

**HOMO RIDENS = HOMO SAPIENS: ridiculizar, desarmar y
desterrar socio-psicopedagógicamente el racismo,
produce salud mental individual y social**

INFORME 2025

Asociación Nacional Presencia Gitana. Diciembre de 2025

INTRODUCCIÓN

El programa de intervención socio-psicopedagógica “Homo Ridens = Homo Sapiens” está impulsado por la Asociación Nacional Presencia Gitana, financiado por el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. El Proyecto lleva a cabo un proceso de investigación-acción-reflexión interdisciplinario en un contexto de innovación abierta y colaborativa con soporte académico, aplicado a estudiar y evaluar el estado de la cuestión del racismo entre la adolescencia y la juventud española (entre los 16-22 años), diagnosticar la situación, extraer conclusiones y proponer recomendaciones a partir de los resultados, planificado con auxilio de recursos didácticos y métodos educativos apropiados a los objetivos que se persiguen.

Utilizamos el enérgico y eficaz remedio de una exposición de humor gráfico antirracista como instrumento pedagógico privilegiado, cuyas viñetas son analizadas y trabajadas en las aulas junto a otros métodos didácticos, tras lo cual se cumplimentan encuestas de opinión.

De este modo, nos proponemos concienciar a la opinión pública para exorcizar y combatir preventiva y activamente la desinformación, la ignorancia sobre las consecuencias que arrastra este mal endémico de la discriminación del diferente y el rechazo al distinto, y de los efectos contraproducentes para la convivencia que producen.

Para ello aplicamos nuestros materiales antirracistas de humor gráfico (publicados por nuestra editorial), reproducidos en su color original, portadores de mensajes icónicos y textuales que, en su caso, acompañan a las expresiones gráficas, que degradan al ridículo ese fantasma con el poder liberador y regenerador de la risa, dispuesta a contribuir seriamente a la convivencia pacífica, respetuosa y digna, en un mundo definitivamente plural y mestizo.

Un Programa que se desarrolla en institutos, centros juveniles y culturales, universidades de diferentes ciudades de ocho Comunidades Autónomas: Andalucía, Asturias, Galicia, Castilla la Mancha, Castilla y León, La Rioja, Madrid, y Región de Murcia.

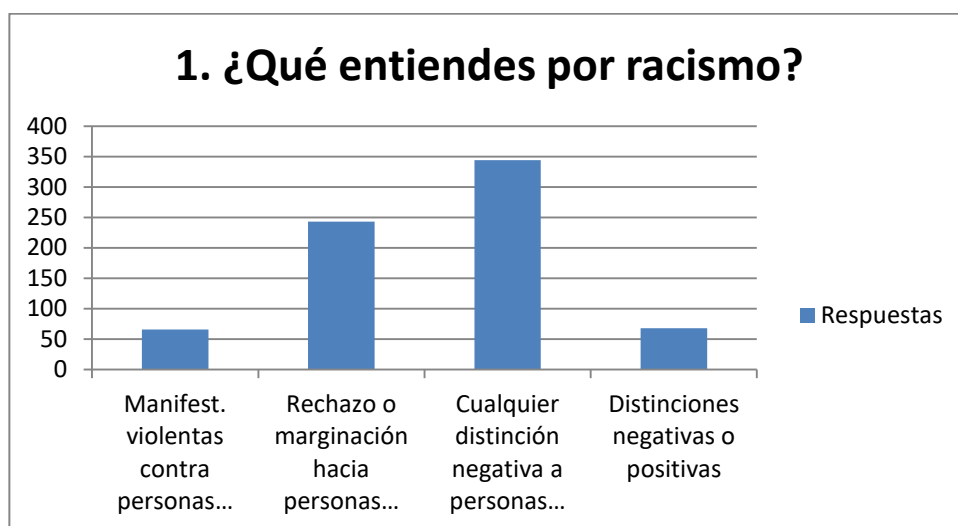
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA EN 2025

Como parte del programa “Homo Ridens = Homo Sapiens”, ejecutado durante el año 2025, hemos elaborado un cuestionario de 15 preguntas, para ser respondidas por estudiantes de Bachillerato y de los dos primeros años de Universidad, con edades comprendidas entre los 16 y 22 años. **Hemos recopilado 721 cuestionarios válidos**, cumplimentados por 469 mujeres, 251 hombres y 1 persona no binaria, con los que hemos desarrollado el programa, distribuidos de la siguiente manera en las ocho Comunidades Autónomas en las que hemos intervenido: 112 cuestionarios en Andalucía, 51 en Asturias, 66 en Castilla la Mancha, 123 en Castilla y León, 87 en Galicia, 144 en Madrid, 73 en Murcia y 65 en La Rioja.

De este modo, en 2025 se han recogido 721 cuestionarios, superando tanto el objetivo inicial de 574 como la participación del ejercicio anterior (642 cuestionarios). Este incremento confirma el interés creciente de la juventud (16–22 años) por las cuestiones relacionadas con la lucha contra el racismo y con la convivencia intercultural, y ofrece una base más sólida para comparar tendencias entre comunidades autónomas y respecto a años precedentes.

Los **RESULTADOS** más significativos para cada una de las preguntas han sido los siguientes:

1. ¿Qué entiendes por racismo?



El 47,7% del alumnado (344 personas) define el racismo como “cualquier distinción negativa a personas de otra raza, cultura, religión, ideología”, que sigue siendo la opción mayoritaria, aunque con un ligero descenso respecto al 53,3% del año anterior. Aumentan las respuestas que lo identifican con “rechazo o marginación” (243) y con “distinciones negativas o positivas” (68), lo que sugiere una comprensión algo más

matizada de las formas de discriminación. Esta definición amplia de racismo es especialmente dominante en Madrid, Murcia y Castilla-La Mancha, mientras que en Andalucía, Asturias, Castilla y León y La Rioja tiene más peso la idea de “rechazo o marginación”, ligada a experiencias de exclusión más visibles.

