



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR DE ALUMNAS GITANAS EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UNA VISIÓN DESDE LA
EDUCACIÓN SOCIAL**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL**

AUTOR/A: Ariadna Salcedo Rodríguez

TUTOR/A: José Miguel Gutiérrez Pequeño

Palencia, junio de 2025

Resumen:

Este Trabajo de Fin de Grado examina los fenómenos del absentismo y del abandono escolar en alumnas de etnia gitana durante el periodo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desde un enfoque feminista y desde la Educación Social. Para ello, nos basamos en un enfoque histórico, cultural y feminista de la comunidad gitana, para analizar las dificultades particulares que las jóvenes enfrentan en su acceso, permanencia y logro educativo.

Mediante un análisis teórico de la recopilación de información empírica de distintos artículos, se investigan las causas culturales y estructurales de esta problemática, enfatizando elementos de género, influencias familiares, carencia de modelos a seguir y retos socioeconómicos.

Para finalizar con unas conclusiones personales que analizan toda la información que forma el marco teórico, desde la perspectiva de la importancia del papel de la educación social en ámbitos como la escuela.

Palabras Clave: Absentismo escolar, abandono escolar, Educación Secundaria Obligatoria, mujer gitana, educación social.

Abstract: This Final Degree Project examines the phenomena of absenteeism and school dropout in Roma students during the period of Compulsory Secondary Education (ESO), from a feminist approach and from Social Education. To do this, we draw on a historical, cultural and feminist approach to the Roma community, to analyse the particular difficulties that young women face in their access, permanence and educational attainment.

Through a theoretical analysis of the collection of empirical information from different articles, the cultural and structural causes of this problem are investigated, emphasizing elements of gender, family influences, lack of role models and socio-economic challenges.

To end with some personal conclusions that analyse all the information that forms the theoretical framework, from the perspective of the importance of the role of social education in areas such as schools.

Key Words: School absenteeism, school dropout, Compulsory Secondary Education, Roma women, social education.

Índice

1. Introducción	5
2. Objetivos	5
3. Justificación.....	6
3.2. Vinculación con las competencias del Grado.	6
4. Marco teórico.....	7
4.1. Etnia gitana	7
4.1.1. Historia.....	7
4.1.2. Cultura.....	12
4.1.3. Feminismo.....	15
4.1.4. Educación.....	18
4.2. Educación Secundaria Obligatoria	20
4.2.1 Situación Actual	20
4.2.2 Absentismo escolar	21
4.2.3. Abandono escolar.....	24
4.2.4. Educación Social: Campo y Funciones.....	29
4.2.4.1. Figura PSC	30
4. Conclusiones	33
5. Bibliografía.....	36

1. Introducción

En este Trabajo de Fin de Grado, vamos a conocer la realidad de las alumnas de etnia gitana para tratar una problemática social y educativa como es el absentismo recurrente y el abandono temprano en la Educación Secundaria Obligatoria.

Se busca entender cómo la combinación de factores culturales, sociales y de género afecta la decisión de numerosas jóvenes gitanas de abandonar su camino educativo antes de finalizar la etapa obligatoria.

Por ello, desde la perspectiva de la Educación Social, se explora la cultura y las costumbres de la comunidad gitana, poniendo especial atención en la función que tienen las mujeres en su contexto familiar y social.

También se examinan las dificultades particulares que afrontan en su trayecto educativo: la presión para adoptar roles convencionales, la carencia de modelos académicos femeninos, la ausencia de apoyo familiar y la desconfianza hacia el sistema educativo.

Esta revisión bibliográfica se fundamenta en mi propia experiencia de prácticas en un instituto de Palencia, donde pude presenciar directamente las dinámicas de ambos problemas escolares entre el alumnado gitano. Y, finaliza con unas conclusiones personales donde se destaca la importancia del papel del educador social en la escuela.

2. Objetivos

Objetivo general

- Analizar las situaciones de absentismo y abandono escolar de las mujeres gitanas.

Objetivos específicos

- Dar visibilidad a la desigualdad que afronta la mujer gitana.
- Conocer la realidad que impulsa a las alumnas gitanas al abandono de la educación secundaria.
- Comparar los datos que provocan estos problemas entre hombres y mujeres gitanos.

3. Justificación

En este trabajo de fin de grado nos hemos centrado en la ineficaz continuidad en los estudios de la etnia gitana, pero especialmente en las mujeres menores de 16 años. Ya que, desde nuestra experiencia, gracias a las prácticas cursadas como Profesional Socio Comunitario (PSC) en un Instituto de Palencia, pude ver en primera persona como los alumnos de etnia gitana se concentraban en cursos de primero y segundo de la E.S.O, siendo su principal objetivo, cumplir los 16 años para poder realizar otros estudios sin acabar la Educación Secundaria Obligatoria.

Al tratar con los alumnos se repetían argumentos de este hecho, muchos decían que querían estudiar Formaciones Profesionales porque servían más, otros porque no querían estudiar y tenían futuro en los trabajos de sus familiares, otros alumnos explicaban que no recibían esa motivación de su familia. Este argumento se veía reflejado en las reuniones con algunos padres, donde solo les importaba que asistieran los menores a las aulas, pero no les importaban sus calificaciones.

Sin embargo, solo había una menor de etnia gitana cursando 3º de la ESO, la cual su familia apoyaba, pero no tenía mucha relación con los demás alumnos de la etnia, y encontramos otro caso similar de un menor cursando 4º de la ESO.

3.2. Vinculación con las competencias del Grado.

Como se señala en la Memoria Verifica del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid, las competencias generales tienen el objetivo de brindar a los alumnos saberes, destrezas y actitudes valiosas para manejarse en el entorno profesional de la educación. Por lo tanto, se compone de un conjunto de habilidades que los alumnos adquieren durante sus estudios universitarios, las cuales van a ser útiles para orientarse hacia el entorno laboral.

Competencias Generales:

G1. Capacidad de análisis y síntesis

G10. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad

Competencias Específicas

E2. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.

E19. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas. En particular, saber manejar fuentes y datos que le permitan un mejor conocimiento del entorno y el público objetivo para ponerlos al servicio de los proyectos de educación social.

E31. Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos

4. Marco teórico

4.1. Etnia gitana

4.1.1. Historia

La población gitana como cita Cabanes Hernández et al. (1996) son sin duda los inmigrantes más antiguos que residen en España, conservando todavía una cultura propia bien diferenciada de la cultura mayoritaria. Sin embargo, cuando nos centramos en el origen de los gitanos, podemos encontrar datos geográficos que “los sitúan en el Noroeste de la India” (Cabanes Hernández et al., 1996). Exactamente, “con anterioridad al año 1000, los gitanos, vivían en la región Norte de la India, en “la región de los cinco ríos” (Aparicio Gervás, 2006).

Sin embargo, este pueblo emigró por dos posibles hipótesis, la primera refiriéndonos al período al que de Dios Ramírez-Heredia (1999) define como el de la Prehistoria del Pueblo Gitano, que abarcaría desde la invasión del Emperador del Mogol hasta el año 1302, cuando por primera vez aparece en un documento escrito la palabra “gitano”, se trataría de un período de opresión social, que necesariamente obligó a estas gentes a tener que emigrar.

En ese momento comienza su emigración, la cual se divide en dos rutas distintas, según Aparicio Gervás (2006), la ruta europea, donde los gitanos son denominados grupo “romaní” o “caló”, la cual inician desde la India hasta Europa Oriental, instalándose en Rumanía, Hungría, Bulgaria hasta que llegaron a la Península Ibérica hacia el año 1425.

Por lo tanto, nos situamos en el primer cuarto del siglo XV, donde los gitanos se asientan en la Península Ibérica y dependiendo del lugar de procedencia o actividad que desarrollaban, según Aparicio Gervás (2006) adquirirían nombres distintos, como Bohemians (Francia), Egiptanos (España), Gypsies (Gran Bretaña). Simultáneamente,

según cita Cabanes Hernández et al. (1996) España se encuentra en un momento histórico, donde logran la unificación tanto política como religiosa del cristianismo decretada por los Reyes Católicos, dando lugar a la expulsión de los últimos musulmanes, y posteriormente también de los judíos y moriscos.

Este acontecimiento sucede “bajo el reinado de Alfonso V “El Magnánimo”, el cual consta de la presencia de la aparición de oleadas de pequeños grupos de gitanos, capitaneados por un conde o duque y que dicen proceder de “Egipto Menor”, como Don Juan, conde de Egipto Menor, Don Tomás, conde también de “Egipto Menor” (Aparicio Gervás, 2006).

A su vez, otros autores Cabanes Hernández et al. (1996) describen la llegada de los gitanos como grupos de peregrinos que vienen a visitar la tumba del apóstol Santiago, lo que les facilita su tránsito y estancia por diversos lugares de la península. No obstante, esta circunstancia favorable no perduraría mucho, y ya en 1499, los Reyes Católicos emiten la Primera Pragmática, conocida como “Pragmática de Medina del Campo” (Aparicio Gervás, 2006) en contra de ellos:

«Los egipcianos y caldereros extranjeros, durante los sesenta días siguientes al pregón, tomen asiento en lugares y sirvan a señores que les den lo que hubieres menester y no vaguen juntos por los reinos; o que al cabo de sesenta días salgan de España, so pena de cien azotes y destierro la primera vez y que les corten las orejas y tornen a desterrar la segunda vez que fueren hallados» (Cabanes Hernández et al., 1996).

Tras este primer mandato en todo el siglo XVI, como relata Cabanes Hernández et al. (1996) seguirán este mismo patrón de estrategias con el objetivo no solo asentar a los gitanos, sino también obligándoles de forma indirecta a dejar de lado sus costumbres tradicionales, su vestimenta, sus expresiones, e incluso prohibiendo los matrimonios entre gitanos.

