



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

La atención a los proyectos de  
vida y a las necesidades de las  
mujeres gitanas en las políticas  
de inclusión

María José Sanchís Ramón



Tesis **Doctorales**

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Unitat de Digitalització UA  
Unidad de Digitalización UA



**Universitat d'Alacant**  
**Universidad de Alicante**

**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA II**

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES**

**LA ATENCIÓN A LOS PROYECTOS DE VIDA Y A LAS NECESIDADES  
DE LAS MUJERES GITANAS EN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN**

**MARÍA JOSÉ SANCHÍS RAMÓN**

**Tesis presentada para aspirar al grado de  
DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE**

**MENCIÓN DE DOCTORA INTERNACIONAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EMPRESA ECONOMÍA Y SOCIEDAD**

**Dirigida por:**

**Dr. DANIEL LA PARRA CASADO**

**FINANCIACIÓN: Ayuda para la formación de profesorado universitario FPU Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Gobierno de España (FPU17/01869)**



## Agradecimientos

Hace poco más de ocho años comenzaba mi trabajo fin de grado con esta frase de agradecimiento *“Con este trabajo finalizo una etapa de mi vida que comenzó como una inquietud y ha terminado siendo una enriquecedora experiencia de aprendizaje intelectual, pero sobre todo una gran lección de vida a nivel personal...”*. Y de nuevo ocho años después la retomo, aunque con mayor ímpetu, mayor sentimiento y, si es posible, mayor agradecimiento a todas y cada una de las personas que desde el comienzo de esta aventura han confiado en mí y, como ya dije en ese momento, *“posiblemente han confiado, mucho más que yo misma”*.

En primer lugar, he de dar las gracias a todos aquellos que han hecho posible la elaboración de esta tesis doctoral. A mi director de tesis Daniel La Parra Casado gracias por la confianza que has depositado en mí desde el primer año de carrera, la orientación, los consejos, el seguimiento y la continua supervisión recibida a lo largo de estos años ha sido el pilar fundamental para que yo llegará a creer que lo podía conseguir. Pero sobre todo gracias por enriquecer estos años de locura con tu gran sabiduría, paciencia y serenidad. También gracias por darme la posibilidad de participar en varios de tus proyectos desde los cuales he podido conocer y también aprender de grandes profesionales y personas como Carmen Vives, Diana Gil, Erica Briones y Jesús Francisco Estévez. A todas ellas gracias también por haber hecho algo más fácil el camino recorrido.

Gracias a todo el equipo de RoMoMatteR por darme la oportunidad de participar, aprender y crecer profesional y personalmente dentro del proyecto. Conocerlos, Josemi, Marta, Daniela, Raluca y otros muchos grandes profesionales, ha abierto mi mirada a la existencia de nuevos contextos (geográficos y de conocimiento) que, hasta hace pocos años, permanecían ocultos y me hubieran parecido inalcanzables. Este proyecto también me ha dado la oportunidad de trabajar mano a mano con Marifé, María Eugenia, Pitu, M<sup>a</sup> José y Alicia que, junto a un grandes y valientes mujeres gitanas “facilitadoras”, Carmen, Pilar y Vanesa, hemos creado un gran equipo de trabajo, pero también hemos disfrutado y aprendido de las increíbles niñas que componían el grupo de RoMoMatteR Alicante. Más que trabajo ha sido toda una aventura enriquecedora. A todas esas grandes mujeres y niñas que han participado y han dejado su huella en RoMoMatteR ¡muchísimas gracias!

Gracias a todas las profesoras y a todos los profesores que, ya en los cuatro años de carrera, me brindaron tantos conocimientos, comprensión y confianza, pero que en estos últimos cuatro años me han considerado y tratado como una compañera más. Cuestión a la que me ha costado acostumbrarme, aunque dudo de si lo he conseguido. Para mí no ha sido tarea fácil pasar de la admiración hacia todas estas personas al compañerismo. Aunque, en mi caso, estos no han sido sentimientos excluyentes más bien han sido complementarios. Quizá en algunas ocasiones debido a la abrumadora autoexigencia que me producía la categoría de compañera he podido parecer algo distante, pero no era distancia, era respeto y admiración. En especial dar las gracias a Cristina quien me ha acogido, acompañado y llevado de la mano en la apasionante asignatura que imparte con tanta dedicación y entrega, durante estos cuatro años me ha mostrado su confianza, me ha transmitido seguridad, además del gran cariño que la caracteriza. Gracias, Cristina. También agradecer a Eloy que, igualmente, depositara su confianza en mí y volviera a prender esa mechita de interés por la estadística que años atrás había sido encendida por las clases magistrales de

Daniel. Aunque profundizar en esta materia será mi próxima tarea pendiente. Gracias a Eva por su apoyo y sobre todo por su gran sonrisa que es una bocanada de aire fresco que te alegra el día nada más verla.

Gracias a todas las personas que componen el Departamento de Sociología II. M<sup>a</sup> Ángeles, Ana y también Fuensanta sin vosotras no sé qué hubiera hecho con tanto y tanto trámite burocrático, ante cualquier duda siempre habéis estado ahí. También gracias al Departamento de Sociología I, a Raúl siempre tan atento y comprometido. A Mariano y a Pablo conoceros ha sido uno de los mejores premios.

Y como no podía ser menos, mil gracias a Clarisa que pese a aparecer en mi vida en los últimos años de esta aventura, está siendo uno de los pilares fundamentales de este propósito. Y también gracias a todo el equipo de investigación GI-AICP por aceptarme como una más del equipo, mostrándome tanto cariño, Asun, Fini, Óscar, María... gracias a todas y a todos.

A Gaby gracias por recibirme, acogerme y ayudarme a preparar la estancia en esa maravillosa ciudad que es Bergen. Y gracias a Manuel, ambos me abristeis las puertas de vuestra casa con gran generosidad. También agradecer el recibimiento que, a través de ti Gaby, me brindó una universidad tan impresionante e interesante como es la Universidad de Bergen.

Este agradecimiento no estaría completo si no nombrase al insuperable equipo de Preparacion, Caco, Liberto y Javi, además de compañeros en lo académico también habéis sido compañeros y mis maestros en Preparacion. Gracias Salva, Nancy, Marta, Mar, Sergio, Anabela, Sole, Alejandro, Aina, Bego, Gema... Además de sentirnos como compañeras y amigas habéis sido grandes profesionales de las/os que he podido aprender mucho y junto a las/os que he podido vencer muchas inseguridades, logrando pequeñas victorias profesionales y personales que más tarde me han ayudado a continuar en este camino.

También debo agradecer a todos los y las profesoras que formaron parte del equipo docente del Centro de Formación para Adultos (CFPA) Antonio Porpetta de Elda durante 2008 y 2009, en especial a Rosa, Mari Cruz y Juven, sin olvidar a Araceli que, pese a no formar parte del profesorado del CFPA, junto a Rosa ha sido el apoyo fundamental en el inicio de mi aventura académica. Y también a todas las compañeras y compañeros de clase (M<sup>a</sup> Carmen, Belén, José, M<sup>a</sup> Ángeles y muchos más). Todas ellas plantaron en mí la semilla de esta tesis doctoral.

Gracias a mis fieles amigas Celes y Rocío. En especial, a mi gran e incondicional amiga Rocío, siempre has estado ahí, pese a que te he tenido demasiado abandonada durante este periodo de tiempo, siempre he sentido tu apoyo y, además, has estado al otro lado del teléfono cuando te he abordado de forma egoísta con mis dudas e inquietudes. A partir de ahora espero poder recompensarte por tanto y tanto que me has aportado.

Gracias a mi madre que me ha apoyado a lo largo de este camino, ha sido comprensiva conmigo y con mis ausencias pese a haber pasado por momentos muy difíciles. Para toda la familia y para mí en particular has sido todo un ejemplo de superación y valentía en etapas muy complicadas, etapas en las que no he estado todo lo presente que debería haber estado. A mi hermana y cómplice con quien de vez en cuando (no todo lo a menudo que hubiera deseado), café de por medio, hemos echado unas risas que me han ayudado a continuar con las largas jornadas de trabajo. A mi cuñada, sobrinos, sobrinas y sobrino-nietos/as por comprender mi situación, a pesar de haber sido la “tata” invisible, todos vosotros y vosotras sabíais que estaba ahí para lo que necesitarais, aunque no me vierais.

Gracias a mi hijo quien a lo largo de estos cuatro años ha dado un giro de 360° positivos a su vida (también a la mía) y todavía ha tenido tiempo para ser mi confidente, mi escuchante y mi técnico informático. Y, además, por si fuera poco, ha tenido tiempo de traer a mi vida a tres maravillosas personas: a mi nuera una gran

mujer, y todavía mejor madre, comprensiva, valiente y muy cariñosa, quien traía de la mano a mi nieta mayor, Ainhoa, que es la personita más dulce y espabilada que he conocido. Y como no dar gracias a mi hijo y a mi nuera por la última incorporación, mi nieta Gala, ella ha cambiado mi visión del mundo por completo, ha alegrado todas las mañanas de este año con sus grandes ojos y su enorme sonrisa. Espero que de ahora en adelante podamos disfrutar con mayor tranquilidad de esos momentos familiares que llenan la vida de grandes y bonitos recuerdos.

A mi pareja quien nunca se ha rendido a pesar de haber recibido el peor trozo de esta tarta, mis miedos, mis inseguridades, mis frustraciones, mis enfados, mi cansancio.... A pesar de todo esto ha seguido apoyándome y motivándome, ha sido comprensivo cuando no lo he acompañado, cariñoso cuando me ha visto agotada, pero también duro y firme cuando he necesitado un baño de realidad. Siempre gracias.

Y, por último, además de darle las gracias también quiero dedicar esta tesis a mi padre. Desapareciste demasiado pronto de mi vida, eras una persona culta, inteligente, gran lector y, según me han contado familiares y amistades, gran conversador y crítico reflexivo, pero en esos momentos yo todavía era muy niña para conocer y comprender esta faceta tuya. Tu gran ilusión siempre ha sido que estudiáramos y heredáramos de ti la pasión por la lectura, la escritura y por el aprendizaje continuo. Sin embargo, y muy a pesar tuyo, en tus últimos años tuviste que presenciar cómo tus dos hijas, todavía unas niñas, debían comenzar a trabajar sin haber finalizado tan siquiera los estudios primarios.

*Esta tesis va por ti papá, donde quiera que estés siento que estarás muy orgulloso de tu hija.*

*Para Rafael Sanchís Ferragut*





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Consideraciones sobre los términos romaní, gitana y calí

Partiendo de la premisa de que las comunidades gitanas son culturalmente diversas y heterogéneas, tanto en el contexto europeo como dentro de contextos nacionales, y que además cada una tiene sus propias experiencias únicas y específicas, pasamos a hacer una breve exposición del surgimiento del término “*Roma*” (sustantivo en inglés) y “*romani*” (como adjetivo en castellano). En 1971, en Londres se llevó a cabo el Primer Congreso Mundial Romaní donde representantes del activismo romaní de nueve países (Checoslovaquia, Finlandia, Noruega, Francia, Gran Bretaña, Alemania, Hungría, Irlanda, España y Yugoslavia) propusieron y aprobaron el uso del término “*roma*” en sustitución del término “*gypsy*”, por considerar que este último representaba siglos de denigración, marginación y exclusión (FXB Center for Health & Human Rights at Harvard University, 2019). Además, en el Congreso se adoptaron una bandera unificadora (azul y verde con una rueda roja en el centro), un himno (*Gelem, Gelem*) y un día nacional (el 8 de abril). Cuatro décadas después, el 20 de octubre de 2010, el Consejo de Europa aprobó el término “*romani*” (en castellano) para hacer referencia a los romaníes, los sinti, los gitanos y grupos de población relacionado en Europa, incluidos los nómadas y las ramas orientales (Doms, Loms), abarca la amplia diversidad de los grupos involucrados, incluidas las personas que se autoidentifican como gitanos (Council of Europe, 2012). En España además de los términos gitano/s (masculino singular/plural), gitana/s (femenino singular/plural) también se utilizan sus sinónimos caló/s (masculino/plural) y calí/es (femenino/plural) (Kale, en inglés) cuando se hace referencia explícitamente a los gitanos/as españoles. El término “*gitano/a*”<sup>1</sup> en España, pese a tener connotaciones negativas o peyorativas para la sociedad

---

<sup>1</sup> El término “*gitano/a*” (*gypsy*) fue utilizado durante muchos años por el Consejo de Europa, antes de que se tomara la decisión de no seguir utilizándolo en los textos oficiales en 2005 a petición de las asociaciones internacionales romaníes que consideran que es un término extranjero, vinculados a estereotipos negativos y paternalistas (Council of Europe, 2012). En la Resolución del Parlamento Europeo, de 17 de septiembre de 2020, sobre la aplicación de las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní se “*alienta vivamente el uso de la denominación «población romaní» para referirse a los grupos gitanos en las políticas y debates de la Unión después de 2020*” (European Parliament, 2020). Disponible en: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0229\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0229_ES.html)

mayoritaria<sup>2</sup>, es reivindicado por el activismo gitano español de forma positiva, aunque también acepta el término "*romani*", especialmente cuando se utiliza vinculado a organismos internacionales (Council of Europe, 2012; Liégeois, 2012). A lo largo del documento se utilizarán los términos "*romani*" y "*gitano/a*" para hacer mención de las personas pertenecientes a la población gitana dependiendo del contexto geográfico al que se haga referencia, utilizaremos de forma preferente el término "*romani*" para el contexto europeo y "*gitano/a*" para el contexto español.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

---

<sup>2</sup> Ver definición del término "*gitano/a*" en la 23ª y última edición del Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española:

- gitano, na = *trapacero*
- trapacero, ra = Que con astucias, falsedades y mentiras procura engañar a alguien en un asunto.

Diccionario de la lengua española (23ª edición) (RAE, 2020). Disponible en:

<https://dle.rae.es/gitano?m=form>

## **Estructura de la tesis**

Esta tesis está compuesta de nueve apartados. En el primer apartado, se plantea el resumen (abstract) de la tesis doctoral. En el segundo apartado se describe el proceso de elaboración de la tesis doctoral. En el tercer apartado se introduce el marco teórico-conceptual en el que se sustenta esta tesis doctoral situado en el marco de las condiciones de vida de la población. En el cuarto apartado se desarrolla la justificación del tema de estudio, el objetivo principal de la tesis doctoral y los objetivos planteados en los cuatro estudios que componen esta tesis. En el quinto apartado se muestra la metodología utilizada en la tesis y se presentan, de forma resumida, las metodologías utilizadas en los cuatro estudios que la componen. En el sexto apartado se exponen los principales resultados que dan respuesta al objetivo de la tesis. En el séptimo se discuten los resultados obtenidos, se indican las limitaciones de la tesis y se proponen recomendaciones para futuras investigaciones. El apartado ocho cierra esta tesis con las conclusiones de la investigación realizada. Y finalmente en el apartado nueve se hace referencia de la bibliografía citada en el cuerpo del documento.

En el Anexo I se compone del detalle empírico y metodológico de los cuatro estudios en los que está fundamentada esta tesis. Por último, el Anexo II recoge un listado de referencias relativos a los estudios realizados.

## Acrónimos y abreviaturas

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOUA	Boletín Oficial de la Universidad de Alicante
CdE	Consejo de Europa/Council of Europe
CEE	Comunidad Económica Europea
ECRI	Commission Against Racism and Intolerance/Comisión contra el Racismo y la Intolerancia
EE. UU	Estados Unidos
EIDUA	Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Alicante
ERTF	European Roma and Travellers Forum/Foro Europeo de Roma y Viajeros
ESD	Early School Dropout/Abandono Escolar Temprano
FEDER	Fondo Europeo de Desarrollo Regional
FPU	Formación de Profesorado Universitario
FRA	European Union Agency for Fundamental Rights/Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea
FSG	Fundación Secretariado Gitano
MICINN	Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Gobierno de España
NRIS	National Roma Integration Strategies/Estrategia Nacional de Integración de la Población Romaní
OMS	Organización mundial de la Salud
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OSCE	Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa
OSI	Open Society Institute
PDF	Portable Document Format/Formato de Documentos Portables
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UA	Universidad de Alicante
UE	Unión Europea
UiB	Universidad de Bergen (Noruega)
UNICEF	United Nations Children's Fund/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# ÍNDICE

Agradecimientos.....	I
Consideraciones sobre los términos romaní, gitana y calí .....	VII
Estructura de la tesis.....	IX
Acrónimos y abreviaturas.....	X

## **LA ATENCIÓN A LOS PROYECTOS DE VIDA Y A LAS NECESIDADES DE LAS MUJERES Gitanas EN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN..... 1**

1. Resumen .....	3
1.1. Abstract .....	13
2. Presentación.....	21
3. Introducción .....	25
3.1. Desigualdades sociales de la población romaní en Europa y España como resultado del antigitanismo estructural. ....	25
3.1.1. La situación de la población romaní en diferentes países de la UE.....	29
3.1.1.1. Esperanza de vida y estado de salud.....	30
3.1.1.2. Educación.....	31
3.1.1.3. Empleo .....	32
3.1.1.4. Discriminación.....	32
3.1.2. El antigitanismo en las desigualdades sociales.....	36
3.1.3. La mujer romaní y la interseccionalidad.....	40
3.2. Las políticas europeas para la inclusión de la población romaní: hitos clave para la creación de las NRIS .....	43
4. Justificación y objetivos .....	49
4.1. Objetivos .....	51
5. Metodología .....	55
6. Resultados.....	59
6.1. Sensibilidad de género en el discurso de las políticas de inclusión de la población romaní.....	59
6.2. Sensibilidad étnica y de género en el discurso académico sobre la educación.....	62
6.3. El discurso emergente de las mujeres gitanas .....	65
6.4. Convergencias y divergencias entre discursos .....	73
7. Discusión .....	75
7.1. El discurso de las mujeres gitanas en las políticas inclusivas y en la investigación científica. ....	76
7.1.1. Ausencia de sensibilidad de género .....	77
7.1.2. Antigitanismo.....	79
7.1.3. Culpabilización y relaciones de poder.....	79

7.2. Enfoque de las políticas, la academia y la población .....	82
7.2.1. Enfoque de las políticas de inclusión (2012-2020) .....	82
7.2.2. La academia y los expertos: el etnocentrismo en la investigación y la falta de participación de la población de estudio.....	84
7.2.3. Las mujeres romaníes. Agentes activos de cambio. ....	85
7.3. Limitaciones e implicaciones .....	86
7.3.1. Limitaciones subyacentes en los estudios realizados .....	86
7.3.2. Limitaciones de la tesis doctoral .....	88
7.3.3. Implicaciones y futuras líneas de investigación .....	89
8. Conclusión .....	93
8.1. Conclusion .....	97
9. Lista de referencias .....	100
<b>ANEXO I. Materiales suplementarios de los estudios realizados .....</b>	<b>119</b>
ESTUDIO 1 [E1]. Material empírico y metodológico. ....	123
ESTUDIO 2 [E2]. Material empírico y metodológico .....	157
ESTUDIO 3 [E3]. Material empírico y metodológico .....	209
ESTUDIO 4 [E4]. Material empírico y metodológico .....	241
<b>ANEXO II. Listado de referencias relativas a los estudios realizados .....</b>	<b>263</b>





**LA ATENCIÓN A LOS PROYECTOS  
DE VIDA Y A LAS NECESIDADES  
DE LAS MUJERES GITANAS EN  
LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# 1. Resumen

## Introducción

A pesar de que la población romaní es la minoría étnica más numerosa de Europa se enfrenta a gran cantidad de barreras a la hora de ejercer sus derechos fundamentales, que se vuelven más amplias cuando peor es su nivel socioeconómico. La población romaní europea muestra, frente al total de la población de la UE, mayores índices de pobreza; niveles educativos más bajos, mayor fracaso y abandono escolar; peor salud autodefinida; mayores índices de desempleo y de trabajo precario; y mayor nivel de segregación territorial e infravivienda. Estas barreras y desigualdades sociales se acentúan si enfocamos nuestra mirada en las mujeres romaníes ya que a la inequidad étnica se une la inequidad de género (FRA, 2016; FRA, 2020).

Las desigualdades sociales son las distancias que existen entre diferentes grupos sociales en relación con la participación, uso, control y calidad de los recursos y servicios, y en el acceso a oportunidades y beneficios de desarrollo en todos los ámbitos de la vida. Se definen como formas de inequidad por ser el resultado estructural de procesos históricos de dominación étnica (Arza Porras & Carrón, 2015; Cortés & End, 2019; Oprea & Matache, 2019). Por lo que esta forma de desigualdad no se puede comprender sin tener presente los distintos sistemas de opresión en los que participan (sexismo, racismo/antigitanismo, clasismo, etc.), esto es, sin emplear una aproximación interseccional. Por un lado, estas intersecciones conducen a que las mujeres romaníes

tengan menos oportunidades que las mujeres de la población mayoritaria, incluidas las que tienen peor situación socioeconómica, pero también que los hombres romaníes. Por otro lado, viven situaciones y procesos sociales que son únicos y específicos de las mujeres romaníes ya que, por ejemplo, otras mujeres no experimentan las consecuencias del antigitanismo (Crenshaw, 1991; Jones, 2000; Verloo, 2006; Kóczé & Popa, 2009; Oprea & Matache, 2019; Herrero-Arias et. al, 2023).

Las políticas de inclusión europeas pretenden reducir estas desigualdades en el total de la población romaní y de forma específica en los sectores considerados más vulnerables como son las mujeres, los jóvenes, la infancia, las personas mayores y las personas con algún tipo de discapacidad funcional o física (European Commission, 2020a).

En abril de 2011 la Comisión Europea estableció un marco europeo de Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní hasta 2020 desde el que se invitaba a los Estados miembros de la Unión a adoptar estrategias nacionales cuyo objetivo hasta 2020 fuera mejorar la situación económica y social de los romaníes en las áreas de educación, empleo, salud y vivienda. En marzo de 2012 el entonces conjunto de los países miembros de la Unión Europea (27 países, incluido Reino Unido), a excepción de Malta, que argumentó la ausencia de población romaní entre su población, habían diseñado y aprobado sus respectivas Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní para el período 2012-2020. En todas ellas se estableció como objetivo reducir las distancias observadas en materia de educación, empleo, salud y vivienda entre la población romaní y las respectivas poblaciones mayoritarias de cada país. Este marco estratégico basado en los 10 Principios Básicos Comunes sobre la Inclusión de los Romaníes (European Commission, 2009) se centró, principalmente, en la integración socioeconómica de la población romaní europea. En 2020 la Comisión Europea publicó un nuevo marco estratégico para el período 2021-2030 para la inclusión de la población romaní europea ampliado y fortalecido, con un planteamiento integral basado en tres principios fundamentales: la inclusión, la equidad y la participación. Con este nuevo

planteamiento toda la población romaní europea debe tener la oportunidad de aprovechar plenamente su potencial y de participar de forma activa y transformadora en la vida política, social, económica y cultural (European Commission, 2020b).

### **Justificación y objetivos**

Las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní han sido la respuesta institucional a la situación de un determinado grupo de población: los hombres y mujeres romaníes. No obstante, tras más de un lustro desde su aprobación y puesta en marcha (2012) en 2018 la Comisión Europea asumió el limitado impacto que estas políticas estaban teniendo en las condiciones de vida e inclusión de la población romaní, así como su limitada capacidad para: promover la participación de la sociedad civil romaní, hacer frente a las diferentes situaciones teniendo presente la diversidad dentro de la población romaní y abordar la situación específica de las mujeres romaníes (European Commission, 2018a; European Commission, 2020b).

En esta tesis se plantea si una de las posibles causas de este limitado impacto podría ser debido, entre otros factores, a la ausencia de las voces de las propias mujeres romaníes, quienes al ser miembros de una minoría étnica, y por tanto como grupo no dominante (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010) han sido, habitualmente, excluidas de las instituciones formales de gobierno y de los espacios de construcción de conocimiento (La Parra-Casado et al., 2018; Lassen Olesen & Eklund Karlsson, 2018; Magano & Mendes, 2021). Por lo que se plantea que si, en la elaboración e implementación de estas políticas sociales (o actuaciones estratégicas), se tuviera en consideración la perspectiva de las propias mujeres romaníes estas políticas tendrían un mayor impacto en la población. Desde el conocimiento sobre cuáles son sus experiencias, necesidades y proyectos vitales se obtendría una visión diferente, más cercana a la realidad de las mujeres romaníes y más adaptada a las necesidades reales

que debe cubrir una política destinada a la inclusión de, al menos, este sector de la población romaní.

Esta tesis doctoral es el resultado de cuatro estudios científicos, a saber:

- [E1](#). Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union.
- [E2](#). Early school dropout in mandatory education in Europe. A Scoping Review.
- [E3](#). Emerging discourses on education and motherhood with Roma women.
- [E4](#). “It’s still a taboo topic”. Narratives on contraception by Roma women in Spain.

Los estudios que componen esta tesis permiten contrastar tres diferentes discursos: (1) la visión de las instituciones, mediante el análisis de contenido sensible al género en las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní (NRIS) (2012-2020); (2) la visión académica obtenida por medio de la revisión de alcance (scoping review) de literatura científica sobre factores que influyen en la continuación o abandono de los proyectos educativos de la población escolar europea y, el análisis de si estos estudios consideran a las minorías étnicas; y (3) la visión de las mujeres gitanas, a partir del análisis cualitativo de entrevistas semiestructuradas realizadas con mujeres gitanas.

## **Objetivo**

El objetivo principal de esta tesis es comparar en un mismo análisis la visión institucional (enfoque, diseño y objetivos de las estrategias de inclusión), la académica (artículos científicos) y las necesidades planteadas por las propias mujeres gitanas (entrevistas semiestructuradas) para identificar si se trata de planteamientos concordantes o divergentes.

Para dar respuesta a esta comparación de discursos (políticas, academia y población) planteamos los siguientes objetivos específicos de investigación para cada uno de los estudios llevados a cabo:

- [E1](#). Evaluar la sensibilidad de género en las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romani (NRIS) de los Estados de la Unión Europea (UE)
- [E2](#). Analizar los factores relacionados con el abandono escolar temprano en la educación obligatoria en Europa, identificar los factores vinculados al género. Y detallar los estudios que analizan esta situación en los estudiantes romaníes de Europa
- [E3](#). Comprender cómo influye el género en la educación de las mujeres gitanas en España e identificar posibles cambios y/o continuidades para la educación formal y la maternidad en sus discursos.
- [E4](#). Identificar narrativas dominantes, adaptativas y liberadoras de las mujeres gitanas sobre el uso de la anticoncepción. Y explorar la educación informal (familiar) sobre sexualidad y reproducción en las niñas y mujeres gitanas.

### **Metodología**

La metodología utilizada para la consecución del objetivo principal de la tesis ha sido la “triangulación” (Denzin, 1970). Las diferentes metodologías utilizadas en los cuatro estudios que componen esta tesis han permitido, por una parte, realizar una triangulación mediante la combinación de técnicas de recopilación de documentos (institucionales y artículos científicos) y datos primarios (entrevistas semiestructuradas), así como del análisis de la información; y por otra parte, una triangulación de investigadores (Denzin, 2017), ya que el equipo de investigación ha sido multidisciplinar y, a su vez, intercultural, puesto que se identificaba con diferentes grupos étnicos (gitano/no gitano).



## **Metodologías y principales resultados de los cuatro estudios realizados**

El estudio [E1](#), denominado “Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union” (Equipo investigador: María José Sanchís Ramón, Daniel La Parra Casado, Diana Gil González, Carmen Vives Cases y Jesús Francisco Estévez García. Ver en Anexo I) da respuesta al primer objetivo enfocado a evaluar la sensibilidad de género en las 27 Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní de los Estados miembros de la Unión Europea mediante la aplicación de una herramienta diseñada para el análisis de la sensibilidad de género en estos documentos. La propuesta ha permitido identificar la sensibilidad de género en su "dimensión simbólica" -declaración de principios y valores que guían la acción y/o razones de la intervención-, y en su "dimensión operativa" -aspectos formales de la intervención- y clasificar los documentos según su enfoque de género. Se observó una baja sensibilidad de género, que en todo caso estaba más desarrollada en la dimensión simbólica que en la operativa. La línea de acción con mayor sensibilidad de género fue la de salud, seguida de la de empleo y de la de educación, e inexistente para la línea de vivienda.

El estudio [E2](#) “Early school dropout in mandatory education in Europe. A Scoping Review” (Equipo investigador: María José Sanchís Ramón, Daniel La Parra Casado y Diana Gil González. Ver en Anexo I) ha dado respuesta al segundo objetivo destinado a analizar los factores relacionados con el abandono escolar temprano en la educación obligatoria en Europa y los estudios que analizan esta situación en los estudiantes romaníes de Europa. Mediante una metodología de revisión de alcance (scoping review), los hallazgos plantearon que, desde la visión de la literatura especializada publicada, el abandono escolar temprano es un fenómeno multidimensional y multicausal estudiado principalmente desde el ámbito de la educación, en el que intervienen factores dentro de dos principales dimensiones: la personal y la familiar. También se ha observado que existen diferencias entre los factores de riesgo de abandono escolar temprano en función

del grupo social en el que estuviera centrado el estudio. Sin embargo, los estudios realizados en Europa sobre este tema no han dado visibilidad a la situación de los estudiantes romaníes.

El estudio [E3](#) “Emerging discourses on education and motherhood with Roma women” (Equipo investigador: Alicia Ferrández Ferrer, María José Sanchís Ramón y Daniel La Parra Casado. Ver en Anexo I) ha dado respuesta al tercer objetivo que iba dirigido a comprender cómo influye el género en la educación de las mujeres gitanas en España e identificar los posibles cambios y/o continuidades para la educación formal y la maternidad en los discursos de 19 mujeres gitanas (de 18 a 67 años). Por medio de un análisis narrativo se obtuvo que las mujeres gitanas consideraban la educación como un tema relevante, para sus vidas y para las vidas de sus hijos, que no debe abandonarse. Además, se observó que el éxito escolar no era entendido por estas mujeres como un elemento de asimilación, ni como algo incompatible con la identidad gitana

Por último, el estudio [E4](#) “It’s still a taboo topic”. Narratives on contraception by Roma women in Spain” (Equipo investigador: María José Sanchís Ramón, Daniel La Parra Casado, Alicia Ferrández Ferrer y Eria Briones Vozmediano. Ver en Anexo I) daba respuesta al cuarto y último objetivo orientado a Identificar narrativas dominantes, adaptativas y liberadoras de las mujeres gitanas sobre la educación sexual y reproductiva (uso de la anticoncepción) en la educación formal e informal (en la familia, comunidad, pares, etc.). Mediante un estudio cualitativo se analizaron las narrativas de 19 mujeres gitanas españolas de entre 18 y 67 años, a partir de los modelos de Watts (2003) y Rappaport (1993) que diferencian las narrativas dominantes, adaptativas y liberadoras. Dando como resultado que las narrativas sobre anticoncepción de las mujeres entrevistadas combinaban la narrativa dominante de rechazo en términos de planificación familiar, con narrativas adaptativas sobre una aprobación general de la anticoncepción en ciertas circunstancias (solo para que las mujeres casadas planifiquen embarazos). Las narrativas adaptativas criticaban la falta de información sobre sexualidad y reproducción

que se ofrece a las mujeres jóvenes en las familias y se exigía más información en este sentido. Sin embargo, las narrativas liberadoras con respecto al uso incondicional de la anticoncepción estuvieron poco presentes en los discursos analizados.

## **Resultados y conclusiones**

En primer lugar, las políticas de inclusión han mostrado desconocimiento (ausencia de datos y falta de investigación sobre las que construir las políticas) sobre la población a la que van dirigidas, también la falta de participación de las mujeres romaníes en su diseño, implementación y evaluación, además de una escasa y deficiente sensibilidad de género, lo cual pone en peligro su calidad, eficiencia y eficacia. En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, la invisibilidad étnica y de género en la literatura científica, la visión etnocéntrica y la ausencia de investigadores e investigadoras romaníes dentro de los equipos de investigación científica y académica conforma la parte causante del vacío de información real y de evidencia científica del que deberían nutrirse las políticas sociales dirigidas a la población romaní y en particular a las mujeres romaníes. De todo esto se desprende que, en la actualidad, las retóricas de las políticas de inclusión, de la investigación académica y de las mujeres romaníes se mueven principalmente en el terreno de la falta de información sobre la realidad de estas mujeres.

Con lo que se concluye que las futuras líneas estratégicas destinadas a abordar las desigualdades que sufre la población romaní, y en especial de las mujeres romaníes en Europa, deben plantearse desde la evidencia obtenida, mejor información empírica y fundamentación teórica, dentro de aportes más amplios que incluyan la intersección de las múltiples experiencias de desigualdad expuestas desde las voces de la propia población. Estas nuevas vías de investigación académica han de combinar la mirada desde fuera (outsider) con la mirada desde dentro (insider). Esto es, la experiencia y la participación transformadora de la comunidad, y en especial de las mujeres romaníes, a fin de superar las barreras provocadas por siglos de discriminación, dominación y

opresión étnica y de género, que han invisibilizado a las mujeres romaníes a través de la construcción de una narrativa estereotipada que no responde ni a sus deseos ni a sus capacidades, sino a lo que la sociedad mayoritaria ha definido como el relato de las mujeres gitanas.

**Palabras clave:** mujeres romaníes, educación, participación, desigualdades sociales, políticas de inclusión, interseccionalidad, antigitanismo, dominación étnica.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## **1.1. Abstract**

### **Introduction**

The Roma population encounter a large number of barriers when exercising their fundamental rights, which become more extensive when their socio-economic level is worse, despite being the largest ethnic minority in Europe. When compared to the total population of the European Union, the European Roma population shows higher rates of poverty, lower levels of education, greater school failure and dropout, worse self-defined health, higher rates of unemployment, precarious work, a higher level of territorial segregation and substandard housing. These barriers and social inequalities are emphasised if we focus our gaze on Roma women, as ethnic inequality and gender inequality exist together (FRA, 2016; FRA, 2020).

Social inequalities are the uneven distribution of participation, use, control and quality of resources and services by different social groups, as well as accessing development opportunities and benefits in all areas of life. They are defined as forms of inequality because they are the structural result of historical processes of ethnic domination (Arza Porras & Carrón, 2015; Cortés & End, 2019; Oprea & Matache, 2019). Therefore, this kind of inequality cannot be understood without considering different oppression systems in which they participate (sexism, racism/antigypsyism, classism, etc.), in other words, without using an intersectional approach. On the one hand, these intersections lead to

Roma women having less opportunities than women in the majority population, including those with a worse socio-economic situation, but also than Roma men. On the other hand, Roma women live through unique and specific situations and social processes, as, for example, other women do not suffer the consequences of antigypsyism (Crenshaw, 1991; Jones, 2000; Verloo, 2006; Kóczé & Popa, 2009; Oprea & Matache, 2019).

European inclusion policies aim to reduce these inequalities in the Roma population as a whole and specifically in the most vulnerable citizens, such as women, young people, children, the elderly and people with functional or physical disabilities (European Commission, 2020a).

In April 2011, the European Commission established a European framework of national strategies for the inclusion of Roma until 2020, from which the Member States of the European Union were invited to adopt national strategies whose objective until 2020 was to improve the economic and social situation of the Roma in terms of education, employment, health and housing. In March 2012 the Member States of the European Union (27 countries, including the United Kingdom), with the exception of Malta that argued the fact that there is no Roma population among its citizens, had designed and approved their respective National Inclusion Strategies for 2012-2020. They all established the objective of reducing the distance observed in education, employment, health and housing among the Roma population and the respective majority population of each country. This strategic framework was based on the 10 Common Basic Principles on Roma Inclusion (European Commission, 2009) and mainly focused on socio-economic integration of the European Roma population. In 2020, the European Commission published a new strategic framework for 2021-2030 for a stronger and broader inclusion of the European Roma population, including a comprehensive approach based on three main principles: inclusion, equity and participation. With this new approach in mind, the entire European Roma population must have the opportunity to make full use of their

potential and to participate in an active and transformative way in political, social, economic and cultural life (European Commission, 2020b).

### **Justification and objectives**

The Roma population inclusion strategies have been the institutional response to the situation of the Roma population. Nonetheless, after over five years since its approval and implementation (2012) in 2018 the European Commission accepted the limited impact that these policies were having on the living conditions and inclusion of the Roma population, as well as their limited capacity to promote the participation of Roma civil society, address different situations considering diversity within the Roma population and confront the specific situation of Roma women (European Commission, 2018a; European Commission, 2020b).

This thesis considers whether one of the possible causes of this limited impact could be due to, among other factors, the lack Roma women themselves having a voice to express themselves who, as members of an ethnic minority and, therefore, as a non-dominant group (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010), have usually been excluded from formal government institutions and from the spaces to construct knowledge (La Parra-Casado et al., 2018; Lassen Olesen & Eklund Karlsson, 2018; Magano & Mendes, 2021). Therefore, it is proposed that if the perspective of the Roma women themselves were taken into account when elaborating and implementing these social policies (or strategic actions), these policies would have a greater impact on the population. Based on the knowledge about what their experiences, needs and life projects are, a different perspective would be obtained that would be closer to the reality of Roma women and more adapted to the real needs of a policy aimed at the inclusion of, at least, this sector of the Roma population.



This PhD thesis includes the compilation of four studies, namely:

- [E1](#). Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union;
- [E2](#). Early school dropout in mandatory education in Europe. A Scoping Review;
- [E3](#). Emerging discourses on education and motherhood with Roma women;
- [E4](#). "It's still a taboo topic". Narratives on contraception by Roma women in Spain.

The studies compiled in this thesis allow us to contrast three different discourses: (1) the perspective of institutions by analysing gender-sensitive content in the National Roma Integration Strategy (NRIS) (2012-2020); (2) academic perspective obtained by the scoping review of scientific literature on factors that influence continuing or dropping out of school in the European school population and analysing whether these studies consider ethnic minorities; and (3) the perspective of Roma women based on a qualitative analysis of semi-structured interviews conducted with Roma Women.

### **Objective**

The main objective of this thesis is to compare the institutional perspective within one analysis (approach, design and objectives of the inclusion strategies), academia (scientific articles) and the needs suggested by Roma women themselves (semi-structured interviews) to identify whether they are concordant or divergent approaches.

In order to respond to this discourse comparison (policies, academia and population), we propose the following specific research objectives for each conducted study:

- [E1](#). Assess gender-sensitivity in the NRIS of the Member States of the European Union (UE);
- [E2](#). Analyse the factors related to early school dropout in mandatory education in Europe and identify the factors related to gender. Explain the studies that analyse this situation in Roma students in Europe;

- [E3](#). Understand how gender influences Roma women's education in Spain and identify possible changes and/or continuities in formal education and maternity in their discourses;
- [E4](#). Identify dominant, adaptive and liberating narratives of Roma women on the use of contraception. Explore informal education (family) on sexuality and reproduction in Roma women and girls.

## **Methodology**

The methodology used to achieve the main objective of the thesis has been triangulation (Denzin, 1970). The different methodologies used in the four studies that compile this thesis have enabled, on the one hand, to perform a triangulation by combining techniques to collect documents (institutional and scientific articles) and primary data (semi-structured interviews), as well as analysing information. On the other hand, a triangulation of researchers has been possible (Denzin, 2017), as the research team has been multidisciplinary and intercultural, therefore, its components were identified with different ethnic groups (Roma/non-Roma).

## **Methodologies and main results of the four studies carried out**

The methodology and main results are proposed following the objectives and corresponding research. The research [E1](#) "Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union" (Authors: María José Sanchís Ramón, Daniel La Parra Casado, Diana Gil González, Carmen Vives Cases and Jesús F. Estévez García. See section II. Chapter 1) offers a response to the first objective focusing on assessing gender sensitivity in the 27 NRIS of the Member States of the European Union by applying a tool designed to analyse gender sensitivity in these documents. The proposal has enabled to identify gender sensitivity in the *symbolic*

*dimension* (declaration of principles and values that guide the action and/or reasons for intervention) and its *operational dimension* (formal aspects of the intervention) and classify the documents according to their gender approach. Low gender sensitivity was observed, which in any case was more developed in the symbolic dimension than in the operational dimension. The line of action with the greatest gender sensitivity was health, followed by employment and education, and non-existent for housing.

The research [E2](#) “Early school dropout in mandatory education in Europe. A Scoping Review” (Authors: María José Sanchís Ramón, Daniel La Parra Casado and Diana Gil González. See section II) has responded to the second objective aimed at analysing the factors related to early school dropout in mandatory education in Europe and the studies that analyse this situation of Roma students in Europe. Using the scoping review methodology, the findings suggest that, from the perspective of published and specialised literature, early school dropout is a multidimensional and multicausal phenomenon studied mainly from the field of education, in which personal and family factors intervene. There are also differences between the risk factors for early school dropout depending on the social group on which the study was focused. Nonetheless, the studies conducted in Europe on this topic have not given the situation of Roma students visibility.

The research [E3](#) “Emerging discourses on education and motherhood with Roma women” (Authors: Alicia Ferrández Ferrer, María José Sanchís Ramón and Daniel La Parra Casado. See section II. Chapter 2) has responded to the third objective aimed at understanding how gender influences the education of Roma women in Spain and identify possible changes and/or continuities for formal education and maternity in the discourses of 19 Roma women (aged between 18 and 67 years). A narrative analysis obtained that Roma women considered education as a relevant issue for their own lives and for their children’s lives, which should not be set aside. Furthermore, it was observed that school success was not understood by these women as an element of assimilation, or incompatible with Roma identity.

Finally, research [E4](#) “It’s still a taboo topic”. Narratives on contraception by Roma women in Spain” (Authors: María José Sanchís Ramón, Daniel La Parra Casado, Alicia Ferrández Ferrer and Erica Briones Vozmediano. See section II. Chapter 3) offers a response to the fourth and last objective aimed at identifying dominant, adaptive and liberating narratives of Roma women on sexual and reproductive education (use of contraception) in formal and informal education (family, community, peers, etc.). By means of a qualitative study, the narratives of 19 Spanish Roma women aged between 18 and 67 were analysed, based on the models of Watts (2003) and Rappaport (1993) that differentiate dominant, adaptive and liberating narratives. The result is narratives on contraception by the interviewed women combining the dominant narrative of rejection in terms of family planning with adaptive narratives about a general approval of contraception in certain circumstances (only for married women to plan pregnancies). Adaptive narratives criticised the lack of information on sexuality and reproduction offered to young women in families and demanded more information in this regard. However, liberating narratives regarding the unconditional use of contraception were scarcely present in the analysed discourses.

### **Results and conclusions**

First of all, inclusion policies have shown a lack of knowledge (lack of data and research on which to build the policies) on the population at which they are aimed, as well as a lack of participation from Roma women in policy design, implementation and assessment, as well as scarce and deficient gender sensitivity, which jeopardises quality, efficiency and effectiveness. Secondly, and related to the aforementioned, ethnic and gender invisibility in scientific literature, ethnocentric perspective and the lack of Roma researchers in academia are part of the cause for the void of real information and scientific evidence of social policies aimed at the Roma population and particularly Roma women. Currently the

rhetoric of inclusion policies, academic research and Roma women involves mainly the lack of information about the reality of these women.

Therefore, it is concluded that future strategic lines aimed at addressing the inequalities suffered by the Roma population, and especially Roma women in Europe, should be considered based on the evidence obtained, with better empirical information and theoretical foundations, within broader contributions that include the intersection of the multiple experiences of inequality exposed by the voices of the population itself. These new lines of academic research must combine the outsider and insider perspective. Therefore, transformative experience and participation of the community, especially Roma women, are required in order to overcome the barriers caused by centuries of discrimination, domination and ethnic and gender oppression, which have made Roma women invisible through the construction of a stereotyped narrative that responds neither to their desires nor to their capacities, but to what the majority society has defined as the story of Roma women.

**Key words:** Roma women, education, participation, social inequalities, inclusion policies, intersectionality, antigypsyism, ethnic domination.

## 2. Presentación

Las políticas públicas para dar respuesta a las necesidades de las mujeres romaníes se han desarrollado por medio de las Estrategias Nacionales de Integración de la Población Romaní (en inglés National Roma Integration Strategies 'NRIS') durante el período 2012-2020<sup>3</sup>. En la tesis se plantea si los marcos conceptuales y metodológicos desde los cuales han sido propuestas estas estrategias están siendo los más adecuados para cumplir el principal objetivo de “*inclusión*” y, en concreto, para atender las necesidades de las mujeres gitanas en España. La propuesta de esta tesis confronta en un mismo análisis la respuesta institucional (enfoque, diseño y objetivos de las estrategias de inclusión), la respuesta académica (artículos científicos) y las necesidades planteadas por las propias mujeres gitanas (entrevistas semiestructuradas).

Esta tesis doctoral se ha desarrollado desde la colaboración en el marco dos diferentes proyectos, ambos vinculados a la población romaní. Por una parte, en 2018, Daniel La Parra Casado, como IP del proyecto, puso en marcha el proyecto denominado “*Evaluación comparada del impacto y de la orientación hacia la equidad de las*

---

<sup>3</sup> El término elegido por la UE para las NRIS 2012-2020 es “integración” dado que su enfoque es mayoritariamente de integración socioeconómica. Este enfoque ha sido ampliado, en el marco de las NRIS 2020-2030, hacia la inclusión, la equidad y la participación social de la población romaní, como podremos ver más adelante (en el apartado 3.2). Si bien, en España se cambia el término de “integración” utilizado en la estrategia europea por el de “inclusión” a petición expresa del activismo gitano en el marco del Consejo Estatal del Pueblo Gitano (FSG, 2012; Fernández Peña & Filigrana García, 2019).

*Estrategias nacionales de inclusión de la población gitana en España y otros países* (siglas en inglés NRIS-Impact)”, ofreciéndome la posibilidad de colaborar en el proyecto. NRIS-Impact fue financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICINN), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) (Ref. CSO2017-83787-P). El objetivo de este proyecto era evaluar el diseño e impacto de las estrategias de integración de la población gitana adoptadas por España y por los países miembros de la Unión Europea de 2012 a 2020.

Un año después se presenta la oportunidad de compaginar la colaboración en las NRIS-Impact con la participación en un proyecto de carácter transnacional denominado RoMoMatteR “*Empoderando a las niñas gitanas mediante la justicia reproductiva*”. Proyecto que, financiado por la Dirección General de Justicia de la Comisión Europea (Grant Agreement number: 809813—ROMOMATTER—REC-AG-2017/REC-RDIS-DISC-AG-2017, Directorate-General for Justice and Consumers, European Commission), se originó en la Universidad de Sevilla dirigido por Manuel García. RoMoMatteR fue implementado en España (Sevilla y Alicante), Rumanía y Bulgaria con el objetivo de abordar la justicia reproductiva de las mujeres romaníes como una estrategia para prevenir la discriminación de género que sufren las mujeres y las niñas dentro y fuera de sus comunidades. En este sentido, los patrones de discriminación de género están fuertemente asociados con la maternidad, ya que las mujeres romaníes a menudo se convierten en madres cuando son adolescentes. RoMoMatteR es una iniciativa de investigación, acción participativa (IAP) que desde la sinergia de la universidad y el asociacionismo romaní ha promovido programas formativos (educación informal)<sup>4</sup> con el fin de empoderar a las adolescentes para que puedan decidir libremente sus objetivos de vida, para que sean reconocidas y valoradas en sus comunidades independientemente de sus decisiones sobre la maternidad y, además, sean influyentes en los procesos de

---

<sup>4</sup> Entendiendo por “formación informal” el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con la familia, la comunidad, la cultura o el ocio.

toma de decisiones en sus comunidades (Garcia-Ramirez et al., 2020). En la Universidad de Alicante, el proyecto RoMoMatteR fue dirigido por Daniel La Parra Casado.

Ambos proyectos me han ofrecido la posibilidad de trabajar en ocho estudios científicos, cuatro de los cuales forman parte de los resultados de esta tesis (Anexo I). El material e información recopilados en los proyectos NRIS-Impact y RoMoMatteR también ha favorecido la elaboración de comunicaciones para congresos científicos (que se referencian en el apartado de Anexos”).

Los cuatro estudios que componen esta tesis doctoral han sido realizados por diferentes equipos de investigación dependiendo del proyecto al que esté vinculado el estudio (NRIS-Impact o RoMoMatteR):

En el primer estudio he trabajado junto a mi director de tesis Daniel La Parra Casado y Diana Gil González, Carmen Vives Cases y Jesús Francisco Estévez García. En el segundo estudio he trabajado junto a Daniel La Parra Casado y Diana Gil González. Todos formamos parte del equipo de investigación NRIS-Impact.

En el tercer y cuarto estudio he trabajado de la mano de parte del equipo de investigación del proyecto RoMoMatteR Alicante. Junto a Daniel La Parra Casado, Alicia Ferrández Ferrer, Erica Briones llevamos a cabo el tercer estudio. Y con Alicia Ferrández Ferrer y Daniel La Parra Casado, formamos el equipo que llevó a cabo el cuarto estudio.

A lo largo de los cuatro años como doctoranda también he tenido la oportunidad de colaborar en diferentes proyectos vinculados con la población gitana como, por ejemplo: Durante dos años consecutivos 2021 y 2022 (y previsión de colaboración para el 2023) he colaborado como formadora en el curso “Cultura gitana e Inclusión educativa” impartido de forma online y sincrónica por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana. Además, como parte del equipo de investigación GI-AICP de la Universidad de Alicante, he colaborado en proyectos de Investigación Acción Participativa (IAP) para la elaboración del “Diagnóstico



participativo de la situación de la población gitana del municipio de Elda” y de la “Elaboración de un proyecto participativo sobre la situación de la población gitana en El Campello”.

La presente tesis doctoral ha sido financiada por el entonces Ministerio de Educación y Formación Profesional (ahora Ministerio de Universidades) desde la convocatoria en concurrencia competitiva 2017 para la Formación Profesional y Universidades (FPU) publicada en el BOE el 12 de diciembre de 2017 (BOE-B-2017-72875) (FPU17/01869).

Se opta a la Mención Internacional, para lo que se llevó a cabo una estancia predoctoral durante 2022 en el Departamento de Promoción de la Salud de la Universidad de Bergen (UiB), Noruega, durante un periodo de tres meses. Esta estancia ha sido financiada por Banco Santander-Universidad de Alicante mediante la convocatoria de ayudas para estancias de investigación en el extranjero (2022), publicada en el BOUA el 14 de marzo de 2022 (47/2022).

Por su parte la Cátedra de Cultura Gitana de la Universidad de Alicante, en su convocatoria de ayudas para estudiantes de programas de doctorado 2021-2022, publicada en el BOUA el 4 de noviembre de 2021, cuyo objetivo es impulsar y fortalecer la formación e investigación sobre el Pueblo Gitano, financió la asistencia y participación en varios seminarios: (1) “Workshop on positionality, power and privilege” presencial llevado a cabo por el grupo IMER (International Migration and Ethnic Relations) en la Universidad de Bergen (Noruega); (2) Congreso Internacional Mujeres Romaníes/Gitanas: Luchas, Logros y Desafíos organizado por UNPA-UARG, el Observatorio de Mujeres Gitanas y la Asociación Internacional Maylê Sara Kalí (AMSK Brasil); (3) “Propuestas para la innovación social desde la inclusión y la participación” impartido por el Máster Universitario en Innovación Social y Dinámicas de Cambio de la Universidad de Alicante; (4) I y II Jornadas sobre políticas inclusivas en la universidad, llevados a cabo por la Cátedra de Cultura Gitana en el Universidad de Alicante.

### **3. Introducción**

A pesar de las políticas sociales y de inclusión específicas para la población romaní promulgadas en las últimas décadas, las desigualdades sociales a las que debe hacer frente esta población se han mantenido sin apenas cambios. Una parte significativa de la población romaní de Europa sigue viviendo en condiciones extremadamente precarias y en situación de extrema pobreza. El estudio EU-MIDIS II, realizado por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) en 2016, ha mostrado que el 80 % de la población romaní de los países donde se realizó el estudio (Bulgaria, Chequia, Grecia, España, Croacia, Hungría, Portugal Rumanía y Eslovaquia) seguía viviendo por debajo del umbral del riesgo de pobreza vigente en su país (80% de las mujeres romaníes y el 79% de los hombres romaníes). Y en España el 98% de la población gitana (tanto hombres como mujeres) tenían rentas inferiores al umbral nacional de pobreza (FRA, 2016) (8.011 € anuales para 2015, según datos del INE)<sup>5</sup>.

#### **3.1. Desigualdades sociales de la población romaní en Europa y España como resultado del antigitanismo estructural.**

---

<sup>5</sup> INE. Umbral de riesgo de pobreza. Consultado el 03/10/2022. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9964>

La población romaní es la minoría étnica más numerosa de Europa. Estimaciones realizadas por el Consejo de Europa (CdE) en 2012 planteaban que el número de romaníes en toda Europa (47 países) oscilaba entre los 6 y los 16 millones de personas. Para el territorio comprendido por la Unión Europea (27 países, incluido Reino Unido) esta cifra oscila entre 4 y 8 millones de personas. Las medias estimadas son de 11 millones de romaníes en Europa y 6 millones en la Unión Europea. Estas estimaciones indican que el 1,4% de la población europea, el 1,2% si se hace referencia a la población de los países miembros de la UE, es romaní (Council of Europe, s.f.).

Antes de continuar, es necesario precisar a qué se hace referencia con la expresión minoría étnica para seguidamente plantear el contexto socioeconómico y político en el que se sitúa a la población romaní como minoría étnica.

Según la definición dada en 1977 por el Relator Especial de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección, se entiende por minoría étnica a *“un grupo [de personas] numéricamente inferior al resto de la población de un Estado, que se encuentra en una posición no dominante y cuyos miembros, que son nacionales del Estado, poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas diferentes de las del resto de la población y manifiestan, aunque sólo sea implícitamente, un sentimiento de solidaridad para preservar su cultura, sus tradiciones, su religión o su idioma.”* (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010). De esta definición podemos destacar la posición no dominante que se le atribuye al grupo o minoría étnica.

La posición no dominante o situación de dominación étnica hace referencia a uno de los mecanismos estructurales del racismo. Se trata del poder de control de la mayoría dominante sobre el acceso a los recursos valorados socialmente (educación, salud, empleo, vivienda, etc.) lo que contribuye y perpetúa la desigualdad social (van Dijk, 1997; Oprea & Matache, 2019). Los efectos de este tipo de dominación causan impacto en los

factores estructurales de la sociedad explicando así la forma sistemática que adquieren las desigualdades sociales de la población romaní.

