencia de centros segregados y de la discriminación” de este trabajo, los informantes tanto de los centros segregados como de los no segregados manifestaron que durante su formación académica no habían recibido, específicamente, una formación relacionada con la diversidad étnica. Así mismo, en su trayectoria laboral en distintos centros, tampoco habían recibido cursos al respecto. Una informante señaló que hay cursos ofertados por los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana, pero que estos son optativos y que no recordaba que incluyeran esa temática. Tampoco conocían de estudios previos orientados a la etnia gitana que se hubiesen adelantado en los respectivos centros.

Los informantes del centro no segregado señalaron además que el centro mantenía una comunicación constante con Fundaciones gitanas, debido a que, a excepción de 5 estudiantes, todos los demás estudiantes del centro pertenecían a la etnia, de modo que esa era una forma de promocionar en los estudiantes la

cultura y referentes personales. Mientras que los informantes de los centros no segregados indicaron que en sus centros no mantenía un contacto asiduo con este tipo de organizaciones.

Los resultados de esta investigación también evidencian el esfuerzo de los centros segregados, como lo demuestran los planes de convivencia, los servicios contra el absentismo, las actividades apoyadas por las fundaciones y el desembolso que incluso realizan los centros para cubrir los materiales formativos de los pequeños. Sin embargo, este esfuerzo resulta en una continuación matizada de la exclusión.

#### 4. Discusión y conclusiones

Existe una deuda histórica con el pueblo gitano, especialmente con el futuro de los niños y niñas de Alicante que se escolarizan en colegios segregados. Resulta conveniente entender la exclusión social como un proceso en constante cambio, y no como un estado, tal como lo propone Castel (1997). La realidad de los niños y niñas gitanas del Barrio se asocia a la situación de vulnerabilidad que responde a un proceso histórico determinado y a una determinada socialización. De ahí que el proceso de guetificación en la Provincia de Alicante no se reduzca a los escasos recursos o al deseo de permanencia de sus vecinos, sino que en ocasiones ha sido el resultado de una voluntad institucional que deriva grupos humanos al confinamiento y al control etnorracial en espacios delimitados (Wacquant, 2013). Esta situación fomenta la idea de "gitanidad" como consustancial de personas de dudosa moral y suma la estigmatización por segregación espacial.

La bibliografía especializada habla de redes de parentesco de cierta complejidad comprendidas en 4 niveles: agrupamiento vecinal, la comunidad local de parientes, el grupo doméstico y el techo (Álvarez Fernández et al., 2010; García, 2006). De estas categorías se extrae que: "el agrupamiento vecinal" es equivalente al barrio o poblado en el que habita el grupo familiar (limitado por motivo identitario, espacial y/o administrativo); la comunidad local de parientes o "patrigrupo" que es una o varias familias extensas unidas por lazos patrilineales; "el grupo doméstico", que se refiere a las familias nucleares o extensas que se ocupan de la reproducción social en su seno, dotando de apoyo y cooperación en la mayoría de aspectos de la vida social de los individuos; y por último, "el techo" que se conforma por los individuos que cohabitan en un mismo hogar, siendo estos comúnmente parientes de uno o varios grupos domésticos que cohabitan en ese domicilio (San Román, 1997).

Si bien las evidencias muestran que se ha producido una mayor nuclearización del hogar, se debe tener en cuenta la especial importancia de las estructuras familiares extensas en barrios segregados (De la Rica et al., 2019; Laparra, 2007). En la presente investigación se considera factible que la persistencia de las pautas y relaciones tradicionales del modelo de familia extensa y patrilocal tengan correlación con la necesidad de encontrar apoyo material y subjetivo ante la dificultad de acceso a otros vínculos fuera del barrio segregado. A esto se podrían sumar otros rasgos demográficos particulares como la nupcialidad temprana y una natalidad por encima de la media nacional que señalan otras investigaciones (Gamella y Carrasco-Muñoz, 2008; De la Rica et al., 2019), o incluso la postergación en la emancipación y el aumento formativo, especialmente de la mujer que señala Álvarez Fernández et al., (2010).

En línea con este proceso de particularización de los grupos, la desconfianza y la sobreprotección de los niños y niñas por parte de las familias son factores que dificultan el normal desempeño de los centros. Díaz Orueta et al., (2003) y Wacquant, (2013) señalan en sus investigaciones que, bajo la presión del estigma, la relación de los distintos grupos familiares del barrio segregado con su entorno ha articulado una visión sobre su propia condición social y sobre los individuos que son externas a ella, entendiéndolos ajenos o incluso como un potencial riesgo. De ahí que pueda considerarse que la socialización a partir del estigma conlleva la creación de sociedades encerradas en sí mismas, con sus propios valores y medio, como la del barrio San Francisco de Asís. Es por ello, por lo que la finalidad del personal de los centros, así como su utilidad, son constantemente cuestionadas y trasladadas a los niños, quienes reproducen la deslegitimación de lo escolar de diversas maneras (abandono escolar temprano, abstención, poco desempeño, etc.).

Sin embargo, los discursos de los participantes evidencian la desconexión entre las políticas públicas y las actividades que se desarrollan en los centros. Existen medidas como las contempladas en la Estrategia Valenciana para la Igualdad y la Promoción del Pueblo Gitano 2018-2023 y la Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030, que tiene como objeto romper con tales resistencias. Entre otras, el servicio despertador, monitores (preferentemente de los barrios) en comedores y el acceso temprano a la escolarización antes de los 6 años. La escolarización en etapa infantil a partir de los 2 años tiene efectos positivos en el desarrollo de competencias como la capacidad lectora y escrita, siendo especialmente significativo para la evolución académica y cognitiva de la infancia en entornos donde hay poca estimulación en el aprendizaje, existe poca implicación parental y no hay abundancia de recursos orientados a la infancia (Cebolla-Boado et al., 2014; Mancebón et al., 2018). Sin embargo, estas medidas son insuficientes, en tanto que no tratan directamente el problema de la segregación en las escuelas y se realizan de manera fragmentaria, desigual y en algunos casos dependientes de la iniciativa de las propias escuelas.

Otras medidas carecen de eficacia material, como la inclusión de contenidos sobre diversidad étnica y no discriminación en la formación del profesorado, que además de estar contemplada en las Estrategias, aparece en la Ley integral para la igualdad de trato y la no discriminación, Ley 15/2022, de 12 de julio. Los informantes profesores desconocen su existencia a pesar de ser el único sujeto obligado de formación a este respecto por ley, aspecto que también se critica por no incluir a otros profesionales del ámbito educativo que tienen contacto con la infancia de las diversas comunidades. En resumidas cuentas, el conocimiento

desarrollado en los centros segregados era por la experiencia y por el contacto con las asociaciones gitanas que les apoyaban.

Este panorama puede ser resultado de que la segregación espacial y escolar no ocupan un lugar relevante en la normativa de protección del menor, sino que se subsume a otras materias. Si bien España cuenta con un sistema de protección de la infancia, su normativa vertebral (que va desde la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, la Ley 26/2015, de 28 de julio, hasta la reciente Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia), no ha llegado a contemplar la segregación como una forma de violencia, y como tal puede que no permita la coordinación de las administraciones públicas hacer frente a esta forma de maltrato y discriminación.

Por lo anterior, hay razones para pensar que la segregación en los centros educativos es causa y consecuencia de la segregación espacial en enclaves marginados. La autopercepción de la infancia en los centros segregados presenta diferencias con sus homólogos en centros no segregados. Los informantes tienden a indicar que las dificultades de partida se ven cronificadas en situaciones de concentración del alumnado. La relevancia de las redes familiares y las estructuras sociales representadas en los espacios donde viven los niños son el pilar fundamental para su proyección personal. Por ello, es importante que las instituciones educativas se acerquen a los grupos familiares. La necesidad de referentes personales (padres, abuelos, hermanos, primos mayores, gente del barrio, profesionales gitanos, etc.) que se impliquen en las áreas educativas es un aspecto fundamental en este proceso de normalización de los ciclos académicos y del derecho a la educación.

Otro problema es la invisibilización estadística de los fenómenos de la segregación educativa y de los problemas derivados que padecen las minorías étnicas en España. La motivación de esta opacidad estadística es evitar la discriminación de las minorías por motivos de persecución histórica y social. Aunque legítima, dificulta la comprensión de los fenómenos analizados y la correcta observación de los resultados de determinadas políticas sociales, por lo que hay un riesgo de perpetuar el desinterés institucional y el desconocimiento por parte de la comunidad científica, y nos limitamos a hacer investigaciones a nivel local como también señalan El-Habib Draoui et al, (2015); o bien a confiarle todo el peso de esta necesidad estadística a las asociaciones y a terceros, sin que esta sea una verdadera solución.

## 5. Agradecimientos

El presente estudio de investigación agradece, en primer lugar la participación de todos aquellos entrevistados y colaboradores que han hecho posible la elaboración de este. Merecida mención por su esfuerzo personal para Raquel Bañón por participar y colaborar en la captación de entrevistados; para Maite, Alfred, María Elena, Angela y Fernando que son los que, además de compartir su tiempo, nos han permitido comprender los colegios desde su mirada profesional; para todos los trabajadores de la Fundación Secretariado Gitano y de Arakerando (con especial mención a Miguel, José María, Antonio Manuel y Candela), los cuales hacen un maravilloso trabajo sin el cual este estudio no sería viable. También agradecemos a la profesora Marta Martínez Muñoz, por ser fuente de inspiración metodológica y personal en la creación de este proyecto. Un especial agradecimiento a los 58 niños y niñas del colegio Santa Teresa y del colegio Ruperto Chapí, pues dieron lo mejor de sí en las entrevistas, siendo los verdaderos protagonistas de este trabajo. Por último, un abrazo a José Medina y a Teresa Sánchez por su apoyo durante la investigación. Gracias a todos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez Fernández, M. V., González Iglesias, M. del M., San Fabián Maroto, J. L. (2010): *La situación de la infancia gitana en Asturias. Consejería de Bienestar Social y Vivienda*, Gobierno del Principado de Asturias. Disponible en: [https://observatoriodelainfanciadeasturias.es/?jet\\_download=1149](https://observatoriodelainfanciadeasturias.es/?jet_download=1149)
- Ayuntamiento de Villena. (2015): *El Poblado de Absorción de Villena*. Disponible en: <https://www.villena.es/wp-content/uploads/2015/01/El-Poblado-de-Absorci%C3%B3n-de-Villena.pdf>
- Betz, T. (2010): "Modern children and their well-being dismantling an ideal", en S. Andresen, I. Diehm, U. Sander y H. Ziegler, ed., *Children and the Good Life New Challenges for Research on Children*, Springer, pp. 13-28.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J.; Klebanov, P. K.; Sealander, N. (1993): "Do neighborhoods affect child and adolescent development?", *Revista American Journal of Sociology*, 99(2), pp. 353-395. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/2781682>
- Callejo Gallego, J., y Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*, Madrid, Mc Graw Hill.
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., y Salazar, L. (2014): "I. La enseñanza preescolar y sus efectos en los resultados educativos en España y el mundo desarrollado", en H. Cebolla-Boado, ed., *Aprendizaje y ciclo vital La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*, Obra Social "la Caixa", pp. 21-40.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (2014): Boletín de Educación. Disponible en: <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4418&tipo=documento>
- De la Rica, S., Fundación Secretariado Gitano, Fundación ISEAK (2019). Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018. Madrid. Fundación Secretariado Gitano. Disponible en: [https://www.gitanos.org/estudios/estudio\\_comparado\\_sobre\\_la\\_situacion\\_de\\_la\\_poblacion\\_gitana\\_en\\_espana\\_en\\_relacion\\_al\\_empleo\\_y\\_la\\_pobreza\\_2018.html.es](https://www.gitanos.org/estudios/estudio_comparado_sobre_la_situacion_de_la_poblacion_gitana_en_espana_en_relacion_al_empleo_y_la_pobreza_2018.html.es)

- Díaz Orueta, F., Lourés M. L., Rodríguez, C., y Devalle, V. (2003): "Ciudad, territorio y exclusión social. Las políticas de recualificación urbana en la Ciudad de Buenos Aires". *Reis*, 103(03), pp. 159-185. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=767079>
- El-Habib Draoui, B., Jiménez-Delgado, M., Ruiz-Callado, R., y Jareño Ruiz, D. (2016): "Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial", *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), pp. 59-77. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8404/7997>
- Fundación Secretariado Gitano (2018). *No Quiero Una Escuela Segregada*. Campaña para denunciar la segregación escolar que afecta a miles de niñas y niños gitanos en toda España. <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/124040.html.es>
- Fundación Secretariado Gitano y Daleph (2016). *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana, 2015*. Madrid. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: [https://www.gitanos.org/estudios/estudio\\_mapa\\_sobre\\_vivienda\\_y\\_poblacion\\_gitana\\_2015.html.es](https://www.gitanos.org/estudios/estudio_mapa_sobre_vivienda_y_poblacion_gitana_2015.html.es)
- García, A. (2006): "La Familia en la comunidad gitana", en M. Laparra Navarro, ed., *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana*, Pamplona, Universidad de Navarra, pp. 25-43.
- Galletti P. (2020): "De itinerancias y guetos Trayectorias gitanas de segregación socio-espacial en España". *Artículos libres*, 26, pp.186-205. Disponible en: <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/1174>
- Gamella, J. F., y Carrasco-Muñoz, E. M.(2008): "Vente conmigo, primita! El matrimonio entre primos hermanos en los gitanos andaluces", *Gazeta de Antropología*, 24 (2). Disponible en: <https://doi.org/10.30827/Digibug.6922>
- Gaitán Muñoz, L. (2006): "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 9-26. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014): *Metodología de la investigación*, México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández Sosa, D., Malagón Medina, J. I., y Pérez Osorio, L. M. (2021): *Implicaciones del hacinamiento en el bienestar emocional de los menores*, Trabajo Final de Grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Disponible en: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/15279>
- Krüger, N. (2020): "Efectos Compañero en Contextos Escolares Altamente Segregados", *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), pp. 171-196. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007>
- Laparra, M. (2007). *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana*, Madrid, MTAS. Disponible en: <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/411/informe-situacion-poblacion-gitana-miguel-laparra-2007.pdf>
- Lera, M. J. (2011): "Pobres, gitanos y excluidos: estudio de caso de un asentamiento gitano", *Hábitat y sociedad*, 3, pp. 51-65. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4099680>
- Mancebón, M. J., Ximenez de Embún, D. P., Villar Altonza A. (2018): "Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años", *Hacienda Pública Española/Review of Public Economics*, 226(3), pp. 123-153. Disponible en: <https://doi.org/10.7866/hpe-rpe.18.3.5>
- Martínez Muñoz, M. (2021): *Guía metodológica. Orientaciones para la investigación respetuosa con niñas, niños y adolescentes. ¡Alzando la voz! Proyecto de Autoexpresión y Empoderamiento de Hijos e Hijas Víctimas de Violencia de Género de Cruz Roja*. Madrid, Cruz Roja Española. Disponible en: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18948.19844>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012): "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa". *Aquichan*, 12(3), pp. 263-274. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci_abstract&tlng=es)
- Salla, M. F. S., y Ferreira, A. S. (2021): "Morfología urbana: a segregação na cidade contemporânea", *Entrepreneurship*, 5(1), pp. 48-56. Disponible en: <http://doi.org/10.6008/CBPC2595-4318.2021.001.0005>
- Sánchez Salmerón, V. (2019): "Retos y oportunidades para la inclusión de la población gitana más vulnerable: un acercamiento desde la experiencia navarra", *Zerbitzuan*, 68, pp. 91-109. Disponible en: <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.07>
- Tapia, V. (2013): "El concepto de barrio y el problema de su delimitación aportes de una aproximación cualitativa y etnográfica", *Bifurcaciones: Revista de Estudios Culturales Urbanos*, 12, pp. 1-12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5550400>
- Wacquant, L.J.D. (2013): "Tres premisas nocivas en el estudio del gueto norteamericano", *Revista INVI*, 79(28), pp.165-187. Disponible en: <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62609>