



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Palencia



## DECLARACIÓN DE AUTORÍA INTELECTUAL DE TRABAJO ACADÉMICO

D. / Dña **ALBA MARÍA GÓMEZ SÁNCHEZ** con NIF **71949200-W** estudiante del **GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL** en la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid), curso 2013- 2014, como autor/a de este documento académico, titulado: ***Mujeres Gitanas. Sueños, deseos y memoria***. Y presentado como Trabajo de Fin de Grado, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Palencia, a 1 de Julio de 2014

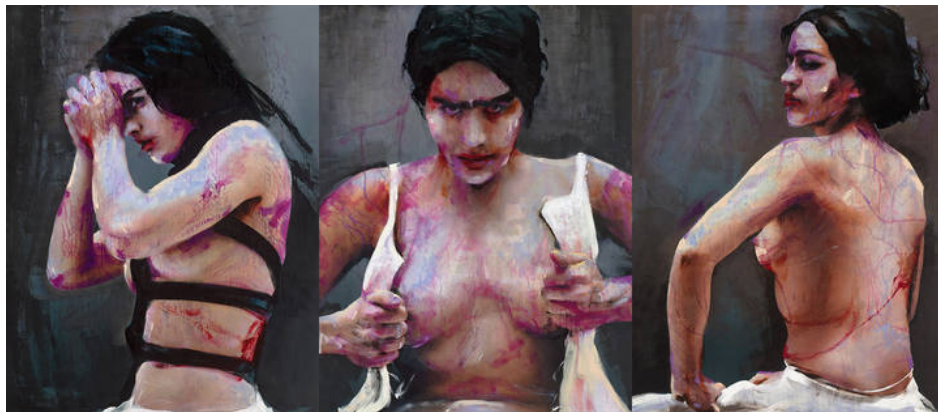
Fdo: Alba María Gómez Sánchez

UVA

**Universidad de Valladolid.** Esta **DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO** debe ser insertada en primera página de todos los Trabajos de Fin de Grado (proyecto, memoria o estudio) conducentes a la obtención del TÍTULO OFICIAL DE GRADO, pero no debe aparecer en el formato electrónico empleado como soporte para su envío a UVA\_doc



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



Tríptico de Frida Kahlo. Lita Cabellut (Artista Plástica).  
Opera Gallery (London). Book "La perla negra" (2011).

## MUJERES GITANAS SUEÑOS, DESEOS Y MEMORIA

TRABAJO FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTORA: Alba María Gómez Sánchez  
TUTOR: José Luis Hernández Huerta  
Palencia.

**RESUMEN:** Desde sus comienzos las Universidades Populares (UUPP) han apostado por la mejora de la calidad, educativa y social, de las personas que participan de ella. Además, el elevado número de población femenina que la integra ha hecho que éstas se comprometieran en su trabajo ofertando una formación adecuada a las necesidades y características de esta población. En su empeño por llevar esta labor a cabo, la Universidad Popular de Palencia (UPP) se encarga del proyecto *Educación en Mayúsculas* integrado por 19 mujeres gitanas en situación de riesgo y exclusión social. Este trabajo pretende, además de la profundización en el proyecto *Educación en Mayúsculas*, el planteamiento y ejecución de diversas dinámicas expresamente creadas para realizarlas dentro del mismo. El resultado dará lugar a una honda reflexión sobre la realidad en la que se encuentran las mujeres integrantes de la comunidad gitana en Palencia. Finalmente, se manifestará lo fundamentales que resultan estos tipos de iniciativas, diseñadas desde la Educación Social, a la hora de avanzar en el camino hacia la igualdad.

**PALABRAS CLAVE:** Universidades Populares (UUPP), Universidad Popular de Palencia (UPP), Mujeres Gitanas, Igualdad, Educación Social.

**ABSTRACT:** Since the beginning the Popular Universities (UUPP) have opted for improving the educational and social quality of their participants. In addition, the huge number of female population who take part on it forced them to offer adequate training according to real needs and characteristics of this population. In accordance to this efforts, the Popular University of Palencia (UPP) is responsible for *Education Shift* Project comprising 19 romani women at risk of social exclusion. As well as researching in the project *Shift Education*, this work wants to go into detail in the planning and execution of various dynamics created specifically to be applied on it. A deep reflection about the reality of Palencia romani community's women will be find out by the results. Finally, the importance of these Social Education initiatives to get a truly way towards the equality will be revealed.

**KEY WORDS:** Popular Universities, Popular University of Palencia, Romani Women, Equaliti, Social Education.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y METODOLOGÍA	10
5. CUERPO DEL TRABAJO	14
5.1. Historia de las Universidades Populares (UUPP)	14
5.1.1. El origen de las Universidades Populares (UUPP)	14
5.1.2. Las primeras Universidades Populares en España (1903-1928)	15
5.1.3. Las Universidades Populares durante la Segunda República (1931-1939)	17
5.1.4. La llegada de la democracia y las Universidades Populares	20
5.1.4.1. La Federación Española de Universidades Populares (FEUP)	21
5.1.4.2. Las Universidades Populares en la actualidad	23
5.1.4.3. La Universidad Popular de Palencia (UPP) desde 1984	24
5.2. La población gitana	26
5.2.1. Panorámica básica sobre la situación de los gitanos y gitanas en España	26
5.2.2. Los gitanos y gitanas en Palencia	27
5.2.2.1. Estructura familiar	28
5.2.2.2. Valores culturales	28
5.2.2.3. La Educación	29
5.2.2.4. Situación laboral y empleo	29
5.2.3. Proyecto <i>Educación en Mayúsculas</i> . Mujeres Gitanas en el Centro Social Municipal El Cristo (Palencia)	30
5.2.3.1. <i>Mujeres Gitanas. Sueños, deseos y memoria</i> . Una propuesta desde la Educación Social	31
5.2.3.1.1. Ser mujeres gitanas	32
5.2.3.1.2. Identidad de las mujeres gitanas	35
5.2.3.1.3. Educación y escuela de madres	39
6. CONCLUSIONES	43
7. BIBLIOGRAFÍA	49
7.1. Documentos inéditos	51
8. APÉNDICES	52

# 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo, utiliza dos puntos de anclaje básicos que se interrelacionan a lo largo del desarrollo del mismo: las Universidades Populares (UUPP) y las mujeres gitanas. En relación al primero, se destacará la relevancia que, desde sus comienzos, han tenido las Universidades Populares (UUPP). Para ello, se realizará un breve repaso histórico acerca de la Historia de las Universidades Populares que ayude a contextualizar la realidad actual en la que éstas se encuentran. Durante este recorrido, se demostrará cómo las UUPP se establecen como un proyecto de desarrollo cultural cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura. Por otro lado, se atenderá al colectivo mujeres pertenecientes a la cultura gitana en Palencia y, en relación a ellas, se elaborará una breve panorámica sobre la población gitana donde se abordarán temas como la estructura familiar, los valores culturales, la educación o la situación laboral y el empleo.

Esto, dará lugar a la presentación del proyecto *Educación en Mayúsculas* –que la Concejalía de Bienestar Social del Ayto. de Palencia deriva a la Universidad Popular de Palencia (UPP)– integrado por 19 mujeres gitanas y llevado a cabo en el Centro Social Municipal El Cristo (Palencia). Dentro de este proyecto, en el que he tenido la oportunidad de participar durante mi período de prácticas, se desarrollará el trabajo que da título a este TFG: *Mujeres Gitanas. Sueños, deseos y memoria*. Así, el planteamiento desde la Educación Social de diversas dinámicas y sus consecuentes resultados, darán lugar a la profundización en temas relevantes que limitan y condicionan el día a día de las mujeres gitanas. Se pretende, entre otras cosas, reflejar lo que verdaderamente supone ser mujeres gitanas, las implicaciones que conlleva la identidad para ellas y las limitaciones o dificultades a las que se enfrentan por el hecho de ser mujeres y pertenecer a la cultura gitana. Así, temas como la igualdad, la educación, el desarrollo humano, etc. cobrarán protagonismo a lo largo del progreso de este trabajo.

Finalmente, se expondrán una serie de conclusiones con el objetivo de reflexionar críticamente acerca del alcance del trabajo realizado y las limitaciones encontradas dentro del mismo.

## 2. OBJETIVOS

Los **objetivos generales** que persigue este trabajo se centran en, por un lado, descubrir la educación que se imparte desde las Universidades Populares (UUPP) caracterizadas por sus actuaciones desde la educación no formal y la animación sociocultural que anteponen siempre a los sectores más desfavorecidos de la población dándoles, a todos y a todas, una oportunidad real de inclusión social. Por otro lado, este trabajo también pretende desvelar la realidad paralela en la que se encuentran inmersas las 19 mujeres gitanas que integran el proyecto *Educación en Mayúsculas* impartido en el Centro Social Municipal El Cristo (Palencia). A su vez, estos objetivos generales se subdividen en los siguientes **objetivos específicos**:

- Conocer la historia de las Universidades Populares en general y la de la Universidad Popular de Palencia en particular, reconstruyendo y mostrando el buen saber y el buen hacer, así como las diversas dificultades atravesadas por la institución.
- Fomentar y potenciar nuevas formas de organización entre mujeres apostando por la sororidad entre mujeres payas y gitanas.
- Desarrollar intervenciones educativas, dirigidas hacia mujeres gitanas, que apuesten por nuevos modelos educativos que verdaderamente demuestren que existen diferentes formas de estar en el mundo alejadas de las doctrinas tradicionales que, en su empeño de seguir reproduciendo de forma perpetua modelos injustos con las mujeres, impiden un avance real de las mujeres gitanas hacia la igualdad.
- Reformular la situación real de las mujeres gitanas de Palencia como resultado de una reflexión crítica grupal derivada de los debates planteados en las diversas dinámicas efectuadas.
- Promover el desarrollo y la participación ciudadana de las mujeres gitanas superando los obstáculos educativos y culturales que limiten su contribución en la vida pública.
- Motivar y estimular la toma propia de decisiones venciendo los prejuicios y estereotipos que persiguen sin tregua a las mujeres gitanas, y que deciden sobre su vida.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Las Universidades Populares (UUPP) abren sus puertas y dirigen su acción educativa a todas las personas adultas que decidan participar sin tener en cuenta su trayectoria formativa, su edad, sexo, condiciones socioeconómicas, o su falta de oportunidades en el pasado. De hecho, en la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas (CONFITEA V) se señala que “el derecho a la educación es un derecho universal de todas las personas”. Si bien es verdad que la realidad muestra que son numerosos los grupos excluidos, las UUPP tratan de evitarlo, en la medida de lo posible, priorizando el acceso de los mismos para tratar de paliar esa situación de riesgo de exclusión social. No hablamos de caridad, misericordia, compasión o piedad, sino de justicia social, derechos, dignidad, voz, participación o, en definitiva, igualdad. Se trata de dejar de lado las intervenciones paliativas y apostar por las que enfrenten verdaderos desafíos como superar la falta de oportunidades y responder a la acelerada evolución de las transformaciones socioeconómicas que demandan una nueva redistribución de los bienes y servicios culturales entre todos los ciudadanos y ciudadanas.

Cobra protagonismo, en este sentido, la expresión *desarrollo humano* ¿implica eso un avance que excluye la participación de, por ejemplo, mujeres, minorías étnicas, marginados, etc.? Definitivamente no. ¿Y desde dónde se puede actuar? Desde la Educación Social por dos motivos fundamentales: primero<sup>1</sup>, porque pretende la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; y, segundo<sup>2</sup>, porque trabaja por la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. Desde esta perspectiva, teniendo presente lo anterior, ligar las Universidades Populares a la práctica de la Educación Social parece imprescindible.

Por otro lado, si hablamos de materia de igualdad, desligarnos de las UUPP no sería posible puesto que siempre han trabajado con una población mayoritariamente femenina creando un compromiso inicial y específico por realizar una oferta formativa adecuada a las necesidades y características de esta población (Lobejón, 2012). Así, la elección del

---

<sup>1</sup> Se alude a la definición de la Educación Social recogida en los Documentos Profesionalizadores de la Educación Social elaborada por ASEDES y CGCEES.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

colectivo que incumbe a este trabajo *Mujeres Gitanas. Sueños, deseos y memoria* emana de planteamientos como estos que pretenden, además de combatir la exclusión social del propio colectivo, el respeto a los derechos de las mujeres, la promoción de su actuación y participación igualitaria dentro de la sociedad, y la sensibilización social orientada a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

A las personas que hoy forman parte de la población adulta gitana, se las ha educado tradicionalmente desde la perspectiva de que cualquier posición venía estrictamente determinada por el sexo que cada uno poseía. Así, dentro del círculo interno de la comunidad gitana se establecen unas relaciones de género fuertemente definidas asignándoles, a las mujeres, una serie de valores que las abocan a ejercer sus obligaciones dentro del ámbito privado. Las perspectivas de desarrollo de estas mujeres se ven, a menudo, limitadas a la atención del hogar y el cuidado correspondiente que deben profesar hacia su marido y sus hijos e hijas. Además de esto, se enfrentan a unas condiciones socioeconómicas que en nada promueven los cambios necesarios para combatir su situación actual, si bien es verdad que el hecho de encontrarse en una ciudad –y no en una zona rural– las ofrece un mayor número de posibilidades.

De manera que, actualmente, nos encontramos en un mundo en constante cambio donde los avances producidos por las nuevas tecnologías se suceden con celeridad. Sin embargo, los añejos estereotipos sexistas perduran. Así, a la mayoría no le sorprende que las mujeres, gitanas en este caso, estén asociadas al ámbito privado con tal naturalidad que casi resulta impensable imaginar que otro modelo, más justo e igualitario, pueda llevarse a buen término. Ofrecer alternativas desde la Educación Social para combatir, en este caso, las injusticias que condicionan la vida cotidiana de las mujeres gitanas, es la principal razón de ser de este trabajo. Cabe, al hilo de estas reflexiones, plantearse por qué cobra sentido actuar desde la Educación Social y no desde cualquier otro campo de acción. Por un lado, tal y como sostienen los Documentos Profesionalizadores de la Educación Social, un/a Educador/a Social “posee los suficientes conocimientos y destrezas para crear y promover redes entre individuos colectivos e instituciones” y tienen “la capacidad de potenciar relaciones interpersonales y de los grupos sociales” lo cual es imprescindible para, en el caso que nos atañe, lograr los puntos de anclaje necesarios que permitan la conexión con el resto de realidades que rodean a la comunidad gitana y de las que, habitualmente, se aíslan; además, los/las



Educadores/as Sociales en sus intervenciones educativas, “crean y establecen marcos posibilitadores de relación educativa particularizados” lo que permitirá adaptar las dinámicas que se plantean a las necesidades y particularidades que presenten las 19 mujeres gitanas que forman parte del proyecto *Educación en Mayúsculas*. En último lugar, las labores de mediación que desempeñan los profesionales de la Educación Social harán posible que todas las opiniones sean tratadas con respeto, lográndose de esta manera, una atmósfera segura que permita la expresión, tanto de críticas como de posibles soluciones, dentro del aula del Centro Social Municipal El Cristo (Palencia) donde se desarrolla el proyecto *Educación en Mayúsculas*.

Finalmente, en este trabajo se considera que la cuestión del lenguaje no es secundaria. A lo largo de la Historia, se ha demostrado que el lenguaje no es inocente y ordena simbólicamente el mundo reproduciendo, todavía hoy, el sistema de sexo-género. Un trabajo en el que la palabra *igualdad* es clave no puede permitirse mantener la discriminación hacia las mujeres empleando un lenguaje que las oculte, las subordine y las haga parecer secundarias y prescindibles. Por todo ello, y puesto que este trabajo se sostiene en los pilares de la igualdad, el avance social y los derechos, se empleará un lenguaje no sexista.