En el contexto socioeconómico y político europeo el Pueblo Romaní constituye una minoría que, en alguno de los casos, no es reconocida oficialmente y tampoco oficiosamente, en la mayoría de los casos. Si bien varios países de la UE (especialmente los países de Europa del Este) expresaron en sus Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní (NRIS) haber reconocido de forma oficial a los romaníes como minoría étnica o nacional (Sordé et al., 2013; Català-Oltra et al., 2021), no por ello han respetado y protegido los derechos de las minorías aprobados en 1993 por la Asamblea General de la ONU en la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* (ONU, 1993). El reconocimiento de jure no se traduce por tanto en un reconocimiento de facto. De acuerdo con la ONU, para que este reconocimiento sea real el Estado debería reconocer, proteger y aplicar los derechos de las minorías haciendo especial énfasis en: la supervivencia y existencia, la promoción y protección de la identidad de las minorías, la igualdad y no discriminación y en la participación efectiva y útil (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010: pp. 8-14)

Para el caso español, La Parra et al. (2018) mediante el estudio "*Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana*" proporcionan un análisis del contexto socioeconómico y político desde el que se planteó qué cuestiones son las que concretaban el contexto de dominación étnica al que hace frente la población gitana en España. Esto es, el no reconocimiento como minoría nacional, la escasa representación en el gobierno y en los órganos de decisión de las políticas públicas, la participación de la sociedad civil gitana vehiculada principalmente a través del movimiento asociativo (compuesto por entidades gitanas y entidades no gitanas) y reducida a un nivel consultivo o asesor ya que no formaban parte decisiva del conjunto de actores económico y sociales del país (p. ej. grandes empresas, sindicatos, partidos políticos, medios de comunicación,

etc.). Los autores planteaban que este contexto de dominación étnica podía explicar la situación de la población gitana en España, a saber: la falta de participación en las políticas macroeconómicas; su participación en el mercado laboral ocupando puestos de trabajo con mayor temporalidad, precariedad y con altas tasas de desempleo; la proliferación de barrios con elevada concentración de población gitana (FRA, 2009), la existencia de escuelas gueto (European Commission Against Racism and Intolerance, [ECRI], 2011b) en las que se dan altos niveles de abandono escolar y fracaso educativo, además de la invisibilidad de elementos culturales, sociales e históricos sobre población gitana en el currículum escolar del sistema educativo español (Giménez Adelantado et al., 2002). Por otra parte, el análisis realizado por el equipo de La Parra también destacó que el racismo antigitano (o antigitanismo) estaba muy presente en la sociedad española. Según datos del estudio del CIS (N.º 3000) de 2013 (ALTER Grupo de investigación, 2015), un 35% reconoció que le sería molesto tener como vecinos a personas de etnia gitana, siendo el colectivo que más rechazo recibió, seguido por el grupo de musulmanes con un 23% (La Parra-Casado et al., 2018).

Estudios más recientes sobre jóvenes y racismo en España (Andújar Llosa et al., 2022) apuntan que en la actualidad en España sigue siendo elevado el grado de discriminación y racismo que sufren las personas de etnia gitana, aunque esta discriminación no sea reconocida por los jóvenes encuestados. El 24% de la juventud encuestada no deseaba tener un vecino/a de etnia gitana, al 24% no estaba de acuerdo con que personas gitanas ocupen puestos de responsabilidad en el trabajo o en la docencia, al 25% que fueran policías, al 30% que ejercieran de alcaldes o alcaldesas y el 16,3% de las personas encuestadas indicaba que preferiría no tener una relación personal o íntima con personas de etnia gitana. Sin embargo, la juventud encuestada colocó en el tercer lugar a las personas de etnia gitana cuando hacían referencia a los colectivos que perciben con mayores dificultades para integrarse, por detrás de los colectivos de inmigrantes de África Subsahariana y de Marruecos. *“Esto parece manifestar una discriminación acuciada*

*hacia este colectivo, pero un menor reconocimiento de esta discriminación”* (p.107), mostrando una incoherencia entre la discriminación real y la percepción que tienen de esta en el imaginario colectivo de la juventud española encuestada.

### **3.1.1. La situación de la población romaní en diferentes países de la UE**

En su gran mayoría, los Estados miembros no disponen de datos desglosados por origen étnico y género (Oprea, 2003; Rorke, 2013), ya que en muchos de estos países (p. ej. Bélgica, Alemania, Finlandia o Suecia) no se permite el registro étnico, mientras que en otros países las estadísticas oficiales no contienen información sobre el origen étnico ni sobre la autoidentificación (Corsi et al., 2010). No obstante, estudios realizados en 2016 y 2020 por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) ofrecían una serie de datos que se acercaban a la realidad de las mujeres romaníes en 15 Estados miembros de la UE.

Por una parte, el estudio EU-MIDIS II (FRA, 2016) llevado a cabo durante 2015 y 2016, recogió datos sobre población romaní en nueve Estados miembros de la UE (Bulgaria, Chequia, Grecia, España, Croacia, Hungría, Portugal, Rumanía y Eslovaquia). Y el estudio *Roma and travellers in six countries* (FRA, 2020) llevado a cabo durante el año 2019, recopiló datos de seis Estados miembros de la UE (Bélgica, Francia, Irlanda, Países Bajos, Suecia y Reino Unido) que no formaron parte del EU-MIDIS II. Ambos estudios además de que siguieron la misma metodología, lo que permite su comparabilidad en diferentes años y en diferentes países, realizaron un desglose de datos por género. Los datos ofrecidos por estos estudios parecían indicar que las mujeres romaníes están en desventaja en todos los sectores de la sociedad, no sólo en comparación con la población general, sino también en comparación con los hombres de su propia comunidad.

### 3.1.1.1. Esperanza de vida y estado de salud

Según el estudio *Roma and travellers in six countries* (FRA, 2020) la esperanza de vida y el estado de salud de la población romaní siguen siendo considerablemente peores que los de la población no romaní. Este estudio realizó una estimación de la esperanza de vida de la población romaní de los seis países que componen el estudio (Bélgica, Francia, Irlanda, Países Bajos, Suecia y Reino Unido) frente a la esperanza de vida de la población general de estos seis países, llegando a la conclusión de que la esperanza de vida de la población romaní es notablemente inferior a la de la población general. Las estimaciones mostraban que de media los hombres romaníes tienen una esperanza de vida de 10,2 años menor que los hombres de la población general. Mientras que las mujeres romaníes viven 9,8 años menos que las mujeres de la población general.

Respecto al estado de salud, en España en 2014, un 37,5% de los hombres gitanos frente al 24,9% de los hombres de la población general han usado los servicios de urgencia. Las mujeres gitanas lo hicieron en un 43,3% frente a un 29,8% de las mujeres de la población general. Lo que indica un peor estado de salud de la población gitana (mujeres y hombres) respecto a la población general (La Parra-Casado et al., 2018). Si bien, en España el acceso de la población gitana al servicio de salud pública es significativamente mayor (98%) que para la población romaní de los Estados miembros (76% en el estudio *EU-MIDIS II* de 2016<sup>6</sup> y 88% en el estudio *Roma and travellers in six countries* de 2020<sup>7</sup>) (FRA, 2016; 2020).

El estado de salud autopercebido por la población romaní encuestada también mostraba una considerable brecha de género que tiende a ser más negativo para las mujeres. El porcentaje de hombres que percibían tener buena o muy buena salud era mayor que el

---

<sup>6</sup> Nueve Estados miembros de la UE que participaron en el estudio “*EU-MIDIS II*”: Bulgaria, Chequia, Grecia, España, Croacia, Hungría, Portugal, Rumanía y Eslovaquia.

<sup>7</sup> Seis Estados miembros de la UE que participaron en el estudio “*Roma and travellers in six countries*”: Bélgica, Francia, Irlanda, Países Bajos, Suecia y en Reino Unido (en 2019, momento de la aplicación de la encuesta, Reino Unido todavía formaba parte de la UE).

porcentaje de las mujeres, tanto en el estudio de 2016 donde 66% de las mujeres tenían esta percepción frente al 71% de los hombres, como en el estudio de 2020 donde estos datos fueron del 31% de las mujeres frente al 38% de los hombres. Para España se observa esta misma tendencia, ya que el porcentaje de mujeres gitanas que indicaba tener buena o muy buena salud (64%) era menor que el de hombres gitanos con esa misma percepción (84%) (FRA, 2016).

### 3.1.1.2. Educación

En cuanto a educación, en 2015, un 14% de la población romaní, que participó en el estudio de 2016, no había completado la educación primaria (16% mujeres frente al 21% hombres). El 50% de la población romaní de entre los 6 y los 24 años no estaba escolarizada. Y el 72 % de los jóvenes romaníes de entre 18 y 24 abandonó prematuramente la educación o formación profesional antes de finalizarla (75% de las mujeres frente al 68% de los hombres) (FRA, 2016).

En España el 26% de la población gitana nunca había tenido educación formal o no había completado primaria (31% de las mujeres frente al 19% de los hombres). Y el 74% de la población gitana de entre 18 y 24 años había abandonado la educación o formación profesional antes de finalizarla (81% de las mujeres frente al 67% de los hombres) (FRA, 2016).

En 2019, 21% de la población romaní que participó en el estudio *Roma and travellers in six countries*, nunca había tenido educación formal o no había completado primaria (22% de las mujeres frente al 20% de los hombres). Y el 66% había abandonado de forma prematura los estudios o la formación (68% de las mujeres frente al 63% de los hombres) (FRA, 2020).



### 3.1.1.3. Empleo

En 2015 la tasa de trabajo remunerado de la población romaní de entre 20 y 64 años, que participó en el estudio EU-MIDIS II, se encontraba considerablemente por debajo de la media de la UE (43% en romaníes frente al 70% de la UE). Tan solo el 29% de las mujeres romaníes de entre 20 y 64 años tenían alguna forma de trabajo remunerado, frente al 56% de los hombres romaníes. Para España estos datos son todavía más acuciantes, tan solo el 16% de las mujeres y el 31% de los hombres gitanos contaban un trabajo remunerado.

El 63% de los jóvenes romaníes de entre 16 y 24 años no trabajaban, ni estudiaban ni recibían formación (72% de las mujeres y 55% de los hombres) frente al 12% de la media de la UE. En España este porcentaje se elevaba hasta el 77%, el 81% de las mujeres gitanas de entre 16 y 24 años no tenía trabajo, no estudiaba, ni recibía formación alguna frente al 74% de los hombres gitanos en la misma situación (FRA, 2016).

En 2019, tan solo el 39% de la población romaní que participó en el estudio *Roma and travellers in six countries* tenía un trabajo remunerado (25% de las mujeres frente al 55% de los hombres). Y el 47% de los jóvenes romaníes de entre 16 y 24 no trabajaba, ni estudiaba, ni recibía formación (25 % de las mujeres frente al 55% de los hombres) (FRA, 2020).

### 3.1.1.4. Discriminación

El 41% de la población romaní que participó en el estudio EU-MIDIS II declaró haber sufrido discriminación al intentar comprar o alquilar una vivienda (16% de las mujeres frente al 12% de los hombres). El 40% al intentar acceder a iniciativas de empleo (38% de las mujeres frente al 41% de los hombres) y el 12% al asistir a la educación formal (11% de mujeres frente al 13% de hombres) (FRA, 2016).

Para España este porcentaje era más elevado, siendo objeto de discriminación al comprar o alquilar una vivienda el 45% de la población gitana (44% de las mujeres frente al 45% de los hombres). En cuanto a la discriminación en el acceso a iniciativas de empleo el 34% de la población gitana encuestada decía haber sufrido este tipo de discriminación (13% de las mujeres frente al 16% de los hombres). Durante la etapa educativa, el 15% de la población gitana encuestada dijo haber sufrido algún episodio de discriminación (13% de las mujeres frente al 16% de los hombres) (FRA, 2016).

El Eurobarómetro sobre Discriminación en la UE de 2015 (N.º 437) indicó que el 64% de los ciudadanos de la UE creía que la discriminación por origen étnico era la más generalizada en su país. En España este porcentaje era muy similar, el 63% de los españoles pensaba que la discriminación por origen étnico estaba generalizada (European Commission, 2015).

Los datos han mostrado una situación socioeconómica no muy favorable para la población romaní de los 15 Estados miembros de la UE que han participado en los estudios. Si se comparan estos datos con los datos de España se observa como en gran parte de los indicadores los porcentajes empeoran (ej. Riesgo de pobreza; desempleo; abandono escolar; trabajo remunerado), con excepción del acceso al servicio de salud pública y el estado de salud autopercebida.

**Tabla1.** Situación población romaní en 15 países de la UE y población gitana de España, por sexo<sup>8</sup>

GRUPOS DE EDAD	INDICADOR	6 estados miembros UE (2019)			9 estados miembros UE (2015)			España (2015)		
		Población romaní			Población romaní			Población gitana		
		% Mujeres	% Hombres	% Total población romaní	% Mujeres	% Hombres	% Total población romaní	% Mujeres	% Hombres	% Total población gitana
Todos los grupos de edad	En riesgo de pobreza	75	69	72	80	79	80	98	98	98
	No completó la educación primaria	22	20	21	16	12	14	31	19	26
	Estado de salud percibido como bueno o muy bueno	31	38	35	66	71	68	64	84	73
	Discriminación en el acceso a la vivienda	47	47	47	43	39	41	44	45	45
	Discriminación en el acceso a iniciativas de empleo	42	48	45	38	41	40	35	33	34
	Discriminación en la educación	25	25	25	11	13	12	13	16	15
De 16 y más años	Con cobertura del sistema nacional de seguro de enfermedad y/o adicional	89	87	88	75	76	76	98	98	98
De 16 a 24 años	No trabaja, no estudia, ni recibe formación	58	36	47	72	55	63	81	74	77
De 18 a 24 años	Abandona estudios o formación	68	63	66	75	68	72	81	67	74
De 20 a 64 años	Con trabajo remunerado	25	55	39	29	56	43	16	31	24

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos extraídos de los estudios EU-MIDIS II, 2016 y Roma and travellers in six countries, 2020

<sup>8</sup> La tabla 1 presenta datos del estudio EU-MIDIS II llevado a cabo en 2015 en nueve Estados miembros de la UE (Bulgaria, Chequia, Grecia, España, Croacia, Hungría, Portugal, Rumanía y Eslovaquia) y del estudio *Roma and travellers in six countries* llevado a cabo en 2019 en cinco Estados miembros de la UE (Bélgica, Francia, Irlanda, Países Bajos y Suecia) y en Reino Unido (en 2019 Reino Unido todavía formaba parte de la UE). Ambos estudios han sido realizados por la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) y siguen una misma metodología lo que permite su comparabilidad.

En resumen, estos datos indican que en los 15 Estados miembros de la UE que participaron en los estudios, y en particular en el caso de España, existe una brecha de género negativa para las mujeres gitanas, especialmente con relación a las desigualdades observadas en educación, salud y empleo.

En el caso de España se puede observar de forma evidente la brecha de género existente en la mayoría de los indicadores (Tabla 1). Si bien, por lo general en los países que han participado en los estudios del FRA es menor el porcentaje de mujeres que perciben tener un buen estado de salud, respecto a los hombres, en España la distancia entre hombres y mujeres se eleva a 20 puntos porcentuales mientras que en el resto de los países esta diferencia se encuentra sobre los 5 y 7 puntos. En el ámbito de educación se observa que es mayor el porcentaje de mujeres gitanas que no terminaron los estudios primarios, aunque todos los países presentan considerables diferencias entre mujeres y hombres, en el caso de España esta diferencia está mucho más marcada en detrimento de las mujeres (12 puntos porcentuales más que en el caso de los hombres). De igual forma sucede con las mujeres gitanas que no tienen trabajo, no estudian y no están recibiendo formación, estas superan en siete puntos porcentuales a los hombres gitanos que se encuentran en la misma situación. Las mujeres gitanas sufren de mayor discriminación respecto a los hombres a la hora de acceder a iniciativas de empleo y por lo tanto es menor el número de mujeres que indican tener un puesto de trabajo remunerado. Todo esto indica que las mujeres romaníes de los quince países que participaron en los estudios llevados a cabo por la FRA en 2016 y 2020 presentan grandes dificultades de acceso a servicios y oportunidades que el resto de la población. En este sentido, Tina Magazzini (2020) planteaba que *“existe un amplio consenso en cuanto a que las personas gitanas en España sufren de discriminación estructural, pero hasta ahora se han realizado limitados esfuerzos para adoptar un enfoque que permita comprender cómo se manifiesta dicha discriminación compleja en las políticas públicas”* (p. 227).

Una cuestión que se debe tener en cuenta es que los datos aquí expuestos son prepandemia, las encuestas realizadas por la FRA fueron aplicadas antes de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19. En el momento en que fueron recopilados y sistematizados estos datos ya indicaban que muchos romaníes al inicio de la crisis sanitaria se encontraban en una situación algo precaria para poder hacer frente a la inminente crisis económica y social consecuente de la crisis sanitaria, por lo que es muy probable que en la actualidad esta situación haya empeorado (Arza Porras et al., 2020).

### **3.1.2. El antigitanismo en las desigualdades sociales.**

El Parlamento Europeo utilizó por primera vez el término “*antigitanismo*” en 2005, para referirse a “*las tendencias continuas y violentas de racismo y discriminación racial contra los romaníes*” así como para recomendar e invitar a los Estados miembros “*a que refuercen la legislación nacional y las medidas administrativas que contrarresten expresa y específicamente el antigitanismo y prohíban la discriminación racial y las formas conexas de intolerancia, directas o indirectas, en todas las esferas de la vida pública*” (European Parliament, 2005). Posteriormente el uso del término “*antigitanismo*” en los documentos oficiales de las instituciones europeas ha ido en aumento (Taba, 2021; Madrid Pérez, 2022).

En 2011, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), organismo del Consejo de Europa destinado a vigilar el cumplimiento de los derechos humanos y especializado en combatir el antisemitismo, la discriminación, el racismo, la intolerancia religiosa y la xenofobia, definió antigitanismo como “*una forma específica de racismo, una ideología basada en la superioridad racial, una forma de deshumanización y racismo institucional alimentado por la discriminación histórica, que se expresa, entre otros, por la violencia, el discurso de odio, la explotación, la estigmatización y la discriminación en su*

*forma más flagrante de discriminación*<sup>9</sup> (European Commission Against Racism and Intolerance, [ECRI], 2011a, p. 3).

En 2021, el Consejo de la Unión Europea emitió una recomendación desde la que solicitaba el firme compromiso de los Estados miembros que garantizase la atención específica a la no discriminación, incluyendo la lucha contra el antigitanismo. En esta ocasión se definió el antigitanismo como *“una forma de racismo llamativamente extendida y que tiene su origen en la visión que la sociedad en general tiene de las personas consideradas «gitanas» y el trato que les da, en un proceso de «alterización» histórico basado en estereotipos y actitudes negativas que a veces pueden ser involuntarios o inconscientes”* (Consejo de la Unión Europea, 2021). Más recientemente, en 2022, la Comisión de Igualdad del Congreso de los Diputados de España, aprobó la modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, donde se incluye el concepto “antigitano” y se contempla como delito cualquier acción cometida por motivos de antigitanismo<sup>10</sup>.

En este sentido, se encuentra que el concepto de antigitanismo está en línea con la definición de racismo planteada por la autora Camara Phyllis Jones (2000) para describir de forma muy nítida cómo el racismo actuaba sobre la población negra de EE. UU. Para Jones (2002; 2009; 2014) el racismo es un sistema de poder cuyos mecanismos se articulan por medio de las estructuras, políticas, prácticas, normas y valores. Este sistema crea, organiza y distribuye las oportunidades y otorga o niega valor a las personas (o grupos) basándose en el fenotipo (en el caso de la población negra) o en las características visibles de estas, es decir, en los significados que la población mayoritaria

---

<sup>9</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: *“a specific form of racism, an ideology founded on racial superiority, a form of dehumanisation and institutional racism nurtured by historical discrimination, which is expressed, among others, by violence, hate speech, exploitation, stigmatisation and the most blatant kind of discrimination”* (European Commission Against Racism and Intolerance, [ECRI], 2011a: p. 3).

<sup>10</sup> España. Modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, 13 de julio de 2022, núm. 167. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2022/07/13/pdfs/BOE-A-2022-11588.pdf>

atribuye a dichas características fenotípicas o rasgos culturales, adquiriendo connotaciones negativas en forma de prejuicios y estereotipos. En el caso de la población romaní habría que apuntar una particularidad, pues estos significados no siempre se relacionan con el fenotipo, sino con otros rasgos culturales que estarían marcados por el habla, el lugar de residencia, el tipo de trabajo, la vestimenta, la religión o la autoidentificación como romaní (gitano/a), a los que habitualmente se le atribuyen connotaciones negativas por parte de la población mayoritaria.

Prosiguiendo con la definición de la autora, el racismo provoca situaciones de diferenciación injustas y evitables para algunos individuos y comunidades ya que, al mismo tiempo que está perjudicando a ciertos grupos también *“beneficia injustamente a otros individuos y comunidades y socava la fuerza de toda la sociedad a través del desperdicio de recursos humanos”*<sup>11</sup> (Jones, 2018, p.231). La autora dividía el racismo en tres niveles totalmente coincidentes con el antigitanismo:

(1) Racismo institucionalizado (sistémico o estructural)<sup>12</sup>: se manifiesta en las condiciones materiales y consiste en el acceso diferencial por raza (origen étnico)<sup>13</sup> a los bienes, servicios y oportunidades de la sociedad. Aunque implícito en el concepto de estructural, tiene un alto componente histórico.

---

<sup>11</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: *“unfairly advantages other individuals and communities, and saps the strength of the whole society through the waste of human resources”* (Jones, 2018)p.231).

<sup>12</sup> En adelante *“racismo o antigitanismo estructural”*. Hemos optado por utilizar el concepto *“estructural”* (vinculado a la estructura social) en lugar de *“institucional”* que podría entenderse que únicamente se hace referencia a instituciones oficiales (ej. El Poder Judicial; Consejo de Estado, etc.).

<sup>13</sup> La autora, Camara Phyllis Jones, utiliza el concepto *“raza”* para hacer referencia a la clasificación de los humanos basada en el fenotipo. Desde nuestro enfoque nos inclinamos por utilizar el concepto *“etnia”*, *“grupo étnico”* u *“origen étnico”* ya que hace referencia a todo grupo de personas que se encuentra unido a partir de una herencia cultural y tiene una identidad social común. Los investigadores Paula Braveman y Parker Domínguez (Braveman & Parker Dominguez, 2021) realizan una crítica sobre la utilización de estos dos conceptos. Para la autora, el concepto de *“raza”* refuerza las nociones de diferencias biológicas inherentes basadas en la apariencia física y se ha utilizado para justificar la explotación, la denigración y la aniquilación. La autora prosigue proponiendo que se abandone el término *“raza”* y se sustituya por *“grupo étnico”* mientras se mantiene el concepto de *“racismo”*, con el objetivo de desmantelarlo. E indica que la *“etnicidad”* evoca características sociales como la historia, el idioma, las creencias, las costumbres. Para más información: Braveman, P., & Parker Domínguez, T. (2021). Abandon “race.” Focus on racism. *Frontiers in Public Health*, 1318.

(2) Racismo mediado por personas: son los prejuicios, los estereotipos, la discriminación y la acción diferenciada de la población mayoritaria hacia un grupo determinado. Se manifiesta como falta de respeto, sospecha, devaluación, chivo expiatorio y deshumanización (Jones, 2002).

(3) Racismo interiorizado: es la aceptación por parte de los miembros de los grupos estigmatizados de los mensajes negativos sobre sus propias habilidades, así como de la aceptación del valor inferior otorgado por la sociedad.

#### Niveles de racismo antigitano/antigitanismo



**Fuente:** Elaboración propia basada en los niveles de racismo planteados por Jones (2000; 2009), en datos recopilados en European Parliament, (2020), FRA (2016; 2020) y European Commission,(2015).

Si se trasladan estos tres niveles de racismo descritos por Camara P. Jones al antigitanismo, estos niveles de antigitanismo también son identificables en los datos publicados por diferentes estudios e informes sobre la situación de la población romaní (FRA, 2016; 2020; European Parliament, 2020; European Commission, 2015). Los datos mostrados en el apartado anterior (3.1.1) muestran un paralelismo en cuanto a los niveles de racismo (estructural, mediado por personas e interiorizado) que se podrían aplicar al antigitanismo, si se observa el acceso desigual a bienes y servicios, la acción diferencial basada en la discriminación, los prejuicios y estereotipos, así como la autodevaluación del individuo la cual deviene en la pérdida de autoconfianza y la falta de expectativas personales (educativas, profesionales, etc.).



### **3.1.3. La mujer romaní y la interseccionalidad**

La evidencia muestra que las mujeres romaníes tienen mayor dificultad de acceso a recursos y oportunidades que las mujeres de la población mayoritaria, inclusive que los hombres de su mismo grupo. En parte, esto podría explicarse por el efecto que ocasiona la intersección de los mecanismos de dominación y opresión estructural como son el racismo/antigitanismo, sexismo y clasismo (Collins, 2017) sobre las experiencias de vida de grupos marginados, no dominantes, como es el caso de las mujeres romaníes.

En 1989, la académica, jurista y feminista Kimberlé Crenshaw popularizó el término *interseccionalidad* a partir de su desarrollo de la “*teoría de la interseccionalidad*” en el marco de los estudios críticos de la raza y el género. La teoría de la interseccionalidad define las diversas formas en que la raza y el género se interrelacionan dando forma a múltiples niveles de injusticia social que terminan afectando a las experiencias de vida de las mujeres negras. Crenshaw planteaba que la intersección del racismo y el sexismo influyen en la vida de las mujeres negras de manera que, estos sistemas de opresión no podrían capturarse por completo al observar las dimensiones de raza o género por separado (Crenshaw, 1991). Leslie McCall, socióloga, politóloga y feminista estadounidense trasladaba el concepto de interseccionalidad a las ciencias sociales. Desde sus investigaciones en el marco de los estudios de la mujer, McCall rechazaba la separabilidad de las categorías analíticas y de las categorías de identidad. La autora señalaba que la interseccionalidad era una de las contribuciones teóricas más importantes de los estudios de la mujer (McCall, 2005). No obstante, la idea de interseccionalidad y su marco conceptual puede retrotraerse tiempo atrás, hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con el surgimiento de los movimientos contra la esclavitud, centrados en el género y la raza y los movimientos de mujeres socialistas que insistieron en las intersecciones de clase y género (Popa, 2009). Más recientemente, durante las dos últimas décadas, han sido diversas las autoras que desde distintas ramas de la ciencia (sociología, antropología, política) han adoptado el concepto de

interseccionalidad para analizar las múltiples desigualdades a las que se enfrentan las mujeres romaníes (Verloo, 2006; Popa, 2009; Kóczé & Popa, 2009; Zugaza Goienetxea, 2017; D'Agostino, 2018; D'Agostino, 2021).

Estas autoras plantean que, entre las minorías altamente marginadas, como la población romaní, los grupos posicionados en la encrucijada de varios sistemas de opresión como el género, la etnia y la clase son las principales víctimas de la injusticia y la discriminación (D'Agostino, 2018). Angéla Kóczé sostiene que las necesidades y voces de las mujeres romaníes han sido silenciadas repetidamente por respuestas políticas con un enfoque principal y únicamente centrado en la discriminación de género, el cual no tiene presente su intersección con las desigualdades étnicas y de clase *“las mujeres romaníes están expuestas a desigualdades de múltiples capas, que las desempodera y las silencia”*<sup>14</sup> (Kóczé & Popa, 2009: p. 23). La politóloga Mieke Verloo en su contribución teórica sobre la conceptualización de la relación entre diversas desigualdades realizaba una reflexión crítica sobre el concepto de interseccionalidad en las políticas sobre desigualdad europeas. La autora mantiene que si bien el concepto de interseccionalidad es cada vez más utilizado en la sociología y en la economía rara vez es utilizado en la práctica política o en las políticas sociales cuando se trata de abordar múltiples desigualdades. En este sentido la autora planteaba que la UE, como organismo económico y político, pese a haber sido pionera en la construcción de políticas de igualdad de género, a la hora de plantear políticas que abordaran múltiples desigualdades estas tendían a adoptar un enfoque de “talla única” bajo la premisa de que existe una similitud entre las desigualdades y, por lo tanto, no abordaban el nivel estructural de dichas desigualdades. Según Verloo *“centrarse en las similitudes ignora el carácter diferenciado y la dinámica de las desigualdades. También pasa por alto la dimensión política de los objetivos de igualdad [...] La atención a los mecanismos estructurales y el papel de la esfera estatal y*

---

<sup>14</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: *“Romani women are exposed to multilayered inequalities, which are disempowering and silencing”* (Kóczé & Popa, 2009: p. 23).

*privada en la reproducción de las desigualdades es muy necesaria.*"<sup>15</sup> (Verloo, 2006: p. 223).

Así pues, teniendo presente que para abordar las desigualdades múltiples no es suficiente plantear un enfoque unidimensional o de "talla única", como lo denominaba Verloo, la investigación académica y el desarrollo de políticas destinadas a abordar la discriminación, la exclusión social y la vulnerabilidad económica que experimentan las mujeres romaníes deben atender a las especificidades del grupo y a las complejidades de los posicionamientos sociales, mediante un enfoque interseccional (Sordé et al., 2013; Kóczé & Popa, 2009). Por otra parte, Raluca María Popa (2009) también advertía de alguna de las complejidades a las que se pueden enfrentar los equipos de investigación al aplicar el enfoque interseccional en la interpretación de los resultados de las investigaciones o en el planteamiento de políticas sociales "*cuando la interseccionalidad está presente [...] en un texto de política, es importante preguntarse si la declaración hecha es integradora o estigmatizante para los grupos en la intersección*"<sup>16</sup> (p.77). Para ejemplificar esta cuestión Popa exponía el caso del Plan de Acción Nacional para el Empleo de 2006 en Rumanía, desde el que se plantea que la elevada y temprana maternidad de las mujeres romaníes es uno de los factores que contribuyen a la pobreza de la comunidad. Según la autora, mencionar a un grupo específico en la intersección de varias categorías de desigualdad estigmatiza aún más a ese grupo, en lugar de favorecer su inclusión.

---

<sup>15</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: "*Focusing on similarities ignores the differentiated character and dynamics of inequalities. It also overlooks the political dimension of equality goals [...] attention to structural mechanisms and the role of the state and private sphere in reproducing inequalities is much needed*" (Verloo, 2006: p. 223).

<sup>16</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: "*therefore, when intersectionality is present [...] in the in a policy text, it is important to ask whether the statement made is integrative or stigmatizing for the groups at the intersection*" (Popa, 2009: p.77).

### **3.2. Las políticas europeas para la inclusión de la población romaní: hitos clave para la creación de las NRIS**

Desde hace algunas décadas, diferentes episodios políticos, económicos y sociales han provocado que los temas relacionados con la población romaní hayan tomado fuerza tanto en la agenda política europea como en los estudios académicos sobre minorías étnicas y desigualdades sociales.

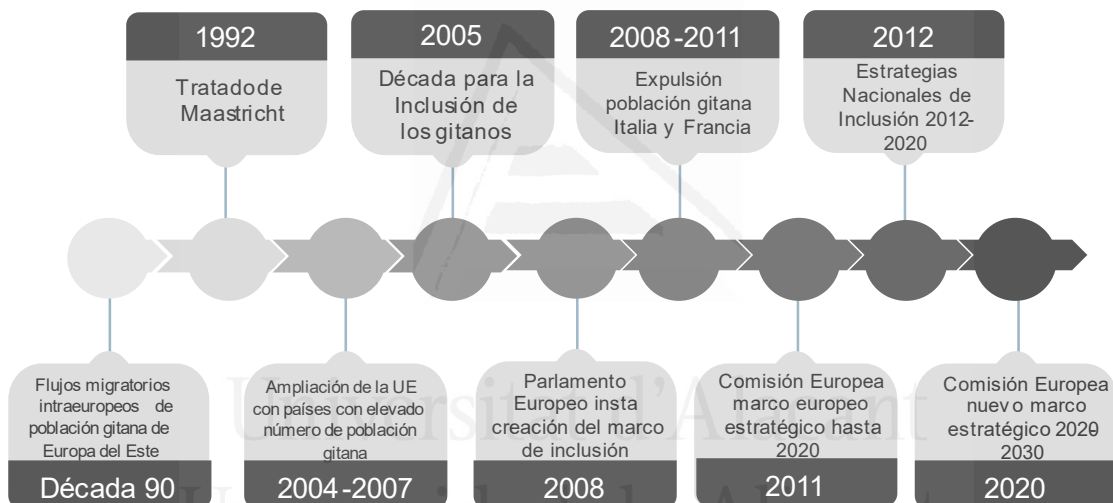
En 1969, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (entonces conocida como la "Asamblea Consultiva") adoptó su primer texto sobre la población romaní. 25 años después, en 1995, desde el Consejo de Europa se creó un comité intergubernamental para supervisar las cuestiones relativas a los romaníes.

A principios de la década de 1990, en Europa del Este, se produjeron una serie de crisis económicas y políticas derivadas de las guerras de los Balcanes, que afectaron a toda la población, pero en especial a la población romaní de estos países "*Se incrementaron los niveles de desempleo para la población gitana, alcanzándose unas cotas extraordinariamente altas para la mano de obra no cualificada romaní*". Esta situación "*de principios de los '90 en CEE y las dos guerras de los Balcanes intensificaron los flujos migratorios de los gitanos de CEE hacia países de Europa Occidental*" (Macías León, 2011, p.958). Este movimiento migratorio fue de tal tamaño que por primera vez en la historia se habló de las comunidades romaníes a escala continental e incluso global (Liégeois, 2012).

Por otra parte, en esa misma década el Tratado de Maastricht para la adhesión a la Unión Europea (European Union, 1992) marcó el punto de inflexión desde el que los países que estaban interesados en formar parte de la UE comenzaron a prestar atención a las desigualdades sociales, políticas y económicas de sus minorías étnicas. Desde 1993 los países que optaban a ser miembros de la UE debían cumplir ciertos requisitos entre los que se encontraba "*la existencia de instituciones estables que garanticen [...] el*

*respeto y la protección de las minorías*” (Criterios de Copenhague)<sup>17</sup>. El interés por su adhesión a la UE hizo que estos países candidatos pusieran especial atención (o, al menos, tuvieran en cuenta) los requisitos exigidos. Los criterios de Copenhague tuvieron una influencia política significativa para que los movimientos asociativos romaníes europeos y organizaciones pro-roma europeas comenzaran a alzar su voz en el reclamo de derechos humanos y de la protección legal para los romaníes, ejerciendo presión internacional sobre los países candidatos para que cumplieran las condiciones y criterios requeridos por la Unión Europea (Kóczé & Popa, 2009).

### Hitos clave en la creación de las NRIS



Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, se produjo la ampliación de la Unión Europea (UE) a los Estados de Europa Central y Oriental. Entre 2004 y 2007 entraron a formar parte de la UE diversos países con un elevado porcentaje de población romaní (por ejemplo, Eslovaquia,

<sup>17</sup> Criterios definidos en el Consejo Europeo que se celebró en Copenhague en junio de 1993:

- la existencia de instituciones estables que garantizan la democracia, el Estado de Derecho, el respeto de los derechos humanos y el respeto y la protección de las mínimas;
- la existencia de una economía de mercado en funcionamiento y la capacidad de hacer frente a la competencia y las fuerzas del mercado dentro de la UE;
- la capacidad para asumir y cumplir de manera eficaz las obligaciones que se derivan de la adhesión, incluidos los objetivos de la unión política, económica y monetaria.

Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/accession-criteria-copenhagen-criteria.html>

Hungría, Chequia, Letonia y Lituania en 2004; y Bulgaria, Rumanía en 2007) por lo que la situación de la población romaní de estos países pasó a formar parte de la agenda política europea.

En 2005 se creó el Foro Europeo de Roma y Viajeros (en inglés European Roma and Travellers Forum [ERTF]) como organización-paraguas que reunió a organizaciones romaníes de toda Europa. Y se constituyó la conocida como Década para la Inclusión de los Roma (2005-2015)<sup>18</sup>, iniciativa que fue impulsada por los movimientos activistas romaníes y apoyada por la Comisión Europea, Open Society Institute (OSI), el Banco Mundial, el Consejo de Europa, el PNUD, OMS, UNICEF, ACNUR, en la que participaron doce países con el objetivo de eliminar la discriminación y las barreras existentes entre la población romaní y el resto de la sociedad. Los países fundadores de la Década fueron: Bulgaria, Croacia, la República Checa, Hungría, Macedonia del Norte, Rumania, Serbia, Montenegro y Eslovaquia. En 2008 se unieron a la iniciativa Albania, Bosnia y Herzegovina y España.

Si bien, entre 2008 y 2010 surgió una voz de alarma en la UE que venía marcada por las expulsiones ilegales de ciudadanos europeos romaníes de la Europa del Este llevadas a cabo en Italia y Francia que vinieron acompañadas de declaraciones oficiales de Berlusconi y Sarkozy de corte antigitano (O'Nions, 2011; Rorke, 2013). Ante estos sucesos, en 2008 desde el Alto Comisionado de la OSCE para las Minorías Nacionales y el Comisionado de Derechos Humanos del Consejo de Europa se financió un estudio titulado "Recent Migration of Roma in Europe" [Migración reciente de romaníes en Europa] (Cahn & Guild, 2010) cuyo objetivo era conocer la situación de la inmigración romaní en cuanto a expulsiones y devoluciones de ciudadanos romaníes europeos. Dicho estudio llegó a la conclusión de que varios Estados miembros de la UE (Francia, Italia, Alemania, Dinamarca y Suecia) no estaban cumpliendo el compromiso adquirido

---

<sup>18</sup> Decade of Roma Inclusion 2005-2015 (website) Disponible en: [https://www.rcc.int/romaintegration2020/romadecade\\_p/17/decade-of-roma-inclusion-2005-2015](https://www.rcc.int/romaintegration2020/romadecade_p/17/decade-of-roma-inclusion-2005-2015)

mediante el *Tratado de la Unión Europea* sobre la libre circulación de ciudadanos europeos. Ya que de forma reiterada estaban llevando a cabo expulsiones colectivas de romaníes procedentes de otros Estados miembros de la UE. De este modo, bajo el lema planteado por el Comisionado de los Derechos Humanos del Consejo de Europa y el Alto Comisionado de la OSCE sobre Minorías Nacionales, en el que se indicaba que *“solo a través de la protección efectiva de sus minorías nacionales, Europa puede mantener su pluralismo inherente y salvaguardar la paz y la seguridad a largo plazo la UE”* (prólogo del estudio) la UE optó por proponer a los países de Europa del Este a que trabajaran en la mejora social, económica y política de su población romaní, es decir, en la inclusión de su población romaní con el principal objetivo de cortar o frenar los flujos migratorios iniciados en la década de los años 90 (Cahn & Guild, 2010).

En enero de 2008 el Parlamento Europeo aprobó una Resolución instando a la Comisión a promover una estrategia marco europea sobre integración de la población romaní, donde se les recordaba que *“todos los países candidatos se han comprometido, en el proceso de negociación y adhesión, a mejorar la integración de las comunidades romaníes y a fomentar sus derechos a la educación, el empleo, la sanidad y la vivienda”*<sup>19</sup> (European Parliament, 2008, p.6). La propuesta de la UE a los Estados miembros unida a los intereses políticos de los países candidatos *“se ha traducido en una mayor atención hacia la población gitana, con programas de inclusión y fondos europeos destinados específicamente a reducir la brecha existente”* (Magazzini, 2020, p.211) entre la población gitana y la población no gitana.

De este modo, en abril de 2011 la Comisión Europea estableció un marco europeo de Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní hasta 2020 desde el que se invitaba a los Estados miembros de la Unión Europea a adoptar estrategias nacionales

---

<sup>19</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: *“all candidate countries committed, in the negotiation and accession process, to improving the inclusion of Roma communities and to promoting their rights to education, employment, healthcare and housing”* (European Parliament, 2008: p.6).

cuyo objetivo, hasta 2020, fuera mejorar la situación económica y social de los romaníes en las áreas de educación, empleo, salud y vivienda (European Commission, 2011). En marzo de 2012 el entonces conjunto de los países miembros de la Unión Europea (27 países, incluido Reino Unido), a excepción de Malta que argumentó la ausencia de población romaní entre su población, habían diseñado y aprobado sus respectivas Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní para el período 2012-2020. En todas ellas se estableció como objetivo reducir las distancias observadas en materia de educación, empleo, salud y vivienda entre la población romaní y las respectivas poblaciones mayoritarias de cada país (European Commission, 2012). Este marco estratégico basado en los 10 Principios Básicos Comunes sobre la Inclusión de los romaníes (European Commission, 2009) se centró, principalmente, en la integración socioeconómica de la población romaní europea como base para lograr la igualdad de oportunidades para la población romaní, dejando como cuestión transversal la conciencia de género y relegándola a una categoría más sin medidas políticas (operativas) específicas hacía las mujeres (D'Agostino, 2016).

En 2020 la Comisión Europea publicó un nuevo marco estratégico para la inclusión de la población romaní europea ampliado y fortalecido, con un planteamiento integral basado en tres principios fundamentales: la inclusión, la equidad y la participación (European Commission, 2020a; 2020b). Con este nuevo planteamiento toda la población romaní europea debe tener la oportunidad de aprovechar plenamente su potencial y de participar de forma activa y transformadora en la vida política, social, económica y cultural. Si bien, la Década para la inclusión de la población romaní marcó las bases para que todas las personas pertenecientes a la población romaní europea fueran reconocidas como agentes políticos con los mismos derechos ante la ley que las personas no romaníes, no es hasta el establecimiento de este nuevo marco estratégico (2020-2030) cuando se pone mayor énfasis en la participación de la población romaní, y en particular de las mujeres y jóvenes romaníes, como agentes políticos activos y de cambio.





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 4. Justificación y objetivos

Las políticas de inclusión europeas planteadas desde un enfoque de justicia social son los instrumentos formalmente destinados a reducir las desigualdades sociales (involuntarias e injustas) en el total de la población romaní, y de forma específica en los sectores considerados más vulnerables como son las mujeres, la juventud, la infancia, las personas mayores y las personas con algún tipo de discapacidad funcional o física (European Commission, 2020a). Partiendo de este hecho se podría decir que las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní elaboradas desde la UE, aprobadas en 2011 e implementadas de 2012 a 2020<sup>20</sup>, han sido la respuesta institucional a las desigualdades sociales de un determinado grupo de población, hombres y mujeres romaníes. No obstante, esta respuesta institucional parece no haber sido tan eficaz como se esperaba. Así lo indicaron los informes anuales (de 2013 a 2019) y la evaluación intermedia (2018) de la propia Comisión Europea<sup>21</sup>. Casi una década después de su aprobación y posterior puesta en marcha la Comisión Europea asumió que estas políticas habían causado un limitado impacto en las condiciones de vida y en los procesos de inclusión de la población romaní en los diferentes Estados miembros, ya

---

<sup>20</sup> European Commission (Website) Roma equality, inclusion, and participation by EU country. Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu-country\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu-country_en)

<sup>21</sup> European Commission (Website) EU Roma National Strategic Framework - Commission evaluations and annual reports. Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu/eu-roma-national-strategic-frameworks-commission-evaluations-and-annual-reports\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu/eu-roma-national-strategic-frameworks-commission-evaluations-and-annual-reports_en)

que habían tenido escasa capacidad tanto para promover la participación de la sociedad civil, como para hacer frente a la diversidad dentro de la población romaní europea; y también para abordar la situación específica de las mujeres (European Commission, 2018b; 2020c).

El bajo impacto de estas políticas dirigidas a la integración social, política y económica de la población romaní, y en particular de las mujeres romaníes, podría explicarse por el hecho de que no han favorecido la participación activa de las mujeres y niñas como fuente de información y conocimiento, no teniéndose en cuenta como agentes transformadores de cambio. De acuerdo con la visión del activismo romaní, sus voces no fueron escuchadas, atendidas o consultadas en la creación de soluciones, ni en la toma de decisiones sobre las cuestiones que afectan directamente a diferentes aspectos de sus vidas. Patricia Hill Collins (2017) planteaba que la ausencia de participación o la exclusión de estas voces en la formulación de políticas *“limita la resolución efectiva de problemas porque se silencian las perspectivas de las personas más afectadas por los problemas sociales”*<sup>22</sup> (p.23). Las mujeres romaníes, como minoría étnica y por tanto como grupo no dominante (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010), son habitualmente excluidas de las instituciones formales de gobierno y de los espacios de construcción de conocimiento (La Parra-Casado et al., 2018; Lassen Olesen & Eklund Karlsson, 2018; Magano & Mendes, 2021).

En este sentido, desde esta tesis se plantea que si en la elaboración e implementación de estas políticas sociales (o actuaciones estratégicas) se tiene en consideración la perspectiva de las propias mujeres romaníes, con el objetivo de conocer cuáles son sus experiencias, necesidades y proyectos vitales se obtendría una visión diferente, más cercana a la realidad de las mujeres romaníes y más adaptada a las necesidades reales

---

<sup>22</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: *“limits effective problem-solving because the perspectives of the people who are most affected by social problems are silenced”* (Hill Collins, 2017: p.23).

que debe cubrir una política destinada a la inclusión de, al menos, este sector de la población romaní.

Este planteamiento emerge en virtud a la metodología cualitativa utilizada en los estudios que componen esta tesis, cuyos resultados permiten contrastar tres diferentes visiones: (1) la visión de las instituciones, mediante el análisis de contenido sensible al género en las 27 Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní (NRIS) (2012-2020); (2) la visión académica, obtenida por medio de la revisión de alcance (scoping review) de literatura científica sobre factores que influyen en la continuación o abandono de los proyectos educativos de la población escolar europea y, el análisis de si estos estudios consideran a las minorías étnicas; y (3) la visión de las mujeres gitanas, a partir del análisis temático y de narrativas que nos ha permitido escuchar las voces de mujeres y niñas gitanas, quienes han planteado sus necesidades y proyectos de vida, en diferentes ámbitos de sus vidas con especial atención al ámbito educativo (formal e informal)<sup>23</sup>.

#### **4.1. Objetivos**

El objetivo de esta tesis doctoral es comprobar si los tres tipos de discurso que emergen en los estudios que componen la tesis (discurso de las políticas de inclusión; de la academia y de la población) se encuentran alineados entre sí, en cuanto a las diferentes cuestiones que pueden afectar al pleno desarrollo de las vidas de mujeres y niñas romaníes en su etapa educativa y formativa y en sus vidas como mujeres adultas.

Para dar respuesta a estas cuestiones se plantean los siguientes objetivos específicos de investigación para cada uno de los estudios llevados a cabo:

El objetivo perseguido en el *Estudio 1* [\[E1\]](#) es evaluar la sensibilidad de género en las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní (NRIS) de los Estados de la

---

<sup>23</sup> Entendiendo por “formación informal” el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con la familia, la comunidad, la cultura o el ocio.

Unión Europea (UE). Con este objetivo se ha pretendido comprobar, mediante las 27 NRIS analizadas, si las políticas de inclusión tienen presente, en su diagnóstico (contenido simbólico<sup>24</sup>), la situación real de las mujeres romaníes y si, en su contenido operativo<sup>25</sup>, plantean actuaciones específicas que den respuesta a las necesidades reales de las mujeres romaníes. Seguidamente en el *Estudio 2* [\[E2\]](#) se han analizado los factores relacionados con el abandono escolar temprano de la educación obligatoria en Europa y se han detallado los estudios que analizan esta situación en los estudiantes romaníes de Europa. Dado que el abandono escolar temprano de la población romaní es uno de los problemas más destacados en educación (tabla 1) con este objetivo buscamos conocer los factores que influyen en el abandono escolar temprano y comprobar si cuando este fenómeno se da en población romaní es estudiado por la academia y, por lo tanto, tiene visibilidad en la literatura científica. Los objetivos del *Estudio 3* [\[E3\]](#) y del *Estudio 4* [\[E4\]](#) han sido, respectivamente, comprender cómo influye el género en la educación de las mujeres gitanas en España y determinar posibles cambios y/o continuidades para la educación formal y la maternidad en sus discursos; e identificar las narrativas de las mujeres gitanas y la influencia de la educación informal<sup>26</sup> en relación con la educación sexual y la anticoncepción. Con ambos estudios se ha perseguido conocer tanto las necesidades sentidas por las mujeres romaníes como su visión de futuro mediante planteamiento de sus proyectos de vida con respecto a la salud sexual y reproductiva y a la educación (formal e informal), y las expectativas e inquietudes que tienen para sus hijas e hijos en estas mismas cuestiones.

En resumen, mediante los cuatro estudios se ha buscado, por una parte, comprobar si las desigualdades a las que se enfrentan las mujeres romaníes están representadas en el

---

<sup>24</sup> El contenido simbólico de las NRIS hace referencia a la declaración de principios, valores y diagnóstico de la situación que guían las acciones y/o razones de las políticas de intervención.

<sup>25</sup> El "contenido operativo" involucra los aspectos formales de la intervención, como objetivos, líneas de acción, acciones y sistemas de monitoreo y evaluación.

<sup>26</sup> Entendido como el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con la familia, la comunidad, la cultura o el ocio.

discurso de las políticas (NRIS [\[E1\]](#)), si tienen visibilidad en el discurso académico (investigación científica [\[E2\]](#)) y conocer, desde el discurso de las mujeres gitanas (población [\[E3\]](#) y [\[E4\]](#)) cuáles son sus necesidades e inquietudes reales. Todo ello con especial atención en el ámbito de educación (formal e informal)<sup>27</sup>. Con el objetivo de comprobar si estos tres discursos (política, academia y población) se mueven dentro de la misma línea o siguen trayectorias distintas. Partiendo de esta información se busca realizar algunas sugerencias respecto a la elaboración de un marco conceptual y metodológico adecuado para futuras políticas de inclusión de población romaní con el fin de que sean efectivas y ejerzan un impacto positivo en la situación real y en las demandas de las mujeres romaníes.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

---

<sup>27</sup> Entendiendo por “formación informal” el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con la familia, la comunidad, la cultura o el ocio.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 5. Metodología

Tal y como se ha comentado a lo largo de este documento, esta tesis doctoral se ha llevado a cabo en el marco de dos proyectos diferentes (NRIS-Impact y RoMoMatteR) y se compone de cuatro estudios: dos vinculados al proyecto NRIS-Impact, que han permitido analizar la respuesta institucional de las políticas de inclusión (NRIS 2012-2020) y el enfoque de la academia (literatura científica) ante las desigualdades sociales de las mujeres romaníes; y otros dos estudios vinculados al proyecto RoMoMatteR, que han aportado una visión de las necesidades y de la situación de las mujeres gitanas definidas por ellas mismas.

Los estudios realizados a partir de estos dos proyectos han favorecido un proceso metodológico de triangulación. Con esta estrategia se limitan las posibles deficiencias que puedan surgir de la utilización de una metodología única y también se reducen los sesgos que la participación de un único investigador pueda provocar tanto en la recogida de datos como en el análisis de estos (Denzin, 1970).

En este estudio la *triangulación* se alcanza, en primer lugar, mediante las estrategias de recopilación de documentación e información (datos primarios), combinando documentos institucionales (NRIS), una recopilación sistemática de literatura científica e información obtenida mediante entrevistas. Este contraste entre fuentes de información ha aportado, por un lado, la visión de la respuesta institucional (políticas) y la problematización desde la academia. Y, por otro lado, mediante las entrevistas semiestructuradas a mujeres



gitanas se ha obtenido el material necesario para realizar un análisis temático y de narrativas de las mujeres gitanas sobre sus propios procesos de educación formal y educación informal<sup>28</sup>, así como el de sus hijas e hijos.

En segundo lugar, también se ha alcanzado un segundo tipo de triangulación por medio de la multidisciplinariedad e interculturalidad del equipo de investigación (encargado de la recopilación de información y de su análisis), ya que las personas que lo han compuesto pertenecen a diferentes áreas científicas: sociología, antropología, salud pública y, a su vez, también se identifican con diferentes grupos étnicos (gitano y no gitano) lo que enriquece la investigación aportando diferentes perspectivas científicas y culturales (Flick, 2007) con lo que se ha buscado ponderar las subjetividades y sesgos individuales, favoreciendo un proceso de análisis más riguroso y objetivo.

El análisis de documentos institucionales (políticas), literatura científica (academia) y entrevistas semiestructuradas a mujeres gitanas (población) ha sido realizado por diferentes equipos de investigación, ya que cada estudio tenía asignado un equipo de investigación, dependiendo del proyecto al que estuviera vinculado (ver apartado Presentación). Seguidamente los tres discursos, político, academia y población han sido analizados en su conjunto y contrastados entre sí por la autora de la tesis con el objetivo de comprobar si estaban alineados o presentan elementos diferenciados.

En la siguiente tabla (Tabla 2) se presenta una síntesis de las metodologías utilizadas en cada uno de los cuatro estudios que componen esta tesis.

---

<sup>28</sup> Se entiende por “educación o formación informal” el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con la familia, la comunidad, la cultura o el ocio.