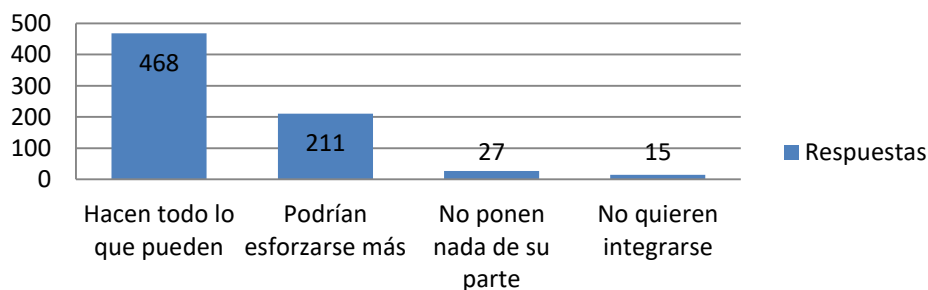
2. Tus contactos con miembros de minorías culturales son...



Un 72,3% declara tener contactos habituales o frecuentes con personas pertenecientes a minorías (291 habituales, 230 frecuentes), mejorando ligeramente el 69,2% registrado en 2024. Solo el 8,2% afirma que esos contactos son raros o inexistentes (59 cuestionarios), lo que indica una sociabilidad crecientemente diversa. Los porcentajes más altos de contacto se dan en Andalucía, Madrid y Murcia, donde la diversidad en los centros es mayor, mientras que en Asturias, Castilla y León y La Rioja aumentan los contactos esporádicos o raros, lo que refleja entornos más homogéneos donde el programa ofrece, en muchos casos, el primer espacio de reflexión estructurada sobre el racismo.

3. ¿Consideras que las minorías se esfuerzan por integrarse y convivir con la sociedad mayoritaria?

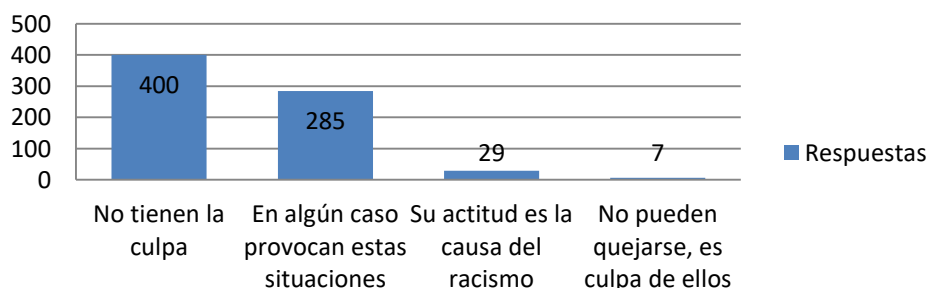
3. ¿Consideras que las minorías se esfuerzan por integrarse y convivir con la sociedad mayoritaria?



La mayoría del alumnado (64,9%) considera que las minorías “hacen todo lo que pueden” por integrarse (468 respuestas), una cifra algo inferior al 68,5% del informe anterior, pero que sigue mostrando una percepción globalmente positiva. El grupo que piensa que “podrían esforzarse más” asciende al 29,3% (211 respuestas), mientras que solo un 5,8% agrupa las opciones más negativas (“no ponen nada de su parte” o “no quieren integrarse”). El reconocimiento del esfuerzo es especialmente alto en Madrid, Galicia y Murcia, mientras que en Asturias, Castilla-La Mancha y Castilla y León crece el grupo que piensa que “podrían esforzarse más”, e incluso, minoritariamente, que “no quieren integrarse”, señalando contextos donde el discurso público puede estar influyendo más en la percepción del alumnado.

4. ¿Qué grado de responsabilidad tienen las propias minorías en las situaciones de discriminación?

4. ¿Qué grado de responsabilidad tienen las propias minorías en las situaciones de discriminación?



Un 55,5% del alumnado (400 personas) afirma que las minorías “no tienen la culpa”, porcentaje algo inferior al 60,4% de 2024, mientras que el 39,5% considera que “en

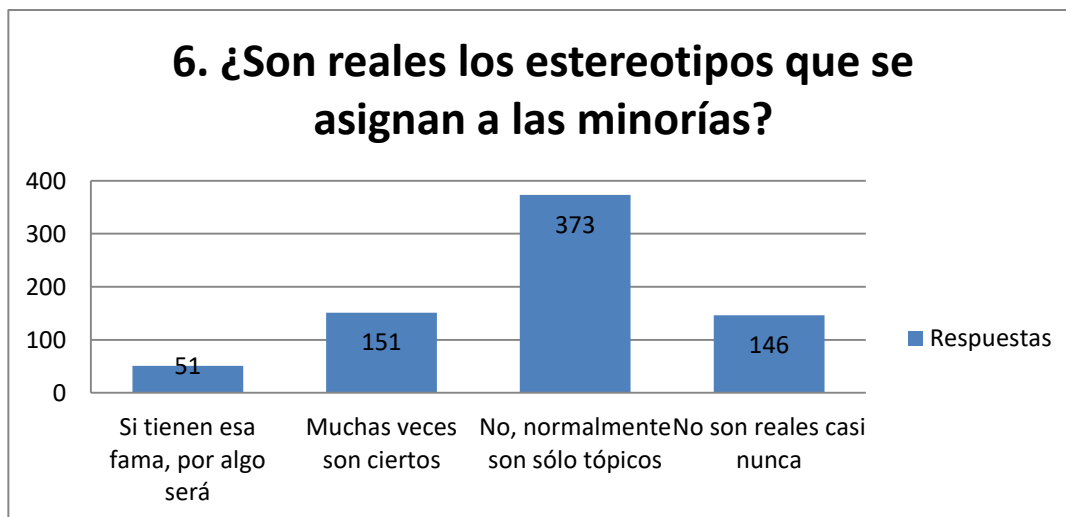
algún caso provocan estas situaciones” (285 respuestas). Aunque la mayoría sigue rechazando la culpabilización directa, se observa una ligera tendencia al alza en las respuestas que atribuyen parte de la responsabilidad a las minorías, incluyendo un pequeño 5% que considera que su actitud es la causa principal o que “no pueden quejarse”. La idea de que no son culpables está especialmente arraigada en Madrid, Galicia y Murcia, mientras que en Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha y Castilla y León es mayor el peso de quienes les atribuyen parte o toda la responsabilidad, lo que indica la persistencia de narrativas culpabilizadoras en varios territorios.