La violación de estas normativas implicaba la persecución, la expulsión e incluso la pena de muerte. Como se aprecia, es una política de asimilación forzosa para conseguir que dejen de ser gitanos, ya que si no se enfrentaban a ser expulsados.

Como consecuencia, “se produce un importante número de gitanos que se sedentarizan en España mientras en otros países las expulsiones les obligaban a continuar por los caminos” (Cabanes Hernández et al., 1996). Esto se debe a que España, en los reinados

de Carlos I y Felipe II, sufría una grave despoblación tras la expulsión de los moriscos y moldearon a los gitanos a su semejanza para tratarlos como nuevos ciudadanos, eliminando toda la cultura que ellos llevaban impregnada.

Durante el siglo XVII, en el reinado de Felipe III, empeora la situación para el pueblo gitano, ya que según relata Aparicio Gervás (2006) numerosos pícaros y malhechores que vagaban por los distintos territorios del reino se camuflaron entre los gitanos y así pasar desapercibidos. Por lo tanto, se comienza a asociar los términos de gitanos con delincuente o salteador.

Esta unificación de términos nocivos se encuentra reflejados en la novela de Cervantes, “La Gitanilla”:

“Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, estudian para ladrones, y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo, y la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables que no se quitan sino con la muerte” (Aparicio Gervás, 2006).

A partir de este momento, se constituyen distintas pragmáticas a lo largo de los años, correspondiendo con nuevos reinados y sus mandatos. Por ello, según Aparicio Gervás (2006) contemplamos la pragmática de 1619, donde suprimen el nombre “gitano” y le arrebatan el derecho a comprar o vender. Durante el reinado de Felipe IV, surgen dos pragmáticas de 1633, desde la justicia pide a la población que se defiendan de los gitanos, e incluso que ejerzan violencia o la muerte, y a su vez, aumentaba el desprecio con frases como “los gitanos no nacen, sino que se hacen” (Aparicio Gervás, 2006).

En reinado de Carlos II, el autor Aparicio Gervás (2006) nos relata que se constituye la pragmática de 1695, con el fin de controlarles y prohibirles cualquier trabajo que no sea de labranza. En el reinado de Felipe V, se dicta la pragmática de 1717, donde se confina al pueblo gitano en 41 pueblos y ciudades concretas, además se promulga la pragmática de 1745, donde permiten su detención de forma violenta y cruel.

Entonces, se lleva a cabo la Pragmática de Fernando VI, según Cabanes Hernández et al. (1996) denominada la “Gran Redada” que culmina en una gigantesca redada de más de diez mil gitanos en toda España el 30 de julio. Con el objetivo de separar los hombres de las mujeres y ser destinados a trabajos forzados, como arsenales y minas.

Sin embargo, en el reinado de Carlos III, surge la última pragmática de 1783, denominada "Reglas para contener y castigar la vagancia y otros excesos de los llamados gitanos" (Cabanés Hernández et al., 1996) con la cual los gitanos tienen derecho a elegir libremente sus ocupaciones y domicilio siempre y cuando abandonen su peculiar forma de vestir, no hablen caló en público y se asienten permanentemente.

En 1812 nace la primera Constitución Española establece que "cualquier persona nacida en el país es española" (Cabanés Hernández et al., 1996), lo que fortalece positivamente la situación jurídica de los gitanos, quienes habían pasado casi trescientos años en el país sin plena nacionalidad debido a su vida errante, ya que para ser considerado español debías tener un domicilio fijo.

Años más tarde se sigue reflejando la xenofobia hacia la población gitana como en la Segunda República (1933) que según Aparicio Gervás (2006) que se les aplicó la "Ley de Vagos y maleantes" e incluso durante la guerra Civil, el bando franquista propuso penalizar el matrimonio con individuos de "raza inferior". Mostrando así el continuo desprecio y humillación hacia los gitanos.

Mientras tanto, en Europa, según muestra Aparicio Gervás (2006) se instauró el Holocausto nazi durante la Segunda Guerra Mundial, que causó la muerte de más de medio millón de gitanos, estimándose la aniquilación del 70-80% de la población. Momentos que destacar de esta persecución incluyen recomendaciones de esterilización (1930), leyes nazis de esterilización (1933), selección para esterilización en campos (1934), la "semana de limpieza gitana" (1938), el uso de niños gitanos para experimentos con Zyklon-B en Buchenwald (enero 1940), y el gaseamiento de 4.000 en Auschwitz el 1 de agosto de 1944.

Tras este acontecimiento, Aparicio Gervás (2006) destaca cómo se promulgó una reunión el 8 de abril de 1971, que aglutinó a gran parte de representantes de todos los gitanos del mundo para conseguir que ese mismo día, 8 de abril, se considerara como "Día Mundial del Pueblo Gitano", institucionalizar la bandera del Pueblo Gitano y el himno gitano.

Mientras, en la segunda mitad del siglo XX, entre los años 60 y 70, se produce un éxodo rural por parte de muchas familias gitanas en busca de nuevas oportunidades económicas. Según Cabanés Hernández et al. (1996), aún se ven sometidos a una concentración en barriadas y se mantienen en una economía marginal con profesiones de chatarrería, venta ambulante, etc., por su mantenida discriminación.

Pero no va a ser sino hasta el 6 de diciembre de 1978 que se produce un cambio significativo y reconocido para el pueblo gitano, ya que “el pueblo español va a ratificar en Referéndum la actual Constitución, en la que se va a reconocer, por primera vez en la Historia de España, la igualdad de los gitanos ante la ley, convirtiendo además en delito, cualquier tipo de discriminación racial. Se abre pues, a partir de este momento, una puerta de esperanza para la integración del pueblo gitano”. (Aparicio Gervás, 2006)

En la década de los 80, según Cabanes Hernández et al. (1996), aunque el seminomadismo se seguía practicando por algunas familias por motivos laborales (como la recolección de fruta) o sociales (visitas familiares), el "gitano errante" se convierte en más un mito que una realidad para el gitano español.

“Factores como la escolarización de los niños, la aparición de trabajos asalariados fijos, la regulación de la venta ambulante, el uso de vehículos a motor para viajes rápidos y la dependencia de los Servicios Sociales contribuyen a una disminución importante del seminomadismo” (Cabanes Hernández et al., 1996).

En la década de los 90, los autores Cabanes Hernández et al. (1996) nos relatan que, tras la caída del Muro de Berlín, se produce un éxodo de gitanos de Europa del Este hacia Europa Occidental y España, que a menudo retoman el camino "errante" que los gitanos españoles habían abandonado.

Tras esta inmigración, los gitanos españoles que dependen de la economía marginal se enfrentan a una doble competencia laboral, la cual provocó enfrentamientos y conflictos entre las clases más desfavorecidas, como explican Cabanes Hernández et al. (1996):

Una competencia intra-étnica, con los gitanos de Portugal y Europa del Este, ya que compiten por los mismos recursos, afectando la imagen del gitano español. La solidaridad tradicional entre gitanos, que suele darse dentro de las familias extensas o ante conflictos con el grupo mayoritario, no siempre se aplica a estas nuevas migraciones.

Y una competencia inter-étnica, con los inmigrantes de países del sur como África y Sudamérica, los cuales llegan en situaciones económicas precarias y están dispuestos a aceptar trabajos en condiciones infrahumanas, compitiendo por actividades laborales marginales tradicionalmente desempeñadas por gitanos, como la recogida de chatarra o la venta en mercadillos.

El autor de Dios Ramírez-Heredia (1999) destaca como la Unión Romaní Española, fundada en 1986, intensifica su lucha por el reconocimiento y la preservación de la cultura gitana, considerada un patrimonio de la humanidad. Busca combatir los estereotipos que asocian a los gitanos con la delincuencia y exige un trato de "igualdad discriminatoriamente positiva" para reparar las injusticias históricas.

Por ello, “impulsa el proyecto CREIDA (Centro Romanò Europeo de Información y Divulgación Antirracista), con el objetivo de consolidar una base de datos global de información sobre el pueblo gitano y difundir su cultura, con la colaboración de universidades españolas y europeas, como la Universidad de Sevilla” (de Dios Ramírez-Heredia, 1999).

Actualmente, en España “la población gitana se estima en torno a los 800.000, no llega al 2% del total de la población” (Aparicio Gervás, 2006), sin embargo, son cifras altas comparadas con el resto de Europa, salvo en Rumania y Bulgaria donde hay mayor población de etnia gitana. Además, tras la constitución la etnia gitana tiene los mismos derechos, responsabilidades y libertades que un ciudadano español, por lo tanto, ha habido una mejora y desarrollo en su calidad de vida.

4.1.2. Cultura

Tras conocer la historia que ha vivido el pueblo gitano, podemos observar que han sufrido perniciosas vivencias por todos los prejuicios que se les atribuían e incluso les limitaban derechos para ser considerados unos ciudadanos más. Por ello, el pueblo gitano ha permanecido separado del resto de la población, y como consecuencia más unidos entre ellos a modo de supervivencia.

Durante ese prolongado tiempo, la población gitana estableció su propia cultura rica en tradiciones, costumbres y valores que se han ido forjando y hoy en día siguen vigentes. Por ello, podemos contemplar en diversos artículos que destacan diversos elementos y valores identitarios de esta población.

El principal y más reconocido es la familia, siendo el valor más importante para el pueblo gitano. Como mencionan varios autores Giménez Cortés et al. (2019), un gitano/a no puede vivir sin su familia porque es el elemento que transmite los valores, ya que incluso sustituye el papel del Estado. Por ello, según Salina Míguez et al. (2024) el pueblo gitano se basa en una organización social de grupos parentales, siendo asequible relacionarle con una familia reconocida dentro de la comunidad.