## 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y METODOLOGÍA

Las Universidades Populares (UUPP) han despertado, desde su creación un interés evidente dentro de la comunidad educativa. Ello, ha motivado a numerosos autores/as que, fruto de sus investigaciones, han publicado un nutrido número de artículos, estudios, programas, experiencias, etc. –todos ellos relacionadas con las Universidades Populares– entregados al propósito de acercar y difundir una alternativa, incuestionablemente eficaz, a la educación tradicional que se venía destinando a las personas adultas.

Las Universidades Populares llevan, desde su segunda etapa de existencia en 1980, treinta y cuatro años apostando por la educación de las personas adultas a lo largo de la vida, preocupándose más por la educación en el sentido puro de la palabra, que por la educación formal a la que le acompañan títulos y de la que ya se ocupan otras instituciones (Abril, 2005). Hasta el momento, diversos autores/as han manifestado sus diversas perspectivas acerca de las Universidades Populares. Entre algunas publicaciones que abordan este tema se encuentran las de Pedro L. Moreno Martínez (2005), José Elvías Carreras (2005) y M<sup>a</sup> Concepción Lobejón Sánchez (2005). El primero, pone en relieve a las Universidades Populares de España y las enmarca dentro de la educación popular haciendo un repaso histórico por las mismas. En cuanto al segundo, se detiene en el fenómeno de la multiculturalidad y su promoción dentro de las UUPP. Por último, M<sup>a</sup> Concepción Lobejón Sánchez –Educatora Social y profesora en la Universidad Popular de Palencia (UPP) desde su creación–, plasma en sus publicaciones la experiencia de trabajo acumulada en el Programa Mujer de la UPP y en el Club de Lectura en la UPP. Todos ellos, en su trabajo, profundizan y se adentran con rigor y criterio en las complejas estructuras que conforman a las Universidades Populares.

Además de éstos, autores como János Sz. Tóth, Manuel Pérez Castell, Juana M<sup>a</sup> Madrid Izquierdo, Samuel Rodríguez, Felipe Barbosa Illescas, etc. contribuyen a proporcionar una panorámica crítica del acontecer de las Universidades Populares desde su creación.

Las diferentes líneas de su trabajo sobre las que se han investigado –Hª de las Universidades Populares, educación y cultura popular, el trabajo con mujeres desde las Universidades Populares, minorías étnicas y educación no formal, etc. – demuestran, en definitiva la vigencia y actualidad que despierta el tema de las Universidades Populares.

Pero no sólo concierne a esta investigación el asunto de las Universidades Populares sino que, además, en relación a ellas se planteará el trabajo realizado con mujeres gitanas en el Programa de Minorías Étnicas que la Concejalía de Bienestar Social del Ayto. de Palencia –a través del Plan Municipal de Minoría Étnica Gitana– deriva a la Universidad Popular de Palencia –proyecto *Educación en Mayúsculas*–.

En esta línea, el pueblo gitano en España también ha despertado un considerable interés por parte de numerosos investigadores/as que, tal y como reflejan en sus publicaciones, han tratado de definir la identidad, cultura, educación y desarrollo social del pueblo gitano además de reflexionar críticamente sobre las consecuencias de estos factores. El conjunto de todo ello se traduce en una prolífera cantidad de artículos de gran significación.

Las publicaciones de Olga Macho Vargas (2004), Mª José Jiménez Cortiñas (2001), Antonio Carmona Fernández (2001) y Mariano Fernández Enguita (1991) son fundamentales para desvelar los entresijos de una cultura que se plantea una forma alternativa de estar presente en la sociedad. La primera, en una clara apuesta por la igualdad de oportunidades, ha elaborado un proyecto cuyo objetivo fundamental era el de acercar la cultura gitana a diversos centros educativos de la capital de Palencia. Mª José Jiménez Cortiñas, por su parte, reflexiona sobre lo que es ser gitano y sobre cómo los otros, los no gitanos, ven al pueblo gitano. En tercer lugar, Antonio Carmona Fernández, expone que la percepción social de este sector poblacional asocia a la comunidad gitana a una constante fuente de conflicto. Y, por último, las aportaciones de Mariano Fernández Enguita tienen que ver con las actitudes que se adoptan en torno a la comunidad gitana haciendo hincapié en el enfoque de la diferencia, el tratamiento diferencial y la toma de decisiones unilateral por parte de la sociedad.

Finalmente, en la elaboración de este trabajo, se ha tenido un acceso privilegiado a fuentes cercanas que trabajan diariamente con el colectivo objeto de investigación. Es por ello que, en gran medida, las aportaciones realizadas beberán de las entrevistas y

conversaciones con Concha Lobejón Sánchez, Lidia Antolín Montero y Celia Gabarri Hernández; las prácticas de profundización del Grado de Educación Social; y la observación participante y la participación-observación dentro del proyecto *Educación en Mayúsculas*

La metodología “constituye el nervio central de un proyecto, el eje, la columna que lo vertebra” (Pérez, 1993) y, en este caso, el método de investigación seguido es el histórico-educativo.

Como en toda investigación de carácter histórico, las fuentes que se han utilizado para localizar la información necesaria han sido sometidas, posteriormente, a un análisis razonado, riguroso y sistemático, y finalmente, a la hermenéutica.

En la Historia, no resulta fácil precisar la metodología científica, lo que no equivale a decir que el método empleado no es consecuente con todas las exigencias del método científico (Romero, 2002). Así, el método histórico-educativo, ha permitido examinar la teoría referente a las Universidades Populares y al colectivo etnia gitana en sus diversas etapas y contextos. Los documentos utilizados han permitido, tras una adecuada selección, la recopilación de los datos precisados correspondientes, a su vez, tanto a estudios generales como a específicos.

El elenco de las fuentes documentales que se han trabajado en este estudio se ha completado, fundamentalmente, con la observación participante y la participación-observación de las clases del área de educación de la Universidad Popular de Palencia (UPP) y del proyecto *Educación en Mayúsculas*. Combinar la observación participante –donde se comparten el mismo espacio físico aunque no se participan en las mismas actividades (Cabrerizo & Castillo, 2003)– y la participación-observación –dentro de la cual el sujeto observador intenta integrarse en el entorno natural del sujeto observado, participando con él en las mismas actividades (Cabrerizo & Castillo, 2003) y donde las diversas intervenciones realizadas se han llevado a la práctica– ha contribuido a la delimitación de las cuestiones que se pretendían abordar y a la recogida de datos y optimización del instrumento de registro necesarios para otorgar a este trabajo el peso, precisión y objetividad requeridos.

Los períodos de observación se han correspondido con el *Prácticum de Profundización* realizado en la Universidad Popular de Palencia teniendo una duración cuatrimestral

(febrero-mayo de 2014). La periodicidad de las sesiones, en el caso del proyecto *Educación en Mayúsculas*, era de una hora y media durante los días miércoles, jueves y viernes de cada semana. La interpretación de los resultados obtenidos durante este tiempo, a pesar del riesgo del sesgo de expectativa, han logrado que se alcanzara un mayor conocimiento del tema.

Las entrevistas semiestructuradas –con preguntas no demasiado rígidas o cerradas (Cabrerizo & Castillo, 2003)– y las entrevistas estructuradas –donde se le otorga una especial relevancia a la fase de diseño y preparación de las preguntas que conforman la misma (Cabrerizo & Castillo, 2003)–, así como las conversaciones –informales y carentes de roles–, también han formado parte de la metodología utilizada. Todas ellas perseguían el fin de obtener unos datos informativos específicos y pretendían unos fines pedagógicos concretos relacionados con las Universidades Populares y las mujeres gitanas. M<sup>a</sup> Concepción Lobejón Sánchez, Lidia Antolín Montero y Celia Gabarri Hernández han sido sujetos de estas conversaciones que han supuesto un total de tres, dos y una entrevistas respectivamente.

La utilización del conjunto de estas metodologías ha permitido realizar no sólo un enfoque teórico de la cuestión que nos atañe, sino que también ha posibilitado llevar a la práctica diversas intervenciones –lúdicas, motivadoras e interactivas– destinadas, en última instancia, a suplir las carencias educativas y sociales de las mujeres gitanas integrantes del proyecto *Educación en Mayúsculas* protagonistas, en definitiva, de esta investigación.

## 5. CUERPO DEL TRABAJO

### 5.1. HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES POPULARES (UUPP)

Constituye un segmento considerable la población que, todavía hoy, adolece del desconocimiento de las Universidades Populares. Su presencia, a pesar de ello, influye directamente en la mejora de la calidad, educativa y social, de las personas que participan de ella. Conscientes de ello, las siguientes líneas se proponen romper tanto con la confusión como con el anonimato que rodea a este tipo de centros destacando las claves fundamentales que les identifica como tales y les distingue del resto de instituciones que ofrecen un modelo diferente de educación para adultos.

#### 5.1.1. El origen de las Universidades Populares (UUPP)

El origen de las Universidades Populares coincide con la última década del siglo XIX, donde se da un contexto político, social y pedagógico complicado. En la política, el sufragio universal (masculino) quedaba desvirtuado por la corrupción electoral y el caciquismo existentes (Puelles, 2000). La vida era angustiosamente rural con unas jornadas laborales de sol a sol y, en las ciudades, los obreros luchaban por una jornada laboral de ocho horas. La moral pública era muy rígida y la Iglesia española mantenía su función tradicional de velar por las costumbres (Puelles, 2000).

La situación educativa caminaba junto con la dramática situación que acompañaba al contexto político y social. Tal y como señala Ricardo Macías Picavea en su libro *El problema nacional*, la “triste realidad” ponía de relieve una alta tasa de analfabetismo en España con más del 60% (Francia tenía a finales de siglo menos de la mitad); el mismo número de institutos (50) que los creados en los años treinta y cuarenta, frente a más de 300 colegios privados; y unos 15.000 alumnos en las universidades concentrados, en su mayoría, en las facultades tradicionales de Derecho y Medicina (Puelles, 2000).

Paralelas a este escenario, las Universidades Populares comenzaron su andadura en Francia, en las postrimerías del siglo XIX, tras el llamamiento efectuado, en 1898, desde las páginas de la revista *La Coopération des idées* demandando una «enseñanza popular superior ético-social» que, por medio de la educación sindical, cooperativa, política y social, propiciara la generación de un proletariado mejor formado necesario

para constituir la sociedad futura (Moreno & Sebastián, 2001). La sociedad francesa consciente de la demanda, de origen democrático y popular, constituyó un año más tarde, en 1899, la primera Universidad Popular en París formándose, a su vez, la *Sociedad de Universidades Populares*, cuya finalidad residía en la diseminación de estas entidades por toda Francia.

En aquellos años, según Leopoldo Palacios, bajo la denominación de «Universidades Populares» existían, en función de sus promotores y destinatarios, tres modalidades diferenciadas:

- a. Las Universidades Populares de *La Coopération des idées*, en las que los participantes potenciales eran obreros sin exclusiones ideológicas;
- b. Las llamadas Universidades Populares «de partido» de carácter laico que iban dirigidas, de un modo excluyente, a grupos de obreros pertenecientes a determinados grupos políticos o asociaciones de clase y,
- c. Los «institutos populares» que aun siendo impulsados por colectivos católicos, no eran una oferta de corte confesional ni socialmente excluyente (Palacios, 1903).

Al comienzo, la novedad que ofrecían las Universidades Populares residía más en su denominación que en los principios de los que partían o en las actividades que se proponían llevar a cabo. Es vital señalar que tanto en Francia, el país donde nacieron, como en España existía una considerable tradición de educación popular, así, destacaron algunas iniciativas españolas promovidas por los sectores intelectuales más activos de la burguesía liberal progresista como el Fomento de las Artes de Madrid, el Ateneo de Madrid o el Ateneo Obrero Barcelonés, entre otras.

### **5.1.2. Las Primeras Universidades Populares en España (1903-1928)**

En 1900, producto del impacto del 98 y de la ola regeneracionista que lo siguió, nació el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes destinado a encauzar, “las dos grandes fuerzas generadoras del progreso y de la riqueza de un pueblo, su cultura material y sus instrumentos de producción, de trabajo y de cambio”<sup>3</sup>, aunque pronto este ministerio fue políticamente relegado al último nivel, lo que revelaba el verdadero estado de la conciencia política española respecto a la educación (Puelles, 2000).

---

<sup>3</sup> Anuario Legislativo de Instrucción Pública. Madrid, 1901 (cita correspondiente a la pág. 164).

Con el telón de fondo que prestaban estas condiciones, unos años más tarde, Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928) fundó la primera Universidad Popular en España en su Valencia natal en 1903, la cual perdurará hasta su fallecimiento, en 1928 (Lázaro & Esteban, 1985). Además de esta, durante este período se crearon en nuestro país siete Universidades Populares: la de Madrid constituida en el año 1904, la de Sevilla fundada en 1905, la Universidad Popular Católica de Valencia y la de la Coruña en el año 1906, la de Ourense en 1910 y, finalmente, la de Segovia en 1913 (Moreno & Sebastián, 2010). Inicialmente, el movimiento de las Universidades Populares en España tuvo una lenta difusión y un número escaso de iniciativas comparadas con las de Francia, donde se constituyeron en el período 1899-1902 el 80% de las 320 UUPP creadas en el período 1899-1914 (Mercier, 2001). La ausencia en España, en un primer momento, de una entidad equiparable a la *Sociedad de las Universidades Populares* francesa (que impulsó y fomentó su implantación) evidenció que las primeras Universidades Populares españolas no se constituyeron como un proyecto cohesionado, sino que surgieron de un modo autónomo e independiente entre sí (aunque sí existían ciertas afinidades entre las mismas). El conjunto de todo ello, en parte, propició la reducida duración de las primeras UUPP en España.

Asimismo, en España, la mayor parte de dichas Universidades Populares tuvieron una duración reducida (Madrid 1904-1911; Sevilla 1905-1910; Universidad Popular Católica de Valencia 1905-1915; La Coruña 1906-1916 y 1927-1930, etc.) (Moreno & Sebastián, 2010). Se observa que “la vida de las primeras Universidades Populares españolas fue difícil, irregular y zigzagueante” (Tiana, 1992).

Por otro lado, es esencial reseñar que las UUPP desde el primer momento fueron iniciativas no excluyentes destinadas a un público ideológicamente plural. Estas instituciones daban respuesta a la exigencia misma de la democracia, fueron una obra de renovación, de regeneración social y de solidaridad humana en la que lo fundamental era una pretendida neutralidad ideológica y política. Las UUPP, por tanto, se presentaban como una iniciativa “interclasista” y “plural” que llevaban a cabo un conjunto de actividades muy variado donde destacaban las conferencias sobre temas relacionados con la medicina y la higiene popular, la divulgación científica, la historia, la literatura, la geografía, las cuestiones sociales o laborales, etc.



### 5.1.3. Las Universidades Populares durante la Segunda República (1931-1939)

La Segunda República trajo consigo un regeneracionismo democrático ligado a la reforma de la educación. Este intencionado regeneracionismo pedagógico establece una conexión íntima entre los términos educación, democracia y ciudadanía (Puelles, 2000).

“El Gobierno provisional de la República sitúa en el primer plano de sus preocupaciones los problemas que hacen referencia a la educación del pueblo. La República aspira a transformar fundamentalmente la realidad española hasta lograr que España sea una auténtica democracia. Y España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia”<sup>4</sup>

El impulso que otorgó la proclamación de la Segunda República propició, entre otras, las condiciones necesarias para que surgiera la Universidad Popular de que compartiría, en gran medida, las características propias de las Universidades Populares de la primera etapa. Sus principales propulsores y promotores fueron los poetas Antonio Oliver Belmás (1903-1968) y Carmen Conde Abellán (1907-1996). Este matrimonio, junto con la colaboración de otros intelectuales, profesores y profesionales liberales, vinculados en algunos casos a partidos republicanos, constituirían la esencia de esta institución (Moreno & Sebastián, 2010). La Universidad Popular de Cartagena se erguía como una iniciativa de educación popular, desligada de partidos políticos, que propiciaba la concordia y la paz social, sin exclusiones entre obreros, ciudadanos e intelectuales.