**Tabla 2:** Síntesis metodológica de los estudios realizados en la tesis doctoral

Estudio	Objetivo	Datos	Muestra	Análisis
<a href="#">E1.</a> Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar la sensibilidad de género en las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní (NRIS) de los Estados de la Unión Europea (UE), con especial atención en el eje de educación.</li> </ul>	Recopilación intencional de documentos estratégicos en la base de datos oficial de la Comisión Europea ( <a href="https://ec.europa.eu">https://ec.europa.eu</a> )	27 Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní (2012-2020) de los Estados miembros de la Unión Europea (a excepción de Malta)	Análisis de contenido sobre la sensibilidad de género de los documentos NRIS, con especial atención en el eje de educación. Adaptación y aplicación de la herramienta (cuestionario) desarrollada por R. Peiró (en 2007) y E. Briones (en 2012) para analizar la sensibilidad de género en los 27 documentos estratégicos.
<a href="#">E2.</a> Early school dropout in mandatory education in Europe. A Scoping Review	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar los factores relacionados con el abandono escolar temprano en la educación obligatoria en Europa.</li> <li>- Identificar los factores vinculados al género.</li> <li>- Detallar los estudios que analizan esta situación en los estudiantes romaníes de Europa</li> </ul>	<p>Bases de datos: Web of Science, Scopus y ScienceDirect</p> <p>Búsqueda manual: Google scholar, Openresearch-repository.anu, Proquest, Researchgate, Revistas.uma.es, Tandfonline.com</p>	231 registros de bases de datos y 33 registros adicionales obtenidos de forma manual.	Revisión de alcance (scoping review) aplicando el procedimiento y protocolo de selección PRISMA. Selección de 43 estudios cuantitativos cuyo análisis de contenido permitió identificar factores que influyen en el abandono escolar temprano, los factores vinculados al género y los estudios que analizan y dan visibilidad a este fenómeno en población romaní.
<a href="#">E3.</a> Emerging discourses on education and motherhood with Roma women	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender cómo influye el género en la educación de las mujeres gitanas en España.</li> <li>- Identificar posibles cambios y/o continuidades para la educación formal y la maternidad en sus discursos</li> </ul>	Entrevistas semiestructuradas con un guion organizado por bloques temáticos: Etapa de la menarquia, maternidad, empoderamiento, importancia " <i>materring</i> ", planificación familiar y personas de referencia.	19 mujeres gitanas de entre 18 y 67 años de la provincia de Alicante de origen español que viven en residencias permanentes en barrios de vivienda social, con alto nivel de exclusión, principalmente habitados por población gitana	Análisis narrativo temático (maternidad y educación) de entrevistas a mujeres gitanas.
<a href="#">E4.</a> "It's still a taboo topic". Narratives on contraception by Roma women in Spain	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar la educación informal (familiar) sobre sexualidad y reproducción en las niñas y mujeres gitanas.</li> <li>- Identificar narrativas dominantes, adaptativas y liberadoras de las mujeres gitanas sobre el uso de la anticoncepción.</li> </ul>	Entrevistas semiestructuradas con un guion organizado por bloques temáticos: Etapa de la menarquia, maternidad, empoderamiento, importancia " <i>materring</i> ", planificación familiar y personas de referencia.	19 mujeres gitanas de entre 18 y 67 años de la provincia de Alicante de origen español que viven en residencias permanentes en barrios de vivienda social, con alto nivel de exclusión principalmente habitados por población gitana.	Análisis narrativo (tipos de narrativas) de entrevistas a mujeres gitanas, basado en el marco teórico de Rappaport (1993) y el desarrollo sociopolítico de Watts & Serrano-García (2003). Con especial atención a las narrativas que hacen referencia a la educación informal de niñas y mujeres gitanas.

**Fuente:** elaboración propia



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 6. Resultados

En este apartado se muestran los principales resultados de los cuatro estudios vinculados al objetivo principal planteado en esta tesis, a saber, identificar si los discursos de la administración, academia y población están alineados a la hora de identificar cuáles son las necesidades de las mujeres romaníes, las causas de su situación y las estrategias para abordarlas, con especial referencia al campo educativo (formal e informal).

### 6.1. Sensibilidad de género en el discurso de las políticas de inclusión de la población romaní

El estudio [\[E1\]](#) “*Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union*” reveló que las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní 2012-2020 de los 27 países miembros de la Unión Europea presentaban niveles de sensibilidad de género inferiores a los esperados para unas políticas de inclusión. Casi el total de las NRIS indicaban en su contenido simbólico<sup>29</sup> (diagnóstico) la ausencia de datos estadísticos sobre población romaní, 12 de las 27 NRIS basaban sus datos en estimaciones y 13 de las 27 NRIS indicaban directamente la ausencia de datos fiables. Por lo que 25 de las 27 NRIS asumían que el diagnóstico que habían realizado sobre la población romaní era estimado y no estaba basado en datos objetivos. Si bien, uno de los objetivos principales de las NRIS era fomentar la participación social, educativa, cultural y

---

<sup>29</sup> El contenido simbólico de las NRIS hace referencia a la declaración de principios, valores y diagnóstico de la situación que guían las acciones y/o razones de las políticas de intervención.

económica y de la población romaní, en la creación e implementación de estas políticas no se ha hecho visible esta participación (y menos todavía la participación de mujeres romaníes), por lo que el diagnóstico de la situación de la población romaní en las NRIS 2012-2020 ha sido ajeno a las necesidades reales de esta población y, además, tampoco ha promovido este tipo de participación dentro de las actuaciones o medidas de acción de su contenido operativo<sup>30</sup>.

De los cuatros ejes (salud, empleo, educación y vivienda) que componen y comparten las 27 NRIS analizadas el **eje de educación** es uno de los que presentaba menor de sensibilidad de género, al igual que el eje de empleo, se encuentra por detrás del eje de salud y solo por delante del eje de vivienda (ver tabla 2 en Estudio 1 [\[E1\]](#)). No obstante, este eje era el que planteaba un diagnóstico más detallado de la situación educativa de la población romaní teniendo en cuenta a las mujeres romaníes. 14 de las 27 NRIS describieron la situación educativa de las mujeres romaníes independientemente de que este diagnóstico de la situación, como se ha comentado anteriormente, estuviera basado en datos estimados o poco fiables.

A pesar de problematizar de forma más detallada la situación educativa de las mujeres romaníes, el contenido operativo de las NRIS, en cuanto a objetivos y medidas estratégicas específicas destinadas a reducir las desigualdades de género en el ámbito educativo, era muy reducido. Tan solo nueve de las 27 NRIS planteaban objetivos estratégicos o líneas de acción dirigidas de forma específica a niñas o mujeres romaníes. De estas nueve NRIS, dos (NRIS de España y de Portugal) incluían el concepto “niña”, “mujer” o “madre” aunque de forma explícita siempre dentro de la utilización de un lenguaje inclusivo, por ejemplo, utilizando el desdoblamiento del concepto definitorio de sexo biológico (“niños y niñas”, “hombres y mujeres”). Tres de las nueve NRIS (Bélgica, República Checa y Grecia) planteaban líneas de acción dirigidas a facilitar el acceso de las madres del alumnado romaní y de mujeres romaníes adultas a determinadas actividades educativas (ej.

---

<sup>30</sup> El "contenido operativo" involucra los aspectos formales de la intervención, como objetivos, líneas de acción, acciones y sistemas de monitoreo y evaluación.

integración lingüística y cultural, educación para adultos), mediante la implantación de guarderías cercanas a los centros educativos. Una de las NRIS (Países Bajos) planteaba una línea de acción cuyo objetivo era la integración de toda la población romaní en edad educativa, aunque también precisaba que se debía hacer especial énfasis en las niñas romaníes. En la NRIS de Croacia una línea de acción estaba destinada a fomentar la educación para adultos, e igualmente, planteaba la necesidad de hacer especial énfasis en las mujeres romaníes. Tan solo una de las NRIS (Eslovenia) ampliaba la mirada a la compleja situación de los embarazos de adolescentes durante la etapa educativa, contemplando la necesidad de tomar medidas para que las adolescentes romaníes embarazadas no abandonaran su proceso educativo. La NRIS de Eslovaquia planteaba la necesidad de integrar la educación multicultural y sensible al género en las escuelas de primaria.

El **eje de salud**, aunque también de forma escasa, es el que ha mostrado mayor sensibilidad de género. En esta área de las 27 NRIS tan solo 11 planteaban algún tipo de medida dirigida de forma específica a las mujeres romaníes y, estas medidas, principalmente se centraban en la salud reproductiva de las mujeres romaníes, aunque sin poner atención en la educación sexual y reproductiva (formal e informal) de las mujeres romaníes. Más de la mitad estaban enfocadas a la planificación familiar y la prevención de embarazos tempranos (6 de las 11 NRIS) y ninguna de estas abordaba otras cuestiones como los obstáculos culturales o institucionales que pueden tener las mujeres romaníes para acceder a los servicios de salud. Por el contrario, debemos destacar la NRIS de Suecia ya que, entre los objetivos de su apartado de salud, planteaba la necesidad de desarrollar un mayor conocimiento de la situación de vida y de salud de las mujeres romaníes, de los recursos e información de salud disponibles para ellas, conocer los que utilizaban y a los que no tenían acceso o no les llegaba la información, todo ello mediante la puesta en marcha de un estudio detallado desde el que se consultara directamente a las mujeres y niñas romaníes.

La sensibilidad de género en el **eje de empleo** ha mostrado niveles muy cercanos al eje de educación. De las 27 NRIS únicamente ocho hacían mención del género femenino dentro de su contenido operativo. Estas NRIS trazaban líneas de acción cuyos objetivos estratégicos básicamente eran: favorecer la integración de la población romaní al mercado laboral haciendo especial énfasis en la mujer romaní, mediante la formación laboral y del emprendimiento; e impulsar la conciliación laboral y familiar, principalmente de las mujeres romaníes.

En cuanto al **eje de vivienda** era prácticamente insensible al género. Las NRIS 2012-2020 no planteaban líneas estratégicas, objetivos específicos o indicadores que guiasen el desarrollo de acciones operativas para mejorar la situación de las mujeres romaníes en relación con la vivienda como, por ejemplo: el acceso a la compra o alquiler de la vivienda; las condiciones habitacionales; el emplazamiento y el entorno urbano; la cercanía a servicios básicos como centros escolares, guarderías, etc.

Por otro lado, cabe destacar que todo el contenido planteado en el bloque operativo de las 27 NRIS 2012-2020 constaba de objetivos estratégicos o líneas de acción, sin precisión o planteamiento de medidas específicas y concretas que llevaran a la consecución de los objetivos estratégicos perseguidos. La ausencia de acciones estratégicas concretas ha llevado a que en la mayoría de las NRIS (a excepción de las NRIS de Portugal, Grecia, Croacia, Eslovaquia y Rumanía) haya sido imposible incluir medidas de evaluación o seguimiento de las estrategias con perspectiva de género.

## **6.2. Sensibilidad étnica y de género en el discurso académico sobre la educación**

Los resultados obtenidos en el estudio 2 [\[E2\]](#) “*Early school dropout in mandatory education in Europe. A Scoping Review*” indicaron que el abandono escolar temprano (ESD siglas en inglés) es un fenómeno que incluye y afecta a diferentes dimensiones, pese a ello los estudios analizados tendían a enfatizar las características familiares (Goksen & Cemalcilar,

2010; Degroote et al., 2020; Huisman & Smits, 2015) y personales del estudiante (Alexander et al., 1997; O'Connell & Sheikh, 2009), más que las características del sistema educativo o los factores socioeconómicos que están relacionados con la ESD (Peraita & Pastor, 2000; Casquero & Navarro Gómez, 2010; Leventhal-Weiner & Wallace, 2011; Camfield, 2011; Casquero et al., 2012; Lavrentsova & Valkov, 2019).

Dentro de la dimensión familiar destacaba como factor que influye en el ESD el capital social, es decir la cualificación de ambos progenitores se considera un alto predictor de abandono escolar (Goksen & Cemalcilar, 2010; Degroote et al., 2020). A lo que Huisman y Smits (2015) añadieron que el nivel de educación de la madre es más relevante para que las niñas continúen o no continúen estudiando: "*Las probabilidades de permanecer en la escuela aumentan en un 77% para las hijas y en un 40% para los hijos si la madre está en la categoría de educación superior*"<sup>31</sup> (p. 12). En el caso de las niñas, los autores indicaban que no es necesario que el nivel de educación de la madre sea alto, el simple hecho de que la madre tenga o no habilidades básicas de lectura y escritura contribuye sustancialmente a la deserción o continuación de los estudios en las niñas.

Además, como dato destacado para esta tesis se ha observado la escasa presencia de estudios empíricos que analizaran la ESD en el grupo étnico más importante y extendido de Europa, la población romaní y otras minorías (Jugovic & Doolan, 2013). Los resultados muestran que sólo dos de los 43 artículos revisados han estudiado la ESD en la población romaní.

En cuanto a la importancia de la participación de la propia población objeto de estudio, en el caso del estudio 2 [\[E2\]](#), se ha comprobado que cuando se tiene presente la perspectiva del alumnado romaní surgen nuevos factores que no aparecían en el resto de los estudios analizados, en los que no se identificaba la presencia de población romaní.

---

<sup>31</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: "*The odds of staying in school increases by 77% for daughters and by 40% for sons if the mother is in the higher educational category*" (Huisman y Smits, 2015: p.12)



En el caso de los estudios con población romaní los factores de riesgo de ESD se desplazaban hacia la dimensión del sistema educativo, poniendo de relieve: la falta de recursos materiales; la exclusión en los centros educativo; la cercanía o lejanía entre el centro educativo y la vivienda; el servicio de transporte del centro escolar; el apoyo o educación extraescolar; la falta de referentes; y la segregación, estigmatización y alienación percibida en las relaciones de pares dentro del centro educativo. Por otra parte, también surgieron cuestiones no compartidas en el resto de los estudios analizados, como: el matrimonio precoz; la exclusión social; o el funcionamiento específico del sistema de género en la población romaní. Este último, según Lavrentsova y Valkov (2019) conduce a la limitación en el acceso a la educación de las niñas romaníes.

**Tabla 3:** Factores de abandono escolar temprano de la población romaní europea (Bulgaria) [E2]

ID	(a) 1 <sup>o</sup> Author/year	(b, c, d, e, f, g) study data	(h) Factors
4	(Lavrentsova & Valkov, 2019)	(b) Place of study: Bulgaria	Family
		(c) Research area : Research in education	Family
		(d) Sample size: 152 students Roma ethnicity (72); Bulgarian (62) and other (16)	Family
		(e) Data sources: Ad hoc questionnaire.	Family
		(f) Study design: Cross-sectional.	Personal
		(g) Type of analysis: Correlation análisis	Personal
		Unit or level of analysis: High school students.	Educational
		Perspective: student	Educational
			Socio-cultural and Socio-economic

**Fuente:** Tabla de elaboración propia extraída del segundo estudio [E2] *Early school dropout in mandatory education in Europe. A Scoping Review* y basada en el análisis del artículo de Lavrentsova & Valkov (2019).

**Nota:** Los factores en rojo y marcados con un asterisco (\*) solo aparecen en estudios en los que parte de la muestra está compuesta por alumnado gitano. El resto de los factores en negro son comunes al resto de estudios (42 estudios), independientemente de la población de estudio.

Si bien estos estudios indican la importancia que otros factores sociales y estructurales tienen en la EDS, como la pobreza social o la exclusión, los resultados de esta revisión exploratoria muestran que los estudiantes romaníes en Europa, a diferencia de otras minorías con las que comparten factores de riesgo de EDS, tienen el origen étnico, la cultura y el entorno familiar como factores determinantes del nivel de continuidad, abandono, éxito o fracaso en la escuela.

Por lo que existen diferencias en cuanto a los factores de riesgo de ESD dependiendo del grupo social o la población en la que se centra el estudio. No obstante, el número limitado de estudios sobre ESD en minorías étnicas realizados en Europa, aún menor en la población romaní, impide verificar de manera fiable que los factores de riesgo o las principales causas de ESD para los estudiantes romaníes, identificados en esta revisión, son los factores de riesgo más frecuentes entre la población romaní de Europa. A pesar de este hecho, la ausencia o limitada presencia de estudios cuantitativos que analicen la ESD en las minorías étnicas, como la población romaní, es un resultado significativo en sí mismo, ya que indica la invisibilidad de la población romaní y, de forma específica, de las mujeres romaníes en la investigación científica y empírica de la academia.

### **6.3. El discurso emergente de las mujeres gitanas**

Los estudios 3 y 4 [E3 y E4] han permitido un acercamiento al discurso emergente de la población sujeta a estudio, las mujeres gitanas. Para una mayor contextualización de los resultados estos van acompañados de citas literales de las entrevistas semiestructuradas.

En este sentido, el estudio *“Emerging discourses on education and motherhood with Roma women”* [E3] reveló que las mujeres gitanas entrevistadas que abandonaron la escuela de forma prematura mencionaban una serie de factores causales en los que, claramente, se identificaron algunos relacionados con el género: las tareas domésticas; el cuidado de hermanos, hermanas o familiares dependientes; el convertirse en niñas adolescentes

(mozas<sup>32</sup>); el matrimonio precoz; y la maternidad temprana. Sin embargo, aunque nombraron todas estas razones para abandonar la escuela, las mujeres entrevistadas, independientemente de si eran o no eran madres, mostraron una opinión firme y decidida que apoyaba claramente la finalización de los estudios antes de casarse, cuestión que se encuentra explícita en los discursos de las participantes.

*“Yo el consejo que le daría [a las niñas] es que estudien, que estudien y que saquen muchos graduados. Que sé que, para casarse, para tener hijos, tienes toda la vida y tienes mucho tiempo, que no hace falta que a los 15 años que llegue ya, para eso tienen toda la vida”*  
(Entrevista 15, sin hijos, 21 años).

*“No estoy de acuerdo con que una mujer se case tampoco muy joven y pudiendo realizarse en, no sé, en estudiar por ejemplo [...] no tiene por qué perder su vida, su juventud así tan rápido y convertirse, como se suele decir, de niña a mujer o de niña a mamá. [...] veo muy importante que esta generación estudie. Sí lo veo importantísimo.”*  
(Entrevista 18, madre, 55 años).

De este modo, desde la visión de futuro para sus hijas e hijos, las madres gitanas estaban planteando un cambio respecto a la secuencia de vida que debería seguir la juventud gitana, terminando primero sus estudios y solo después casándose y formando una familia si así lo deseaban.

Por otra parte, algunas de las narrativas mostraron lo difícil que había sido resistirse a la presión social que en su juventud las había empujado hacia el matrimonio y a la maternidad, como los principales objetivos de la vida de una mujer gitana.

---

<sup>32</sup> El concepto “moza” es una “*Expresión gitana [en España] para referirse a las chicas solteras. Suele utilizarse a partir de los 12 años de edad.*” (García García, 2006)p. 64) Disponible en Guía para la actuación con la comunidad Gitana en los Servicios Sanitarios. Glosario de términos [https://www.gitanos.org/centro\\_documentacion/publicaciones/fichas/27020.html.es](https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/27020.html.es)

*“[La decisión de casarse] Es personal, pero deja de ser personal cuándo se mete todo el mundo en eso y todo el mundo te achaca y te presiona para que lo hagas. Así ya deja de ser personal porque por mucho que tú no quieras hacerlo es que estás al rincón, así no. Si no te dejan hacer esto, ni lo otro...”* (Entrevista 19, sin hijos, 20 años).

*“...dentro de la misma comunidad hay gitanos que piensan de una manera y gitanos que piensan de otra ¿no? pero sí es verdad que normalmente en la comunidad gitana una mujer es para casarse joven y tener hijos y para estar en su casa y punto”* (Entrevista 13, sin hijos, 53 años).

En este marco, el matrimonio precoz responde al requisito de que las novias romaníes sean vírgenes al contraer matrimonio, lo que se ha mantenido como un rasgo de identidad diferenciador a lo largo del tiempo (Honkatukia & Keskinen, 2018; Parra Toro et al., 2018). Sin embargo, algunas de las mujeres entrevistadas plantearon que esta tradición obstaculizaba el éxito educativo (y, por lo tanto, el desarrollo socioeconómico) de la comunidad en su conjunto y específicamente el de las mujeres. Conscientes de que estas dificultades asociadas a la maternidad podían influir en la continuación de la educación, las participantes coincidieron en abogar por un retraso en la edad para casarse y ser madre y pasar esos años estudiando y aprendiendo.

Por el contrario, también manifestaron que ambas condiciones, maternidad y educación, eran posibles de asumir de forma conjunta. Aunque admitieron que era difícil hacer compatibles ambas situaciones (ser madre y estudiar), para ellas esta dificultad no significaba que se tratase de una realidad imposible de alcanzar. La educación y la maternidad no fueron concebidas por estas mujeres como dos universos opuestos, ya que opinaban que ambos universos forman parte de la vida gitana, aunque sí opinaban que era conveniente que estas situaciones se realizasen de forma secuencial (Hagatun, 2019). Para

ellas esta secuencia implicaría retrasar la edad que tradicional y culturalmente se ha considerado adecuada para casarse y formar una familia.

*“No es que me arrepienta [...] pero ahora mismo si volviera el tiempo atrás no me perdería esa etapa. Me casaría con la misma persona, yo quiero los mismos hijos, lo quiero todo igual, pero sí que me casaba a lo mejor con 25 o...”* (Entrevista 09, madre, 39 años).

En este sentido, los resultados obtenidos en el estudio 4 [\[E4\]](#) *“It’s still a taboo topic”*. *Narratives on contraception by Roma women in Spain* revelaron las dificultades a las que se enfrentan las jóvenes gitanas para llevar a cabo la secuencia de vida, antes mencionada. Para las mujeres gitanas entrevistadas discutir la sexualidad y la anticoncepción fuera del matrimonio es un tema tabú, lo cual restringe las posibilidades de que las mujeres jóvenes obtengan información sobre estos temas antes del matrimonio.

*“No, en mi casa no se suele hablar de eso, a no ser que por ejemplo la mujer diga ‘es que yo me quiero casar, pero yo no quiero tener hijos pronto, me quiero esperar un año’ ‘Pues si te quieres esperar, pues ya sabes que te tienes que cuidar y hay esto...” ¿sabes? no, nunca lo hemos hablado”* (Entrevista 09, madre, 39 años).

Además, en algunos casos no consideraban apropiado que los conocimientos sobre sexualidad y anticoncepción se adquirieran desde la educación formal, es decir en el contexto educativo y a una edad en la que se considera que todavía no están preparadas para recibirla. Ya que su experiencia les decía que desde la educación formal se transmite una información no adaptada a sus códigos culturales. Algunas de las mujeres entrevistadas estimaron que la información o formación sobre temas que hagan referencia a la educación sexual era demasiado delicada para tratarla fuera del entorno familiar. Por lo que opinaban que esta información y conocimientos deben ser transmitidos de madres a hijas (desde la educación informal). Puesto que al ser transferida desde contextos y por personas extrañas o ajenas a su entorno familiar y cultural podría dañar la sensibilidad de las niñas (mozas).

*“Pues hombre, eso tiene que ser la madre ¿no? vamos digo yo. Que no es lo mismo que te cuente tu padre o, yo qué sé, o en el colegio tampoco. Eso es un deber que tiene que tener la madre, la familia de explicártelo”* (Entrevista 10, madre, 32 años)

*“... yo la verdad es que cuando daban charlas de eso yo me salía. Porque a mí, la verdad, me incomodaba. El hecho de que estuvieran hablando de eso, me daba cosa y me salía de las charlas...”*  
(Entrevista 17, sin hijos, 18 años).

Sin embargo, la narrativa de algunas entrevistadas, que han sido madres a una edad temprana, fue crítica ante la circunstancia de no haber recibido la suficiente información (ya sea desde la educación formal o la informal) sobre salud sexual y reproductiva, o sobre las diferentes posibilidades, opciones y usos de la anticoncepción. *“El problema mío, ha sido eso, que nadie me ha dicho nada, nunca”* (Entrevista 04, madre, 33 años).

En parte esto es debido a que la narrativa dominante de las mujeres gitanas entrevistadas no aprobaba las relaciones antes del matrimonio, ya sea con o sin anticoncepción, por lo que tampoco estimaban necesario ni conveniente tratar estos temas antes del matrimonio.

[cuándo informar sobre anticoncepción] *“En el momento que estuviera casada, antes no. No, porque [...] es como dar un paso a decir que tu nena haga algo [tenga relaciones sexuales]. [...] no me gusta hablar con ellas de esas cosas porque es como que ya les estás diciendo ‘Mira, sabes que esto es así por esto y lo otro’ Entonces como yo no quiero que ellas aun piensen en eso, eso lo anulo, lo guardo en el cajón [...] una vez que ya se casen, si puedes darle un consejo como madre o amiga y decir ‘nena, no hace falta que tengas todavía, que tienes tiempo’.”* (Entrevista 04, con hijos, 33 años)

Otras narrativas plantearon un uso condicional de los métodos anticonceptivos, que incluía, además de haber contraído matrimonio, haber sido madre por primera vez. En línea con estudios anteriores, esta estrategia condicional planteada por algunas mujeres gitanas está *“transformando el ritmo y la cantidad de sus carreras reproductivas en una transición de fertilidad culturalmente específica que no se basa en el aplazamiento de la maternidad y el matrimonio”* (Gamella, 2018), sino, más bien, en que el primero hijo se puede tener a una edad temprana y los siguientes se pueden espaciar (o no tener). Lo que conlleva a un resultado de planificación familiar diferencial, con edad temprana del primer embarazo, pero también tendente a adoptar la trayectoria de la sociedad mayoritaria: bajo número de hijos por mujer.

Pero si a esta cuestión o planificación familiar diferencial (maternidad temprana) se le añade la presión social que ejerce la comunidad con relación al matrimonio temprano (en aras de preservar la virginidad de las jóvenes gitanas) esbozar la secuencia de vida “ideal” planteada o deseada por las madres para sus hijas, donde primero finalicen los estudios y solo después se casen y tengan descendencia, se observa como un hecho completamente contradictorio.

En relación con esta contradicción, y volviendo de nuevo a los resultados del *Estudio 3* [\[E3\]](#), algunas de las madres gitanas entrevistadas indicaron haber cambiado este orden o secuencia de vida, habitualmente normativizado y establecido por la población no gitana (o población mayoritaria). De este modo, primero se han casado, han creado un hogar y una familia y, seguidamente, cuando sus hijos e hijas han crecido y ellas han encontrado mayor libertad, han reemprendido sus proyectos personales y han retomado los estudios.

*“... yo me casé muy joven y lo he vivido todo muy rápido y, a lo mejor, he empezado la casa por el tejado ¿no? O sea, primero me casé, tuve hijo, luego trabajas, luego estudia...”* (Entrevista 09, madre, 39 años)

También relataron que, pese a haber abandonado los estudios de forma prematura en su infancia, en la actualidad los habían retomado. Y, en otros casos, manifestaron la intención de volver a estudiar en un futuro no muy lejano.

*“Yo creo que toda la gente nacemos con propósitos en nuestra vida, con sueños con metas, entonces ¿dónde dejamos el sueño? Porque me he casado ya dejo mi sueño, ya he dejado mi meta. No, lo puedes hacer igual.”* (Entrevista 13, sin hijos, 53 años)

No obstante, ante la decisión de retomar los estudios, también indicaron la gran ausencia de un apoyo institucional. Según nuestras informantes, la dificultad que encontraban para seguir estudiando, una vez que se han convertido en madres, se basa en dos aspectos: En primer lugar, la posibilidad de seguir yendo a clase cuando la mujer o la adolescente está embarazada. Desde sus propias vivencias plantearon que el sistema educativo no está preparado para estas situaciones y, en ocasiones, cuando se trataba de una adolescente menor de edad el centro educativo no quería hacerse cargo de tal responsabilidad y rechazaba la posibilidad de que la joven asistiera al centro educativo.

*“Yo estaba casada y yo iba al instituto porque era aplicá. Yo iba al instituto hasta que se enteraron de que estaba embarazada y el Instituto no me dejó ir más. [...] Todo el tiempo que estuve embarazada, en el instituto no me dejaron, porque no se hacían responsables de lo que me podría pasar ahí dentro porque un niño, cualquiera, me podía empujar, que no se hacían responsables del estado que estaba.”*  
(Entrevista 11, madre, 21 años).

En segundo lugar, plantearon que el tiempo y los cuidados que necesitan los hijos e hijas también lleva a la deserción escolar, pero según las informantes, con la correcta organización, corresponsabilidad de la pareja y, principalmente, la ayuda de las mujeres de su familia, podrían compatibilizarlo.



*“A ver, lo primero yo pienso que hay que enseñar a las niñas que todo tiene su tiempo, enseñar que primero ser niña, luego ser joven, luego ser adulta [...] Pero si pasa [se queda embarazada] pues nada, pues que tiren para delante. Claro que pueden ir al colegio ¿por qué no pueden ir y estudiar? Lo que pasa que les va a costar más porque no es lo mismo ser una madre estudiante que una estudiante solo.”*  
(Entrevista 10, madre, 32 años).

*“Sí claro es más difícil, pero posible es. Cómo no va a ser posible y más si ella tiene la ayuda de sus padres perfectamente puede seguir estudiando.”* (Entrevista 19, sin hijos, 20 años).

En este sentido, algunas de las mujeres entrevistadas se refirieron a la necesidad de que el sistema público también colaborara en este proceso, proporcionando la posibilidad de conciliar la etapa educativa y/o formativa de las madres gitanas con la vida familiar mediante el establecimiento de guarderías cercanas a escuelas de adultos y centros educativos.

*“Podría haber en el centro guarderías para que puedan cuidar a su bebé. Y, es más, y animarla porque eso, si un embarazo le trae desanimo que, obviamente, a esa edad se lo trae, pues animarla para que, no tiene que ver nada una cosa con la otra, si quiere seguir [estudiando] puede hacerlo, sí.”* (Entrevista 18, madre, 55 años)

*“se debería incluso poner una guardería en el lado de los institutos para mayores con hijos.”* (Entrevista 17, sin hijos, 18 años).

#### 6.4. Convergencias y divergencias entre discursos

Al contrastar los resultados de los cuatro estudios se ha observado que los planteamientos de las políticas de inclusión (2012-2020) se sitúan en un plano alejado de las realidades, necesidades e inquietudes referidas por las mujeres gitanas, tanto para ellas como para sus hijas e hijos [E1]. Por un lado, las políticas de inclusión han mostrado una baja sensibilidad de género en el diagnóstico de la población a la que van dirigidas, donde no se ha tenido presente la situación específica de las mujeres romaníes, ya que, según se expone en los propios documentos, estos diagnósticos estaban basados en datos estimados o poco fiables. Este hecho, en parte, podría ser debido a la ausencia de estudios académicos y evidencia científica en cuestiones que afectan a la población romaní. Como por ejemplo sucede con los estudios académicos sobre abandono escolar temprano [E2] donde la etnicidad ha sido casi invisible y, por ende, más invisible si cabe cuando esta etnicidad se cruza con el género.

Por otro lado, en la parte operativa de las NRIS, las medidas o líneas de acción apenas hacían referencia a las necesidades planteadas en los discursos de las mujeres gitanas [E3 y E4]. En el apartado de educación, tan solo dos de las 27 NRIS atendía a alguna de las necesidades o demandas emergidas de las narrativas de las mujeres gitanas entrevistadas. Estas son, la NRIS de la República Checa que planteaba la necesidad de tomar medidas para la conciliación de la educación para adultos de las madres y la vida familiar mediante la puesta en marcha de guarderías cercanas a los centros de formación para adultos; y la NIRS de Eslovaquia que esbozaba la necesidad de establecer condiciones que impidan que las madres adolescentes abandonen la escuela prematuramente, aunque sin indicar qué medidas concretas se podían establecer. Además, tampoco se hace referencia a la necesidad de adaptación cultural de los currículos educativos, ni de la necesidad de formación en competencias culturales de los y las profesionales de la educación, o de la salud (Arza Porras & Rodríguez Camacho, 2019), para tratar temas sobre educación sexual sin dañar la sensibilidad de las niñas romaníes. Cuestiones como la sexualidad o la

reproducción tan solo han aparecido en el apartado de salud de las NRIS y siempre enfocadas a la planificación familiar o a la prevención de embarazos tempranos, en otras palabras, al control de la natalidad de las mujeres romaníes, pero en ningún caso a facilitar el acceso de las jóvenes romaníes a una información o formación sensible y adaptada a los códigos culturales. En consecuencia, a los factores que, según las mujeres gitanas entrevistadas, influyen en el abandono escolar de niñas y adolescentes gitanas: cuidados familiares, el paso a la adolescencia, matrimonio precoz y la maternidad temprana [E3] se suma que los y las estudiantes de minorías étnicas acuden a centros educativos que no están adaptados a una sociedad multicultural y diversa, en los que además se generan situaciones de segregación, discriminación y racismo [E2].

En síntesis, en su mayoría las políticas de inclusión (NRIS 2012-2020) divergen del discurso de la población (mujeres gitanas) y de la academia, desde el momento en que ambos no están presentes en su diagnóstico ni en sus medidas estratégicas, es decir, muestran tanto la falta de participación de la población a la que van dirigidas, como la ausencia de evidencia científica. En cuanto al discurso de la academia [E2] no se puede constatar su convergencia o divergencia con el discurso de las mujeres gitanas, en parte debido a la escasez de estudios que aporten evidencia científica, pero también a la gran ausencia de dicha población en los estudios académicos. No obstante, la escasa evidencia a la que se ha podido acceder ha indicado que cuando la población romaní es consultada y participa en la investigación los resultados obtenidos son coincidentes con el discurso planteado por las mujeres gitanas [E3 y E4].

## 7. Discusión

Los principales hallazgos de esta tesis muestran que las narrativas de las mujeres gitanas, en las que planteaban tanto las necesidades e inquietudes respecto al futuro educativo y formativo de sus hijas e hijos como al suyo propio, casi no aparecen en las estrategias de inclusión (NRIS). Y, además, son prácticamente invisibles en la literatura científica. También se ha identificado que existe una divergencia entre la visión de las políticas, la academia y la realidad percibida por las mujeres gitanas.

Las NRIS 2012-2020 muestran una baja sensibilidad de género y un diagnóstico estimado (no basado en la evidencia) de la situación de la población romaní, y en especial de las mujeres romaníes. Este desconocimiento de la población romaní suscita un discurso que se basa principalmente en prejuicios y estereotipos que, aunque no sea de forma intencionada, reproducen procesos de dominación étnica (Cortés & End, 2019; Cortés et al., 2021; Kende et al., 2021), discriminación histórica (Arza Porras & Carrón, 2015) y culpabilización (Vincze, 2014), es decir, de antigitanismo social, cultural e institucional (Cortés et al., 2021).

La ausencia de un enfoque interseccional, tanto en las políticas de inclusión como en la investigación académica (Verloo, 2006; Popa, 2009; Kóczé & Popa, 2009; Zugaza Goienetxea, 2017; D'Agostino, 2018; D'Agostino, 2021), deja poco espacio para abordar las desigualdades múltiples percibidas por las mujeres romaníes desde la evidencia científica, como altavoz para sus demandas y necesidades.

Esta tesis, al igual que estudios anteriores, aporta la evidencia de que se están produciendo cambios en la población gitana y, en gran medida, estos cambios vienen de las mujeres gitanas (Gamella, 2018; Ferrández-Ferrer, 2021; Ferrández-Ferrer et al., 2022) quienes están siendo las principales agentes de cambio de la comunidad. Defienden la educación (formal e informal) como algo preferente, que provoca en ellas un sentimiento de autoconfianza, *mattering*<sup>33</sup> y empoderamiento (Francés-García, La Parra-Casado, Sanchís-Ramón, et al., 2023; Francés-García, Sanchís-Ramón, & Rodríguez-Camacho, 2023; Garcia-Ramirez et al., 2020). Además, se observan cambios respecto a sus prioridades de vida, no rechazan el matrimonio o la maternidad, pero se plantean la posibilidad de posponerlos para cumplir sus proyectos de vida formativos y profesionales (Ferrández-Ferrer et al., 2022; Sanchís-Ramón et al., 2022).

### **7.1.El discurso de las mujeres gitanas en las políticas inclusivas y en la investigación científica.**

Estudios anteriores observaron que una de las principales debilidades a las que se enfrentan las instituciones públicas a la hora de diseñar, implementar y evaluar las políticas de inclusión de la población romaní en Europa es la práctica inexistencia de datos, así como la poca fiabilidad de los datos existentes, lo que se traduce en un desconocimiento estadístico de tipo demográfico y sobre los principales indicadores relativos al desarrollo social de la población a la que van dirigidas (Oprea, 2003; Laparra Navarro, 2005; Corsi et al., 2010; Macías León, 2011; Rorke, 2013; Rostas, 2021). Esta limitación provoca que estos documentos estratégicos tiendan a aportar un discurso estereotipado de la población romaní, discurso que está basado en la ocurrencia (estereotipos) y no en la evidencia científica, tal y como lo define Macías Aranda (2012; 2017). Además, se trata de un discurso en el que no se tiene presente la heterogeneidad del grupo (Lassen Olesen & Eklund Karlsson, 2018) ni la diversidad de situaciones dentro del propio grupo, como por ejemplo

---

<sup>33</sup> “Mattering” entendido como el reconocimiento que recibimos de otras personas.

sucede con las diferentes desigualdades sociales que pueden experimentar hombres y mujeres dentro de una misma comunidad. Estas cuestiones podrían ser algunas de las causas principales de la escasa efectividad operativa de las estrategias de inclusión, informada por los propios organismos institucionales (European Commission, 2018b; 2020c). Difícilmente se pueden aportar y aplicar procesos correctivos y transformadores cuando se desconoce el grado en el que un determinado problema afecta a dicha población y, sobre todo, cuando no es posible medir el logro de los procesos correctivos. Por supuesto, esto indica también un desconocimiento sobre los procesos sociales específicos que afectan a tal población, además de un desconocimiento sobre la visión, opinión y perspectiva que la propia población afectada (mujeres gitanas) tiene sobre dicho problema (Alexiadou & Norberg, 2017).

#### **7.1.1. Ausencia de sensibilidad de género**

Estudios anteriores mantienen que, durante un largo período de tiempo, las voces públicas de las mujeres romaníes fueron silenciadas bajo la sombra de las políticas de identidad o las políticas de inclusión social, todas estas políticas no han considerado la diversidad interna del grupo y tampoco las jerarquías de clase y de género (Vincze, 2014). Nuestros hallazgos son consistentes con estos y otros autores, en cuanto a la baja sensibilidad de género a la hora de elaborar políticas, planes y estrategias europeas dirigidas a la población romaní (Corsi et al., 2010; Briones-Vozmediano et al., 2012; Martínez & Díaz, 2018). Asimismo, diversos estudios y evaluaciones sobre las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní en Europa indican el limitado impacto de estas políticas en las desigualdades de género de la población romaní (Lombardo & Rolandsen Agustín, 2016; D'Agostino, 2016; European Commission, 2018b).

Los resultados de esta tesis muestran una falta de conciencia de género en las políticas y estrategias de inclusión, al igual que sucede con otras políticas europeas (Lombardo & Rolandsen Agustín, 2016), demostrando con ello su incapacidad para identificar las intersecciones que se producen cuando las desigualdades de género interactúan con otras

desigualdades (involuntarias e injustas) provocadas por etnia o por clase social (Oprea, 2004; Verloo, 2006; 2012; Vincze, 2014; D'Agostino, 2016; Herrero-Arias et. al, 2023). En otros términos, las políticas para la inclusión de población romaní presentan un enfoque unidimensional, desde una dimensión únicamente étnica en la que solo se reconocen las desigualdades de las mujeres romaníes como pertenecientes a una minoría étnica, pero no como mujeres y, además, como romaníes.

El estudio “Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union” (ver Anexo I [\[E1\]](#)) nos ha permitido conocer la limitada existencia de estudios académicos que identifiquen y analicen la interseccionalidad de género y etnia en las políticas sociales cuando la población de estudio es la población romaní, como ya destacaron estudios anteriores (Knoepfel et al., 2008; Hehenberger et al., 2013; Caro Maya & Werner Boada, 2019). Esta limitación de estudios se ha convertido en un obstáculo que invisibiliza el déficit en cuanto a medidas que permitan observar y actuar sobre la interseccionalidad de los sistemas de desigualdad por género, etnia y clase, particularmente, en las estrategias de inclusión dirigidas a la población romaní. Siguiendo esta misma tendencia en la revisión realizada para el estudio “Early school dropout in mandatory education in Europe. A Scoping Review” (ver en Anexo I [\[E2\]](#)) encontramos un panorama de investigación científica caracterizado por la falta de estudios que reconozcan, identifiquen y muestren evidencias (Macías Aranda, 2017) para los factores de riesgo causantes de las desigualdades educativas en poblaciones socialmente desfavorecidas, como es considerada institucionalmente a la población romaní (en las NRIS 2012-2020). Por ejemplo, el abandono escolar y el fracaso educativo racializado en Europa tienen poca literatura científica, por lo que podemos hablar de un campo de estudios en el que la etnia está prácticamente invisibilizada, como ya identificaron anteriormente otros autores (Jugovic & Doolan, 2013).

### **7.1.2. Antigitanismo**

La ausencia de datos fiables y el desconocimiento sobre la población a la que van dirigidas, antes mencionados, indican que tanto el diseño, como la implementación y evaluación de estas políticas se llevan a cabo desde espacios donde la toma de decisiones y la propuesta de soluciones se realiza por equipos compuestos de personas totalmente ajenas a la población romaní, alejadas de su realidad y con perfil altamente burocratizado (Escobar-Ballesta et al., 2019). Desde estos espacios institucionalizados y administrativos la mayoría dominante posee el privilegio de gestionar y organizar la distribución y el acceso a los recursos socialmente más valorados (educación, empleo, salud, vivienda, etc.) Pero cuando esta distribución es desigual o no equitativa para diferentes grupos sociales, en base a su procedencia étnica, podemos hablar de dominación (control y opresión) y discriminación étnica (Oprea & Matache, 2019). Por ejemplo, como se ha comprobado en el apartado de resultados, las medidas de acción del apartado de salud de las NRIS 2012-2020 dirigidas de forma específica a mujeres romaníes, básicamente se centran en la planificación familiar y en el control de la natalidad (control del número de hijos y de la edad en la que se es madre) lo que se puede entender como un intento de asimilación a los estándares de natalidad normativizados por la población mayoritaria. A la vista de estas cuestiones, a saber, control social, opresión, dominación y discriminación étnica, básicamente podríamos estar hablando de procesos de violencia estructural (La Parra-Casado & Tortosa, 2003) provocados por el racismo también estructural (Jones, 2000; 2002; 2018) o, más en concreto, por el antigitanismo (Cortés & End, 2019; Cortés, 2021; Cortés et al., 2021; Kende et al., 2021; Taba, 2021).

### **7.1.3. Culpabilización y relaciones de poder**

Además, desde estos espacios administrativos desde donde se elaboran las NRIS que, como ya se ha planteado anteriormente, están caracterizados por el desconocimiento y la lejanía de la población romaní (Escobar-Ballesta et al., 2019), la ausencia de datos (Corsi et al., 2010; Rostas, 2021; Madrid Pérez, 2022), de evidencia científica (Macías Aranda, 2017)



y de las voces de la población romaní (Oprea, 2004; Caro Maya & Werner Boada, 2019; Magano & Mendes, 2021; D'Agostino, 2021), se tiende a culpabilizar a la población de su propia situación (Alexiadou & Norberg, 2017). Tal y como se observa en el estudio 2 [\[E2\]](#) donde se indica que las características familiares y personales del estudiante son las que tienen mayor influencia en el abandono escolar temprano (ESD), sin tener presente las posibles carencias y/o responsabilidades que pueda tener el propio sistema educativo. Estos hallazgos son afines a los observados por Hagatun (2020) en un estudio realizado sobre alumnado romaní en Noruega. La autora plantea que una de las cuestiones por las que se culpabiliza al propio grupo es debido a la agencia que este ejerce en defensa de su identidad. Es decir, el grupo se posiciona de forma activa ante su inconformidad con las reglas establecidas por el sistema educativo. Lo cual es entendido de forma errónea por el sistema educativo, ya que este último percibe que la población romaní está desafiando los valores fundamentales y la organización del propio sistema. Y como respuesta a este desafío, Hagatun indica que el sistema educativo *“en lugar de reconocer la necesidad de cambiar el sistema, los romaníes han sido silenciados y retratados como ‘imposibles’ de incluir al mantener una cultura que no se considera compatible con la educación formal.”*<sup>34</sup> (p.135).

El estudio y análisis de las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Romaní (ver Anexo I [\[E1\]](#)) nos ha permitido identificar que existen similitudes en cuanto a la forma de describir la situación de la población romaní en estas estrategias y en la información aportada por los diferentes informes institucionales (ver apartado 3.1 y 3.2). En ambos casos se describe a la población romaní como una población sometida a mayores tasas de pobreza y exclusión social, confinada en barrios o guetos con peor calidad urbana, menores dotaciones de servicios públicos, donde se dan situaciones de chabolismo e infravivienda (La Parra-Casado et al., 2018). En este sentido, siguiendo la teoría de la “cultura de la

---

<sup>34</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: *“Instead of recognizing the need for changing the system, Roma have been silenced and portrayed as ‘impossible’ to include by holding a culture not seen compatible with formal Education.”* (Hagatun, 2020: p.135).

pobreza” planteada por Oscar Lewis (1967), la "pobreza de la población romaní" o las condiciones de vida estándar de esta minoría étnica serían el resultado de los rasgos culturales o, en este caso, del estilo de vida romaní. En otras palabras, el planteamiento de la “cultura de la pobreza” se convierte en un alegato para culpabilizar a los pobres de su situación de pobreza.

Observar la situación de la población romaní desde el enfoque de la “cultura de la pobreza” ha fomentado el surgimiento de *“estereotipos y estigmas sobre ‘los pobres’ y ‘su’ cultura que se extendieron en el sentido común y sustentaron (y todavía sustentan) el diseño de numerosas políticas sociales...”* (Bayón, 2013: p.90). Estas políticas sociales o estrategias inclusivas (NRIS), al desconocer la idiosincrasia de la población romaní, como se ha comentado anteriormente, han sido ajenas a la cuestión de que los factores culturales pueden moldear e influir en la situación de pobreza (red de apoyo comunitario, solidaridad, resiliencia, etc.). Y en lugar de utilizar estos factores culturales como recursos potenciales y de aprovechamiento para la creación de las estrategias de inclusión, han utilizado para transmitir y justificar la “racialización de la pobreza”, tal y como describió Vincze (2014) a la culpabilización y criminalización de una minoría étnica por su situación socioeconómica. Para Vincze la racialización de la pobreza es la *“práctica de acoplar ‘a los romaníes’, percibidos como el ‘otro racial’, con ‘los pobres’ y explicar la ‘pobreza romaní’ como un ‘resultado natural’ de los rasgos culturales de una ‘raza inferior’ atrapada en formas de existencia premodernas (‘no civilizadas’) e infrahumanas.”*<sup>35</sup> (p.445). Esta perspectiva del “otro racial” planteada por Vincze marca la diferencia entre el “ellos” y el “nosotros”. Según plantea la autora “ellos” se encuentran posicionados en un nivel socioeconómico inferior, estigmatizados y culpabilizados por su situación, pero pueden alcanzar la misma posición socioeconómica que “nosotros”, eso sí, mediante el apoyo de políticas sociales eficaces que elaboramos “nosotros”, lo cual los hace dependientes y supeditados a “nosotros”. Lo que se

---

<sup>35</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: *“the practice of coupling ‘the Roma’ perceived as the ‘racial other’ with ‘the poor’ and explaining ‘Roma poverty’ as a ‘natural result’ of the cultural traits of an ‘inferior race’ trapped in pre-modern (‘non-civilized’) and subhuman forms of existence.”* (Vincze, 2014: p.445).

puede entender como una muestra más de las relaciones de poder establecidas desde las políticas de inclusión.

Del mismo modo, las NRIS, definen a la población romaní como un grupo etnocultural, vulnerable, desfavorecido y discriminado (Lassen Olesen & Eklund Karlsson, 2018; Català-Oltra et al., 2021). Estas etiquetas mantienen los límites simbólicos y físicos entre los romaníes y la mayoría dominante (como institución que elabora las estrategias) cuya relación está basada en la superioridad, el control, la opresión y la exclusión (McGarry, 2014; Williams, 2019). Esta relación desigual, establecida de forma implícita en las NRIS, lejos de hacer de las estrategias de inclusión una respuesta institucional efectiva contra las desigualdades sociales de una determinada población, se convierte en la manifestación institucional de la dominación étnica que, con sus tácticas (p. ej. imagen estereotipada) y herramientas (p. ej. medidas de acción ineficaces que tienden al control y a la culpabilización de la propia población) reproducen y perpetúan los procesos de desigualdad y de antigitanismo institucional (Cortés & End, 2019; Cortés et al., 2021; Kende et al., 2021).

## **7.2. Enfoque de las políticas, la academia y la población**

### **7.2.1. Enfoque de las políticas de inclusión (2012-2020)**

Según plantea Van Baar (2018), en las últimas décadas la población romaní se ha convertido en el sujeto y objetivo de diferentes marcos, programas y discursos de inclusión y desarrollo humano, en toda Europa, pero también se ha problematizado su situación de “pobreza” en términos de seguridad social, pública y nacional. En este sentido, tanto la ineficacia de las políticas de inclusión, en su intento de reducir la brecha socioeconómica de la población romaní, como las condiciones geopolíticas intraeuropeas de movilidad contenida (justificada por la seguridad socioeconómica de los Estados) *“han dado lugar a una situación en la que, para los más pobres entre los romaníes, se ha vuelto cada vez más difícil escapar de la pobreza y el aislamiento social [creando] una división en gran medida*

*insalvable y significativamente racializada entre los ricos y los pobres de Europa*<sup>36</sup> (van Baar, 2018: p. 455). Las NRIS 2012-2020, como respuesta institucional a las necesidades de la población romaní, tienen como principal objetivo “la inclusión socioeconómica” de dicha población, no obstante, tras este objetivo pueden existir intereses implícitos como podría ser la prevención del movimiento o desplazamiento de la población romaní hacia otros países de la Unión Europea. Esta prevención se llevaría a cabo mediante una respuesta simbólica de respeto del país en cuestión hacia los derechos fundamentales de la minoría étnica. Van Baar plantea que la lógica que hay detrás de este enfoque de inclusión es la prevención de los desplazamientos y de las migraciones. En este mismo sentido, el Comisionado de las Naciones Unidas en el documento sobre Los Derechos de las Minorías expone que *“la falta de respeto, de protección y de efectividad de los derechos de las minorías puede ser, si no la causa principal de los desplazamientos, al menos uno de los factores que contribuyen a los desplazamientos”*<sup>37</sup> (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010: p.7). Por lo que uno de los intereses implícitos perseguidos a nivel europeo por las políticas de inclusión de la población romaní (NRIS) podría ser, más que la inclusión o la mejora de la situación socioeconómica de esta población, que cada gobierno gestione su propia población romaní evitando así los desplazamientos e inmigraciones hacia otros países, en aras de procurar la *“seguridad y desarrollo”* de esos otros países, tal y como lo mencionaba van Baar (p.444). Ya que, según el Comisionado de las Naciones Unidas (2010), el hecho de que un país haga efectivos los derechos fundamentales de sus minorías es contemplado como un indicador de respeto hacia dichas minorías y la ausencia de este indicador pone en peligro el asentamiento estable de estas minorías en sus países de origen.

---

<sup>36</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: “have resulted in a situation in which, for the poorest among the Roma, it has become increasingly more difficult to escape poverty and societal isolation. [by creating] have led to a largely unbridgeable, significantly racialized divide between Europe’s rich and poor.” (van Baar, 2018: p. 455).

<sup>37</sup> Traducción al castellano de la autora de la tesis. Texto original: *“Lack of respect for, lack of protection and lack of fulfilment of the rights of minorities may be at least a contributing factor if not the primary cause of displacement”* (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010: p.7).

### **7.2.2. La academia y los expertos: el etnocentrismo en la investigación y la falta de participación de la población de estudio.**

Tradicionalmente los enfoques desde los que se plantean los estudios académicos, los diseños de políticas y/o estrategias dirigidas a la población romaní se caracterizan por la falta de participación de dicha población, el etnocentrismo de los expertos y por el hecho de que, en su mayoría, son desarrollados desde el enfoque outsider del investigador y muy pocas veces desde una visión insider (Pustulka et al., 2019; Țișteea, 2020). Esto hace de las NRIS 2012-2020 procesos estratégicos de inclusión “para los y las romaníes, pero sin los y las romaníes” ya que, la población romaní no ha participado, ni ha sido consultada en el diseño de las políticas, estrategias o investigaciones, y menos todavía ha formado parte de los equipos investigación, pudiendo aportar esa visión insider que, en este caso, aportaría una mirada (análisis y reflexión) desde dentro de la población romaní o la mujer romaní. Hecho que, también tradicionalmente, ha sucedido en la elaboración de las políticas de género que, desde un enfoque meramente burocrático y tecnocrático, han depositado la confianza en los expertos dejando poco (o ningún) espacio a la participación y a las voces de las propias mujeres (Alexiadou & Norberg, 2017; Alonso Álvarez, 2019; Caro Maya & Werner Boada, 2019; D'Agostino, 2021).

De los hallazgos obtenidos en esta tesis (Anexo I [E21](#)) se desprende que cuando el propio sujeto estudiado participa en el estudio, surgen nuevos factores que no aparecen cuando la información obtenida procede de otros agentes implicados (en el caso del estudio [E2](#): padres, profesorado, etc.) y/o de expertos (entiéndase por los datos secundarios obtenidos por investigadores). Por ejemplo, en el estudio [E2](#) observamos que gran parte de los artículos revisados muestran como principales factores causantes del abandono escolar temprano (ESD) los pertenecientes a las dimensiones personal y familiar. No obstante, cuando se consulta al alumnado romaní estos factores de riesgo se desplazan hacia la dimensión del sistema educativo (Jugovic & Doolan, 2013; Lavrentsova & Valkov, 2019;

Hagatun, 2020), poniendo de relieve la situación de exclusión y segregación educativa y la falta apoyo y recursos en los centros escolares.

### **7.2.3. Las mujeres romaníes. Agentes activos de cambio.**

En definitiva, esta tesis plantea la discriminación estructural e institucional de las políticas sociales respecto a la población romaní europea, expresada mediante la invisibilidad y falta de participación de la población romaní tanto en el planteamiento, implementación y evaluación de políticas sociales como en el desarrollo y ampliación del conocimiento científico. Como se ha observado en esta tesis, tanto las políticas como la investigación científica se desarrollan desde una visión mayoritariamente institucionalizada, etnocéntrica, administrativa y/o tecnocrática (D'Agostino, 2016; Escobar-Ballesta et al., 2019). Nuestra postura a este respecto coincide con la de otros estudios que demandan nuevas fórmulas que alivien el carácter tecnocrático y administrativo en la elaboración de futuras políticas e incluyan los conocimientos y experiencias de vida de la población a la que van dirigidas, con especial atención a las mujeres (Alonso Álvarez, 2019) y, de forma específica, a las mujeres romaníes (Oprea, 2004; Caro Maya & Werner Boada, 2019; D'Agostino, 2021). Las políticas dirigidas a la mejora de la situación de las mujeres romaníes deben basarse en las necesidades y en las formas de representar e interpretar la realidad de este sector de la población romaní, que pueden ser diferentes a las formas en que la observan las instituciones o la mayoría (dominante) de la población, asumiendo que existen diversas situaciones y procesos de transformación social que interseccionan, es decir, sin tratar a la población romaní como una entidad estática y homogénea, situada fuera de los procesos de cambio social (Zugaza Goienetxea, 2017). Tal y como muestran los resultados de esta tesis, tradicionalmente la academia es un espacio atravesado por el antigitanismo, donde no se ha considerado al pueblo romaní como generador de conocimiento. No obstante, la experiencia nos ha mostrado que, mediante proyectos de investigación, acción participativa (IAP) sinérgicos entre universidad y asociacionismo gitano, como el proyecto RoMoMatteR, es posible crear espacios horizontales de reflexión entre iguales, donde recoger evidencia

científica, construir pensamiento crítico y potenciar el empoderamiento de niñas y mujeres gitanas (Aiello et al., 2019; Garcia-Ramirez et al., 2020; Francés-García et al., 2023; Francés-García et al., 2023; Francés-García et al., 2022).

### **7.3. Limitaciones e implicaciones**

Los resultados de esta investigación ponen en valor el planteamiento de futuras políticas sociales más efectivas, sensibles al género, socialmente justas con la comunidad romaní, y en particular con las mujeres romaníes, que garanticen el pleno desarrollo de sus vidas y favorezcan el acceso a derechos y a oportunidades en igualdad de condiciones que el resto de la población. No obstante, los estudios llevados a cabo en esta tesis presentan algunas limitaciones que deberían tenerse en cuenta para futuras investigaciones.

#### **7.3.1. Limitaciones subyacentes en los estudios realizados**

**El estudio1** [\[E1\]](#) muestra en sus resultados una baja sensibilidad de género en las NRIS 2012-2020, pero también muestra una ausencia de directrices vinculadas a características sociales o políticas que justifique las diferencias halladas entre las NRIS de diferentes países. Verloo (2007) sugiere que identificar estas directrices en las políticas de género en los países es muy difícil, ya que entran en juego varios factores contextuales, como los históricos, políticos, económicos o culturales. Esta dificultad se hace más evidente cuando se trata de políticas de género que se refieren a un grupo social específico, como las mujeres romaníes. Esto merece un mayor avance hacia un análisis comparativo que nos permita interpretar por qué existen estas diferencias entre países. Sin embargo, esto requeriría un análisis aún más exhaustivo de los contextos de cada país, de cómo se crearon las políticas o de la situación de desigualdad de género (histórica y socialmente) en cada nación.

La revisión de literatura llevada a cabo en el **Estudio 2** [\[E2\]](#) presenta algunas limitaciones, como la posibilidad de que la búsqueda electrónica omitiera algunos estudios que

posiblemente se adaptaban a los criterios de inclusión. Este supuesto se intentó compensar con la búsqueda manual aumentando así la probabilidad de identificar los estudios más relevantes, sin embargo, no lo garantizaba. Así mismo, el alto número de estudios cualitativos y mixtos sobre abandono escolar temprano (EDS) nos llevó a que uno de los criterios de inclusión para la revisión fuera que los artículos seleccionados se basaran en metodologías cuantitativas, ya que debido a la naturaleza compleja de los fenómenos de EDS la investigación tiende a basarse más en estudios cuantitativos. Por lo tanto, se omitieron estudios mixtos y/o cualitativos, literatura gris e informes de organizaciones internacionales que posiblemente eran de gran importancia científica para este fenómeno. Por otro lado, en algunos países europeos, el origen étnico no es una categoría legal, el término definido oficialmente por las autoridades estadísticas es "origen extranjero", que no se aplica a los estudiantes romaníes, ya que en su mayoría son ciudadanos nacionales. Esto puede dar lugar a dificultades en el muestreo de estudiantes romaníes para estudios cuantitativos y, en parte, explica la falta de prevalencia de estudios cuantitativos sobre estudiantes romaníes.

En cuanto a los **Estudios 3 y 4** [E3 y E4], cuyo material para el análisis han sido entrevistas semiestructuradas a mujeres gitanas, surge el clásico problema de la investigación cualitativa respecto al bajo número de casos, que hace referencia a la generalización de los resultados o a la validez externa de las aportaciones. En esta tesis, los estudios 3 y 4 se basan en una misma muestra intencional y no representativa, por lo tanto, desde la investigación cualitativa no se pretende generalizar, pero sí explorar el tema de estudio para producir conceptos e hipótesis emergentes. Además, el guion de las entrevistas (mismo guion en ambos estudios) no se centró en el tema exclusivo de esta tesis, es decir la educación formal e informal y la maternidad, sino que se centró en temas como la menarquia, la maternidad, el empoderamiento, el mattering (el reconocimiento que recibimos de otras personas) y la planificación familiar, puesto que estos estudios (E3 y E4) pertenecían a un proyecto más amplio, RoMoMatteR. Hecho por el que no fue posible



asegurar que se alcanzara la saturación de datos debido a que este estudio se centró en un tema surgido durante la entrevista (vivencias, experiencias y necesidades de las mujeres y niñas gitanas sobre la educación formal e informal<sup>38</sup>). Por otra parte, aunque las entrevistas fueron realizadas en persona (entre abril y junio de 2019), meses antes de que fuera declarada la situación de emergencia sanitaria COVID-19, una vez analizadas y extraídos los resultados, nos fue imposible realizar la verificación de estos con las mujeres gitanas entrevistadas. Esto fue debido a que, en ese momento, las medidas de seguridad impuestas por la crisis sanitaria COVID-19 no permitían realizar reuniones presenciales. A lo que se sumó la inaccesibilidad a recursos electrónicos de las entrevistadas (Arza Porrás et al., 2020) que tampoco permitió que se pudieran realizar las reuniones de forma virtual.

Cabe destacar, como fortaleza de estos estudios ([E3](#) y [E4](#)) la importancia de que las entrevistadoras tengan un vínculo cercano con la población gitana, lo que permitió una comunicación fluida entre las entrevistadas y las entrevistadoras debido al uso de los mismos códigos culturales de comunicación.

### **7.3.2. Limitaciones de la tesis doctoral**

Una de las más importantes limitaciones ha estado vinculada al pleno desarrollo de la investigación, ya que este se ha visto atravesado por el periodo más crítico de la pandemia de Covid-19, lo que derivó en la suspensión de sesiones de trabajo de los diferentes equipos de investigación (NRIS-Impact y RoMoMatteR); anulación de talleres formativos (sobre herramientas cuantitativas) y el aplazamiento de diferentes sesiones de trabajo de campo. Por todo ello el proyecto inicial de esta tesis ha debido flexibilizarse y adaptarse tanto a los tiempos marcados por estas situaciones, como a los materiales obtenidos en el marco de estas limitaciones.

---

<sup>38</sup> Con “educación informal” hacemos referencia al aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con la familia, la comunidad, la cultura o el ocio.

### **7.3.3. Implicaciones y futuras líneas de investigación**

Los hallazgos de esta tesis abren una nueva línea de investigación necesaria de aplicar en futuras investigaciones sobre educación, mujeres romaníes y políticas sociales. Esto implica, la creación de futuros proyectos de investigación desde los cuales el conocimiento fluya de abajo hacia arriba. Donde la propia población (en este caso la mujeres y niñas gitanas) participe en la planificación del estudio, desarrolle análisis culturales y políticos sobre la base de sus propias necesidades y experiencias. Con el compromiso de aprender unos de otros (investigadores y participantes), sin ser extractivos, ni imponer de forma rígida teorías, metodologías y prácticas que alejen y marquen distancia entre el equipo investigador y las personas participantes. Solo desde un marco de investigación flexible, participativo, inclusivo, igualitario y justo se cocreará información relevante para elaborar políticas de igualdad, inclusivas, educativas y/o sociales que sean efectivas y que, verdaderamente, estén basadas en la evidencia comunitaria/científica (Macías Aranda, 2017; Flecha, 2022; Flecha et al., 2022).

Teniendo presentes estas premisas se plantea la posibilidad de avanzar en la investigación sobre educación y formación de la población gitana, con especial atención a las mujeres y niñas gitanas, mediante el siguiente planteamiento.

Una de las principales premisas se centra en que el conocimiento fluya desde abajo hacia arriba lo que no solo implica que fluya desde la propia población, sino que también este conocimiento surja desde lo local (comunidad, barrio, zona, centro educativo, etc.) hacia lo regional, nacional o internacional. En este sentido, cada contexto local (comunidad, barrio, zona, centro educativo, etc.) tiene sus propias especificidades, por lo que las medidas o acciones que pueden ser eficaces y eficientes en un determinado contexto pueden no serlo en otros contextos pese a mostrar características similares. Si bien, cabe tener presente que lo local también puede ser reflejo de pautas más amplias, por lo tanto, las especificidades localmente identificadas podrían tener ciertas similitudes con las identificadas en otras localidades, regiones, países y también, por qué no, a escala europea.

No obstante, la metodología que se pretende utilizar está enmarcada dentro de un proceso de investigación, acción, participativa (IAP) desde donde se plantean espacios de reflexión, debate y decisiones consensuadas, lo que requiere de contextos delimitados, tanto en el número de participantes como en tamaño físico de las zonas geográficas. Por este motivo, este planteamiento va dirigido a realizar pequeños procesos a nivel local (municipios, barrios y/o centros educativos) que, en su inicio podrían ser llevados a cabo en la provincia de Alicante, con posibilidad de expansión a nivel regional y/o nacional, pero siempre trabajando desde el contexto local, si bien se plantea una fase final, o proyecto de mayor envergadura, desde la que se puedan identificar las posibles similitudes a nivel provincial, nacional y/o europeo.

Esta propuesta de investigación tendría como objetivo principal obtener un autodiagnóstico de la situación educativa y formativa de la población gitana, con especial atención a las mujeres y niñas gitanas. Como objetivos secundarios estarían: (1) Promover la construcción colectiva de conocimiento en torno a las problemáticas sobre educación y formación que sean consideradas como importantes o sensibles por parte de la población gitana; (2) Identificar las debilidades, potencialidades y actores implicados para la transformación de las situaciones educativas no deseadas; (3) Articular el análisis crítico al fin de determinar las causas y consecuencias de los problemas educativos y formativos; (4) Generar de forma colectiva propuestas correctivas o de mejora; (5) Priorizar propuestas correctivas basada en la co-creación de criterios (por ejemplo, importancia del problema; nivel de accesibilidad a la solución; agentes implicados en la solución); (6) Causar un efecto pedagógico y empoderador en la comunidad gitana.

El proyecto de investigación constaría de cuatro (o cinco) fases:

#### **Fase I: Acuerdos iniciales**

- Presentación de la propuesta a nivel local, zonal o de centro escolar con un número significativo de alumnado gitano.

- Creación de grupo motor que involucre a padres y madres de alumnado gitano, asociacionismo gitano, profesorado de centro educativo, agentes del área de educación de la administración local.
- Delimitación de principios, objetivos y metodologías a seguir (ej. Hoja de ruta o autorreglamento del proceso)
- Implicación y compromiso de personas de etnia gitana (pertenecientes a la comunidad, zona o centro educativo) para ser formados como facilitadores (dinamizadores), pasando a formar parte el equipo investigador.
- Implicación de la dirección del centro educativo con el fin de replicar las siguientes fases con el alumnado gitano (adaptadas a las diferentes edades)

#### **Fase II: Construcción de autodiagnóstico y propuestas de mejora sobre la educación y formación de la población gitana**

- Realización de talleres participativos con la población gitana de la comunidad, zona, barrio, centro educativo
- Replica de los talleres participativos adaptados para el alumnado gitano

#### **Fase III: Priorización de líneas de acción o propuesta de mejora**

- Puesta en común de las propuestas creadas en los talleres de adultos y en los talleres de alumnado
- Puesta en marcha de eventos para la priorización de todas las propuestas
- Creación de informes de propuestas y devolución de resultados.

#### **Fase IV: Evidencia comunitaria/científica sobre la situación de la educación y formación de la población gitana, con especial atención a las mujeres y niñas gitanas.**

- Entrega de autodiagnóstico y propuestas correctivas o de mejora de la situación educativa y formativa de la población gitana de .... (barrio, zona, municipio o centro educativo) a los agentes implicados o responsables de su puesta en marcha.

**POSIBLE FASE FINAL O PROYECTO TRANSNACIONAL:** Posteriormente el material obtenido en diversos procesos llevados a cabo a nivel local (en diferentes regiones, provincias e incluso países europeos) se podría contrastar para la identificación de puntos comunes que supondría información de gran relevancia para la creación de futuras políticas públicas (educativas, sociales, inclusivas, etc.) basadas en la evidencia comunitaria/científica.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 8. Conclusión

Esta tesis ha evidenciado que las mujeres romaníes tienen mayor dificultad de acceso a recursos y oportunidades que las mujeres de la población mayoritaria, inclusive que los hombres romaníes. En parte, esto podría explicarse por el efecto que ocasiona la intersección de los mecanismos de dominación y opresión estructural como son el racismo/antigitanismo, el sexismo y el clasismo sobre las experiencias de vida de grupos marginados, no dominantes, como es el caso de las mujeres romaníes.

Las políticas públicas para dar respuesta a las necesidades de las mujeres romaníes se han desarrollado por medio de las Estrategias Nacionales de Integración de la Población Romaní (2012-2020) (NRIS) que priorizan la dimensión étnica sobre la de género, como indica la baja sensibilidad de género obtenida en el análisis, esto es, se trata de políticas que más que adoptar un enfoque interseccional emplean un enfoque unidimensional.

Desde una metodología cualitativa esta tesis confronta en un mismo análisis la respuesta institucional (políticas de inclusión), la respuesta académica (investigaciones científicas) y las necesidades planteadas por las mujeres romaníes (entrevistas semiestructuradas), con particular atención en el ámbito educativo y formativo. Con el objetivo de comprobar si los tres tipos de discurso (política, academia y población) se encuentran alineados entre sí, en cuanto a las cuestiones que pueden afectar al pleno desarrollo de las vidas de mujeres y niñas romaníes.

Las políticas de inclusión son gestadas desde el desconocimiento y la ausencia de datos fiables (empíricos) sobre la población a la que van dirigidas, ya que sus diagnósticos están basados en estimaciones estadísticas, más si cabe cuando se trata del sector femenino de esta población. Al fundamentar sus líneas de acción en una realidad estimada, estas políticas están poniendo de manifiesto la ausencia de participación de la población romaní tanto en el diseño como en la implementación de estas políticas. A lo que se suma la escasa y deficiente evaluación de estas que pone en peligro su calidad, eficiencia y eficacia (Verloo, 2007; Krizsan & Lombardo, 2013) y, a su vez, causa un limitado impacto en la situación real (no en la situación estimada) de la población romaní.

Esto se traduce en políticas que están lejos de la realidad, las necesidades y las desigualdades que enfrenta la población romaní y, en particular, las mujeres romaníes dentro y fuera de sus comunidades (Escobar-Ballesta et al., 2019).

Nuestros hallazgos ponen de manifiesto que estas políticas surgen desde una perspectiva de dominación étnica y antigitanismo estructural (Oprea & Matache, 2019; van Dijk, 1997). Por lo que desde esta tesis sostenemos que las NRIS deben partir de un marco conceptual que aborde el antigitanismo estructural (Jones, 2018), como principal barrera que ocasiona y consolida las desigualdades sociales, económicas y políticas de la población romaní; creando un círculo vicioso que retroalimenta y perpetua la situación de exclusión. Además, para romper este círculo, también es necesario plantear las futuras políticas de inclusión desde un marco metodológico que impulse la participación activa de la población romaní, como fuente principal de información y como agente (interno a la comunidad) de transformación y cambio, con voz propia tanto en la creación de soluciones, como en la toma de decisiones sobre las cuestiones que afectan directamente a los diferentes aspectos de sus vidas (Flecha et al., 2022; Flecha, 2022). Este marco metodológico se encuentra más cercano a los principios de la horizontalidad en la participación de los agentes implicados en el diseño de las políticas, facilitando la posible desarticulación de la perspectiva de dominación étnica antes mencionada.

En cuanto a las futuras líneas de investigación destinadas a abordar las desigualdades que sufre la población romaní, y en especial las mujeres, deben plantearse desde debates más amplios que incluyan la intersección de las múltiples experiencias de desigualdad y mecanismos de opresión. Además, las políticas, estrategias y actuaciones dirigidas a mejorar la situación de la población romaní, y en especial de la mujer romaní habitualmente son pensadas y diseñadas desde la mirada desde fuera (outsider), sin contar con las voces de la propia población. Esta situación también se da de forma habitual en la academia, donde gran parte de las investigaciones son planteadas y desarrolladas partiendo de un enfoque extractivo y un análisis sesgado por la visión etnocéntrica de un equipo de investigación culturalmente homogéneo.

Las nuevas vías de investigación han de incorporar la mirada desde dentro (insider), esto es que, los procesos de investigación se realicen desde una metodología participativa, donde se centre la atención en el saber, la experiencia y la participación transformadora de la comunidad, y en especial de las mujeres romaníes de la comunidad. Pero que, además, el equipo de investigación sea multidisciplinar e intercultural, esto es que esté compuesto por investigadores de diferentes ramas de la ciencia, de etnia romaní y no romaní. Solo así estaremos trabajando con el objetivo de superar las barreras provocadas por siglos de discriminación que han ocultado y silenciado las voces de la población romaníes y, en particular, las voces de las mujeres romaníes.

Todo lo expuesto hasta aquí, pone en evidencia la relevancia del trabajo realizado en esta tesis doctoral para el ámbito de las políticas públicas, así como para los estudios sobre desigualdades sociales en minorías étnicas y/o población romaní, ya que ha permitido identificar y comprender qué cuestiones están fallando tanto en los enfoques metodológicos de las políticas de inclusión como en los estudios científicos dirigidos a la población romaní.





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## **8.1. Conclusion**

This thesis has evidenced that Roma women have more difficulty in accessing resources and opportunities when compared to women from the majority population and Roma men. In part, this could be explained by the effect caused by the intersection of mechanisms of domination and structural oppression, such as racism/antigypsyism, sexism and classism on the life experiences of marginalised, non-dominant groups, as is the case of Roma women.

Public policies to respond to the needs of Roma women have been developed through the National Roma Integration Strategies (2012-2020) (NRIS) that prioritise ethnicity over gender, as indicated by the low gender sensitivity obtained in the analysis, that is, policies that use a one-dimensional approach rather than adopting an intersectional approach.

Based on a qualitative methodology, this thesis analysed the institutional response (inclusion policies), the academic response (scientific research) and the needs raised by Roma women (semi-structured interviews), with particular attention paid to the field of education and training. Therefore, the aim was to verify whether the three types of discourse (politics, academy, and population) are aligned with each other regarding the issues that can affect the full development of the lives of Roma women and girls.

Inclusion policies are created from ignorance and the absence of reliable (empirical) data on the population to which they are addressed, as their diagnoses of the situation of the Roma population are based on statistical estimates, even more so when it comes to the female sector of this population. By basing their lines of action on an estimated reality, these policies

reveal the lack of participation of the Roma population both in the design and implementation of these policies. We can add to this the scarce and deficient assessment of these policies that endangers their quality, efficiency and effectiveness (Verloo, 2007; Krizsan & Lombardo, 2013) and, in turn, causes a limited impact on the real situation (not on the estimated situation) of the Roma population.

This translates into policies that are far from reality, needs and inequalities faced by the Roma population and, in particular, Roma women inside and outside their communities (Escobar-Ballesta et al., 2019).

Our findings reveal that these policies emerge from a perspective of ethnic domination and structural antigypsyism (Oprea & Matache, 2019; van Dijk, 1997). Therefore, we defend that the NRIS must start from a conceptual framework that addresses structural antigypsyism (Jones, 2018) as the main barrier that causes and consolidates the social, economic and political inequalities of the Roma population. This generates a vicious circle that feeds back and perpetuates the situation of exclusion. In addition, in order to break this circle, it is also necessary to consider future inclusion policies from a methodological framework that promotes the active participation of the Roma population as the main source of information and as an agent (internal to the community) of transformation and change, with their own voice both in creating solutions and in making decisions on issues that directly affect different aspects of their lives (Flecha et al., 2022; Flecha, 2022). This methodological framework is closer to the principles of horizontality with agents involved in designing policies, facilitating the possible disarticulation of the aforementioned perspective of ethnic domination.

Regarding future lines of research aimed at addressing inequalities suffered by the Roma population, especially women, these should be considered based on broader debates that include the intersection of multiple inequality experiences and oppression mechanisms. Furthermore, policies, strategies and actions aimed at improving the situation of the Roma population, especially Roma women, are usually intended and designed from an outsider perspective without considering the population's own opinions. This situation is also common

in academia, where research is posed and developed based on an extractive approach and an analysis biased by the ethnocentric vision of a culturally homogeneous research team.

The new lines of research must incorporate the perspective from within (insider), that is, the research processes are carried out from a participatory methodology, where attention is paid to transformative knowledge, experience and participation of the community, and especially the Roma women in the community. In addition, the research team should be multidisciplinary and intercultural, with researchers from different branches of science and of Roma and non-Roma ethnicity. Only then will we be working with the objective of overcoming the barriers caused by centuries of discrimination that have hidden and silenced the voices of the Roma population and, in particular, the voices of Roma women.

Everything exhibited up to this point highlights the relevance of the work carried out in this doctoral thesis for the field of public policies, as well as for studies on social inequalities in ethnic minorities and/or the Roma population, as it has made it possible to identify and understand what issues are missing both in methodological approaches of inclusion policies and in scientific studies aimed at the Roma population.

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 9. Lista de referencias

Aiello, E., Amador-López, J., Munté-Pascual, A., & Sordé-Martí, T. (2019). Grassroots Roma Women Organizing for Social Change: A Study of the Impact of 'Roma Women Student Gatherings'. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 11(15), 4054.

<https://10.3390/su11154054>

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of High School dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.

<https://10.2307/2673158>

Alexiadou, N., & Norberg, A. (2017). Sweden's Double Decade for Roma Inclusion: An Examination of Education Policy in Context. *European Education*, 49(1), 36-55.

<https://10.1080/10564934.2017.1280342>

Alonso Álvarez, A. (2019). ¿Por las mujeres con las mujeres? Políticas de género participativas en el Ayuntamiento de Barcelona/For Women with Women? Participatory gender equality policies in the Local Council of Barcelona. *Política y sociedad (Madrid, Spain)*, 56(2), 473. doi:10.5209/poso.57821. Retrieved from

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/57821>

ALTER Grupo de investigación. (2015). *Los perfiles de la discriminación en España. Análisis de la Encuesta CIS-3000 Percepción de la discriminación en España*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Andújar Llosa, A., Sánchez Díaz, N., Pradillo Viñerta, S., & Sabín Galán, F. (2022). *Jóvenes y racismo. Estudio sobre percepciones y actitudes racistas y xenófobas entre la población joven de España*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. Retrieved from:

<https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/jovenes-y-racismo/>

- Arza Porras, J., & Carrón, J. (2015). Comunidad gitana: la persistencia de una discriminación histórica. *Revista Obets*, 10(2) <https://10.14198/OBETS2015.10.2.01>
- Arza Porras, J., Gil-González, D., Catalá Oltra, L., Francés García, F., González Angulo, M. E., Rodríguez Camacho, M. F., Sanchís Ramón, M. J., Sanz-Barbero, B., Vives-Cases, C., & La Parra Casado, D. (2020). COVID-19 Crisis: Impact on Households of the Roma Community. *International Journal of Roma Studies*, 2(2), 28. <https://10.17583/ijrs.2020.6242>
- Arza Porras, J., & Rodríguez Camacho, M. F. (2019). Competencia intercultural profesional en la atención socio-sanitaria a la población gitana en España. *Alternativas*, (26), 59. <https://10.14198/ALTERN2019.26.03>
- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos XXXI*. Retrieved from: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/ cgi-bin/library.cgi?a&#61;d&#61;c&#61;mx/mx-006&#61;d&#61;59830136004oai>
- BOUA. (2020). *Modificación reglamento interno EIDUA, aprobada el 29 de septiembre de 2020*. Retrieved from: <https://www.boua.ua.es/pdf.asp?pdf=6014.pdf>
- Braveman, P., & Parker Dominguez, T. (2021). Abandon "Race." Focus on Racism. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://10.3389/fpubh.2021.689462>
- Briones-Vozmediano, E., Vives-Cases, C., & Peiró-Pérez, R. (2012). Gender sensitivity in national health plans in Latin America and the European Union. *Health Policy (Amsterdam, Netherlands)*, 106(1), 88-96. <https://10.1016/j.healthpol.2012.03.001>
- Cahn, C., & Guild, E. (2010). *Recent migration of Roma in Europe* (2nd ed.). OSCE High Commissioner on National Minorities and of the Council of Europe Commissioner for Human Rights.

- Camfield, L. (2011). 'A girl never finishes her journey': mixing methods to understand female experiences of education in contemporary Ethiopia. *Research Papers in Education*, 26(4), 393-412. <https://10.1080/02671520903350297>
- Caro Maya, P., & Werner Boada, S. (2019). The Challenges of Kalí NGOisation after Francoism: Rethinking Activism in and beyond Spain. In Angéla Kóczé, Violetta Zentai, Jelena Jovanović, and Enikő Vincze (Ed.), *The Romani Women's Movement. Struggles and Debates in Central and Eastern Europe* (pp. 291). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781351050395>
- Casquero, A., & Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista De Educación*, (1), 191-223.
- Casquero, A., Sanjuán, J., & Antúnez, A. (2012). School Dropout by Gender in the European Union: Evidence from Spain/Abandono escolar en función del sexo en la Unión Europea: evidencias sobre España. *Estudios Sobre Educación*, 23, 117-139. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1467534864?accountid=17192>
- Català-Oltra, L., Arza-Porras, J., & La Parra-Casado, D. (2021). Roma heteroidentification in the National Roma Integration Strategies of the European Union countries. *Ethnicities*, 21(4) <https://10.1177/1468796820971129>
- Collins, P. H. (2017). The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19-39. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6045202>
- Consejo de la Unión Europea. (2021). *Recomendación del Consejo, de 12 de marzo, sobre la igualdad, la inclusión y la participación de la población gitana* Diario Oficial de la Unión Europea C93/1. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?>
- Corsi, M., Crepaldi, C., Samek Lodovici, M., Boccagni, P., & Vasilescu, C. (2010). *Ethnic minority and Roma women in Europe* (3rd ed.). Luxemburg: Publications Office of the

European Union. <https://10.2767/35311> [http://www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/suche/fis\\_set.html?FId=936654](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=936654)

Cortés, I. (2021). *Sueños y sombras sobre los gitanos. La actualidad de un racismo histórico*. Bellaterra Edicions.

Cortés, I., Caro, P., & End, M. (2021). *Antigitanismo. Trece miradas* (1. edición ed.). Traficantes de Sueños.

Cortés, I., & End, M. (2019). *Dimensions of antigypsyism in Europe*. European Network Against Racism aisbl and Central Council of German Sinti and Roma.

Council of Europe. (2012). *Council of Europe Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues version dated 18 May 2012*. Retrieved from:

<http://a.cs.coe.int/team20/cahrom/documents/Glossary%20Roma%20EN%20version%2018%20May%202012.pdf>

Council of Europe. (s.f.). *Estimates on Roma population in European countries, 2012*.

Secretary General of the Council of Europe. Retrieved Retrieved 10 de septiembre de 2022, Retrieved from:

<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680088ea9>

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

<https://10.2307/1229039>

D'Agostino, S. (2016, Five Years of EU Roma Integration Policies: Vanishing Gender Awareness? *Institute for European Studies in Brussels*. Retrieved from:

[http://www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/suche/fis\\_set.html?FId=1145758](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=1145758)



- D'Agostino, S. (2018). *Romani Women in European Politics: Exploring Multi-Layered Political Spaces for Intersectional Policies and Mobilizations* (Philosophy). Retrieved from: <https://researchportal.vub.be/en/publications/e95cbfd5-b0b9-4655-91f9-25e8e679128d>
- D'Agostino, S. (2021). (In)visible mobilizations. Romani women's intersectional activisms in Romania and Bulgaria. *Politics, Groups & Identities*, 9(1), 170-189. <https://10.1080/21565503.2019.1629307>
- Degroote, E., Demanet, J., & Van Houtte, M. (2020). The influence of school mobility and dropout rates on non-mobile students' school engagement: a chicken-and-egg situation? *Research Papers in Education*, 35(4), 443-466. <https://10.1080/02671522.2019.1601755>
- Denzin, N. K. (1970). *The values of social sciences*. Aldine.
- Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge.
- Escobar-Ballesta, M., García-Ramírez, M., Albar-Marín, M. <sup>a</sup>. J., & Paloma, V. (2019). Salud sexual y reproductiva en mujeres gitanas: el programa de planificación familiar del Polígono Sur. *Gaceta sanitaria*, 33(3), 222-228. doi:10.1016/j.gaceta.2017.12.006 Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.12.006>
- European Commission. (2009). *The 10 Common Basic Principles on Roma*. European Union European Union. Retrieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7573706d-e7c4-4ece-ae59-2b361246a7b0>
- European Commission. (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. Brussels: European Commission, COM(2011) 173 final. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52011DC0173>

European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. The European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework*. Brussels: European Commission, COM(2012) 226 final. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:52012DC0226>

European Commission. (2015). *Special Eurobarometer 437: Discrimination in the UE in 2015*. Luxembourg: Publications Office European Commission, (v1.00). Retrieved from: <https://10.2838/499763> <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2077>

European Commission. (2018a). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. Report on the evaluation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. Brussels. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0785>

European Commission. (2018b). *Evaluation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020 Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. Report on the evaluation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. Brussels: European Commission, SWD(2018) 480 final. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0480&qid=1661883394948>

European Commission. (2020a). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. A Union of Equality: EU Roma strategic framework for equality, inclusion, and participation*. Brussels: European Commission, COM(2020) 621 final. Retrieved from: [https://commission.europa.eu/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package\\_en](https://commission.europa.eu/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package_en)

European Commission. (2020b). *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030*. Brussels: European Commission, COM(2020) 620 final. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/info/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package\\_en](https://ec.europa.eu/info/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package_en)

European Commission. (2020c). *Proposal for a Council Recommendation on Roma equality, inclusion and participation*. Brussels: European Commission, COM(2020) 621 final. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0621&qid=1666111329336>

European Commission Against Racism and Intolerance, [ECRI]. (2011a). *ECRI General Policy Recommendation Nº.13 On Combating Antigypsyism and Discrimination Against Roma*. Strasbourg: ECRI Secretariat, Directorate of Human Rights and Legal Affairs, Council of Europe. CRI(2011)3. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.13>

European Commission Against Racism and Intolerance, [ECRI]. (2011b). *ECRI Report on Spain (fourth monitoring cycle)*. Strasbourg: ECRI Secretariat, Directorate of Human Rights and Legal Affairs, Council of Europe. CRI(2011)4. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/ecri-fourth-report-spain\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/ecri-fourth-report-spain_en)

European Parliament. (2005). *European Parliament resolution on the Situation of Roma in Europe and Marking the International Roma Day* European Parliament, B6-0272/2005. Retrieved from: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-6-2005-0272\\_EN.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-6-2005-0272_EN.html?redirect)

European Parliament. (2008). *A European strategy on the Roma. European Parliament resolution of 31 January 2008 on a European strategy on the Roma*. Brussels: European Parliament. Retrieved from: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0035\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0035_EN.html)

- European Parliament. (2020). *Implementation of National Roma Integration Strategies: combating negative attitudes towards people with Romani background in Euro European Parliament*, P9\_TA(2020)0229. Retrieved from:  
[https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0229\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0229_EN.html)
- European Union. (1992). *Treaty on European Union*. Maastricht, Holland: Official Journal of the European Communities. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:11992M/TXT>
- Fernández Peña, B., & Filigrana García, M. C. (2019). *Protocolo orientativo para la inclusión de la historia y la cultura gitana en el currículo escolar y la práctica*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Retrieved from: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/protocolo-orientativo-para-la-inclusion-de-la-historia-y-la-cultura-gitana-en-el-curriculo-escolar-y-la-practica-docente/ensenanza-historia-cultura-gitanos/23444>
- Ferrández-Ferrer, A. (2021). Abriendo camino: Mujer gitana y universidad. In J. V. Meseguer Sánchez, & L. Callejón García (Eds.), *Mujer, Inclusión social y Derechos Humanos: Reflexiones desde las ciencias sociales y jurídicas* (1er ed., ). Thomson Reuters Aranzadi.
- Ferrández-Ferrer, A., Sanchís-Ramón, M., & La Parra-Casado, D. (2022). Emerging discourses on education and motherhood with Roma women. *Ethnicities*, 22(6) <https://10.1177/14687968221120683>
- Flecha, R. (2022). *The Dialogic Society. The sociology scientists and citizens like and use*. Hipatia Press Associaion.
- Flecha, R., Saso, C. E., Torras-Gómez, E., & Joanpere, M. (2022). The time of dialogic sociology. *International Sociology*, 37(4), 457-474. <https://10.1177/02685809221111890>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Morata, S.L.

- FRA. (2009). *Spain RAXEN National Focal Point Thematic Study Housing Conditions of Roma and Travellers*. Spain: European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). Retrieved from: [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/594-RAXEN-Roma%20Housing-Spain\\_en.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/594-RAXEN-Roma%20Housing-Spain_en.pdf)
- FRA. (2016). *EU-MIDIS II. Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma -Selected findings*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://fra.europa.eu/en/publication/2016/second-european-union-minorities-and-discrimination-survey-roma-selected-findings>
- FRA. (2020). *Roma and Travellers in six countries - Roma and Travellers survey: technical report*. Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). Retrieved from: <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/roma-travellers-survey>
- Francés-García, F., Sanchís-Ramón, M. J., La Parra-Casado, D., & Rodríguez-Camacho, M. F. (2022). *Desarrollo de recursos cognitivos y socioculturales para el empoderamiento en contextos de discriminación étnica y de género: el caso de RoMoMatteR* [Presentación de paper]. XIV Congreso Español de Sociología, Murcia Unpublished manuscript.
- Francés-García, F., Sanchís-Ramón, M. J., & Rodríguez-Camacho, M. F. (2023). Empoderamiento y participación de niñas y adolescentes desde la confluencia de desigualdades de etnia y género: la experiencia del proyecto RoMoMatteR. In Gonzalo Pardo Beneyto, & María Ángeles Abellán López (coords.), *Experiencias participativas infantiles y juveniles: Perspectivas sobre procesos de democratización y gobernanza* (1er ed.). Tirant lo Blanch.
- Francés-García, F., La Parra-Casado, D., Sanchís-Ramón, M. J., Rodríguez-Camacho, M. F., & Gil-González, D. (2023). Empowerment Evaluation: Key methodology aspects from participatory research and intervention with Roma girls. [Manuscrito Enviado Para Publicación] Universidad De Alicante

- FSG. (2012). *Políticas de Inclusión Social y Población Gitana en España. El modelo español de inclusión social de la población gitana* (Soros Foundation Romania ed.). Bucharest, Romania: Dobrogea. Retrieved from:  
[https://www.gitanos.org/estudios/politicas\\_de\\_inclusion\\_social\\_y\\_poblacion\\_gitana\\_en\\_espana.html.es](https://www.gitanos.org/estudios/politicas_de_inclusion_social_y_poblacion_gitana_en_espana.html.es)
- FXB Center for Health & Human Rights at Harvard University. (2019). *London, 1971 The First World Roma Congress*. FXB Center for Health & Human Rights at Harvard University. Retrieved 13 de October de 2022, from  
<https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>
- Gamella, J. F. (2018). Marriage, Gender and Transnational Migrations in Fertility Transitions of Romanian Roma Women. *Intersections*, 4(2), 57-85. <https://10.17356/ieejsp.v4i2.389>
- García García, C. (2006). *Guía para la actuación con la Comunidad Gitana en los Servicios Sanitarios*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano (FSG). Retrieved from:  
[https://www.gitanos.org/centro\\_documentacion/publicaciones/fichas/27020.html.es](https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/27020.html.es)
- García-Ramírez, M., Soto-Ponce, B., Albar-Marín, M. J., Parra-Casado, D. L., Popova, D., & Tomsa, R. (2020). RoMoMatteR: Empowering Roma Girls' Mattering through Reproductive Justice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8498. <https://10.3390/ijerph17228498>
- Giménez Adelantado, A., Piasere, L., & Liegeois, J. P. (2002). *The education of gypsy childhood in Europe. Research results*. Spain, Universidad Jaume I: CORDIS EU. Retrieved from: <https://cordis.europa.eu/project/id/HPSE-CT-1999-00033/reporting>
- Goksen, F., & Cemalcilar, Z. (2010). Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 163-175.  
<https://10.1016/j.ijintrel.2009.11.006>

- Hagatun, K. (2019). "They assume that I don't really want education for my children": Roma mothers' experiences with the Norwegian educational system. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1) <https://10.1556/063.9.2019.1.2>
- Hagatun, K. (2020). Silenced Narratives on Schooling and Future: The Educational Situation for Roma Children in Norway. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 118-137. <https://10.7577/njcie.3578>
- Hehenberger, L., Harling, A., & Scholten, P. (2013). *A Practical Guide to Measuring and Managing Impact - 2015* European Venture Philanthropy Association. Retrieved from: <https://thegiin.org/research/publication/a-practical-guide-to-measuring-and-managing-impact>
- Herrero-Arias, R., Ferrández-Ferrer, A., Sanchís-Ramón, M. J., Ortiz Barreda, G., & La Parra-Casado, D. (2023). Experiences and constructions of womanhood and motherhood among Spanish Roma women. *European Journal of Women's Studies*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13505068231152699>
- Honkatukia, P., & Keskinen, S. (2018). The social control of young women's clothing and bodies: A perspective of differences on racialization and sexualization. *Ethnicities*, 18(1), 142-161. <https://10.1177/1468796817701773>
- Huisman, J., & Smits, J. (2015). Keeping Children in School: Effects of Household and Context Characteristics on School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries. *Sage Open*, 5(4), 2158244015609660. <https://10.1177/2158244015609666>
- Jones, C. P. (2000). Levels of racism: a theoretic framework and a gardener's tale. *American Journal of Public Health*, 90(8), 1212-1215. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1446334/>
- Jones, C. P. (2002). Confronting Institutionalized Racism. *Phylon (1960-)*, 50(1/2), 7-22. <https://10.2307/4149999>

- Jones, C. P. (2014). Systems of power, axes of inequity: parallels, intersections, braiding the strands. *Medical Care*, 52(10 Suppl 3), 71. <https://10.1097/MLR.0000000000000216>
- Jones, C. P. (2018). Toward the Science and Practice of Anti-Racism. *Ethnicity & Disease*, 28(Suppl 1), 231-234. <https://10.18865/ed.28.S1.231>
- Jones, C. P., Jones, C. Y., Perry, G. S., Barclay, G., & Jones, C. A. (2009). Addressing the social determinants of children's health: a cliff analogy. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 20(4 Suppl), 1-12. <https://10.1353/hpu.0.0228>
- Jugovic, I., & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363-377. <https://10.1111/ejed.12041>
- Kende, A., Hadarics, M., Bigazzi, S., Boza, M., Kunst, J. R., Lantos, N. A., Láštiová, B., Minescu, A., Pivetti, M., & Urbiola, A. (2021). The last acceptable prejudice in Europe? Anti-Gypsyism as the obstacle to Roma inclusion. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(3), 388-410. <https://10.1177/1368430220907701>
- Knoepfel, P., Larrue, C., Subirats, J., & Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel, España.
- Kóczé, A., & Popa, R. M. (2009). *Missing Intersectionality: Race/ Ethnicity, Gender, and Class in Current Research and Policies on Romani Women in Europe*. Budapest, Hungary: Center for Policy Studies Working Papers, CEU University Press. Retrieved from: <https://cps.ceu.edu/publications/policy-studies/missing-intersectionality>
- Krizsan, A., & Lombardo, E. (2013). The quality of gender equality policies: A discursive approach. *The European Journal of Women's Studies*, 20(1), 77-92. <https://10.1177/1350506812456462>
- La Parra-Casado, D., Gonzalez-Gil, D., & Miralles Bueno, J. J. (2018). *Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana 2014*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios



Sociales e Igualdad. Retrieved from:

<https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/desigualdadSalud/ENS2014PG.htm>

La Parra-Casado, D., & Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131

Laparra Navarro, M. (2005). *La Europa de los Gitanos: Identidad y participación y políticas sociales en la Europa ampliada y su incidencia en España* Documentación Social, 137.

Lassen Olesen, C., & Eklund Karlsson, L. (2018). Roma Representation in Danish Roma Policy and Public Discourse—A Critical Analysis. *Societies*, 8(3), 1-11. Retrieved from: [https://econpapers.repec.org/article/gamjsoctx/v\\_3a8\\_3ay\\_3a2018\\_3ai\\_3a3\\_3ap\\_3a63-\\_3ad\\_3a161747.htm](https://econpapers.repec.org/article/gamjsoctx/v_3a8_3ay_3a2018_3ai_3a3_3ap_3a63-_3ad_3a161747.htm)

Lavrentsova, E., & Valkov, P. (2019). Risk Factors for Early School Leaving in Bulgaria. *Pedagogika-Pedagogy*, 91(7) Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41233806>

Leventhal-Weiner, R., & Wallace, M. (2011). Racial differences in high school dropout rates: An analysis of U.S. Metropolitan areas. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(4), 393-413. <https://10.1016/j.rssm.2010.12.007>

Lewis, G. K. (1967). Culture of Poverty or Poverty of Culture? *Monthly Review (New York)*, 19(4), 44. [https://10.14452/MR-019-04-1967-08\\_7](https://10.14452/MR-019-04-1967-08_7)

Liégeois, J. (2012). *The Council of Europe and Roma: 40 years of action*. Strasbourg, France: Council of Europe (COE). Retrieved from: <https://book.coe.int/en/minorities/4866-the-council-of-europe-and-roma-40-years-of-action.html>

- Lombardo, E., & Rolandsen Agustín, L. (2016). Intersectionality in European Union policymaking: the case of gender-based violence. *Politics (Manchester, England)*, 36(4), 364-373. <https://10.1177/0263395716635184>
- Macías Aranda, F. (2017). *Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito* ([Educación]). Retrieved from: <https://www.tdx.cat/handle/10803/663372#page=1>
- Macías Aranda, F., & Redondo Sama, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1) <https://10.4471/rise.2012.04>
- Macías León, A. (2011). Gitanos europeos: ¿Ciudadanos de tercera? In F. García Castaño, & N. (. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 957-966) Universidad de Granada: Instituto de Migraciones. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4051679>
- Madrid Pérez, A. (2022). La incorporación del concepto de antigitanismo al derecho antidiscriminatorio español. *Anales De La Cátedra Francisco Suárez*, 56, 321-345. <https://10.30827/acfs.v56i.21669>
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2021). Structural Racism and Racialization of Roma/Ciganos in Portugal: The Case of Secondary School Students during the COVID-19 Pandemic. *Social Sciences*, 10(6), 1-14. Retrieved from: <https://ideas.repec.org/a/gam/jscscx/v10y2021i6p203-d566297.html>
- Magazzini, T. (2020). Solapamientos, lagunas e incoherencias en las políticas públicas para la población gitana del Estado español. In D. Morondo Taramundi, C. de la Cruz & E. La Spina (Eds.), *Desigualdades complejas e interseccionalidad* (pp. 1-275). Madrid: Dykinson, S. L. Retrieved from: <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4924627>

- Martínez, Y., & Díaz, Z. (2018). Evaluación sensible al género para la gestión de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena De Salud Publica*, 21(2), 160. <https://10.5354/0719-5281.2017.48916>
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800. <https://10.1086/426800>
- McGarry. (2014). Roma as a political identity: Exploring representations of Roma in Europe. *Ethnicities*, 14(6), 756-774. <https://10.1177/1468796814542182>
- O'Connell, M., & Sheikh, H. (2009). Non-cognitive abilities and early school dropout: longitudinal evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479. <https://10.1080/03055690902876586>
- O'Nions, H. (2011). Roma Expulsions and Discrimination: The Elephant in Brussels. *European Journal of Migration and Law*, 13(4), 361-388. <https://10.1163/157181611X605864>
- ONU. (1993). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Retrieved from: <https://undocs.org/A/RES/47/135>
- Oprea, A. (2003). *The erasure of Romani women in statistical data: limits of the race-versus-gender approach*. Nueva York, Estados Unidos: Open Society Institute. Retrieved from: <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/erasure-romani-women-statistical-data-limits-race-versus-gender-approach>
- Oprea, A. (2004). Re-envisioning Social Justice from Ground Up: Including the Experiences of Romani Women. *Essex Human Rights Review*, 1, 29-39. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/26605817\\_Re-envisioning\\_Social\\_Justice\\_from\\_Ground\\_Up\\_Including\\_the\\_Experiences\\_of\\_Romani\\_Women](https://www.researchgate.net/publication/26605817_Re-envisioning_Social_Justice_from_Ground_Up_Including_the_Experiences_of_Romani_Women)

- Oprea, A. (2012). Romani Feminism in Reactionary Times. *Signs (Chicago, Ill.)*, 38(1), 11-21. <https://10.1086/665945>
- Oprea, A., & Matache, M. (2019). Reclaiming the narrative: A critical assessment of terminology in the fight for Roma rights. In I. Cortés Gómez, & M. End (Eds.), *Dimensions of Antigypsyism in Europe* (pp. 276-300). ENAR Anti-Racism in Focus 3.
- Parra Toro, I., Alvarez-Roldan, A., Jiménez Bautista, F., & Gamella, J. F. (2018). Matrimonio temprano, segregación escolar y retraso curricular en el abandono escolar de la minoría gitana española. In del Pozo Serrano, F. J., M. M. García Vita, A. I. Zolá Pacochá & C. M. Astorga Aceved (Eds.), *Educación social Retos para la Transformación Socioeducativa y para la Paz*. UN Universidad del Norte.
- Peraita, C., & Pastor, M. (2000). The Primary School Dropout in Spain: The Influence of Family Background and Labor Market Conditions. *Education Economics*, 8(2), 157-168. <https://10.1080/096452900410721>
- Popa, R. M. (2009). Meanings and uses of intersectionality in public policy. *NEVI SARA KALI Roma Women's Journal*, 1, 70-80.
- Pustulka, P., Bell, J., & Trąbka, A. (2019). *Questionable Insiders: Changing Positionalities of Interviewers throughout Stages of Migration Research*. SAGE Publications. <https://10.1177/1525822x19839368>
- RAE. (2020). *Diccionario de la lengua española (23<sup>o</sup> edición)*. Retrieved from: <https://dle.rae.es/gitano?m=form>
- Rorke, B. (2013). *Beyond First Steps: What Next for the EU Framework for Roma Integration?* Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1660014340>
- Rostas, I. (2021). Identidad étnica y elaboración de políticas. *Antigitanismo Trece miradas, 2021, ISBN 978-84-122762-7-5, págs. 95-122* (pp. 95-122). Traficantes de Sueños.

- Sanchís-Ramón, M. J., Briones-Vozmediano, E., Ferrández-Ferrer, A., & La Parra-Casado, D. (en revisión). *Narratives on contraception by Roma women in Spain*. [Manuscrito enviado para publicación].
- Sanchís-Ramón, M. J, La Parra-Casado, D., Gil-González, D., Estévez-García, J. F., & Vives-Cases, C. (2022). Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union. *Social Politics*, <https://doi.org/10.1093/sp/jxac009>
- Sordé, T., Flecha, R., & Ojala, M. (2013). El Pueblo Gitano: Una identidad global sin territorio. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17 Retrieved from: <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-3.htm>
- Taba, M. (2021). Antigypsyism in a time of neoliberalism: challenging the radical right through transformative change. In A. Ryder, M. Taba & N. Trehan (Eds.), *Romani Communities and Transformative Change. A New Social Europe*. Bristol University Press, Policy Press.
- Țișteanu. (2020). "Reflexivity of reflexivity" with Roma-related Nordic educational research. OsloMet - Oslo Metropolitan University. <https://10.7577/njcie.3579>
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. (2010). *Minority rights: international standards and guidance for implementation*. United Nations.
- van Baar, H. (2018). Contained mobility and the racialization of poverty in Europe: the Roma at the development-security nexus. *Social Identities*, 24(4), 442-458. <https://10.1080/13504630.2017.1335826>
- van Dijk, T. A. (1997). Historias y racismo. In Mumby Dennis (compilador) (Ed.), *Narrativas y Control Social: perspectivas críticas*. Amorrortu Editores.
- Verloo, M. (2006). Multiple Inequalities, Intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 211-228. <https://10.1177/1350506806065753>

Verloo, M. (2007). *Multiple meanings of gender equality. A Critical Frame Analysis of Gender Policies in Europe*. Budapest: CEU Press.

Vincze, E. (2014). The racialization of Roma in the 'new' Europe and the political potential of Romani women. *The European Journal of Women's Studies*, 21(4), 435-442.  
<https://10.1177/1350506814548963>

Williams, D. T. (2019). A Call to Focus on Racial Domination and Oppression: A Response to "Racial and Ethnic Inequality in Poverty and Affluence, 1959–2015". *Population Research and Policy Review*, 38(5), 655-663. <https://10.1007/S11113-019-09538-X>

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://10.5209/INFE.54459>



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# **ANEXO I**

## **Materiales suplementarios de los estudios realizados**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

En este anexo se aportan los materiales suplementarios correspondientes al detalle de las consideraciones metodológicas y hallazgos empíricos de los cuatro estudios de cuyos aportes se derivan los contenidos de la tesis presentada. Se trata de un total de cuatro estudios que se enmarcan en los proyectos de investigación NRIS-Impact y RoMoMatteR en el marco de los cuales se ha desarrollado esta tesis. En cada uno de los cuatro estudios se precisa el título del estudio, los contenidos teóricos, metodológicos, empíricos, la discusión de los mismos y las conclusiones que se extrajeron en cada caso. Los cuatro estudios fueron diseñados por la doctoranda con el fin de ser incorporados a esta tesis doctoral, contaron con la dirección y supervisión del director de esta tesis, que es además el IP de los proyectos, y con la colaboración de diferentes miembros del equipo de investigación de los citados proyectos, que son citados en cada caso.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## ESTUDIO 1 [E1]. Material empírico y metodológico.

# GENDER SENSITIVITY IN THE NATIONAL ROMA INTEGRATION STRATEGIES OF MEMBER STATES OF THE EUROPEAN UNION/ SENSIBILIDAD DE GÉNERO EN LAS ESTRATEGIAS NACIONALES DE INTEGRACIÓN DE LOS GITANOS DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA<sup>39</sup>

### ABSTRACT

A large part of the European Roma community faces prejudices, discrimination, and social exclusion. This situation is more visible in Roma women. This study assesses gender sensitivity in the National Roma Integration Strategies (NRIS) of the States of the European Union (EU). In order to do so, an adapted *ad hoc* tool was applied to the 27 NRIS documents, allowing to identify gender sensitivity in its "symbolic dimension" -declaration of principles and values that guide the action and/or reasons of the intervention are proposed-, and in its "operational dimension" -formal aspects of the intervention. In addition, this tool allowed us to classify the documents according to their gender approach. A low gender sensitivity is observed, which is more developed in the symbolic part. The line of action with greater gender sensitivity is health, followed by employment and education. Gender sensitivity is nonexistent for housing.

---

<sup>39</sup> Sanchís-Ramón, M., La Parra-Casado, D., Gil-González, D., Estévez-García, J. F., & Vives-Cases, C. (2022). Gender Sensitivity in the National Roma Integration Strategies of Member States of the European Union. Social Politics. <https://doi.org/10.1093/sp/jxac009>

## INTRODUCTION

### ***The Roma are a social and economic imperative for the European Union.***

The European framework for National Roma Integration Strategies (NRIS) until 2020 recognises that a large part of the Roma community in Europe faces prejudices, intolerance, discrimination and social exclusion on a daily basis, they are marginalised, and they live in precarious socio-economic conditions. Improving this situation has become a social and economic imperative for the European Union (EU) and its Member States. With this objective in mind, the European Commission approved the European framework for the National Roma Integration Strategies for the Roma people on 5th April 2011. Member states were invited to adopt national strategies to improve the economic and social situation of the Roma from 2011 to 2020 in the fields of education, employment, health and housing (European Commission, 2011). In 2012, the strategies developed by the 27 of the 28 member states (not including Malta) were assessed and approved by the European Commission (European Commission, 2012). From that date and on a yearly basis, the European Commission monitors the strategies with a report.

According to the data published by the Council of Europe for Roma Issues, it is estimated that in 2012 (when the NRIS was approved) 1.22% of the whole population of the European Union is of Roma origin. Regarding the 28 members states of the EU (in 2012), Bulgaria, Slovakia, Hungary and Romania stand out due to their average percentage of Roma population, in comparison to the total population, which is between 7.49% in Hungary and 9.94% in Bulgaria. On the other hand, Malta, does not recognise a Roma community in the country, followed by Denmark, Luxembourg, Estonia, Poland and Lithuania, where the Roma population did not exceed 0.1% of its total population (Table 1).

**Table 1: Roma population and perceived discrimination in the EU**

Countries UE 28		% Roma population in UE (2012)	% of people believe that discrimination against Roma people is widespread in their country (2019)
Austria	AT	0.42%	54%
Belgium	BE	0.28%	62%
Bulgaria	BG	9.94%	38%
Croatia	HR	0.79%	53%
Cyprus	CY	0.11%	61%
Czech Republic	CZ	1.90%	62%
Denmark	DK	0.05%	62%
Estonia	EE	0.08%	23%
Finland	FI	0.21%	73%
France	FR	0.62%	77%
Germany	DE	0.13%	52%
Greece	EL	1.55%	82%
Hungary	HU	7.49%	72%
Ireland	IE	0.84%	65%
Italy	IT	0.25%	79%
Latvia	LV	0.56%	35%
Lithuania	LT	0.09%	48%
Luxembourg	LU	0.06%	43%
Malta	MT	0.00%	35%
Poland	PL	0.09%	40%
Portugal	PT	0.49%	62%
Romania	RO	8.63%	60%
Slovak Republic	SK	9.02%	41%
Slovenia	SI	0.41%	57%
Spain	ES	1.63%	65%
Sweden	SE	0.53%	82%
the Netherlands	NL	0.24%	47%
United Kingdom	UK	0.36%	55%
<b>European Union</b>	<b>EU</b>	<b>1,22%</b>	<b>61%</b>

**Sources:** Own elaboration from data Council of Europe for Roma Issues (<https://rm.coe.int/1680088ea9>) and European Commission Special Eurobarometer 493 (<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>)

Regarding the perceived discrimination by the European community towards the Roma people, the latest published data (European Commission, 2019b) point to the fact that 61% of people surveyed in the EU believe that discrimination for being Roma is widespread. More than half of the surveyed people in 19 countries believe that discrimination for this reason is highly widespread, with higher percentages in Greece and Sweden (82%) and Italy (79%). However, Latvia and Estonia have lower percentages, 35% and 23%, respectively (Table 1).

The situation faced by the European Roma community becomes more visible if we focus our attention on Roma women who, in addition to facing discrimination and social exclusion towards their community, as indicated by the European Commission (European Commission,

2011), they must also face gender discrimination. European Roma women often suffer multiple discrimination (Corradi, 2018; Rey Martínez, 2008) and intersectional discrimination (Crenshaw, 1991) due to their gender and ethnic origin (European Commission, 2007; Rigoni, 2012; Sordo Ruz, 2018), as also established in scientific literature on intersection between racism and sexism with regard to Roma women (Kóczé, Á & Popa, 2009). As a result of this fact, the European Parliament issued an urgent resolution in December 2013 specifically aimed at dealing with the different aspects related to the gender approach in the NRIS where, among other issues, Parliament admitted “that despite the adoption of its resolution on the situation of Roma women in 2006 and the 10 Common Basic Principles on Roma Inclusion by the Council, in which one of the principles relates to gender awareness, the vulnerable situation of Roma and Traveller women has, in practice, remained unaddressed by European and national policy makers” (European Parliament, 2013).

Beyond the specific references on gender inequality with respect to the Roma population, the incorporation of a gender perspective is one of the goals pursued by the European Union when drafting public strategies and policies. Gender equality and the empowerment of women and girls are fundamental human rights that are part of the Treaty on European Union (European Union, 2012) and the Charter of Fundamental Rights of the European Union (European Communities, 2000). Incorporating this approach means that the strategies recognise the real and specific needs of both women and men when developing, implementing and assessing the strategic objectives and lines of action. In this sense, when the European Union begins the process to elaborate, approve and apply the NRIS, the development of gender equality policies at a European level is not at its peak. European governance in the field of gender equality around 2010 had vague mechanisms in place, which were of voluntary application and were carried out through gentle and flexible instruments (Jacquot, 2010). This is partly due to the fact that at that time equality in organisations and institutions of the European Union was not addressed so much from a perspective of intersectionality or multiple discrimination, but based on a regulatory model

that contrasts different forms of inequality (such as gender, ethnicity, age or others) without giving them the same importance (Lombardo & Verloo, 2010).

In this article we explore the documents in the National Roma Integration Strategies (NRIS) of the Member States of the European Union (EU), documents produced during the stage of weakness and controversy of gender equality policies, with the aim of identifying gender sensitivity in terms of its symbolic and operational dimension. On the other hand, reaching this objective has allowed us to classify the documents in terms of their gender approach in accordance with the gender-blind and gender-aware categories (Kabeer & Subrahmanian, 1996).

### ***Assessment of gender sensitivity in strategic plans and public policies***

In the last decades, gender sensitivity and the implementation of a gender perspective in strategic documents and public policies have been an issue analysed in different fields of study and on different territorial levels (local, national and international). In the field of gender policies at a European level, E. Lombardo & A. Rosaldsen (2016) assess to which extent equality and gender policies proposed by the European Union are able to specifically address women and men's problems taking their diversity into account. P. Debusscher (2012) analyses a possible paradigm change in the gender approach of European Development policies. Other studies analyse the elaboration process of policies aimed at different fields and approaches from a gender perspective (Bustelo, 2017; Lombardo et al., 2017; Verloo, 2006). Reflections are also made on the approach proposed by the Council of Europe regarding integration practices of the gender approach of its policies (Verloo, 2005) and on the importance of intersectionality for the quality of gender equality policies of the European Union (Kóczé, Á & Popa, 2009; Krizsan, A., 2012; Lombardo & Agustín, 2012; Rigoni, 2012). One of the fields where gender sensitivity is most studied in strategic plans is in health (Briones Vozmediano et al., 2012; Martínez & Díaz, 2018; Meier & Celis, 2011; Peiró et al., 2004; Peiró et al., 2007).



The methods used to assess gender sensitivity or integration from a gender perspective in different plans, strategies and policies mainly focus on analysing the content of the documents (Archakis, 2021). With the exception of the studies carried out by R. Peiró (2004) and E. Briones (2012), the aforementioned studies do not specify the use or development of specific tools to analyse the content of their documents. On the contrary, in order to systematise the analysis of different health plans at a national level, R. Peiró (2004) developed an ad hoc analysis tool. This is a questionnaire that allows to describe and compare the obtained results once applied to the documents. E. Briones (2012) analysed national health plans in Latin America and the European Union for the 2000-2010 decade by adapting the questionnaire by Peiró (2004) prepared years before.

Some of the studies on gender sensitivity carried out up until now, regardless of the field of study, show similar findings in terms of showing a low gender sensitivity (Briones Vozmediano et al., 2012; Martínez & Díaz, 2018), the symbolic content has a higher gender sensitivity than operational content (Briones Vozmediano et al., 2012; Debusscher, 2012; Meier & Celis, 2011; Peiró et al., 2004), and sometimes there is no coherence observed regarding the degree of gender sensitivity of the theoretic part and the practical or operational part of the documents (Daly, 2005; Lombardo & Agustín, 2012; Martínez & Díaz, 2018; Peiró et al., 2004; Rodríguez Gustá, 2008; Verloo, 2007) In other analyses, a conclusion is reached that the analysed documents (strategies, plans and policies) lack in diagnoses based on disaggregated data by gender (Daly, 2005; Martínez & Díaz, 2018; Peiró et al., 2004), and there is a need to include the participation of women in the process of elaborating strategies and policies (Alonso Álvarez, 2019; Debusscher, 2012; Lombardo & Agustín, 2012; Rodríguez Gustá, 2008; Verloo, 2005; Verloo, 2007).

In the case of the NRIS, official assessments have been carried out in terms of gender. Each report issued on a yearly basis by the European Commission has proposed the need to pay special attention to the gender approach in the strategies. For example, the report issued in 2018 indicates that “While the framework highlighted diversity under the broad umbrella term

of Roma, it proved to have limited capacity to deal with diversity within the Roma population. It did not pay sufficient attention to targeting specific groups among Roma, addressing the gender dimension or multiple discrimination (equity)” (European Commission, 2018). However, the level of detail in these assessments has been low and no analyses have been carried out on an academic level. Of all the aforementioned studies, only one of them analyses a document that briefly mentions the European Framework to integrate the Roma population and describes the intersectional gender approach (Lombardo & Rolandsen Agustín, 2016). Other civil society entities have monitored and documented reports on the NRIS and its application (Open Society Foundations, Roma Civil Monitor) even though they have observed they are scarce or even absent, despite not having specifically delved into the gender approach of these strategies (Roma Civil Monitor, 2020; Rorke, 2013). On the other hand, other authors’ (academics and activists) contributions to literature have provided a critical, feminist and Roma perspective of the policies developed for the Roma population (Caro Maya & Werner Boada, 2019; D’Agostino, 2016; D’Agostino, 2021; Ferro & Mihalache, 2020; Kóczé, A. et al., 2019; Kóczé, Á & Popa, 2009; Mihalache, 2004).

## METHODOLOGICAL STRATEGY

A document analysis on gender sensitivity has been conducted for 27 NRIS of the Member States of the European Union. In order to do so, a search was carried out in the European Commission's official database (<https://ec.europa.eu>) in the section "Roma integration by EU country" where 27 NRIS of the 28 Member States of the European Union were found (except for Malta that does not have a NRIS).

First of all, with the aim of understanding the structure and main characteristics of the documents, the research team read the NRIS. Once the information included in each strategy had been compared, an important degree of heterogeneity in the structure, length and specificity of the contents was observed. However, all NRIS covered at least four pillars (education, employment, health and housing) in line with the recommendations of the Framework of the European Commission of National Roma Integration Strategies until 2020 (European Commission, 2011).

Secondly, a questionnaire was drafted to analyse gender sensitivity in education, employment, health and housing in the 27 NRIS by adapting the tools developed by R. Peiró (2007) and E. Briones (2012). In addition, the questionnaire allowed us to analyse the content of the introductions, in other words, the preliminary contents. Following the methodology by both authors, this study establishes two different dimensions for the analysis: "symbolic content" referring to declarations of principles and values that guide actions and/or reasons for intervention; and "operational content" involving the formal aspects of the intervention, such as objectives, lines of action, actions, and monitoring and assessment systems (Briones Vozmediano et al., 2012; Peiró et al., 2004).

A pilot test was conducted with five of the 27 NRIS, chosen at random. The questionnaire was applied independently to each one of them by two different researchers in order to identify concordances or discrepancies in the results and readjust the tool. Everyone who contributes to the authorship of this article participated in the process. A different pair of researchers were assigned to analyse each NRIS. Some questions were modified after the

pilot test until the final questionnaire was decided (see Chart 1), which was later applied to the 27 NRIS, with a double observer for each strategy and a total of five observers. The research team frequently met to analyse and solve discrepancies over a four-month period.

**Chart 1. Questionnaire to analyse gender sensitivity in the National Roma Integration Strategies in Europe for general and operational content.**

---

**A. General content; Symbolic gender sensitivity**

---

**PRELIMINARY CONTENT (PRESENTATION, INTRODUCTION, FOREWORD, DIAGNOSIS...)**

*Is gender incorporated as a value/principle in the strategy?*

*Is gender incorporated as a determining factor of social inequalities?*

*Is gender considered as an element in situations of multiple discrimination?*

---

**B. Operational content: Operational gender sensitivity**

---

**IN HEALTH**

*Is the situation described by explicitly mentioning the reality of women?*

*Are specific objectives proposed to reduce gender inequalities?*

*Are lines of action proposed to reduce gender inequalities?*

*Is gender included in the assessment and/or monitoring of the strategy?*

**IN EDUCATION**

*Is the situation described by explicitly mentioning the reality of women?*

*Are specific objectives proposed to reduce gender inequalities?*

*Are lines of action proposed to reduce gender inequalities?*

*Is gender included in the assessment and/or monitoring of the strategy?*

**IN HOUSING**

*Is the situation described by explicitly mentioning the reality of women?*

*Are specific objectives proposed to reduce gender inequalities?*

*Are lines of action proposed to reduce gender inequalities?*

*Is gender included in the assessment and/or monitoring of the strategy?*

**IN EMPLOYMENT**

*Is the situation described by explicitly mentioning the reality of women?*

*Are specific objectives proposed to reduce gender inequalities?*

*Are lines of action proposed to reduce gender inequalities?*

*Is gender included in the assessment and/or monitoring of the strategy?*

---

**C. OTHER**

---

*Is the problem of gender violence mentioned or specifically developed?*

---

The questionnaire includes three blocks (A, B and C). The first block focuses on analysing the symbolic sections in the NRIS (declaration of principles and values), the second focuses on the operational aspects (objectives, lines of action, actions, and monitoring and assessment systems), and the third includes information not previously considered. In block A, an affirmative or negative answer is required on whether (1) the document includes gender as a principle or value in the strategies, (2) if the document includes gender as a determining factor of social inequalities, and (3) if gender is considered as an element in situations of multiple discrimination (for example, simultaneously considering discrimination as ethnicity and gender or other categories such as age, rural/urban, nationality, etc.). Section B contains four dichotomous questions applied to education, employment, health and housing with the aim of learning (1) if the situation is described by explicitly mentioning the reality of women, (2), if objectives are proposed to reduce gender inequalities, (3) if lines of action are proposed to reduce gender inequalities, and (4) if gender is included in the assessment and/or monitoring of the strategy. Finally, block C, which only has one question, intends to determine if the NRIS specifically mention the gender violence problem.

The level of gender sensitivity was measured in accordance with the higher or lower number of affirmative answers for each question in the questionnaire. The data matrix obtained after applying the questionnaire allowed us to identify gender sensitivity in the symbolic and operational dimensions. Finally, the documents were classified according to their gender approach, in line with the proposal by Kabeer, N. and Subrahmanian, R. (1996) that differentiates between the gender-blind and gender-aware approaches, identifying also gender-neutral, gender-specific and gender-transformative approaches.

## RESULTS OF THE STUDY

The following chart shows some of the objectives or measures, explicit but not all of them specific, aimed at women in the National Roma Inclusion Strategies of the 27 member countries of the European Union.

**Chart 2: Gender-sensitivity NRIS strategic objectives or measures**

<b>HEALTH</b>	<b>Country</b>
The pilot breast screening project in Vienna (...) strives in particular to include socially disadvantaged women and migrants.	AT
Psychological and psychiatric help for recognized refugees and asylum seekers: An art therapy group is offered to women in vulnerable circumstances.	BE
Ensuring equal access to quality healthcare services and preventive programmes: Preventive care for mothers and children.	BG
In exceptional cases, the Minister of Health authorizes the provision of medical treatment services free of charge to persons illegally residing in Cyprus, based on the specific conditions of each case, especially when pregnant women or children are involved.	CY
Access to primary health care, particularly for children and women, and health education and field research to gather epidemiological data. Development of actions to empower Roma women.	EL
Improve health among the Roma and reduce social inequalities in healthcare: Intervention in the adult population: Reduce obesity among Roma women (>16 years); Reduce the number of Roma women that have never had a gynecological consultation.	ES
To improve the health of the Roma population and the quality and availability of health-care: To improve protection of women's reproductive health, the health of pregnant women and children, and to reduce the pregnancy rate among minors.	HR
Promotion of health and prevention of disease in women. Training on family life, family planning, pregnancy, infant care.	PL
To improve the health of Roma communities by focusing on prevention: Organization of divulgation/awareness raising sessions on early motherhood, children's health and healthy eating habits.	PT

Raising the awareness and informing the members of Roma communities on certain health issues, intended especially for women and children; Creating and implementing programs for health information, medical counselling and family planning, focusing on mother and child protection; Implementing information campaigns among Roma women concerning the risks associated to early marriage, preventing and fighting against domestic violence and trafficking in persons.	RO
Increase awareness of education on parenthood, reproduction health, motherhood and childcare.  (...) increase awareness by establishing conditions for specialized consultancy services targeting the elimination and prevention of violence against women and domestic violence, support of good health, disease prevention and a healthy lifestyle.	SK
Greater knowledge of the life situation and health of Roma women (...) It should also examine the possibility of telephone consultations with Roma girls and women on sexual and reproductive health; The Swedish National Institute of Public Health should be specifically instructed to examine the health situation of Roma women in order to propose concrete measures to improve their physical and mental health.  Knowledge of Roma people and enhanced methods of working within the social services: there is a clear need for knowledge within the healthcare sector of Roma traditions, such as the relationship between men and women.  Child marriage: A need for increased knowledge when it comes to the implications of child marriage for the health of young girls in particular.	SE
Promotion and protection of health of the Roma population, with a special focus on the most vulnerable groups – women and children.	SI
<b>EMPLOYMENT</b>	
General inclusion measures in the areas of employment and social inclusion: Frauenschwerpunkt [focus on women].	AT
To increase the number of employed Roma men and women, especially the long-term unemployed (CZ)  To develop flexible forms of work organization which will permit the harmonization of the family and working life of Roma women.  To develop specific training activities and requalification programmes to ease the return of Roma women to the labour market after maternity leave and to offer them practical help in adapting to the requirements of the labour market.  To ensure the availability of childcare in socially excluded localities.	CZ
Development of new forms of employment for Roma and enhancing their entrepreneurship activities. (...) Roma women should be encouraged to start their own businesses through cooperative entrepreneurship.	FI
To bridge the gap between the Roma minority and the majority population on the labour market: To increase the competitiveness and employability rate of Roma women; (...) Considerable efforts will be geared toward support to self-employment of Roma women through education on women's entrepreneurship and inclusion in existing women's entrepreneurship programmes.	HR

Stimulating employment growth for persons belonging to Roma minority and increasing investment attractiveness: Identifying job opportunities based on flexibility for vulnerable groups, especially the women belonging to Roma minority (flexible jobs but paid social security contributions); Encouraging entrepreneurship among persons belonging to disadvantaged groups, focusing on women belonging to Roma minority.	RO
Roma women should have a stronger position in the labour market (...) The difference in levels of employment between women and men should diminish thanks to an increase in the proportion of women in employment.	SE
Intensive inclusion of Roma in active employment policy measures in 2008–2013, with due consideration of the gender aspect.	
Equal opportunities in the labour market and promotion of social inclusion for Roma community members: Public invitation to tender for development projects aimed at improving employability and inclusion of vulnerable groups in the labour market (including the Roma) and ensuring equality between men and women.	SI
Support increased employment of Roma community members by creating conditions for employing mothers with small children, including measures to harmonize family life with the work life.	SK
<b>EDUCATION</b>	
Language and cultural integration classes during school hours under specific conditions. This project also involves the mothers of the children.	BE
Connect the implementation of educational activities with the provision of childcare services so that Roma women can take part in these activities.	CZ
Special measures to encourage participation of Roma women in the Second Chance Schools and Adult Further Training Centres.	EL
Increase in Roma pre-school education completion: Increase the proportion of Roma girls and boys that have attended pre-school prior to their compulsory schooling (<6 years).	
Universal schooling and increasing academic success among Roma pupils in Primary Education: Increase school completion of Roma girls and boys in Primary Education (6- 12 years); Increase the number of Roma girls and boys in the school year corresponding to their age.	ES
To increase the inclusion of Roma adults (women in particular) in primary and secondary education and vocational training programmes.	HR
To increase school attendance among Roma children: (...) projects aimed at encouraging Roma children, and girls in particular, to attend school.	NL
Increasing education levels and ensuring that all Roma children complete compulsory education: Ensuring that 40% and 60% of Roma children, of both genders, successfully complete compulsory education, by 2016 and 2020, respectively.	PT



Gradually establish conditions preventing teenage mothers to drop out of school prematurely.	SI
(...) ensuring conditions for supporting activities targeting work with families, applying comprehensive integration of gender sensitive and multicultural upbringing in elementary schools.	SK
<b>HOUSING</b>	
Social integration/urban development: The projects funded also include a sub-project devoted to improving the literacy of Roma and a further project aimed at inter alia Sinti women.	DE

**Source:** own elaboration, strategic objectives or measures extracted from the NRIS of 27 countries of the European Union.

### ***Symbolic and operational gender sensitivity in the NRIS of 27 Member States of the EU***

Table 2 shows the presence and frequency of gender sensitivity in the 27 analysed NRIS, both in terms of the symbolic and operation dimensions of the strategies and in their operational components: health, education, employment and housing. A lower gender sensitivity is observed in general, highlighting the cases of Cyprus (CY), France (FR), Luxembourg (LU) and Latvia (LV), in which gender is invisible. Symbolic sensitivity, related to the principles and values that guide the strategy, is higher than in the operational component, referring to objectives, actions and assessment of the measures to reduce gender inequalities.

The NRIS with higher symbolic sensitivity are Croatia (HR), Hungary (HU), Romania (RO), Portugal (PT), Sweden (SE), Poland (PL), Estonia (EE) and Bulgaria (BG). The NRIS with higher operational gender sensitivity are Croatia (HR) followed by Greece (EL) and Hungary (HU) (see Table 2).

The most cited components in the operational dimension are, in this order, health, employment and education with 35, 31 and 30 items respectively, of a possible maximum of 108 for each one (27x4). The housing component has practically not been considered in the NRIS, as only three countries relate housing to the situation of women: Germany (DE), Croatia (HR) and Portugal (PT).

The column analysis (see Table 2) shows that a description or diagnosis on the situation of Roma women (HE1, EM1, ED1) is more frequent to the detriment of the proposal of specific objectives (HE2, EM2, ED2), lines of action (HE3, EM3, ED3) or monitoring and assessment strategies (HE4, EM4, ED4) of the impact of the NRIS on Roma women and girls.

**Table 2. Gender indicators considered in the NRIS for each European country**

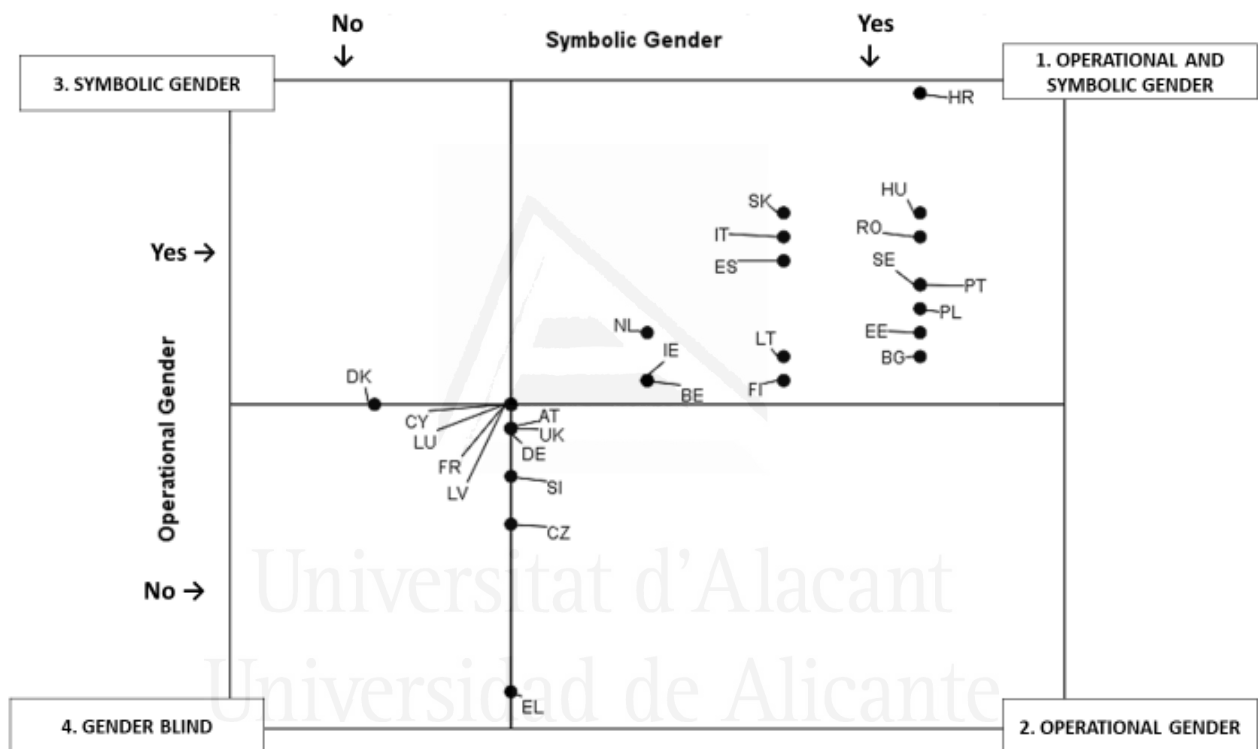
Country	Symbolic sensitivity (SS)			Operational sensitivity (OS)																Total for country		
	HE1	HE2	HE3	HE4	ED1	ED2	ED3	ED4	HO1	HO2	HO3	HO4	EM1	EM2	EM3	EM4	SS	OS	Total			
Austria AT					✓												0	1	1			
Belgium BE		✓															1	1	2			
Bulgaria BG	✓	✓	✓	✓			✓										3	2	5			
Cyprus CY																	0	0	0			
Czech Republic CZ					✓	✓							✓	✓	✓		0	5	5			
Germany DE										✓							0	1	1			
Denmark DK	✓																1	0	1			
Estonia EE	✓	✓	✓	✓			✓							✓			3	3	6			
Greece EL				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	0	12	12			
Spain ES		✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓					✓		2	6	8			
Finland FI	✓		✓											✓			2	1	3			
France FR																	0	0	0			
Croatia HR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	3	13	16			
Hungary HU	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓			✓		✓	3	8	11			
Ireland IE			✓														1	1	2			
Italy IT	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓				✓	✓		2	7	9			
Lithuania LT	✓		✓				✓							✓			2	2	4			
Luxembourg LU																	0	0	0			
Latvia LV																	0	0	0			
Netherlands NL			✓				✓	✓	✓								1	3	4			
Poland PL	✓	✓	✓	✓	✓	✓								✓			3	4	7			
Portugal PT	✓	✓	✓		✓		✓			✓			✓			✓	3	5	8			
Romania RO	✓	✓	✓	✓		✓		✓					✓	✓	✓	✓	3	7	10			
Sweden SE	✓	✓	✓	✓		✓		✓					✓	✓			3	5	8			
Slovenia SI				✓	✓									✓			0	3	3			
Slovakia SK	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓		2	8	10			
United Kingdom UK				✓													0	1	1			
<b>Total for indicator</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>38</b>	<b>99</b>	<b>137</b>
<b>Total for component</b>	<b>38</b>			<b>35</b>				<b>30</b>				<b>3</b>				<b>31</b>						

Source: Own development

### Classification of NRIS according to gender approach type

Figure 1 shows us a classification of NRIS in terms of gender sensitivity in symbolic and operational dimensions. This analysis allows us to identify and classify the NRIS as four different types: type 1. both *symbolic and operational gender* (16 of the 27 NRIS); type 2. *only operational gender* (6 of the 27 NRIS); type 3. *only symbolic gender* (1 of the 27 NRIS); and type 4. *gender-blind* (4 of the 27 NRIS).

**Figure 1: Classification of NRIS according to gender approach in symbolic and**



Source: Own development

Type 1. *symbolic and operational gender* includes 14 of the 27 analysed NRIS. These include the NRIS from: Croatia (HR), Hungary (HU), Romania (RO), Slovakia (SL), Italy (IT), Spain (ES), Portugal (PT), Poland (PL), Lithuania (LT), Finland (FI), The Netherlands (NL), Ireland (IE), Estonia (EE) and Bulgaria (BG) in which gender sensitivity is visible both in terms of symbolic and operational content. However, we can observe in Table 2 how many of these NRIS have a more developed symbolic content than the operational type, as for example in the NRIS of Estonia (EE) or Bulgaria (BG) that, despite proposing gender equality

as a general objective in its strategy, in its operational dimension they only make a diagnosis of the components of health, education and/or employment, without matching this to the development of instruments that address the specific situation of Roma women and girls.

In type 2. *operational gender*, 6 of the 27 analysed NRIS are identified, Austria (AT), Czech Republic (CZ), Germany (DE), Greece (EL), Slovenia (SI) and United Kingdom (UK) that show gender sensitivity only in the operational part. In other words, despite not developing the principle of gender equality and not identifying gender as a key or determining element of some of the problems that affect the Roma population, it is taken into account in the drafting and/or assessment of some of the specific objectives and action measures.

Type 3. *symbolic gender* includes strategies such as that of Denmark (DK) that proposes gender equality as a gender principle and objective of its strategy, but without an operational development focused on achieving this objective.

Finally, type 4. *gender-blind* identifies strategies such as Cyprus (CY), France (FR), Latvia (LV) and Luxembourg (LU) that do not show gender sensitivity in the content of their documents.

### ***Gender sensitivity in health, employment, education, and housing components***

Health is the component which makes the gender approach more visible. Here we can highlight the NRIS from Croatia (HR), Romania (RO) and Hungary (HU) which have a higher degree of gender sensitivity and coherence in the correspondence between the symbolic and operational dimensions. These NRIS take into account the situation of Roma women when developing measures aimed at improving health. They explain the need to facilitate access to health services and place emphasis on designing awareness campaigns aimed at sexual and reproductive health, as well as early pregnancies.

A large part of the strategies with symbolic and operational gender (type 1) have a common element in health which is to give the problem of gender violence visibility (10 out of 16 strategies). The NRIS from Spain (ES), Finland (FI), Croatia (HR), Hungary (HU), Ireland (IE), Italy (IT), Poland (PL), Romania (RO) and Slovakia (SK) propose measures to prevent gender violence. The NRIS from Sweden (SE) also takes into account the problem of gender violence when diagnosing the situation, but it does not propose objectives or specific measures to address the issue.

The second component is employment. The NRIS of Croatia (HR) and Romania (RO) show a higher degree of gender sensitivity and coherence between the symbolic and operational dimensions. A diagnosis is made in both of them about the employment of Roma women, and strategic lines and objectives are proposed that address the reduction of inequalities in employment issues, the promotion of self-employment and female entrepreneurship, as well as indicators to assess these measures. These are followed by the NRIS of Greece (EL), Czech Republic (CZ) and Slovenia (SI) that also develop a diagnosis of the situation of Roma women in relation to employment and propose specific measures and guidelines. In the case of Greece (EL), indicators to assess and monitor the adopted measures are also provided.

The education component is the third in terms of degree of gender sensitivity. As in health and employment, the NRIS of Croatia (HR) has the highest level of gender sensitivity and coherence between the symbolic and operational dimensions. This NRIS is based on a diagnosis of the situation of Roma women in the field of education, it proposes specific objectives and lines of action aimed at increasing the participation of women in primary, secondary and adult education, and also presents specific indicators to assess these objectives. The NRIS of Italy (IT), Slovakia (SK) and Spain (ES) that make a diagnosis, propose specific objectives and lines of action aimed at increasing schooling, promote academic success and reduce premature abandonment of education are found with fewer arguments related to the gender perspective. However, they lack gender-sensitive

assessment and monitoring indicators. The NRIS of Greece (EL), Czech Republic (CZ) and Austria (AT) have a diagnosis based on education and, except for Austria (ET), they propose specific objectives and lines of actions aimed at increasing women's participation in primary, secondary and adult education. Greece (EL) also has specific indicators to assess these objectives.

The housing component shows a high level of incoherence in the approach of the strategies, as it appears in symbolic sensitivity, but no strategic lines, specific objectives or indicators that guide the development of operational actions to improve the situation of Roma women in relation to housing have been proposed. Only the strategies of Croatia (HR) and Portugal (PT) claim that the assessment and monitoring tools in housing collect disaggregated data by gender, without proposing lines of action or objectives that address the situation of Roma women in relation to housing.

## **DISCUSSION**

The study shows levels of gender sensitivity lower than expected in strategies aimed at the Roma population in the Member States, considering the framework of public policies in the European Union. However, there is an important difference between the countries. In cases such as Cyprus, France, Latvia and Luxembourg, gender sensitivity is nonexistent (not once are the indicators mentioned) and, in other fewer cases, there is a relatively higher sensitivity both in terms of symbolic and operational dimensions. Low gender sensitivity occurs even though the instrument used considers the mere mention of a component sufficient to classify the strategy as gender sensitive, without it being elaborated in detail.

For decades, one of the European Union's priorities in elaborating its policies is to have an approach able to address gender inequalities (Council of Europe, 1998; Council of Europe,

2014; Council of Europe, 2018). In the same framework, point 5 of The 10 Common Basic Principles on Roma Inclusion (2009) proposes that policies for Roma population inclusion should “address the specific needs of Roma women in the design, implementation and evaluation of policies and activities”. Recommendations by the European Commission to the Member States are added so that they pay more attention to the gender dimension of their strategies, as the annual assessment highlights the limited or, in some cases, zero gender dimension of their strategies (in 2013; 2014; 2016; 2018; 2019a). However, just like in other European policies (Lombardo & Rolandsen Agustín, 2016), the lack of gender awareness identified in the NRIS proves their inability to identify intersections that are produced when gender inequalities interact with other socio-economic inequalities (D'Agostino, 2016). In other words, when there is a high number of perspectives or approaches, as in the case of the NRIS, which propose economic, educational, labour, health and cultural integration of the Roma people, “the gender equality perspective must compete with other relevant perspectives, a process in which gender equality is often the loser” (Freidenvall & Ramberg, 2019). The analysis we have elaborated refers exclusively to the period 2012-2020, but it does not show that the goal in terms of gender mainstreaming promoted by the European Union has been completely adopted in the field of Roma inclusion policies. The European Union is now promoting a new framework for the social inclusion of the Roma population in Europe for the period 2021-2030, therefore it would be relevant to historically analyse and compare the results for the period we have considered with this new initiative and the historical precedents in terms of gender policies and the Roma population.

Gender-blind strategies have been identified in Cyprus, France, Latvia and Luxembourg that do not incorporate the EU gender policies. Therefore, strategies that, as stated by Kabeer & Subrahmanian (1996), do not include gender content and could be related to the tradition of some of these countries to interpret the principle of equality and non-discrimination without any a recognition by the state of groups categorised by age, sex, race, religion, ideology, etc. Without being an explanatory factor, it also coincides with the fact that these countries have

a low percentage of Roma population regarding the total population, such as Luxembourg (0.06 percent), Cyprus (0.11 percent), Latvia (0.56 percent) and France (0.62 percent) (Council of Europe, 2012), so that integration may not be a pressing problem and there could be a lower need of conceptualisation in their NRIS, both in general and in terms of gender. To which is also added the point made by Lombardo and Verloo (2010) and Jacquot (2010) about that, in the period of elaboration and approval of the NRIS, at a European level the scope and nature of the specific regulatory policy on discrimination against women was weakened.

In addition, and also in the sense that Kabeer & Subrahmanian (1996) stated, gender-aware strategies have been identified that can usually range between gender-neutral and gender-specific, but not reaching gender-transformative. For example, the NRIS of Croatia, Hungary, Romania and Slovakia show higher levels of gender sensitivity in terms of operational principles, values and content focused on addressing gender inequalities, but they cannot be considered as transformative strategies as their operational content in terms of gender sensitivity is insufficient and scarce to address and transform gender inequalities towards a more egalitarian way. The most significant feature of our findings is that we can barely indicate patterns that, for example, follow a classic east/west or north/south divide. One would expect substantial differences between countries that are often seen as pioneers in terms of gender equality, such as Finland, Sweden, Austria, the Netherlands (Scandinavian countries and Western Europe) and other Central or Eastern European countries where it is usually considered that there is less institutional development in terms of gender equality policies, such as Hungary, Slovakia, Romania, the Czech Republic, Cyprus (European Institute for Gender Equality, 2017). Furthermore, there is also no pattern among countries which have a population that perceives greater discrimination against the Roma population (e.g., Greece, Sweden) and where discrimination is lower (e.g., Latvia and Estonia). In the absence of guidelines linked to general social or political characteristics, the differences in gender sensitivity in the analysed strategies could be framed by different criteria. For



instance, these could include which specific teams would be in charge of drafting the NRIS for each countries, although there is no information to explore this hypothesis. Verloo (2007) suggests that identifying these guidelines in gender policies in countries is very difficult, as several contextual factors come into play, such as historical, political, economic or cultural. It is even more likely to occur when it comes to gender policies referring to a specific social group, such as Roma women. This deserves further progress towards a comparative analysis that would allow us to interpret why these differences between countries exist. However, this would require an even more exhaustive analysis of the contexts of each country, how the policies were created or the situation of gender inequality (historically and socially) in each nation.

On the other hand, our study has allowed us to verify that gender sensitivity is more developed in the symbolic dimension than the operational one, which expresses a bias of all the NRIS towards the symbolic dimension, often omitting the conceptualisation or design of specific policies aimed at addressing and reducing gender inequalities. This tendency to theorise, rather than to design operational strategies that address the specific situation of Roma women in practice, could indicate that the NRIS are developed from a purely administrative or technocratic vision, where “spaces for participation and decision during its design, implementation and assessment have been traditionally occupied by people outside the Roma community and with a highly institutionalised profile” (Escobar Ballesta, 2018). Recent studies have stated that there is an increase in demand for formulas that alleviate the technocratic nature of policies and include the knowledge and experiences of women themselves (Alonso Álvarez, 2019). However, this demand is based on Petra Debusscher’s theory (2012), which indicates that “contrary to civil society’s approach, the EU approach toward gender mainstreaming lacks gender analysis and transformative solutions”, pointing out the wide gap between how the EU and civil society frame gender inequality. Thus, the need to address and develop the intersection of gender with other inequalities of strategic policies or plans from the participation of women’s groups and organisations is raised

(Lombardo & Agustín, 2012; Verloo, 2005), in the case of Roma women, who can come up with creative solutions for problems or issues that directly affect them (Caro Maya & Werner Boada, 2019; D'Agostino, 2021; Debusscher, 2012; Escobar Ballesta, 2018).

The remarkable distance between symbolic (theoretical) gender sensitivity and operational (practical) gender sensitivity of the NRIS approaches the idea raised by Mary Daly (2005) on “the double articulation of gender mainstreaming”. Daly states that “gender mainstreaming is introduced in the name of updating existing policy approaches to women rather than as the author of a transformative vision that recognises gender as a societally embedded and structural problem”. In other words, again we face the idea of incorporating a gender perspective into the structure of policies, rather than from a nominal, formal, technocratic or administrative approach. According to the author, the gender approach has been an “approach in the light of current ‘fashions’ in policy-making”, without taking into account the main operational objective as a transformative mechanism for gender inequalities. The mere fact that a strategy takes into account the principle of equality from a gender perspective does not guarantee that its policies are transformative in terms of gender inequalities, especially if specific actions are not detailed. It could rather be said that it meets a mere formalistic requirement (Meier & Celis, 2011), a trend or an essential condition in order to guarantee European Union funding (Daly, 2005).

The NRIS have components or lines of action with higher operational gender sensitivity, such as the health component, followed by employment, education and, finally, housing which is almost nonexistent (see Chart 2). Integrating a gender perspective in health has gained further relevance in the last years. Important institutions such as the World Health Organization states that it is necessary to take into account the different needs of men and women in all the phases of political development and health programmes in order to achieve gender equality in health. This fact is seen in the NRIS, as the health component is the most sensitive towards gender. However, analogously to other studies (Briones Vozmediano et al., 2012), a tendency to link women’s health only to reproductive health is observed. For

example “in Bulgaria the ‘gender issue’ has remained invisible and the specific rights of Romnja have found some echo almost exclusively in relation to motherhood” (D’Agostino, 2021). Operational objectives of the health component are usually focused specifically on the reproductive health of Roma women and girls, without addressing other issues such as obstacles to access health services, whether this may be cultural or institutional.

Another important piece of information is the fact that all NRIS that have given the problem of gender violence visibility do so only in the section aimed at health (see Chart 2). The NRIS, like the health plans in Member States of the EU (Briones Vozmediano et al., 2012), consider gender violence a specific public health problem. The European community has focused on the violation of rights and ethnic discrimination towards the Roma community, therefore overlooking other relevant issues, such as violence against Roma women, trafficking and intersectional gender discrimination (Mihalache, 2004).

At the other end of the scale is housing, with a lower gender sensitivity, which could be explained by the poor tradition, both in academia and administration, to carry out a disaggregated gender analysis on issues related to housing. In other words, housing-related studies base the analysis of the data on family units without taking into account the differences men and women have when accessing housing, nor their specific needs with respect to basic resources, housing equipment, infrastructure and public services. Ferro and Mihalache indicate that the new EU Strategic Framework for Roma people does not take into account housing segregation or forced evictions (Ferro & Mihalache, 2020). The authors briefly review the inequalities in terms of accessing housing and the environmental dangers faced by Roma communities in Europe. They propose a set of proactive actions for future strategies for the Roma population concerning housing, although, they do not refer to the importance of the intersection of gender in inequalities when accessing housing.

The policies that make up a strategy must have the following characteristics: set defined, achievable and measurable objectives, include the participation of the interested parties,

have financial resources, monitor their implementation and assess the impact on the social group at which they are aimed by establishing an independent institution to conduct quantitative and qualitative studies and report follow-up reports (Caro Maya & Werner Boada, 2019). In addition, these characteristics are necessary to assess the quality of the strategies (Hehenberger et al., 2013; Knoepfel et al., 2008). Although some of these characteristics have been observed to be present in some of the NRIS (i.e., defined objectives, but difficult to measure due to lack of data; budget and financing; annual monitoring of the strategies by the European Commission), the main obstacle faced when designing, implementing and assessing the NRIS is the practically nonexistent (reliable) data on the Roma population and, therefore, data disaggregated by gender. In this sense, in order to achieve fair policies, Caro Maya and Werner (2019) add that all levels of government (local, national and European) should be required to base these policies on evidence and reliable data, which requires promoting and supporting ethical research conducted with scientific methods.. These facts, alongside a lack of participation from the female Roma population when designing, implementing and assessing some of the NRIS put the quality, efficiency and efficacy of the policies in danger (Krizsan, Andrea & Lombardo, 2013; Verloo, 2007). This is then translated into policies being far from the reality, needs and inequalities Roma women face inside and outside their communities (Escobar Ballesta, 2018).

## CONCLUSION

In recent decades, there have been several studies that have favoured the creation of gender awareness that recognise gender inequalities as a phenomenon that influences all aspects and areas of society in a transversal way. This trend has also shown that the problem of gender inequality increases when it directly intersects with ethnicity, social or cultural groups, socio-economic status, etc. In this sense, one of the main objectives pursued by the European Union is to incorporate a gender perspective in the elaboration of strategies and public policies.

On the one hand, this study shows evidence of a certain gender sensitivity in the analysed NRIS. In particular, a low number of gender-blind NRIS have been detected, which makes us think that in some sense the gender perspective has been taken into consideration when drafting the strategies. On the other hand, despite the high susceptibility of the analysis tool, the results for gender sensitivity in the NRIS are lower than expected in the framework of public policies of the European Union. This proves that there is still a lot of work to be done in this sense.

This study collects the results obtained from several research in terms of low gender sensitivity when drafting policies, plans and strategies in the European Union. The lack of academic studies that assess gender sensitivity in public policies has become an obstacle that makes invisible the lack of measures that allow to observe and act on the intersectionality of gender inequality, in particular, in integration strategies aimed at the Roma population. An assessment from a gender perspective would help to detect neutrality or blindness in terms of gender in these policies and overcome the fading gender approach compared to other integration approaches aimed at the Roma population.

## FUNDING DETAILS

This work has been supported by the Public Health Program of the Open Society Foundations; Ministry of Science, Innovation and Universities of Spain, European Regional Development Funds (ERDF) (“Comparative impact evaluation: Roma National Integration Strategies”, Project Ref. CSO2017-83787-P) and Ministry of Science, Innovation and Universities, Government of Spain (FPU17 / 01869).

## RESEARCH TEAM

María-José Sanchís-Ramón

Daniel La Parra-Casado

Diana Gil-González

Jesús F. Estévez-García

Carmen Vives-Cases



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## BIBLIOGRAPHY

- Alonso Álvarez, A. (2019). ¿Por las mujeres con las mujeres? Políticas de género participativas en el Ayuntamiento de Barcelona. *Política Y Sociedad (Madrid, Spain)*, 56(2), 473-493. <https://10.5209/poso.57821>
- Archakis, A. (2021). Tracing racism in antiracist narrative texts online. *Ethnic and Racial Studies*, 0(0), 1-22. <https://10.1080/01419870.2021.1904145>
- Briones Vozmediano, E., Vives Cases, C., & Peiró Pérez, R. (2012). Gender sensitivity in national health plans in Latin America and the European Union. *Health Policy (Amsterdam)*, 106(1), 88-96. <https://10.1016/j.healthpol.2012.03.001>

- Bustelo, M. (2017). Evaluation from a Gender+ Perspective as a Key Element for (Re)gendering the Policymaking Process. *Journal of Women, Politics & Policy*, 38(1), 84-101. <https://10.1080/1554477X.2016.1198211>
- Caro Maya, P., & Werner Boada, S. (2019). The Challenges of Kalí NGOisation after Francoism: Rethinking Activism in and beyond Spain. In Angéla Kóczé, Violetta Zentai, Jelena Jovanović, and Enikő Vincze (Ed.), *The Romani Women's Movement. Struggles and Debates in Central and Eastern Europe* (). Routledge.
- Corradi, L. (2018). *Gypsy Feminism: Intersectional Politics, Alliances, Gender and Queer Activism*. Routledge.
- Council of Europe. (1998). *Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming. Recommendation N° R (98) 14*.
- Council of Europe. (2014). *Gender Equality Strategy 2014-2017*
- Council of Europe. (2018). *Gender Equality Strategy 2018-2023*
- Crenshaw, K. (1991). *Stanford Law Review Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*
- D'Agostino, S. (2016). *Five Years of EU Roma Integration Policies: Vanishing Gender Awareness?* No. 4). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Retrieved from [http://www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/suche/fis\\_set.html?FId=1145758](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=1145758)
- D'Agostino, S. (2021). (In)visible mobilizations. Romani women's intersectional activisms in Romania and Bulgaria. *Politics, Groups & Identities*, 9(1), 170-189. <https://10.1080/21565503.2019.1629307>
- Daly, M. E. (2005). Gender Mainstreaming in Theory and Practice. *Social Politics*, 12(3), 433-450. <https://10.1093/sp/jxi023>

Debusscher, P. (2012). Mainstreaming Gender in European Union Development Policy in the European Neighborhood. *Journal of Women, Politics & Policy*, 33(4), 322-344.

<https://10.1080/1554477X.2012.722427>

Escobar Ballesta, M. (2018). *Conceptualización y Evaluación de la Gobernanza para la Salud de la Población Gitana en España*

European Commission. (2007). *Tackling multiple discrimination: practices, policies and laws*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. (2009). *The 10 Common Basic Principles on Roma*. European Union

European Commission. (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*

European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework*

European Commission. (2013). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. Steps forward in implementing National Roma Integration Strategies*.

European Commission. (2014). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. Report on the implementation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies*

European Commission. (2016). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. Assessing the implementation of the EU Framework for National Roma*



*Integration Strategies and the Council Recommendation on effective Roma integration measures in the Member States*

European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. Report on the evaluation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020.*

European Commission. (2019a). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. Report on the implementation of national Roma integration strategies*

European Commission. (2019b). *Special Eurobarometer 493. Annex Discrimination in the European Union Roma.* (). <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>

European Communities. (2000). *Charter of Fundamental Rights of The European Union. Official Journal of the Charter of Fundamental Rights of The European Union. Official Journal of the European Communities*

European Institute for Gender Equality. (2017). *Gender Equality Index 2017 Measuring gender equality in the European Union 2005-2015 Report.* ().<https://10.2839/707843>  
<https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2017-measuring-gender-equality-european-union-2005-2015-report>

European Parliament. (2013). *Gender aspects of the European framework of national Roma inclusion Strategies. European Parliament resolution of 10 December 2013 on gender aspects of the European. Framework of National Roma Inclusion Strategies*

European Union. (2012). *Consolidated version of the treaty on the functioning of The European Union. Official Journal of the European Union*

Ferro, A., & Mihalache, I. (2020). Roma Strategy vs Reality: An Overview of Roma Homelessness and Housing Exclusion in Europe. *Homeless in Europe Magazine FEANTSA*, 52-56.

[https://www.feantsa.org/public/user/Resources/magazine/2020/Winter%20Roma/Roma  
Strategy\\_VS\\_Reality.pdf](https://www.feantsa.org/public/user/Resources/magazine/2020/Winter%20Roma/Roma_Strategy_VS_Reality.pdf)

Freidenvall, L., & Ramberg, M. (2019). Implementing Gender Mainstreaming in Swedish Model Municipalities. *Politics & Gender*, , 1-25.  
<https://10.1017/S1743923X18001022>

Hehenberger, L., Harling, A., & Scholten, P. (2013). *A Practical Guide to Measuring and Managing Impact - 2015* European Venture Philanthropy Association.  
[https://thegiin.org/research/publication/a-practical-guide-to-measuring-and-managing-  
impact](https://thegiin.org/research/publication/a-practical-guide-to-measuring-and-managing-impact)

Jacquot, S. (2010). The Paradox of Gender Mainstreaming: Unanticipated Effects of New Modes of Governance in the Gender Equality Domain. *West European Politics*, 33(1), 118-135. <https://10.1080/01402380903354163>

Kabeer, N., & Subrahmanian, R. (1996). *Institutions, relations and outcomes: Framework and tools for gender-aware planning* (357th ed.). Institute of Development Studies. Brighton University of Sussex.

Knoepfel, P., Larrue, C., Subirats, J., & Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas* (Ariel ed.). Ariel.

Kóczé, Á., & Popa, R. M. (2009). *Missing intersectionality: Race/ethnicity, gender, and class in current research and policies on Romani women in Europe*. Center for Policy Studies Central European University.

Kóczé, A., Zentai, V., Jovanović, J., & Vincze, E. (2019). Introduction: Romani Feminist Critique and Gender Politics. *The Romani Women's Movement* (1st ed., pp. 1-25). Routledge. <https://10.4324/9781351050395-1>

- Krizsan, A. (2012). Equality Architectures in Central and Eastern European Countries: A Framework for Analyzing Political Intersectionality in Europe. *Social Politics*, 19(4), 539-571. <https://10.1093/sp/jxs020>
- Krizsan, A., & Lombardo, E. (2013). The quality of gender equality policies: A discursive approach. *European Journal of Women's Studies*, 20(1), 77-92. <https://10.1177/1350506812456462>
- Lombardo, E., & Agustín, L. R. (2012). Framing Gender Intersections in the European Union: What Implications for the Quality of Intersectionality in Policies? *Social Politics*, 19(4), 482-512. <https://10.1093/sp/jxr001>
- Lombardo, E., Meier, P., & Verloo, M. (2017). Policymaking from a Gender+ Equality Perspective. *Journal of Women, Politics & Policy*, 38(1), 1-19. <https://10.1080/1554477X.2016.1198206>
- Lombardo, E., & Rolandsen Agustín, L. (2016). Intersectionality in European Union policymaking: the case of gender-based violence. *Politics (Manchester, England)*, 36(4), 364-373. <https://10.1177/0263395716635184>
- Lombardo, E., & Verloo, M. (2010). 2010\_Lombardo-La 'interseccionalidad' del género con. *Revista Española De Ciencia Política*, (23), 11-30.
- Martínez, Y., & Díaz, Z. (2018). Evaluación sensible al género para la gestión de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena De Salud Pública*, 21(2), 160. <https://10.5354/0719-5281.2017.48916>
- Meier, P., & Celis, K. (2011). Sowing the Seeds of Its Own Failure: Implementing the Concept of Gender Mainstreaming. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 18(4), 469-489. <https://10.1093/sp/jxr020>
- Mihalache, I. (2004). Women's rights: Participation of Roma women in public life. *Kruh & Ruze (Tisak)*, 24, 5-11.

- Peiró, R., Ramón, N., Álvarez-Dardet, C., Colomer, C., Moya, C., Borrell, C., Plasència, A., Zafra, E., & Pasarín, M. I. (2004). Sensibilidad de género en la formulación de planes de salud en España: lo que pudo ser y no fue. *Gaceta Sanitaria*, 18(5), 36-46.
- Peiró, R., Vives, C., Alvarez-Dardet, C., & Mas, R. (2007). *El análisis de políticas con enfoque de género y salud* Sociedad Española de Epidemiología Investigación sobre género y salud.
- Rey Martínez, F. (2008). La Discriminación Múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. *Revista Española de derecho constitucional*, 28(84), 251-283. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24885957>
- Rigoni, I. (2012). Intersectionality and mediated cultural production in a globalized post-colonial world. *Ethnic and Racial Studies*, 35(5), 834-849.  
<https://10.1080/01419870.2011.628035>
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y debates: Td*, 12(16), 109-130. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=#61;273119410006>
- Roma Civil Monitor. (2020). *A synthesis of civil society's reports on the implementation of national Roma integration strategies in the European Union. Identifying blind spots in Roma inclusion policy*. (). European Commission. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/dcd55e4b-b1ad-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
- Rorke, B. (2013). *Beyond First Steps: next for the EU framework for Roma integration?* . (). Budapest. Hungary: Open Society Institute.  
<https://www.opensocietyfoundations.org/publications/beyond-first-steps-what-next-eu-framework-roma-integration>
- Sordo Ruz, T. (2018). *Guía sobre discriminación interseccional. El caso de las mujeres gitanas*. Fundación Secretariado General Gitano.

Verloo, M. M. T. (2005). Displacement and Empowerment: Reflections on the Concept and Practice of the Council of Europe Approach to Gender Mainstreaming and Gender Equality. *Social Politics*, 12(3), 344-365. <https://10.1093/sp/jxi019>

Verloo, M. M. T. (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *The European Journal of Women's Studies*, 13(3), 211-229.  
<https://10.1177/1350506806065753>

Verloo, M. M. T. (2007). *Multiple meanings of gender equality. A Critical Frame Analysis of Gender Policies in Europe*. Budapest: CEU Press.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**EARLY SCHOOL DROPOUT IN MANDATORY EDUCATION IN  
EUROPE. A SCOPING REVIEW / ABANDONO ESCOLAR  
TEMPRANO EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EUROPA. UNA  
REVISIÓN DE ALCANCE.**

**ABSTRACT**

People who drop out of school without finishing their secondary education have worse life prospects, health and are at a higher risk of being unemployed. These data are increased in socially vulnerable populations. This article has the aim of analysing factors related to early school dropout (ESD) in mandatory education in Europe, as well as whether the studies analyse the situation in Roma students of Europe. This study follows the Scoping Review methodology. The final selection included 43 articles published between 2000 and 2020 for a detailed review. Early school dropout (ESD) is a multidimensional and multicausal phenomenon mainly studied from the field of education, where factors within the two main dimensions, personal and family (institutional), intervene. There are differences between the risk factors of ESD depending on the social group that the study focuses on. However, studies conducted in Europe on this topic are blind to the situation of Roma students.

## **INTRODUCTION**

The European Commission considers early school dropout (hereinafter ESD) a social issue associated with unemployment, social exclusion, poverty and poor health (Comisión Europea, 2014b). In other words, ESD is a process that begins and becomes visible in education, but its consequences spread to and affect all areas of the social sphere throughout a person's whole life. Recent studies state that in the countries make up the OECD 20% of the population drop out of school before reaching 25 years of age without finishing the second phase of secondary education. Students who drop out of school without finishing their higher secondary education have worse life prospects, more difficulties to adapt to knowledge-based economies and have a higher risk of unemployment (OECD, 2021). According to what the OECD highlights in the study 'Equity and Quality in Education, 2012', economic and social costs of academic failure and school dropout are high as people who go through these processes when young tend to depend on public services and aids and are more vulnerable to economic recessions. While successfully completing higher secondary education provides individuals better job prospects, better perception of health and healthier lifestyles (OECD, 2021), this translates into higher contributions to public budgets and returns on public investments. 'Societies with skilled individuals are best prepared to respond to the current and future potential crises' (OECD, 2012).

### ***Definitions of Early School Dropout***

There are several definitions in literature on ESD (also often named early school leaving or ESL). Taking into consideration that it is an educational phenomenon present all over the world with several and diverse education systems involved (UNESCO, 2015), the different definitions are adapted to the specific elements of each system.

De Witte (2013) compares European countries and defines the term as an action to leave formal education before obtaining higher secondary education qualifications, therefore, the indicator is expressed as the percentage of population between 18 and 24 years of age that has completed lower secondary education and does not participate in or finish higher

secondary education. Bayón-Calvo et al. (2020) and Oliver & Rosselló (2019) use the same definition for their studies based on the interpretation of the indicator 'early dropout from school and training' by Eurostat in Europe (Glossary: Early leaver from education and training. Eurostat). Goksen (2010) follows a similar approach to ESD but focuses on the legal age limit to finish mandatory primary education. The indicator considers people that have not finished mandatory primary education at the corresponding age according to the legislation in the country of study (in this case, Turkey, where the age to finish primary is 14). Blondal (2009) specifies that ESD definitions are divided into two categories (exclusive and inclusive). The exclusive ESD definition is focused on people that have begun higher secondary training but have not finished it. The inclusive ESD definition refers to people that do not complete their higher secondary education regardless of whether they begin it or not. Casquero (2012) states that there is not just one definition of ESD that is universally accepted. Generally, it is defined as leaving school before receiving qualifications from secondary school or the equivalent to professional training.

Another interesting definition is by Ripamonti (2018) in the study on cultural capital and school dropout. The author includes a systemic dimension (microsystem and mesosystem), indicating the importance of studying school dropout not only at a microsystem level (e.g., immediate surroundings, family, home, school), but also the need to take into account the mesosystem, which affects the microsystem (e.g., interactions with family, school and colleagues). According to the author, the mesosystem is an important part of the phenomenon, as it is where the student's path is created and produced (orientation, guide or instruction towards students). The absence of such leads to failure in both academic and human terms (Ripamonti et al., 2018).

As observed, each definition focuses on a different aspect (student's age, educational achievements, legal age limit to finish studies, student's context, interaction with agents, etc.) depending on the country or education system referred to in the study and the indicator used in the study. Nonetheless, a unified and more complete definition is the one provided by



Fernández Macias (2010) in the study on anatomy and the characteristics of ESD. The author explains that scientific literature often uses the terms 'school failure' and 'early school dropout' as synonyms, but they are different issues and concepts. School failure can be observed based on three perspectives: systemic, school and individual. Systemic school failure is when the education system does not provide fair and inclusive services that lead to enriched learning; failure in terms of school is the lack of ability for a school to provide a fair and inclusive education and a suitable learning environment where students achieve results according to their efforts and abilities; and individual school failure refers to students failing to reach a minimum level of knowledge and abilities. Any of the three perspectives can lead to school dropout before the student has finished their mandatory education (OECD, 2012). Fernández Macias, like Casquero, defines ESD as leaving formal education before obtaining a higher secondary education qualification. However, it also broadens this definition to include school failure and specifies that school failure, whether systemic, school or individual, may or may not lead to school dropout while in ESD it is always caused because of the failure of the educational system or because of the failure of the school or because of the failure of the student, and sometimes because of a combination of the three types of failure (Fernandez Macias et al., 2010). As observed in the majority of the definitions, there is one common actor: the student (a person who drops out of school at an early age and without qualifications). However, this last definition highlights the presence of two other causal actors of dropping out: the education system and the school. In other words, the definition of ESD (or early school leaving) includes several factors that, in turn, can explain the origin of the phenomenon.

### ***Early School Dropout in the European context***

From 2009 to 2019, ESD in education and training in the 27 member states improved by almost 4 percentage points. In 2009 the percentage of ESD was 14%, while in 2019 it was 10.2% (Comisión Europea, 2020). However, these data considerably worsened when referring to disadvantaged populations or those in a situation of social vulnerability. In 2011,

the Council of the European Union indicated that it is most likely that ‘those who drop out of school early come from socially and economically disadvantaged backgrounds and with a low level of education (...) In some countries, more than 40% of young immigrants have dropped out of school early. This happens even more among the Roma population’ (Comisión Europea, 2011).

There are different initiatives set up to reduce ESD. In 2014, several countries/regions all over Europe had a national strategy in force with the aim of reducing ESD (the Flemish community of Belgium, Bulgaria, Spain, Malta, the Netherlands, Austria, Hungary, Romania, Germany, Ireland, Poland, Portugal, the United Kingdom and Norway). As recommended by the European Commission, these strategies ‘must be global, they must address multiple interrelated factors that cause students to be disengaged and, ultimately, drop out of school early’ (Comisión Europea, 2014b).

In this sense and taking into account that the Roma population is the largest ethnic minority in Europe, ESD in the young Roma population in Europe has been a relevant issue for years for the European Commission. In 2012, the member states of the European Union initiated the National Roma Integration Strategy 2012-2020 where one of the main goals is to reduce the distance observed in education, highlighting ESD. In 2014, the European Council recommended the member states with a large Roma population to fight ESD and achieve more inclusive education systems (Comisión Europea, 2014a). It had an impact again in 2015 (Comisión Europea, 2015) and 2017, stating that, despite the fact that the figures related to this phenomenon had improved, the data were still very high (Comisión Europea, 2017).

### ***Early school dropout in scientific literature***

For decades ESD has been a main topic for scientific research. Its frequency, intensity, causes and consequences have been studied from different disciplines (education, sociology, anthropology, politics, health, psychology, economy, geography), different perspectives (students, teachers, family, economic, geographic and social context), methods

(quantitative, qualitative, mixed) and in different areas (local, regional and national). These studies have been focused on identifying the different factors that influence and are related to ESD, whether from a general and broad perspective of the actors and variables that intervene in school dropout (Leventhal-Weiner & Wallace, 2011) or reviewing the scientific literature (González-Rodríguez, Vieira & Vidal, 2019a) that identifies and frames these factors based on two main dimensions: personal and institutional, making reference to family, the education system and the social context (Hernandez Prados & Alcaraz Rodriguez, 2018; Momo, Cabus, De Witte & Groot, 2019).

From a personal dimension, there are several studies that have analysed the phenomenon based on different characteristics, skills and habits that students have (Barros, Souza Neto, Silva & Guedes, 2019; O'Connell & Sheikh, 2009; Roldán Prego, Rodríguez Llorente & Vieites Lestón, 2019); they have identified commitment and participation in education activities and analysed their relation to school dropout (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009; Crispin, 2017; Neely & Vaquera, 2017). Other authors have searched for the relation based on students' different circumstances, situations and life courses (Bask & Salmela-Aro, 2013; Berg & Nelson, 2016; Dupere et al., 2015; Legleye et al., 2010; Wichstrom, 1998). From a family dimension, as an institution, different authors have analysed the relation between school dropout and family characteristics, home, type of family, as well as family values and the support students receive (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Bratti, 2007; Huisman & Smits, 2015; Hunt, 1966). From an institutional dimension of the education system, characteristics and types of education centres have been analysed (Bussu & Pulina, 2020; Degroote, Demanet & Van Houtte, 2020), as well as school atmosphere or (Berkowitz, Moore, Astor & Benbenishty, 2017) the expense and investment made in education (Lee & Polachek, 2018; Rosado-Castellano & Cáceres-Muñoz, 2018). Other studies have focused on education policies and intervention practices aimed at preventing school dropout (Freeman & Simonsen, 2015) and new methods, models and

measures have been developed or assessed that are efficient in detecting and preventing ESD (Garcia Gracia & Sanchez Gelabert, 2020; Squires, 2020).

From a health perspective, the possibility that health services are a tool that can predict and detect ESD has been studied (De Ridder et al., 2012; Homlong, Rosvold & Haavet, 2013; Theunissen, Griensven Van, Verdonk, Feron & Bosma, 2012; Theunissen, de Man, Verdonk, Bosma & Feron, 2015), as well as the relation between physical and mental health and dropout.

The social dimension studies characteristics such as (Abuya, Oketch & Musyoka, 2013; Cavaco, Alves, Guimaraes, Feliciano & Paulos, 2020) employment, labour market (Adame Obrador & Salva Mut, 2010), peer relationships (Lessard, Poirier & Fortin, 2010; No, Taniguchi & Hirakawa, 2016), migratory processes (Anisef, Brown, Phythian, Sweet & Walters, 2010; Goksen & Cemalcilar, 2010) and their relation to ESD.

However, existing scientific literature based on the ethnic dimension and the factors that influence ESD is not very extensive. Among others, the study conducted by Álvarez-Roldan (2018) by means of a participatory conceptual map (Roma students, non-Roma students and teachers) has understood the causes of ESD in Roma students. The Roma students themselves state that racism and ethnic discrimination are the source of their educational problems. Jugovic & Doolan (2013) review scientific and strategic documents with the aim of identifying specific studies on ESD in certain areas of Southeast Europe where they identify documents that quantify the level of school dropout in ethnic minorities, and they conclude that the amount of empirical research on ESD from Southeast Europe is limited.

This article has the main aim of analysing the factors related to ESD in mandatory education in European students. The specific aim is to identify, within the selected literature, the content referring specifically to Roma students.

## **METHODOLOGICAL STRATEGY**

This study is a scoping review of quantitative studies (primary and secondary data) in Europe (continent) with the aim of providing an overview of all the material reviewed and identifying factors are related to early school dropout so no quality assessment was performed (Arksey & O'Malley, 2005; Tricco, Zarin et al., 2018).

In the procedure and selection protocol of the study, the PRISMA extension (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) Checklist) was applied which involves a 22-item checklist and a flow diagram with four phases: (a) identification; (b) screening; (c) eligibility; and (d) included (Tricco, Lillie et al., 2018).

### ***Sources of information and search strategy***

In order to search for the studies, three databases were consulted: Web of Science, Scopus and ScienceDirect, as they are the main sources of information in education and social sciences. The search only included original articles reviewed by peers and written in English or Spanish. The time period was not limited (articles published until 2020 were included). Adaptations were implemented in the search strings depending on the particularities of each database. First of all, the search terms used to find articles on ESD were 'school dropout' or 'early school leaving' and 'Europe'. All studies carried out outside Europe (the whole continent) were excluded using the option offered by these databases (WOS, Scopus) to refine the search. The search strings used according to the databases are indicated in the following table (see table 1).

Second of all, the reference lists of the articles were reviewed in the databases and, in the event of interest, they were searched for and located through the same database used for the search, directly in journals or Google Scholar and ResearchGate.

The terms 'Roma population' or 'gypsy population' were not included in the systematic search of the databases as, after carrying out different tests, relevant studies for review were

not detected, therefore we decided to carry out the search without specifying the population type and, at a later stage, the population was identified manually.

**Table 1.** Database search terms

<b>WEB OF SCIENCE</b>
<p>TITLE: (school dropout) OR TITLE: (early school leaving) AND TEMA: (school dropout) OR TEMA: (early school leaving) AND TEMA: (Europe)            Refined by: LANGUAGES: (ENGLISH OR SPANISH) AND RESEARCH AREAS: (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH OR SOCIOLOGY OR ANTHROPOLOGY OR WOMEN S STUDIES OR SOCIAL SCIENCES OTHER TOPICS OR SOCIAL WORK OR FAMILY STUDIES OR SOCIAL ISSUES OR ETHNIC STUDIES)            Databases-WOS, MEDLINE, SCIELO Time Period-Every year (*)</p>
<b>SCOPUS</b>
<p>( TITLE-ABS-KEY ( school AND dropout ) OR TITLE-ABS KEY ( early AND school AND leaving ) AND ALL ( europe ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBSTAGE , "final" ) ) AND ( LIMIT-TO ( ACCESSTYPE(OA) ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) ) AND ( LIMIT-TO ( SUBJAREA , "SOC" ) ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "PSYC" ) ) AND ( LIMIT-TO ( LANGUAGE , "English" ) OR LIMIT-TO ( LANGUAGE , "Spanish" ) ) AND ( LIMIT-TO ( SRCTYPE , "j" ) )            Time period=Every year (*)</p>
<b>SCIENCEDIRECT</b>
<p>Find articles with these terms: "school dropout" OR "early school leaving" AND Europe            Title, abstract or author-specified keywords: "school dropout" OR "early school leaving" AND Euro            Refined by: Types of documents: (Research articles)            Time period=Every year (*)</p>

(\*) The bibliographic search is carried out in September 2020.

### ***Extraction process and data analysis***

In line with the steps of the PRISMA protocol, the references were saved in a reference management software (RefWorks) and were reviewed to identify duplicates (identification phase). Subsequently, they underwent three levels of review in which the inclusion criteria were taken into account (see table 2).

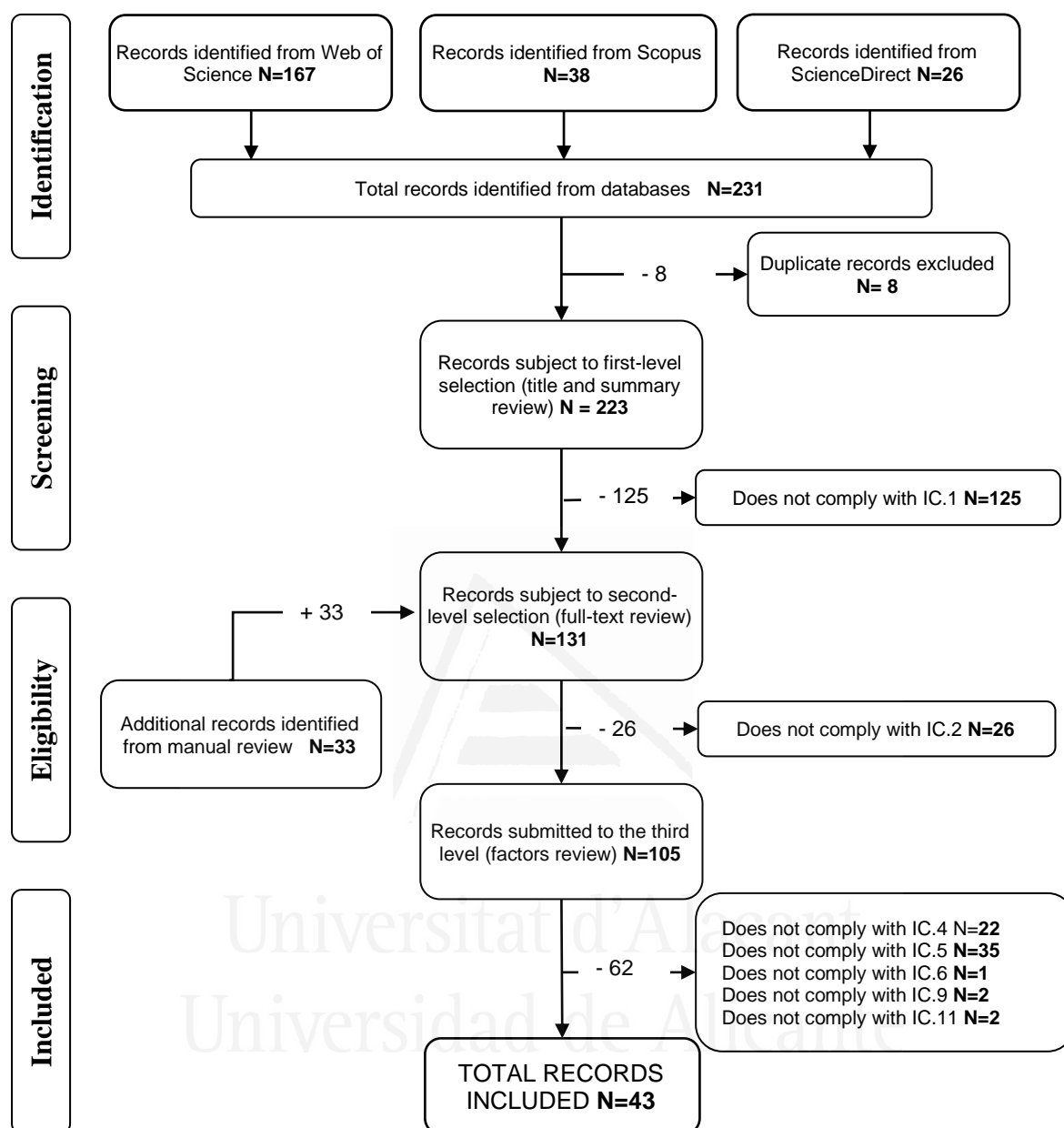
**Table 2. Inclusion criteria**

INCLUSION CRITERIA (IC)
IC.1 - Early school dropout is the main thematic content of the document.
IC.2 - The study was carried out at European level or in one or more European countries.
IC.3 - Defines the study population.
IC.4 - Identifies factors linked to the study phenomenon.
IC.5 - Analyzes empirically (statistics) the relationship between the factor and the study phenomenon.
IC.6 - The area of study in which early dropout is measured is compulsory education.
IC.7 - Is the research objective clear?
IC.8 - Is the context of the research (country, participants) clear?
IC.9 - Were enough data collected to ensure the validity of the results?
IC.10 - Do researchers expose the research methods used?
IC.11 - Are the results clearly presented?

**Source:** Inspired by *Eligibility criteria* and *Critical appraisal of individual sources of evidence* from PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation (Tricco, Lillie et al. 2018)

In the first level of review (screening phase), the titles and abstract of the publications were checked to verify that they addressed the topic of study. The documents not related to ESD were excluded. In the second level (selection phase), the complete text was reviewed in search of the country or countries of study and whether it was a scientific article with a quantitative methodology. In this phase, the bibliographic sources of the non-excluded articles were also checked in order to manually locate new documents that had not been reported by the databases and may be of interest to the study (snowballing). The selected studies were downloaded and saved in PDF files with Kopernio in order to explore the full text and identify the type of analysis, results and conclusions in the third level of review (inclusion phase) to verify that they were quantitative studies that explore the statistical relationship between ESD and the influencing factor (or factors) (see figure 1). Doubts on including studies or not were solved by means of consensus with the research team (authors) clarifying/tightening the inclusion criteria.

**Figure 1. Flow diagram of the review inclusion process**



**Source:** Diagrama de flujo del proceso de inclusión de la revisión basado en la declaración PRISMA Flow Diagram en: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement.

The information was extracted from each document by using an Excel form to collect general and specific information. The information extraction protocol is based on the Preferred Reporting Items of Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) tool and the extensions for scoping reviews (PRISMA-ScR) (Tricco et al., 2018) with the aim of identifying and verifying inclusion criteria: (a) article references (author, year, journal); (b) geographical



scope of the study; (c) research area of the study; (d) size and characteristics of the sample; (e) data source(s); (f) study design and perspective; (g) type of analysis. Furthermore, the following were located in line with the main goal of the scoping review: (H) the main factors influencing ESD. The information was extracted by the first author who asked the team any doubts that emerged when extracting the information. A consensus was reached in all cases.

## **RESULTS OF THE STUDY**

### ***Studies that analyse factors related to early school dropout (ESD) in Europe***

The search strategy reported 231 entries, 8 of which were duplicates. After the first review of the 223 remaining studies, 125 were not eligible as ESD was not the main topic. The second review provided the entry into the analysis of another 33 new documents from the review of the references cited within the articles studied, so the number became 131 articles. Furthermore, 26 articles were discarded as they did not study the phenomenon in a European country/countries, therefore the final number became 105 documents. In the third and final review, 62 documents were excluded as they did not identify factors related to the phenomenon at hand (n=22), they did not approach quantitative studies that analyse the relation between the dependent variable (ESD) and the independent variable(s) (factors) (n=25) or due to the fact that the study did not focus on mandatory education (n=1), the case studies had a non-representative sample (n=2) or the results were not obtained in a clear or evident way (n=2).

The final result of the search was 43 scientific articles that analyse the factors related to ESD in mandatory education in the European population (see table 3), all of which were published between 2000 and 2020, despite the absence of a time restriction in the search.

**Table 3: Description of studies identifying factors related to early school dropout in Europe**

(a) Article references		(b) Field of study (country)	(c) Research area	(d) Sample size and characteristics		(e) Data source	(f) Study design		(g) Type of analysis	
ID	1st Author/year	Journal	Country	Research area	Sample size	Unit or level of analysis	Data sources	Perspective	Design	Analysis
1	(Bademci et al. 2020)	Pastoral Care in Education	Malta, Turkey, Romania, Bulgaria and Italy	Education research	796 teachers and 900 students	Teachers and students	Ad hoc questionnaire	Perspective of teachers and students	Transversal	Exploratory analysis
2	(Bayón-Calvo, Corrales-Herrero, and De Witte 2020)	International Journal of Educational Research	Spain	Education research	17 Spanish Autonomous Communities	Regional characteristics	Spanish labour force survey from 2005 to 2014	Regional characteristics	Retrospective longitudinal	Coincidence analysis, in two stages
3	(Oliver and Rosselló Villalonga 2019)	Estudios Sobre Educación	Spain	Macroeconomic	17 Spanish Autonomous Communities	Regional characteristics	INE, EPA, CRE (2000-2013)	Regional characteristics	Longitudinal, panel data	Exploratory analysis (econometric)
4	(Lavrentsova and Valkov 2019)	Pedagogy (Pedagogika-Pedagogy)	Bulgaria	Education research	152 students: Roma ethnicity (72); Bulgarian (62) and other (16)	High school students	Ad hoc questionnaire	Student perspective	Transversal	Correlation analysis
5	(Roldán Prego, Rodríguez Llorente, and Vieites Lestón 2019)	International Journal of Developmental and Educational Psychology	Spain	Psychology, childhood, and education	267 students	High school students	Ad hoc questionnaire	Student perspective	Transversal	Logistic regression
6	(González-Rodríguez, Vieira, and Vidal 2019b)	Rie-Revista De Investigacion Educativa	Spain	Education research	134 teachers	Secondary and high school teachers from 10 Autonomous Communities	Ad hoc questionnaire	Faculty perspective	Transversal	Factorial analysis

7	(Gil et al. 2019)	Educational Studies	Spain	Education research	337 participants: 221 teachers and tutors and 116 directors	Teachers from 17 schools in the province of Valencia	Ad hoc questionnaire	Faculty perspective	Transversal	Correlation and variance analysis
8	(Rosado-Castellano and Cáceres-Muñoz 2018)	Experiencias educativas en el aula de infantil, primaria y secundaria	Spain	Education research	17 Autonomous Communities and 2 Autonomous Cities of Spain	Regional characteristics (education)	Ministry of Education Culture and Sport from 2013 to 2015	Regional characteristics related to education	Transversal, of three consecutive years	Descriptive comparative analysis
9	(Ripamonti et al. 2018)	Social Indicators Research	Italy	Social research	103 Italian provinces	Regional characteristics	ISTAT in 1997 and 2007	Regional characteristics	Transversal, in two moments with 10 years of difference	Modeling of structural equations; Sensitivity analysis; Spatial analysis
10	(Julià 2018)	Papers-Revista de Sociologia	Spain (Catalonia)	Social research	3,002 persons	People between the ages of 15 and 34.	EJC in 2012	Retrospective reports on educational routes	Retrospective longitudinal	Sequence analysis. Analysis of optimal correspondences
11	(Schwab 2018)	School Effectiveness and School Improvement	Austria	Education research	1,047 students: 518 boys, 529 girls	Students in 60 school classrooms	Ad hoc questionnaire	Student perspective	Transversal	Multilevel regression analysis
12	(Borgna and Struffolino 2017)	Social Science Research	Italy	Social research, gender focus	6,741 persons: 5,233 aged 18 to 20; 1,508 aged 19 to 20	People	PLUS in 2010 and 2011; ESLD in 2011	Sociodemographic data of the students.	Transversal	Logistic regression
13	(Bayón-Calvo, Corrales-Herrero, and Ogando Canabal 2017)	Investigaciones regionales	Spain	Regional research	17 Spanish Autonomous Communities	Regional characteristics (economic and sociodemographic)	MECD; INE; INEE for the period 2001-2011	Regional characteristics (economic and sociodemographic)	Longitudinal, panel data	Panel analysis
14	(Álvarez Blanco and Martínez González 2017)	Temas de Educación	Austria, Cyprus, Spain and The Netherlands	Education research	121 secondary school teachers	Teaching staff	Ad hoc questionnaire	Faculty perspective	Transversal	Contingency analysis and regression

15	(Hjorth et al. 2016)	Bmc Public Health	Denmark	Public health	1,524 students	Students	Danish Ministry of Education; Northern Denmark Region Health Survey in 2010	Educational and medical data of the students	Transversal	Logistic regression
16	(Martin Quintana et al. 2015)	Profesorado-Revista De Curriculum Y Formacion De Profesorado	Spain (Autonomous Community of the Canary Islands)	Education research	3,574 students and 2,229 family	Secondary students and their families	Ad hoc questionnaire	Family characteristics from the perspective of students and their families	Transversal	MESEdes model developed by Asparouhov and Muthen (2009)
17	(Lavrijsen and Nicaise 2015)	European Education	European countries except Malta, Cyprus, and the United Kingdom	Education research	141,178 persons aged 20-30	People	Eurostat, 2012	Characteristics of the education system based on individual data	Transversal	Multilevel logistic regression
18	(Winding and Andersen 2015)	Bmc Public Health	Denmark	Public health	3,054 students 15-year-olds	Students	Ad hoc questionnaire	Student social relations	Transversal	Logistic regression
19	(Svansdottir et al. 2015)	International Journal for Equity in Health	Iceland	Public health	201 students	Students of 15 years old, and 8 years later with 23 years old.	Ad hoc questionnaire in two waves	Prospective study of 8 years, on the health of young people.	Longitudinal, two waves with 8 years of difference	Logistic regression
20	(González Losada et al. 2015)	Profesorado-Revista de Curriculum y Formacion de Profesorado	Spain (Andalusia)	Education research	283 teachers	Secondary school teachers from 16 schools	Ad hoc questionnaire	Faculty perspective	Transversal	Correlation analysis; factor analysis
21	(Frostad, Jan Pijl, and Egil Mjaavatn 2015)	Scandinavian Journal of Educational Research	Norway	Education research	2,045 students 16-year-olds	Secondary students	Ad hoc questionnaire	Student perspective	Transversal	Factorial analysis
22	(Theunissen et al. 2015)	European journal of public health	Netherlands (Eindhoven)	Public health, gender focus	660 students aged 18 to 25	Students	Ad hoc questionnaire	Degree of masculinity and femininity of the students.	Transversal	Logistic regression

23	(Bosma et al. 2014)	Bmc Public Health	Netherlands (Eindhoven)	Public health	660 students: 330 control group and 330 study group	Students	Ad hoc questionnaire (SIODO project)	Student perspective	Transversal	Logistic regression
24	(De Witte, K. and Csillag 2014)	Education Economics	Netherlands	Education research	All students aged 13-17	Students from 114 Amsterdam schools with at least 10 students	Amsterdam Department of Social Development (DMO)	Absenteeism as a predictor of school dropouts.	Transversal	Fixed effect regression
25	(Ciprian and Mihaela 2013)	Revista de Cercetare Şi Intervenţie Socială	European Union	Social research	27 countries of the European Union	Households	Eurostat 2000 and 2010	Data on parental leave and the financial level of parents.	Transversal, in two moments with 10 years of difference	Panel analysis
26	(Fernández-Macías et al. 2013)	European Journal of Education	Spain	Education research	Households national level	Households	LFS (Eurostat) 2nd quarter of 2000 and 2007	Data on the population (individual, family, economic) and the region.	Transversal, in two moments with 7 years of difference	Logistic regression
27	(De Witte, Kristof, Nicaise et al. 2013)	European Journal of Education	European Union	Education research	27 countries of the European Union	Households	OCDE (PISA); Eurydice and Eurostat	Sociodemographic, socio-economic, and educational data	Transversal	Ordinary least squares regression (OLS).
28	(Lamote et al. 2013)	Quality & Quantity	Belgium	Education research	4,735 students	Secondary students from 55 schools	Ad hoc questionnaire	Student perspective	Transversal	Factorial analysis
29	(Casquero, Sanjuán, and Antúnez 2012)	Estudios sobre Educación	Spain	Research in education gender focus	National level	Households	LFS Eurostat (2009); INE (1996 and 2009)	Sociodemographic data and characteristics of the country	Transversal	Logistic regression
30	(Ivan et al. 2012)	Procedia - Social and Behavioral Sciences	Romania	Social research	2,642 students	Secondary students	Ad hoc questionnaire	Student perspective	Transversal	Factorial analysis

31	(Freeney and O'Connell 2012)	British Educational Research Journal	Ireland	Education research	1,311 students	Secondary students	Ad hoc questionnaire	Student perspective	Transversal	Correlation analysis
32	(van Heesch, Mirjam M. J. et al. 2012)	European journal of public health	Netherlands	Public health	16,239 students	Secondary students	VOCL'93; National Medical Registry (LMR)	Educational and medical data of the students	Transversal	Logistic regression
33	(Cabus and De Witte 2011)	Economics of Education Review	Netherlands (Amsterdam)	Education research	13,888 students: 7,296 control group and 5,592 study group	Secondary students from 2005-2006 to 2008-2009	BRON and DMO Amsterdam	Sociodemographic and educational data	Dashboard data	Analysis of differences in differences (econometric)
34	(Traag and van der Velden 2011)	Irish Educational Studies	Netherlands	Education research	10,000 students	First level high school students	VOCL'89	Students	Transversal, based on longitudinal survey	Multilevel analysis (multinomial logistic model)
35	(Andrei et al. 2011)	Procedia, Social and Behavioral Sciences	Romania	Social research	National level	Population	INS, 1995-2010	School dropout data by population according to the percentage of Roma population	Transversal	Logistic regression and method of grouping statistical data.
36	(Markussen, Froseth, and Sandberg 2011)	Scandinavian Journal of Educational Research	Norway	Education research	9,749 students	Students	Ad hoc questionnaire	Student perspective	Longitudinal with 5 years of difference	Multinomial logistic regression analysis
37	(Casquero and Navarro Gómez 2010)	Revista de Educación	Spain	Education research	National level	18- and 24-year-old students and regional characteristics	EPA for the years 1992 and 2007	Sociodemographic data and characteristics of the country	Transversal, in two moments with 8 years of difference	Logistic regression
38	(Alegre and Benito 2010)	Revista de Educación	EU-27 plus Iceland, Norway and Switzerland	Education research	National level	Households	Eurostat 2006 and 2007	Sociodemographic, economic, and educational data	Transversal, in two consecutive moments	Simple linear regression and multivariate analysis

39	(Mora Corral 2010)	Revista de Educación	Spain (Catalonia)	Economics of education	3,000 students	High school students from 91 schools	Ad hoc questionnaire	Student perspectives	Transversal	Descriptive and micro-econometric analysis
40	(Mora, Escardíbul, and Espasa 2010)	Revista de Economía Aplicada	Spain	Economics of education	National level	Households	Statistical yearbooks. MEC; INE; IVIE	Sociodemographic, socioeconomic, educational, and family data	Transversal	Econometric analysis (linear regression)
41	(Blondal and Adalbjarnardottir 2009)	Family Therapy	Iceland	Estudios de familia	427 students	Students	Ad hoc questionnaire	Sociodemographic, socioeconomic, educational, and family data	Transversal	Logistic regression
42	(Bratti 2007)	Review of Economics of the Household	United Kingdom (England, Wales, Scotland, and Northern Ireland)	Household economics	17,198 persons	People from birth to age 30	BCS70.	Sociodemographic, socioeconomic, educational, and family data	Longitudinal, 5 waves at the age of 5 years, 10 years, 16 years, 26 years, and 30 years.	Econometric analysis
43	(Peraita and Pastor 2000)	Education Economics	Spain	Economics of education	3,095 persons between the ages of 14 and 18	People who lived in the parents' house	ECVT in 1985	Sociodemographic, socioeconomic, educational, and family data	Transversal	Logistic regression

Source: Own elaboration

## **Dimensions and main factors related to early school dropout (ESD) of mandatory education in European students.**

### ***Personal dimension***

The personal dimension includes seven factors including different aspects related to students. The factor with the highest frequency is that related to the student's academic skills in which academic performance is highly relevant. The higher the performance, the lower the intention to leave school (Borgna & Struffolino, 2017; Casquero & Navarro Gómez, 2010; Freeney & O'Connell, 2012; Ivan, Pricopie, Frunzaru, Cismaru & Corbu, 2012; Roldán Prego et al., 2019; Traag & van der Velden, 2011). In this sense, previous academic performance, that is, the student's trajectory until reaching the moment of dropping out of school, is also important (Markussen, Froseth & Sandberg, 2011). Another aspect worth highlighting in terms of academic skills is the cognitive skills or difficulties that students encounter (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017; Gil, Antelm-Lanzat, Cacheiro-González & Pérez-Navío, 2019; Lavrentsova & Valkov, 2019; Mora Corral, 2010; Traag & van der Velden, 2011). The second relevant factor in the personal dimension is the student's attitudes (e.g. non-cognitive skills) related to their studies where motivation (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017; De Witte, K. & Csillag, 2014; González Losada, García Rodríguez, M. D. P., Ruíz Muñoz & Muñoz Pichardo, 2015; González-Rodríguez, Vieira & Vidal, 2019b; Traag & van der Velden, 2011) and a positive or negative attitude towards studying (Freeney & O'Connell, 2012; González Losada et al., 2015) become predictive aspects for dropping out of school. Academic commitment is another factor that influences the intention to drop out of school where the student's behaviour in class (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017; Borgna & Struffolino, 2017; González Losada et al., 2015; González-Rodríguez et al., 2019b; Markussen et al., 2011) is important, as well as the student's responsibility towards studying (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017; Gil et al., 2019; González Losada et



al., 2015; Markussen et al., 2011). Attendance or absenteeism from class (González Losada et al., 2015; Markussen et al., 2011), family responsibilities acquired by the student (Bademci et al., 2020; Lavrentsova & Valkov, 2019; Svansdottir, Arngrimsson, Sveinsson & Johannsson, 2015), as well as discipline and study habits are also aspects related to school dropout. Furthermore, the student's life situations (health problems, changing schools), their personality (peer influence, conscience, adult role and values) and relationships, both at school and in their social environment, are personal aspects that must be taken into account due to their relation to ESD (see table 4 'Personal dimension').

**Table 4. Personal dimension: personal factors related to early school dropout in Europe**

<b>PERSONAL FACTORS</b>	<b>(a) ID article</b>						
<b>1- Demographic characteristics</b>							
Sex (biological)	4	10	28	30	36		
Origin	10	36					
Gender (as identity)	22						
Place of residence (rural/urban)	30						
<b>2- Personal attitudes</b>							
(de) Motivation in studies	6	14	20	24	34		
Student attitude (positive/negative) towards studies.	20	31					
Participation in the classroom and extracurricular activities.	4	20					
Self-confidence.	23						
Displeasure for attending and staying in the center.	14						
Boredom in class.	14						
Feeling of frustration.	14						
Satisfaction with the school.	39						
Satisfaction with academic content.	20						
Healthy habits (health).	19						
Discounting delays (decrease in the value of the reward in the long term).	31						
<b>3- Academic competences</b>							
Current and previous academic performance.	5	12	30	31	34	36	37
Learning skills or difficulties.	4	7	14	34	39		
Interest in learning.	1	4					
Vehicular language.	4	39					

Dominion (self-determination).	23
Academic achievements.	37
Discipline and study habits*	4
Trust in the educational community*	4
<b>4- Commitment</b>	
Classroom behavior (commitment).	6 12 14 20 36
Academic commitment.	7 14 20 36
Absenteeism, attendance and punctuality (commitment).	4 20 36
Family responsibilities.	1 4
<b>5- Personality</b>	
Peer influence.	1 14 24
Assumption of adult role.	6
Awareness.	39
Materialistic values	30
<b>6- Relations</b>	
Relationships with teachers and classmates (loneliness)	18 21 30
Social relations	18
<b>7- Vital conjuncture - life situations</b>	
Health problems (hospitalization, medical visits, convalescence, etc.).	4 6 15 19 39
Changes of educational center.	28

**Source:** Own elaboration

(\*) Risk factors that only appear in studies referring to the Roma population.

### ***Family dimension***

In a family dimension, three factors are identified: family context, family guidelines and family structure (see table 5 'Family dimension'). The family context is the factor that appears the most in the analysed articles. Aspects such as the parents' level of qualifications (Bayón-Calvo, Corrales-Herrero & Ogando Canabal, 2017; Borgna & Struffolino, 2017; Bratti, 2007; Casquero & Navarro Gómez, 2010; Casquero et al., 2012; Fernández-Macías, Antón, Braña & De Bustillo, 2013; Gil et al., 2019; Julià, 2018; Lavrentsova & Valkov, 2019; Lavrijsen & Nicaise, 2015; Markussen et al., 2011; Martin Quintana, Aleman Falcon, Marchena Gomez & Santana Hernandez, 2015; Traag & van der Velden, 2011), social status and the family's economy (Bademci et al., 2020; Bratti,

2007; Fernández-Macías et al., 2013; Gil et al., 2019; Ivan et al., 2012; Lamote et al., 2013; Lavrentsova & Valkov, 2019; Peraita & Pastor, 2000; Traag & van der Velden, 2011) and work situation (Casquero & Navarro Gómez, 2010; Markussen et al., 2011; Casquero et al., 2012; Martin Quintana et al., 2015; Lavrentsova & Valkov, 2019; Gil et al., 2019) are observed to be predictors for ESD. Other aspects to be taken into account are the father's qualifications and training (Casquero & Navarro Gómez, 2010), age difference with the mother (Mora Corral, 2010), as well as access to resources and the family's participation in cultural activities (Traag & van der Velden, 2011).

Furthermore, family guidelines are also important, as well as parents'/tutors' participation and interest in their children's education (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009; Bratti, 2007; Gil et al., 2019; González-Rodríguez et al., 2019b; Lavrentsova & Valkov, 2019), family support during their children's education (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017; Freeney & O'Connell, 2012; Gil et al., 2019; Julià, 2018), family climate (González-Rodríguez et al., 2019b; Martin Quintana et al., 2015; Mora Corral, 2010), communication and relationship between parents and children (Martin Quintana et al., 2015; Traag & van der Velden, 2011), level of authoritarianism or leniency in raising children (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009; Lavrentsova & Valkov, 2019) and commitment acquired by parents in their children's education (Gil et al., 2019; Martin Quintana et al., 2015). In addition, rejection or abuse by parents (González-Rodríguez et al., 2019b) are issues that affect young people dropping out or continuing with their studies.

Family structure can also influence ESD. This includes aspects, such as type of family (Lavrentsova & Valkov, 2019; Markussen et al., 2011), father's nationality (Casquero & Navarro Gómez, 2010; Casquero et al., 2012), migratory process during the children's schooling age (Fernández-Macías et al., 2013) and the absence or presence of the father at home (Casquero & Navarro Gómez, 2010).

**Table 5. Family dimension: factors related to early school dropout in Europe**

<b>FAMILY FACTORS</b>	<b>(a) ID article</b>											
<b>Family context</b>												
Educational level of parents (human capital).	4	7	10	12	16	17	26	29	34	36	37	42
Socioeconomic status of parents/family income (economic capital, social class, status).	1	4	7	26	28	30	34	42	43			
Employment status of parents.	4	7	16	29	36	37						
Professional qualification of the father (in men).	37											
Age difference with the mother.	39											
Cultural capital (access to resources and participation).	34											
Place of residence*	4											
Conditions of the housing environment*	4											
<b>Family Guidelines</b>												
Participation and interest of parents in the education of their children.	4	6	7	41	42							
(Family) student support.	4	7	10	14	31							
Family climate (conflicts, etc.).	4	6	16	39								
Communication/relationship between parents and children (social capital).	16	34										
Type of parenting (authoritarian, indulgent, or negligent).	4	41										
Commitment of parents in the education of children (supervision).	7	16										
Family rejection and abuse.	6											
Parents' expectations of their children*	4											
Lack of family or community referents*	4											
<b>Family structure</b>												
Type of family (nuclear, single-parent, host, others...).	4	36										
Nationality of the father.	29	37										
Family migration (in school age of the children).	4	26										
Absence or presence of the father in the home (in men).	37											

**Source:** Own elaboration

(\*) Risk factors that only appear in studies referring to the Roma population.

### ***Educational dimension***

The educational dimension includes factors linked to the education centre, teachers, life in the classroom or school culture, the educational model and other issues related to legislation in education (see table 6 'Educational dimension'). Within the characteristics of the education centre, the quality of the centre is highly relevant in terms of the secondary education offered (Bayón-Calvo et al., 2020; De Witte, Kristof et al., 2013; Lavrijsen & Nicaise, 2015; Mora, Escardíbul & Espasa, 2010), followed by the type of centre (public, private or semi-private), the different services offered by the centre (school transport) (González-Rodríguez et al., 2019b; Ivan et al., 2012; Mora Corral, 2010), the socioeconomic filters and selection methods that the centre follows to select students (Alegre & Benito, 2010; Bayón-Calvo et al., 2020) that will determine the socioeconomic composition of its students (Lamote et al., 2013) and the percentage of students belonging to ethnic minorities (Traag & van der Velden, 2011). The offer of professionalised post-compulsory training (Alegre & Benito, 2010), the number of extracurricular activities (Mora Corral, 2010) and the lack of institutional (governmental) support for the centre and the teaching staff are other factors that influence students to drop out of school (Bademci et al., 2020).

Regarding the factors related to teachers, the question that appears most frequently is the support teachers provide students (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017; Freeney & O'Connell, 2012; Frostad, Jan Pijl & Egil Mjaavatn, 2015; Gil et al., 2019), as well as individualised attention (Schwab, 2018), commitment, skills (Gil et al., 2019), attitude towards students (González-Rodríguez et al., 2019b) and the training acquired to help students face personal, family and academic situations (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017).

**Table 6. Educational dimension: factors related to early school dropout in Europe**

EDUCATIONAL FACTORS	(a) ID article				
<b>Educational institution</b>					
Secondary levels offered by the school (prevocational, vocational, higher vocational).	2	17	27	40	
Type, characteristics, and services of the educational center (school transport...).	4	6	30	39	
Socioeconomic filters and selective practices in access to school networks.	2	38			
Socioeconomic composition of the center (status of the students).	28				
Proportion of ethnic minorities in school.	34				
Post-compulsory (professionalized) secondary education.	38				
Number of extracurricular activities.	39				
Lack of institutional support for teaching staff or educational establishments.	1				
Location educational center (proximity/remoteness of the home) *	4				
School transport*	4				
Material and technical support*	4				
<b>Teachers.</b>					
Support (from the teacher) to the student.	4	7	14	21	31
Individualized school instruction (attention).	11				
Attitude of the teacher.	6				
Teacher skills.	7				
Teacher commitment.	7				
Teacher training to help students face their personal, academic, family circumstances, etc.	14				
<b>School coexistence</b>					
Teacher-student relationship.	4	11	28	30	40
School climate/wellness.	4	11	28		
Student-teacher/teacher-student communication.	14				
Peer behavior.	6				
Relationship with peers (segregation, stigmatization, alienation) *	4				
<b>Educational model/system</b>					
Rating system.	14				
Attendance control.	24				
Educational content/Attractiveness of academic assignments.	7				
Educational exclusion*	4				
<b>Educational laws</b>					
Age of completion of compulsory education (education system).	27	33			
Retention of degrees/course repetition.	27	28			

**Source:** Own elaboration

(\*) Risk factors that only appear in studies referring to the Roma population.

The relationship between teachers and students (Ivan et al., 2012; Lamote et al., 2013; Mora et al., 2010; Schwab, 2018), school climate (Lamote et al., 2013; Schwab, 2018), bidirectional communication between both parties (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017) and classmates' behaviour (González-Rodríguez et al., 2019b) are important aspects that emerge from the classroom's culture and atmosphere. In terms of the educational model, matters such as the grading system (Álvarez Blanco & Martínez González, 2017), attendance control (De Witte, K. & Csillag, 2014) and the attractiveness of the curricular content stand out (Gil et al., 2019; McIntyre-Bhatty, 2008). Finally, other factors related to the current education legislation are also observed, where each geographic context is related to the age to legally finish compulsory education (Cabus & De Witte, 2011; De Witte, Kristof et al., 2013) and the way in which that legislation manages the retention or promotion of degrees (De Witte, Kristof et al., 2013; Lamote et al., 2013).

### ***Socio-economic dimension***

The socioeconomic factors in the scoping review are divided into three different groups (see table 7 'Socioeconomic dimension'). First of all, the group is identified related to the economic system of the geographical context, the economic growth model (Casquero & Navarro Gómez, 2010; De Witte, Kristof et al., 2013; Fernández-Macías et al., 2013; Oliver & Rosselló Villalonga, 2019; Ripamonti et al., 2018), qualification or non-qualification of the formal and informal labour markets (Alegre & Benito, 2010; Bayón-Calvo et al., 2020; Borgna & Struffolino, 2017; Peraita & Pastor, 2000), the youth unemployment rate (Bayón-Calvo et al., 2017; Casquero & Navarro Gómez, 2010; De Witte, Kristof et al., 2013; Lavrijsen & Nicaise, 2015), the poverty rate (De Witte, Kristof et al., 2013; Lavrijsen & Nicaise, 2015), GDP/per capita (Bosma, Theunissen, Verdonk & Feron, 2014; De Witte, Kristof et al., 2013), absence or presence of child labour (Ivan et al., 2012) and cultural capital, understood as the amount of cultural resources of the country or province (Ripamonti et al., 2018). Furthermore, other issues related to the

country's investment in education are important, such as public expense or investment in students (Bayón-Calvo et al., 2017; Bayón-Calvo et al., 2020; Mora et al., 2010; Rosado-Castellano & Cáceres-Muñoz, 2018) and the public expense dedicated to grants and private education (Bayón-Calvo et al., 2017).

**Table 7. Socio-economic dimension: factors related to early school dropout in Europe**

<b>SOCIOECONOMIC FACTORS</b>	<b>(a) ID article</b>				
<b>Socio-economic situation of context</b>					
Model of growth and economic development of the country.	3	9	26	27	37
Formal and informal labour markets (skilled/unskilled).	2	12	38	43	
Youth unemployment rate.	13	17	27	37	
Poverty rate.	4	17	27		
GDP per capita	13	27			
Child labour (support the family).	4	30			
Cultural capital of the province (cultural resources).	9				
<b>Economic investment in education</b>					
Public expenditure on education per student.	2	8	13	40	
Public expenditure dedicated to concerts and subsidies with private education.	13				
<b>Economic contribution to households</b>					
Level of family and child subsidy.	25				
Minimum wage	27				
Unemployment insurance.	27				
Financial aid to students (on the application of expenditure on education for scholarships).	38				
<b>Education policy</b>					
Educational policies (legislative).	2				
Duration of parental leave (legislative).	25				
<b>Sociocultural</b>					
Early marriage*	4				
Gender-specific behavior*	4				
Social exclusion*	4				
Roma ethnic minority (cultural)*	35				

**Source:** Own elaboration

(\*) Risk factors that only appear in studies referring to the Roma population.



In addition, aspects are observed that influence school dropout, such as the state's economic contribution to households, like the level of family and child subsidy (Ciprian & Mihaela, 2013), minimum wage, unemployment benefits (De Witte, Kristof et al., 2013), economic aid for students (grants) (Alegre & Benito, 2010) and the type of education policies (Bayón-Calvo et al., 2020; Ciprian & Mihaela, 2013). Finally, sociocultural factors are identified, such as early marriage (Lavrentsova & Valkov, 2019) and belonging to an ethnic minority (Andrei, Profiroiu, Profiroiu & Iacob, 2011).

### ***Factors related to early school dropout (ESD) in the Roma population in Europe***

The main dimensions and factors have been identified so far that influence ESD in mandatory education in Europe. In this section, the specific aim is to identify which of the 43 selected articles refer specifically to the Roma population when analysing the factors that influence ESD in the European Roma population (see table 8).

The findings show that only 4.6% (n=2) of the reviewed articles have studied ESD in this population (Andrei et al., 2011; Lavrentsova & Valkov, 2019).

**Table 8. Emerging different factors in studies with the Roma population**

ID	1º Author/year	Factors	
4	(Lavrentsova and Valkov 2019)	Family	Family size
			Value given to studies
			Conditions of the housing environment
			Place of residence
			Parents' expectations of their children
			Lack of family or community referents
		Personal	Discipline and study habits
			Trust in the educational community
		Educational	Material and technical support
			Educational exclusion
			Location educational center (proximity/remoteness)
			School transport
			Participation in non-formal education (Extracurricular)
		Socio-cultural and Socioeconomic	Lack of referents into school
Relationship with peers (segregation, stigmatization, alienation)			
Early marriage			
35	(Andrei et al. 2011)	Socioeconomic	Social exclusion
			Gender-specific behavior
			Ethnic minority (Roma)

Source: Own elaboration

The authors Lavrentsova & Valkov (2019) analyse the correlation based on ethnicity with which they identify the association and direction between the different factors and ESD of Roma and non-Roma students in Bulgaria. The results display that certain family and personal factors are in line with other articles part of this scoping review the most prominent being: the parents' level of education (n=12), parents' employment status (n=6), the family's socioeconomic status (n=9), student's gender (n=5), learning difficulties (n=5), family support for students (n=5) and parental involvement in their children's education (n=5).

As relevant data, the study by Lavrentsova & Valkov (2019) identifies a series of factors that are not common in other articles part of this scoping review Said factors only appear in the study carried out with Roma students. These include, in the family dimension, family size, the value parents place on their children's education, family home conditions, place of residence, the lack of family or community educational references where students can have an example. In the personal dimension, studying discipline and habits, participation in non-formal education, extracurricular activities and trust or lack of in the educational community. In the educational dimension, this includes support and resources that education centres offer Roma students, for example, materials (books and other school materials) and technical support (extra teaching), distance from the home to school and, in this sense, school transport. In this last dimension, the educational principles and ways of managing the centre are also important, that is, the degree of educational inclusion/exclusion applied to the system. This can lead to a feeling of segregation, stigmatisation and lack of belonging to the education system or centre that hinders relationships with peers (Hadjisoteriou, Faas & Angelides, 2015). Finally, regarding the socioeconomic dimension, named by Lavrentsova & Valkov (2019) as the sociocultural or environmental dimension of the community due to the peculiarities of the gypsy culture, considered by the author as 'archaic and traditional in its normative foundations of values, with a dominant role of the family clan or microcommunity group', here arise factors that

refer to early marriage, social exclusion and gender-specific behaviour that lead to gender predisposition and the limitation for girls to access education.

Andrei et al. (2011) carries out a logistic regression at a national level in Romania where the origin or belonging to the Roma ethnic group is used as an independent variable. The findings justify that the mere fact of origin or belonging to the Roma ethnic group is in itself a predictive factor for young people to drop out of compulsory education. The findings refer to the Roma population being more vulnerable to dropping out of school than other populations, since the results confirm that the school dropout rate is higher in most areas with high percentages of Roma population. On the other hand, Traag et al. (2011) did not find significant effects for the risk of dropping out of school for students of ethnic minorities when parental resources are controlled, such as social class and parents' education. However, the ethnic minority to which the author refers is not specified in the study.

## **DISCUSSION**

Most of the studies and research reviewed that analyse the relationship between different risk factors and ESD in Europe, whether at a local, regional or national level, are located in the field of research in education. Few studies emerge from other disciplines or areas of study such as social research, public health, economics of education, household economics, regional investigations, family studies or psychology, childhood and education. The main findings of these reviews indicate that, despite being a phenomenon that includes and affects different dimensions, the family dimension alongside the personal dimension are more present in research on school dropout. This is followed by the educational and socioeconomic dimension. However, although the selected and reviewed articles meet the goals to identify the risk factors of early school dropout (ESD), a bias in terms of the dimensions studied is observed. These studies tend to emphasise family and personal characteristics (of the student) more than characteristics of the

education system or socioeconomic factors that are related to ESD. Furthermore, the limited presence of empirical studies that analyse ESD in the most important and widespread ethnic group in Europe, the Roma population, or other minorities is highlighted.

The articles part of this scoping review often address two dimensions (personal and institutional n=16 of 43), of which the articles that jointly address personal factors (the personal dimension) and family factors (family dimension) stand out (n=14 of 43). Our results, like in other studies (Alexander et al., 1997), show that the most relevant factors of the personal dimension are related to academic skills (cognitive skills) and students' personal attitudes (non-cognitive skills). For instance, a study where O'Connell & Sheikh (2009) measure non-cognitive skills in ESD shows that while cognitive skills (e.g. academic achievement and performance, vehicular language, discipline and study habits) are important to predict students' academic achievements, non-cognitive skills (e.g. personal attitudes, commitment and personality) have an essential role for ESD. They are important when deciding to participate, be involved in and continue in education, or dropout of school early.

In accordance with the results of this scoping review, other studies (No et al., 2016) also associate the personal dimension with the family one. They state that students' achievements are directly related to expectations, interest and participation from parents in their children's education. Parents perceive education as an investment in their children's future. Therefore, if academic achievement is high, parents continue investing in education. However, if it is low, they let their children leave school (No et al., 2016). In terms of the family dimension, the results of this review display that the most mentioned factor is on the parents' level of education (n=12). Other authors (Degroote et al., 2020; Goksen & Cemalcilar, 2010) agree with our findings and refer to this factor by identifying it as social capital. A low level of education is understood as a form of social inequality that, alongside other inequalities such as economic status, affects young people continuing

studying or dropping out. Children with parents with a low level of education are more likely to drop out of school when, in addition, the level of poverty at home is high (Huisman & Smits, 2015; Momo et al., 2019). This factor is also analysed from a gender perspective by those who (Goksen & Cemalcilar, 2010) study the effect of migration in ESD and explain that the qualifications of both parents is a high predictor for school dropout. Huisman & Smits (2015) add that the mother's level of education is more relevant for girls to continue studying or not: 'The odds of staying in school increases by 77% for daughters and by 40% for sons if the mother is in the higher educational category' (p. 12). In the case of girls, Huisman & Smits indicate that it is not necessary for the mother's level of education to be high, the simple fact that the mother has or does not have basic reading and writing skills substantially contributes to school dropout.

Another family factor in our results is the socioeconomic level of the family or household. In this sense, (Martin Quintana et al., 2015) ESD is considered to be directly related to family poverty while (Casquero et al., 2012; Lavrentsova & Valkov, 2019; Peraita & Pastor, 2000) this approach is broadened by indicating that it is also related to community poverty and, therefore, to populations in situations of economic and social vulnerability, as is the case in the Roma population (Milenkova & Hristova, 2017). These studies indicate the importance that other social and structural factors have on ESD, such as social poverty or exclusion. In this regard, the results of this scoping review show that Roma students in Europe, unlike other minorities with whom they share ESD risk factors, have ethnicity, culture and family environment as determining factors of the level of continuity, abandonment, success or failure at school.

The reviewed articles in the scoping review display a lower presence of socioeconomic factors (socio-economic dimension) related to ESD, compared to a greater presence of personal or family factors (downstream vs upstream approach). Unlike our results, Leventhal-Weiner & Wallace (2011) studies the impact of community conditions and the labour market on ESD, while (Casquero et al., 2012; Lavrentsova & Valkov, 2019; Peraita

& Pastor, 2000) also outlining the importance of the socioeconomic factors on the continuity or abandonment of studies (Camfield, 2011). Leventhal-Weiner & Wallace (2011) states that economic activity (labour market) is considered to be one of the key push-or-pull mechanisms of the education system, as an excessive supply of youth employment is an important demand for young people and, therefore, a factor to attract them towards the labour market that push them out of the education system. In this same sense, the ESD approach developed by Fernández Macias et al. (2010) focuses on the education dimension, in this case addressing the education system as an institutional dimension. Fernández Macias proposes that school failure can lead students to ESD or not. However, all ESD intrinsically carries the fact that the education system has failed and/or the school has failed and, consequently, the student (Fernandez Macias et al., 2010). In other words, the lack of or scarce inclusive resources in the education system that accommodate the diversity and uniqueness of the students (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2022; Levinson & Hooley, 2014), as well as the inability of the school to provide a fair education so students obtain educational achievements in accordance with the efforts made, focuses ESD on the structural dimension of the education system and/or the school system, explaining the individual failure of the student and taking away the importance of ethnicity, culture or family environment.

## **IMPLICATIONS**

Despite ESD being a common problem in different populations and social groups, it affects disadvantaged populations or those in situations of economic and/or social vulnerability in a differential and more serious way (Leventhal-Weiner & Wallace, 2011). The review highlights a bibliographic panorama characterised by a lack of studies that recognise and identify ESD risk factors in socially disadvantaged populations or minorities (Freeman & Simonsen, 2015; No et al., 2016). It is possible to speak of a practically

ethnic-blind field of studies, as only one of the 43 articles included in the review uses the ethnic minority variable in its analysis; five mention the concept of ethnic minority sporadically and two of the 43 articles base their analysis on the Roma population. ESD and racialised educational failure in Europe has little scientific literature. This literature should not only explain the educational gap between different social groups, but it should also involve researchers in identifying risk factors. In addition, there is a need for corrective resources that favour future quantitative results of ESD in ethnic minorities.

## **LIMITATIONS**

This review has some limitations, such as the possibility that during the electronic search studies were omitted (i.e. due to the limitations of the electronic resources used, due to handling a large number of articles or due to the search string itself), which were possibly adapted to the inclusion criteria that we tried to compensate with the manual search. The latter increases the probability of identifying the most relevant studies, however, it does not guarantee this. Second of all, the high number of qualitative and mixed studies on ESD prompted us that one of the inclusion criteria for the review was that the selected articles were based on quantitative methodologies, therefore, studies that were possibly of great scientific importance for this phenomenon were omitted due to their qualitative or mixed nature, as well as grey literature or other reports from international organisations, with relevant data on ESD. Due to the complex nature of ESD phenomena, research tends to rely more on qualitative studies. Also, in some European countries, ethnic origin is not a legal category, the term officially defined by statistical authorities is "foreign origin", which does not apply to Roma students, who are mostly national citizens. This may lead to difficulties in sampling Roma students for quantitative studies and partly explain the lack of prevalence of quantitative studies concerning Roma students.

## **CONCLUSIONS**

These results show there are differences in ESD risk factors depending on the social group or population that the study focuses on. Nonetheless, the limited number of studies on ESD on ethnic minorities carried out in Europe, which is even lower on the Roma population, prevents us from reliably verifying that the risk factors or main causes for ESD identified in this review for Roma students are the most frequent risk factors among young Roma people in Europe. Despite this fact, the lack or absence of quantitative studies that analyse ESD in ethnic minorities, such as the Roma population, is a significant result in itself. Therefore, we conclude that research on ESD is blind to the most important and widespread ethnic group in Europe, which is invisible in generic ESD research. In addition, these studies adopt interpretive frameworks that condition the perspective of school dropout towards proposals that make individuals and families responsible in relation to those that analyse the institutional processes of the education system, of the school and of a structural socioeconomic nature that also cause and build ESD.

## **FUNDING DETAILS**

This work has been supported by the Public Health Program of the Open Society Foundations; Ministry of Science, Innovation and Universities of Spain, European Regional Development Funds (ERDF) ('Comparative impact evaluation: Roma National Integration Strategies', Project Ref. CSO2017-83787-P) and Ministry of Science, Innovation and Universities, Government of Spain (FPU17 / 01869).

## **RESEARCH TEAM**

María José Sanchís Ramón

Daniel La Parra Casado

Diana Gil González



## BIBLIOGRAPHY

References marked with (ID), and two asterisks \*\* indicate studies included in the synthesis of the research.

Abuya, B., Oketch, M. & Musyoka, P. (2013). Why do pupils dropout when education is 'free'? Explaining school dropout among the urban poor in Nairobi. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 740-762.  
doi:10.1080/03057925.2012.707458.

Adame Obrador, M. T. & Salva Mut, F. (2010). Early school leaving and the transition to employment in a tourism-based economy. The Balearic case. *Revista De Educacion* (351), 185-210.

<sup>(38)</sup> Alegre, M. A. & Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de educación* (1), 65-92. Retrieved from <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80861?show=full&locale-attribute=ca> \*\*

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.  
doi:10.2307/2673158.

<sup>(14)</sup> Álvarez Blanco, L. & Martínez González, R. (2017). Percepción docente de la adaptación escolar del alumnado en riesgo de abandono. *Temas de educación*, 23(2), 210-232. \*\*

Alvarez-Roldan, A., Parra, I. & Gamella, J. F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International journal of intercultural relations*, 63, 113-127.  
doi:10.1016/j.ijintrel.2018.02.001. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.02.001>.

- <sup>(35)</sup> Andrei, T., Profiroiu, A., Profiroiu, M. & Iacob, A. I. (2011). School Dropout in Romania at the Level of Disadvantaged Groups. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 337-341. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.064>. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811025031>.
- Andrei, T., Teodorescu, D. & Oancea, B. (2011). Characteristics and causes of school dropout in the countries of the European Union. *Procedia, social and behavioral sciences*, 28, 328-332. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.062. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.062>
- Anisef, P., Brown, R. S., Phythian, K., Sweet, R. & Walters, D. (2010). Early School Leaving among Immigrants in Toronto Secondary Schools. *Canadian Review of Sociology-Revue Canadienne De Sociologie*, 47(2), 103-128. doi:10.1111/j.1755-618X.2010.01226.x.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *J.Sch.Health*, 79(9), 408-415. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. doi:10.1080/1364557032000119616. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- <sup>(1)</sup> Bademci, H. Ö, Sakmar-Balkan, E., Karadayı, E. F., Cefai, C., Alkan, C. & Warfa, N. (2020). Inclusive education and early school leaving in Bulgaria, Italy, Malta, Romania and Turkey comparative study. *Pastoral Care in Education*, 38(2), 174-186. doi:10.1080/02643944.2020.1725907. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725907> \*\*

- Barros, T. M., Souza Neto, P. A., Silva, I. & Guedes, L. A. (2019). Predictive Models for Imbalanced Data: A School Dropout Perspective. *Educ.Sci.*, 9(4), 275. doi:10.3390/educsci9040275.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. doi:10.1007/s10212-012-0126-5.
- <sup>(2)</sup> Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H. & De Witte, K. (2020). Assessing regional performance against early school leaving in Spain. *International journal of educational research*, 99, 101515. doi:10.1016/j.ijer.2019.101515. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101515> \*\*
- <sup>(13)</sup> Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H. & Ogando Canabal, O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones regionales*(37), 99-117. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/los-factores-explicativos-del-abandono-temprano/docview/1920021154/se-2> \*\*
- Berg, N. & Nelson, T. D. (2016). Pregnancy and Dropout: Effects of Family, Neighborhood, and High School Characteristics on Girls' Fertility and Dropout Status. *Population Research and Policy Review*, 35(6), 757-789. doi:10.1007/s11113-016-9410-4.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. doi:10.3102/0034654316669821.
- <sup>(41)</sup> Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: a longitudinal study. *Family therapy*, 36(3), 125. \*\*

- (12) Borgna, C. & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social science research*, 61, 298-313.  
doi:10.1016/j.ssresearch.2016.06.021. Retrieved from  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021> \*\*
- (23) Bosma, H., Theunissen, M., Verdonk, P. & Feron, F. (2014). Low control beliefs in relation to school dropout and poor health: findings from the SODO case-control study. *BMC Public Health*, 14, 1237. doi:10.1186/1471-2458-14-1237. \*\*
- (42) Bratti, M. (2007). Parents' income and children's school drop-out at 16 in England and Wales: evidence from the 1970 British Cohort Study. *Rev Econ Household*, 5(1), 15-40. doi:10.1007/s11150-007-9001-6. Retrieved from  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11150-007-9001-6> \*\*
- Bussu, A. & Pulina, M. (2020). Exploring young people's perceptions about secondary school: Critical issues and improvements to prevent dropout risk in disadvantaged contexts. *Improving Schools*, 23(3), 223-244. doi:10.1177/1365480220940858.
- (33) Cabus, S. J. & De Witte, K. (2011). Does school time matter?—On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30(6), 1384-1398. doi:<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.003>. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775711001063>. \*\*
- Camfield, L. (2011). 'A girl never finishes her journey': mixing methods to understand female experiences of education in contemporary Ethiopia. *Research papers in education*, 26(4), 393-412. doi:10.1080/02671520903350297. Retrieved from  
<https://doi.org/10.1080/02671520903350297>
- (37) Casquero, A. & Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*(1), 191-223. \*\*

<sup>(29)</sup> Casquero, A., Sanjuán, J. & Antúnez, A. (2012). School Dropout by Gender in the European Union: Evidence from Spain/Abandono escolar en función del sexo en la Unión Europea: evidencias sobre España. *Estudios Sobre Educación*, 23, 117-139. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1467534864?accountid=17192>.

\*\*

Cavaco, C., Alves, N., Guimaraes, P., Feliciano, P. & Paulos, C. (2020). Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (re)production of stereotypes in school. *Educational Research for Policy and Practice*. doi:10.1007/s10671-020-09265-7.

<sup>(25)</sup> Ciprian, P. & Mihaela, T. (2013). Parent Involvement and Early School Leaving. *Revista de cercetare și intervenție socială*, 40, 21. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/parent-involvement-early-school-leaving/docview/1665202497/se-2> \*\*

Comisión Europea. (2011). Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. (SEC(2011) 98 final, SEC(2011) 97 final, SEC(2011) 96 final). Bruselas.

Comisión Europea. (2014a). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre el Marco Europeo de Estrategias Nacionales de Inclusión de los Gitanos. Bruselas.

Comisión Europea. (2014b). La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop. Luxemburg: Publications Office.

Comisión Europea. (2015). Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones.

Informe sobre la aplicación del marco de la UE para las Estrategias Nacionales de Integración de los Gitanos 2015. Bruselas.

Comisión Europea. (2017). Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo y al Consejo. Revisión intermedia del Marco europeo de estrategias nacionales de integración de los gitanos. Bruselas.

Comisión Europea. (2020). Monitor de la educación y la formación de 2020. Luxembourg: Publications Office: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/662544>

Crispin, L. M. (2017). Extracurricular Participation, "At-Risk" Status, and the High School Dropout Decision. *Education Finance and Policy*, 12(2), 166-196.  
doi:10.1162/EDFP\_a\_00212.

De Ridder, K. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Holmen, T. L. & Bjorngaard, J. H. (2012). Adolescent health is associated with high school dropout, independent of parental socioeconomic status: a prospective population study, The Young-HUNT 1 study (Norway). *Eur.J.Public Health*, 22, 186.

<sup>(24)</sup> De Witte, K. & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education economics*, 22(5/6), 549-568.  
doi:10.1080/09645292.2012.672555. Retrieved from  
<https://doi.org/10.1080/09645292.2012.672555> \*\*

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, Henriette Maassen. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.002.

<sup>(27)</sup> De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345. doi:10.1111/ejed.12034. \*\*

Degroote, E., Demanet, J. & Van Houtte, M. (2020). The influence of school mobility and dropout rates on non-mobile students' school engagement: a chicken-and-egg situation?. *Research Papers in Education*, 35(4), 443-466.  
doi:10.1080/02671522.2019.1601755.

Dupere, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. & Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629.  
doi:10.3102/0034654314559845.

Fernandez Macias, E., de Bustillo Llorente, Rafael Munoz, Brana Pino, F. J. & Anton Perez, J. I. (2010). Some arithmetic remarks on school failure and early school dropout in Spain. *Revista De Educacion*, 307-324.

<sup>(26)</sup> Fernández-Macías, E., Antón, J., Braña, F. & De Bustillo, R. M. (2013). Early School-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European journal of education*, 48(1), 150-164. doi:10.1111/ejed.12000. \*\*

Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.  
doi:10.3102/0034654314554431.

<sup>(32)</sup> Freeney, Y. & O'Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British educational research journal*, 38(4), 557-574. doi:10.1080/01411926.2011.563838.  
Retrieved from <https://www.istor.org/stable/23263904> \*\*

<sup>(21)</sup> Frostad, P., Jan Pijl, S. & Egil Mjaavatn, P. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian journal of educational research*, 59(1). \*\*

- Garcia Gracia, M. & Sanchez Gelabert, A. (2020). The heterogeneity of early school leaving in post-compulsory transitions: Pathways and subjectivity of the school experience. *Papers-Revista De Sociologia*, 105(2), 235-257.  
doi:10.5565/rev/papers.2775.
- <sup>(7)</sup> Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A., Cacheiro-González, M. L. & Pérez-Navío, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. doi:10.1080/03055698.2018.1516632. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632> \*\*
- Goksen, F. & Cemalcilar, Z. (2010). Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 163-175.  
doi:10.1016/j.ijintrel.2009.11.006.
- <sup>(20)</sup> González Losada, S., García Rodríguez, M. D. P., Ruiz Muñoz, F. & Muñoz Pichardo, J. M. (2015). Risk factors of early high school dropout: Andalusia middle school teachers' perspective. *Profesorado*, 19(3), 226-245. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43647> \*\*
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. & Vidal, J. (2019a). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational research (Windsor)*, 61(2), 214-230.  
doi:10.1080/00131881.2019.1596034. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2019.1596034>
- <sup>(6)</sup> González-Rodríguez, D., Vieira, M. & Vidal, J. (2019b). The perception of Primary and Secondary School teachers about the variables that influence Early School Leaving. *Revista de Investigacion Educativa*, 37(1), 181-200. doi:10.6018/rie.37.1.343751. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85064573058&doi=10.6018%2frie.37.1.343751&partnerID=40&md5=f80f6e79828a4f8d524d1adca3dd5fab> \*\*



Hadjisoteriou, C., Faas, D. & Angelides, P. (2015). The Europeanisation of intercultural education? Responses from EU policy-makers. *Educational review (Birmingham)*, 67(2), 218-235. doi:10.1080/00131911.2013.864599. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2013.864599>

Hajisoteriou, Karousiou & Angelides. (2022). Rethinking interculturalism: student voices on promoting intercultural school development. *Research papers in education*, 37(2), 249-274. doi:10.1080/02671522.2020.1849367. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2020.1849367>.

Hernandez Prados, M. A. & Alcaraz Rodriguez, M. (2018). Determining factors of early school leaving. *Revista De Investigacion En Educacion*, 16(2), 182-195.

<sup>(15)</sup> Hjorth, C. F., Bilgrav, L., Frandsen, L. S., Overgaard, C., Torp-Pedersen, C., Nielsen, B. & Bøggild, H. (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: A 4.8-year follow-up study; 27627885. *BMC Public Health*, 16(1). doi:10.1186/s12889-016-3622-8. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8> \*\*

Homlong, L., Rosvold, E. O. & Haavet, O. R. (2013). Can use of healthcare services among 15-16-year-olds predict an increased level of high school dropout? A longitudinal community study. *BMJ Open*, 3(9), e003125. doi:10.1136/bmjopen-2013-003125.

Huisman, J. & Smits, J. (2015). Keeping Children in School: Effects of Household and Context Characteristics on School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries. *Sage Open*, 5(4), 2158244015609660. doi:10.1177/2158244015609666.

Hunt, D. E. (1966). Chapter VI: Adolescence: Cultural Deprivation, Poverty, and the Dropout. *Review of educational research*, 36(4), 463-473.

doi:10.3102/00346543036004463. Retrieved from

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/00346543036004463>

- (30) Ivan, L., Pricopie, R., Frunzaru, V., Cismaru, D. & Corbu, N. (2012). The Risk of Dropping Education for Romanian High School Students. Structural Factors and Educational Policies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2312-2321. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.477>. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812016060> \*\*

Jugovic, I. & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363-377. doi:10.1111/ejed.12041.

- (10) Julià, A. (2018). Educational pathways of young men and women. A sequence analysis approach [Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias]. *Pap.*, 103(1), 5-28. doi:10.5565/rev/papers.2290. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85040938083&doi=10.5565%2frev%2fpapers.2290&partnerID=40&md5=b8f337d593db2c8b11581d57baa3c72e> \*\*

- (28) Lamote, C., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen, T. & de Bilde, J. (2013). Dropout in secondary education: an application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality & Quantity*, 47(5), 2425-2446. doi:10.1007/s11135-012-9662-y. \*\*

Lavrentsova, E. & Valkov, P. (2019). Risk Factors for Early School Leaving in Bulgaria. *Pedagogika-Pedagogy*, 91(7), 946-962.

- (17) Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2015). Social Inequalities in Early School Leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context. *European Education*,

47(4), 295-310. doi:10.1080/10564934.2015.1098265. Retrieved from  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10564934.2015.1098265> \*\*

Lee, K. & Polachek, S. W. (2018). Do school budgets matter? The effect of budget referenda on student dropout rates. *Education Economics*, 26(2), 129-144. doi:10.1080/09645292.2017.1404966.

Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nezet, O. & Beck, F. (2010). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *Eur.J.Public Health*, 20(2), 157-163. doi:10.1093/eurpub/ckp148.

Lessard, A., Poirier, M. & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250>. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810002909>

Leventhal-Weiner, R. & Wallace, M. (2011). Racial differences in high school dropout rates: An analysis of U.S. Metropolitan areas. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(4), 393-413. doi:10.1016/j.rssm.2010.12.007.

Levinson, M. & Hooley, N. (2014). Supporting the learning of nomadic communities across transnational contexts: exploring parallels in the education of UK Roma Gypsies and Indigenous Australians. *Research papers in education*, 29(4), 373-389. doi:10.1080/02671522.2013.772223. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2013.772223>

<sup>(36)</sup> Markussen, E., Froseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. doi:10.1080/00313831.2011.576876.\*\*

- (16) Martin Quintana, J. C., Aleman Falcon, J. A., Marchena Gomez, R. & Santana Hernandez, R. (2015). Family background of students at risk of early school leaving by family typology. *Profesorado-Revista De Curriculum Y Formacion De Profesorado*, 19(3), 246-263. \*\*
- McIntyre-Bhatty, K. (2008). Truancy and coercive consent: is there an alternative?. *Educational review (Birmingham)*, 60(4), 375-390. doi:10.1080/00131910802393407. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910802393407>
- Milenkova, V. & Hristova, S. D. (2017). Is There Any Light in the Tunnel? On the Drawbacks of the Roma Educational Integration in Bulgaria, 1-16. Retrieved from <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50229>
- Momo, M. S. M., Cabus, S. J., De Witte, K. & Groot, W. (2019). Context and Implications Document for: A systematic review of the literature on the causes of early school leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7(3), 523-524. doi:10.1002/rev3.3135.
- (39) Mora Corral, A. J. (2010). School dropout determinants in Catalonia: beyond family socioeconomic level. *Revista De Educacion*, 171-190. \*\*
- (40) Mora, T., Escardíbul, J. & Espasa, M. (2010). The effects of regional educational policies on school failure in Spain. *Revista de economía aplicada*, 18(54), 79-106. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342483> \*\*
- Neely, S. R. & Vaquera, E. (2017). Making It Count: Breadth and Intensity of Extracurricular Engagement and High School Dropout. *Sociological Perspectives*, 60(6), 1039-1062. doi:10.1177/0731121417700114.
- No, F., Taniguchi, K. & Hirakawa, Y. (2016). School dropout at the basic education level in rural Cambodia: Identifying its causes through longitudinal survival analysis.

*International Journal of Educational Development*, 49, 215-224.

doi:10.1016/j.ijedudev.2016.03.001.

O'Connell, M. & Sheikh, H. (2009). Non-cognitive abilities and early school dropout: longitudinal evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479.

doi:10.1080/03055690902876586.

OECD. (2012). *Equity and quality in education*. (Anonymous Trans.). Paris: OECD.

doi:10.1787/9789264130852-en.

OECD. (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. Retrieved from

<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

<sup>(3)</sup> Oliver, X. & Rosselló Villalonga, J. (2019). Does the Economic Productive Structure Determine Early School Leaving Rates? Evidence from Spanish Regions, 2000-2013.

*Estudios sobre educación : ESE*, 26, 181-205. doi:10.15581/004.36.181-205.

Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6815378> \*\*

<sup>(43)</sup> Peraita, C. & Pastor, M. (2000). The Primary School Dropout in Spain: The Influence of Family Background and Labor Market Conditions. *Education Economics*, 8(2), 157-

168. doi:10.1080/096452900410721. Retrieved from

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/096452900410721> \*\*

<sup>(9)</sup> Ripamonti, E., Ripamonti, E., Barberis, S. & Barberis, S. (2018). The Effect of Cultural Capital on High School Dropout: An Investigation in the Italian Provinces. *Soc Indic*

*Res*, 139(3), 1257-1279. doi:10.1007/s11205-017-1754-6. Retrieved from

<https://search.proquest.com/docview/2102413520> \*\*

<sup>(5)</sup> Roldán Prego, L., Rodríguez Llorente, C. & Vieites Lestón, T. (2019). El papel de la repetición y el rendimiento académico en el abandono escolar temprano.

*International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD*

de *Psicología*, 1(2), 83-92. doi:10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1674. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7541075> \*\*

<sup>(8)</sup> Rosado-Castellano, M. F. & Cáceres-Muñoz, J. (2018). Inversión educativa y abandono escolar temprano. Análisis comparado entre Comunidades Autónomas. In Anonymous *Experiencias educativas en el aula de infantil, primaria y secundaria*. (Anonymous Trans.). (, pp. 22-32). Eindhoven, NL: Adaya Press. \*\*

<sup>(11)</sup> Schwab, S. (2018). Who intends to learn and who intends to leave? The intention to leave education early among students from inclusive and regular classes in primary and secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 573-589. doi:10.1080/09243453.2018.1481871. \*\*

Squires, G. (2020). A European consideration of early school leaving as a process running through childhood: a model for inclusive action. *Education 3-13*, 48(3), 332-343. doi:10.1080/03004279.2019.1664412.

<sup>(19)</sup> Svansdottir, E., Arngrimsson, S. A., Sveinsson, T. & Johannsson, E. (2015). Importance of physical health and health-behaviors in adolescence for risk of dropout from secondary education in young adulthood: An 8-year prospective study. *Int.J.Equity Health*, 14(1). doi:10.1186/s12939-015-0272-x. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84948566535&doi=10.1186%2fs12939-015-0272-x&partnerID=40&md5=e29bd16c1b67e9da7e2419d2d230242e> \*\*

<sup>(22)</sup> Theunissen, M., de Man, I., Verdonk, P., Bosma, H. & Feron, F. (2015). Are Barbie and Ken too cool for school? A case-control study on the relation between gender and dropout. *Eur.J.Public Health*, 25(1), 57-62. doi:10.1093/eurpub/cku097. \*\*

Theunissen, M., Griensven Van, I., Verdonk, P., Feron, F. & Bosma, H. (2012). The early identification of risk factors on the pathway to school dropout in the SIODO study: A

sequential mixed-methods study; 23186253. *BMC Public Health*, 12(1).

doi:10.1186/1471-2458-12-1033. Retrieved from

[https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84869884646&doi=10.1186%2f1471-2458-12-1033&partnerID=40&md5=3626423450d43761eae0c94dbf91648e)

[84869884646&doi=10.1186%2f1471-2458-12-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84869884646&doi=10.1186%2f1471-2458-12-1033&partnerID=40&md5=3626423450d43761eae0c94dbf91648e)

[1033&partnerID=40&md5=3626423450d43761eae0c94dbf91648e](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84869884646&doi=10.1186%2f1471-2458-12-1033&partnerID=40&md5=3626423450d43761eae0c94dbf91648e)

<sup>(34)</sup> Traag, T. & van der Velden, R. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62.

doi:10.1080/03323315.2011.535975. Retrieved from

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03323315.2011.535975> \*\*

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D....Straus, S. E.

(2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and

Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473. doi:10.7326/M18-0850.

Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30178033>

Tricco, A. C., Zarin, W., Ghassemi, M., Nincic, V., Lillie, E., Page, M. J....Straus, S. E.

(2018). Same family, different species: methodological conduct and quality varies

according to purpose for five types of knowledge synthesis. *Journal of clinical*

*epidemiology*, 96, 133-142. doi:10.1016/j.jclinepi.2017.10.014. Retrieved from

<https://dx.doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.10.014>

UNESCO. (2015). La educación para todos, 2000-2015: Logros y Desafíos. Resumen

Informe de seguimiento de la EPT 2015. Francia: Ediciones UNESCO.

Wichstrom, L. (1998). Alcohol intoxication and school dropout. *Drug Alcohol Rev.*, 17(4),

413. Retrieved from

<https://search.proquest.com/docview/217304500?accountid=17192>

(18) Winding, T. N. & Anderson, J. H. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults: the role of social relations. *BMC Public Health*, 15, 1054. doi:10.1186/s12889-015-2391-0. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-015-2391-0> \*\*



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**EMERGING DISCOURSES ON EDUCATION AND MOTHERHOOD  
WITH ROMA WOMEN/ DISCURSOS EMERGENTES SOBRE  
EDUCACIÓN Y MATERNIDAD CON MUJERES GITANAS<sup>40</sup>**

**ABSTRACT**

Previous research has highlighted different factors that limit educational success and continuity in Roma children and young adults, outlining both those linked to cultural identity and those derived from structural racism, which also affect the education system. The aim of this study is to understand how gender influences education for Roma women in Spain and to identify possible changes and/or continuities for formal education and motherhood in their discourses. This research is based on a qualitative methodology, encompassing 19 interviews with Roma women aged between 18 and 67 and residents in the province of Alicante, Spain. The results show that Roma women consider education as something relevant and should not be abandoned. Success at school is not understood as an element of assimilation, nor as something incompatible with Roma identity. Quite the opposite, studying is perceived as a strategy to obtain a better job in the future, but also as a project for personal development and growth, as well as an empowerment tool, both inside and outside the community. Nonetheless, educational continuity requires not only changes in its assessment by the Roma community, but also interventions on the structural barriers that prevent balancing life and studies when a woman is already a mother.

---

<sup>40</sup> Ferrández-Ferrer, A., Sanchís-Ramón, M.J, & La Parra-Casado, D. (2022). Emerging discourses on education and motherhood with Roma women. *Ethnicities*, 22(6) <https://10.1177/14687968221120683>

## INTRODUCTION

The educational situation of Roma people is one of the priority issues for the European Commission, according to the different reports and recommendations made for a little over a decade<sup>41</sup>. Scientific literature has echoed this priority and -based on different perspectives and methodologies- has addressed the level of education, school success and failure and the factors that contribute to dropping out of school early among the Roma population in different contexts in Europe. The shared framework is the importance given to education as a key element for the socio-economic inclusion of populations in disadvantaged socio-economic situations.

However, few studies have focused on analysing and understanding the perspective of Roma families regarding formal education from a qualitative methodology. There are even fewer studies that discuss the impact formal education has on the lives of Roma women (Hinton-Smith et al., 2018). In this regard, our study raises questions, such as do Roma women consider studying to be important? To what extent does being a woman influence continuing with studies or dropping out of school early? What kind of education do they want for their children?

The aim of this study is to understand how gender influences education for Roma women in Spain and to identify possible changes and/or continuities for formal education and motherhood in their discourses. Understanding Roma women's opinion and the importance they give to formal education is especially relevant in order to develop strategies addressed to cut the gap and reduce inequalities in education for the Roma population as a whole.

---

<sup>41</sup> See [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu\\_en#documents](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_en#documents)

The significant gap in education between the Roma community and the rest of Spanish society has been previously observed in research (Ullán de la Rosa and García Andreu, 2021). Although full enrolment in primary education has been achieved (Fundación Secretariado Gitano, 2013), a gap remains that affects learning outcomes, continuing studying and obtaining higher education and qualifications. According to the latest studies by the European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), 70% of Roma people in Spain between 18 and 24 years of age (69% women and 71% men) have left school before finishing mandatory secondary education (ESO, for its initials in Spanish) when compared to 20% of the whole population of the same age range (FRA, 2017: p. 27).

Previous research has indicated the concurrence of a series of factors, both endogenous and exogenous, cultural, and structural, that feedback and interact with each other, resulting in curricular delay and dropping out of school early (Fundación Secretariado Gitano, 2013; Gamella, 2011; Parra Toro, Ivan et al., 2018; Ullán de la Rosa and García Andreu, 2021; Strataki and Petrogiannis, 2021). Therefore, dropping out of school must be analysed as a complex and multi-factor circumstance.

Regarding the main factors that hinder these young people succeeding, there is a dialectic between the research conducted from the perspective of the dominant ethnic group (which tends to raise an idea of either a cultural or a socio-economic deficit in the Roma population), on the one hand, and that which adopts a critical perspective on the patterns of ethnic domination and exclusion that this group shows through school practices, on the other. These include elements such as institutional racism in the school system, the constitution of exclusionary school spaces, and racist practices from the general population over the Roma population (Kyriazi, 2018; Sime et al., 2018). Thus, according to the first group of studies, the main factors that hinder school success are directly related to the Roma culture: the value given to education; expectations, customs and traditions revolving around life projects; and gender roles that are culturally defined from young ages in the Roma population, both for men and women (Asensio Belenguer, 2011;

Clavell-Bate, 2012; Hagatun, 2019; Pantea, 2015; Vladimirova and Amudzhiyan, 2020). Furthermore, some studies highlight a cultural dissonance between the values, beliefs and expectations that are transmitted within the family and at school that can be perceived as two incompatible universes and which can lead to a fear of assimilation or losing cultural identity, the so-called *apayamiento*<sup>42</sup> (Bereményi, 2007; Levinson, 2007; Myers et al., 2010). Sime et al. (2018) point out that “when interacting with schools, Roma women often find themselves at the interface of their communities’ and teachers’ expectations”. In this regard, not taking their children to school could be understood as a self-protection mechanism against a process of forced assimilation, as the educational system accepts their children but does not offer them the opportunity to promote their own culture (Hagatun, 2019). On the other hand, factors linked to education are highlighted by the second group of studies, such as the lack of ethnic-cultural knowledge within the education system (Asensio Belenguer, 2016; Clavell-Bate, 2012), segregation at school (Gamella, 2011; Parra Toro, Iván et al., 2017), rejection by non-Roma students and families (Gay y Blasco, 2016) and not dealing with bullying (Levinson, 2007). Jointly and in complex manner, these factors lead to a high percentage of Roma students failing and dropping out of school before completing the compulsory stage of education (Asensio Belenguer, 2011; Parra Toro, Ivan et al., 2018).

Studies have also shown the importance of family for young Roma people to continue studying. In this sense, different authors highlight a lack of parent or family support and involvement regarding their children’s education. This absence or lack of support is based on different reasons. The social distance between the family and the educational institution prevents acknowledging how the system works, it reduces the value that families give to their children’s education (Clavell-Bate, 2012; Pantea, 2015) and makes

---

<sup>42</sup> This term refers to peer pressure among Spanish Roma targeted to those who do not behave in line with Roma identity and culture. *Apayamiento* is equivalent to the phenomenon of ‘acting white’ (Abajo and Carrasco 2004: p. 38).

fears emerge (Myers et al., 2010), mainly related to the gender roles inherited by a patriarchal society (Clavell-Bate, 2012; Pantea, 2015; Reimer, 2016). On the other hand, the parents' level of education (Fundación Secretariado Gitano, 2013; Laparra et al., 2011; Rizova et al., 2020; Afanasieva et al., 2020) or the linguistic differences present between the family and the educational community (Khalfaoui et al., 2020; Río Ruiz, 2010), as well as financial difficulties that many of these families face (Clavell-Bate, 2012; Herrero et al., 2017; Marcu, 2020; Strataki and Petrogiannis, 2021), are additional barriers to interact with schools and, therefore, to support their children's education.

School drop-out and failure among the Roma community has an important gender component and bias (Abajo and Carrasco, 2004; Asensio Belenguer, 2011; Forray and Óhidy, 2019; Fundación Secretariado Gitano, 2006). Differences are already observed in primary education between Roma boys and girls, with a higher number of girls starting school after the age of 6 (Fundación Secretariado Gitano, 2010). The transition from the last year of primary school to the first year of secondary school is a key moment for Roma students to drop out of school (Fundación Secretariado Gitano, 2006). At this moment, girls leave school more than boys despite girls apparently being more adapted to school routines, paces and habits (Gamella, 2011: p. 128). Nonetheless, in terms of reaching the 4th and last year of mandatory education in Spain, the figures are quite the opposite and the percentage of girls exceeds that of boys, with girls expressing greater aspirations for further training and achieving higher qualifications (Fundación Secretariado Gitano, 2006). In fact, more Roma women than men continue studying later on (Fundación Secretariado Gitano, 2013). Although only a minority achieve it, research on Roma students accessing higher education also highlights the overrepresentation of women at this level, which can reach 80% (García, 2015).

Early drop-out by Roma girls and teenagers is related to the roles and stereotypes that are socially assigned to them. According to a study by Fundación Secretariado Gitano (2013), the main cause of early drop-out is associated with family reasons (29.5%)<sup>43</sup>, something that occurs more with girls (42.7%) than boys (14.9%). Therefore, a strong gender component is related to dropping out of school, as 40.4% of girls stop studying due to family responsibilities or burdens (taking care of someone), 39.1% due to engagement or marriage and 12.6% due to family pressure, whilst boys mainly drop out of school to search for a job (21.7%).

Some studies have highlighted early marriage and motherhood as factors that lead to dropping out of school early (Adamecz-Völgyi and Scharle, 2020; Levinson and Sparkes, 2006). Teenage marriage is related to the importance of girls keeping their virginity and keeping the family honour in the marriage process, therefore some girls could be pressured to leave school due to fear of undesired relations and the need to collaborate with other chores (Parra Toro, Ivan et al., 2018: p. 326).

Literature also outlines the important changes that are taking place, and which are associated both with the educational aspirations of young people themselves and with the perspective that their family and social environment have of education. Different studies show that the attitudes of Roma families towards education is changing. Nowadays parents believe that education is more important and necessary than in previous generations (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006; Clavell-Bate, 2012). Families understand it as a tool for future social, economic and work development for their children (Marcu, 2020; Márquez and Padua, 2016). Roma families are also influenced by societal changes, so they assume that education can provide different skills for their children

---

<sup>43</sup> Other reasons for dropping out of school are personal reasons, such as tired of studying (16.6%), lack of motivation or interest in what they are studying (14.3%), as well as wanting to search for a job (15.2%) (Fundación Secretariado Gitano, 2013: p.66).

which are necessary to generate an income in the future (Myers et al., 2010) and they encourage their children, to the extent possible, to continue studying (Marcu, 2020).

In the case of women, continuing with their studies acquires enormous relevance, and different studies indicate that including women and girls in education programmes (both formal and informal) contributes to improving the perception that women have about their academic skills, thus, providing them with psycho-social benefits, such as an increased self-esteem, personal autonomy and the strengthening of social networks (Girbés-Peco et al., 2019; Reimer, 2016). Education also contributes to transforming them, on the one hand, into active agents when making decisions on their children's educational future and, on the other, into the main driving force for change in their community (Ayuste and Sánchez, 2004; García Carrión et al., 2009; Peña García, 2020; Strataki and Petrogiannis, 2021; Valls and Simón, 2003).

This research provides knowledge on how the intersection of gender and ethnicity influences the educational path of Roma women in Spain through different mechanisms. It contributes to the existing literature by identifying the possible changes and/or continuities on regulated education and maternity from the perspective of the interviewed Roma women.

Universitat d'Alicant  
Universidad de Alicante



## METHODOLOGICAL STRATEGY

This research is part of the European RomoMatteR project “Empowering at-Risk Roma Girls’ Mattering through Reproductive Justice”<sup>44</sup> developed in Spain, Romania and Bulgaria. The project addresses reproductive justice of Roma women as a strategy to prevent gender discrimination that women and girls undergo inside and outside their communities. These patterns of discrimination are strongly associated with motherhood, as Roma women often become mothers while teenagers. The RomoMatteR project promotes actions to empower teenagers so they can freely decide their life goals, for them to be recognised and valued in their communities regardless of their decisions about motherhood and influence decision-making processes in their communities (Garcia-Ramirez et al., 2020).

The first phase of this project involved conducting semi-structured interviews with adult Roma women in order to understand their perspectives and experiences in relation to motherhood and family planning. This analysis was focused on 19 interviews with women aged between 18 and 67 and residents in the province of Alicante (Spain).

The participants were selected with the help of key agents of the Roma community, thanks to participation from FAGA (Federation of Roma Associations of the Region of Valencia) in this project. The strategy to choose participants was aimed at achieving the maximum possible diversity in the combination of the structuring variables of age, marital status, family coexistence situation, work situation, level of education and number of children.

The interviews were conducted by two members of the project, both women, one of Roma ethnicity and the other related to the Roma community. The aim was to create a space of

---

<sup>44</sup> IP: Manuel García-Ramírez. Duration: January 2019-December 2020. This initiative is funded by the DG Justice of the European Commission in the call for proposals for action grants under 2017 Rights Equality and Citizenship Work REC-AG #809813. [www.romomatter.com](http://www.romomatter.com)

trust and understanding to address personal issues throughout the interview, while also guaranteeing an inside and outside perspective on the topics.

The interview script included 43 questions divided into 8 blocks. One of the blocks explored the imaginaries, desires, and needs of adult Roma women regarding their lives, and how motherhood and starting a family can intervene. Although education was not initially one of the topics included in the script, it was an emerging topic in all interviews, therefore proving the importance Roma women give this subject matter.

All interviews were recorded and transcribed in Spanish after signing an informed consent agreement. The project was approved by the Ethics Committee of the University of Alicante (Exp. UA 2019 07 18).

**Table 1.** Participants' sociodemographic information (n= 19)

Interview ID	Age	Civil status	Age of becoming first-time mother	Occupation	Level of education	Children
01	24	Single	-	Employed and studying	University	0
02	28	Married at 18	-	Housewife	Primary school	Pregnant
03	38	Married at 23	24	Employed	Unfinished primary school	3
04	33	Married at 19	20	Housewife	Primary school	4
05	56	Married at 16	17	Employed	Unfinished primary school	4
06	28	Married at 17	18	Studying	Unfinished primary school	4
07	30	Married at 21	21	Housewife	Primary school	3
08	67	Married at 18	18	Housewife	Illiterate	4
09	39	Married at 15	16	Employed and studying	Primary school	3
10	32	Married at 19	20	Employed	Secondary (High school)	4
11	21	Married at 14	15	Housewife	Unfinished primary school	1
12	43	Married at 31	32	Housewife	Unfinished primary school	3
13	53	Single	-	Employed	Primary School	0
14	21	Single	-	Unemployed	Primary School	0
15	21	Single	-	Studying	Secondary (High school)	0
16	29	Married at 14	14	Housewife (looking for a job)	Primary School	3
17	18	Single	-	Studying	University	0
18	55	Single	32	Employed	Unfinished Primary School	1
19	20	Single	-	Studying	University	0

**Source:** Own elaboration.

## RESULTS OF THE STUDY

### *Factors that limit educational continuity*

Among the 19 women who took part in this study, we found a variety of educational paths, although the majority of them did not finish their mandatory education.

**Table 2.** Level of studies of interviewed women.

Level of studies	n	%
Illiterate	1	5.26
Less than primary	6	31.58
Primary	7	36.84
Secondary	2	10.53
University	3	15.79
Total	19	100

Source: Own elaboration.

In the discourses of women who left school in their childhood or youth, a variety of reasons can be identified for this premature drop-out. Some of them explain that they were not doing well at school, or that they did not continue as they did not like the options offered.

*I remember that in 6th of primary [last year of primary school in Spain] I finished the year and all the subjects were in red [failed all subjects] [...] and well, of course, no interest was shown at home, like saying “why are you going to go to school if you’re not going to take advantage of your time”. So I stayed at home, I left school when I was 11. (I.09)*

*I didn’t study, it’s not because I didn’t have the chance, but because I didn’t want to. When I finished high school I wanted to do a vocational course, but I didn’t like any of them, so because I didn’t like them, I thought “why am I going to study if I won’t finish the course”. (I.10)*

Another reason that emerges in the discourses, although not as a priority, is the need to work to contribute to family income. According to Fundación Secretariado Gitano (2013), this is the main reason for men to drop out of school, but not for women. In any case, it depends on the family's socio-economic situation, as indicated in the participants' testimonies.

*This has happened to men and women in my household, we've worked since we were very young to have possibilities at home and have a better life, in the sense of having what we need, having food to eat [...] we've never said "well, I'll work and study", because we've worked, worked and worked. (I.13)*

The perspective with regard to education is also a prominent element in the interviews, highlighting the importance of family support to encourage continuing with education.

*As Roma, parents haven't been told the importance of it, so they don't tell their kids how it important it is, it's an endless circle, and the chain has to break at some point. (I.17)*

*If I'd been in a family who didn't care, they would have made me clean, [or say] "don't go to school", I wouldn't be who I am today. (I.19)*

### **Gender-based barriers**

Participants' testimonies highlight that the different reasons to drop out school early are motivated by gender. As women, their own group

assigns them roles related to care, family and looking after the home, and this influences them in terms of continuing with their studies. Thus, one of the reasons highlighted by the participants is the need to help at home, with household chores or looking after siblings or dependent family members, especially if the mother is employed. This practice of turning

to daughters to take care of the home and children, although it is common, is criticised by the women themselves, who see it as restricting their freedom and their possibilities to continue studying, while imposing a huge responsibility on them at such an early age.

*There are 7 of us. So of course, my mother went to work and I, even though I was a kid, I looked after the smaller ones. So that's why I couldn't go to school. So, what happens, well... I craved to go to school. (l. 18)*

*I had to leave school so my mum could work, and I stayed at home with my brothers and sisters, who were small and couldn't be alone. It was a shame, it's like my mother took a piece of me, right? Because I liked studying, I had good results and I liked it. (l.13)*

In the participants' discourses, references also appear regarding family pressure and the custom of girls dropping out of school once they are teenagers. Once menarche arrives, it is considered that girls should begin to prepare to run a home and take care of others in order to prepare for adult life, marriage and motherhood and, therefore, it is not advisable to waste time and effort in studying things that are not going to serve such purposes. This custom is complemented by what was expressed in some interviews with the requirement of Roma brides being virgins, which increases the distrust of families with respect to educational centres, especially secondary schools, which are considered to be unsuitable for girls.

*I know a friend of mine, unfortunately, her parents took her out of school, high school, because she got her period. Because the girl started to develop and she didn't want to study so they took her out. (l.17)*

Finally, marriage and motherhood are also mentioned as a reason to drop out of school. In many cases, dropping out of school after marriage is not due to wanting to stop studying, but rather to pressure from partners, families or close social circles.

*I met a guy and he made me leave school, and I was there studying hairdressing. I loved it, I felt passionate about it and well, I had to leave. I left high school when I was 15, so I wasn't there a long time. (I.14)*

Regarding pregnancy and motherhood as a reason for dropping out of school, although it was not the dominant reason among the interviewed women, their discourses do highlight this as a highly relevant topic in the community. In this regard, we find discourses that show contradictions between their own opinion and the perspective the community can have of a young pregnant woman or a mother who decides to continue studying.

*I think it's good [...] I do, but not many others do. (I.13)*

*Oh, I'd feel a bit sad, with a belly and going to study, I don't know, I don't know what to say [...] I think it'd be weird. (I.12)*

*I know the family isn't going to make it easy and they're going to say "no" [stop studying]. Because they'll say "where are you are going now that you have a child, where are you going to study? Who do you think you are, a young girl?" and they'll think it's something negative... (I.17)*

In other cases, the participants mention that the education centres set limits and barriers for young pregnant women who decide to continue studying.

*My sister-in-law got married to my brother when she was 15, she got pregnant [...] and once they [the education centre] saw her, her belly, they didn't let her study any more [...] when they saw her go in, they said "no", it wasn't necessary in her condition. (I.12)*

*They [the education centre] said that I couldn't go because of my belly and, maybe, as we had to go up and down stairs, a kid could push me or hurt me. (I.11)*

We can observe that some women wish they could have continued studying, even after getting married, and they do not believe it is not compatible with continuing with their studies, even if they are pregnant or mothers.

*Of course, they can go to school, why not? And study. The thing is it's going to be more difficult, because it's not the same to be a mother and student or just a student. (I.10)*

*Nowadays I think that the things we now know, and the way life is, a girl doesn't have to get pregnant when she's 15, right? But if it happens [...], well I don't think her life should stop because she's pregnant. (I.13)*

In addition to the extra effort made to combine studies and motherhood, achieving compatibility between both realities means other members of the family (mainly women) need to participate, so they can look after the children while the mother is studying. However, another option that the women outline is public nurseries that should be close to adult schools or universities to enable women to continue their studies. Therefore, society as a whole, as well as public authorities, are co-responsible for this project being accomplished.

*It's more difficult, but it's possible. Of course, it's possible, and even more so if she has help from her parents, so she can perfectly carry on studying. And if she can't study in the morning, she can study in the afternoon [...] You have to want it. (I.19)*

*Nurseries should even be set up next to adult schools [...] because of timetables and everything, because a baby or a kid is... well, having a kid is a sacrifice. (I.17)*

### **Parental encouragement to study**

Being aware that early marriage and motherhood can hinder educational continuity, many participants hope their daughters do not get married as young as they did and that they continue with their studies to have more opportunities in the future.

*I'd like them to get qualifications, although nowadays many people do study and don't find a job, but it's easier if they do. Well, they should and have a job and their things. I don't want them to go through what I went through. (I.16)*

Indeed, an emerging discourse is observed with some participants who support delaying the age their daughters get married or become mothers. This is not a unanimous opinion, as some women believe that “*there's no age to become a mother*” and that a woman can feel prepared at 14 or 30 (I.14). The interesting point is that they are aware that this delay would give them space for personal development in other aspects, outlining studying. Furthermore, the right to live their teenage years is asserted in order to not go from being a child directly to being an adult.

*I don't agree with a woman getting married very young, when they could, I don't know, study, for example [...], they don't have to lose their life, their youth, so quickly and become, as they say, a woman from a child, right? From child to mother. So, I don't agree with them getting married so young, before they're 20, for example. [...] I think that from 25 a woman can become a mother. (I.18)*

*If I could go back, the only thing I'd change would be getting married so young. Because you miss a stage in your life, I went from being a child to a woman [...] If I could go back in time, I wouldn't miss that stage [...] I'd maybe get married at 25. (I.09)*



*The advice I'd give is for them to study, to get qualifications, they have their whole life to get married and have kids, and that doesn't need to happen when they're 15, they have their whole lives for that.*

(I.15)

Delaying motherhood does not involve contradicting Roma identity, and studying is also not considered to be incompatible with Roma life. Quite the opposite in fact, as the women believe that qualifications and studies are essential today.

*There are many Roma people that believe studying is silly, really, they don't give it the importance it needs nowadays [...] now to even to be a sweeper you need the secondary school qualifications.* (I.17)

*I think it's important that this generation studies, yes, very important [...] We have to encourage them to study whatever their situation is [...] I've always encouraged my son to study.* (I.18)

### **Education as an empowerment tool**

Some women, as adults, wish to continue studying once their children reach a level of independence when they have more time for themselves. They highlight three reasons to do so. First of all, they outline that this decision is linked to a personal project, the desire to do something they wished they had done in the past.

*[My expectations for the future are] to work and study and, in a serious manner, go to university, that's what I want to do.* (I.09)

*I haven't been able to study, as being a mother doesn't allow you to have those opportunities, you have to be with them, so you can't do anything [...] So in the future, what do I want, well [...] finish my studies, why not, because I dropped out to go and help out.* (I.04)

Secondly, there is no doubt that education and training can provide better chances for the future, opening doors to jobs.

*Study and work doing something I like, not because I need to, I want to work in something I like [...] I want to study Social Work, that's what I want to study. I hope I can. (I.06)*

The third reason identified in the participants' discourses is to be more independent, to not depend on others financially.

*[My parents] have always clearly understood my personality and what I'm like, and I wanted to study, so they've always supported me a lot to study, to build my life, to not go hungry. (I.17)*

These three reasons clearly indicate the possibilities for female empowerment through education and training; an empowerment regarding Roma men, but also related to society in general.

This empowerment is observed in the discourse of the three women who study at university (I.01, I.17, I.19). These university students believe education is relevant. They are aware that not many reach that point and they vindicate their decision vehemently. Family support has been essential in their careers, which is combined with a personal desire to continue studying as a personal project. They indicate that there is a strong social pressure that pushes women towards marriage and motherhood, but in their case, they have decided to postpone those plans, making their studies a priority.

*Many women decide to be mothers or do not study, or do not work, so they only dedicate themselves to their home, which is not bad, but I think that a woman should try everything. I think there's time for everything and everything comes with time. I think you can be a mother, work and study and you have the right to enjoy it. [...] But social pressure has a big influence, a lot, so... (I.01)*

*Now at this point in my life I don't [think of becoming a mother] [...] I want to do so many things before, it's not my goal to be a mother, it's another step on a path I can choose or not, so... now I'm focused on other things, studying, travelling, many things that are more important for me at the moment. (I.17)*

University experiences are conceived as very positive and something that all Roma women should experience as a tool to become stronger and more independent.

*[At university] I've become independent and self-sufficient, you acquire knowledge, strength, courage, and I don't set myself limits now, I'm not scared; what will happen, will happen. (I.01)*

*The best thing that has happened to me has been to study, because studying has got my head out of the sand, it's opened my eyes [...] because you're surrounded by other people that talk about other things. (I.19)*

Fear of losing their cultural identity with which education is often linked is not considered by these women, who, on the contrary, claim their Roma identity.

*I'm Roma through and through. But studying doesn't make me less Roma, studying makes me free, it gives me more power, studying gives me more things. Studying means less Roma, why? (I.19)*

## DISCUSSION

The results of this study suggest that Roma women value education as an essential resource with positive elements. The analysis of the interviews reveals that when mothers think about the life and professional projects of their sons and daughters, they prioritise finishing their studies, encouraging them about the need to have a good education to achieve a future job with which they can feel satisfied and that respect their labour and individual rights. These findings coincide with other recent studies regarding the importance of finishing studies as a tool and opportunity to overcome social, economic and professional exclusion (Clavell-Bate, 2012; Marcu, 2020; Márquez and Padua, 2016; Strataki and Petrogiannis, 2021). Furthermore, among those participants without children, and regardless of their schooling level, education revealed to be important for them. Thus, regardless of their age, level of studies or marital status, all of the women who took part in this study were undivided about wanting their children to carry on studying. The importance given to education is obvious if we take into account that the interview script did not include this topic and yet it emerged spontaneously in all interviews.

However, this interest towards education and training can involve social, cultural and economic factors that can limit it, as indicated in previous scientific literature (Afanasieva et al., 2020; Asensio Belenguer, 2011; Clavell-Bate, 2012; Myers et al., 2010; Pantea, 2015; Strataki and Petrogiannis, 2021). Indeed, the women who dropped out of school early mention a series of factors, but they clearly outline those related to gender: household chores, taking care of brothers, sisters or dependent family members, becoming a teenager, marriage and motherhood. All of these examples are mentioned as reasons to drop out of school. These factors will gain relevance in conjunction with the situation that ethnic minority students experience in educational centres, where the lack of adaptation to a multicultural society generates situations of segregation, discrimination and racism that will influence whether they continue in the education system. As highlighted by Parra Toro et al. (2018) "as a result of the gap in education, segregation

and conflict, students are pressured to leave school, while their families, based on their experience, cannot justifiably resist that pressure” (p.328).

One of the reasons for dropping out of school highlighted in scientific literature is associated with early marriage and motherhood (Afanasieva et al., 2020; Asensio Belenguer, 2011; Parra Toro, Ivan et al., 2018). Although this was not the predominant reason for dropping out among the participants in the study, it did in fact appear in their discourses as a relevant issue. In this regard, they expressed the difficulty to resist social pressure that pushed them towards marriage and motherhood as the main goals of a Roma woman’s life. Early marriage among the Roma population responds to the requirement for Roma brides to be virgins. This has remained as a differentiating identity feature over time that can be controlled easier than others that are more dependent on the economic and social context (such as the traditional trades performed by the Roma community) (Honkatukia and Keskinen, 2018; Parra Toro, Ivan et al., 2018). However, this custom would hinder educational success (and therefore, socio-economic development) of the community as a whole and specifically women.

According to our informants, the difficulty encountered to continue studying once a woman becomes a mother is based on two aspects. Firstly, the possibility to continue going to class when the woman is pregnant. Beyond a pregnant woman’s own desire to continue studying, the participants highlighted the social pressure exerted by the community, which in many cases sees pregnancy and studies as incompatible and, also the education centres’ policies which could make it difficult for pregnant women to continue with their education (Asensio Belenguer, 2011).

On the other hand, the time and care that their children need also leads to dropping out of school, but according to the informants, with the correct organisation and help from their partners, and specifically from women in their family, they could make it compatible. In this sense, some of the interviewed women referred to the need for the public system to also

collaborate in this process, by providing nurseries close to adult schools and education centres.

Being aware of the fact that these difficulties associated with motherhood can influence continuing with education, the participants agreed in advocating a delay in the age to get married and become a mother, and to spend those years studying and learning. Table 1 shows four of the interviewed women became mothers before turning 18. Based on their testimonies, they hope that their sons and daughters do not get married as early as they did and that they study, and also to experience a stage (adolescence) that they would not be able to enjoy otherwise (I.09, I.18). As expressed by one of the participants, "*I think there's time for everything and everything comes with time*" (I.01).

A clear opinion supporting finishing studies before getting married is found in the participants' discourses. They establish a sequence that young people should follow, by first finishing their studies and only then getting married and starting a family if they wish. Education and motherhood are not conceived as two opposing universes, but both must be part of a Roma life, yet in a sequential way. This sequence involves delaying the age considered to be suitable for getting married and starting a family. On the contrary, although both are possible, it is difficult to make them compatible. However, that does not mean it cannot happen. Previous studies show how Roma women re-start their studies again after dropping out of school (Fundación Secretariado Gitano, 2013). This often happens when their children grow up and give them more freedom to continue with their personal projects.

Furthermore, studying is understood as a tool to empower women (Aiello et al., 2019; Ayuste and Sánchez, 2004; Gupta, 2014; Peña García, 2020; Strataki and Petrogiannis, 2021). Therefore, many of the interviewees associate educational continuity not only with the possibility of a more prosperous and stable work future, but also with carrying out a

personal education project that gives them knowledge, security and confidence to manage their life without depending on others.

The case of the three university students is a clear example of female empowerment through education. In their discourses we observe changes regarding their life priorities, which are understood as the opposite to what the community expects of them, but which they vigorously defend. These women do not reject marriage or motherhood, but they have postponed it in order to “*experience this stage of their lives*” (l.17). This postponement has also been observed in other studies, although previous research also reveals that many university students access this level of education after completing their family project (Ferrández Ferrer, 2021). In the three cases, family support is essential (Vargas del Amo, 2018), although they may feel pressured on a community level to fit in with the socially constructed role of a Roma woman.

Educational continuity and success have been considered in previous studies as a sign of *apayamiento*, of losing Roma cultural identity (Gamella, 2011; Hagatun, 2019). However, the university students do not identify with this concept. Quite the opposite in fact, as they claim their Roma identity and reject that studying is a reason for losing their identity. The generalised perspective of the interviewed women regarding supporting their children’s education could confirm a change in terms of this fear of *apayamiento* because of studying. Perhaps it is a strategy to adapt to a changing world, a world that is more competitive and, therefore, more dependent on acquiring a higher education and qualifications and where is increasingly difficult to keep the jobs that Roma people have traditionally held. Nowadays education is revealed as an indispensable requirement for social and professional development and, therefore, maintaining a position that limits (by action or omission) that development is demonstrated as a poorly adaptive strategy.

As long as women support educational continuity, and as long as they manage to successfully complete their studies, there is a possibility that the Roma community as a

whole will achieve social progress in the short, medium and long term. Qualified women will not only be able to contribute to their descendants' education and be an example for them (Clavell-Bate, 2012; Forray and Óhidy, 2019; Fundación Secretariado Gitano, 2013), but they will also be a reference for so many other women (Ferrández Ferrer, 2021). As they acquire knowledge, skills and competences that are necessary for the labour market, they can improve their options for the future. The challenge lies in proving "that they are capable of combining tradition and progress in relation to their cultural identity" (Vargas del Amo, 2018: p. 103).

Among the limitations of the study, the classic problem arises in qualitative research regarding a low number of cases, referring to the generalisation of the results or the external validity of the contributions. Furthermore, the interview strategy adopted, which is focused on life experiences and biographical contributions, tends to blur structural or environmental factors, that is, it does not allow to account for the phenomena that forms of structural racism entail. Despite that, there is information highlighted in the results that indicates the importance of the persistence of discriminatory patterns and the lack of opportunities in the school environment itself, so this aspect deserves to be approached from an appropriate methodological approach.

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## CONCLUSIONS

This study displays the experiences of 19 Roma women in Spain and how the intersection of gender and ethnicity can influence their educational path. The results outline factors linked to gender that can especially contribute to Roma women not continuing with their education, such as beliefs and values on menarche, virginity, marriage and motherhood, as well as the role of caregivers culturally attributed to women. This implies, in the case of adult Roma women who want to continue or resume their education, the need to adopt actions to help balance family-studies life, that is, they need both support and help within the family, as well as actions and services that promote balance from educational institutions and public policies in other areas.

This article also shows Roma women are convinced that education is a matter that is relevant and should not be abandoned. Continuing with education is not conceived as an element of assimilation (*apayamiento*), nor as something incompatible with their Roma identity. On the contrary, testimonies have highlighted the importance of education, even prioritising it over marriage and motherhood. This change in life priorities for women would involve changes in the tradition of early marriage in order to study for qualifications. Yet, even if early marriage or pregnancy occurs, the right to continue studying is defended, although making motherhood and studies compatible requires a lot of organisation and sacrifice.

In addition, testimonies show a clear awareness of economic and professional changes derived from a global capitalist system and the need for qualifications to adapt to a highly competitive labour market and the demand for qualified employees. In this sense, education is a strategy used to access the labour market, but also a tool for female empowerment, both within and outside the group to which they belong.

Far from treating Roma women as a homogenous group, this work explored different aspects of their past, present and future life experiences (through projection onto their

children) that shape their individual decisions in the context they live. Addressing the inequalities suffered by the Roma population, and especially Roma women, must be carried out from complex theoretical and methodological frameworks that take into account the intersection of multiple experiences of inequality. The participation of the Roma community in the actions and decisions that are implemented in relation to the educational system must also be decisively incorporated. Historically, the policies, strategies and actions aimed at improving the education situation of the Roma population, and especially of Roma women, have been designed from an outsider perspective without considering the voices of the population. However, new lines of research aimed at improving the level of education of Roma women must incorporate an insider view, that is, the experience and participation of Roma women themselves, in order to overcome the barriers caused by centuries of discrimination.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

For the Roma women participating in the study and for María Felix Rodríguez Camacho, health agent at Federación FAGA in the region of Valencia and member of Red Equi Sastipen.

## **FUNDING DETAILS**

This work has been supported by the Public Health Program of the Open Society, and Foundations. University Teacher Training Scholarship (FPU17/01869 Ministry of Science, Innovation and Universities, Government of Spain)

## REFERENCE TO THE ROMOMATTER PROJECT

This initiative is funded by the DG Justice of the European Commission in the call for proposals for action grants under 2017 Rights Equality and Citizenship Work RomoMatteR.

## RESEARCH TEAM

Alicia Ferrández Ferrer

María José Sanchís Ramón

Daniel La Parra Casado

## REFERENCIES

Abajo JE and Carrasco S (2004) Experiencias y trayectorias de éxito escolar de Gitanas y Gitanos en España: Encrucijadas Sobre Educación, Género Y Cambio Cultural: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Adamecz-Völgyi A And Scharle Á (2020) Books or babies? The incapacitation effect of schooling on minority women. *Journal Of Population Economics* 33(4): 1219-1261.

Afanasieva L, Bukrieva I, Glyns'ka L, Hlebova NI and Semikin M (2020) family roles of Roma and ways to overcome its socio-cultural isolation. *Journal of History Culture and Art Research* 9(3): 288-296.

Aiello E, Amador-López J, Munté-Pascual A and Sordé-Martí T (2019) Grassroots Roma women organizing for social change: A study of the impact of 'Roma women student gatherings'. *Sustainability (Basel, Switzerland)* 11(15): 4054.

Asensio Belenguer A (2016) Educación y población gitana/ Education and Roma population. *Avances en Supervisión Educativa* junio 2016(25): 1-34.

- Asensio Belenguer A (2011) Absentismo y abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales* (29): 105-129.
- Ayuste A and Sánchez MP (2004) Mujer gitana y educación: un camino hacia los derechos humanos. *Encounters on Education = Encuentros Sobre Educación = Recontres Sur L'Éducation*(5 (OTOÑO)): 101-124.
- Bereményi BÁ (2007) "Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos". Relaciones Y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar. PhD Thesis. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'An-tropologia Social i Cultural.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006) Encuesta sociológica a hogares de la población gitana. Encuesta 2664: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Clavell-Bate R (2012) Elective home education: Supporting access to education for children and young people within the Gypsy, Roma and Traveller community. In: *International Perspectives on Inclusive Education (ed) Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 175-191.
- Ferrández Ferrer A (2021) Abriendo camino: Mujer gitana y universidad. In: Callejón García L and Meseguer Sánchez V (eds) *Mujer, Inclusión Social Y Derechos Humanos. Reflexiones Desde Las Ciencias Sociales Y Jurídicas*. Thomson Reuters-Aranzadi, 41-62.
- Forray KR and Óhidy A (2019) The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* 9(1).

- FRA (2017) Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma - Selected Findings. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fundación Secretariado Gitano (2013) El Alumnado Gitano en Secundaria. Un Estudio Comparado Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección general de Evaluación y Cooperación Territorial. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Fundación Secretariado Gitano (2010) Evaluación de la Normalización Educativa de las Alumnas y Alumnos Gitanos en la Educación Primaria: IFIIE/INSTITUTO DE LA MUJER.
- Fundación Secretariado Gitano (2006) Incorporación y Trayectoria de Niñas Gitanas en la ESO: Instituto de la Mujer, CIDE.
- Gamella JF (2011) Historias de Éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana. Madrid: Ministerio de Educación.
- García Carrión R, Silva A, Yuste Munté M and Flecha García JR (2009) From Obama to Samara: What changes do the Spanish Education System and the Roma movement have to make so that one day it will be possible for a Roma woman to be president? *Psychology, Society & Education* 1(1-2): 1-11.
- García N (2015) Sólo un 2% de los gitanos llega a la universidad y el 80% son mujeres. *elEconomista.es*, 3 December, 15.
- García-Ramírez M, Soto-Ponce B, Albar-Marín MJ, La Parra-Casado D, Popova D and Tomsa R (2020) RoMoMatteR: Empowering Roma girls' mattering through Reproductive Justice. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(22): 8498.
- Gay y Blasco P (2016) 'It's the best place for them': Normalising Roma segregation in Madrid. *Social Anthropology* 24(4): 446-461.

- Girbés-Peco S, Gairal-Casadó R and Torrego-Egido L (2019) The participation of Roma and Moroccan women in family education: Educational and psychosocial benefits / Participación de Mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: Beneficios educativos y psicosociales. *Cultura Y Educacion* 31(4): 754-779.
- Gupta V (2014) Women empowerment through education. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences* 3(12): 231-238.
- Hagatun K (2019) "They assume that I don't really want education for my children": Roma mothers' experiences with the Norwegian Educational System. *Hungarian Educational Research Journal* 9, 1 (2019): 9-29.
- Herrero MHP, Sánchez AA and Condón JLB (2017) Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: Perspectiva de profesionales clave. *Revista De Psicología Y Educación* 12(1): 55-76.
- Hinton-Smith T, Danvers E and Jovanovic T (2018) Roma women's higher Education Participation: Whose Responsibility? *Gender and Education* 30(7): 811-828.
- Honkatukia P and Keskinen S (2018) The social control of young women's clothing and bodies: A perspective of differences on racialization and sexualization. *Ethnicities* 18(1): 142-161.
- Khalfaoui A, García-Carrión R and Villardón-Gallego L (2020) Bridging the gap: Engaging Roma and migrant families in early childhood education through trust-based relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 701–711.
- Kyriazi A (2018) The education of minorities in Bulgaria and Romania: Analyzing the formation and articulation of preferences. *Ethnicities* 18(3): 412-433.
- Laparra M, Arza J, Fernández A, García Ángel, Iturbide R, López de la Nieta, Myriam, et al. (2011) Diagnóstico social de la comunidad Gitana en España. Encuesta del CIS a

hogares de Población Gitana 2007. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Levinson MP (2007) Literacy in English Gypsy Communities: Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal* 44(1): 5-39.

Levinson MP and Sparkes AC (2006) Conflicting value systems: Gypsy females and the home-school interface. *Research Papers in Education* 21(1): 79-97.

Marcu S (2020) Mobility as a Learning Tool: Educational experiences among Eastern European Roma undergraduates in the European Union. *Race, Ethnicity and Education* 23(6): 858-874.

Márquez MJ and Padua D (2016) Comunidad gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 30(1): 91-101.

Myers M, McGhee D and Bhopal K (2010) At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' Perceptions of education, protection and social change. *Race, Ethnicity and Education* 13(4): 533-548.

Pantea M (2015) Persuading others: Young Roma women negotiating access to university. *Education as Change* 19(3): 91-112.

Parra Toro I, Álvarez-Roldan A and Gamella JF (2017) A silenced conflict: Segregation processes, curricular gaps and dropout among Spanish gitanos or Calé. *Revista de Paz y Conflictos* 10(1): 35-60.

Parra Toro I, Álvarez-Roldan A, Jiménez Bautista F and Gamella JF (2018) Matrimonio temprano, segregación escolar y retraso curricular en el abandono escolar de la minoría gitana española. In *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. II simposio iberoamericano de pedagogía social en Colombia*. UN Universidad del Norte.

- Peña García P (2020) Mujeres Gitanas y Feminismo: Un movimiento sin diseccionar. *Ehquidad* (13): 59-78.
- Reimer J (2016) Education, ethnicity and gender. Educational biographies of 'Roma and Sinti' women in Germany. *European Journal of Social Work* 19(3-4): 556-569.
- Río Ruiz MÁ (2010) No quieren, no saben, no pueden: Categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *RES. Revista Española de Sociología* (14): 85-105.
- Rizova E, Bekar M and Velkovski Z (2020) Educational challenges of Roma minorities: The case of the Republic of North Macedonia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* 8(3): 113-122.
- Sime D, Fassetta G and McClung M (2018) 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education* 39(3): 316-332.
- Stratiki I and Petrogiannis K (2021) Greek Roma mothers' relationship with education: Aspirations and expectations regarding the educational future of their children. *Contemporary Social Science* 16(4): 480-493.
- Ullán de la Rosa, F J and García Andreu H (2021) Roma Population in the Spanish Education System: Identifying explanatory frameworks and research gaps - Chapter 13. In: Mendes MM, Magano O and Toma S (eds) *Social and Economic Vulnerability of Roma People. Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Levels*: Springer International Publishing, 201-227.
- Valls R and Simón AA (2003) Mujeres gitanas superando la exclusión social a través de la educación. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa* (24): 23-34.
- Vargas del Amo P (2018) Proyectos vitales de mujeres gitanas universitarias: Abriendo caminos, acogiendo tradiciones. *Contextos Educativos* (21): 99-113.



Vladimirova M and Amudzhiyan D (2020) Comparative analysis of the Reproductive Behaviour of mothers and daughters of Roma Origin in the Region of Plovdiv. KNOWLEDGE - International Journal 43(4): 729-734.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## **ESTUDIO 4 [E4]. Material empírico y metodológico**

# **“IT’S STILL A TABOO TOPIC”. NARRATIVES ON CONTRACEPTION BY ROMA WOMEN IN SPAIN/ “SIGUE SIENDO TABÚ” NARRATIVAS SOBRE ANTICONCEPCIÓN DE MUJERES GITANAS EN ESPAÑA**

## **ABSTRACT**

Literature shows that roma populations have higher fertility/birth rates than majority populations, voluntary termination of pregnancy, higher risks of sexually transmitted diseases and lower use of sexual and reproductive health services. The objective of this study is identifying dominant, adaptive and liberating narratives by Roma women on the use of contraception. Qualitative study based on 19 semi-structured interviews with Roma women (aged 18-67) in Alicante, Spain, in 2019. Narrative analysis was conducted based on the models by Watts (2003) and Rappaport (1993) that differentiates dominant, adaptive and liberating narratives. The narratives of the interviewed women based on the use of contraception combine the dominant narrative of rejection in terms of family planning, with adaptive narratives on a general approval of contraception in certain circumstances (only for married women to plan pregnancies). Adaptive narratives criticise the lack of information on sexuality and reproduction that is offered to young women in families and more information is demanded in this sense. However, liberating narratives regarding the free use of contraception are in the minority. This study suggests that some issues related to sexuality are a taboo subject for Roma women, as identified in both the narratives and in the omissions of the interviewed women. In order to achieve reproductive justice, it is necessary to empower young Roma women to make informed decisions regarding their sexual and reproductive health, by means of community interventions based on improving sex education.

## INTRODUCTION

The situation of inequality, deprivation of basic needs and discrimination of the Roma population in Europe has serious consequences on their health (1), including their sexual and reproductive health. Although European Roma populations are highly diverse in terms of their demographic, socio-economic and cultural situations, it is common to find in the limited yet growing published literature that Roma populations have higher fertility/birth rates than majority populations (2-5), as well as voluntary termination of pregnancy (2,6), higher risks of sexually transmitted diseases and lower use of sexual and reproductive health services (7-14).

Available literature on birth rates in social groups living in poverty establishes a causal relationship between poverty, low level of education, high birth rate, young marriage and motherhood, as well as a lack of family planning and contraception (15-19). Sociocultural factors influence Roma women's sexual health, such as the desire to have a large family that ensures the survival of the ethnic group and the prestige and social value that Roma women acquire when having children, especially if they are male, or the requirement for women to be virgins when entering marriage, which is associated with a higher frequency of marriages when women are teenagers (20).

For Roma women, beginning an intimate relationship in marriage is closely related to starting to reproduce.<sup>22</sup> The study conducted by García, Jiménez & Almansa (21) stated a favourable evolution in terms of using and understanding contraception as women are going through their first reproductive experiences. Thus, in general, when sexual relations begin, knowledge on contraception is very limited, but once they become mothers and are in contact with health professionals, they see that contraception is generally used. Studies point out the importance of educational, social and economic factors when explaining the knowledge and use made of family planning methods. On the one hand, men's rejection to using condoms means women are completely responsible for family planning

(6,12,22,23). On the other hand, the price of contraception means that the preferred methods are either permanent or long-term methods, such as IUD, as they are funded by the Spanish public health system (12,21,22,24).

Although programmes have emerged to provide information on family planning to Roma women (12), the impact of sexual and reproductive health programmes aimed at them depends, to a large extent, on professionals' sensitivity to diversity, with the capacity to influence their organisations and institutions, and to guide their actions towards empowering Roma women on the right to their health (13). In terms of sexual and reproductive health, a concept that has gained relevance is that of Reproductive Justice, a term coined in 1994 by SisterSong (25). It defends all women's right to personal bodily autonomy, have children, not have children, and parent the children we have in safe and sustainable communities, achieved "when women and girls have the economic, social and political power and resources to make healthy decisions about our bodies, sexuality and reproduction for ourselves, our families and our communities in all areas of our lives" (25).

Knowing the opinion of Roma women regarding sexual and reproductive health is of interest in order to develop strategies that contribute to improving their sexual and reproductive health that reduce ethnocentric biases. Said strategies, in addition to having the opinion and experience of health professionals, need to be sensitive and adapt to the real needs and concerns of Roma women rather than those attributed to them by health professionals (12,14,26). Therefore, the aim of this study is to identify dominant, adaptive and liberating narratives by Roma women on the use of contraception in their own discourses.

## **METHODOLOGICAL STRATEGY**

This study is part of the European RoMoMatteR project “Empowering at-Risk Roma Girls' Mattering through Reproductive Justice”<sup>28</sup> conducted in Spain, Romania and Bulgaria. The project addresses Roma women’s reproductive justice as a way to prevent gender discrimination suffered by Roma girls and women inside and outside their communities. These discrimination patterns are strongly associated with motherhood as Roma women often become mothers when teenagers. RoMoMatteR’s initiatives promote actions to empower teenagers to decide their life goals freely, to be recognised and valued in their communities regardless of their decisions about motherhood and to influence the decision-making processes in their communities (27).

Semi-structured interviews with adult Roma women were conducted as part of the first stage of this project, with the aim of understanding their perspectives and experiences on motherhood and family planning. The data analysed involved field work carried out in Alicante, Spain, between April and June 2019.

### ***Subjects and data collection***

19 semi-structured interviews were conducted with Roma women between 18 and 67 years of age in the province of Alicante, Spain. Participants were intentionally selected with the help of key agents in the community.

A Roma Association participated in this work with its network of contacts, and the snowball strategy was used to contact potential participants. 9 out of the 19 participants were users of the Association. In terms of selection, maximum diversity was sought to be reached in the combination of the structuring variables of age, marital status, family coexistence situation, job situation, level of education and number of children, in accordance with what is described in Table 1.

**Table 1.** Sociodemographic information of the participants (n= 19)

<b>Id</b>	<b>Age</b>	<b>Civil status</b>	<b>Family coexistence situation</b>	<b>Job</b>	<b>Level of education</b>	<b>Children</b>
01	24	Single	Living with her grandparents Orphaned (mother)	Employed and studying	University	0
02	28	Married (< 10 years)	Living in a one-family household with her husband	Housewife	Primary school	Pregnant
03	38	Married (> 10 years)	Living in a one-family household with her family	Employed	Unfinished primary school	3
04	33	Married (> 10 years)	Orphaned (father and mother since she was 10 years old) Living in a one-family household with her family	Housewife	Unfinished primary school	4
05	56	Married (> 10 years)	Living in a one-family household with her family. Legal guardian of two grandchildren	Employed	Unfinished primary school	4
06	28	Married (> 10 years)	Living in a one-family household with her family	Studying	Unfinished primary school	4
07	30	Married (< 10 years)	Living with her husband's family Orphaned (father and mother since she was 8 years old).	Housewife	Unfinished primary school	3
08	67	Married (> 10 years)	Living in a one-family household with her family Raising granddaughters	Housewife	Illiterate	4
09	39	Married (> 10 years)	Living in a one-family household with her family	Employed and studying	Secondary (High school)	3
10	32	Married (> 10 years)	Living in a one-family household with her family	Employed	Secondary (High school)	4
11	21	Married (< 10 years, when she was 14)	Living in a one-family household with her family	Housewife	Unfinished primary school	1
12	43	Married (> 10 years)	Living in a one-family household with her family	Housewife	Unfinished primary school	3
13	53	Single	Living with mother and sister.	Employed	Primary School	0
14	22	Single	Living with her parents	Unemployed	Primary School	0
15	21	Single	Living with her mother and brother	Unemployed	Secondary (High school)	0
16	29	Married (> 10 years, when she was 14)	Living in a one-family household with her family	Housewife (looking for a job)	Primary School	3
17	18	Single	Living with her parents	Studying	University	0
18	55	Single	Living with her mother and sister	Employed	Unfinished Primary School	1
19	20	Single	Living with her parents and brother and sister	Studying	University	0

**Source:** Own elaboration.

The interviews were conducted by two members of the research team in places chosen by the participants, such as their homes.

The interview script included questions organised into 8 blocks. One of the blocks was aimed at exploring the imaginations, desires and needs of adult Roma women in relation to the development of their lives and how motherhood and starting a family can intervene in them (Annex 1). Although the topic of contraception was not one of the topics initially covered in the interview script, it was an emerging topic in relation to sexual and reproductive health.

All interviews were recorded and transcribed in Spanish once the participants had signed an informed consent contract. The project was approved by the Ethics Committee at the University of Alicante (Exp. UA 2019 07 18).

## **ANALYSIS**

A narrative analysis was carried out of the interviews based on Rappaport's (28) theoretical framework and the socio-political development of Watts & Serrano-García (29), applied together in the study by Briones-Vozmediano et al. (30) This framework of analysis differentiates dominant narratives (acritical), adaptive narratives (awareness and concern for inequality) and liberating narratives (critical of inequalities as unjust or promoting social change efforts). The interviews were analysed with the help of the software Atlas.ti-8 as a support to code and organise information. A code tree derived from the interview script and the research objectives was generated. Codes were assigned to phrases or paragraphs identified with the meaning of the codes, which helped to select text fragments related to sexual and reproductive health. These were then coded openly, summarising their content in more descriptive emerging codes. In a theoretical coding process, the codes were grouped based on their similarity into code families corresponding to dominant, adaptive or liberating narratives.

Analysis credibility was reached by triangulation of researchers from different disciplines (sociology, anthropology and public health) and with different levels of familiarity within the setting. In addition, two people (the main author and a research assistant) were involved in collecting data. The interviewers were women, one of Roma ethnicity and another related to the Roma community. This created a space of trust and understanding where personal issues could be addressed in the interview and, at the same time, an outsider-insider perspective was ensured. The three authors involved in the analysis have previous experience in research and intervention in the Roma community.

## **RESULTS OF THE STUDY**

### ***Sexuality as a taboo topic***

First of all, reactions of discomfort, shyness and embarrassment were observed by participants of all ages when talking about aspects related to sexuality or reproduction.

*I don't know, next...*(E15, 21 years old)

*My mind has gone blank, you ask me things and my mind goes blank* (E12, 43 years old)

Sexuality and reproduction were conceived as belonging to the private and family sphere, but they are also topics of conversation with some unwritten rules: only married women can talk about them and only with other married women. This includes the refusal to talk about sexuality with daughters before they get married, as sexuality (or motherhood) is not conceived outside of marriage, nor marriage without the presence of virginity. This idea was identified as a dominant narrative with our informants. Marriage emerged in the ideology of women as the most desired status, as it entails access to adulthood, to their sexuality and an essential requirement to start a family.



[My dream is] *to have my husband, my job, my home with him, my car, etc.* (E14, 22 years old)

[Since I was a child] *I wanted to start a family, but I did expect to get married, have children young, and I did so...*(E06, 28 years old)

The references to sexuality only appeared in the interviews through pregnancy. Interviewees expressed how in the Roma community pregnancy is understood as something that should happen soon after marriage.

### ***The use of contraception to control motherhood***

In the discourses by Roma women, different positions on family planning methods were identified. Despite the participants having access to contraception and being aware of the different methods, not all married women claimed to use them.

The dominant narrative was referred to being against the use of contraception because it is considered unnatural, contrary to the divine mandate to procreate and because marriage is not conceived without reproduction. In this sense, the interviews highlighted the idea that motherhood is something that is given, that a woman does not have to plan it as children arrive “when God wants to”.

*God created us for this, so God made women to be mothers, so I think it's something we have inside, an instinct...*(E13, 53 years old)

*There's no age to become a mother, when God says so, he says so, because women can become a mother when they're 14, 30 or 20. When you're supposed to be a mother, that's it...I haven't done it [use contraception], but I said “Lord, when you want to, you can give me more children”, so God gave me them because I wasn't careful with any of my three* (E07, 30 years old)

This concept of motherhood as an imperative that must not be acted upon was reinforced by the absence of a dialogue between women regarding the use of contraception. This is also not discussed with daughters. In some cases, mothers expressed fear that this information would arouse curiosity about sexuality in their daughters. They seemed to believe that ignorance or a lack of information will help to keep the innocence of the young girls intact. Nonetheless, they were also aware that they could obtain information through other means, mainly from their circle of friends or through new technologies.

*We, the gypsies, have that respect that until you get married you don't do anything. So, I don't like talking to my daughters about that because you're almost saying they need to do things (E04, 33 years old)*

*I don't dare say anything either, I've never sat down to say this or that. That I think they know more than...more than we think they know, well of course, mainly because of what they see on the TV, things, mobile (E03, 38 years old)*

Adaptive narratives approved the use of contraception, but with conditions: not before marriage (E05 and E12), not before the first child (E01, E02, E10, E13) and always when married. Therefore, there were different ideas on when and for which reasons contraception can be used, whether to control the number of children/pregnancies, when the family size is considered large enough, to prevent two pregnancies close together or, in discourses that showed a greater difference to the dominant position, to plan motherhood before the first child, especially given as advice for sons and daughters (Table 2).

**Table 2.** Accepted reasons to use contraception

Reason	Quote
Control the number of children	<i>When you already have kids (E11, 21 years old)</i> <i>It's something you have to put a limit to, otherwise you'd be a guinea pig (E02, 28 years old)</i>
Space out pregnancies	<i>Well in the situation of already having a baby [I'd recommend] "now take care [use contraception] because you can get pregnant in the same month of giving birth", simply (E02, 28 years old)</i>
Delay first pregnancy	<i>Once they're married, well give them advice as a mother or friend and say "hey, you don't have to have one yet, you have time. Enjoy all you can, use what you need to use, there are things that can be used. When you're ready, in time, you say 'Now I want to'" (E04, 33 years old)</i>
Avoid young pregnancy (teenager)	<i>For example, now I know a lot of people and their daughters have got married young and the first thing they've done [their mothers] is take them to the gynaecologist and get an IUD so they can't...I know many that take them because they're very young, they're 15 or 16 years old and they don't want them tied, because they've just got married, they don't know how it'll go, so I know people who have done it (E16, 29 years old)</i>

Source: Own elaboration.

Only one of the participants mentioned reasons other than those already mentioned for using contraception: to prevent sexually transmitted diseases outside of marriage.

*I know it's not just because of pregnancy. If you're with someone that obviously doesn't have anything, but if you have a life where you like to have casual relations and you enjoy it, I think that's it, it's unthinkable to do it without protection, without a condom, because an IUD won't save you (E19, 20 years old)*

In contrast to the dominant narratives of not discussing contraception with daughters and other unmarried women, adaptive narratives criticised the custom of not informing girls

about the options available to them to control reproduction. The need for Roma women to have further information and be prepared in terms of reproductive health issues to be able to make these decisions was also indicated.

*Well, I think gypsies don't know how to use it [contraception]. I think that, as it's a taboo topic among gypsies, there's a lack of control (...)* (E19, 20 years old)

*And it doesn't have to be so taboo as, on the contrary, speaking about it, having the information is what will allow you later to make the decisions of "I want to or I don't want to, if it happens, this will happen and if I don't ...", I don't know, I don't know why it's such a taboo subject (...). I didn't have time [to make decisions], I got pregnant with my older son and I was very young, and it was very soon, I'd just got married, I didn't have time to decide anything, I got pregnant after 2 months* (E09, 39 years old).

These adaptive narratives emerged in many of the women, who were mothers when they were teenagers, and they criticised not having received information about contraception in due time. This is why they have adopted a more open attitude with their daughters. In any case, it was not believed that knowledge about sexuality and contraception is acquired in the educational context. However, these narratives indicated that this information should be conveyed in private with the family, and specifically by mothers or another trusted adult woman.

## DISCUSSION

In this study, a series of taboo topics associated with the use of contraception have emerged. The results suggest that this continues to be an issue that is not discussed regularly in families between mothers and daughters. The reason behind this is the fear of awakening their daughters' sexuality. The “no discourse” indicates that contraception is a topic that is not discussed in public and talking about it publicly could harm women's reputation and worthiness. The fact that Roma women only discuss sexuality when they are married, and only with other married women, is explained because women's sexuality, which is controlled through the imposition of marriage and the requirement of virginity, is directly linked to family honour (23,31,32).

The results show that, although Roma women do not openly speak about contraception, this does not mean that they do not know the methods available to them and that they do not use them (33). Narrative analysis reveals that the dominant discourse that rejects family planning methods is actually flexible, as we have observed a generalised acceptance of the use of contraception, although based on different conditions, and always within the framework of marriage, as other studies highlight (21,22). However, the possibility that a woman does not wish to have children and uses contraception for that purpose does not arise in any case.

Pregnancy entails social confirmation of the union of a couple and this is the reason why narratives arose that do not encourage the use of contraception before the first pregnancy. The dominant narrative does not approve of relations before marriage, either with or without contraception. Therefore, discussing sexuality and contraception outside marriage is a taboo topic. These findings are in line with previous research (21,22). This restricts the possibilities of young women obtaining information on these issues before marriage, as the study by García, Jiménez & Almansa already indicated (21). Their study highlights a change in attitude towards contraception after the first pregnancy, yet in our

research we observe that, as opposed to the dominant narrative, adaptive narratives emerge that report not having received enough information about the different possibilities, options and uses of contraception, as well as information on sexual and reproductive health. Furthermore, this information is claimed in order to be able to make decisions in this regard. These same adaptive narratives highlight the suitability of receiving this information in private, in the family.

We also observed in our research an emerging discourse of liberating narratives, although in a context in which other narratives are combined, which approve the use of contraception before the first pregnancy, especially in the case of early marriages. This finding could contribute to new guidelines in the sexual and reproductive health of Roma women in the medium and long term.

Adaptive narratives found in this study indicate that changes in the behaviour of young Roma women are taking place, which could be relevant to their sexual and reproductive health. This is an example that the Roma culture is not permanent or rigid and receives external influences and internal pressures that encourage it to change (23) like other cultures around the world. It is likely that the lack of liberating narratives is due to the fact that family organisation and reproduction strategies of the Roma population respond to cultural strategies of identity differentiation in assimilating contexts, survival strategies in contexts of oppression, discrimination and inequality (34). While the context does not change, it is to be expected that these practices will continue.

## **IMPLICATIONS**

Our findings indicate a need to design alternative communication strategies to address sexuality in a professional-patient context or design educational health campaigns. The health promotion programmes for women must be based on the needs and ways of representing the reality of women themselves, which may be different to those of

professionals (13) or the majority of the population, assuming that there are diverse situations and processes of social transformation, in other words, without treating the Roma population as a homogeneous entity outside the processes of change.

For instance, the discourse identified regarding contraception makes it possible to guess probable resistance to the discourse of the dominant society based on the main idea of birth control, however, if the needs expressed by the women themselves are used as a basis, there are different entry points to be able to address the subject.

Furthermore, this applies to schools, where messages cannot be constructed from the patterns of the majority society, at the risk that this could lead to distrust and rejection by families. However, there are spaces to address issues related to reproductive justice when constructing messages, which can be combined with strategies that involve community agents.

### ***Study limitations***

This study contributed to making Roma women's opinions on contraception more visible. In terms of the limitations of this study: 1) member checking was not possible due to the COVID-19 pandemic not enabling us to meet in person; 2) the interview script was not exclusively focused on contraception, but also other topics, such as menarche, motherhood, empowerment, mattering, family planning as this study belonged to a larger project; 3) it was not possible to ensure that data saturation was reached due to the fact that this study focused on an issue that emerged during the interview, as well as the fact that it is also a "taboo" subject related to intimacy.

### **CONCLUSION**

This study shows that certain issues related to sexuality continue to be a taboo topic for Roma women. Dominant narratives on family planning in Roma women are complemented by adaptive narratives that criticise community pressure and the lack of

information within the family, but liberating narratives have not been identified in terms of sexuality or the use of contraception beyond delaying motherhood. In order to achieve reproductive justice, it is necessary to empower Roma women to make informed decisions on their sexual and reproductive health through community interventions based on health education.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

Serra Hunter University Programme, Generalitat de Catalunya; University of Lleida research promotion aid; For the Roma women participating in the study and for María Felix Rodríguez Camacho, health agent at Federación FAGA in the region of Valencia and member of Red Equi Sastipen.

## **FUNDING DETAILS**

This work has been supported by the Public Health Program of the Open Society; and Foundations. University Teacher Training Scholarship (FPU17/01869 Ministry of Science, Innovation and Universities, Government of Spain)

## **REFERENCE TO THE ROMOMATTER PROJECT**

This initiative is funded by the DG Justice of the European Commission in the call for proposals for action grants under 2017 Rights Equality and Citizenship Work REC-AG #809813.

## **RESEARCH TEAM**

María José Sanchís Ramón

Alicia Ferrández Ferrer

Daniel La Parra Casado

Erica Briones Vozmediano



## REFERENCES

- (1) La Parra Casado D, Gil González D, de la Torre Esteve, María. The social class gradient in health in Spain and the health status of the Spanish Roma. *Ethnicity & health* 2016 Sep 2;21(5):468-479.
- (2) European Union Agency For Fundamental Rights. The situation of Roma in 11 EU member states. 2012.
- (3) Laparra M, Arza J, Fernández A, García A, Iturbide R, López de la Nieta, M. Diagnóstico social de la comunidad gitana en España Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007.
- (4) Ministerio de Sanidad y Consumo. Salud y Comunidad Gitana.
- (5) Gamella JF, Martín Carrasco-Muñoz E. The decline of infant and child mortality among Spanish Gitanos or Calé (1871–2005): A microdemographic study in Andalusia. *Demographic research* 2017 Mar 28;36:945-988.
- (6) Nikolic Z, Djikanovic B. Differences in the use of contraception between Roma and non-Roma women in Serbia. *Journal of public health (Oxford, England)* 2015 Dec 1;37(4):581-589.
- (7) Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana 2014 INFORMES, ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN 2018 MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD.
- (8) La Parra D, Gil-González D, Jiménez A. Los procesos de exclusión social y la salud del pueblo gitano en España. *Gaceta sanitaria* 2013;27(5):385-386.
- (9) Carrasco-Garrido P, López de Andrés A, Hernández Barrera V, Jiménez-Trujillo I, Jiménez-García R. Health status of Roma women in Spain. *European journal of public health* 2011 Dec;21(6):793-798.

- (10) European Union. Roma Health Report. Health status of the Roma population. Data collection in the Member States of the European Union. 2014.
- (11) Porrás JA. Equi-Sastipen-Rroma. Manual para la promoción de la salud en la.
- (12) Kühlbrandt C. Confronting racism in family planning: a critical ethnography of Roma health mediation. *Sexual and reproductive health matters* 2019 Jan 1;27(1):83-92.
- (13) Escobar-Ballesta M, García-Ramírez M, Albar-Marín M<sup>a</sup>J, Paloma V. Salud sexual y reproductiva en mujeres gitanas: el programa de planificación familiar del Polígono Sur. *Gaceta sanitaria* 2019 May;33(3):222-228.
- (14) Miranda DE, Garcia-Ramirez M, Balcazar FE, Suarez-Balcazar Y. A Community-Based Participatory Action Research for Roma Health Justice in a Deprived District in Spain. *International journal of environmental research and public health* 2019 Oct 2;16(19):3722.
- (15) LeMasters K, Baber Wallis A, Chereches R, Gichane M, Tehei C, Varga A, et al. Pregnancy experiences of women in rural Romania: understanding ethnic and socioeconomic disparities. *Culture, health & sexuality* 2019 Mar 4;21(3):249-262.
- (16) King EJ, Stojanovski K, Acosta J. Low levels of modern contraceptive use and associated factors in the Western Balkans. *The European journal of contraception & reproductive health care* 2018 Jul 4;23(4):295-302.
- (17) Biljana Apostolovska T, Mirjanka M, Marija L, Petar S. The reproductive behaviour of the female population in the only Roma governed community in Europe. *Human geographies* 2018 Nov 27;12(2):157-174.
- (18) Antic L, Djikanovic B, Vukovic D. Family planning among women in urban and rural areas in Serbia. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo* 2013 Nov;141(11-12):794-799.

- (19) Adamecz-Völgyi A, Scharle Á. Books or babies? The incapacitation effect of schooling on minority women. *J Popul Econ* 2020 Apr 27;33(4):1219-1261.
- (20) Laparra M, Campos B, Cardiel B, García A, del Pozo JM, Lega I. Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana. *Pratiques* 2006;131(1):237-249.
- (21) García Martínez MD, Jiménez Ruiz I, Almansa Martínez P. Aproximación fenomenológica a la salud sexual y reproductiva en mujeres jóvenes de etnia gitana. *Index de Enfermería* 2018 Sep 1;27(3):128-132.
- (22) Asensio A, Nebot L, Estruga L, Perez G, Diez È. Anticoncepción en la población gitana residente en dos barrios con bajo nivel de renta de Barcelona. 2019.
- (23) Sedlecky K, Raševi M. Challenges in sexual and reproductive health of Roma people who live in settlements in Serbia. *The European journal of contraception & reproductive health care* 2015 Apr;20(2):101-109.
- (24) Avci IA, Cavusoglu F, Aydin M, Altay B. Attitude and practice of family planning methods among Roma women living in northern Turkey. *International journal of nursing sciences* 2018 Jan 10;5(1):33-38.
- (25) Asian Communities for Reproductive Justice, (ACRJ). "A New Vision for Advancing Our Movement for Reproductive Health, Reproductive Rights, and Reproductive Justice" (2005), by Asian Communities for Reproductive Justice (ACRJ).
- (26) Parra DL, Felt E, Ortiz-Barreda G, Carrasco JM. Policy Brief Social and Cultural Factors Impede Interventions to Empower Roma Women on Reproductive Rights.
- (27) Garcia-Ramirez M, Soto-Ponce B, Albar-Marín MJ, Parra-Casado DL, Popova D, Tomsa R. RoMoMatter: Empowering Roma Girls' Mattering through Reproductive Justice. *International journal of environmental research and public health* 2020 Nov 17;17(22):8498.

- (28) Rappaport J. Narrative Studies, Personal Stories, and Identity Transformation in the Mutual Help Context. *The Journal of applied behavioral science* 1993 Jun;29(2):239-256.
- (29) Watts R, Serrano-García I. The Quest for a Liberating Community Psychology: An Overview. *Am J Community Psychol* 2003 Mar;31(1):73-78.
- (30) Briones Vozmediano E, La Parra-Casado D, Vives-Cases C. Health Providers' Narratives on Intimate Partner Violence Against Roma Women in Spain. *American journal of community psychology* 2018 Jun;61(3-4):411-420.
- (31) Berná D. Diálogos identitarios desde la precariedad y la resistencia entre los adolescentes gitanos gays Empowering LGT young people in Europe: a P2P Model View project Adviser/Cultural Manager in Cultural Diversity at Madrid Municipality View project.
- (32) Marta Díaz Arjona. Asimilación o tradición: análisis de los comportamientos sexuales de las y los gitanos adolescentes escolarizados Universidad Pontificia Comillas; 2017.
- (33) Reig Majoral S, Curós Torres S, Balcells Chiglione J, Batalla Martínez C, Ezpeleta García A, Comín Bertrán E. Contraception: gypsy versus non-gypsy women. *Atención primaria* 1999 Feb 15;23(2):63-67.
- (34) Martin E, Gamella JF. Marriage practices and ethnic differentiation: The case of Spanish Gypsies (1870–2000). *The history of the family* 2005;10(1):45-63.



## Annex 1. INTERVIEW GUIDE / INVOLVED ADULT WOMEN

(For Interviewer use only)

*First of all, I would like you to talk about your experiences from when you were a child. What did you think your life was going to be like?*

<p><b>TOPICS</b></p> <p>To be addressed by the woman during the discussion</p> <p><i>(Not necessarily in the proposed order)</i></p>	<p><b>QUESTIONS</b></p> <p>Examples of questions that could help the interviewer to address the topics, but not necessarily to be asked</p> <p><i>(It is desirable that the women interviewed elaborate the narratives on the topics by themselves)</i></p>
<p><b>OPENING QUESTION</b></p>	<p><b>ALL THE INTERVIEWEES</b></p> <p><i>Note: The following questions can be useful to deal with the opening question if the woman has difficulties to start talking:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What is your current relationship status (single, married, divorced, etc.)?</li> <li>- Have you got any children? Boys? Girls?</li> <li>- How old are they?</li> <li>- Does it fit with what you thought your life was going to be?</li> </ul>
<p><b>MENARCHE</b></p>	<p><b>ALL THE INTERVIEWEES</b></p> <p>Now I would like to talk about some moments of your life.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What is the meaning of being a woman for you?</li> <li>- What is the experience with the change from child to woman?</li> <li>- What do you remember about that stage?</li> <li>- Can you think of a specific moment of your experience of becoming a woman?</li> <li>- What is the importance of a woman's first period? For your parents? For your community? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Did someone prepare you for this moment? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Who?</li> </ul> </li> <li>o How do you think girls should be prepared for that moment? [And who should prepare them?]</li> </ul> </li> <li>- Do you remember when you started behaving like woman/adult? Can you talk more about that?</li> </ul> <p><b>ONLY MOTHERS</b> with daughters at that age</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- And related to your daughters, what did her first period mean to you?</li> <li>- How did you feel when you observed your daughter having behaviours of becoming a woman?</li> </ul>

<p><b>MOTHERHOOD</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ALL THE INTERVIEWEES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Could you tell me what is the meaning of being a mother?</li> <li>- Do you think you should become a mother to be a woman?</li> <li>- How would you define an “ideal” or a “good” mother?</li> <li>- Is it relevant for you to become a mother?</li> <li>- How relevant do you think is for your family/friends environment to become a mother?</li> </ul> <p><b>ONLY MOTHERS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- At what age did you have your first son/daughter? Had you thought of becoming a mother at that age?</li> <li>- How did you experience the news that you were pregnant?</li> <li>- Who accompanied/helped you during pregnancy? Why that person/people?</li> <li>- Did you miss anyone during that process?</li> <li>- Did you have resources available to you when you went through that process? Can you talk more about that?</li> <li>- How did becoming a mother affect your life? [i.e. about her studies, work, family, future, etc.]</li> <li>- How do you think the decisions related to motherhood should be made? By women themselves? Or by the family as a whole? Who should make the decision?</li> </ul>
<p><b>EMPOWERMENT</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ALL THE INTERVIEWEES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In your opinion what is the meaning of “having power” in your life? (i.e. making your own decisions)</li> <li>- What are the needs or problems of having that power?</li> </ul> <p><b>At this moment</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What do you usually do in a regular day? (i.e. work, school, daily activities, etc.)</li> <li>- Do you like what you do? Are you satisfied with what you do?</li> <li>- What is your opinion about being a mother and going to school? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Do you think those options are compatible with a woman’s life in your community? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ How do you think they could be made compatible?</li> </ul> </li> <li>o What do you think about being a mother and having a job? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Do you think those options are compatible with a woman’s life in your community?</li> <li>▪ <i>How do you think they could be made compatible?</i></li> </ul> </li> <li>o What are your expectations for the future?</li> <li>o What do you think are the opportunities for your children?</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>MATTERING</b></p>	<p><b>ALL THE INTERVIEWEES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do you think that people around you (family, friends, neighbours, etc.) are concerned about what you need?</li> <li>- Do you think they value what you achieve? How?</li> <li>- Do you think they value your opinion? How?</li> <li>- Do you think they need you? How?</li> <li>- Do they ask for your advice about what is important to them? How?</li> <li>- Do they ask for your help when they need it? How can you share an experience? How does it make you feel?</li> <li>- Do they trust you with things that are important to them?</li> </ul>
<p><b>FAMILY PLANNING</b></p>	<p><b>ALL THE INTERVIEWEES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What age or moment do you think is more suitable to become a mother? Why?</li> <li>- Is there any other better thing to do instead of becoming a mother?</li> <li>- What do you think about contraception? <ul style="list-style-type: none"> <li>o And within your relationship? [if she is currently in a relationship or when she will be]</li> </ul> </li> </ul> <p><b>ONLY MOTHERS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In what situation would you advise your daughters not to become mothers? What would you tell/advise them to do?</li> <li>- In what situation would you recommend contraception methods to your daughters? And to your sons?</li> </ul>
<p><b>PEOPLE OF REFERENCE</b></p>	<p><b>ALL THE INTERVIEWEES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As a woman, what people have been the most important in your life and have contributed to who you are today? Why?</li> </ul>
<p><b>CLOSING QUESTION</b></p>	<p><b>ALL THE INTERVIEWEES</b></p> <p>Finally,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Is there anything else that was not included in the interview and that you would like to add?</li> <li>- What would you highlight as the best thing that has happened to you in your life?</li> </ul>

# **ANEXO II**

## **Listado de referencias relativas a los estudios realizados**





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

En este apartado se presenta un listado de referencias de diversos estudios en los que ha colaborado la doctoranda que, en la mayoría de los casos, están vinculados a alguno de los dos proyectos (NRIS-Impact y RoMoMatteR) en los que se enmarca la tesis doctoral y que se han desarrollado durante el periodo de la tesis.

### **COVID-19 Crisis: Impact on Households of the Roma Community.** <sup>45</sup>

#### **Crisis de COVID-19: Impacto en los hogares de la comunidad romaní.**

**Abstract:** The aim of this study is to analyse the impact that COVID-19 has had on the Roma population in Spain, showing results of a telephone interview on a sample of 592 Roma households in the more restrictive phase of lockdown (phase 0 of the de-escalation period to gradually lift confinement). This study has been developed by means of an alliance in which researchers from the public universities of Alicante and Navarre and the Health Institute Carlos III have participated, as well as several Roma associations. The results reflect the significant impact that the pandemic has caused in households that were already affected by social exclusion and inequality. Thus, a worsening of self-perception of health and a high rate of anxiety or depression problems were detected, the impact of which goes beyond health and affects all dimensions of social inclusion. In education, half of the households refer to minors having difficulties continuing their studies from home. A similar percentage have had their jobs affected and have seen a significant reduction in income. In addition to the aforementioned problems, perceived discrimination is also added (Arza Porras et al., 2020).

---

<sup>45</sup> Arza Porras, J., Gil-González, D., Catalá Oltra, L., Francés García, F., González Angulo, M. E., Rodríguez Camacho, M. F., Sanchís Ramón, M. J., Sanz-Barbero, B., Vives-Cases, C., & La Parra Casado, D. (2020). COVID-19 Crisis: Impact on Households of the Roma Community. *International Journal of Roma Studies*, 2(2), 28. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2020.6242>

**Experiences and constructions of womanhood and motherhood among Spanish Roma women.** <sup>46</sup>

**Experiencias y construcciones de la feminidad y la maternidad entre mujeres gitanas españolas.**

**Abstract:** Roma women face multiple inequalities at the intersections of ethnicity, gender, and class. Framed by Romani feminism, studies have explored Roma women's own perspectives and experiences, drawing attention to the diversity within this group and the specificities of their social position due to the complex forms of discrimination they face. Drawing on interviews with Spanish Roma women, this article contributes to and extends this strand of research by exploring Roma women's experiences and constructions of womanhood and motherhood. We found the construction of womanhood to be focused on the effective management of responsibilities, particularly caring and household tasks. Moreover, Roma women defined motherhood as a valued experience for them and their communities. A homemaker position was associated with mattering, something, we argue, which needs to be understood in the context of racial hostility, exclusion, and precarity in which Roma women live (Herrero-Arias et al., 2023)

---

<sup>46</sup> Herrero-Arias, R., Ferrández-Ferrer, A., Sanchís-Ramón, M. J., Ortíz Barreda, G., & La Parra-Casado, D. (2023). Experiences and constructions of womanhood and motherhood among Spanish Roma women. *European Journal of Women's Studies*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/13505068231152699>

**Empowerment Evaluation: Key methodology aspects from participatory research and intervention with Roma girls.<sup>47</sup>**

**Evaluación del empoderamiento: aspectos clave de la metodología de la investigación participativa y la intervención con niñas gitanas.**

**Abstract:** Empowerment evaluation (EE) is an especially useful tool that enables people to be involved in both individual and group transformation processes, in particular in contexts characterized by social inequality. This methodological article analyzes an Empowerment Evaluation experience within the European \*anonymized\* project by using a Participatory Action Research strategy. The aim is to transform sociocultural resources in order to develop reproductive justice projects with Roma girls (“Gitanas/Kale” in Spain). The research method has followed the model proposed by Fetterman for Empowerment Evaluation adapting it by designing and organizing participatory workshops with girls involved in the project. The results show an empowerment of both the methodology and the scope of the project by the fieldwork team and the Roma girls. There is a critical perspective around reproductive justice, a symmetry in exercising power of the people involved in the intervention and proactive behaviours linked to the transformation process. In terms of execution, empowerment over technical and methodological aspects, which are adapted and useful to address the needs of Roma girls, is outlined. This is especially relevant as a large part of the project has been carried out throughout the COVID-19 pandemic (Francés-García et al., 2023).

---

<sup>47</sup> Francés-García, F., La Parra-Casado, D., Sanchís-Ramón, MJ, Camacho, MFR, & Gil-González, D. (2023). Evaluación de empoderamiento: Aspectos metodológicos clave de la investigación e intervención participativa con niñas gitanas. *Infancia & Sociedad*. <https://doi.org/10.1111/chso.12716>

## **Empoderamiento y participación de niñas y adolescentes desde la confluencia de desigualdades de etnia y género: la experiencia del proyecto RoMoMatteR.<sup>48</sup>**

**Resumen introducción:** Pensar en la participación de la infancia como un derecho de ciudadanía supone acudir a un lugar afortunadamente cada vez más común y recurrente en los discursos y prácticas institucionales. Pensar estas prácticas de participación como un recurso de empoderamiento desde la condición infantil o juvenil quizás resulta menos común. Pero pensar en todo ello desde contextos de discriminación social es sin duda menos frecuente. De la misma forma que al construir la noción de la ciudadanía adulta es fácil consensuar que nos hallamos ante una realidad económica, cultural y demográfica extremadamente heterogénea, cuando se gira la atención hacia la infancia o la juventud rápidamente es apreciable que estamos ante una población que en absoluto es ajena a fracturas y estratificaciones derivadas de las variables habitualmente utilizadas en ciencias sociales para estudiar la desigualdad, como es el caso de la clase social, el género, la nacionalidad, la etnia o la familia de origen, por citar algunas.

El objetivo de este trabajo es precisamente plantear una aproximación, a través de la experiencia investigadora y de intervención, a la realidad del potencial participativo y emancipatorio construido en este caso desde la confluencia, combinada y sumativa, de desigualdades en la infancia y la adolescencia generadas por motivos de edad, etnia y género (Francés-García et al., 2023)

---

<sup>48</sup> Francés-García, F., Sanchís-Ramón, M. J., & Rodríguez-Camacho, M. F. (2023). Empoderamiento y participación de niñas y adolescentes desde la confluencia de desigualdades de etnia y género: la experiencia del proyecto RoMoMatteR. In Gonzalo Pardo Beneyto, & María Ángeles Abellán López (coords.), *Experiencias participativas infantiles y juveniles: Perspectivas sobre procesos de democratización y gobernanza* (1er ed.). Tirant lo Blanch.

## **Desarrollo de recursos cognitivos y socioculturales para el empoderamiento en contextos de discriminación étnica y de género: el caso de RoMoMatteR.<sup>49</sup>**

**Resumen introducción:** RoMoMatteR Alicante (España) forma parte del proyecto europeo RoMoMatteR "Empowering At-Risk Roma Girls' Mattering through Reproductive Justice" realizado en España, Rumanía y Bulgaria. Se trata de un proyecto de Investigación Acción Participativa (IAP) que aborda la prevención de la discriminación de género que sufren las niñas y mujeres romaníes dentro y fuera de sus comunidades, desde el enfoque de la justicia reproductiva (Ross, 2006). RoMoMatteR promueve acciones para empoderar a las adolescentes con el objetivo de que decidan de forma razonada (informada) y libre sobre sus objetivos de futuro (García-Ramírez et al. 2020). El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (Exp. UA 2019 07 18).

Cada enclave territorial del proyecto (España -Alicante y Córdoba- Rumanía y Bulgaria) ha adaptado el proceso participativo con niñas gitanas en base a las características y especificidades de cada contexto.

En adelante nos centramos en el proceso llevado a cabo en Alicante entre febrero del 2020 y junio de 2021 en el que participaron 18 niñas, de entre 10 y 14 años, autoidentificadas como gitanas, con la implicación de personas adultas facilitadoras, familias y actores relevantes en sus contextos vitales, junto con instituciones académicas y servicios públicos. El proyecto asumió como principal objetivo la transformación de recursos cognitivos y socioculturales, para propiciar el empoderamiento de las niñas en relación con sus elecciones vitales desde el enfoque de la justicia reproductiva (Francés-García et al., 2022).

---

<sup>49</sup> Francés-García, F., Sanchís-Ramón, M. J., La Parra-Casado, D., & Rodríguez-Camacho, M. F. (2022). Desarrollo de recursos cognitivos y socioculturales para el empoderamiento en contextos de discriminación étnica y de género: el caso de RoMoMatteR [Presentación de paper]. XIV Congreso Español de Sociología, Murcia Unpublished manuscript.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante