

La triangulación flexible educativa como estrategia pedagógica de éxito entre niños/as, adolescentes y jóvenes gitanos

Sergio Rodríguez López-Ros¹

1. INTRODUCCIÓN

Una de las constantes en la educación y formación en España es la que tiene que ver con el pueblo gitano. Nuestro país, tras Rumanía, es el segundo país de la Unión Europea con mayor población gitana, con más de 700.000 ciudadanos gitanos. Es el único que cuenta con un Consejo Estatal del Pueblo Gitano, en el seno del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, como forma de implicar a los gitanos en el diseño de las políticas públicas que les afectan. También destaca en el conjunto europeo por ser el único que cuenta con un Instituto de Cultura Gitana, una entidad de derecho público conformado por representantes de diversos ministerios. Y, finalmente, destaca tanto porque buena parte de las comunidades autónomas cuentan con planes interdepartamentales como por la existencia de un movimiento asociativo gitano.

Todo ello, unido a los esfuerzos de numerosas instituciones privadas, así como al de muchas personas a nivel individual, ha colaborado a lograr una mayor inclusión del pueblo gitano en España y revertir así la dinámica asimilacionista iniciada con las 296 medidas legislativas promulgadas entre 1499 y 1788. Tales iniciativas se iniciaron en 1965, con la creación del Secretariado Gitano de Barcelona, con el que se inauguró una línea de trabajo basado en el respeto a la cultura gitana y la participación directa de los propios gitanos.

¹ Sergio Rodríguez López-Ros es doctor en Filosofía por la Universitat Ramon Llull de Barcelona, experto-consultor de la Research Executive Agency de la Unión Europea y académico extranjero de la Accademia delle Scienze di Bologna. Vicerrector de la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.

Con la Constitución de 1978 se eliminaron las barreras legales que discriminaban a los gitanos y se recuperó el derecho de asociación, lo que permitió que surgieran las asociaciones de «promoción gitana», como el Secretariado General Gitano (1978) y las lideradas por los propios gitanos, como la Asociación Gitana de Valencia (1979). Sin embargo, el punto de inflexión fue la creación de Enseñantes con Gitanos (1980), que permitió poner en común problemas y soluciones pedagógicas con los niños/as y jóvenes gitanos.

2. ESPAÑA, AÑO CERO

Enseñantes con Gitanos recogía el testigo que en 1889 había dejado el sacerdote burgalés Andrés Manjón con la creación de sus «escuelas del Ave María» en Sevilla, Córdoba y Granada, para atender específicamente a niños gitanos. Pese a lo brillante de aquella primera experiencia, llevada a cabo en la comunidad autónoma con mayor porcentaje de ciudadanos gitanos, y los esfuerzos realizados por la Iglesia en las décadas de 1960 y 1970, la situación que aparecía ante los maestros gitanos era desoladora.

En 1969² (Botey, 1970, p. 214) la tasa de analfabetismo global de los gitanos adultos era del 95%, cifra que se había reducido al 68% (porcentaje aún mayor entre las mujeres) en 1978³ (Abajo/Carrasco, 2002, p. 100). No olvidemos que esa tasa del 68% era mayor que la de los países africanos más desarrollados... aunque en un país de Occidente. Aquello impedía no sólo el acceso de los gitanos al empleo regularizado, y les llevaba a tener que dedicarse a sus empleos tradicionales (recogida de chatarra, venta en mercados, trato de animales o espectáculos artísticos), sino que constituía un factor adicional que dificultaba la convivencia con el resto de ciudadanos. Ese y no otro es el origen de la tasa de delincuencia que lamentablemente se encontraba en el pueblo gitano.

Los planes de estudio de la Ley General de Educación de 1970 no contemplaban excepciones ni dotaba a los enseñantes de instrumentos adicionales para abordar específicamente la educación de los

² Según datos del Secretariado Nacional del Apostolado Gitano.

³ Según datos del Instituto de Sociología Aplicada de Madrid.

niños/as y jóvenes gitanos, más allá de las escuelas-puente que no hacían más que crear aulas especiales y con ello segregarlos del conjunto de la población escolar, incrementando la brecha cultural entre gitanos y no gitanos en España.