Diversos estudios afirman que entre sus actividades, iniciadas en diciembre de 1931 y sustentadas a través de las diversas subvenciones que ofrecía el Ayuntamiento y la Diputación Provincial de Murcia, destacaban las conferencias impartidas por profesores, intelectuales y profesionales liberales locales (Carmen Conde y Antonio Oliver, Andrés Bellogín, María Cegarra, José Rodríguez Cánovas, Esteban Santorres, Francisco Pérez Cuadrado, Casimiro Bonmatí Azorín, José Benítez de Borja, Vicente Ros, Miguel Pelayo, etc.), profesores de las universidades y centros académicos de Madrid (Manuel García Morente y María de Maeztu), Murcia (Mariano Ruiz Funes, Cayetano Alcázar,

---

<sup>4</sup> Decreto de 23 de junio de 1931 por el que se crean siete mil plazas de maestros y maestras con destino a las Escuelas Nacionales, en Historia de la Segunda República y la guerra civil (1931-1939). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p.144 (estudio preliminar, preparación y selección de textos y documentos, y notas de Antonio Molero Pintado).

José Loustau, etc.) y Córdoba (Antonio Jaén) (Moreno & Sebastián, 2001). También acudían políticos nacionales de signos dispares, si bien cabe señalar que la mayoría estaban vinculados a partidos de la izquierda republicana (Fernando Valera, Margarita Nelken, Vicente Sol, Félix Gordón Ordás, etc.), feministas (María Martínez Sierra), sindicalistas (Ricardo Fornells), diplomáticos (José M<sup>a</sup> Chacón) y poetas o escritores (Cipriano Rivas Cherif, Ramón Sijé, Miguel Hernández, Elena Fortún, etc.) (Moreno & Sebastián, 2010). Las disertaciones de todos ellos, junto con el resto de actividades que se proponían (certámenes literarios, concursos fotográficos, publicaciones, debates, excursiones, exposiciones, sesiones de cinematógrafo educativo, conciertos, audiciones, rodaje de documentales, bibliotecas circulantes, actividades de animación a la lectura, etc.), lograron la configuración de un amplio espectro de temas.

Simultáneamente, Carmen Conde y Antonio Oliver, impulsaron la realización de Misiones Pedagógicas en la región murciana. Posteriormente, ella, logró recibir una beca de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en 1936 para viajar a Francia y Bélgica y, una vez allí, pudo impregnarse y conocer el funcionamiento de las instituciones de educación popular y obrera existentes.

Más adelante, en febrero de 1934, la Universidad Popular de Cartagena convocó un congreso de las Universidades Populares españolas. Su intención se dirigía hacia la cohesión del movimiento a través de la constitución de la Federación Universidades Populares Hispánicas, pero la tentativa resultó infructuosa.

No obstante, tomando como referente el mismo hilo conductor, avanzaron hacia el siguiente paso que, esta vez, asumía el propósito de crear una Federación de Instituciones de Cultura Popular que aglutinara a bibliotecas, ateneos y Universidades Populares. La iniciativa, a pesar de aprobarse sus estatutos en el verano de 1935, se diluyó tras el estallido de la Guerra Civil (Moreno, 2008).

Uno de los cambios más significativos que se produjeron en esta etapa, estaba relacionado con la presencia activa de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH). En el Congreso extraordinario para la reforma de la enseñanza, celebrado en 1931, se llegó a la conclusión de que “la misión educadora de la Universidad no acababa en el estudiante: debe difundirse al pueblo y es preciso que el mismo estudiante comprenda esta necesidad y extienda la cultura que de ella recibió” (Pérez, 1977). De

este modo, los estudiantes demócratas asumían como una de sus funciones sociales irradiar los conocimientos adquiridos en las Universidades hacia el pueblo, siendo uno de los cauces para lograrlo la creación de Universidades Populares.

Por otro lado, las transformaciones políticas originadas tras la proclamación de la Segunda República, generaron un nuevo movimiento a favor de las mismas asumido y soportado por la organización estudiantil. Con esto, se logró que las UUPP dejaran de ser iniciativas autónomas y respondieran a un proyecto común promovido por las Federaciones Universitarias de Estudiantes (FUE) locales, dando lugar a la eclosión que el movimiento necesitaba. Así, no sólo las capitales más importantes llegarían a contar con una Universidad Popular de esta índole (Madrid, Valencia o Sevilla), sino que determinadas poblaciones, a pesar de no ser capitales de provincia, lograrían el impulso necesario para la creación de este tipo de entidades. El objetivo principal de los programas que promovían era divulgar la cultura, tanto en zonas urbanas como rurales, de aquellas clases sociales que por sus circunstancias económicas no tenían posibilidad de acceso a la misma. En relación a la organización, cada Universidad Popular gozaría de autonomía para realizar sus fines; la matrícula y la enseñanza serían gratuitas; el profesorado seleccionado cuidadosamente; y en los órganos de gobierno habría representación de profesores y alumnos (Núñez & Collado, 1985).

Las actividades de estas Universidades Populares experimentaron varios cambios y se centraron más en aquellas enseñanzas de educación básica y cultural de personas adultas. También siguieron promoviéndose conferencias de divulgación científica y extensión cultural sobre temas de psicología, derecho, geografía, geología, arqueología, física y química, literatura, etc. En su mayoría, fueron los universitarios afiliados a la FUE los que impartían los cursos señalados. En cuanto a los destinatarios, se produjo una cierta radicalización del movimiento. Así, algunas universidades Populares comenzaron a dirigir su oferta específicamente a los obreros.

Con el estallido de la Guerra Civil, “la Universidad Popular como se concibió a principios de siglo, desaparece” (Fernández, 1984) de manera que su finalidad durante el período bélico se convertiría en algo no tan ambicioso como en sus comienzos priorizando la lucha contra el analfabetismo existente. Aun así, algunas Universidades

Populares, como la de Madrid, multiplicaron sus enseñanzas respecto a las que llevaban a cabo inicialmente puesto que la Guerra Civil, en algunos casos, sirvió para provocar un reforzamiento de sus actividades y un notable incremento en la demanda de acceso a las mismas. Se demuestra con esto que, pese a las problemas que supone estar en un país en guerra, el interés por mantener viva la educación popular de adultos se mantuvo.

#### **5.1.4. La llegada de la democracia y las Universidades Populares**

El período franquista originó la desaparición o, en el mejor de los casos, la transformación radical de todas las iniciativas existentes de educación popular de personas adultas. Se aniquilaron las diversas modalidades que tuvieran relación con grupos ideológicos liberales, republicanos, librepensadores, socialistas o anarquistas. Se desvanecieron, a su vez, ateneos, sociedades instructivas y culturales, casas del pueblo y la Extensión Universitaria. Sin embargo algunas modalidades, como las misiones pedagógicas, conservaron su denominación aunque su contenido y alcance se convirtiera en algo completamente diferente (Moreno & Viñao, 1997), lo cual no fue el caso de las Universidades Populares. De este modo, en la época franquista no volvió a existir ninguna institución bajo el nombre de Universidad Popular y tampoco hubo otras semejantes que respondieran fielmente a los principios que inspiraron estas. No obstante, durante Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, llevada a cabo en 1963, se instituyó una entidad de educación popular denominada “Pequeña Universidad” que, salvando las distancias, recreaba desde otro signo ideológico las extintas Universidades Populares que el franquismo eliminó (Moreno & Sebastián, 2010). Esta iniciativa limitada y dependiente de un Estado no democrático con una duración comprendida entre los años 1965-1967, llegó a contar con 3.474 clases distribuidas por todas las provincias de España y un número de 208.000 participantes por cursos académicos durante los años 1966 y 1967 (Moreno & Sebastián, 2001).

El fin de la dictadura trajo consigo la transición española. Ésta dio paso a una incipiente democracia que se caracterizó por la extraordinaria complejidad de la creación de una nueva forma de Estado sometida a una doble evolución política: la transformación de un Estado autoritario a uno democrático y la sustitución de una organización territorial centralizada por una ampliamente descentralizada (Puelles, 2000).

Tras la supresión de Universidades Populares en España durante el franquismo tuvieron que sucederse más de cuarenta años para que, esta vez en un Estado democrático, resurgieran las iniciativas de educación popular. Las transformaciones sociales, económicas y políticas ligadas a la restauración democrática conllevaron cambios profundos en la sociedad española que generaron una creciente sensibilidad hacia los movimientos de educación popular. Estos movimientos eran concebidos no sólo como un instrumento que contribuía a elevar el nivel cultural de la población, sino como un medio absolutamente necesario para conseguir la modernización del país y la consolidación de la democracia. Las Universidades Populares de ese momento, al igual que las actuales, generaron por tanto cauces inéditos de participación ciudadana y, desde el seno de los ayuntamientos en la mayoría de los casos, posibilitaron el acceso y disfrute de los bienes culturales.

Así, las primeras iniciativas de Universidad Popular durante este período, tuvieron lugar en 1976 en el barrio del Besós en Barcelona y Rekaldeberri en Bilbao; y, en 1981, la Universidad Popular de San Sebastián de los Reyes (Madrid) con el fin de posibilitar a las personas adultas y jóvenes, y extraordinariamente a los niños, el acceso al conocimiento y a los nuevos medios de expresión para desarrollar una “conducta libre, participativa y emancipadora” (Puente, 1983). A éstas, posteriormente, le sucederían algunas como las de Gijón, Puertollano, Elche y Cartagena.

#### **5.1.4.1. La Federación Española de Universidades Populares (FEUP)**

La Federación Española de Universidades Populares (FEUP) se creaba durante el I Congreso de Universidades Populares en 1982 (Murcia) y contaba con la presencia del ministro de Educación José María Maravall. Tal y como sucedió en Francia con la fundación de la Sociedad de las Universidades Populares a finales del s. XIX, o en España con la labor sufragada por los estudiantes demócratas en la Segunda República, las actuaciones llevadas a cabo desde la FEUP han sido determinantes tanto para la difusión como para la consolidación del movimiento de Universidades Populares.

La FEUP, que representa a las UUPP en los ámbitos nacional e internacional, tiene los objetivos de promulgar y apoyar la experiencia de las Universidades Populares de España, además de defender los intereses comunes de las mismas. Actúa como una red

facilitadora del intercambio de experiencias entre Universidades Populares y también posibilita la sistematización de la producción teórica y la mejora de comunicación entre las diferentes UUPP, las Asociaciones Territoriales de UUPP y todas las personas que formen parte del proyecto (representantes institucionales, personal técnico y los propios participantes).

La FEUP, con un crecimiento prácticamente ininterrumpido, ha conseguido pasar de las 23 Universidades Populares federadas en 1982 a 212 UUPP en 1999 y 228 UUPP en 2009 (Moreno & Sebastián, 2010). A comienzos del siglo XXI, doce Comunidades Autónomas poseían Universidades Populares, sin embargo su distribución geográfica no estaba compensada y es, por lo tanto significativo distinguir que tres de cada cuatro UUPP españolas están ubicadas en los municipios de Extremadura y Castilla La Mancha, distinguiéndose estos como territorios prolíferos respecto al resto de Comunidades Autónomas que experimentaron una evolución relativamente estable con discretos avances y/o retrocesos (Moreno & Sebastián, 2001). El análisis exhaustivo y profundo de las razones a las que responde la configuración geográfica de las Universidades Populares y el modo en que han emergido o continuado según los cambios políticos sucedidos a lo largo de los años, probablemente constituiría una nueva línea de investigación que se alejaría de la temática central que conforma este trabajo. No obstante bastará señalar, en relación a la FEUP, que el cómputo de las Universidades Populares existentes en España es sensiblemente superior al de aquellas pertenecientes a la FEUP y, por tanto, no todas las Comunidades Autónomas que poseen UUPP forman parte de la FEUP.

La vinculación, a través de la FEUP, de las Universidades Populares en España a redes internacionales es otro de los rasgos que constituyen el atractivo de la Federación de Universidades Populares. La FEUP mantiene y promueve relaciones con organismos de carácter internacional como la UNESCO, la European Association for Education of Adults (EAEA) y con instituciones con fines similares a nivel europeo y latinoamericano (Moreno, 2008). Se trataba, inicial y actualmente, de un proyecto de desarrollo dirigido a promover la participación social y posibilitar a los ciudadanos las herramientas necesarias para que, desde dentro, fueran capaces de transformar su entorno combinando lo cultural, lo educativo y lo social.

En nuestros días, la Federación Española de Universidades Populares está integrada por 231 Universidades Populares que trabajan en proyectos innovadores de educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida en 26 provincias y 12 Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia). A su vez, en las UUPP, trabajan alrededor de 4.000 profesionales de la educación y la formación a lo largo de la vida y participan más de 2.500.000 de personas. El conjunto de todas estas personas que la integra apuesta por iniciativas que comparten un mismo enfoque y orientación cuyo referente principal es la importancia de la educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información y del conocimiento de la que, inevitablemente, formamos parte. Se torna fundamental, dadas las circunstancias, el hecho de aprender a gestionar críticamente los conocimientos y avances que pueden, enfocados debidamente, lograr la transformación social que se alza, definitivamente, como el pilar básico que sostiene y da sentido a las Universidades Populares (federadas y no federadas).

#### **5.1.4.2. Las Universidades Populares en la actualidad**

En el IX Congreso de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP) se definieron a las Universidades Populares como “un Proyecto de Desarrollo Cultural, que actúa en el Municipio, cuyo objetivo es promover la Participación Social, la Educación, la Formación y la Cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad”. Todavía hoy, las UUPP siguen siendo un lugar al que todos y todas tienen acceso. Nacieron para la emancipación de las personas, para la libertad en la conversación y la negociación, para la imaginación de otro posible orden de las cosas. Las UUPP son escuelas especializadas en la igualdad, nacieron para la dignidad de quienes de ella participan, deben divulgar la libertad y abogar por un porvenir siempre más libre (FEUP, 2012); en este contexto, donde se observan varios frentes de trabajo, las UUPP llevan a cabo acciones a nivel local, regional, nacional e internacional que apuestan por la obtención de los principios anteriores englobados en estos temas:

- La ciudadanía activa.
- La igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Las capacidades básicas.
- Integración social.

- Empleabilidad.
- La promoción del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV).
- Aprendizaje intercultural.
- Educación y Formación Específica.

#### **5.1.4.3. La Universidad Popular de Palencia (UPP) desde 1984.**

A mediados de los 80 en Palencia se toma como referente de Educación de Adultos, casi exclusivo, la educación formal que se imparte en los centros de Formación en Educación de Personas Adultas (FEPA). Sin embargo, con el nuevo momento sociopolítico que se respiraba empezaron a surgir iniciativas de carácter social y “privado” que comienzan a actuar en el campo de Educación para Adultos dentro de las Escuelas Campesinas, centros de signo religioso, actuaciones concretas en barrios, etc.

La Universidad Popular de Palencia (UPP) surge por iniciativa de un grupo de ciudadanos de la localidad relacionados con la cultura y los movimientos sindicales. Estas personas, asociadas, construyeron un proyecto de Universidad Popular similar a las iniciativas que se estaban desarrollando desde los orígenes de la democracia en otras ciudades españolas (Lobejón, 2012).

En el año 1984, al disponer de una financiación inicial procedente de la Junta de Castilla y León, el proyecto comenzó a consolidarse. Así, el 4 de marzo de 1985, la Universidad Popular de Palencia abrió sus puertas con un programa de Cursos y talleres agrupados en tres grandes áreas: Educativa, Cultural y de Salud dirigidas por más de 20 educadores/as. La previsión inicial, tras la apertura de la UPP, era de 200 participantes sin embargo, la realidad superó las expectativas iniciales y acudieron 400 participantes.

Al igual que en sus inicios, la Universidad Popular de Palencia (UPP) se constituye como una Asociación sin ánimo de lucro y con capacidad jurídica propia cuyo ámbito territorial se extiende a lo largo de Palencia capital (80.741 habitantes<sup>5</sup> aprox.) y Palencia provincia (102.000 habitantes aprox.). De esta manera,

“la Universidad Popular de Palencia se consolida como un Centro de Educación y Cultura que se financia con subvenciones y tiene como fin las personas jóvenes, adultas y mayores y que deseen ampliar sus conocimientos, contrastar

---

<sup>5</sup> Datos facilitados en la página web del Ayto. de Palencia:  
[http://www.aytopalencia.es/sites/default/files/datos\\_y\\_grafico\\_poblacion\\_web\\_2013.pdf](http://www.aytopalencia.es/sites/default/files/datos_y_grafico_poblacion_web_2013.pdf)



sus puntos de vista y que, al mismo tiempo, pretenden estar, crítica y responsablemente, en contacto activo con los cambios que se produzcan en todos los campos de la vida social y cultural” (Lobejón, 2012).

En lo que se refiere al sentido y labor de la UPP, el Plan Estratégico Palencia 2000 elaborado por el Ayuntamiento de Palencia junto a las instancias sociales relevantes de la ciudad, señala que:

La enseñanza no formal en Palencia dispone de un Centro importante: la Universidad Popular Alfonso VII (UPP). La UPP es la más importante referencia, a pesar de no disponer de instalaciones propias. De su alumnado, casi un 50% sólo tiene estudios primarios, y sólo el 3% son licenciados universitarios. Un 15% son jubilados, y un 5% son parados. Los datos presentados dan testimonio del importante interés cultural de los ciudadanos, así como de la capacidad formativa y organizativa de la UPP. Desde un punto de vista estratégico, lo fundamental de la actividad de la UPP es el cambio socio-cultural que se produce en los alumnos. Mejora la autoestima de los participantes, incrementa sus relaciones y ello tiene una motivación formativa y cultural”.

Cabe señalar que, desde sus comienzos, la Universidad Popular de Palencia apoyada en la FEUP, continúa, con las actualizaciones requeridas, marcándose el objetivo fundamental que la define: “promover la participación social de los ciudadanos y ciudadanas de Palencia, condición fundamental para la profundización de la democracia y para el desarrollo educativo, social, cultural y económico de la comunidad. Participar significa, también, disponer y dominar los recursos precisos para la acción” (UPP, 2010). A día de hoy, un total de casi 70 educadores y educadoras se ocupan hoy de la tarea educativa que atiende a un total de 2.803<sup>6</sup> personas admitidas de un total de 3.442<sup>7</sup> personas matriculadas (donde un 30% son hombres y un 70% son mujeres).

A lo largo de la lectura que conforma la historia de las Universidad Popular de Palencia, se observa los diversos frentes de acción a los que ésta se enfrenta y si, efectivamente, entendemos a la UPP como un espacio de educación no formal que da cabida a todos y

---

<sup>6</sup> Datos proporcionados por la UPP.

<sup>7</sup> *Ibidem.*

todas, no podemos obviar el margen de participación que corresponde a la realidad social que asumen las mujeres de etnia gitana protagonistas, en este caso, del tema principal de este trabajo.

## **5.2. LA POBLACIÓN GITANA**

### **5.2.1. Panorámica básica sobre la situación de los gitanos y gitanas en España**

La población gitana ha estado presente en España desde el s. XV con una trayectoria histórica marcada por persecuciones, intentos de asimilación y procesos de exclusión social (FSG, 2012). Respecto a los datos poblacionales, conviene adoptar una actitud de cautela puesto que no existe un censo de la población calé en España y, por tanto, no se conoce con exactitud el tamaño real de la misma. No obstante, el último estudio de la Fundación Secretariado Gitano de 2011 cifra a la población gitana alrededor de las 750.000 personas –estos datos pueden llegar a oscilar entre 500.000-1.000.000 de personas (Laparra, 2007) – de los que casi la mitad (el 48,8%) tiene menos de 25 años y donde la edad promedio ronda los 28 años frente a los 41,3 años de la población general. Estas cifras nos revelan que se trata de una población joven que mantiene unas tasas de natalidad sustancialmente superiores a la media del conjunto de la población.

Acerca de su presencia territorial, los datos recogidos desvelan una representación destacada en Andalucía (donde residen aproximadamente 270.000 de los gitanos/as españoles), seguida de Cataluña (con 80.000), Madrid (con 60.000) y la Comunidad Valenciana (con una estimación de 52.000 personas gitanas) (FSGG, 2003). Si bien su historia tradicional ha estado vinculada al medio rural y a la movilidad geográfica (nomadismo), se observa que en la actualidad prevalece su asentamiento estable y prolongado en áreas urbanas (Grupo Pass, 2001).

Respecto a la situación social, el perfil de la población gitana es heterogéneo y diverso. Así, no conviene caer en el frecuente error de asociar la pertenencia étnica con situaciones de privación material, exclusión social y autoexclusión. Existen casos de personas gitanas que tienen unos niveles socio-económicos altos o medios y viven en una situación de plena integración en la sociedad (FSG, 2012). También constituyen un grupo amplio la población gitana que ha experimentado notables avances en las últimas

décadas aunque aún se perpetúan, en distintos grados, carencias sociales evidentes frente al conjunto de la población total. Por último, un tercer segmento está compuesto por personas que viven en una situación de exclusión social severa y que han experimentado escasos avances en cuanto a su inclusión social. Estas personas se enmarcan dentro de los grupos socioeconómicos más desfavorecidos que no participan de forma igualitaria en la educación, el empleo o la vivienda y por tanto son susceptibles a la vulnerabilidad. La coyuntura de crisis económica y destrucción de empleo en España, por otro lado, también está teniendo efectos sobre la población gitana. Se torna primordial, en estas circunstancias, continuar apoyando los procesos de inclusión social que posibilitan a estas personas evitar un estancamiento o retroceso.

La educación, el empleo y la vivienda son también cuestiones fundamentales que determinan el estado de bienestar y calidad de vida de una población en un entorno determinado (FSGG, 2003). A pesar de que, en términos generales existe una tendencia de mejora de las condiciones de vida de la población gitana, el nivel educativo de la misma es muy bajo. Pocos gitanos/as de las generaciones de más edad han acudido regularmente a la escuela, por ello, encontramos un elevado porcentaje de gitanos/as mayores de 18 años con un nivel muy alto de analfabetismo total y/o funcional que no poseen los estudios básicos obligatorios (FSGG, 2003).

Por último es preciso señalar que, en los últimos años, la población gitana en España ha aumentado con la llegada de personas romaníes procedentes principalmente de Rumania y Bulgaria que, ejerciendo su derecho de libre circulación y residencia, han elegido España como país de destino (FSG, 2012).

### **5.2.2. Los gitanos y gitanas en Palencia**

En Palencia, según los datos sociodemográficos del Plan Municipal de Minoría Étnica Gitana 2010-2013, existen 1.580 personas gitanas agrupadas en 410 familias (lo que supone el 1,82% de la población general total). La población gitana es muy joven de manera que, el 54,77% tiene menos de 25 años y sólo el 3,91% es mayor de 60 años. En cuanto al estado civil, la gran mayoría se casa entre los 16 y los 23 años, y lo hacen antes las mujeres que los hombres. Las viviendas, por lo general de protección pública,

se sitúan mayoritariamente en los barrios del Cristo, San Juanillo y Pan y Guindas. Actualmente, no existen asentamientos marginales.

#### **5.2.2.1. Estructura familiar**

En la comunidad gitana de Palencia, el 80% de las familias se ciñe al modelo tradicional de familia –basado en la pareja con varios hijos–. De éstas, el 52% ha contraído matrimonio civil o canónico y el 32% ha formalizado su unión a través del rito gitano. La presencia de parejas sin menores es escasa suponiendo un 9,49% de las familias (Ayto. de Palencia, 2010).

Por otro lado, se aprecia un mayor control de la natalidad respecto a etapas anteriores apareciendo, así, un mayor intervalo de tiempo entre el nacimiento de los hijos debido, en parte, a una mayor difusión de los métodos anticonceptivos.

#### **5.2.2.2. Valores culturales**

La cultura gitana vigente en nuestros días ha ido evolucionando en los últimos años y adaptándose a las exigencias de una nueva realidad. Sin embargo, y por encima de la heterogeneidad de su población, existen una serie de elementos comúnmente aceptados que se mantienen como la esencia de su cultura. Se trata de una cultura ágrafa, transmitida de generación en generación, en la que las mujeres tienen un papel fundamental como transmisoras. Entre los rasgos culturales más característicos, tal y como sostiene García (2006), encontramos:

- Organización social fundamentada en la familia –entendida en sentido extenso– como núcleo esencial en torno al que se desarrollan las relaciones sociales y personales.
- Prevalencia del grupo frente a la individualidad de cada persona.
- Gran valor a la palabra dada que prevalece frente a lo escrito.
- El respeto a los ancianos. Su figura es muy representativa en la comunidad y se cuidan –las mujeres les cuidan– en casa.
- La influencia de los gitanos mayores en los más jóvenes.
- El luto, que frena las actividades sociales y laborales y condiciona la estética personal y la vida comunitaria en cuanto a manifestaciones de alegría o actividades lúdicas.

- Las creencias y prácticas religiosas –Iglesia Evangélica de Philadelphia– giran en torno al culto que, en Palencia, se celebra todos los días de la semana (a excepción de los jueves) y donde el pastor ejerce una poderosa influencia sobre sus feligreses.
- Sobreprotección de las mujeres orientada a la preparación para el matrimonio y la asunción de funciones reproductivas. El sexo, frecuentemente, aparece como un elemento tabú para ellas por lo que, a menudo, prevalece un desconocimiento relacionado con la educación sexual y las enfermedades ginecológicas.

### **5.2.2.3. La Educación**

Entre la comunidad gitana de Palencia –a pesar de existir una tendencia que valora de forma positiva la escuela y la educación como un medio básico de promoción social y de desarrollo personal–, se da un elevado porcentaje de absentismo y fracaso escolar entre la población gitana que se traduce principalmente en dificultades de acceso a la formación profesional y, posteriormente, al empleo. La presencia de analfabetismo, por otro lado, es mayor entre las mujeres.

### **5.2.2.4. Situación laboral y empleo**

Un empleo normalizado en el mercado de trabajo es fundamental para lograr una integración plena, sin embargo, el tipo de empleos a los que accede la población gitana se caracterizan por la precariedad –temporalidad de las contradicciones, baja cuantía de los salarios, etc. – (García, 2006). En Palencia, según el Plan Municipal de Minoría Étnica Gitana, las principales características de la población gitana a nivel ocupacional son las siguientes: el 14,01% de la población masculita en edad de trabajar está empleada actualmente, frente al 3,7% de la población femenina. Cabe destacar que el porcentaje de mujeres que trabajan es anecdótico puesto que el 90% de mujeres gitanas figuran como desempleadas. Ello, es debido a que el grupo más joven de mujeres tiene entre sus objetivos más inmediatos el matrimonio y la maternidad. Por otro lado, la disponibilidad para trabajar fuera de casa de la mujer gitana queda limitada muy pronto puesto que asume, además de las responsabilidades de cuidados familiares, las tareas domésticas que limitan su tiempo real tanto para la búsqueda de empleo como para el ejercicio de una profesión (Ayto. de Palencia, 2010).

### 5.2.3. Proyecto *Educación en Mayúsculas*<sup>8</sup>. Mujeres Gitanas en el Centro Social Municipal El Cristo (Palencia)

La Concejalía de Bienestar Social del Ayto. de Palencia (Plan Municipal de Minoría Étnica Gitana) deriva a la Universidad Popular de Palencia (UPP) el Proyecto *Educación en Mayúsculas*<sup>9</sup> dentro del cual he tenido la oportunidad de llevar a cabo mis prácticas. Éste proyecto –integrado exclusivamente por mujeres gitanas beneficiarias de la Renta Garantizada de Ciudadanía, con una media de edad de 35 años, con muy poca o ninguna formación académica, con varios hijos/as, creyentes y practicantes de la religión evangélica y con un elevado sentido del respeto a dicha doctrina–, se imparte en el Centro Social Municipal El Cristo situado en la C/ Cristina Marugán s/n, en el centro del barrio del que toma el nombre y da cobertura a los barrios comprendidos entre el Cristo del Otero, Virgen del Brezo y la Avenida Santander. *Educación en Mayúsculas* entiende la EDUCACIÓN como una clave indispensable para que cualquier colectivo, incluido el de las mujeres gitanas, sea escuchado y participe en la construcción de una sociedad diferente.

En su mayoría, las mujeres gitanas que integran este proyecto afrontan su presente con entusiasmo, se muestran motivadas hacia los objetivos educativos y/o laborales marcados y retan cualquier impedimento cultural que se presente (Antolín, 2014). Sin embargo, a menudo sus ideales se ven truncados debido a tres cuestiones fundamentales que el proyecto *Educación en Mayúsculas* pretende combatir:

- La **influencia familiar** que las insta, por lo general, a casarse y tener hijos a una edad temprana antes de alcanzar la suficiente madurez para ser madres y educar adecuadamente a sus hijos/as. Bajo estas circunstancias, las mujeres, se ven abocadas a reproducir los roles que aprendieron de sus madres (Antolín, 2014). Estos roles, que perpetúan el patriarcado de coerción, determinan la vida de muchas mujeres que incluso llegan a aislarse en pro del cuidado familiar. Es esencial, desde esta perspectiva, cambiar los modelos predominantes incidiendo en la relevancia de fomentar la educación en valores igualitarios desde la etapa infantil y realizar, en la medida de lo posible, escuelas de madres y padres que

---

<sup>8</sup> El proyecto *Educación en Mayúsculas* se imparte los miércoles, jueves y viernes en horario de 10:00 a 11:30 y tiene una duración de un curso académico.

<sup>9</sup> La asistencia a este proyecto es obligatoria puesto que se constituye como una contraprestación imprescindible para recibir la Renta General de Ciudadanía.

ayuden a transformar los papeles tradicionales asociados a hombres y mujeres. Del cambio de estos modelos dependerá que las futuras generaciones de niños/as de etnia gitana crezcan en la integración en vez de en la segregación.

- El **absentismo escolar**, del que también han sido víctimas estas mujeres, constituye un grave problema en cuanto a que ninguna de estas mujeres han completado la formación básica (Antolín, 2014). La incorporación a estos programas les ofrece la oportunidad de salir del analfabetismo total y/o funcional.
- Por último, el refugio en **mecanismos de defensa poco propicios** –como rehusar del diálogo, el aislamiento, el contacto y relación exclusiva con su mundo cultural y familiar, etc. (Antolín, 2014) – resulta determinante a la hora de frenar la promoción y desarrollo personal y profesional de las mujeres gitanas. La lucha contra todos ellos, desde proyectos tan trascendentales como el de *Educación en Mayúsculas* es básica puesto que brindan, a las mujeres gitanas, un espacio abierto –a la convivencia, el diálogo y las relaciones interpersonales– imprescindible para derribar este tipo de barreras. (Antolín, 2014)

#### **5.2.3.1. Mujeres Gitanas. Sueños, deseos y memoria. Una propuesta desde la Educación Social**

El conjunto de propuestas que conforman los subapartados posteriores recoge lo que ha sido mi intervención como Educadora Social dentro del proyecto *Educación en Mayúsculas*. La estructura presentada, dividida en tres bloques temáticos, seguirá una metodología activa-participativa y dinámica con la que se ha logrado incitar la motivación, la reflexión y el análisis sobre los temas trabajados. Cada bloque temático se ajustará a un esquema compuesto por una breve panorámica y justificación del tema seleccionado; los objetivos que persigue; los textos, debates o actividades propuestas y, por último, la exposición de los resultados obtenidos de las mismas.