5. ¿Qué opinión te merece la “discriminación positiva”?



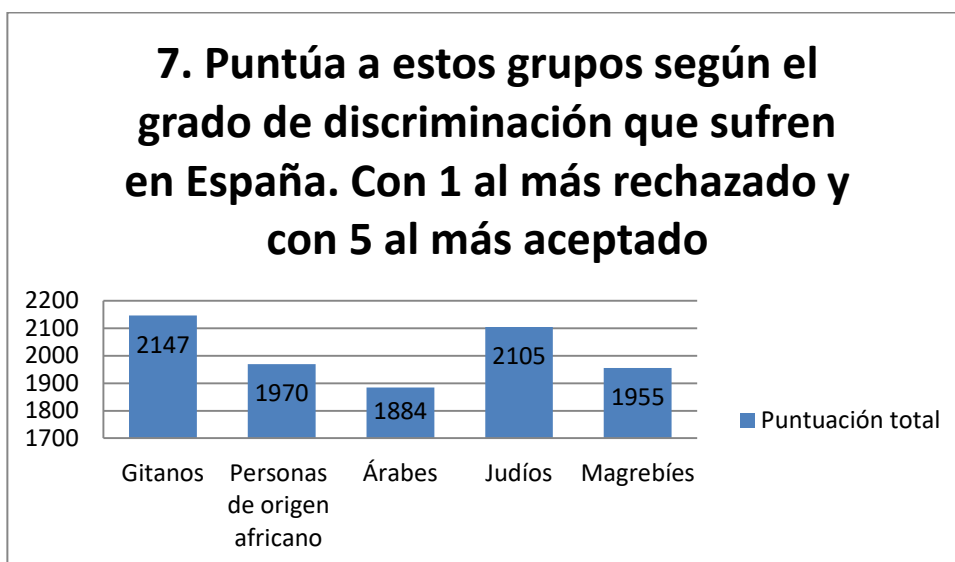
Las opiniones se mantienen polarizadas: el 31,8% la considera “una forma válida de luchar contra el racismo” (229 respuestas), mientras que el 29,8% la percibe “tan mala como la discriminación negativa” (215 respuestas). Un 20% adicional la justifica por la buena intención y un 18,4% duda de que sea una medida apreciada por las propias minorías. En comparación con 2024, apenas hay variaciones, pero por comunidades se observan matices: el apoyo a la discriminación positiva es algo más alto en Madrid, Galicia y Murcia, mientras que en Andalucía, Asturias, Castilla y León, La Rioja y Castilla-La Mancha las posiciones a favor y en contra están casi equilibradas, reflejando debates muy vivos sobre las políticas de acción afirmativa.

6. ¿Son reales los estereotipos que se asignan a las minorías?



La mayoría del alumnado sigue cuestionando la veracidad de los estereotipos: el 51,8% responde que “normalmente son solo tópicos” (373 personas) y el 20,2% que “no son reales casi nunca” (146). No obstante, un 28,1% considera que “muchas veces son ciertos” o que “si tienen esa fama, por algo será” (202 respuestas en conjunto), cifra ligeramente superior a periodos anteriores. El rechazo a los estereotipos es especialmente fuerte en Madrid, Galicia y Murcia, mientras que en Asturias, Castilla-La Mancha y Castilla y León crece el grupo que les atribuye cierta verdad, lo que apunta a la necesidad de reforzar allí el trabajo específico sobre imaginarios racistas.

7. Puntúa a estos grupos según el grado de discriminación que sufren en España. Con un 1 al más rechazado y con un 5 al más aceptado.



En el conjunto estatal, las puntuaciones totales sitúan a la Comunidad gitana (2147) y judíos (2105) como los grupos con mayor aceptación relativa, seguidos de personas de origen africano (1970), magrebíes (1955) y árabes (1884), que siguen ocupando las

posiciones de menor aceptación. La mejora en la percepción hacia la Comunidad gitana se consolida respecto a 2024, mientras que la distancia con la población magrebí y de origen africano continúa siendo notable, sobre todo en Andalucía, Murcia y Castilla-La Mancha, donde las tensiones cotidianas parecen influir en las valoraciones. En comunidades con menor presencia migrante, como Castilla y León, Asturias o La Rioja, las puntuaciones tienden a ser algo más bajas para todos los grupos, reflejando una menor convivencia.

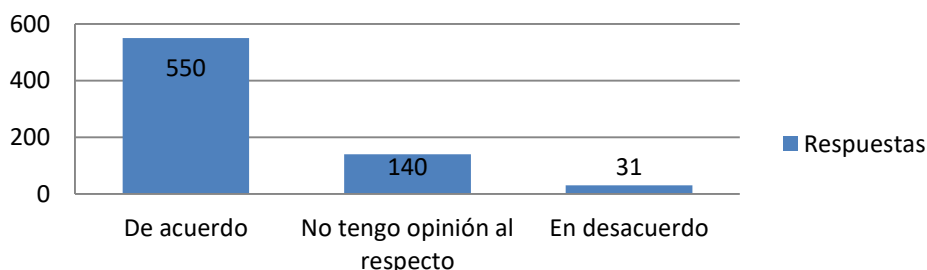
8. ¿Cuál crees que es el mejor método para educar interculturalmente en los centros educativos (escuelas, institutos, universidades, etc.)?



El 52,4% del alumnado se inclina por estrategias de cambio institucional y participación activa: “organizar actividades interculturales en el centro” (246 respuestas) u “organizar el centro y el currículum interculturalmente” (129), porcentajes similares a los del año anterior. La opción de informar sobre la cultura de las minorías en determinadas asignaturas recibe también un apoyo relevante (180 respuestas), mientras que solo un 7,3% prefiere “clases separadas para que aprendan nuestro idioma”, dato ligeramente inferior al del último informe. Madrid, Galicia y Murcia destacan por su apuesta clara por un enfoque global de centro y currículum, donde la opción de “clases separadas” es casi residual, mientras que en Asturias, Castilla y León y La Rioja conserva algo más de peso, junto al refuerzo mediante profesor de apoyo, lo que refleja modelos más compensatorios que estructuralmente interculturales.