Las diversas leyes educativas, pese a la falta de criterios unificadores en la intervención escolar, han ido dotando de mayor flexibilidad a los currículos y otorgando a los docentes una cierta flexibilidad en el aula. Eso, aunado a la verdadera vocación de muchos de ellos, han logrado que desde la recuperación de la democracia la tasa de analfabetismo descendiera en 1998 hasta el 25,7%⁴ (Cortes Generales, 1999, pp. 15-16).

Sin embargo, el absentismo y el abandono continuaban siendo de las mayores de Europa, lo que era un claro síntoma de que algo no acababa de funcionar bien. En 1998 el porcentaje de escolarización obligatoria era del 55% (Salinas, 2002, p. 7), cifra que situaban aún a los gitanos lejos del resto de la población. De hecho, en la década de 2000, el absentismo escolar, regular o esporádico, se mantenía en el 31% (Abajo/Carrasco, 2002, p. 58), mientras que el fracaso escolar rondaba el 70% (Salinas, 2002, p. 7). Dicho de otra forma: pese a que casi todos los niños gitanos iniciaban los estudios en Infantil y la mayoría (un 94%) los continuaban en Primaria, pero una gran parte los abandonaba en Secundaria (un 80%)⁵, cifra que desciende al 50% en el conjunto de Europa⁶. Eran pocos los que accedían a Ciclos Formativos y, aún menos, a Bachillerato; residual era el porcentaje de los que accedía a los estudios universitarios.

En 2016 la tasa de analfabetismo se había reducido al 6%. Aquel mismo año el porcentaje de escolarización había pasado del 55% al 91% y el abandono escolar ha pasado del 70% al 61,1% (hombres) y 64,3% (mujeres). También significativo ha sido el cambio en el fracaso escolar, que ha pasado a ser de sólo un 15% (frente al 8% de la población española en general. La conclusión de los estudios de Primaria ha pasado del 94% al 98%, cifra que en Secundaria se ha incrementado del 20% al 85% (hombres) y 80% (mujeres). Los da-

⁴ Según datos de la Fundación FOESSA.

⁵ El País, 18/09/2010, sin citar fuente.

⁶ Según datos de UNESCO.

tos del Informe de Seguimiento Intermedio de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020 invitan pues al optimismo.

3. FACTORES CULTURALES Y EDUCATIVOS ENTRE EL ALUMNADO GITANO

La explicación a este fenómeno hay que buscarla en varios factores. El jesuita andaluz Adolfo Chércoles, en una conversación, explicaba que la televisión ha transformado las costumbres gitanas, «porque se ha introducido, en medio de la familia, una ventana al mundo que muestra modelos de conducta aparentemente verdaderos» (Rodríguez, 2011, p. 239). Ciertamente ese factor puede explicar una parte, pero no la incidencia específica entre la población gitana. Más concluyente nos parece la presión pública para obligar a finalizar como mínimo los estudios de Secundaria con la aplicación, desde 1994, de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), producto de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

Sin embargo, hay dos factores que nos parecen más concluyentes. Por una parte, desde el punto de vista sociológico, la convivencia cada vez mayor con la sociedad mayoritaria ha generado en el pueblo gitano el concepto de adolescencia y juventud gitana, inédito hasta la fecha ya antes se pasaba directamente de la infancia a la madurez, a través del matrimonio. Aún más significativo nos parece la adopción de nuevas estrategias pedagógicas que han cambiado la percepción de la escuela entre las familias gitanas.

En este sentido, debemos prestar una especial atención a los elementos cognitivos entre la comunidad gitana, porque el alineamiento entre ellos y las estrategias pedagógicas, como veremos más adelante, ha sido la principal clave de éxito en la mejora de las condiciones educativas del alumnado gitano en España.

La mayoría de maestros y profesores que han trabajado con niños y jóvenes gitanos coinciden en decir que su dificultad en el razonamiento abstracto es paralela a su facilidad para las cuestiones concretas. Como afirma la maestra Elisa Soler, que ha trabajado con ellos durante casi 40 años, «les cuesta entender los conceptos que no tienen una aplicación práctica para ellos y, sobre todo, para su

mundo» (Soler, 2004). En este mismo sentido se manifiesta Teresa Codina, maestra e impulsora de las escuelas *Avillar chavorrós* y *Chavó-Chaví* del barrio barcelonés de Casa Antúnez (Can Tunis): «Tenían una enorme dificultad para la abstracción. En cambio, lo concreto se les daba muy bien. Por eso pusimos en marcha un taller de manualidades que funcionó perfectamente. Eran mucho más hábiles que los niños no gitanos» (Codina, 2010). Feli Lozano, maestra durante más de 20 años en el barrio de La Mina, también corrobora esta impresión: «He tenido multitud de niñas y niños gitanos como alumnos. Jamás olvidaré su frescura, viveza e ingenio». Botey constata «la aversión a la rigidez lógica y las ideas abstractas» (Botey, 1970, p. 180).