Cabe señalar, finalmente, que las diversas propuestas temáticas abordadas se han planteado con los objetivos de erradicar, reflexionar y buscar alternativas, en la medida de lo posible, a la posición injusta y desigual de las mujeres gitanas que las ha perseguido –y aún persigue–, funestamente, desde hace décadas. El trabajo grupal y la

posterior introspección –que no necesariamente se había de dar dentro del aula– han sido claves para el desarrollo personal de estas 19 mujeres.

#### **5.2.3.1.1. Ser mujeres gitanas**

A pesar de las breves aportaciones que ya se han realizado sobre la realidad de este colectivo, cabe señalar que las especificidades de género y cultura acarrear consecuencias que provocan que las oportunidades de las mujeres gitanas se vean disminuidas con respecto a la población general y a los varones de su comunidad. Las mujeres gitanas, en la sociedad española de hoy en día, como grupo étnico-cultural, padecen una situación diferente respecto a la mayoría de las mujeres y se ven doblemente afectadas por el hecho de ser mujeres en una sociedad patriarcal y por pertenecer a una minoría étnica que, según los estudios sobre los prejuicios sociales, recibe la peor valoración social (Villalba, 2000). Además, otro factor de incidencia fundamental es su pertenencia a una cultura cuyos valores de género están asociados, ante todo, a la función social que deben cumplir como madres y esposas.

Es común a todas las culturas la relación entre discriminación de la mujer y pobreza. Sin embargo, a medida que nos adentramos en grupos sociales con características de exclusión social, las diferencias entre los sexos se hacen más evidentes situando a los hombres en una posición privilegiada frente a, generalmente, “su/sus” mujer/es que quedan, automáticamente, en una posición de indefensión y vulnerabilidad. A menudo, este tipo de situaciones, se traducen en una perpetua situación de riesgo para la integridad física y psíquica de aquellas mujeres gitanas que, acongojadas ante la posibilidad de provocar una ruptura y conflicto entre las familias, silencian los malos tratos que reciben.

Actualmente, coexisten diferentes realidades con respecto al rol que asumen las mujeres gitanas. Hoy conviven los valores más tradicionales con los más nuevos impulsando, estos últimos, a la participación de las mujeres en otros ámbitos de la realidad. Quedan cuestionados con ello, casi de forma automática, los valores que más se aprecian y transmiten desde la educación gitana tales como el respeto y la sumisión a las decisiones tomadas por el hombre, el honor demostrado a través de la castidad –



unilateral de la mujer–, la maternidad como principal función de la mujer o el respeto ganado por los comportamientos morales.

Las mujeres son las principales educadoras dentro de la comunidad gitana y sobre ellas –a pesar de no ser la situación idónea– recae frecuentemente la responsabilidad de transmitir estos valores a las generaciones herederas. Buscar la forma de articular tradición y progresos y salir ilesas del proceso es hoy uno de los retos que las 19 mujeres gitanas del proyecto *Educación en Mayúsculas* tienen por delante. Orientar estas sesiones, a las que obligatoriamente tienen que asistir, hacia unas prácticas que verdaderamente las reporten una extensa gama de nuevas perspectivas y argumentos útiles para la defensa (desde la convicción) –ante los que aún se aferran fervientemente al privilegio– de una forma alternativa más justa e igualitaria o feminista de estar en el mundo, es categóricamente necesario para la supervivencia de estas mujeres que se resisten a vivir subyugadas y relegadas en el silencio y la insignificancia. Por profesionalidad –como Educadora Social–, por responsabilidad –como ciudadana activa en el mundo– y por sororidad –como mujer en la lucha hacia el camino de la igualdad– es responsabilidad mía desde la Educación Social plantear las siguientes dinámicas.

- **DINÁMICA I: Los estereotipos de género.**

Para la realización de esta dinámica, se dividió la clase en dos grupos equitativos – Grupo 1 y Grupo 2–. Al Grupo 1 se le entregó una hoja azul con la foto en blanco y negro de la cara de un bebé (APÉNDICE I) y al grupo dos se le entregó una hoja exactamente igual pero de color rosa (APÉNDICE II). Tenían que inventar el nombre de ese niño o niña –según creyeran– e inventar una historia acerca de cómo sería el futuro de ese bebé. Más adelante, se les mostró que los dos grupos tenían la misma foto –que en este caso se correspondía a una niña– y se les invitó a que ambos grupos presentaran la historia que habían elaborado.

El **objetivo** de todo ello era reflexionar acerca de si las expectativas que se tienen de las personas –en función de si son hombres o mujeres– están relacionadas, de alguna manera, con la educación e influencia que recibimos de nuestras familias acerca de la identidad que debiera presentar un hombre y una mujer.

Los **resultados** obtenidos me sorprendieron. Se esperaba que, basándose en el color de los folios –rosa y azul– asignaran al bebé el sexo de mujer y hombre respectivamente. Sin embargo, “bautizaron” a los bebés con los nombres de Daniel y Héctor, es decir, con los nombres de dos varones.

Ambas historias<sup>10</sup> coincidían en varios aspectos, los dos iban a ser hombres de éxito (un científico de laboratorio y un médico cirujano). También eran atractivos, deportistas, con unos ojos “encantadores”, etc. Respecto al estado civil, Daniel no está casado porque, según afirmaban, era joven, estaba fuera de España y no quería responsabilidades; Sin embargo, estaba seguro de que con el tiempo encontraría a la mujer adecuada y crearía una familia. Daniel, también se declaraba gitano abiertamente y afirmaba que sus padres estaban orgullosos de él. Por su parte, Héctor, sí estaba casado con Miriam que era enfermera –y trabaja junto a él–. El poco tiempo libre que tenían se lo dedicaban a sus hijos, Evelin y Daniel, mientras una asistenta –mujer– se encargaba de las labores del hogar.

- **DINÁMICA II: Mujeres artistas gitanas.**

La Dinámica II se ha realizado a través de una presentación PowerPoint (APÉNDICE III) donde se mostraban los testimonios y obras de las artistas gitanas Micaela Flores Amaya “La Chunga”, Judea Heredia Heredia, Lita Cabellut y Lola Ferreruela. Después, para dar pie al debate, se leyeron dos entrevistas correspondientes a las artistas Judea Heredia Heredia (APÉNDICE IV) y Lita Cabellut (APÉNDICE V). En su testimonio Judea Heredia Heredia –con un problema de audición– y Lita Cabellut –que, huérfana de padres, vivió una infancia *dickensiana* en la calle– demostraban que se podía lograr el éxito siendo mujeres gitanas. Ambas, como pioneras, atravesaron momentos difíciles en los que tuvieron que enfrentarse, incluso, a sus seres más allegados. Sus experiencias abren camino a mujeres que, como ellas, se planteen alcanzar nuevas metas que las permitan progresar personal y profesionalmente.

El acceso a la cultura es un derecho. Teniendo esto presente, el **objetivo** era acercar el arte a mujeres que rara vez tienen la oportunidad de introducirse en el mundo de la cultura. Además, se pretendía que lograran identificarse con otras mujeres –artistas en

---

<sup>10</sup> Las historias de Héctor y Daniel están íntegramente redactadas en los APÉNDICES I Y II.

este caso— que, en alguna etapa de su vida, han sufrido una discriminación y han logrado salir adelante. Por último esta actividad pretendía que vieran el arte de una forma alternativa a la tradicional a través de elementos que conocían bien y estaban presentes en su vida cotidiana. La actividad era un motivo para conectar con el arte, es decir, para apropiarse de él, reinterpretarle y dotarle de un significado útil.

El **resultado** que esta actividad generó —en un primer momento— estaba relacionado con el asombro. Se cuestionaban por qué, por ejemplo, la artista Lita Cabellut —que en sus obras reinterpreta a mujeres como Frida Kahlo— pinta a mujeres “feas” —prostitutas, enfermas mentales, vagabundas, etc.— En este sentido era fundamental transmitirles que el arte también se utiliza como una herramienta de denuncia y protesta con el objetivo de “golpear conciencias” —tal y como expresa Lita Cabellut—.

Por otro lado, se sentían orgullosas de que existieran mujeres artistas gitanas. Sin embargo, parecían quedarse en lo anecdótico de la clase. Para eso era esencial que se plantearan esta pregunta: ¿cómo empezamos a conocer lo que hacen otras mujeres? Ellas, lo han empezado a conocer a través de clases como estas, pero ¿y su familia? Instarlas a que contaran después de la clase, por ejemplo, a sus hijos e hijas que existen mujeres gitanas internacionalmente reconocidas era esencial para comenzar a propagar determinadas experiencias que impulsan el cambio de perspectiva.

Por último, se estableció un interesante debate sobre el significado del título de las obras. Por ejemplo, en la obra de “*Camarón nuestro*” (APÉNDICE III) de Judea Heredia Heredia —donde se retrata a Camarón— se preguntaban ¿por qué éste aparecía con los ojos cerrados? Ayudarlas a interpretar eso y explicarles que no era algo casual sino que la artista verdaderamente pretendía reflejar la muerte y representar a Camarón como un dios eterno del mundo de la música las ayudó a comprender mejor esta obra. Dando respuesta a esta clase de preguntas aprendieron a mirar las obras y a no conformarse sólo con verlas.

#### **5.2.3.1.2. Identidad de las mujeres gitanas**

La comunidad gitana en su conjunto se encuentra inmersa en proceso de cambio y adaptación a los nuevos tiempos que corren (González, 2004) lo cual era esperable puesto que les ha sido prácticamente imposible mantenerse alejados/as de las Nuevas

Tecnologías, de la influencia de la educación que reciben durante su paso por la escuela, etc. Todos estos factores no les dejan indiferentes y afectan directamente a su “sentir gitano”. Las mujeres –especialmente afectadas por ello– se enfrentan a numerosos desencuentros con su comunidad debido a que los cambios sociales actuales de los que venimos hablando están poniendo en tela de juicio los papeles tradicionales que las mujeres han desempeñado a lo largo de la historia (González, 2004).

Ante esto, las mujeres gitanas tienen que hacer frente a una doble identidad: la de mujer y la de gitana. Hasta ahora bastaba con realizar acciones que incitaran a las mujeres gitanas a la utilización de los recursos básicos. Sin embargo, en la medida en que las mismas comienzan a demandar una participación social de calidad, se despierta – paralelamente– un proceso doloroso de constante cuestionamiento acerca de la identidad cultural de las gitanas. Así, las mujeres gitanas que no asumen los valores culturales tradicionales del pueblo gitano asociados a su rol, corren el riesgo de que la comunidad interrogue su condición de “verdaderas gitanas”; es decir, si por ejemplo continúan sus estudios, salen con personas que no pertenecen a la etnia gitana, o deciden ser solteras, etc. se las acusa, –automáticamente– de estar *apayándose*. En numerosas ocasiones la presión que ejerce la comunidad sobre ellas determina firmemente las decisiones de las mismas.

El ritmo de estas transformaciones provoca un elevado número de conflictos internos a las mujeres gitanas que, huyendo de los añejos patrones de comportamiento tradicionales, tienen que enfrentarse a una redefinición de su identidad gitana. A menudo ocurre que el precio de avanzar en la igualdad supone, además del desgaste personal, la renuncia a su identidad cultural. Disminuir o erradicar –en la medida de lo posible– esta disyuntiva supone tener presente el impacto de género y etnia en todas las intervenciones o dinámicas que se planteen.

- **DINÁMICA III: 750.000 Maneras de ser gitanos/as.**

La Dinámica III se ha realizado a través de la lectura de una noticia del periódico *El País*: “750.000 maneras de ser gitano” (APÉNDICE IV). La noticia –de forma sencilla– aborda cuestiones íntimamente relacionadas con la identidad. Sus líneas mostraban que la población calé puede adquirir –y de hecho adquiere– nuevas formas de vivir sus

tradiciones culturales, más allá de los tópicos. Por otro lado, la noticia aporta varios fragmentos donde se narra el testimonio de diferentes mujeres que han experimentado una transformación –respecto a lo que su familia o comunidad esperaban de ellas– y defiende la diversidad del colectivo gitano.

Entre los **objetivos** de esta actividad, se encontraban el de abordar críticamente los tópicos que perviven cuando se habla de la comunidad gitana y demostrar que la población gitana española se constituye de forma heterogénea. Por otro lado, reflexionar acerca de cómo la evolución que el pueblo gitano ha traído, como consecuencia, nuevas formas de entender la *gitanidad* y con ello un nuevo modelo de ser mujer gitana. Finalmente, se pretendía hacer hincapié en la relevancia que tiene la educación como impulsora hacia un cambio cultural que logre mejorar las condiciones de vida de las mujeres gitanas.

El ejemplo de estas mujeres pioneras dio pie a un posterior debate y reflexión grupal del que se extrajeron los siguientes **resultados**. En esencia, ninguna pretendía ir en contra de sus tradiciones, costumbres y organización familiar –donde se encontrarían las bodas, el luto, etc.– Sin embargo, reconocían que las hubiera gustado que sus hijas e hijos no se hubieran casado tan pronto y hubieran finalizado sus estudios postergando así la edad reproductiva. También eran conscientes de que su vida diaria se veía –y se ve– supeditada a la prevalencia del varón en la organización de la vida social como cabeza de familia –en cuanto a que su bienestar y decisiones son antepuestas a las de las mujeres–. Además, señalaron que les gustaría adquirir nuevos roles más acordes con el contexto histórico en el que se encuentran y tener un trabajo remunerado que les permitiera salir del ámbito privado y tener autonomía, sobre todo, económica –tal y como manifestaban–. Por último, no estaban de acuerdo con la oposición presupuesta entre el mundo payo/el mundo gitano. El miedo y desconocimiento, aseguraban, son los culpables de que el hecho de ser gitanas les supusiera ser diferentes –en el sentido negativo de la expresión– y consideraban que acabar con esto era imprescindible.

- **DINÁMICA IV: Día Internacional del Pueblo Gitano (8 de abril).**

Con motivo del Día Internacional del Pueblo Gitano celebrado el 8 de abril –siguiendo el ejemplo de la Fundación Secretariado Gitano– tras haber realizado la Dinámica III, se propuso<sup>11</sup> dividir la clase en dos grupos y realizar la redacción y lectura de un manifiesto. El Grupo 1 se autodenominó “Asociación de Mujeres de Palencia” y el Grupo 2 “Asociación de Mujeres Modernas”.

Los **objetivos** de esta dinámica, además de ver el calado que había tenido la sesión anterior, eran conocer los aspectos que las gustaría cambiar de la situación actual en la que viven. ¿Qué es lo que demandan ellas a la sociedad? ¿Qué denuncian? ¿Cuál sería para ellas la situación ideal?

Los **resultados** de esta dinámica fueron dos textos elaborados por ellas mismas: TEXTO 1: Manifiesto de la “Asociación de Mujeres de Palencia” y TEXTO 2: Manifiesto de la “Asociación de Mujeres Modernas”. Además, se generó un debate posterior donde se discutió, entre otras cosas, las acciones que podrían realizar –toda la sociedad incluidas ellas– para que los cambios se llevaran a efecto de forma bilateral.

### **TEXO 1: MANIFIESTO DE LA “ASOCIACIÓN DE MUJERES DE PALENCIA”**

“Desde la Asociación de Mujeres Palentinas queremos:

- Denunciar que no nos sigan en los comercios por ser gitanas.
- Que no se nos juzgue por los prejuicios que nos tienen.
- Que en los institutos no discriminen a los niños por ser gitanos.
- Igualdad real.
- Denunciar la discriminación laboral.
- Más oportunidades para los jóvenes y adultos.
- Que las mujeres tengamos acceso al mercado laboral.
- Que las autoridades nos escuchen

Por todos estos motivos: ¡Atrévete a conocernos antes de juzgarnos!”.

---

<sup>11</sup> La actividad fue propuesta por Lidia Antolín Montero.

**TEXTO 2: MANIFIESTO DE LA “ASOCIACIÓN DE MUJERES MODERNAS”**

“Queremos reivindicar que los gitanos somos personas como cualquier ciudadano, queremos que nos respeten igual que nosotros respetamos, queremos entrar a los comercios, en los médicos, en las tiendas, etc. y no queremos sentirnos vigilados, y eso nos hiere la sensibilidad. Deseamos integrarnos en la sociedad siempre y cuando nos dejen. No queremos que nos metan a todos en el mismo saco. Así mismo, queremos que nos respeten nuestras tradiciones ya que haciendo esto no molestamos a nadie. Tenemos multitud de testimonios que os quedaríais con la boca abierta, nos sentimos peor que extranjeros, queremos que para nuestros hijos y nietos los traten como a todos, porque no somos diferentes. Somos seres humanos como todos. En cierta ocasión una pareja de gitanos recién casados entraron a un comercio en Palencia, la chica llevaba una camisa puesta de las que vendían allí, cuando de pronto un dependiente la vio y la dijo que se la quitase; por supuesto, ellos no querían y ellos dijeron que pusieran la cámara para poder defenderse de algo que no habían hecho y no llegando a un acuerdo al final le quitaron la camisa y se la quedaron los del comercio. Cosas como estas nos hacen sentir peor que animales, estamos hartas de tanto racismo. Un saludo”.

**5.2.3.1.3. Educación y escuela de madres<sup>12</sup>**

La Educación es fundamental para desenvolverse con normalidad dentro de la sociedad “del conocimiento” en la que nos encontramos. Las mujeres gitanas que participan en el proyecto *Educación en Mayúsculas* poseen un elevado índice de analfabetismo. Así, se encuentran indefensas ante una sociedad que, cada vez más, demanda a personas formadas incluso hasta para las actividades cotidianas –entre las que se encuentra la educación de sus hijos/as–. (Antolín, 2014).

Por otro lado, las mujeres gitanas son más proclives que los hombres a solicitar acciones formativas. Según los últimos datos, el 65% de las mujeres que demandan formación acaban accediendo a un curso formativo. Además, el 77% de las mujeres gitanas que inician un proceso formativo lo completa, detectándose que las mujeres logran finalizar los cursos en un porcentaje significativamente mayor que el de los hombres –siendo las

---

<sup>12</sup> En este caso se habla solo de escuela de madres –y no de escuela de padres y madres– porque el proyecto *Educación en Mayúsculas* está integrado exclusivamente por mujeres.

causas de abandono mas comunes los problemas familiares y la desmotivación por la formación– (FSGG, 2005).

Todos estos motivos hacían que las mujeres que integraban el proyecto *Educación en Mayúsculas* se constituyeran como candidatas idóneas de una formación que fuera más allá de la lecto-escritura –alfabetización– atendiendo a las necesidades formativas que ellas demandaran. Pero, ¿qué tipo de formación era la que ellas demandaban? Entre otras, una formación que las orientara a la hora de educar a sus hijos e hijas. Así, las escuelas de madres se tornaban fundamentales para ellas. Temas como la adolescencia, la sobreprotección de los hijos/as, el cuidado y la higiene, etc. las resultaba especialmente de su interés.

Ellas eran –y de hecho son– cada vez más conscientes de que su formación como madres es trascendental a la hora de educar y promover el cambio en sus hijos/as. El conjunto de ello hacía que fuera necesario dotarlas de diversos conocimientos que contribuyera a mejorar las condiciones de su quehacer educativo cotidiano con sus hijos e hijas.

Las escuelas de madres se constituyen como un espacio de aprendizaje capaz fomentar la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias entre las diferentes madres<sup>13</sup>. Por ello, la ejecución de dinámicas que presentaran el “formato escuela de madres” eran esenciales a la hora de facilitar las herramientas educativas necesarias para prevenir o afrontar las dificultades que se presentaran en la educación de sus hijos/as.

- **DINÁMICA V: *Cerezo Rosa* (Ramon Solsona).**

El soporte utilizado en la Dinámica V<sup>14</sup> ha sido el texto *Cerezo Rosa* del autor Ramon Solsona (APÉNDICE VI). La clase se dividió en dos grupos iguales y la lectura del texto la hicimos Lidia y yo –una en cada grupo– para asegurarnos de que las dificultades en la lecto-escritura no influían en la comprensión del texto.

El meollo de *Cerezo Rosa* (APÉNDICE VI) residía en que no se conocía el sexo de la protagonista hasta muy avanzada la lectura; así, en el momento que se las desveló que se trataba de una mujer, automáticamente, cambiaron su perspectiva sobre lo que en un primer momento no las parecía tan mal. Por ello, el trasfondo del texto resultaba muy

---

<sup>13</sup> El 98% de las mujeres del proyecto *Educación en Mayúsculas* son madres.

<sup>14</sup> La actividad fue propuesta por Lidia Antolín Montero.



apropiado para abordar la educación en igualdad de los hijos/as sin dejar que el sexo condicionara las actuaciones de, en este caso, sus madres.

Los **objetivos** principales de esta dinámica eran sensibilizar y reflexionar acerca de los diferentes papeles que nos “obligan” a desempeñar por el hecho de ser un hombre o una mujer. Aportar ejemplos de, en este caso, un modelo de mujer poco común –que no sabe cocinar, que trabaja muchas horas, que no sabe cómo están organizados los armarios de su casa, etc.– se constituía como un elemento idóneo a la hora de generar un debate que contribuyera a compartir diferentes opiniones y puntos de vista.

Los **resultados** de la lectura de *Cerezo Rosa* fueron en primer lugar un asombro generalizado al enterarse de que, en realidad, había sido una mujer la que había engañado a su marido. Continuando con el tema de la infidelidad, a la pregunta ¿qué es lo que las pasaría si una mujer gitana engañara a su marido? –formulada por mí– se generó una inmediata, rotunda y unánime respuesta por parte de ellas: “las desterrarían y las arrebatarían a sus hijos”. ¿Y si los infieles son ellos? Entonces, sólo si la infidelidad había sido muy evidente, se someterían al destierro durante unos años. Conocían las consecuencias de una infidelidad pero admitían que era injusto que fueran tan graves para las mujeres.

Además de este tema, a raíz del texto, se planteaban algunas cuestiones como la de “si era malo que a un niño le gustara pintarse las uñas o vestirse con faldas”. Entre ellas mismas se respondían considerando, la mayoría, que no era algo “malo” alegando que “estaba dentro de lo normal que durante la infancia los niños hicieran este tipo de cosas”. Por último, respecto a las tareas domésticas, surgió la siguiente afirmación “a mi marido no le gusta que mi hijo pequeño me ayude a cocinar y por eso le quita cuando lo hace”; todas coincidían en que esto no debía ser así puesto que, siguiendo ese camino, jamás lograrían que sus hijos fueran independientes y, sin embargo, afirmaban que “al final se acababa haciendo lo que sus maridos dirían”.

- **DINÁMICA VI: El acoso escolar. Maltrato entre iguales.**

Para la realización de esta dinámica se utilizaron varios textos (APÉNDICE VII) del Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales elaborado por la Junta de Castilla y León (Monjas & Avilés, 2004). Estos textos abordaban el tema del maltrato entre iguales o *bullying* y demostraban la dificultad que entraña su detección a pesar de

ser una problemática que ha estado presente en todos los tiempos. Además, se aprovechó la oportunidad para dar algunas pautas básicas que ayudaran a las madres a identificar el problema y reflexionar sobre el papel de las personas que actúan como espectadores ante esta situación.

Entre los **objetivos** pretendidos se encontraban algunos como aportar información sobre el maltrato entre iguales a las madres facilitando los conocimientos básicos que se han de tener sobre el tema. Además, se buscaba sensibilizar y concienciar a estas madres sobre la necesidad de intervenir de forma adecuada –acudiendo al centro, dejándose asesorar por los profesionales, etc.–.

Los **resultados** de la dinámica fueron, cuanto menos, diversos. Me sorprendió negativamente que algunas de ellas achacaran los problemas que podían darse en el colegio o instituto al aumento del número de inmigrantes –rumanos según señalaban– de la ciudad. Los fuertes prejuicios acerca de su higiene, educación, trabajo, etc., las impedía razonar adecuadamente. Se las trataba de explicar que, como sucede con todas las razas y culturas, “había de todo” –refiriéndonos a personas honradas y personas que no lo eran tanto– sin embargo, no todas coincidían. Se tuvo que señalar que ellas como mujeres gitanas, en numerosas ocasiones, demandaban a la sociedad que no se las juzgase y que debían aplicar el mismo razonamiento para todas las personas.

## 6. CONCLUSIONES

Son significativas las conclusiones derivadas de este trabajo. Académicamente, he logrado enriquecerme profesional y personalmente, siendo clave en todo el proceso la lectura de la documentación que me ha permitido ahondar en la historia de las Universidades Populares. Conocer el pasado de las Universidades Populares (UUPP) implica entender su presente y posibilita una mirada hacia el futuro.

La Universidad Popular de Palencia (UPP), que nació de la iniciativa de un grupo de ciudadanos, sigue hoy fiel a las demandas de los mismos respondiendo a la inquietud popular y haciendo a sus integrantes dueños y protagonistas de su propio desarrollo personal y educativo. Teniendo esto presente, el éxito de la Universidad Popular de Palencia (UPP), desde mi punto de vista, reside en que durante estos 30 años ha sido –y es, todavía hoy– capaz de responder a las inquietudes de las personas adultas de Palencia dirigiendo todos sus esfuerzos hacia la creación de mentes esclarecidas, sin las cuales no sería posible el logro de la justicia social. Por otro lado, el hecho de que el número de alumnos y alumnas de la Universidad Popular de Palencia (UPP) incrementa por cada año que transcurre, también es significativo para mí. Esto, una vez más, evidencia el triunfo de las iniciativas populares frente a las imposiciones educativas oficiales. Por ello, auguro que la Universidad Popular de Palencia, proliferará en el futuro empujando, con su diferencial forma de aprendizaje, a que las personas adultas sigan motivadas en su educación. Definitivamente considero que proyectos como el de la UPP, capaces de fusionar lo cultural, lo educativo y lo social, logran promover la participación social y posibilitan a los ciudadanos/as de Palencia las herramientas necesarias para ser capaces de transformar su entorno.

Y precisamente, en el empeño de transformar su entorno, la Universidad Popular de Palencia acoge el singular proyecto *Educación en Mayúsculas* consiguiendo que se realicen acciones educativas centradas en el desarrollo de la personalidad humana y en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En esa línea, todas las dinámicas propuestas desde *Mujeres gitanas. Sueños, deseos y memoria* han logrado mantener estas premisas transversalizando, en la ejecución de cada una de ellas, la comprensión, tolerancia y amistad entre las mujeres gitanas que han participado.

Aterrizando en mi trabajo, *Mujeres Gitanas. Sueños, deseos y memoria*, y desde una perspectiva crítica se señala que, a pesar de que todas las integrantes del proyecto *Educación en Mayúsculas* asistían de buen grado a las clases y mostraban un verdadero interés por las mismas, participando en cada una de ellas, no se ha logrado que las reflexiones alcanzadas trascendieran más allá del aula. Factores como la escasa duración del curso –de nueve meses–, el hecho de que se constituya como algo obligatorio<sup>15</sup>, las responsabilidades familiares o las presiones ejercidas desde la propia comunidad gitana suponen un lastre que impide el avance real de las mujeres gitanas.

Alejarse de lo anecdótico supondría que las intervenciones educativas no fueran dirigidas exclusivamente a las mujeres. Es decir, las mujeres gitanas quieren cambiar, y de hecho así lo manifiestan; sin embargo, el cambio no pasa sólo por ellas sino también por sus maridos, hijos/as, padres, familiares, vecinos, etc. Carla Lonzi manifiesta que “las mujeres, tal y como son, son unos individuos completos: la transformación no debe producirse en ellas, sino en cómo ellas se ven dentro del universo y en cómo las ven los otros”. Por ello, el hecho de que estas intervenciones se enfoquen unilateralmente no es conveniente, si bien es cierto que no se trata de menospreciar el trabajo realizado a través de estos proyectos sino de, simplemente, hacer constar que los mismos esfuerzos orientados hacia ambos sexos resultarían mucho más efectivos.

Por otro lado, he podido comprobar la dificultad que comprende trabajar con mujeres que, además, pertenecen a la etnia gitana. Ellas se enfrentan a miedos, presiones y obstáculos añadidos entre los que se encuentra el adoctrinamiento en las normas de la feminidad más rancias. La efectividad de este último es, en mi opinión, uno de los motivos por el que, a veces, ni siquiera logran ser plenamente conscientes de las limitaciones que rigen su vida diaria por el hecho de ser mujeres. El feminismo, aquí, cobra especial relevancia. Dinámicas que llevaran implícita la ética feminista eran vitales para lograr una reflexión objetiva. Desde esta perspectiva, los tres bloques temáticos propuestos desde *Mujeres gitanas. Sueños, deseos y memoria* –ser mujeres gitanas; identidad de las mujeres gitanas; y educación y escuela de madres– han conseguido que las mujeres gitanas del proyecto *Educación en Mayúsculas* se replantearan la “naturalidad” del lugar que deben ocupar “por y para los demás”. Ser

---

<sup>15</sup> El proyecto Educación en Mayúsculas es una contraprestación necesaria para obtener la Renta Garantizada de Ciudadanía.

plenamente conscientes de que la autopostergación no es un valor sino una estrategia empleada para ahogar y oprimir a las mujeres es el primer paso hacia la igualdad.

Ellas no se manifestaban feministas abiertamente, sin embargo, sus demandas coincidían con el significado de la palabra. Así, perseguían ser reconocidas como mujeres, hablar y actuar con libertad en consonancia a sus propias decisiones, tener el derecho a las mismas oportunidades que los hombres, el reparto de las cargas familiares, etc. Me ha satisfecho, en definitiva, ver que los sentimientos que las removían e impulsaban tenían que ver con la equidad entre los dos sexos, con el feminismo. Estoy segura de que cada una de sus pequeñas y anónimas victorias serán imprescindibles para alcanzar, algún día, la igualdad. Para ellas, pioneras en su cultura, son las últimas palabras de mi trabajo.

### **Me dijeron**

El otro día me dijeron  
que frene la lengua,  
que modere los actos,  
que critique, que señale,  
que me inconforme.

Pero, en voz baja.

Y entre nosotras.

Que los compañeros de lucha,  
cualquier lucha,  
se pueden sentir afectados.

Que espere, que el movimiento social,  
cualquier movimiento social,  
tiene planes para las mujeres,  
pero, que espere,  
todavía no es el tiempo, ni la hora.

El otro día me dijeron  
que sea más responsable  
al decir antipatriarcado,

al denunciar al que acosa,  
al señalar al que desprecia.  
Que cuide a los compañeros,  
que sea amorosa,  
que les haga sentir bienvenidos,  
que mis reclamos no vayan a ofenderlos.  
Me lo dijo una, que se dice compañera,  
y le he preguntado.  
Pero, no ha ido a ver al indio,  
para decirle que denuncie bajito  
al caxian que lo desprecia.  
Y no ha ido a ver al obrero,  
para decirle que espere,  
que sea más amable  
en sus reclamos con el patrón.  
Y no ha ido a ver al campesino,  
para decirle que defienda su tierra  
con amabilidad y sonrisa.  
Pero a mí, si ha venido a hablarme  
para decirme que no vea,  
que si veo no señale,  
que no lo tome como ofensa.  
Que comprenda.  
Me dijeron.  
Que finja, que no me dé cuenta  
de que éste mira mis senos,  
de que éste me estorba la palabra,  
de que éste me llama a la elegancia femenina,  
de que éstos no son de los míos (...)  
Que por las buenas son mejor las cosas.  
Que no demuestre el abuso.  
Que no llame machista.  
Que no use la palabra misoginia

para el que me niega.  
Que acompañe al movimiento  
y, por las buenas, ya irá tocando la nuestra.  
Me dijeron,  
y estoy pensando que no es justo.  
Para murmurar el descontento,  
para perpetuar los roles,  
mejor me habría quedado en casa a lavar los platos.  
Que nada más no puedo.  
Ni he de callarme.  
Ni cerrar los ojos, ni fingir.  
Ni moderar la lengua ni los actos.  
Que no dejaré de criticar, ni de señalar, ni de inconformarme.  
Ya hemos dado mucho.  
Ya dieron bastante mis madres y abuelas.  
Hemos sido tantas:  
las presas políticas,  
las agredidas,  
las trabajadoras,  
las que sostienen la casa mientras la huelga,  
las que siembran la tierra,  
las sindicalistas,  
las maestras,  
las que nunca son nombradas,  
las que toman los medios.  
Las que barren y reparten volantes mientras el macho líder hace discurso.  
Las que ya están hartas...  
Todas, mis hermanas.  
Que ya toca la nuestra y no para luego.  
Que hay que decir: ya, a este tiempo y a esta hora.  
Que para gritar contra la opresión, no hay corrección política. (...)  
Me dijeron, me sugieren, me invitan a moderarme.  
Pero yo, nada más no puedo.