Este valor induce a comportamientos muy valorados social y éticamente, como “el sumo respeto a los ancianos, el cumplimiento de compromisos entre familias, no abandonar a los hijos (interpretado como abandonar al pueblo gitano), y la importancia de la virginidad de la mujer en los rituales matrimoniales” (ASGG, 1990). Es decir, el propósito del gitano es defender y amar a sus familiares resguardándoles contra cualquier amenaza, siendo un símbolo destacable de hospitalidad y fraternidad.

Otro valor destacado según los autores Giménez Cortés et al. (2019), es el respeto a los mayores que está lógicamente influenciado por la veneración a la familia y su convivencia intergeneracional, como hemos mencionado anteriormente remitimos al valor previo. Este respeto no solo es exclusivo a los mayores, sino que se entiende como transversal a toda la sociedad sin importar origen, cultura o cualquier distinción.

Este valor se fundamenta en la idea de que, para ser honrado, se debe ofrecer respeto y recibir el mismo trato, implicando más que solo obediencia al propio pueblo. Una figura para destacar según Calvo Abril (2021) es la que ejerce de mediador o autoridad para resolver conflictos dentro de las comunidades gitanas, mientras que ellos mismos no se denominan "patriarca" si no que utilizan el término "Tío" o "Tía".

La autora Calvo Abril (2021) define a los "Tíos" o "Tías" como personas mayores que son respetadas y veneradas por los miembros más jóvenes de la comunidad debido a sus valores y experiencia. No se trata simplemente de la persona de mayor edad, sino de alguien que lleva una vida honrada y decente, y una trayectoria vital respetuosa dentro del sistema de valores gitano.

El propósito de su intervención es realizar la función de mediador para evitar situaciones negativas, ya que las familias afectadas acuden a esta figura de forma voluntaria para pactar acuerdos de respeto y compromiso. Estos acuerdos tienen un gran valor, ya que la autora Calvo Abril (2021) destaca que romper un acuerdo no es solo un agravio a la otra parte, sino indirectamente a toda la comunidad y, de manera más directa, a la palabra dada al Tío/Tía.

Resalta este incumplimiento grave de la palabra debido a los valores morales del honor y el prestigio, los cuales “contribuyen la riqueza, la fuerza del linaje, el "saber mucho", habilidades especiales, puesto que tener palabra o cumplir la promesa dada es una manifestación concreta de honor y prestigio, restringida al contexto gitano” (Salina Míguez et al., 2024).

También surge esta figura de “patriarca” representando la autonomía en la resolución de conflictos y el rechazo a la autoridad externa al grupo. Según varios autores Salina Míguez et al. (2024) esto se debe a la desconfianza generada históricamente en la justicia oficial, que ha perseguido y castigado desproporcionadamente a los gitanos con las diferentes pragmáticas xenófobas.

Emerge la resistencia como una característica cultural causado por las persecuciones y marginaciones que destacan en el transcurso de la historia del pueblo gitano. Como consecuencia se construye una identidad de resistencia, donde los autores Giménez Cortés et al. (2019) destacan mensajes como "Somos lo que somos porque fuimos perseguidos", creando así un núcleo cada vez más hermético.

La última característica cultural que destacan los autores Salina Míguez et al. (2024) son los cultos religiosos, los cuales establecen centros de culto y crear redes de "hermandad étnica" más allá del parentesco. Además, ASGG (1990) resaltan creencias religiosas, como fe o devoción importante a la Virgen María entre los gitanos españoles.

Y como práctica religiosa encontramos el culto a los muertos, que los autores ASGG (1990) la definen como una creencia de gran importancia religiosa, manifestando la fe en la inmortalidad del alma. Esto implica prácticas como asistir al funeral en un cementerio católico, adornar la tumba, y guardar el luto a rajatabla, basándose en la creencia de "vive la resurrección".

Tras conocer distintos elementos que componen la cultura gitana, me centro en cómo afecta a las mujeres gitanas, debido que valores como la hospitalidad las impone el cuidado y responsabilidad de estar dispuesta plenamente para su familia. Este valor tiene doble filo, ya que además las supone un control interno, “especialmente en lo referente a la virginidad de las jóvenes gitanas” (ASGG, 1990).

Según cita los autores ASGG (1990) la virginidad en la mujer antes del matrimonio es un valor moral de gran significación, puesto que es un "rito clánico" asociado a ella con importantes secuelas morales, además de la fidelidad conyugal.

Además, autores como Saéz del Álamo & Rodríguez Derecho (2012), destacan que el comportamiento, las actitudes, la conducta y aspecto de las mujeres gitanas son objeto de observación y control por parte del resto de los miembros de la comunidad. Esta

valoración por parte del grupo condiciona a la mujer en su libertad de actuación y en sus decisiones.

4.1.3. Feminismo

Dentro de la población gitana, como en el anterior punto, nos queremos centrar en las mujeres gitanas y cómo el feminismo ha protagonizado un papel importante. Según la autora Peña García (2020) destaca como el movimiento feminista occidental no ha identificado ni incluido históricamente a las mujeres gitanas, ya que estas no se han reconocido en el movimiento por varios motivos.

Uno de los motivos que muestra la autora Zugaza Goienetxea (2017) es la tensión entre el feminismo payo y el feminismo gitano, como así lo denominan mujeres gitanas para referirse a los feminismos “blancos”. Por ello, surge un conflicto de identidades paya-gitana que se divide en varias dimensiones.

Como la brecha identitaria y la exclusión del discurso gitano, debido a que la autora Zugaza Goienetxea (2017) observa una ruptura entre las demandas del feminismo payo y el feminismo gitano. “De esta forma, la brecha identitaria existente entre los dos grupos se traslada de forma lineal a la ruptura entre los lazos de opresión que comparten las mujeres de ambos grupos.” (Zugaza Goienetxea, 2017)

El feminismo payo, según Collins 1990 citado en Zugaza Goienetxea (2017) igual que se ha criticado en el feminismo negro, tiende a caer en la trampa de crear una "mujer universal" que excluye a aquellas mujeres que no se acogen a esa norma. Convirtiéndose en un feminismo único, por lo tanto, destaca la ausencia de las necesidades feministas de las mujeres gitanas.

Otra dimensión es el distintivo enfoque cultural, el cual tiene ideas completamente opuestas, ya que la identidad gitana se define por “el fuerte sentido de colectividad que moldea directamente las acciones cotidianas de estas mujeres” (Zugaza Goienetxea, 2017). Esto genera un choque entre el enfoque individual del feminismo payo, ya que según la autora Zugaza Goienetxea (2017) debido a este sentimiento de comunidad las mujeres gitanas necesitan el apoyo del marido como indispensable para el avance por sí mismas.

Por lo tanto, la identidad se vuelve una clave barrera, ya que funciona como una forma de modelar la separación exclusiva nosotras-vosotras y como herramienta para garantizar la

pertenencia grupal y dotar de sentido a cada cual (Tajfel, 1981 citado en (Zugaza Goienetxea, 2017)), establece las bases de la tensión feminismo payo-gitano.

Sin embargo, en las últimas décadas, la autora Peña García (2020) destaca que ha surgido un movimiento que se describe como una "revolución silenciosa". Sabiendo que la primera aparición del feminismo romaní, según Varela (2019) fue en Granada, en 1990 cuando se creó la primera asociación de mujeres gitanas denominada “asociación Romí”, liderada por Dolores Fernández.

Como cita otra autora Peña García (2020), Romí buscó consolidar un movimiento feminista gitano, promoviendo a las mujeres a través de la participación, el voluntariado y el empoderamiento individual, diferenciando que las necesidades de las asociaciones de mujeres gitanas han sido distintas a las de las no gitanas. Expresaron una conciencia común y una identidad colectiva como mujeres y como gitanas, desarrollando un feminismo desde la negociación, una revolución silenciosa.

En la actualidad, esta comunidad sigue encontrándose en riesgo de exclusión, sin embargo, según Zugaza Goienetxea (2017) esta situación se torna más crítica para las mujeres, debido a la invisibilidad y estigma histórico sufrido. Como consecuencia, surge este empoderamiento, el cual es “el resultado de un proceso de deslegitimación y ruptura que se desarrolla dentro de un marco de opresión” (Zugaza Goienetxea, 2017).

Es decir, las mujeres de etnia gitana se encuentran en marcos opresivos, donde la opresión según Young la define como “la desventaja y la injusticia que algunas personas sufren, no como consecuencia de un poder tiránico que los coacciona, sino como causa de las prácticas cotidianas de una sociedad liberal bien intencionada” (Zugaza Goienetxea, 2017).

Tras interpretar varios autores que abordan las discriminaciones hacia la mujer gitana, encontramos que “la situación de las mujeres gitanas en la sociedad española se caracteriza por una múltiple discriminación” (Peña García, 2020). Específicamente, según Pérez De La Fuente (2008) las mujeres gitanas se ven sometidas a una triple discriminación, esta situación se debe a la intersección de tres variables.

La variable de género, por ser mujer, debido a que “viven en una sociedad patriarcal, lo cual es un hecho universal y común a todas las mujeres, incluso cuando los intentos de dominación son sutiles” (Peña García, 2020). Dentro de su propia comunidad, la autora

Peña García (2020) resalta que la cultura gitana tiene valores de género tradicionalmente asociados a roles de madre y esposa, esperando que cumplan funciones como la maternidad y el cuidado, condicionando así su libertad y toma de decisiones.