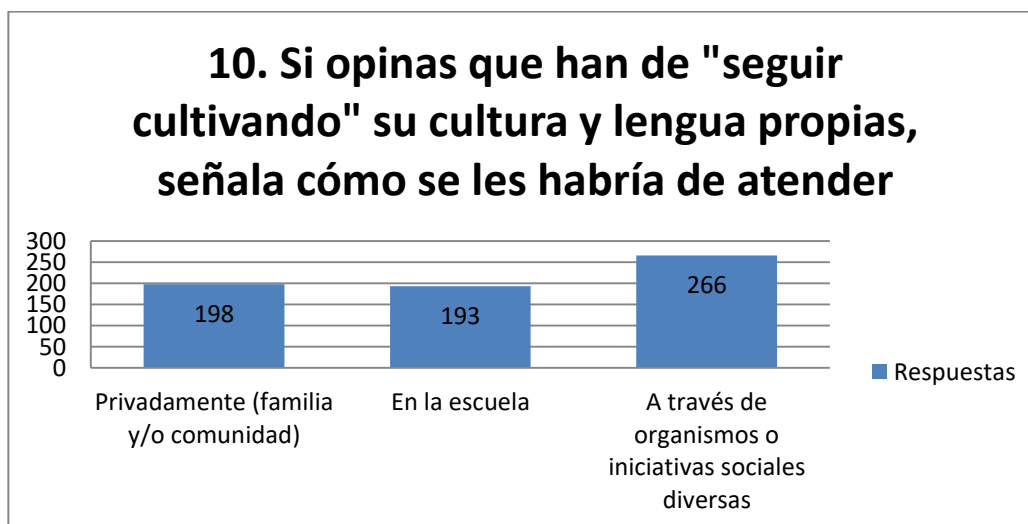
9. Las niñas y niños pertenecientes a minorías han de tener la oportunidad de seguir cultivando su cultura y lengua originarias

9. Las niñas y niños pertenecientes a minorías han de tener la oportunidad de seguir cultivando su cultura y lengua originarias



Un 76,3% está de acuerdo con esta afirmación (550 personas), porcentaje algo superior al registrado en 2024 (73,7%), y solo un 4,3% se manifiesta en desacuerdo (31 respuestas). Este dato confirma un apoyo mayoritario y estable a los derechos culturales de las minorías entre la juventud encuestada. El apoyo es especialmente alto en Madrid, Galicia, Murcia y Andalucía, mientras que en Asturias, Castilla y León y La Rioja aumenta el porcentaje de “no tengo opinión”, indicando menores debates públicos sobre derechos culturales y necesidad de más sensibilización.

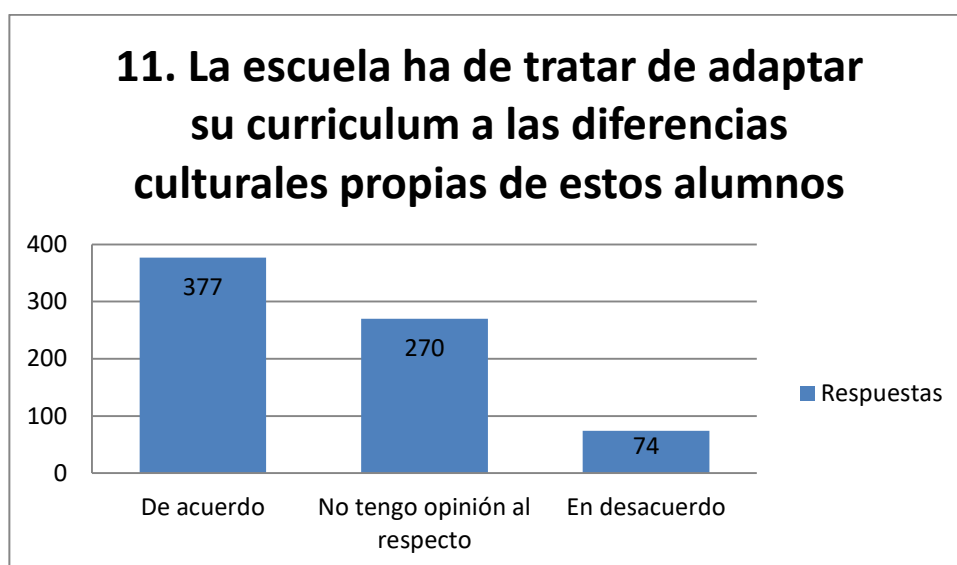
10. Si opinas que han de “seguir cultivando” su cultura y lengua propias, señala cómo y dónde se les habría de atender



La opción preferida es “a través de organismos o iniciativas sociales diversas” (266 respuestas, 38%), seguida de “privadamente (familia y/o comunidad)” con 198 respuestas (28%) y “en la escuela” con 193 (27%). En comparación con el año anterior, desciende ligeramente el peso de la escuela como espacio principal de mantenimiento

cultural, mientras que aumenta la confianza en el tejido asociativo y comunitario. En Madrid, Galicia y Murcia se refuerza la confianza en el tejido asociativo como agente clave, mientras que en Andalucía y Castilla-La Mancha las preferencias se reparten de manera más equilibrada entre escuela, familia y entidades sociales. En Asturias, Castilla y León y La Rioja pesa más la opción “privadamente”, lo que traduce una concepción más privatizada del mantenimiento cultural, con una escuela menos interpelada a asumir ese papel.