El nomadismo, que hasta el siglo XX aún pervivió residualmente, acostumbró a los gitanos a tener una cultura ágrafa y fomentar una cultura oral de base comunitaria que privilegiaba los sentidos como medio de relación entre la persona y la realidad. Algunos autores consideran que los mecanismos cognitivos de la cultura gitana se basan en la apertura sistemática a la realidad, la valoración del silencio, la preponderancia de los estímulos persistentes, la fijación en los particulares, la percepción subjetiva de la realidad, la lógica de carácter inductivo, un mismo despliegue categorial, la ordenación en categorías opuestas, la conceptualización aditiva, la afirmación negativa, la valoración del conocimiento interpretativo y la tendencia a la metáfora y la hipérbole, así como la importancia del lenguaje no verbal y su carácter presentativo. La *metáfora* es quizá el recurso más eficaz del que dispone el hablante gitano. Permite construir ideas abstractas sin recurrir a los conceptos, asociándolas a través de la similitud que existe entre dos experiencias.

Esto resulta coherente con el lenguaje oriental, basado tanto en «el mito, las paradojas, las metáforas y el diálogo» (VV.AA., 1999, p. 180) o como en «las metáforas, las analogías y las descripciones» (Thuruthiyil, 2007, p. 98). En esto no se alejan del uso que hacen los indios, cuya literatura se construye sobre el uso del «mito, a las paradojas, las metáforas y el diálogo. Son obras en prosa, con algunos versos intercalados, que explican los más variados problemas, frecuentemente expuestos mediante aforismos y frecuentemente mediante diálogo entre personas» (AA.VV., 1999, p. 180). Este carácter oriental de la manera gitana de pensar lo constató un jesuita Pere Closa, que

se inculturó en el mundo gitano de Andalucía: «El gitano es oriental. Piensa en imágenes, sensiblemente, y se expresa con metáforas preciosas. (...) Ven la vida desde otro aspecto, (...) más artísticamente» (Closa, 1967, pp. 335-342). Es de ese mismo parecer Isabel Fonseca, quien afirma que «sin palabras generales, el lenguaje fluye como un buen poema, rico en el detalle y lleno de imágenes concretas» (Fonseca, 1997, p. 81).

Por otra parte, el comunitarismo, hecho constitutivo de cualquier pueblo perseguido, hace que cualquier estrategia comunitaria no pueda llevarse a cabo sin la implicación de la propia comunidad. Dicho de otra forma: si la familia es siempre importante en el proceso educativo, aún es mucho más importante en el caso gitano. La ausencia de la cultura gitana en los currículos escolares es una de las causas que explican el absentismo escolar entre los niños y jóvenes gitanos, porque las familias han percibido tradicionalmente la escuela como un instrumento asimilador de la sociedad mayoritaria⁷. Pero la escuela no es sólo aula sino también actividades extraescolares: patio, salidas, pasillos... Son formas de educación no reglada en las que los gitanos ven otros modelos de conducta que, sancionados o no por la institución escolar, son percibidos como alternativos al suyo. Es el «caos en el que se encuentran muchos escolares en relación a los valores y al sentido que tienen en sus vidas» (Puig, 1996, p. 34). De ahí que los padres crean que la educación moral deba llevarse a cabo en los estrictos límites de la familia; como máximo, de la propia comunidad. Y de ahí la actitud de muchos niños/as y adolescentes gitanos en el aula de la que se quejan algunos maestros, porque no respetan las normas básicas de convivencia no les parecen tan evidentes (Rodríguez, 2011, p. 239).

⁷ Según datos, durante años la atención al alumnado ha evolucionado de la voluntad asimilacionista (negando el valor de su cultura), segregacionista (creando escuelas especiales) y la integracionista (promoviendo tanto la presencia de su cultura en el currículum escolar como la implicación de las familias en la acción educativa, mediante mediadores gitanos). En muchos países del este de Europa, incluso, los niños gitanos eran escolarizados en escuelas especiales, para discapacitados; al llegar a la juventud, se les vetaba el acceso a la enseñanza universitaria de UNESCO.

La cultura no gitana es percibida no como la cultura referencial o contextual, como un mínimo común denominador, sino como una cultura substitutoria, llena de contravalores, por lo que la implicación en ella es tradicionalmente percibida como fuente de impureza. Sin duda, el espacio donde se alcanza la realización es la propia comunidad. El *cantaor* Manuel Agujetas, que nunca había asistido a la escuela, sostenía que los gitanos alfabetizados no podían cantar flamenco (Salinas, 2002, p. 6), porque quienes que se han socializado a la manera no gitana no pueden ya expresarse como gitanos. Sólo la progresiva formación de los niños y jóvenes gitanos, desde pautas también no gitanas, les hará desarrollar la empatía necesaria para poder asumir algunos de los valores no gitanos en parte de su existencia sin que ello sea vivido de forma esquizofrénica, como constatábamos antes. Los valores que hemos relacionado son suficientemente abiertos como para adaptarlos sin perder su esencia. Baste como ejemplo la afirmación del psicopedagogo gitano Domingo Jiménez, presidente de la Fundación Pere Closa de Badalona: «Considero que nuestro pueblo tiene una enorme riqueza moral. Nuestra cohesión, vertebrada sobre todo a través de la familia, ha hecho que se mantenga una conciencia grupal y, como consecuencia, una unidad en ciertos valores fundamentales (...) que habría que exportar a la sociedad mayoritaria (Educació Social, 2003)».

Se trata, en definitiva, de construir un nuevo discurso, más parecido a un relato que a una lección, más similar a una práctica que a una conferencia, emulando a los relatos que tradicionalmente se han explicado en las familias gitanas para transmitir su cultura (Tong, 1997, p. 15; Fonseca, 1997, p. 81). Al fin y al cabo, la teoría, con una referencia práctica, es más fácilmente inteligible y memorizable (Manfredi, 1957, p. 19). No olvidemos que en los países del este, durante el comunismo, los niños/as y jóvenes gitanos eran llevados a escuelas especiales para niños/as y jóvenes con discapacidad. Se les consideraba inabordables. Cualquier estrategia pedagógica debe tener en cuenta este elemento identitario, que hace construir una pedagogía basada tanto en la racionalidad como en la emotividad, propiciando asumir los conocimientos mediante la experiencia y construyendo un discurso visualmente sugestivo mediante metáforas y reiteraciones, poco o casi nada abstracto, que apele además a la lengua, las costum-

bres y la cultura gitana en general. Y que sobre todo implique a las familias gitanas.

4. LA ESTRATEGIA DE LA TRIANGULACIÓN EDUCATIVA

En 1998 un grupo de gitanos universitarios, recién egresados, pusieron en marcha en Badalona (Barcelona) la Fundación Pere Closa, en memoria del jesuita anteriormente citado. Su punto de partida era doble: por una parte, combatir el analfabetismo, el absentismo y el fracaso y, por otra parte, hacerlo desde las pautas culturales gitanas. Aún más, siendo su primer presidente un maestro gitano, quiso aplicar su experiencia con niños/as y jóvenes de su pueblo y desarrollar una pedagogía gitana que permitiese integrar lo anteriormente expuesto.

Aquella nueva propuesta pedagógica partía remotamente del concepto de comunidades de aprendizaje, aunque adaptada a las pautas culturales gitanas. Su objetivo final era claro: la plena inclusión del pueblo gitano en la sociedad mayoritaria sólo se lograría incentivando su capacidad de resiliencia, que les ha hecho superar todas las vicisitudes históricas, al mundo escolar. Solamente construyendo una generación de gitanos y gitanas que logran ejercer profesiones y oficios se lograría su acceso al mercado laboral normalizado y con ello construir una clase media gitana. Esa clase media, bien formada, sabría también distinguir entre cultura y costumbres y por tanto realizar una adaptación de lo esencial de la identidad gitana a la identidad de la sociedad mayoritaria, para poder lograr así no sólo la inclusión sino la convivencia.

Partían de que en el proceso educativo había dos identidades en conflicto. Por una parte, la institución escolar no contempla la realidad cultural del pueblo gitano y, por otro, las familias gitanas no perciben como suyos los valores culturales que transmiten las escuelas y los institutos. Eso provocaba la desmotivación, cuando no la rebeldía, del alumnado gitano. Esa situación se construía a partir de tres elementos:

- a) La existencia de códigos culturales en conflicto, y aún más de estereotipos y prejuicios, hacía que los alumnos gitanos/as se aislaran o confrontaran al resto de alumnos y sus maestros.
- b) Estudiar sin la comprensión y el apoyo de sus familias hacía que los alumnos gitanos/as se sintieran solos, incluso como traidores a su comunidad, lo que comportaba una ruptura afectivo-emocional del alumno.
- c) La situación socioeconómica de las familias, aun siendo igualmente baja como la de sus compañeros/as no gitanos, no permitía que los alumnos gitanos/as dispusieran de los libros y de materiales necesarios para una escolarización normalizada (falta de) y no favorece la formación postobligatoria, ya que muchos jóvenes optan por abrirse paso en el mundo laboral en vez de seguir estudiando.

El proyecto incidía en todas las etapas educativas mediante una colaboración entre escuelas, familias y alumnado. En las primeras lograban, no segregar alumnos, sino al contrario: incluir contenidos de cultura gitana en el aula para que los alumnos gitanos sintieran que iban a la escuela a mejorar como personas, como gitanos, y al mismo tiempo se sintieran comprendidos por sus compañeros al conocer y apreciar una cultura distinta. Se sentían orgullosos de escuchar en su clase hablar de su historia, de su lengua, de sus costumbres, de su literatura, de su arte. Eso tenía un efecto boomerang entre las familias, que veían así superada su desconfianza hacia la escuela y los maestros.

Paralelamente los agentes educativos de la Fundación utilizaban un lenguaje positivo, formaban a los profesores, ayudaban económicamente a las familias y daban apoyo escolar a los alumnos para que solucionaran las labores escolares en casa. También se realizan tutorías individualizadas y dinámicas de grupo.

Esa nueva forma de participación a tres partes superaba la tradicional distancia entre escuela y familia, a la que sensibilizan sobre la asistencia, el rendimiento y la participación. Tanto es así que se considera primordial efectuar un cuidadoso seguimiento en el ciclo superior de primaria, con el fin de asegurar un buen paso a la etapa de secundaria obligatoria.

La intervención educativa se dirige a los jóvenes que quieren prepararse para las pruebas GESO (permiten obtener el título de Graduado en Educación secundaria obligatoria) o para las convocadas para acceder a un Ciclo formativo de grado medio o un Ciclo formativo de grado superior. También se incluyen en este apartado, los y las jóvenes matriculados en academias que estudian diferentes tipos de cursos. En 2020, por ejemplo, se ha intervenido con 727 niños/as y jóvenes en los municipios de Badalona (zona de Badalona Sud), Sant Adrià de Besòs (barrio de la Mina), Barcelona (Besòs-Maresme), L'Hospitalet de Llobregat (barrio de la Florida) y Lleida (barrio de la Mariola). Al alumnado hay que añadir sus familias y los profesionales educativos o socioeducativos de los centros.

En la etapa de primaria se prioriza la incorporación al proyecto de niños / as del primer curso de ciclo inicial para efectuar un trabajo cuidadoso de prevención de posibles riesgos y debilidades educativos. En la etapa de secundaria obligatoria se concede especial importancia al primer ciclo para potenciar aptitudes y actitudes que favorezcan el éxito en su formación posterior; y el segundo, para apoderarse el joven en la responsabilidad de la obtención del graduado escolar y la continuidad en los estudios postobligatorios. Además, se les informa, por ejemplo, de las becas disponibles, plazos para inscribirse en las Pruebas de Acceso a la Universidad o en las pruebas de acceso a ciclos formativos. Finalmente, con los estudiantes universitarios se realiza una tarea exhaustiva de seguimiento en la que no sólo son informados puntualmente de todos aquellos recursos económicos, públicos y privados, de que disponen para ayudar a sufragar los gastos de matrícula y material, sino también asesorarlos para resolver por sí mismos cualquier tipo de duda personal y/o académica.