La variable étnica, por pertenecer a la minoría étnica gitana, ya que son un grupo socialmente excluido según Peña García (2020) recuerda como esta etnia ha sufrido históricamente persecución, encarcelamiento, exclusión, segregación, y la negación de su lengua y cultura. Incluso según Pérez De La Fuente (2008) existe un petrificado repertorio de prejuicios y estereotipos contra los gitanos que dificultan la convivencia y perpetúan la discriminación.

La variable social, según Pérez De La Fuente (2008) se centra en la ausencia de la formación básica necesaria, dificultando su acceso al mundo del trabajo y a la participación social y ciudadana. Llegando a situaciones de privación en pilares básicos como vivienda, educación, salud y trabajo para la comunidad gitana.

Por otro lado, la ausencia de estas mujeres en los espacios de influencia y toma de decisión es una de las dimensiones de la invisibilidad de las mujeres gitanas en el espacio público, tal y como lo denuncian ellas mismas en el I Congreso Mundial de Mujeres Gitanas citado por Zugaza Goienetxea (2017)

Por lo tanto, gracias a la interseccionalidad, la cual la autora Zugaza Goienetxea (2017) la define como una herramienta de análisis necesaria, que nos permite entender que las mujeres gitanas están atravesadas por diferentes estructuras de dominación mencionadas anteriormente.

Cruells López (2015) al afirmar que “la intersección entre las desigualdades da forma a una nueva desigualdad, y, por otro lado, que, a esa nueva desigualdad, y no a la mera suma de desigualdades, habrá que darle una serie de soluciones concretas en función de las especificidades del contexto”.

La visión interseccional a los procesos de empoderamiento de las mujeres gitanas según Zugaza Goienetxea (2017) aporta la comprensión de que estos procesos no siguen una estructura única ni una relación lineal.

Es decir, “la diversidad y la intersección de los elementos que confluyen en la opresión de las mujeres gitanas dentro y fuera de su comunidad la convierten en una situación de

opresión singular y específica que en consecuencia tendrá que experimentar con procesos de empoderamiento singulares y específicos”. (Zugaza Goienetxea, 2017)

Así como muestra la autora Zugaza Goienetxea (2017) como las experiencias de las mujeres gitanas demuestran que diferentes circunstancias interactúan para generar una forma de desigualdad singular, lo que implica que las propuestas de empoderamiento deben ser singulares y diseñadas en torno a situaciones específicas.

En resumen, las mujeres gitanas se encuentran con una compleja realidad de triple discriminación fundamentada en su género, etnia y condición social. Esto se comprende mejor mediante el estudio de la interseccionalidad, que muestra cómo la combinación de estas opresiones genera una vivencia singular de desigualdad.

4.1.4. Educación

La educación de las mujeres gitanas en España presenta una realidad compleja, según nos explica Fundación Secretariado Gitano (2006), las leyes no favorecieron su acceso a la educación reglada hasta los años setenta, generado estereotipos negativos y desconfianza hacia el sistema educativo.

A pesar de este contexto, se observa una creciente presencia en la educación entre la población gitana en distintas experiencias educativas, como en la Educación Primaria, que según Fundación Secretariado Gitano (2006), la práctica totalidad de la población infantil gitana accede hoy en día a la escuela a la edad obligatoria, y buena parte continúa durante toda la Educación Primaria.

“Desde el acceso a educación primaria comienzan las primeras diferencias entre alumnos y alumnas gitanas, siendo ellas las que se escolarizan en mayor proporción después de los seis años” (Fundación Secretariado Gitano, 2010)

Posteriormente son ellas las que muestran mejores resultados en cuanto a la adquisición de ritmos, rutinas, normas escolares, actitudes hacia el diálogo, cuidado del material y rendimiento académico, así como menor el número de ausencias prolongadas, según cita Colectivo Ioé (2014).

En la transición a Educación Secundaria Obligatoria, Fundación Secretariado Gitano (2006) le describe como un momento clave y representa un obstáculo mayor para las chicas gitanas que para los chicos, ya que a los 12 o 13 años, algunas chicas son percibidas

como “mayores” para seguir estudiando, y su rol tradicional se orienta hacia otros ámbitos.

A pesar de que “el porcentaje de los chicos gitanos escolarizados en los centros del estudio (60.7%), es muy superior al de las chicas de su mismo grupo cultural (39.3%) que inician la ESO” (Fundación Secretariado Gitano, 2006).

Sin embargo, este mismo estudio muestra que aquellas que sí lo hacen tienden a permanecer en esta etapa más que los chicos, de hecho, en 4º de ESO, el porcentaje de chicas gitanas (63.4%) casi dobla al de los chicos (36.6%).

Por lo tanto, Fundación Secretariado Gitano (2006) nos concluye que las chicas gitanas aprueban en mayor medida que los chicos, aunque en comparación con el alumnado no gitano, el alumnado gitano en general presenta mayores dificultades académicas, peores tasas de idoneidad (estar en el curso que corresponde a su edad) y mayores índices de abandono escolar temprano.

Las mujeres gitanas están impulsando cambios significativos en su comunidad a través de la educación, como nos muestra Vargas del Amo (2018) su creciente acceso a la formación, especialmente a niveles superiores, las posiciona como líderes de esta transformación.

Por ello, Abajo & Carrasco (2004) explican que esta continuidad educativa exige de forma completamente diferencial esfuerzo, dedicación y cumplimiento de comportamientos y limitaciones en las mujeres gitanas, a través el uso de estrategias de negociación con la familia, sobre la conciliación de modelos relacionales basados en una idea de mujer gitana tradicional y el deseo de inclusión social de la alumna gitana en los contextos escolares y las relaciones con sus compañeros y compañeras.

A través de la educación, “un sector importante de mujeres gitanas con continuidad académica valora los estudios porque les permiten ver su realidad con espíritu crítico y desean cambiar su entorno, luchando contra la subordinación de clase, etnia y género” (Abajo & Carrasco, 2004).

4.2. Educación Secundaria Obligatoria

4.2.1 Situación Actual

Enlazándome al tema anterior de la educación, nos centramos en La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la cual según Roura Gómez (2024) es una etapa educativa de cuatro años de duración, que abarca las edades desde los 12 hasta los 16 años. Se instaure una obligatoriedad de asistencia establecida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, citado en Bolívar (2004) prolongando la escolaridad obligatoria en España hasta los 16 años.

Al finalizar esta etapa, según cita Roura Gómez (2024) el alumnado que consigue los objetivos recibe el título de Graduado en Educación Secundaria. Según el autor Bolívar (2004) este título es necesario y da acceso indistintamente al Bachillerato o a la Formación Profesional de Grado Medio, sin embargo, los alumnos que no obtienen dicho título, en cambio, podían cursar unos “Programas de Garantía Social”.

El objetivo de la educación secundaria, como cita Lorenzo Vicente (1996), desde los orígenes del sistema educativo liberal en España, a principios del siglo XIX, se le asignaba la doble misión de preparar para estudios superiores y dar una educación general para la vida.

Sin embargo, otro autor Bolívar (2004) nos muestra que la LOGSE, con la finalidad de ofrecer las mismas oportunidades educativas a los alumnos, opta por un sentido de una educación común, básica y obligatoria para todos los ciudadanos. Esta configuración integradora o inclusiva de la Secundaria Obligatoria la acerca más a la educación Primaria.

Hoy en día, “el cien por cien del alumnado comprendido entre los 3 y los 16 años está escolarizado” (De Puelles Benítez, 2012) poniendo fin a un problema crónico de plazas escolares que cita este mismo autor. Sin embargo, el autor De Puelles Benítez (2012) destaca que la calidad del sistema educativo, y de la educación secundaria en particular, sigue siendo un reto y presenta problemas graves.

Encontramos problemas, como menciona el autor De Puelles Benítez (2012), la elevada tasa de fracaso escolar a la hora de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, y como consecuencia de este problema también surge un número excesivo de repetidores, que lastran el éxito escolar en España.

Otro problema por destacar es la elevada tasa de abandono escolar temprano, que según De Puelles Benítez (2011), definen el porcentaje de alumnos que no obtienen la graduación en educación básica, que ronda el 30%.

En la actualidad se encuentra en “un 27,7%, porcentaje superior a la media de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se encuentra alrededor del 20%” (De Puelles Benítez, 2011).

También aparece el absentismo escolar, el cual el autor Cruz Orozco (2020a) lo define como la inasistencia injustificada a las aulas de un menor en edad de escolarización obligatoria, en el caso español, hablamos de menores entre 6 y 16 años. La situación actual del absentismo escolar es incierta tanto desde el plano académico como institucional, como cita López Guridi (2023) hay una escasez de publicaciones sistemáticas y rigurosas. Además, de este silencio académico se le suma la inexistencia de cifras exactas de absentismo en algunos países, como en el caso de España.

Como resultado el autor De Puelles Benítez (2011) explica que estas tasas de fracaso, abandono, absentismo y repetición inciden notablemente en la calidad de la educación. Encontrándonos con una situación problemática en la educación Secundaria Obligatoria en el tramo de edad de 12-16 años, donde se cruzan las incertidumbres de la educación básica actual y los intentos de lograr una buena educación general para todos.

4.2.2 Absentismo escolar

Por ello, nos centramos en uno de los problemas escolares mencionados anteriormente como el absentismo escolar, que el autor Cruz Orozco (2020a) lo define como la inasistencia injustificada y reiterada a clase por parte de un menor en edad de escolarización obligatoria. En el contexto español, “la edad de escolarización obligatoria se ciñe a los niños de entre 6 y 16 años” (González, 2006; García Gracia 2013; Cruz, García y Grau, 2017 citados en Cruz Orozco (2020a)).

“A diferencia de la no escolarización o el abandono escolar temprano, el absentismo implica que el alumno está matriculado, pero falta de forma irregular” (García García, 2009). Por este motivo, según Cruz Orozco (2020b) se constituye como una vulneración o incumplimiento del derecho a la educación.

El absentismo según Cruz Orozco (2020b) es un fenómeno multicausal, multifactorial, variable y dinámico. Se manifiesta de múltiples formas, según la frecuencia del autor García García (2009):

Esporádica	Un día a la semana
Regular	Dos o tres días a la semana
Puntual	Sin continuidad, pero más de 10-12 faltas al mes.
Intermitente	Aparece y desaparece cada cierto tiempo

También, según el grado de frecuencia y/o porcentaje de faltas de asistencia, el autor Domínguez Fernández (2005) lo clasifica en:

Absentismo Bajo	Faltas inferiores al 20-25% del total de horas lectivas mensuales.
Absentismo Medio	Faltas que oscilan entre el 25% y el 50% del total de horas lectivas.
Absentismo Elevado	Faltas que superan el 50% del total de horas lectivas.

Basándonos en el Plan de Prevención y Control de Absentismo Escolar en Castilla y León (2005) consideran estas faltas como ausencias injustificadas, ya que las faltas de asistencia justificadas y puntuales, como por enfermedad o citas médicas, son normales y no se consideran absentismo.

Por este motivo el Plan de Prevención y Control de Absentismo Escolar en Castilla y León (2005) consideran absentista al alumno que acumula un número de faltas injustificadas que superan el 20% del tiempo lectivo mensual.

En cuanto a las causas que respaldan este absentismo en las mujeres de la población gitana, son complejas y multifactoriales como cita García García (2009) se les atribuye el

absentismo a un "hándicap cultural" o falta de valoración de la escuela por parte de ciertos grupos étnicos, siendo a menudo una expresión de la desigualdad social.

En el caso específico de las mujeres gitanas, las causas se entrelazan factores culturales y familiares, presentando diferencias notables con respecto a los chicos de su misma etnia.

Enfocándonos en los factores culturales y a su vez de género, según Fundación Secretariado Gitano (2006) la comunidad gitana percibe la escuela como una institución diseñada desde y para la cultura mayoritaria, sin que la cultura gitana sea tenida en cuenta.

Además, “las chicas gitanas sufren una fuerte presión cultural para que prioricen o se dediquen a la preparación para el casamiento y la vida doméstica, lo cual es percibido por una parte importante de la comunidad como incompatible con la continuidad académica a partir de la Educación Secundaria” (Fundación Secretariado Gitano, 2006).

Según Abajo & Carrasco (2004) este compromiso al trabajo doméstico desde muy jóvenes es una dificultad añadida para las chicas gitanas en comparación con los chicos. Además, Fundación Secretariado Gitano (2006) destaca que las concepciones rígidas sobre la identidad cultural y el rol de la mujer gitana llevan a ver la educación superior y el trabajo cualificado como "payos".

Y, por tanto, incompatibles con el ser mujer gitana, ya que existe una escasez de referentes de mujeres gitanas con estudios y trabajos cualificados debido a que se enfrentan a presiones y críticas por romper los estereotipos.

Así mismo, “las familias pueden tener mensajes ambivalentes hacia la educación de las chicas, por una parte, desean mejores oportunidades, pero al mismo tiempo expresan miedos o falta de confianza en que el estudio las beneficie, o prioricen las tradiciones.” (Fundación Secretariado Gitano, 2006)

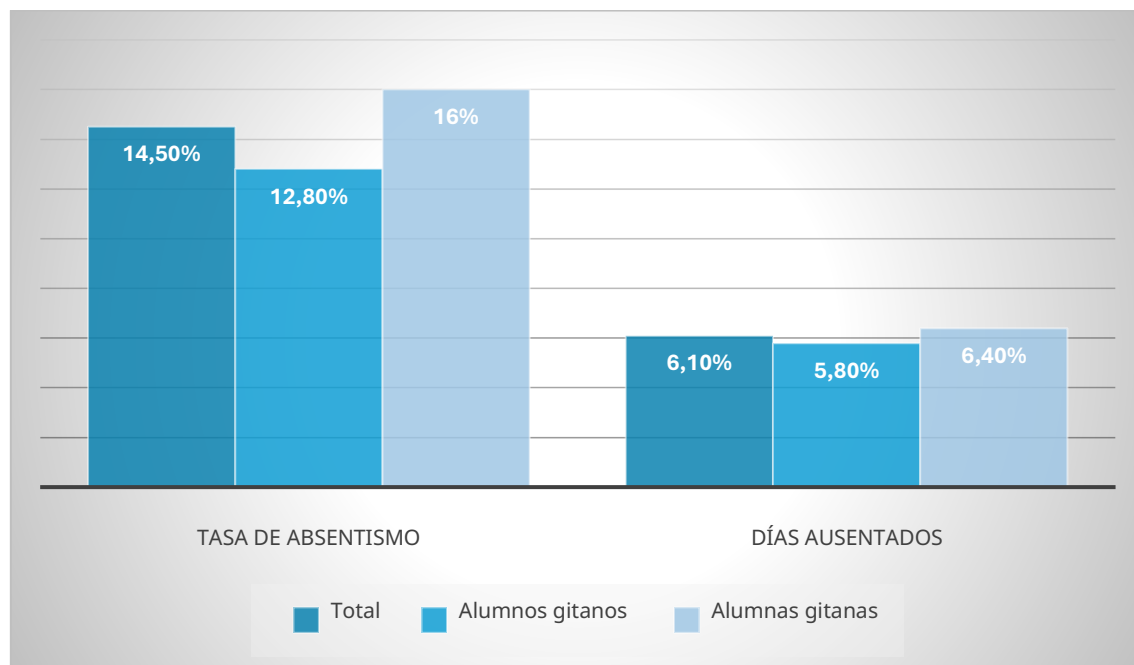
Al analizar las tasas de absentismo escolar de la etnia gitana encontramos datos basándonos en Fundación Secretariado Gitano (2013b), donde en el curso 2011-2012, la tasa de absentismo escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se muestra en un total alumnado gitano del 14,5%, siendo más pronunciada en las chicas gitanas (16,0%) que en los chicos gitanos (12,8%).

En cuanto a al promedio de ausencias injustificadas, un estudio de Fundación Secretariado Gitano (2013b) señaló que el promedio de 6,1 días de ausencia en el curso anterior fue

ligeramente superior entre las chicas gitanas (6,4 días de media) que entre los chicos gitanos (5,8 días).

Figura 1

Comparación De Absentismo Entre Hombres Y Mujeres Gitanas.



4.2.3. Abandono escolar

El abandono escolar temprano (AET) según González González (2006) lo define como un fenómeno complejo y multifactorial que afecta de manera desproporcionada a ciertos colectivos, como la población gitana. Este abandono “se refiere a la ausencia definitiva y sin causa justificada de un alumno o alumna de un centro escolar sin haber completado la etapa educativa que estaba cursando” (González González, 2006).

Por ello, los autores Rumberger & Ah Lim (2008) describen el abandono escolar como la etapa final de un proceso progresivo de desenganche y desvinculación de la escuela, el cual puede incluir absentismo habitual (falta frecuente a clase sin justificación), bajo rendimiento, fracaso escolar y repetición de curso. “Para muchos alumnos, abandonar la escuela es el paso final de un largo proceso de desvinculación gradual y participación reducida en el currículo formal y la vida social de la escuela” (Leithwood & Jantzi, 1999)

Estadísticamente, basándonos en el estudio de Fundación Secretariado Gitano (2013b) según la metodología utilizada por Eurostat, el abandono escolar temprano se mide como el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años que no están escolarizadas (no han seguido ningún tipo de estudio o formación en las últimas cuatro semanas) y que tienen como máximo nivel de estudios la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o niveles educativos anteriores (Educación Infantil o Primaria).

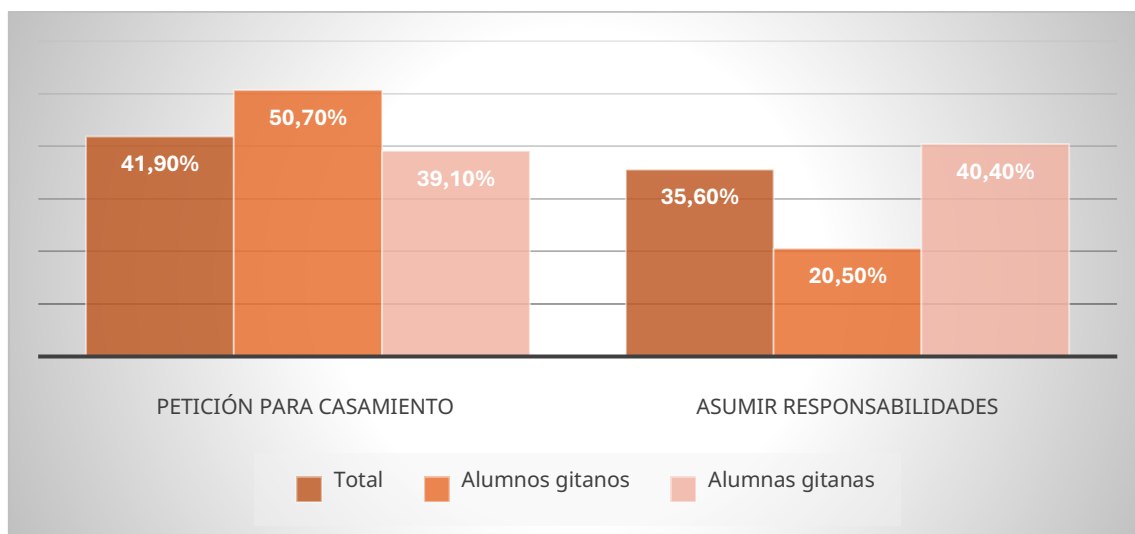
Como hemos mencionado anteriormente este abandono no surge por una sola causa, sino que es “el resultado de una interacción de múltiples factores de diversa índole: individuales, familiares, escolares y sociales, que a menudo se entrelazan y refuerzan mutuamente” (González González, 2006). Entre ellos encontramos:

Los factores familiares están vinculados a la situación socioeconómica de ésta, ya que tiene un peso significativo, según cita García Hernández (2022). “La pobreza, la privación material y las dificultades económicas severas limitan los recursos que las familias pueden dedicar a la educación de sus hijos” (Fundación Secretariado Gitano, 2013b).

Además, el nivel educativo de los padres y madres es uno de los factores de mayor influencia en la educación de los hijos, según destaca Fundación Secretariado Gitano (2013b) las familias con mayor nivel de estudios tienden a tener expectativas más altas y a proporcionar un mayor apoyo, mientras que un bajo nivel de estudios en los progenitores se asocia con una mayor probabilidad de abandono en los hijos.

Por esto mismo, las actitudes y expectativas familiares hacia la educación son cruciales, como cita Abajo & Carrasco (2004). Sin embargo, “la Educación Secundaria no es percibida como un medio para otras posibilidades de inserción sociolaboral, sino como una actividad que puede entrar en competencia con otras expectativas de dedicación doméstica y ocupacional dentro de las prácticas familiares” (Abajo & Carrasco, 2004).

Cuando se analiza el abandono escolar por motivos familiares se observa que las dos razones principales son “la petición para casamiento (41,9%) y el tener que asumir responsabilidades familiares (35,6%). Los chicos abandonan más que las chicas para casarse, 50,7% frente al 39,1%, y las chicas lo hacen en mayor medida para atender responsabilidades familiares como el cuidado de hijos e hijas, progenitores o personas enfermas, 40,4% frente al 20,5%, con una diferencia de 19,9 puntos porcentuales.” (Fundación Secretariado Gitano, 2013b)

Figura 2*Motivos Familiares De Abandono Escolar De Hombres Y Mujeres Gitanas*

Por otro lado, según Asensio Belenguer (2016) influyen los factores escolares como los malos resultados académicos, el fracaso escolar y la repetición de curso, debido a que son antecedentes muy importantes del abandono. Además, según Parra Toro et al. (2017) estos antecedentes conllevan a un desfase curricular y procesos de segregación escolar que van situando al alumnado gitano en desventaja y crean un desinterés por el colegio que termina en abandono.

Fundación Secretariado Gitano (2006) destaca la transición de Educación Primaria a Secundaria es un momento crítico donde aumenta el abandono en las chicas y chicos gitanos que comienzan 1º de ESO, en torno al 80% abandonan esta etapa. Incluso, “los mayores índices de retirada de la escuela se dan entre chicas gitanas en el paso de Educación Primaria a Secundarias, las cuales tiene mayores obstáculos” (Fundación Secretariado Gitano, 2006).

También influye significativamente, según González González (2006) el clima escolar y las relaciones con el profesorado, ya que influye el sentido de pertenencia y el apoyo de un profesor, puede ser un factor protector.

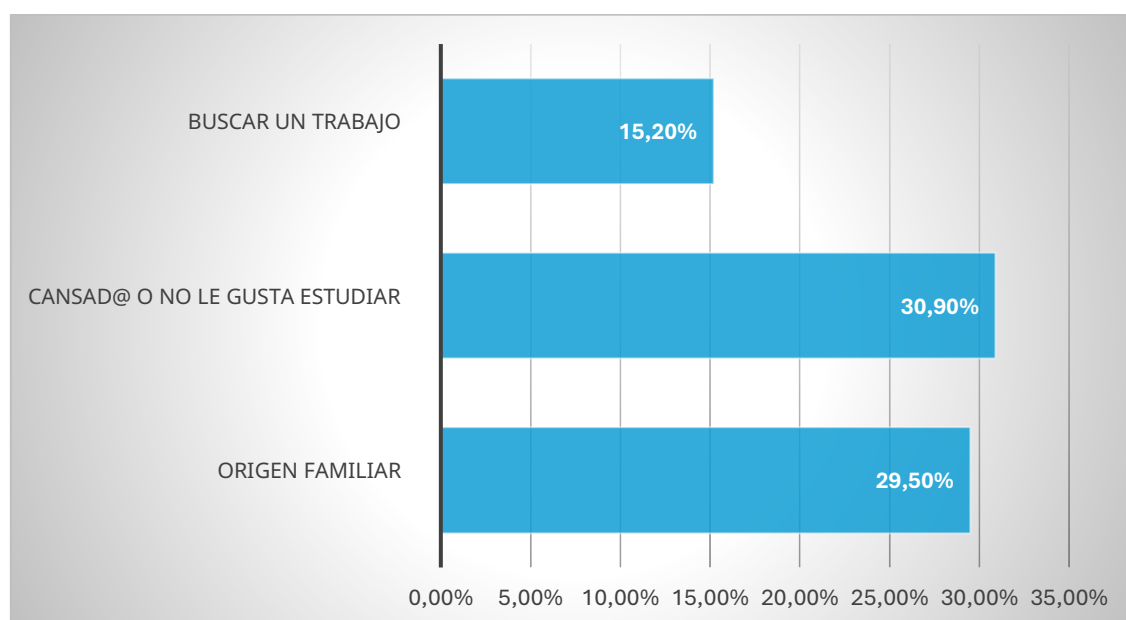
Por último, en los factores sociales la autora García Hernández (2022) se centra en la influencia que tienen los grupos de amigos, donde destacan influencias negativas en estos contextos marginales y vulnerables, en los que las conductas de riesgo, como el abandono, son frecuentadas en el grupo de iguales.

Asimismo, Parra Toro et al. (2017) trata sobre los motivos históricos, por los cuales, la minoría gitana local presenta carencias educativas marcadas, además de tener que adaptarse a modelos culturales de aprendizaje y currículum que les son menos propios. Así surge “el desfase entre hogar y escuela que afecta generalmente a niños y niñas de hogares más pobres alcanza aquí un punto álgido que se manifiesta en forma de retraso en la adquisición de competencias y conocimientos que permitan seguir el ritmo de los cursos” (Parra Toro et al., 2017).

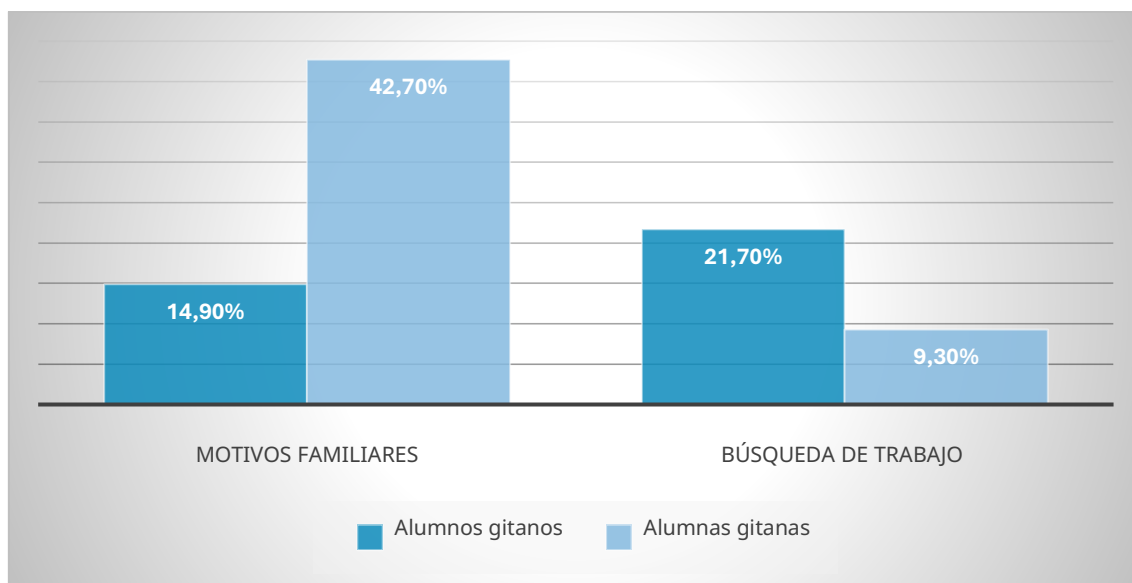
Como resultado, Fundación Secretariado Gitano (2013b) destaca los principales motivos para abandonar los estudios son de origen familiar (29,5%), por estar cansado/a de estudiar o no gustar lo que se estaba estudiando (30,9%) y por el deseo de buscar un trabajo (15,2%).

Figura 3

Principales Motivos De Abandono Del Alumnado Gitano



“Las diferencias por sexos son bastante significativas: las chicas abandonan más que los chicos cuando se debe a motivos familiares, con un porcentaje del 42,7% frente al 14,9% de los chicos. Sin embargo, cuando el motivo es la búsqueda de un trabajo son ellos quienes más abandonan, 21,7% los chicos frente al 9,3% de las chicas, lo que refleja una diferencia de 12,4 puntos porcentuales”. (Fundación Secretariado Gitano, 2013b)

Figura 4*Diferencias De Abandono Distinguidas Por Sexos*

Entonces podemos considerar a un alumno como desertor escolar, cuando “la ausencia del centro es definitiva antes de haber finalizado la etapa obligatoria” (González González, 2006).

Según Fundación Secretariado Gitano (2013a) el abandono comienza a ser significativo a los 15 años y aumenta especialmente a partir de los 16 años para la juventud gitana en general. Sin embargo, en las chicas gitanas, el abandono comienza antes, con porcentajes elevados a partir de los 12-13 años. La mayor concentración de abandonos en el tramo de 12 a 17 años se produce a los 16 años (32,5%).

Respecto al curso, “un tercio de las personas que abandonan lo hacen en segundo de la ESO. También es significativo el abandono en primero y tercero de la ESO. Un porcentaje apreciable de chicas gitanas abandona en sexto de primaria (entre 17,5% y 13,7%), lo que significa que no llegan a empezar la ESO” (Fundación Secretariado Gitano, 2013a).

Según Fundación Secretariado Gitano (2013b) en la población gitana, las chicas presentaban en 2012 una tasa de AET ligeramente superior (64,4%) a la de los chicos (63,0%). Esta tendencia es la inversa a la del conjunto de la población española, donde las chicas tienen una tasa de AET significativamente menor que los chicos, manteniendo

la brecha desfavorable para las chicas gitanas en comparación con las chicas de la población general.

4.2.4. Educación Social: Campo y Funciones

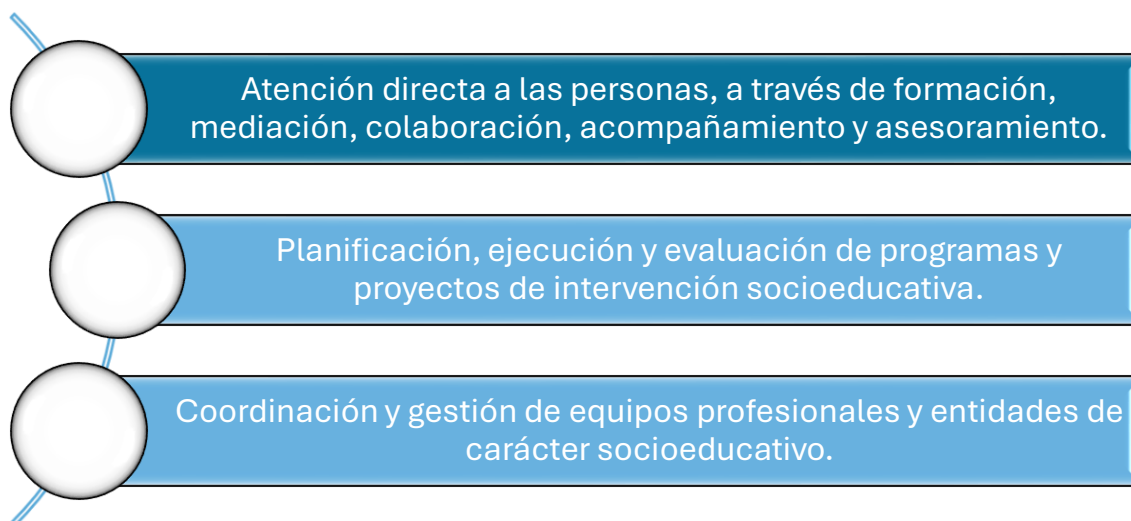
La Educación Social según Sáez Carreras & García Molina (2003) es definida como una profesión social y educativa, que emerge en el contexto del Estado de Bienestar debido a la necesidad de hacer frente a problemas sociales, particularmente aquellos categorizados como resultados de la exclusión en sus diversas formas (económica, política, social, educativa).

El autor Sáez Carreras (2007) se centra en la profesionalización de la Educación Social, el cual trata de un proceso histórico y dinámico en constante construcción, debido a su interacción con actores clave como los propios profesionales, el Estado, la Universidad, el mercado y los usuarios.

La educación social, según Gómez Serra (2003) es el objeto de estudio de la Pedagogía Social, quien le aporta el cuerpo teórico y científico, siendo una disciplina teórica y académica, mientras que la Educación Social es práctica y acción, siendo un campo de intervención educativa

Para desempeñar esta profesión, Álvarez Fernández (2017) destaca que se requieren conocimientos especializados obtenidos a través de formación universitaria para “promocionar la autonomía, integración y participación en el marco sociocultural que le rodea de una manera reflexiva, crítica y constructiva y transformadora, movilizandolos recursos necesarios del entorno” (Riera Romaní, 1998)

Gracias a estos conocimientos adquiridos, los educadores desarrollan unas funciones divididas en tres según Álvarez Fernández (2017):



También podemos encontrar la educación social dentro del ámbito escolar, donde la autora Lérica Vélez (2014) destaca que los y las educadores sociales deben trabajar en el ámbito formal, ya que una de sus funciones más importantes en este, es la de mediar dentro y fuera del centro, que es donde se encuentran todos los problemas sociales que pueden surgir hoy en día para el alumnado.

4.2.4.1. Figura PSC

Según IES Miguel de Cervantes (2024) entendemos a la figura del Profesor de Servicios a la Comunidad (PSC) como respuesta a los cambios sociales y a las situaciones de vulnerabilidad que el sistema educativo debe afrontar, como la marginación social, problemas con la drogodependencia, familias con bajos ingresos y la llegada de familias inmigrantes.

Originalmente, “el primer profesional que se integró en el sistema educativo fue el trabajador social que formaban los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)” (Jovellanos Mejido, 2015). Con el tiempo, estas competencias se ampliaron, dando lugar a la especialidad de Servicios a la Comunidad dentro del cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, como cita Jovellanos Mejido (2015).

Por lo tanto, “es el encargado de colaborar a través de acciones educativas inclusivas, en el diseño, seguimiento y evaluación del plan integral de convivencia del centro, actuando

como un puente entre las carencias del contexto socioeducativo y el centro escolar” (Jovellanos Mejido, 2015).

Por ello, específicamente, según la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, citado en Sala Sivera (2013), colabora con problemas escolares mencionados anteriormente, a través del seguimiento y control del absentismo escolar y en las acciones dirigidas a prevenir y disminuir el abandono temprano de la educación y la formación.

En Educación Secundaria, según la Resolución de 29 de abril de 1996 de la Dirección General de Centros Escolares sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria citado en IES Miguel de Cervantes (2024), los PSC colaboran en la atención de necesidades sociales y escolares de los alumnos, atienden la diversidad social y cultural del alumnado facilitando la acogida e integración de este y actuando como mediador entre las familias.

Además, interviene con las familias, citándolas a entrevistas en el centro, realizando entrevistas e intervenciones directas con el alumnado, buscando orientar y motivar en función de la situación familiar y estableciendo objetivos para salvaguardar el derecho a la educación.

Un programa clave que destaca la autora Paredes Galiana (2020) es el PRAE (Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar). Dentro del protocolo del PRAE, “el PSC es responsable de iniciar el seguimiento de faltas de asistencia, solicitar entrevistas con las familias y realizar una valoración del caso, incorporando su informe al expediente, buscando promover la permanencia en el sistema educativo, prevenir el absentismo y reducir el abandono” (Paredes Galiana, 2020).

Como nos muestra Jovellanos Mejido (2015) uno de los ámbitos de intervención son alumnado en situación de desventaja social socioeducativa y alumnado de minorías étnicas, en este caso, la etnia gitana.

Por otro lado, la autora Paredes Galiana (2020) menciona que la escolarización de niños gitanos está "prácticamente normalizada", sin embargo, persisten altos porcentajes de absentismo escolar y Abandono Escolar Temprano. en esta población, lo cual se intensifica en el caso de las alumnas gitanas en la etapa de educación secundaria.

“Una de las razones mencionadas para el AET en adolescentes gitanos es el deseo de pasar a la vida adulta prematuramente, a menudo impulsado por los matrimonios tempranos, lo que les impide continuar su formación” (Paredes Galiana, 2020).

4. Conclusiones

Tras la elaboración del marco teórico enfocado en la etnia gitana y la educación secundaria nos ha permitido comprender una realidad que ha sido históricamente ignorada y marcada por estructuras de exclusión. Las mujeres gitanas no solo confrontan obstáculos en el sistema educativo, sino que también deben lidiar con una sociedad que solo comprendía una visión única del feminismo, que resulta excluyente y ajena a las particularidades culturales de comunidades como la gitana.

Por ello, surge la discrepancia entre el feminismo payo y el feminismo gitano, revela una falla en el discurso feminista que debería ser inclusivo. Durante décadas, el feminismo dominante o “payo” ha pasado por alto a las mujeres gitanas, creando una brecha que no solo las ha marginado del discurso, sino que ha ayudado a reforzar su aislamiento.

En esta perspectiva, la educación social tiene el deber y la capacidad de funcionar como mediadora intercultural, reconociendo y dando visibilidad a las formas singulares de lucha y empoderamiento que brotan desde las propias comunidades gitanas, para poder conformar este feminismo igualitario e inclusivo.

Desde un enfoque interseccional, se entiende que estas mujeres no padecen una única forma de discriminación, sino una combinación específica de género, etnicidad y clase social. Esta triple discriminación configura un contexto de desigualdad estructural que necesita respuestas que también sean interseccionales.

Es decir, diseñar intervenciones adaptadas a esta triple discriminación, trabajando de forma conjunta las tres variables para poder disipar esta opresión, así los educadores sociales desempeñan una función transformadora.

Porque no solo apoyan los procesos individuales, sino crean condiciones colectivas para el empoderamiento, como en el ámbito educativo, la continuidad en la educación de las mujeres gitanas, su acceso a estudios superiores y su involucramiento activo en movimientos como el feminismo romaní, son claros ejemplos del potencial de cambio que habita en ellas.

Sin embargo, estos pequeños cambios necesitan ser sostenidos y promovidos desde el exterior, y aquí es donde se vuelve esencial la función del educador o educadora social. La intervención socioeducativa debe acompañar con modestia, sensibilidad cultural y una

perspectiva crítica, estableciendo vínculos entre la comunidad gitana y el sistema educativo, así como entre los derechos colectivos y las aspiraciones individuales.

Además, la escuela no puede seguir siendo un entorno ajeno a la realidad gitana, sino que la Educación Social, principalmente desde estructuras como los Equipos de Orientación, los PTSC y las redes comunitarias, deben contribuir a replantear el sistema educativo para que sea más inclusivo, más respetuoso con la diversidad, y capaz de valorar el conocimiento y la cultura gitana como parte del currículo implícito.

Por otra parte, realizamos una revisión bibliográfica de los problemas que surgen entre la educación secundaria obligatoria y las mujeres gitanas, donde esta fase educativa debería proporcionar una formación básica compartida para todos los ciudadanos, tal como se estipuló en la LOGSE desde 1990.

No obstante, los datos y análisis expuestos en el marco teórico nos revelan serias deficiencias en términos de inclusión y permanencia en el sistema educativo, especialmente en las mujeres gitanas, como además pude presenciar en primera persona en las prácticas como PTSC.

Uno de los aspectos que más nos ha sorprendido es la continua existencia del absentismo y el abandono escolar, problemas que, en lugar de disminuir de manera significativa, siguen afectando a un porcentaje considerable del alumnado, exactamente el 27,7% de los jóvenes dejan el sistema educativo sin haber conseguido el título de ESO.

El caso de los estudiantes gitanos es importante de mencionar como en el curso académico 2011-2012, la tasa de absentismo escolar entre los estudiantes gitanos en ESO fue del 14,5%, siendo superior en las chicas (16%) en comparación con los chicos (12,8%). Asimismo, la tasa de abandono escolar alcanzaba el 64,4% entre las chicas gitanas, superando incluso a la de sus compañeros varones (63%).

Este desajuste no puede ser comprendido sin tener en cuenta múltiples factores que influyen en la exclusión educativa, desde bajo nivel educativo en las familias, hasta presiones culturales de género que limitan las trayectorias académicas de muchas adolescentes gitanas.

Nos ha llamado la atención que cerca del 40% de estas jóvenes dejan de estudiar debido a la asunción de responsabilidades familiares o al matrimonio, un fenómeno que se intensifica a partir de los 12 o 13 años, esto me hace reflexionar sobre cómo la escuela y

el sistema educativo han fallado en su objetivo de servir como un espacio de igualdad de oportunidades, centrándose en ese tramo de edad.

Desde la perspectiva de la Educación Social, consideramos evidente que estos problemas escolares no pueden ser abordados desde una visión puramente académica, sino que se requiere una mirada crítica y transformadora.

Ese es el punto en el que interviene la responsabilidad de los educadores/as sociales adquiriendo una importancia significativa, así surge la figura del Profesor de Servicios a la Comunidad (PSC), el cual es un profesional en el ámbito de la educación social. Desempeñando funciones como supervisión de casos, mediación familiar, intervención con menores.

En nuestra opinión, uno de los mayores desafíos que enfrentamos como futuros/as educadores/as sociales es promover una educación que sea más equitativa y adaptada al contexto, que no pase por alto las diferencias culturales ni imponga modelos homogéneos de éxito académico.

Por ello, es imprescindible construir conexiones bidireccionales entre la escuela y la comunidad gitana, así como entre lo académico y lo emocional, por ende, lo podemos alcanzar esto mediante una actitud de escucha, respeto, confianza y apoyo constante.

Asimismo, considero urgente que se reconozca la relevancia de la inclusión del educador/a social de manera permanente en los equipos de orientación y en los centros educativos.

Ya que gracias a nuestra formación nos habilita para intervenir de forma interdisciplinaria, movilizand o recursos del entorno, desarrollando proyectos socioeducativos, promoviendo la participación familiar y construyendo lazos de pertenencia que pueden tener un impacto significativo en la vida de muchas jóvenes.

5. Bibliografía

- Abajo, J. E., & Carrasco, S. (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. *Mujeres En La Educación*, 4, 1–218.
- Álvarez Fernández, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Aparicio Gervás, J. M. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la “otra” historia de España. • *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(1), 141–161.
- Asensio Belenguer, A. (2016). Educación y población gitana. *Avances En Supervisión Educativa*, 25, 1–34. www.adide.org/revista
- ASGG. (1990). Estudio sociológico: los gitanos españoles 1978. *Asociación Secretariado General Gitano*, 1–243.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*, 2(1), 1–22.
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- Cabanes Hernández, J., Vera García, L., & Bertomeu Martínez, M. I. (1996). Gitanos: historia de una migración. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 4, 87–97.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14198/ALTERN1996.4.6>
- Calvo Abril, N. (2021). La autogestión gitana del conflicto en España. *Universitat Pompeu Fabra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona y Universitat Oberta de Catalunya*, 1–28.
- Colectivo Ioé. (2014). Las mujeres gitanas en la Educación Secundaria. Causas de abandono y éxito escolar. *Fundación Secretariado Gitano*. www.colectivoioe.org
- Cruells López, M. (2015). *La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales*. Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cruz Orozco, J. I. (2020a). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 121–135.
<https://doi.org/10.18172/con.4443>
- Cruz Orozco, J. I. (2020b). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 121–135.
<https://doi.org/10.18172/con.4443>
- de Dios Ramírez-Heredia, J. (1999). Contra corriente: los gitanos luchan por su supervivencia. *Forum Deusto*, 15–28.
- De Puelles Benítez, M. (2011). La educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 710–731.

- De Puelles Benítez, M. (2012). La educación secundaria como problema: orígenes, evolución y situación actual. *Institución Fernando El Católico*, 9–26.
- Domínguez Fernández, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 259–267.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.* (9th ed.). Instituto de la Mujer.
- Fundación Secretariado Gitano. (2010). Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria. *Instituto de La Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad)*, 1–212.
www.transformando.org
- Fundación Secretariado Gitano. (2013a). El alumnado gitano en secundaria. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
https://www.gitanos.org/upload/42/08/EstudioSecundaria_InformeEjecutivo.pdf
- Fundación Secretariado Gitano. (2013b). El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 1–233.
- García García, M. (2009). Absentismo y abandono escolar: Políticas y buenas prácticas. *Monográficos Escuela*, 1–26.
- García Hernández, C. (2022). *Programa de prevención del abandono escolar temprano en educación secundaria obligatoria mediante la mejora de la motivación y el autoconcepto*. Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Giménez Cortés, A., Comas, D., & Carballo, A. (2019). Origen e Identidad del Pueblo Gitano. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), 159–184.
<https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.4561>
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233–251.
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(1), 1–15.
- IES Miguel de Cervantes (2024). Programación de Profesora de Servicios a la Comunidad. *Instituto de Innovación Tecnológica*, 1–14.
- Jovellanos Mejido, F. (2015). *El profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC): la importancia de su figura y su grado de satisfacción en Asturias*. Universidad de Oviedo.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. In *PUB TYPE Reports Research* (Issue 143). <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Lérída Vélez, G. (2014). *La necesidad de la educación social en el ámbito escolar*. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.

- López Guridi, A. (2023). El absentismo escolar en España: un análisis de los marcos normativos de actuación a nivel autonómico y una propuesta de indicadores para el principado de Asturias. *Universidad de Oviedo*, 1–137.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 7, 51–79.
- Paredes Galiana, L. (2020). *El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en los Centros Educativos Públicos de Educación Secundaria de la Región de Murcia*. UNIVERSIDAD DE MURCIA.
- Parra Toro, I., Alvarez-Roldan, A., & Gamella, J. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10, 35–60.
- Peña García, P. (2020). Mujeres gitanas y feminismo: un movimiento sin diseccionar. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 13, 59–78. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0003>
- Pérez De La Fuente, O. (2008). Mujeres Gitanas. De la exclusión a la esperanza. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 7, 109–146. <http://universitas.idhbc.es>
- Riera Romaní, J. (1998). Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. *Nau Llibres*, 123–125.
- Roura Gómez, S. (2024). Estadística 2024. Las cifras de la educación en España. *Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte*, 1–495. <https://cpage.mpr.gob.es/>
- Rumberger, R., & Ah Lim, S. (2008). Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. *California Dropout Research Project*, 4722. www.lmri.ucsb.edu/dropouts Phone: 805-893-2683
- Sáez Carreras, J. (2007). La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias. *Congreso Estatal de Las Educadoras y Educadores Sociales*, 1–30.
- Sáez Carreras, J., & García Molina, J. (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 195–219.
- Saéz del Álamo, J., & Rodríguez Derecho, N. (2012). *Guía de intervención social con población gitana desde la perspectiva de género*.
- Sala Sivera, J. M. (2013). Profesorado técnico de servicios a la comunidad, en institutos de secundaria: recurso contra el abandono escolar. *ACLPP Informa*, 30, 19–20.
- Salina Míguez, G., García-Álvarez, J., & Santos Rego, M. A. (2024). El pueblo gitano y su construcción de lo “social” como resistencia. *Athenea Digital*, 24(2), 1–21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3548>

- Varela, N. (2019). Feminismo para principiantes. *Plena Inclusión, Ministerio de Cultura y Deporte.*, 1–148.
- Vargas del Amo, P. (2018). Proyectos vitales de mujeres gitanas universitarias: abriendo caminos, acogiendo tradiciones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 1–15. <https://doi.org/10.18172/con.3305>
- Zugaza Goienetxea, U. (2017). Claves hacia el empoderamiento de las mujeres gitanas: un análisis desde el punto de vista de la interseccionalidad. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 203–222. <https://doi.org/10.5209/infe.54459>