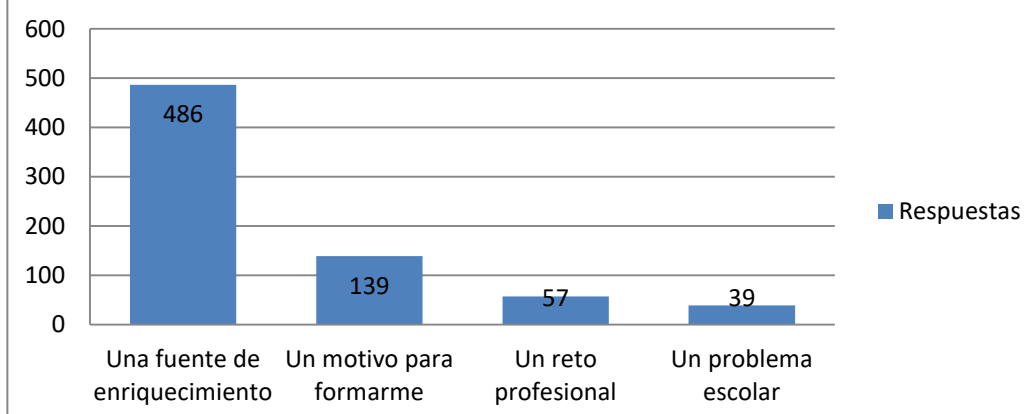
11. La escuela ha de tratar de adaptar su currículum a las diferencias culturales propias de estos alumnos y alumnas



El 52,3% del alumnado se muestra de acuerdo (377 personas), un porcentaje ligeramente superior al del periodo anterior (49,8%), mientras que un 10,3% está en desacuerdo (74 respuestas) y el 37,4% declara no tener opinión. Aunque la mayoría apoya la adaptación curricular, el elevado número de respuestas “no sabe / no contesta” sugiere que una parte importante del alumnado no tiene aún una opinión formada sobre cómo debe materializarse la interculturalidad en el currículum. El apoyo a la adaptación curricular es más elevado en Madrid, Galicia, Murcia y Andalucía, donde la experiencia de diversidad en las aulas es mayor, mientras que en Asturias, Castilla y León y La Rioja aumenta el grupo que no ve necesaria esa adaptación o no tiene una postura definida, lo que evidencia la necesidad de trabajar más la dimensión curricular de la interculturalidad en esos territorios.

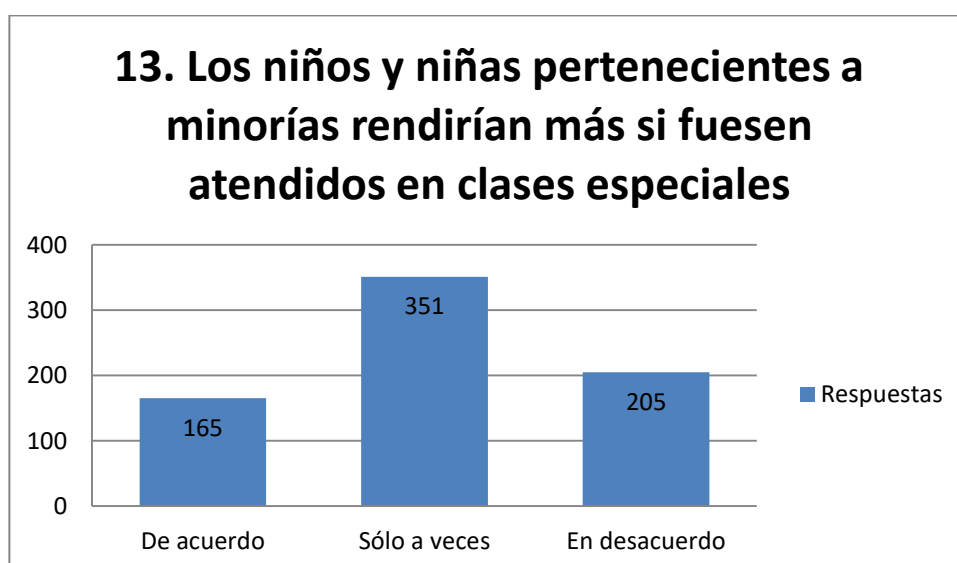
12. El hecho de tener alumnado culturalmente distinto lo considero...

12. El hecho de tener alumnado culturalmente distinto lo considero...



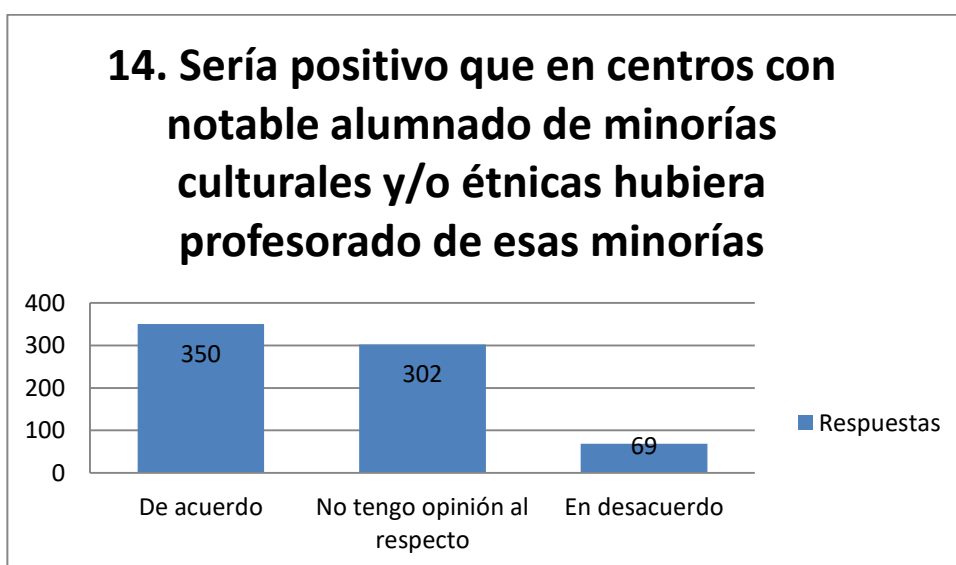
Una amplia mayoría, el 67,4% (486 personas), sigue considerando la diversidad cultural en el aula como “una fuente de enriquecimiento”, aunque el porcentaje es algo inferior al de años anteriores. Crece, sin embargo, el grupo que lo ve como “un motivo para formarme” (139 respuestas) o “un reto profesional” (57), lo que indica que cada vez más jóvenes perciben la diversidad no solo como algo positivo, sino también como un desafío que requiere preparación específica. Madrid, Murcia y Galicia registran los niveles más altos de valoración positiva, mientras que en Asturias, Castilla y León y La Rioja se incrementa el porcentaje de quienes la perciben como “un problema escolar”, aunque siguen siendo minoría, lo que señala espacios preferentes de intervención del programa.