Los objetivos generales son potenciar la normalización educativa (es decir, luchar contra el absentismo), impulsar la consecución del éxito escolar (ergo, evitar el fracaso escolar) y promover el diálogo intercultural y la igualdad de opiniones. Sin embargo, esos objetivos se desglosan específicamente por destinatarios:

- a) Alumnado: reforzar los contenidos académicos del currículo escolar, mejorar el desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales y sociales, prevenir el fracaso y el abandono escolares, potenciar los estudios postobligatorios, romper los autoestereotipos que los alumnos gitanos asocian al hecho de

ser gitanos y los estereotipos hacia el resto de la sociedad, favorecer el conocimiento y el entendimiento entre culturas y concienciar sobre la igualdad entre hombres y mujeres.

- b) Familias: Velar por la implicación de las familias en el proceso formativo de sus hijos / as, impulsar la relación familia-centro educativo, velar para que todas las familias dispongan de los recursos necesarios para una escolarización normalizada de sus hijos / as y promover el conocimiento entre culturas rompiendo los autoestereotipos y los estereotipos.
- c) Centros: establecer una óptima coordinación con los centros educativos, potenciar la relación centro educativo-familia, sensibilizar a la comunidad educativa sobre las capacidades y posibilidades de éxito del alumnado gitano, dar a conocer la cultura gitana y acercarla a los centros educativos y romper estereotipos sobre los gitanos.

De ahí el éxito de la iniciativa, porque los padres sienten así que sus hijos no van a clase para dejar de ser gitanos sino para ser los mejores gitanos posibles. Es más, esta metodología de intervención tiene su corolario en una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos sobre el alumnado, los centros y las familias. Gracias a un proceso de recogida de datos, se pueden captar los puntos fuertes y los puntos débiles del diseño y del funcionamiento del proyecto, su evolución y su resultado final. En ellos se detecta desde el rendimiento o la autoestima, al conocimiento recíproco, la implicación en tutorías (familias) o en clase (alumnado), el cumplimiento de las normas, el grado de autoestima, la capacidad de socialización, el intercambio cultural o la capacidad de construir vínculos.

5. CONCLUSIONES

La triangulación educativa ha logrado trasladar al ámbito escolar la tradicional capacidad de adaptación del pueblo gitano, que a lo largo de su historia ha sabido ser resiliente para aceptar los cambios espacio-temporales, de marco de referencia cultural y de legislación dominante. «Como el junco, que se dobla pero no se parte», suelen decir los gitanos.

Se trata, en definitiva, de construir un nuevo discurso, más parecido a un relato que a una lección, más similar a una práctica que a una conferencia, emulando a los relatos que tradicionalmente se han explicado en las familias gitanas. Las autoridades educativas deberían replicar esta nueva estratégica pedagógica para mejorar la escolarización de los niños/as y jóvenes gitanos y su superación escolar, completando los ciclos y siendo la mejor versión de sí mismos. En el intercambio, en la flexibilidad, en la resiliencia, está la clave.

Bibliografía

- Abajo, J.E. y Carrasco, Silvia (2004): *Experiencias y trayectorias de gitanas y gitanos en España*. CIDE / Instituto de la Mujer.
- Botey, F. (1970): *Lo gitano, una cultura folk desconocida*. Nova Terra.
- Comisión de Política Social y Trabajo: Informe de la Subcomisión creada en el seno de la para el estudio de la problemática del pueblo gitano. Boletín Oficial de las Cortes Generales, Madrid, 1999. (VI Legislatura, Serie D, General, 17 de diciembre de 1999, N^o. 520).
- Fonseca, I. (1995): *Enterradme de pie. El camino de los gitanos*. Península.
- Fundació Privada Pere Closa. (2020). *Projecte Siklavipen Savorença* [Informe anual FPPC]. <https://www.fundaciopereclosa.org/materials/>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). Informe de Seguimiento Intermedio de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020. <https://tinyurl.com/y3wgodby>
- Puig Rovira, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Rodríguez, S. (2011): *Gitanidad. Otra manera de ver el mundo*. Kairós.
- Roig, R. (1967): ¿Qué hace la Iglesia por los gitanos? Diálogo con el P. Pedro Closa, capellán de gitanos. *Hechos y Dichos*, 374(23).
- Salinas, J.: (2002): Curso de formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Thuruthiyil, S. (2004): The concept of person in Indian philosophy. *Salesianum*, 66, 120-132.
- Tong, D. (1989): *Cuentos populares gitanos*. Siruela.
- VV.AA. (1999): El despertar gitano. *The Economist*, IX(15).