Yo entiendo ser mujer de otra forma.  
Yo quiero de otro modo hacer las cosas.  
No voy a disculparme.  
No puedo condolerme.  
Porque tengo esta voz.  
Es voz nueva, revolucionaria.  
Tengo esta voz fuerte. (...)

Patricia Karina Vergara Sánchez  
(Blog *Esta boca es mía*)



## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abril Merino, C. (2005). Presentación. *Tabanque* (19), 9-10.
- Antolín Montero, L. (2014). *Educación en Mayúsculas*. Palencia: Universidad Popular de Palencia.
- Ayto.dePalencia. (2010). *Plan Municipal de Minoría Étnica Gitana 2010-2013*. Palencia: Ayuntamiento de Palencia.
- Cabrerizo Diago, J., & Castillo Arredondo, S. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Fernández Soria, J. M. (1984). *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-39)*. Valencia: Nau Llibres.
- FEUP. (2012). *Resolución del IX Congreso de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Bases Conceptuales y Marco General de Programación. FEUP 2008-2012*. Cáceres: Federación Española de Universidades Populares (FEUP).
- FSG. (2012). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020. *EL Globo*, 32-54.
- FSGG. (2003). Empleo y Comunidad Gitana. (F. S. gitano, Ed.) *OBSERVATORIO.02*.
- FSGG. (2005). Mujer gitana y empleo. Análisis y características de las mujeres gitanas usuarias del programa Acceder. *DOSSIER* (28), 47-50.
- García García, C. (2006). *Guía para la actuación con la Comunidad Gitana en los Servicios Sanitarios*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- González Cortés, C. (2004). La identidad cultural: Identidades de género y etnia. *DOSSIER*, 42-45.
- GrupoPass. (2001). *Mapa de la Vivienda Gitana en España*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Lázaro Lorente, L. M., & Esteban Mateo, L. (1985). *La Universidad Popular de Valencia*. Valencia: Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Laparra, M. (2007). *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana. Una primera aproximación*. (M. d. Sociales, Ed.) Madrid.

- Mercier, L. (2001). La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX. *Historia de la Educación* (20), 117-135.
- Monjas , M. I., & Avilés, J. M. (2004). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Recuperado el 19 de 6 de 2014, de <http://www.observatorioperu.com/libros%202010/diciembre/Sensibilizacion%20contra%20el%20maltrato.pdf>
- Moreno Martínez, P. L. (2008). *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno Martínez, P. L., & Sebastián Vicente, A. (2010). Las Universidades Populares en España (1903-2010). *CEE Participación Educativa* (Número extraordinario), 165-179.
- Moreno Martínez, P. L., & Sebastián Vicente, A. (2001). Un siglo de universidades populares. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* (20), 159-188.
- Moreno Martínez, P. L., & Viñao Frago, A. (1997). *La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme*. Barcelona: Ariel.
- Núñez Gil, M., & Collado Broncano, M. (1985). La Universidad Popular de Sevilla (1933-36): una labor de extensión universitaria. *Higher Education ans Society. Historical Perspectives* , 1, 505-517.
- Palacios Moriní, L. (1903). Universidades Populares. *Anales de la Universidad de Oviedo* , 2, 258-273.
- Pérez Galán, M. (1977). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Pérez Serrano, M. P. (1993). *Elaboración de Proyectos Sociales*. Madrid: Narcea.
- Puelles Benítez, M. (2000). Política y educación: Cien años de historia. *Revista de educación* (Extraordinario), 7-36.
- Puente, J. (1983). Tres años de Universidades Populares (1980-1983). *Cuadernos de Pedagogía* (105), 35-37.
- Romero Delgado, J. (2002). Presupuestos básicos para la investigación histórico-educativa. *XXI. Revista de Educación* (4), 203-216.
- Tiana Ferrer, A. (1992). *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

UPP. (2010). *25 años Universidad Popular de Palencia. Un espacio de Educación y Cultura*. Palencia: Universidad Popular de Palencia.

Villalba, P. (2000). La promoción de la mujer gitana desde una perspectiva de género. *DOSSIER* (1), 19-34.

## **7.1. DOCUMENTOS INÉDITOS**

Lobejón, M. C. (2012). *Una experiencia de trabajo con mujeres: el programa mujer de la Universidad Popular de Palencia (1985-2012)*. Trabajo Fin de Grado inédito. Facultad de Educación de Palencia (UVA). Palencia.

## 8. APÉNDICES

### APÉNDICE I



**NOMBRE:** Daniel

**HISTORIA:** Soy Daniel, tengo 30 años, soy alto, rubio, ojos claros. Tengo un cuerpo atlético, me gusta el deporte, tengo una vida estable. Tengo muchos amigos, vivo en Estados Unidos pero soy español. Soy científico, tengo mi propio laboratorio. Mi familia vive en España. So especial porque en mi etnia no hay gente que se dedica a esto pero estoy orgulloso de serlo porque soy gitano y de haber conseguido lo que soy y lo que tengo. Mis padres están muy orgullosos de mi, mantengo el contacto con ellos y en vacaciones voy a verlos. De momento estoy soltero, no quiero responsabilidad. Espero que con el tiempo encontrar la mujer adecuada y crear mi familia. Y con el tiempo regresar a España.

## APÉNDICE II



**NOMBRE:** Héctor

**HISTORIA:** A los 30 años será un hombre muy guapo, con unos ojos encantadores. Es rubio, alto y con un buen cuerpo. Es deportista y va al gimnasio. Su profesión es médico cirujano, es casado y tiene dos niños: Evelyn y Daniel (de un año). Su mujer se llama Miriam y trabaja con él en enfermería. Viven en Madrid, en el centro de la ciudad. Son unos padres amorosos y atentos pero tienen poco tiempo libre para dedicarlo a sus hijos así que tienen una asistente que se encarga de ellos y del hogar. Cuando tienen tiempo libre les gusta ir en familia a una casa rural y disfrutan mucho. Es un hombre de mucho éxito en todas las áreas. Es muy feliz.

## APÉNDICE III



MICAELA FLORES (LA CHUNGA)

## MUJERES ARTISTAS GITANAS

### MICAELA FLORES AMAYA, LA CHUNGA Pintora y bailadora



- ❑ NACIÓ EN 1938, MARSELLA (FRANCIA).
- ❑ ES HIJA DE PADRES ANDALUCES Y VIVIÓ DURANTE ALGUNOS AÑOS EN BARCELONA.

En su pintura permanecen diáfanas las señas de identidad de su raza gitana. «Es que yo soy gitana y si no saco lo que llevo dentro sería horrible ¿no? Tengo la columna y los pies destrozados, así que como ya no puedo expresar a través del baile la alegría, la tristeza... todas mis emociones, pues tengo que emplear otro medio para hacerlo, en este caso la pintura».







## JUDEA HEREDIA HEREDIA Pintora



- ❑ NACIÓ EN 1975, ALBAYZÍN (GRANADA).
- ❑ SU ABUELO, EL GRAN ESCULTOR GITANO LUIS HEREDIA, LE INCULCÓ EL AMOR AL ARTE.
- ❑ RECIBIÓ EL PREMIO GRANADA JOVEN DE 2005.

**ENTREVISTA JUDEA HEREDIA HEREDIA**





EL ALMA DE GUITARRA



CAMARÓN NUESTRO



VIVA EL PELO



CARMEN AMAYA  
"cantaora y bailaora"

## LITA CABELLUT



□ Lita Cabellut (Barcelona, 1961) Pintora, escultora y poeta. Se crió en el ambiente gitano del Barrio del Raval. Después de 13 años de vida en la calle y en un orfanato, fue adoptada por una familia que la llevó de viaje a Madrid y visitaron el Museo del Prado. Allí es donde empezó una nueva etapa en su vida: descubrió el mundo del arte y se enamoró de la pintura de Goya, de Velázquez, de Rembrandt.

□ Tiene una larga trayectoria de exposiciones alrededor del mundo: Nueva York, Ámsterdam, Miami, Singapur, Colonia, Hong Kong, Atlanta, Chicago, Londres, París, Venecia, Madrid, o Seúl. Acaba de inaugurar en la Opera Gallery de Londres su exposición sobre Frida Kahlo y prepara su participación en la inauguración del Centro de Arte Gitano de Berlín donde mostrará sus cuadros dedicados a Camarón. Su obra, aclamada por la crítica, es muy reconocida y valorada.



EL SECRETO DETRÁS DEL VELO



CAMARÓN



Tríptico de Frida Kahlo de Lita Cabellut, expuesto en la Ópera Gallery de Londres

**NOTICIA LITA CABELLUT (RTVE)**



# LOLA FERRERUELA

## Pintora



- ❑ NACIÓ EN 1963, ÁVILA.
- ❑ ES HIJA DE PADRES ANDALUCES Y VIVIÓ DURANTE ALGUNOS AÑOS EN BARCELONA.



ENIGMA



PASIÓN



AUTORRETRATO

## APÉNDICE IV

50 MUJERES GITANAS EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

---

### JUDEA HEREDIA HEREDIA

Pintora



Judea Heredia es pintora. Ha seguido la vena artística de su abuelo, el escultor Luis Heredia Amaya. Tiene un problema de audición, hipocusía, lo que supone una pérdida de oído de entre el 15 y el 20%. A pesar de ser leve, prefiere hablar a través de su madre. Así que la entrevista se ha convertido en una charla con Luisa Heredia López, que conoce a su hija como nadie.

Judea escucha, se evade, pero nunca deja de observar sus cuadros. El salón de su casa es su galería de arte. Cuando hablamos de su pintura es especialmente expresiva. Levanta las manos, alza la voz y añade sus subtítulos personales. Antes de finalizar la entrevista se marcha: está pintando un retrato, por encargo, en casa de una señora del barrio.

*Luisa Heredia:*

Con tres años empezó a ser un poquito diferente y a distanciarse de los demás niños de la escuela. No congeniaba ni en juegos, ni en aficiones. En vez de jugar se ponía a pintar. Siempre ha sido muy inquieta. Ya de pequeña tenía que darle lápices para que, mientras pintaba, comiera. La profesora me llamaba para comentarme que se distraía. Así que dejó de lado los estudios, pero nosotros insistimos para que siguiera en el colegio y le pusimos una profesora particular de apoyo para que no perdiera el ritmo de los demás niños. Terminó EGB con mucho trabajillo. Después empezó en la Escuela de Artes y Oficios, donde estuvo cuatro años. Allí se formó. Parte de ese período lo compaginó con Formación Profesional en la rama de Administrativo. Tras ese tiempo pasó a Bellas Artes, pero como no era su estilo, abandonó en menos de un año. Nosotros siempre la hemos apoyado. Todos mis hijos tienen estudios. Con educación se puede cambiar el tema de la discriminación. Considero que los padres somos muy importantes en la

educación.

*¿Cómo repercute en Judea y su arte el ser gitana?*

Para Judea ser gitana significa todo, es lo suyo y lo lleva en la sangre. En sus lienzos no verás paisajes o bodegones, sólo retratos de gitanos. En más de una ocasión me ha comentado que si fuese paya no podría pintar así. Ella ha sido educada en la tradición. Dentro de vivir en un mundo en el que tenemos que ir con los tiempos, queremos conservar lo nuestro y no olvidar nuestras costumbres. En la edición de los catálogos de las exposiciones, siempre pide que especifiquen *Judea Heredia, pintora gitana*. Cuando empezó, le ponían trabas por su etnia y en la escuela estuvo un poco discriminada. Por eso, ella recomienda tenacidad y mucho esfuerzo, ya que la mujer, al tener más dificultades, siempre tiene que luchar más.

*¿Consideras que tanto por su trabajo como por la temática de sus cuadros, Judea contribuye a cambiar la percepción que se tiene del pueblo gitano?*

El que Judea refleje a su pueblo aporta cultura. Su papel en la sociedad es mostrar su identidad. De hecho, nos llaman de muchas asociaciones gitanas para exponer los cuadros. Para ellos es un orgullo y muchos se miran en ella. En ocasiones, profesores que imparten clases donde hay alumnos de nuestro pueblo acuden para que los escolares vean las muestras. Está abriendo camino y demostrando que el gitano puede llegar donde quiera. Está siendo un ejemplo para otras mujeres.

*¿Qué supone el trabajo para tu hija?*

La pintura para Judea es todo: su vocación, su vivencia del día a día, su afición desde que ha nacido, su vida... Ha hecho de su arte su oficio. Le aporta una satisfacción muy grande como mujer, por saber que está metida dentro de la sociedad y no estar marginada. Y seguridad en su futuro. Para ella no hay vacaciones, no deja un solo día de pintar. Es muy profesional y un poco materialista dentro de su trabajo. Piensa en ganar dinero con su arte ya que Dios se lo ha dado. El trabajo, según ella, da todos los beneficios. Sin él, ni la mujer gitana ni la paya tiene nada.

*¿Cómo fue su primera exposición?*

Su primera exposición, a carboncillo, la realizó con el poeta Pepe Heredia, concretamente en el Cristo de la Hiedra, cerca del Albaicín. Ahí empezaron a valorarla y le pidieron que expusiera en la Facultad de Farmacia, Empresariales, etc. Su carrera profesional no ha tenido dificultades. Su lucha son los lienzos y los pinceles. Sus muestras, más de 100, han recorrido casi toda la geografía española. Todavía no ha expuesto en el extranjero, aunque hace años tuvo una propuesta en Japón... pero teníamos que mudarnos toda la familia y no lo consideramos conveniente. La exposición que recuerda con especial cariño fue la que compartió en Sierra del Segura, Jaén, en agosto de



2000, con las esculturas de su abuelo. La titularon "De tal palo, tal astilla." A veces su padre, guitarrista, en las inauguraciones, crea en el momento música para el evento.

*¿Cuál es su meta profesional?*

Su meta es llegar a lo máximo. Somos gitanos y es ambiciosa. Si llega a encumbrar a su pueblo con sus pinceles, se conforma.

Uno de los momentos más importantes de su vida fue cuando Mariví Romero, delegada de Asuntos Sociales de Málaga, le entregó personalmente una medalla que guarda como oro en paño. También el día que conoció en Palma del Río a La Piconera, la musa retratada por Julio Romero de Torres. Judea llora cuando se desprende de sus cuadros. Por eso los vende caros.

*¿Por qué motivo se interesan en la obra de Judea tanto instituciones públicas como privadas?*

Creo que las instituciones compran sus cuadros como ejemplo de la transformación de la mujer gitana. Nuestra cultura gitana está en alza. En la Caja de Ahorros de Granada hay un cuadro de Judea y una escultura del abuelo. La Caja Rural también quiere comprar una obra para un futuro proyecto.

De momento, Judea seguirá en su cuarto, concentrada, sola, para enfrentarse a un lienzo en blanco. Una exposición por la Costa del Sol le está esperando.

## APÉNDICE V

### Lita Cabellut: "Ser gitana me ha dado más fuerza para pintar"

La artista, que vivió 13 años en la calle, Premio de Cultura Gitana de pintura

Lita Cabellut inaugura con sus retratos el primer Museo de Arte Gitano de Berlín



Tríptico de Frida Kahlo de Lita Cabellut, expuesto en la Ópera Gallery de Londres

### ANA BELÉN GARCÍA FLORES

08.04.2011

**La pintora gitana Lita Cabellut** posee la fuerza y la determinación de los supervivientes. "Soy ante todo una mujer alegre y adoro la vida porque sé apreciar su valor", asegura convencida.

La artista ha estado en el infierno y ha vuelto para contarlo, transitando por una infancia *dickensiana* de las que imprimen en el alma marcas de las que no se borran.

Nacida en Barcelona en un barrio gitano de origen humilde, **pasó 13 años de vida en la calle** y en un orfanato, hasta que fue adoptada por una familia que le llevó al Museo del Prado madrileño. **El Prado**, como ocurre con tantos otros pintores, **tuvo un efecto catártico**: fascinó a la joven Lita y despertó su vocación a los pinceles.

#### **El lado olvidado de la sociedad**

Las cartas que le tocaron en la vida-mujer, gitana, pobre, artista- no

aventuraban un triunfo fácil para esta mujer de pelo negrísimo y carácter vehemente que decidió desde ese momento “perseguir un sueño”.

El pasado se hace presente en las obras de Cabellut, en las que **trazos desgarrados que recuerdan a Lucien Freud y Francis Bacon**- dos de sus pintores favoritos y fuente de inspiración, ‘con esas pinceladas neuróticas Freud es un maestro en describir la crueldad’, afirma- representan el “lado más olvidado de la sociedad”, con el que “empatiza especialmente”.

### **Las columnas rotas no implican un alma rota**

**Prostitutas, enfermos mentales, y vagabundos transitan por sus cuadros** que pretenden, ante todo, golpear conciencias. “Es una forma de que aprendamos a verlos, a sentirlos. Me gusta fijarme en la gente que tiene menos voz, y empatizo con la gente que está sola, y con la soledad”, reflexiona.

**Las ganas de vivir frente a la tragedia han sido una de las claves de su ascenso**- sus rostros pintados han dado la vuelta al mundo- y han recabado exitosas críticas en su **última exposición sobre la pintora Frida Kahlo, en la Opera Gallery de Londres**. “La tragedia puede ser construcción- recalca- mira sino el ejemplo de Frida que salió adelante con la columna rota y su alma siguió intacta”.

La artista viaja del magnetismo de la pintora mexicana al carisma de “otro monstruo del arte”, como es Camarón de la Isla. Un icono del pueblo gitano que protagoniza la serie de ocho cuadros con los que inaugura este mes el primer **Museo Gitano del Arte de Berlín**. Ante tamaño reto Cabellut “pidió ayuda al propio Camarón” para encontrar la inspiración en unos retratos que muestran al cantaor “con humildad y respeto”.

### **Gitana y artista**

“Nunca me he sentido discriminada. **Ser gitana me ha dado fuerza y creo que he heredado el duende**”, asegura convencida la barcelonesa, que ha recogido este viernes el “Premio de Cultura Gitana 8 de abril”, en la categoría de pintura, que entrega el [Instituto de Cultura Gitana](#).

Un optimismo que se transforma en preocupación cuando analiza la situación del pueblo gitano en el mundo. “Es preocupante la falta de reacción de la sociedad ante la discriminación que sufren los gitanos. **Si atacamos a este pueblo atacamos a toda la humanidad**. Ya ha ocurrido otras veces en la historia, y parece que no aprendemos”, susurra con voz triste, por vez primera en la entrevista.

**La esperanza, sin embargo, retorna por momentos** a su discurso cuando de nuevo, vuelve la sombra del pasado: “La tristeza y la injusticia forman parte

de la vida. Cuando las aceptas te das cuenta de que son momentos. La Lita de hoy, feliz y rodeada de amigos, no es igual que la de ayer, y por eso yo no puedo cargar para siempre con el peso de mi infancia”, concluye la Lita del presente con su personal filosofía vitalista.

## APÉNDICE VI

Tener que quedarme de rodórguez estuvo a punto de costarme el matrimonio. Me quedé en parte por obligación, en parte porque me apetecía estar lejos de la familia para saborear unas cotas de libertad que no tenía desde que me casé.

Mi socio y yo estamos preparando una ambiciosa reestructuración de Informática Aplicada, la empresa que fundamos hace tres años y que crece como una planta silvestre. Yo me he hecho cargo de la gerencia y me paso todo el día en el despacho.

En el despacho me paso el día, pero las noches son mías. Por primera vez me he dejado llevar por el atrevimiento y el instinto, he prescindido de qué dirán, he roto los convencionalismos en que he vivido hasta ahora y me he decidido a jugar fuerte. Ahora mismo estoy viviendo una experiencia extraordinaria: me he enamorado de un hombre.

Él, como yo, es casado y, como yo, se ha quedado de rodórguez. También es la primera vez que ha mandado los prejuicios a rodar. Es un amor de varano con todas las de la ley: ardoroso como la canícula, fresco como un helado de avellana.

Frente a la perspectiva de un verano sin niños y sin obligaciones domésticas, yo me hacía un programa mental basado en la anarquía y en la insumisión.

Ir por casa con los pies descalzos, ver los programas de televisión que quisiera sin que ninguno pusiese objeciones, estirarme en el sofá fumando y fumando sin parar, dormir ocupando toda la cama de matrimonio. Y la malévola intención de recuperar el tiempo perdido. Bailar y ligar.

La verdad es que mi matrimonio siempre ha funcionado bien, tenemos la suerte de ejercer profesiones compatibles con la educación de los hijos. A mí, la empresa me absorbe más horas de las que querría –a veces paso días enteros en que sólo veo a los niños cuando duermen–, pero los maestros tienen un horario más corto y sobre todo unas vacaciones generosas que les permiten dedicarse a los hijos, cobran poco, pero tienen muchas horas libres. Nosotros, pues, nos compenetramos perfectamente, cada uno aporta aquello que tiene: quien hace dinero aporta dinero y quien tiene tiempo aporta tiempo.

Ahora los tengo a todos en el camping, en la roulotte. Comenzamos con una tienda canadiense, después tuvimos una de dos habitacioncitas, más tarde nos compramos una que plegada pesaba setenta y cinco quilos, y cuando Informática Aplicada comenzó a prosperar un poco cambiamos la tienda por una señora roulotte. Y espero desembarazarme de ella pronto, ya estoy haciendo números para comprarnos una casa

en Port de la Selva, porque la verdad es que odio los campings y los mosquitos. Afortunadamente sólo voy los fines de semana.

Hago más o menos la vida que había previsto. Como fuera de casa o bien compro congelados, porque la cocina no es mi fuerte, aunque si hay que ayudar me arremango sin maní y si conviene lavo los platos o hago tortillas. Aprovecho estos días para hacer las tortillas bien crudas, como a mi me gustan. Lo único que no he conseguido, probablemente a causa de mi formación, es tener la casa desordenada. Aunque odio estas faenas, no puedo vivir en una casa desordenada y menos aún irme sin tener la cama hecha, la ropa en su sitio y el suelo fregado. Pero sí que he bailado y ligado.

Los primeros días de Rodríguez flaqueé, en un momento de fragilidad anímica estuve a punto de confesarle la depresión a mi secretaria, pero la sensatez me detuvo a tiempo. Nunca he querido tener con ella otra relación que no fuese estrictamente profesional, las intimidades y las debilidades se pagan tarde o temprano.

Para combatir el tedio y el desconcierto de los primeros días llamé a Teresa y la invité a cenar. Como es una buena amiga, le expliqué confidencialmente el contraste entre mis proyectos de rebelión y la añoranza que sentía por la familia. Me animó de palabra y de obra, y me llevó a bailar hasta la madrugada. La orquesta interpretó muchas piezas, pero una me tocó especialmente la fibra sensible *Cerezo Rosa*.

*Cerezo Rosa* un mambo, una trompeta que arranca medio dormida hasta que encuentra la velocidad de crucero y navega con una cadencia tropical franqueada de trombones. *Cerezo Rosa* es el recuerdo de la primera vez que recuerdo haber bailado con conciencia del contacto físico. Fue durante la fiesta mayor del pueblo donde veraneaba. Las facciones se han borrado, pero la música aún me hace sentir el mismo estremecimiento. *Cerezo Rosa, Manzano Blanco* es el título entero.

Al día siguiente encontré mi cerezo rosa. En uno de estos locales refrigerados del centro de Barcelona que al mediodía se puebla de corbatas y camisas de manga corta. Quien como solo busca la compañía del diario, de un libro, de un informe técnico, cualquier cosa que entretenga la vista y el entretenimiento.

El primer día compartí la mesa. El segundo, hablamos animadamente. El tercero ya nos esperábamos y fuimos al cine al anochecer. El cuarto, fuimos a bailar y acabamos en la cama, en la suya.

Es más joven y más alto que yo: rubio, ojos azules, bigote bien recortado y una voz gruesa bien timbrada. Tiene las manos ásperas.

Nos veíamos al acabar el trabajo y hablamos de nuestras cosas. Él, como yo, es un apasionado de la informática y tiene una capacidad admirable para explicar de forma sencilla conceptos difíciles. Hemos pasado ya muchas horas hablando de software y de las novedades que nos sorprenden día a día.

Vamos a cenar y a tomar copas a sitios reservados, lejos de las miradas indiscretas. Nos desplazamos siempre con la moto de él, una Norton de museo –tiene encanto, pero yo me quedo con mi Kawasaki–. Después recalamos en mi casa o en la de él, como buenos rodríguez, hablamos de los hijos, de la escuela, de viajes, nos enseñamos fotografías y nos hacemos oír mutuamente las músicas preferidas mientras regamos las plantas.

Nuestra relación ha llegado al clímax este fin de semana. Con excusas poco claras telefoneé al camping y dije que el viernes no subiría. Noté extrañeza y mal humor al otro lado del hilo telefónico. Ya sé que los hijos me esperan para hacer una excursión por el Pirineo. Conozco perfectamente el programa: horas de coche, bajar a tocar la primera vaca, espantar las moscas que vienen de la vaca, tratar de no pisar los excrementos frescos de vaca. Y no desprenderme del Aután por nada del mundo, mi guerra contra los mosquitos es una cruzada en legítima defensa. Odio el Pirineo.

Nos hemos escapado a un hotel de lujo de la costa. Nos hemos liberado sin reservas, como si nunca hubiéramos disfrutado del sexo. Todo ha sido nuevo, fresco, sibarítico, con el punto de excitación irracional del amor clandestino cuando estalla. Me sentía joven, una voz interior me decía: adelante las antorchas, que el verano es la vida.

Mientras regresaba, con la identidad protegida por el casco de motorista, he sentido añoranza de los niños.

Ahora sé que esto se acaba. Habrá sido un amor fuga que nos dejará un bello recuerdo, un regusto que paladaremos en secreto toda la vida. Él será para siempre mi cerezo rosa; yo, el manzano blanco. Si alguna vez vuelvo a escuchar ese mambo, recordaré estos días deliciosos, pensaré en él y en sus manos ásperas.

Sé que se acaba porque los dos estamos asustados de nosotros mismos y tenemos miedo de ir demasiado lejos. No nos lo decimo, pero somos conscientes de que el ciclo natural de esta aventura se acerca al final. Somos unos rodríguez vulgares, convencionales, nuestra capacidad de subversión es modesta, ya la hemos quemado toda, en el fondo ya nos está bien tal como la tenemos encarrilada.

La verdad es que tengo ganas de estar con mi marido y de jugar con los niños y estoy dispuesta a hacer un viacrucis expiatorio por el reino de las vacas. Además en casa no

me desenvuelvo. No entiendo cómo están ordenados los armarios ni sé cómo funciona la lavadora. Yo sólo me entiendo con los ordenadores, en el camping pienso llevarme un portátil. Y un litro de Aután.

RAMON SOLSONA

*LIBRETA DE VACANCES*

*Cerezo Rosa*



## APÉNDICE VII

### TEXTO 1:

Cuando hace dos años **Alí Ismail** llegó a España, entró nuevo en el instituto. Como no sabía castellano, algunos compañeros empezaron a reírse de él. Desde entonces le hacen burla y le imitan como habla. También le insultan y le llaman “mojamé” y “moro”. Cuando va por el pasillo del centro y se cruza con alguno de ellos le dicen: “cerdo, vuélvete a tu país”.

Begoña y Elisa, dos compañeras de la clase, les dicen que no se pasen tanto con él y que le dejen en paz. El resto de compañeros no dicen nada porque “no me quiero meter en problemas”, “cualquiera les dice nada con lo bestias que son; se volverían contra mí”.

Las y los profesores, aunque se dan cuenta, porque a veces le imitan en plena clase, no hacen nada; solamente dicen, “¡haced el favor de respetar a los compañeros!”.

Se lo ha comentado a sus padres, pero ellos le dicen que aguante, que todo pasará cuando hable bien. Le recuerdan además que los inmigrantes no lo tienen fácil.

Alí cada vez se encierra más en sí mismo y piensa que es injusto que le maltraten por ser marroquí; se obsesiona con esto y ahora, de vez en cuando, se pone agresivo y empieza a insultar y a meterse con los más débiles que él.

### TEXTO 2:

**Sandra, María y Patricia** eran muy amigas desde el colegio, pero un día discutieron bastante porque a Sandra y a Patricia les gustaba el mismo chico y a partir de entonces María y Patricia empezaron a hacer el vacío a Sandra y ahora no van con ella y no la dejan estar con ellas o con otr@s en el recreo y hacen circular rumores y chismes para desprestigiarla.

Sandra no tiene amigas ya, porque cuando trata de establecer amistad con alguien, o alguna compañera o compañero se acercan a ella, María y Patricia van enseguida a contarles bulos. Han llegado a decir que tiene sida. Hasta en clase se las ingenian para que nadie se sienta a su lado.

En cualquier ocasión, dicen frases despectivas y humillantes: “Mira la sabidilla”, “Dejad paso a la repelente”, “No os acerquéis que os va a contagiar”. Ahora cada vez hay más compañer@s que les hacen el coro. Sandra está constantemente recibiendo desprecios, descalificaciones, acusaciones y humillaciones.

Ha estado enferma con dolores abdominales y vómitos, metida en la cama, sin querer hablar con nadie ni hacer nada. La semana pasada ha tenido un intento de suicidio.

**TEXTO 3:**

**Mónica** es nueva en el instituto. Ha llegado después de iniciado el curso porque han trasladado a su padre desde otra ciudad.

El primer día que llegó, cuatro chicos la cortaron el paso cuando salía del servicio, la acorralaron y la empezaron a decir burradas. Desde entonces, al menor descuido y cuando no hay profesores/as alrededor, y tampoco hay gente, por ejemplo en el servicio o en el sótano cuando bajan al gimnasio, uno se queda en la puerta vigilando y los otros la meten mano. **Juan Carlos**, que es el jefe de la panda, se ha encargado de decirle “No te chives, que te vas a enterar, entonces si que vas a saber lo que es bueno”.

Además, desde hace quince días recibe en el móvil mensajes obscenos, pero no se atreve a enseñárselos a nadie.

Ella no sabe qué hacer ni a quién contárselo porque no tiene confianza con ningún@ de sus compañer@s. Ayer se atrevió a comentarle algo a una profesora que le dijo: “No les hagas caso, son un poco bestias y siempre están de broma”, añadiendo después: “Tú hazte valer y dales un buen corte”.

Mónica tiene mucha confianza con sus padres pero no les ha contado nada para no preocuparlos ya que con el traslado están un poco atareados; su padre con el nuevo trabajo y su madre tratando de buscar un trabajo en esta ciudad.

Juan Carlos y sus tres amigos han tenido un problema el pasado fin de semana porque se pasaron con unas chicas en la discoteca.