13. Los niños y niñas pertenecientes a minorías rendirían más si fuesen atendidos en clases especiales



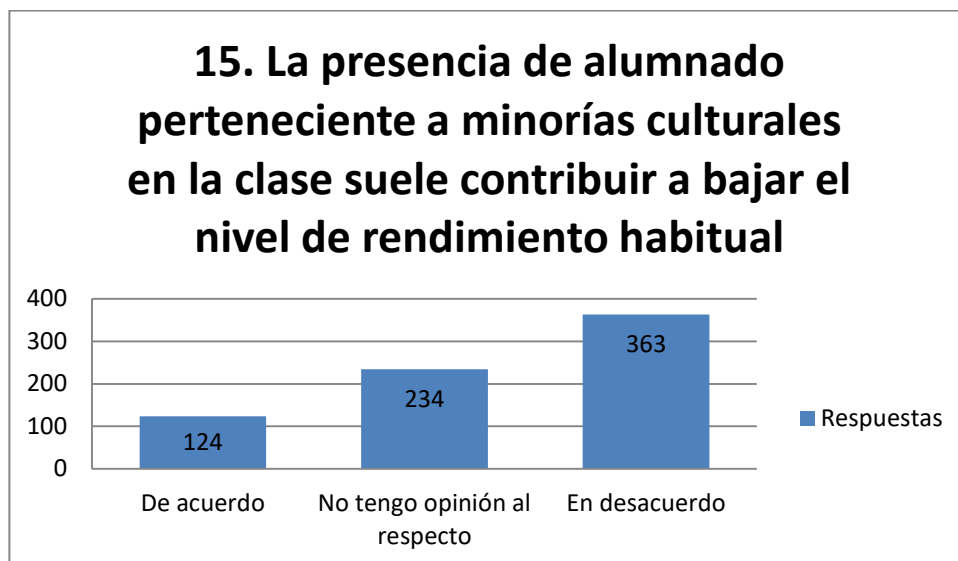
El 22,9% está de acuerdo con esta afirmación (165 personas), porcentaje ligeramente superior al 20,7% registrado en 2024, lo que refleja una persistencia de la tentación segregadora. Sin embargo, el 48,7% responde “solo a veces” (351), y el 28,4% se muestra en desacuerdo (205), lo que indica que la mayoría no apoya de forma clara la segregación escolar del alumnado. En Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Asturias, las clases especiales siguen viéndose como posible solución a las dificultades, mientras que en Madrid, Galicia, Murcia y La Rioja predominan las respuestas “solo a veces” o en desacuerdo, más alineadas con modelos educativos inclusivos.

14. Sería positivo que en centros con notable alumnado de minorías culturales y/o étnicas hubiera profesorado de esas minorías



Casi la mitad del alumnado, el 48,5% (350 personas), está de acuerdo, mientras que solo un 9,6% se manifiesta en desacuerdo y un 41,9% declara no tener opinión al respecto. Estos datos mantienen la tendencia de años anteriores: un apoyo significativo a la presencia de docentes de minorías, pero acompañado de un gran grupo que aún no tiene una postura definida, lo que abre un espacio para seguir trabajando sobre la representación y el rol de referentes positivos. El apoyo a la presencia de profesorado de minorías es más fuerte en Madrid, Andalucía, Galicia y Murcia, donde la experiencia directa de diversidad hace más visible la necesidad de referentes, mientras que en Asturias, Castilla y León y La Rioja predomina la falta de opinión y aumenta ligeramente el desacuerdo, lo que sugiere que esta propuesta aún no se percibe como una prioridad.

15. La presencia de alumnado perteneciente a minorías culturales en la clase suele contribuir a bajar el nivel de rendimiento habitual



Solo el 17,2% del alumnado se muestra de acuerdo con esta afirmación (124 respuestas), porcentaje ligeramente superior al 16% registrado en 2024, pero aún claramente minoritario. La mayoría se posiciona en contra: el 50,3% (363 personas) está en desacuerdo y un 32,4% no tiene opinión formada (234 respuestas), lo que indica que sigue predominando la idea de que la diversidad no implica necesariamente un peor rendimiento académico. El desacuerdo es especialmente alto en Madrid, Galicia y Murcia, donde la convivencia con alumnado diverso se vive sin que se perciba una merma general del rendimiento, mientras que en Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Asturias y La Rioja el porcentaje de acuerdo es algo mayor, aunque en ningún caso supera al desacuerdo.

-En conjunto, el incremento de la muestra, la mejora de algunos indicadores y la estabilidad de otros permiten afinar el diagnóstico territorial y orientar mejor las futuras acciones de intervención socio-psicopedagógica del programa “Homo Ridens = Homo Sapiens”.

CONCLUSIONES

En términos generales, **los resultados de 2025 confirman que la mayoría del alumnado encuestado mantiene opiniones favorables hacia las minorías étnicas y culturales, reconoce el esfuerzo de integración de estos grupos y valora la diversidad como fuente de enriquecimiento en el aula.** Se mantiene un apoyo mayoritario a la preservación de la identidad cultural de las minorías y a enfoques educativos interculturales, aunque persisten actitudes ambivalentes sobre la discriminación positiva, los estereotipos y las soluciones pedagógicas para la diversidad escolar.

Comparado con el ejercicio 2024, se observan tendencias positivas en varios indicadores clave. El porcentaje de jóvenes con contactos habituales o frecuentes con minorías culturales ha mejorado del 69,2% al 72,3%, consolidando la tendencia al alza iniciada tras la pandemia (62,6% en 2021). Asimismo, el 64,9% considera que las minorías “hacen todo lo que pueden” por integrarse, dato estable pero ligeramente inferior al 68,5% del año anterior, mientras que la percepción de que “no tienen la culpa” de la discriminación se mantiene alta (55,5%) aunque con un leve retroceso respecto al 60,4% de 2024. Destaca también el aumento del alumnado que percibe la diversidad como “motivo para formarme” (19,3%), frente al 18,3% de 2024, lo que indica una creciente conciencia de que la interculturalidad exige competencias específicas.

En cuanto a los estereotipos, la gran mayoría (71,9%) sigue rechazando su veracidad (“normalmente son solo tópicos” o “no son reales casi nunca”), pero se incrementa ligeramente al 28,1% el alumnado que considera que “muchas veces son ciertos” (frente al 21,8% de 2024), señalando la persistencia de prejuicios especialmente visibles en comunidades como Asturias, Castilla y León y La Rioja.

Un cambio significativo se observa en la valoración de grupos discriminados: los gitanos consolidan su posición como el colectivo con mayor aceptación relativa (puntuación total 2147), superando ligeramente a los judíos (2105) y situándose claramente por delante del resto de grupos analizados. Este posicionamiento favorable se explica en gran medida por la conmemoración del 600 aniversario de la llegada del Pueblo Gitano a España en 1425, que durante 2025 ha generado una visibilidad sin precedentes en los medios de comunicación nacionales y autonómicos, así como una amplia programación de actos institucionales, exposiciones, publicaciones académicas y eventos culturales en las ocho comunidades participantes del programa. Esta mayor presencia mediática y oficial —conmemoraciones en el Congreso de los Diputados, programas especiales en televisiones públicas, campañas institucionales y la participación destacada de artistas, historiadores y líderes gitanos en debates públicos— ha contribuido a resignificar la imagen del Pueblo Gitano, contribuyendo a pasar de estereotipo asociado a

marginalidad a colectivo fundador de la historia compartida española, con aportaciones culturales únicas como el flamenco.

Mientras tanto, persiste el rechazo estructural hacia personas magrebíes, árabes y de origen africano, especialmente en Andalucía y Murcia —territorios con mayor presencia migrante reciente y mayor conflictividad percibida en el día a día—, donde las distancias en las puntuaciones respecto a gitanos y judíos se acentúan. Esta jerarquía racial confirma que, a pesar de los avances en la percepción gitana impulsados por el aniversario histórico, otras minorías siguen enfrentando imaginarios discriminatorios más duros, sin el mismo respaldo institucional ni visibilidad positiva en la esfera pública.

Respecto a la educación intercultural, el 52,4% apuesta por transformar los centros mediante “actividades interculturales” y “organización curricular intercultural”, tendencia estable y especialmente fuerte en Madrid, Galicia y Murcia. Sin embargo, el apoyo a la adaptación del currículo escolar a las diferencias culturales se mantiene moderado (52,3%), sin apenas variación respecto al 49,8% de 2024, mientras que el 76,3% respalda el derecho de niños y niñas de minorías a cultivar su cultura originaria, dato ligeramente superior al 73,7% anterior. En cuanto a los espacios para ese mantenimiento cultural, crece la confianza en “organismos e iniciativas sociales diversas” (38%) frente a la escuela (27%), tendencia especialmente marcada en Madrid y Murcia.

En relación con la integración escolar, aunque una amplia mayoría (67,4%) sigue viendo la diversidad como “fuente de enriquecimiento”, este porcentaje desciende levemente respecto a 2024 y años previos, mientras aumenta la percepción de la diversidad como “reto profesional” que requiere formación específica. Persisten tensiones: el 22,9% cree que alumnado de minorías “rendiría más en clases especiales” (frente al 20,7% de 2024), tendencia más acusada en Andalucía, Castilla-La Mancha y Asturias, y el 17,2% opina que su presencia “baja el rendimiento habitual” del aula (frente al 16% anterior), con mayor incidencia en comunidades menos diversas como Castilla y León y La Rioja. Por el contrario, el 48,5% apoya la presencia de profesorado de minorías en centros diversos, dato estable que encuentra mayor respaldo en Madrid, Galicia y Andalucía.

Las diferencias territoriales son especialmente reveladoras: en comunidades con mayor diversidad y experiencia intercultural directa (Madrid, Andalucía, Murcia, Galicia) predominan actitudes más abiertas, rechazo a estereotipos y apuesta por modelos educativos transformadores, mientras que en territorios con menor presencia visible de minorías (Asturias, Castilla y León, La Rioja, parte de Castilla-La Mancha) se observan mayores porcentajes de ambivalencia, apoyo a soluciones segregadoras y atribución de responsabilidad a las propias minorías en situaciones de discriminación.

El notable incremento de la muestra (721 cuestionarios frente a los 642 de 2024 y 574 previstos inicialmente) en las ocho comunidades autónomas participantes no solo demuestra la creciente relevancia del programa “Homo Ridens = Homo Sapiens” entre la juventud española, sino que permite un diagnóstico más preciso de las actitudes territorialmente diferenciadas hacia la interculturalidad y la lucha contra el racismo, consolidando al proyecto como referente en la evaluación sistemática de la conciencia juvenil sobre la convivencia en la España diversa de 2025.

RECOMENDACIONES

- Es imprescindible mantener e intensificar **programas de sensibilización antirracista en ESO y primeros cursos universitarios**, especialmente en comunidades como Asturias, Castilla y León y La Rioja, donde persisten mayores porcentajes de acuerdo con estereotipos (“muchas veces son ciertos”) y soluciones segregadoras (clases especiales). **Se deben implementar protocolos específicos contra delitos de odio en redes sociales y entornos educativos**, con especial atención a la Comunidad gitana —colectivo mejor valorado en 2025, en parte gracias al 600 aniversario—, pero que aún enfrenta actitudes discriminatorias territorialmente diferenciadas.
- Dado que el 72,3% del alumnado mantiene contactos habituales o frecuentes con minorías, resulta prioritario **institucionalizar actividades interculturales obligatorias en todos los centros de las ocho comunidades participantes**, priorizando aquellas metodologías que ya recibe mayor apoyo: “organizar el centro y el currículo interculturalmente” (52,4%) y “actividades interculturales” en el centro. Madrid, Galicia y Murcia pueden servir de referencia para comunidades con menor experiencia de diversidad.
- Urge incorporar obligatoriamente **la historia y cultura del Pueblo Gitano en el currículo escolar**, aprovechando los materiales del Ministerio de Educación¹ y los recursos generados por el 600 aniversario². Especialmente en Castilla-La Mancha, Castilla y León y Asturias —donde pesa más la idea de que los estereotipos “tienen algo de cierto”—, se deben desplegar talleres específicos sobre imaginarios racistas.
- La mejora en la percepción de la Comunidad gitana (puntuación 2147, primer lugar) debe capitalizarse mediante **campañas institucionales permanentes que sustituyan**

¹ <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/materiales-sobre-historia-y-cultura-del-pueblo-gitano-para-educacion-secundaria-educar-frente-al-antigitanismo/educacion-secundaria-mundo-gitano/25684>

² <https://www.dsca.gob.es/es/600-anos-pueblo-gitano>

la **visibilidad excepcional del aniversario por una narrativa continua de aportaciones culturales (flamenco, patrimonio cultural, tradiciones, fiestas...)** y **referentes positivos gitanos en todos los medios educativos**, evitando que este avance se diluya tras 2025. La concienciación de la población general sobre los valores y aportaciones positivas de otros colectivos y minorías étnicas es igualmente fundamental.

- Es fundamental fortalecer **alianzas entre administraciones, tejido asociativo gitano y centros educativos para desarrollar programas complementarios para la recuperación y enseñanza de la lengua romaní** en todo el territorio nacional, utilizando materiales didácticos adecuados y promoviendo la cultura gitana en todos los niveles educativos, con financiación plurianual que garantice continuidad más allá de convocatorias anuales.
- El 17,2% del alumnado cree que la diversidad “baja el rendimiento académico” y el 22,9% apoya clases especiales (cifras estables pero persistentes), por lo que es necesario desarrollar **planes de formación obligatoria del profesorado en interculturalidad**, con evaluación certificada y módulos específicos sobre mitos del rendimiento escolar. Prioridad absoluta en Andalucía, Castilla-La Mancha y Asturias, donde estos porcentajes son más altos.
- Teniendo en cuenta que el 48,5% del alumnado respalda profesorado de minorías en centros diversos, se deben implementar **cuotas de acceso preferente para docentes gitanos en oposiciones y bolsas de trabajo, junto a programas de acompañamiento profesional para garantizar su permanencia** y visibilizar modelos exitosos de representación.
- **Impulso de alfabetización mediática obligatoria** desde 1º ESO, con módulos específicos sobre desinformación racista, fake news y narrativa de odio en redes sociales. Prioridad en comunidades donde crece la atribución de responsabilidad a las minorías (Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha), articulando contenidos que refuercen la idea dominante de que “no tienen la culpa” (55,5%).
- **Desarrollo de indicadores oficiales desglosados por origen étnico en el sistema educativo español**, siguiendo recomendaciones de Naciones Unidas y Parlamento Europeo, para monitorizar específicamente el antigitanismo, islamofobia y racialización anti-africana/magrebí que persisten pese a la mejor valoración gitana. Los datos diferenciados por las ocho comunidades del programa “Homo Ridens = Homo Sapiens” deben servir de piloto para esta implantación.

- Establecimiento de una **Red de centros plurianual en las comunidades autónomas, aprovechando el impulso del 600 aniversario gitano para institucionalizar el programa como referente educativo público-privado**, con financiación plurianual y evaluación longitudinal que permita seguir las trayectorias de las promociones trabajadas en años anteriores.
- Finalmente, el incremento sostenido de la muestra (721 en 2025 vs 642 en 2024) **valida la metodología del programa y justifica su expansión a otras comunidades autónomas en el próximo ciclo**, incorporando análisis comparativos anuales que permitan detectar tendencias territoriales emergentes y ajustar las intervenciones socio-psicopedagógicas de forma más precisa a cada realidad local.

ANEXO

Los Centros que han participado en el desarrollo del proyecto (exposiciones, presentaciones y trabajo en aula, talleres de debate, seminarios) durante 2025 han sido:

ANDALUCÍA:

Málaga: IES Portada Alta
Granada: CEPER Almanjáyar Cartuja
Granada: Facultad de Ciencias de la Educación-Cartuja
Sevilla: Hermandad Grupo Joven de Pino Montano
Sevilla: IES Joaquín Romero Murube
Sevilla: Centro Cívico Esqueleto
Sevilla: IES Antonio Domínguez Ortiz
Sevilla: IES Polígono Sur

ASTURIAS:

Xixón: UNED de Xixón

CASTILLA LA MANCHA:

Guadalajara: IES Profesor Domínguez Ortiz Azuqueca
Guadalajara: IES Leandro Fernández Moratín (Pastrana)
Guadalajara: IES Alcarria Baja Mondéjar
Toledo: IES San Isidro (Talavera de la Reina)

CASTILLA Y LEÓN:

Valladolid: IES Vega del Prado
Valladolid: IES Arroyo de la Encomienda
Burgos: IES Juan Martín El Empecinado (Aranda de Duero)
Burgos: IES Cardenal Sandoval y Rojas (Aranda de Duero)
Burgos: Centro Concertado I.C.E.D.E. (Aranda de Duero)

GALICIA:

A Coruña: Facultade de Ciencias do Deporte e da Educación Física (Universidade da Coruña), Oleiros
A Coruña: Facultade de Socioloxía – UDC Coruña
A Coruña: Colegio Rías Altas

LA RIOJA:

Logroño: Salesianos Los Boscos
Logroño: IES Batalla de Clavijo
Logroño: CEE Marqués de Vallejo
Logroño: IES Inventor Cosme García
Villamediana de Iregua: SIES Villamediana de Iregua-IES Comercio
Alfaro: IES Gonzalo de Berceo

MADRID:

Madrid: IES Príncipe Felipe

Madrid: IES Ciudad Escolar

Madrid: IES Ciudad de los Poetas

MURCIA:

Puerto de Mazarrón: IES Antonio Hellín Costa

Espinardo: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia