



UNIROMA

Gitanos y Gitanas en la Universidad

INFORME 1

REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE LAS BARRERAS QUE ENCUENTRAN ESTUDIANTES DE MINORÍAS ÉTNICAS Y/O PRIMERA GENERACION EN LA UNIVERSIDAD

PROYECTO I+D (2019-2021): UNIROMA: Gitanas y gitanos en la universidad española: dificultades y acciones para su superación

Autoras:

Ainhoa Flecha, Universitat Autònoma de Barcelona

Olga Serradell, Universitat Autònoma de Barcelona

Equipo de investigación:

Ainhoa Flecha, Universitat Autònoma de Barcelona

Olga Serradell, Universitat Autònoma de Barcelona

Silvia Abad, Universidad de Córdoba

Sonia García M, Universidad de Córdoba

Tania Garcia E, Generalitat de Catalunya, Pla integral del Poble Gitano

Maria del Mar García C, Universidad de Córdoba

Ana Giménez, Universitat Jaume I

Fernando Macías, Universitat de Barcelona

Paz Peña, Universidad Nacional de Educación a Distancia

Blas Segovia, Universidad de Córdoba

Marta Soler, Universitat de Barcelona

Teresa Sordé, Universitat Autònoma de Barcelona

Jerusalén Amador, Universitat Autònoma de Barcelona

Financiación:

Este estudio ha sido financiado por el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 del Ministerio de Ciencia, Investigación y Universidades, con cofinanciación de los Fondos Estructurales de la Unión Europea.

(Referencia RTI2018-097879-A-100)



Introducción.....02

Bloque 1 El alumnado universitario de minorías étnicas y/o de 1ª generación.....04

Distribución y graduación.....04

Relación con la institución universitaria.....05

Perfiles06

Bloque 2: ¿De dónde viene este alumnado? Condiciones socioeconómicas y discriminaciones vividas, con perspectiva de género.....08

Condiciones socioeconómicas.....08

Discriminación por etnia.....11

Discriminación por clase social18

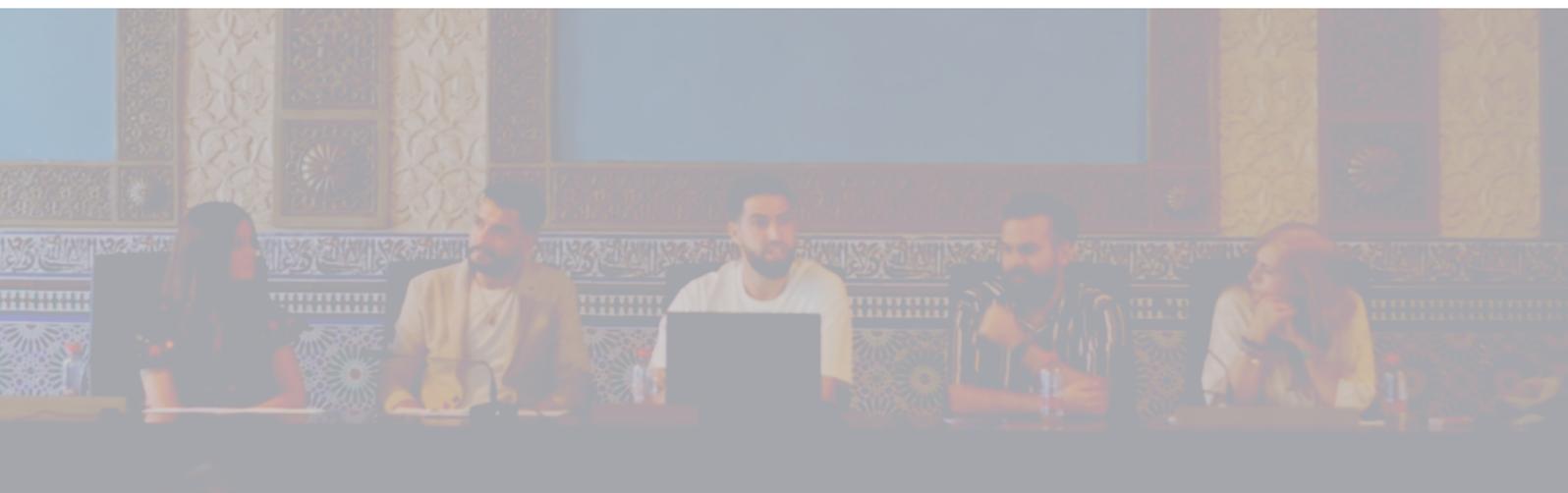
Discriminación por cuestión de género.....19

Bloque 3: ¿Quiénes son los/as que han llegado a la universidad? ¿Qué trayectorias educativas han tenido y cuán diferentes son sus perfiles del alumnado tradicional?.....21

Trayectorias educativas.....21

Conclusiones.....26

Referencias bibliográficas28

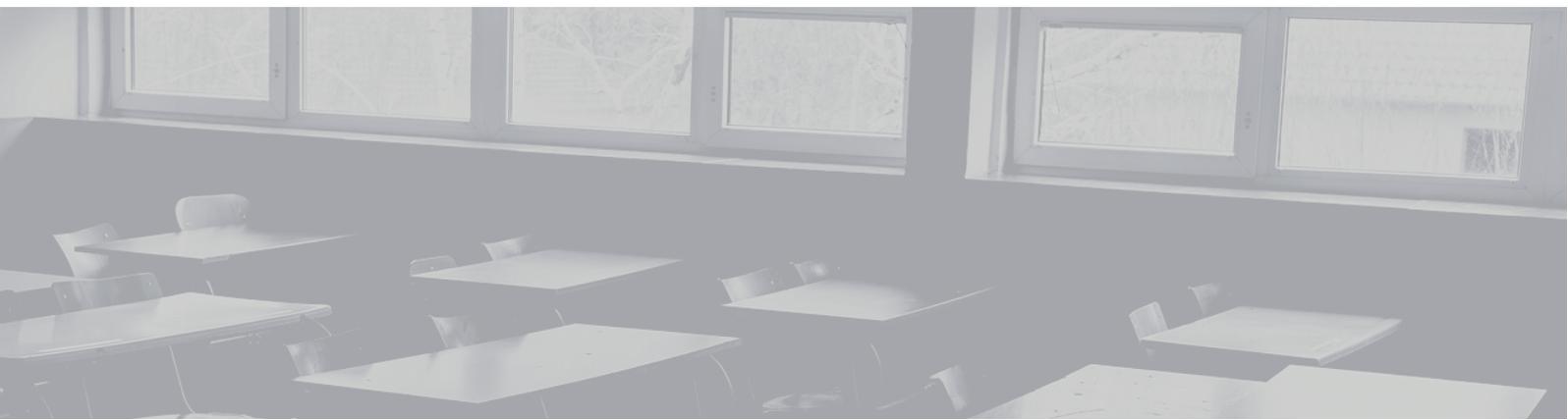


El siguiente informe se enmarca en el proyecto "Gitanas y gitanos en la universidad española: dificultades y acciones para su superación (UNIROMA)", éste a su vez tiene como objetivo dar respuesta a los objetivos adoptados por la Estrategia Europa 2020 en el ámbito de la Educación (Comisión Europea, 2010), es decir, reducir las tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10% y aumentar la proporción de la población de 30 a 34 años con educación terciaria completa hasta al menos el 40%. Es decir, UNIROMA es un proyecto enmarcado en los objetivos de la Comisión Europea.

Tal y como se mostrará en este informe, los datos sobre la participación del pueblo gitano en los estudios terciarios son muy escasos. En este sentido, en los últimos años la Estrategia Nacional de Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 (MSSSI, 2014) ha estado trabajando para generar sinergias con otras políticas y acciones como el Marco de Cooperación Europea en Educación y Formación. 2020 o la Estrategia Integral contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Otras Formas Conexas de Intolerancia (OBERAXE, 2011). Todas estas estrategias destacan la educación como clave para la inclusión social y plantean la necesidad de incrementar las tasas de gitanos que completan estudios postobligatorios. Por ejemplo, la "promoción de medidas de acceso a la universidad para la población gitana, incluida la promoción de programas de becas" se encuentra entre las acciones estratégicas (MSSSI, 2014, p. 37). Aun así, las referencias a la educación superior son escasas y vagas, destacando la necesidad de incrementar las tasas de graduación gitana en la educación postobligatoria pero no proponiendo acciones específicas orientadas a lograr este objetivo (Benson et al., 2010).

A pesar de que se han realizado muchas investigaciones sobre la educación primaria y secundaria, se ha prestado poca atención a la realidad del pueblo gitano en la educación superior. Teniendo en cuenta la baja proporción de gitanos que se gradúan de la universidad, es urgente ampliar la investigación en esta línea. Las acciones que se están implementando en etapas tempranas del sistema educativo no incrementarán el porcentaje de egresados si no van acompañadas de medidas dirigidas a apoyar a estos estudiantes una vez que estén en la educación superior. Las políticas deben enfocarse en todas las etapas, no solo en las obligatorias.

La población gitana es una de las comunidades que mayor exclusión sufre (Sordé, Flecha & Mircea, 2013). Su historia se ve perturbada por varios episodios discriminatorios entre los que se encuentran procesamientos de encarcelamiento, segregación especial, intentos de asimilación y falta de reconocimiento cultural e identitario. Todo ello ha llevado a una situación de exclusión social que se mantiene con las tasas de abandono de la escuela secundaria y los bajos niveles educativos (Revenge, Ringold & Martin, 2002). En 2010, año europeo de la lucha contra la pobreza y la exclusión social, la etnia gitana fue reconocida como uno de los grupos con mayor riesgo de pobreza en Europa. Este contexto afecta su acceso al mercado laboral, la vivienda, la educación y la participación política (Sánchez et al., 2005).



Como ya han señalado diferentes autores (Freire, 1970; Apple & Beane, 2007; Rose & Dyer, 2008), crear las condiciones para mejorar el nivel educativo de la población constituye una oportunidad única para promover la inclusión social, reducir la pobreza y consolidar un modelo de crecimiento más sostenible. Con este objetivo, la presente propuesta busca dar una respuesta eficaz a la exclusión educativa que sufre uno de los colectivos más vulnerables de España y Europa, la comunidad gitana.

Así pues, este proyecto trabaja a partir de la siguiente hipótesis: los estudiantes gitanos se enfrentan a barreras en el sistema universitario español que dificultan la finalización de sus estudios superiores. Estas barreras se agravan para quienes son la primera generación de su familia para estudiar en la universidad. Se han impulsado acciones efectivas basadas en la evidencia a nivel internacional que puedan ser incorporadas al sistema de educación superior español con el objetivo de mejorar los resultados académicos y la experiencia universitaria de los estudiantes gitanos.

Y, tiene como objetivos generales:

OBJETIVO GENERAL 1:

Identificar los perfiles de los estudiantes gitanos de las universidades españolas y las barreras a las que se enfrentan.

OBJETIVO GENERAL 2:

Definir acciones basadas en evidencias que contribuyan a superar esas dificultades y, en consecuencia, a incrementar las tasas de graduación de dichos estudiantes.

Concretamente, en esta fase 1, los objetivos son, ligado al objetivo general 1: revisar la literatura y la investigación previa sobre las barreras que enfrentan en la universidad los estudiantes de origen étnico minoritario y / o de primera generación. Y, ligado al objetivo general 2: Desarrollar una revisión exhaustiva de las acciones exitosas que se han implementado a nivel internacional dentro de los diferentes sistemas de educación superior para apoyar a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y / o primera generación.

EL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE MINORÍAS ÉTNICAS Y/O DE 1ª GENERACIÓN

Distribución y graduación

El informe sobre el estado de implementación del proceso de Bolonia (European Commission/EACEA/Eurydice 2018) dedica un capítulo a la apertura de la Educación Superior a la diversidad de la población. En una primera parte del capítulo se presentan datos estadísticos sobre estudiantes de educación superior teniendo en cuenta cuatro aspectos: el impacto de la educación de las familias en el acceso y participación en la educación superior, el género, la participación de estudiantes migrantes y la de estudiantes de mayor edad en la educación superior. En cuanto a la participación en las universidades de estudiantes migrantes se ofrecen datos sobre tasas de participación de estudiantes nacidos en el extranjero, inferior a la de los nativos en casi todos los países con datos disponibles "Participation rates in tertiary education among persons aged 18-29, foreign-born, native-born and total population (%), 2016" (p.165). Sin embargo, hay que interpretar los datos con precaución, puesto que el criterio que considera Eurostat para definir a las personas migrantes es el país de nacimiento, por lo que se incluyen en el grupo no solo a los migrantes que acceden a la educación superior sino también a los estudiantes que se han desplazado al país solo por motivos de estudio. Cuando estos estudiantes de movilidad son muy numerosos, los resultados pueden estar distorsionados.

Teniendo en cuenta estas salvedades, el informe presenta datos sobre "Tertiary education attainment of 25 to 34-year-olds by country of birth: odds ratio of native-born over foreign-born population to complete tertiary education, 2013 and 2016" (p.199). Según estos datos, las mayores diferencias entre la población nativa y la extranjera en sus posibilidades de obtener educación superior se sitúan en Grecia, donde los nativos tienen cinco veces más probabilidades de obtener un título de educación superior. Los jóvenes nacidos en el extranjero también tienen posibilidades significativamente menores de obtener educación superior en Eslovenia, Chipre, España e Italia. En el otro extremo de la escala, la población nativa tiene probabilidades mucho más bajas para completar la educación superior que los nacidos en el extranjero en Dinamarca, Lituania y Letonia.

En esta línea podemos situar el trabajo de Riddell & Weedon (2014), un estudio que pretende identificar los objetivos políticos de la UE en relación con la inclusión de grupos poco representados en la educación superior, así como ver en qué medida los compromisos adquiridos a nivel de la UE para una mayor inclusión social dentro de la educación superior se reflejan en las políticas y prácticas de Estados miembros. El artículo presenta datos estadísticos de 12 países europeos y Rusia, en relación con algunos indicadores como "Educación superior y ventajas para el mercado laboral". En este estudio se pone de manifiesto las diferencias que existen entre los países europeos en el control de la participación de lo que cada uno de ellos considera grupo poco representado. En concreto, solo Reino Unido, Hungría y Eslovenia consideran la categoría de "etnicidad, minorías étnicas", incluyendo estos dos últimos también al pueblo gitano; se presentan 4 estudios de caso de instituciones de educación superior de diferentes países en los que se exploran las medidas concretas para facilitar el acceso a la universidad de grupos no representados tradicionalmente en este nivel educativo.

En el caso de la participación en la universidad de estudiantes gitanos, encontramos información en el proyecto "Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation", más concretamente en el trabajo de Padilla-Carmona y Soria-Vílchez (2015), en el que nos ofrecen datos de la baja participación de estudiantes gitanos en la universidad en España (2,2% sobre el 21,5% de la población general), Macedonia (0,3% sobre el 13,3%), Hungría (1,2%), Rumanía (entre 0,6-0,8% frente al 8,2-10,8% de la población), Eslovaquia (0,2% frente al 11%), Albania (0,2%) Bosnia (0,2%) y Serbia (0,9%). El estudio de Garaz y Torotcoi (2017) recoge datos de participación de estudiantes gitanos en la universidad en los países del Este y Sureste de Europa y los programas puestos en marcha en esta región para facilitar el acceso de esta población a la Educación Superior, pero se centra fundamental en la elección del campo de estudio por parte de una muestra de estudiantes que han formado parte del programa Roma Education Fund (2020), una de las iniciativas más ambiciosas en este sentido. El estudio nos muestra datos sobre las elecciones de estudios que realizan estos estudiantes, que se sitúan en mayor proporción en carreras de ciencias sociales que en las de STEAM (Science, Technology, Engineering, Mathematic), campos que tienen más niveles de empleabilidad. Para las autoras, esta baja representación supone una reproducción de la diferenciación "horizontal" dentro de los campos de estudio de la universidad.

Relación con la institución universitaria

La revisión de literatura con respecto a la relación de gitanas y gitanos con la universidad sugiere la existencia de una relación en la que hay barreras y/o dificultades. Según Goenechea y Gallego (2019) en un trabajo realizado sobre la situación del alumnado gitano en la Universidad de Cádiz remarcan lo siguiente:

En una escala de 1 a 5, los participantes puntúan con una media alta (3,88) sobre si se sienten cómodos hablando de su pertenencia étnica con sus compañeros y compañeras de la universidad, mientras que la puntuación es algo más baja (3,45) si nos referimos a la medida en que se sienten cómodos hablando de su pertenencia étnica con el profesorado.

Otra cuestión relevante sobre su experiencia en la universidad es si se han sentido discriminados en el contexto universitario. En concreto, se les preguntaba si alguna vez se han sentido ofendidos bien sea por los comentarios u opiniones del profesorado o de sus compañeros y compañeras sobre los gitanos, o bien por el modo en que se ha tratado en alguna asignatura la cultura y el pueblo gitano. (...) siendo destacable que la mitad de ellos se han sentido ofendidos por comentarios de los profesores o por el modo en que se trata a su cultura en las asignaturas mientras que un porcentaje algo superior (54,8%) se ha sentido ofendido por comentarios u opiniones de otros estudiantes (p. 905).

Esto nos da a entender que, aunque no existe en la muestra seleccionada por estas investigadoras un temor por parte de los alumnos a mostrar que son gitanos, si que existe un trato discriminatorio en comentarios y demás referente al pueblo gitano tanto por parte del profesorado como por parte del resto de alumnado.

Son destacables también, los resultados obtenidos en el proyecto EDUROM-GITANAS Y GITANOS EN LA UNIVERSIDAD (2019), donde se muestra como la discriminación por etnia en las universidades continúa siendo un problema. De hecho, de las personas entrevistadas para ese proyecto, todas ellas gitanas y estudiantes en universidades catalanas un 37% afirma haber sentido discriminación por ser gitanas (p.48).

En los dos grupos de discusión realizados para este proyecto, en los cuales participaron 2 mujeres y 4 hombres en uno y 1 mujer y 2 hombres en el otro, todos ellos y ellas pertenecientes al pueblo gitano, uno de los temas a tratar fue las principales barreras identificadas. Y, se destaca de estas, los prejuicios y estereotipos sobre la comunidad gitana que han escuchado a lo largo de su trayectoria educativa, y que continúan escuchando frecuentemente en las aulas universitarias, los cuales son percibidos también como una importante barrera para su éxito educativo, especialmente porque, en algunas ocasiones, impiden que se sientan cómodos en la universidad y como miembros de ésta. Además, perciben la universidad como un espacio competitivo e individualista, lo que supone una barrera o contradicción con algunos valores gitanos fundamentales, como la solidaridad o el sentido de comunidad.

A pesar de estas dificultades apreciadas en la literatura y en los grupos discusión realizados hasta el momento, es interesante observar las altas expectativas académicas de los y las estudiantes gitanos y gitanas mostradas en el informe final del proyecto EDUROM "El 84% cree que sí finalizará la titulación actual (...) Las elevadas expectativas académicas se traducen también en una alta intención de seguir estudiando tras graduarse. El 71% afirma que sí tiene intención de continuar" (pp. 52-53).

Perfiles

La literatura consultada se caracteriza por tratar aspectos que están vinculados con los otros temas. Así, predominan estudios generales de análisis e impacto de las políticas transnacionales –especialmente de la UE- en los diversos estados de la Unión Europea, especialmente en los países del este y España-Portugal (European Agency for Fundamental Rights (FRA, 2012). Tal es el caso de los estudios de: Calina (2014), Alexiadou (2019), Birlle et al. (2015) sobre las transiciones de los estudiantes romaníes a etapas educativas en Rumanía o el impacto de las políticas de Acciones Afirmativas; Beremenyi & Carrasco (2015), sobre la influencia de factores contextuales en España o Mendes et al. (2017) analizando el impacto de la Estrategia Nacional para la Integración de la Comunidad Gitana en Portugal.

Otros estudios inciden en aspectos más concretos, que denominamos como “los logros hacia la educación superior”: estudios sobre el éxito de las primeras generaciones en la Universidad de poblaciones con dificultades, como la pobreza (Benson et al., 2010) o los que se centran en las trayectorias de logro de los romaníes en la universidad (Alexiadou, 2019; Lukacs & David, 2019), analizan las redes de estudiantes como factor a tener en cuenta o identificación de buenas prácticas (Padilla-Carmona & Soria-Vilchez, 2015).

Tras la denominación “barreras contextuales” aparecen estudios sobre el impacto de la discriminación (Bhabha et al., 2017), en Serbia; o como la cultura universitaria determina tanto el acceso como los itinerarios que eligen los estudiantes romaníes (Garaz & Torotcoi, 2017), con escasa presencia en los campos de estudio STEM. Otro de los focos que aparecen es la influencia de los valores culturales e identitarios a la hora de acceder a los estudios en la universidad, como es el caso de los trabajos de Pantea (2015), Ceballo (2004) –aunque este último sobre latinos-; y como la motivación de los estudiantes puede estar determinada por factores contextuales (Oyserman & Lewis, 2017).

Respecto la incidencia de la salud y su vinculación con la escolaridad, no hemos encontrado suficientes estudios (Millan et al., 2019) analizan en Irlanda e Inglaterra salud en comunidades romaníes y en transeúntes, pero no se vinculan con la variable educativa claramente. Igualmente ocurre con el acceso a la vivienda (Pontrandolfo 2018).

La importancia de “valores culturales o identitarios” y su influencia en el acceso a los estudios universitarios aparece en estudios como los de Padilla-Carmona et al. (2017); Levinson (2015), Hinton-Smith et al. (2018) –perspectiva de género-, Debrosse et al. (2018) –influencia de la autopercepción y discrepancias étnicas en la historia escolar-, Bruggemann (2014), Bhabha et al. (2017).

No hemos encontrado informaciones de estudios que relacionen “cargas familiares” o “situación laboral” de los estudiantes universitarios romaníes, al igual que las condiciones de vivienda y habitabilidad.

Los perfiles de los estudiantes universitarios romaníes, difieren en función de la heterogeneidad geográfica y demográfica, además los avances que la Comisión Europea expone al Parlamento Europeo (2017: 10) en su “Revisión intermedia del Marco europeo de estrategias nacionales de integración de los gitanos”, reconoce como reto pendiente “la dificultad de promover la transición efectiva para los gitanos al segundo ciclo de la enseñanza secundaria o a la enseñanza superior”.

¿DE DÓNDE VIENE ESTE ALUMNADO? CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS Y DISCRIMINACIONES VIVIDAS, CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Condiciones socioeconómicas

El pueblo gitano es la minoría étnica más importante y más excluida de Europa. Su nivel de acceso a los servicios básicos sigue siendo "intolerable", en palabras de Michael O'Flaherty Director de la Fundamental Rights Agency (FRA). FRA publicó en 2016 los resultados de la encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación, EU-MIDIS II, que incluye información de 8.000 entrevistas presenciales realizadas con personas gitanas, sobre una muestra de 34.000 personas que vivían en hogares gitanos en nueve Estados miembros de la UE (Bulgaria, Chequia, Grecia, España, Croacia, Hungría, Portugal, Rumanía, Eslovaquia). Según los resultados, el 80% de las personas gitanas entrevistadas viven por debajo del umbral de riesgo de pobreza vigente en sus países respectivos.

En el ámbito de la salud, la encuesta EU-MIDISII (FRA, 2016) preguntaba a los encuestados si el sistema nacional básico de seguro de enfermedad cubría actualmente sus gastos sanitarios en el momento de la encuesta y si disponían de algún otro tipo de seguro adicional (FRA, 2016: 35). Los países que registran tasas más bajas de cobertura del seguro de enfermedad son Bulgaria y Rumanía. Así, mientras entre el 95% y el 98% de la población gitana de Eslovaquia, España y Portugal tenían cobertura sanitaria del sistema básico nacional o un seguro médico adicional, solamente el 45% de la población gitana de Bulgaria y el 54% de la de Rumanía lo tenían.

Sin embargo, un aspecto relevante en la salud y que afecta especialmente a España tiene que ver con el género. Según la encuesta, más mujeres indican tener algún problema de salud que ha afectado a sus actividades cotidianas (un patrón que también se observa en la población en general). Pero el país con más diferencias entre hombres y mujeres en este aspecto es España donde el 17% de los hombres gitanos afirman que sus actividades cotidianas habían estado limitadas, frente a un 30% de mujeres. Aun así, cabe señalar que en Chequia, Grecia y Hungría casi no existe diferencia entre mujeres y hombres gitanos.

Otro ámbito de relevancia para la inclusión social es el acceso y las condiciones de **vivienda**. Según la encuesta de FRA (2016) en comparación con los datos de 2011, ha habido mejoras notables en Rumanía, España y Portugal en lo que se refiere al indicador "disponibilidad del espacio". Sin embargo, hay diferencias importantes entre la población gitana y el conjunto de la población que ponen de manifiesto la insuficiencia de espacio como un problema de los hogares de la población gitana. Por ejemplo, la diferencia del "Número medio de habitaciones por persona en el hogar" es, en la mayoría de los países del doble entre la población gitana y la media de la población, estando siempre por debajo el número de habitaciones por persona para los hogares de personas gitanas (por ejemplo, en España 0,9 frente a 1,9, o en Portugal 0,8 frente a 1,7). En relación a la vivienda se incluye el acceso a los servicios públicos de gas, electricidad, agua e instalaciones básicas. La peor situación se da en relación con el acceso a agua potable, ya que según los resultados de EU-MIDISII, la población gitana que vive en hogares sin agua corriente en su interior es mayor en comparación con el conjunto de la población y oscila entre el 9% de Grecia y el 68% de Rumanía. Todavía más grave es la proporción de población gitana que vive en hogares sin inodoro ni ducha o bañera, y que oscila entre el 17% en Portugal, el 44% en Bulgaria y el 79% en Rumanía. Chequia y España tienen menos carencias en estos sentidos, siendo Bulgaria y Rumanía los países con peor acceso a estos equipamientos para la población gitana.

En lo que se refiere al mercado de trabajo, en el momento de realizar la encuesta uno de cada cuatro gitanos/as mayores de 16 años tenía un empleo por cuenta propia o ajena; las tasas de empleo entre las mujeres gitanas eran muy inferiores a las de los Hombres (un 16 % frente a un 34%). Las tasas de empleo remunerado son del 43 % para los gitanos de entre 20 y 64 años, mientras que la media de la UE era del 70 % en 2015. Y cabe señalar que la situación es peor entre la población joven, pues el 63 % de los gitanos/as entre 16 y 24 años ni trabajaban ni estudiaban en el momento de la encuesta, en comparación con el 12 % para el mismo grupo de edad en el conjunto de la UE. Además, se añade una brecha de género importante puesto que un 72 % de mujeres gitanas ni trabajan ni estudian (en los hombres es del 55 %). (FRA, 2016)

De acuerdo con Salgado-Orellana et al. (2019), superar la exclusión de la población gitana pasa por mejorar el nivel educativo ya que éste mejora su empleabilidad. En ese sentido destacan las 10 recomendaciones del Open Society Institute (OSI, 2009) para garantizar el acceso equitativo de las personas gitanas a la educación. Para ello se menciona la implementación de políticas y programas específicos para personas gitanas entre las cuales se encuentran las becas del Roma Memorial University Scholarship Program del OSI, dirigidas a estudiantes universitarios gitanos/as de diversas disciplinas (ciencias políticas, periodismo, economía, sociología, historia, derecho y administración pública) en aquellos países firmantes de la Decade of Roma Inclusion. El informe dedicado a la inclusión de la comunidad gitana publicado por Rorke y Wilkens en 2006, menciona que en sus cuatro años de funcionamiento dicho programa había llegado a otorgar hasta 800 becas por año. Sin embargo, cabe señalar que sigue siendo necesario fomentar el acceso a la educación superior de la comunidad gitana pues, de acuerdo con el OSI (2009), las tasas de participación y rendimiento educativo de los menores gitanos y gitanas siguen siendo mucho peores que las de los/las no gitanos/as. Del mismo modo, el informe critica la práctica habitual de colocar al alumnado gitano en escuelas para niños y niñas con dificultades de aprendizaje simplemente por ser gitanos; así como la falta de recursos necesarios en las escuelas con altos porcentajes de alumnado gitano para proporcionarles los aprendizajes que necesitan para insertarse laboralmente en buenos empleos o acceder a la universidad.

En el ámbito educativo, la encuesta de FRA (2016) muestra un retraso importante de los niños y niñas gitanas en todos los indicadores educativos y en comparación con los niños y niñas no gitanas de la misma edad. Un dato significativo es que el 18 % de los/las gitanos/as entre 6 y 24 años cursan estudios de un nivel inferior al que les correspondería por su edad. Además, la tasa de abandono escolar prematuro entre la población gitana es desproporcionalmente superior a la del conjunto de la población. La encuesta concluye que las autoridades públicas no han aplicado medidas eficaces para garantizar la participación equitativa de los y las niñas gitanas en los diferentes niveles educativos, incluida la educación universitaria. En este sentido, según Kilicoglu y Kilicoglu (2018) a pesar de que la Unión Europea ha implementado programas educativos y buenas prácticas, la situación educativa de los estudiantes gitanos y gitanas es similar en los diferentes países de Europa. Entre los factores de exclusión se encuentra el fracaso escolar de la población gitana. Antúnez et al (2017) señalan factores personales que promueven el éxito académico que debieran ser promovidos por programas de intervención educativa.

La Comisión Europea (2011) recomienda la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje para, a través de la implicación de toda la comunidad, conseguir una educación de calidad y animar al alumnado gitano a continuar con su trayectoria académica. Según la revisión realizada por Salgado-Orellana et al. (2019), estas actuaciones no coinciden con las políticas educativas relativas a la participación de los y las jóvenes gitanas en las universidades.

En 20 años se ha avanzado en la inclusión social de la población gitana a través de las acciones promovidas por la Estrategia Europa 2020 y los esfuerzos de la UE y los gobiernos europeos para favorecer el éxito académico de los estudiantes gitanos como elemento clave para una integración social exitosa incluye también la implementación de estrategias inclusoras para su transición efectiva hacia la educación superior.

El estudio realizado por Bhabha et al. (2017) presenta un programa en educación secundaria y superior donde se muestra que la discriminación de las y los jóvenes gitanos tiene un efecto en la confianza individual y en las propias expectativas educativas a pesar que perciba una igualdad de oportunidades a nivel social. Este proyecto, que incorporaba a los jóvenes estudiados como participantes en todas las fases de la investigación, identificó diferencias de opinión entre los padres gitanos, los padres no gitanos y los representantes del Estado, que explicarían el nivel de desacuerdo y prejuicio contra los gitanos. Como decíamos, un aspecto clave de esta investigación fue el impacto de las situaciones de discriminación vividas por los jóvenes estudiados en sus expectativas educativas y profesionales, llevándoles incluso a ser menos capaces de percibir la educación como un elemento importante para su futuro. Los resultados de este estudio coinciden con los del OSI (2010) y muestran que la desigualdad en el acceso a la educación aumenta dentro del nivel de educación, es decir, se incrementan las dificultades y la privación de oportunidades que se relacionan con los hechos políticos, la economía social y la historia. (Salgado-Orellana et al, 2019).

Es importante señalar también que existe menos literatura científica sobre educación superior en comparación con el resto de niveles educativos (infantil, primaria, secundaria), y específicamente literatura que contemple programas de inclusión desarrollados con la comunidad, incluyendo adultos jóvenes universitarios específicamente. Matache (2017) y Salgado-Orellana et al. (2019) destacan que hay muy pocas actuaciones y muy poca financiación que garanticen el acceso de jóvenes gitanos/as a la educación superior. De hecho los datos muestran que en los países con un número elevado de población gitana el 99% son excluidos de las universidades (Brüggermann, 2014).

No obstante, es interesante comentar que estudios sobre la inclusión de los niños y niñas gitanas en la escuela (Symeou et al., 2009) han señalado la falta de relación entre profesorado y familias como un elemento importante, así como el absentismo del alumnado o las dificultades de comprensión de la lengua oficial de la escuela (griego). Asimismo, el estudio destaca la preocupación de las familias en relación a problemas como el bullying, las dificultades de lenguaje de sus hijos e hijas, los problemas culturales o la soledad. La falta del conocimiento del profesorado sobre la cultura gitana es un aspecto que los estudiantes destacan. En esta línea, un estudio desarrollado en Serbia ha mostrado cómo profesorado de apoyo gitano es una contribución muy valorada por este alumnado, en tanto que conocedores de su cultura y su comunidad (Battaglia et al., 2015). En esta línea se encuentran las recomendaciones de la Comisión Europea para el desarrollo de Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015) basadas en la participación educativa de toda la comunidad (alumnado, profesorado, familiares) para la mejora del aprendizaje y de la convivencia. Cuando se trata de minorías culturales como la gitana es de especial relevancia la implicación de referentes de la comunidad en dichas actuaciones. Entre estos referentes destacan estudiantes universitarios gitanos, pero especialmente las mujeres (Aiello et al., 2019).

Según la revisión de la literatura científica, España es identificado como uno de los países con más experiencias de inclusión de la comunidad gitana y mejor valoradas en educación infantil y primaria y secundaria (Salgado-Orellana, 2019). Según estas evidencias científicas (Perez-Rodrigo et al., 1997; Flecha y Soler, 2013; Aparicio et al., 2018; Byra et al., 2018), la implicación de las familias es un elemento clave para el éxito de cualquier actuación de inclusión social que se lleve a cabo.

Finalmente, es importante apuntar el ámbito de la **participación política y social** de la población gitana que adquiere especial relevancia para superar la discriminación que vive esta comunidad en los diferentes ámbitos de la vida social. Esta es uno de los principales objetivos de las *Roma Initiatives* (OSI, 2009) y del *Roma Cultural Participation Project* (Rorke y Wilkens, 2006), impulsados por el OSI para conseguir la inclusión, liderazgo y empoderamiento de la comunidad gitana favoreciendo su participación en los diferentes ámbitos de la vida social. El acceso y participación de gitanas y gitanos en la educación superior es un aspecto señalado como relevante en la formación de líderes políticos y sociales para la propia comunidad, pero también para la sociedad en general.

Discriminación por etnia

Este apartado examina la aportación de la literatura científica internacional que documenta la discriminación experimentada por el alumnado de minorías étnicas en el sistema educativo y analiza las dificultades que este enfrenta desde los niveles escolares más básicos. Se incluyen estudios de interseccionalidad que identifican las consecuencias de la interacción de varios ejes de desigualdad como el género, la orientación sexual, la clase social y las necesidades especiales. La revisión concluye con los resultados de estudios recientes sobre buenas prácticas en la superación de las dificultades y los retos que experimentan las minorías étnicas en el sistema educativo, identificando elementos de análisis que aún no han sido explorados por la comunidad científica o que requieren de un estudio más profundo.

Desde las etapas más tempranas, la infancia de los grupos étnicos minoritarios más vulnerables tiene dificultades para acceder a la educación preescolar. En Eslovaquia, Lukšík (2019) examina cómo estas barreras afectan especialmente a las comunidades romaníes y compara el discurso asimilacionista mayoritario con las voces minoritarias de las familias romaníes. Mientras que los enfoques dominantes orientan hacia prácticas segregacionistas que limitan la inclusión en las escuelas, las familias romaníes inciden en el valor del conocimiento mutuo, la justicia social y la participación.

Desde la primera infancia, los niños romaníes experimentan las deficiencias de un sistema estandarizado que ofrece una educación monocultural y monolingüe, que no favorece la participación de sus familias en la escuela. Concretamente, se ha demostrado la importancia de enseñar a los niños de preescolar y primaria en su idioma materno. Sin embargo, algunos autores inciden en las reticencias de la sociedad hacia la impartición de una educación bilingüe en países como Bulgaria o la falta de maestros familiarizados con las particularidades lingüísticas y culturales romaníes en Croacia o Rumanía, dificultando la comunicación efectiva con los niños y sus familias (Bîrle, Crişan, Bonchiş, Bochiş y Popa, 2014). La interacción de estos factores con elementos como la discriminación, la pobreza o un conocimiento insuficiente en el nivel inicial de la educación normalizada, explica el bajo rendimiento académico, el absentismo y las altas tasas de abandono escolar entre la población romaní.

En relación a la participación de las familias romaníes en la escuela, el análisis de las políticas de la Unión Europea muestra que los estudiantes romaníes enfrentan barreras de acceso y participación en la elección de escuelas, que dan lugar a la segregación y la baja calidad de la escolaridad (Alexiadou, 2019). En este sentido, Brüggemann y D'Arcy (2017) identifican diversas formas de discriminación institucionalizada en Europa que perjudican a los estudiantes minoritarios, incluyendo soluciones locales en Hungría que derivan en una jerarquía de integración social debido a la falta de participación de las familias romaníes más desvinculadas del sistema en la elección de escuelas y la consecuente permanencia de sus hijos en escuelas gueto cada vez más estigmatizadas (Neumann, 2016), y también diagnósticos erróneos en la República Checa derivados del uso de pruebas estandarizadas y de la situación de vulnerabilidad socioeconómica de la población romaní, que identifican a los estudiantes romaníes como sujetos de necesidades especiales (Cashman, 2017). En Eslovaquia, el uso de instrumentos de diagnóstico culturalmente sesgados ha dado lugar a la sobrerrepresentación de los niños romaníes en aulas y escuelas especiales para niños con discapacidades mentales, exponiéndolos a una educación de baja calidad y limitando sus oportunidades (Amnesty International y European Roma Rights Center, 2017).

Los organismos oficiales confirman la presencia habitual de niños romaníes en escuelas de baja calidad, situándolos a menudo en niveles educativos inferiores al correspondiente a su edad y escuelas o aulas segregadas (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea [FRA], 2016). En el estudio llevado a cabo por Parra Toro, Álvarez-Roldán y Gamella (2017), en una de las localidades con mayor población romaní en España, también se identifica la segregación del alumnado romaní junto con las condiciones de precariedad social, como una de las causas que explican que el 88% del alumnado gitano repita algún curso en la Educación Primaria. Esta realidad, contribuye a que exista una diferenciación étnica aún mayor en la Educación Secundaria debido a la asignación del alumnado gitano a grupos de compensación educativa, sin ninguna garantía de que esta práctica contribuya a superar las dificultades o el retraso en el aprendizaje. Esta diferenciación también contribuye a aumentar la distancia y las desavenencias entre el alumnado y con algunos profesores, y entre la escuela y las familias.

Estudios comparativos llevados a cabo en Europa Central y Oriental revelan que para los estudiantes romaníes y sus maestros, estudiar en aulas segregadas de escuelas étnicamente mixtas tiene un efecto demoledor para el desarrollo de la identidad, la autoestima y las relaciones con estudiantes del grupo étnico mayoritario, limitando las oportunidades de los estudiantes romaníes de permanecer en la escuela y continuar su educación (Messing, 2017). Estos datos son afines a los de organismos europeos que documentan la discriminación que enfrenta el alumnado de origen romaní en las escuelas (Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo [Eurofound], 2016) y el abandono escolar prematuro que deja a dos tercios de los jóvenes romaníes entre 16 y 24 años sin posibilidades de trabajo, educación o formación (FRA, 2018).

En el contexto de los Estados Unidos, se estima que 3 millones de niños hasta los 17 años han experimentado discriminación étnica según sus familias. Sin embargo, las instituciones educativas, sociales y de salud no se encuentran preparados para atender los problemas psicosociales derivados de las experiencias de discriminación (Montes, 2019). Una de las prácticas discriminatorias que se ha demostrado habitual en los centros educativos norteamericanos es la desproporcionalidad en la disciplina escolar empleada hacia los estudiantes de minorías étnicas de raza negra, latina e indígena en relación a sus pares de raza blanca (Nguyen, Noguera, Adkins y Teranishi, 2019; Gregory, Skiba y Noguera, 2010; Skiba et al., 2011).

Cuando se tienen en cuenta elementos de interseccionalidad como la pertenencia a una minoría étnica y la presencia de necesidades especiales de atención médica, la probabilidad de que los niños americanos experimenten discriminación étnica aumenta el doble (Montes, 2019). Paralelamente, se ha estudiado el impacto de múltiples identidades minoritarias en relación a la etnia, el sexo y la orientación sexual sobre las conductas de riesgo para la salud de los estudiantes estadounidenses de Educación Secundaria. Los resultados indican que los jóvenes de minorías sexuales que también pertenecen a minorías étnicas tienen mayores probabilidades de desarrollar conductas de riesgo como el consumo de sustancias, comportamientos de riesgo sexual, violencia y suicidio (Gattamorta, Salerno y Castro, 2019). En relación al género, estudios europeos sobre la tasa de no finalización de la escuela apuntan que las propias familias retiran a las niñas romaníes de 11 a 12 años de la escuela, por el temor a que inicien una relación romántica fuera de la tradición romaní (Bîrle et al., 2014).

En el ámbito de la Educación Superior, las diferencias en el éxito académico de los estudiantes de grupos étnicos minoritarios respecto a sus iguales de raza blanca empiezan a definirse desde los condicionantes de las etapas educativas anteriores (Lens y Levrau, 2019) y las diferencias en las calificaciones de ingreso en la universidad (Richardson, 2018). Por ejemplo, este estudio realizado por Richardson en Reino Unido manifiesta que las probabilidades de que un estudiante de etnia minoritaria obtenga un título de calidad se reducen a la mitad respecto a los estudiantes blancos. En Europa oriental, estas diferencias también han sido documentadas por estudios sobre las condiciones de acceso a la universidad, que sitúan al alumnado romaní muy por debajo de la representación media de estudiantes universitarios del grupo mayoritario, especialmente en los grados de ciencias y tecnología, lo cual disminuye su competitividad futura en el mercado laboral (Garaz y Torotcoi, 2017). Sin embargo, el estudio del papel que la universidad ejerce en la reproducción de injusticia social aún se encuentra lejos del interés académico y político (Arday y Mirza, 2018).

La revisión de la literatura de las dos últimas décadas que realizan Ogunyemi et al. (2019) documenta el deterioro de la salud mental y el estrés psicológico que sufren los estudiantes universitarios de minorías étnicas y de primera generación. Este problema interfiere con experiencias de aprendizaje satisfactorias y se encuentra asociado al desgaste que producen las barreras de acceso, el agotamiento derivado del uso de estrategias de afrontamiento para aliviar las tensiones asociadas a las experiencias discriminatorias en la universidad, la demostración continua de valor y el deseo de cumplir las expectativas de los demás (Kundu, 2019), a menudo sin acudir al apoyo de recursos sociales por temor a sobrecargar a los miembros de su entorno cercano o por ser juzgados por otros (Chang, Wang, Mancini, McGrath-Mahrer y de Jesús, 2019).

En Reino Unido, el estrés, la ansiedad y el agotamiento de los estudiantes universitarios negros se ha vinculado a la imposibilidad de cubrir las necesidades psicológicas de relación, competencia y autonomía. Concretamente, los estereotipos asociados a su estatus de inferioridad, la percepción de ser juzgados por su acento o su color de piel, la falta de empatía del profesorado o las actitudes de ignorancia y de evitación de sus compañeros, dificultan las relaciones con miembros de la comunidad universitaria dentro y fuera del aula. A menudo, los estudiantes negros perciben que sus profesores poseen visiones estereotipadas sobre su capacidad intelectual y se sienten presionados para cumplir las expectativas de la sociedad dominante. Estas circunstancias, junto a los intentos de algunos estudiantes de desafiar el sistema o de la aceptación de otros de la imposibilidad de desafiar el mismo, conduce al agotamiento, la desmotivación y en última instancia, a la desconexión (Bunce, King, Saran y Talib, 2019).

En Estados Unidos, las experiencias discriminatorias manifestadas por estudiantes negros y estudiantes latinos se relacionan con su estado de insatisfacción y el deseo de transferirse a otro campus, y con su percepción sobre la efectividad del profesorado y el compromiso institucional hacia la diversidad (Dawson y Cuevas, 2019). Más allá de los deseos de cambiar de campus, en los grados de ciencias y tecnología, los datos indican que los estudiantes negros y latinos tienen mayor probabilidad de abandonar sus estudios que sus pares de raza blanca y mayor sentimiento de ser injustamente evaluados debido a su raza (Park, Kim, Salazar y Hayes, 2019). En su experiencia en la universidad, los estudiantes de minorías étnicas perciben un clima de campus menos acogedor y utilizan estrategias de identidad para satisfacer las expectativas de sus pares, disminuyendo así las probabilidades de que desarrollen un sentimiento de pertenencia duradero y estable (Silver, 2019). Estos condicionantes, explican que los estudiantes de minorías étnicas presenten tasas más bajas de terminación de sus estudios superiores de forma generalizada.

Junto a lo anterior, la discriminación institucional hacia los estudiantes de minorías étnicas también aparece incluso cuando existe un compromiso adquirido a través de programas de preparación para graduados y asuntos estudiantiles en las universidades, que no se hace efectivo en la realidad del día a día. Frecuentemente, el alumnado percibe la necesidad de formar a sus compañeros en temas de raza y justicia social, la presencia de prejuicios raciales asociados a su nivel de competencia, la invalidación de sus experiencias cuando estas no coinciden con las de la raza mayoritaria y la situación de aislamiento que caracteriza su paso por la universidad (Harris y Linder, 2018). Una situación similar ocurre en la construcción social negativa de la población romaní que resulta del diseño de políticas proinclusivas que contribuyen a la percepción social de que las personas que pertenecen a esta minoría son dependientes e irresponsables (Miškolci, Kováčová y Kubánová, 2017). Por ello, es importante cuestionar prácticas universitarias de reserva de plazas que exigen la revelación obligatoria de la procedencia étnica. Es necesario que las universidades se encuentren abiertas a preservar la confidencialidad para evitar exponer a los estudiantes de grupos minoritarios a las consecuencias negativas de la estigmatización de su etnia, como es el caso de los estudiantes romaníes de las universidades de Rumanía (Pantea, 2015a).

El estudio llevado a cabo por Mwangi, Chrystal, Changamire y Mosselson (2018) documenta cómo los sistemas estructurales tienen un impacto aún mayor en los desafíos que enfrentan los estudiantes africanos internacionales en las universidades de los Estados Unidos. Por una parte, las restricciones de las leyes federales respecto al visado aumentan las limitaciones de los estudiantes extranjeros para poder trabajar y cubrir sus necesidades económicas, mientras que la falta de apoyos y de recursos básicos de ajuste en los campus dificulta sus posibilidades de éxito. Por otra parte, la visión descendiente, sesgada y homogénea hacia los estudiantes africanos internacionales por parte de otros miembros de la comunidad educativa, deriva en la falta de reconocimiento de la diversidad de sus identidades y conduce a estos estudiantes a encontrarse en la necesidad continua de tener que probar sus aptitudes.

En otros casos, las barreras estructurales responden a que los programas académicos dirigidos al alumnado de los grupos subrepresentados están sujetos a subvenciones, lo cual dificulta la permanencia y la sostenibilidad de los mismos. Además, la percepción del alumnado de los grupos subrepresentados sobre la escasa atención que las universidades prestan a sus aportaciones merman su entusiasmo y generan desconfianza. Específicamente, el alumnado indígena hawaiano de los grados de ciencias y tecnología, que están inscritos en este tipo de programas, cuestiona si el interés de su presencia en la universidad corresponde al reconocimiento de lo que las minorías pueden aportar al desarrollo de nuevas perspectivas y metodologías de investigación en estas disciplinas o si se debe a estrategias que utilizan las universidades norteamericanas para ofrecer una imagen pública diversa de su institución (Allaire, 2019).

Algunos estudios consideran las consecuencias de la intersección entre la pertenencia a un grupo étnico minoritario y la clase social, determinando un aumento de las dificultades que los estudiantes de minorías étnicas de escasos recursos socio-económicos enfrentan para gestionar la discriminación racial y la marginación presente en las universidades norteamericanas (Silver, 2019).

La literatura científica también documenta algunas de las dificultades que las mujeres de diferentes minorías étnicas experimentan en las instituciones de educación superior en Estados Unidos y Europa. En el caso de las estudiantes afroamericanas, los resultados muestran que la presión por satisfacer los parámetros culturales de la población dominante les lleva a menudo a utilizar estrategias de cambio de código para suavizar su identidad racial. El estado de hipervigilancia y la falta de afirmación de la propia identidad que supone el uso de estas estrategias afectan al bienestar psicológico de las estudiantes y conducen al aislamiento (Apugo, 2019). Frecuentemente, este estado de hipervigilancia se combina con los niveles de depresión y ansiedad asociados a la discriminación y las macroagresiones raciales que las mujeres de color experimentan en el campus (Cross, Clancy, Mendenhall, Imoukhuede y Amos, 2017). En Europa, estudios sobre los condicionantes de acceso de las estudiantes romaníes a las universidades británicas indican que las mujeres de esta etnia se encuentran en la contradicción de la búsqueda simultánea de satisfacer sus aspiraciones de superación individual y las expectativas de la comunidad en su retribución como futuras madres (Hinton-Smith, Danvers y Jovanovic, 2018). En Rumanía, se argumenta la necesidad que tienen las mujeres gitanas de negociar sus aspiraciones en los entornos familiares y comunitarios para crear una identidad de elección (Beck, 1994) que les permita acceder a los espacios universitarios y satisfacer su necesidad de autovalidación, en la medida que aumentan sus posibilidades de escapar de la precariedad y la pobreza (Pantea, 2015b).

Derivado del análisis de las dificultades que los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios enfrentan en el sistema educativo, los autores proponen el diseño de una serie de medidas y estrategias que contribuyen a superar las barreras encontradas desde las etapas escolares iniciales hasta su experiencia en la universidad.

En relación a las prácticas pedagógicas y el aumento del compromiso de los escolares, las estrategias más respaldadas incluyen la incorporación del patrimonio cultural al plan de estudios, la utilización de pedagogías culturalmente receptivas (Branch, 2020) y la adaptación cultural de las metodologías educativas. Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Rosário et al. (2016) parte del valor cultural de las historias y de la transmisión oral de valores en las comunidades gitanas para utilizar la herramienta de story telling en el aula y demostrar su eficacia en el aumento del compromiso de una muestra de niños gitanos de 10 a 12 años.

Además de las prácticas descritas, se ha demostrado la efectividad de las intervenciones democráticas y de las estrategias de cooperación y participación familiar y comunitaria a través de las llamadas “comunidades de aprendizaje”, cuyas prácticas favorecen la interacción con personas fuera del aula y la participación de la comunidad romaní en las escuelas. Concretamente, se documenta la importancia del asistente de enseñanza del mismo grupo étnico y también del aumento de la representación de las mujeres romaníes en las diferentes actuaciones educativas para favorecer la igualdad de género (Salgado-Orellana, de Luna y Sánchez-Núñez, 2019). En la misma línea, Santiago y sus colegas (2019) identifican como modelos de mejores prácticas aquellos en los que las familias constituyen una parte fundamental de la inclusión educativa, mientras que otros análisis complementan su aportación con la necesidad de fomentar un diálogo constructivo entre todos los agentes educativos y la comunidad romaní (Antúnez, Pérez-Herrero, Núñez, Burguera y Rosário, 2017). En este sentido, el papel de los maestros se considera fundamental en el establecimiento de comunidades inclusivas dentro y fuera de las aulas (Curcic, Lapat, Susec e Ignac, 2018), por lo que la formación del profesorado en competencias interculturales (Salgado-Orellana, de Luna y Sánchez-Núñez, 2019) y en la deconstrucción de posturas etnocentristas que les permita comprender la raza desde las perspectivas de los grupos vulnerables (Matias y Grosland, 2016) también se presenta como un elemento destacado en la eliminación de las barreras que enfrentan los escolares de etnias minoritarias.

Actuaciones holísticas que complementan las medidas anteriores, incluyen la obtención de financiación y recursos que permitan implementar programas extracurriculares para las familias, de empleo de asistentes romaníes, de educación preescolar y servicio de transporte gratuitos, así como la legalización de los asentamientos romaníes con el objetivo de disminuir la exclusión social de las familias (Curcic, Lapat, Susec e Ignac, 2018). Bîrle et al. (2014) consideran que la creación de una élite romaní comprometida puede contribuir a que los miembros de su comunidad estén mejor informados, se sientan representados en el sistema educativo y desarrollen una actitud positiva hacia la educación.

Algunas medidas de actuación concretas se encuentran dirigidas a la reducción de las tasas de abandono escolar y las disparidades en el éxito académico según la etnia. Entre estas medidas se encuentra la educación modular, la cual permite al alumnado obtener certificados parciales que se pueden combinar para la obtención de una calificación completa. Respecto a esta modalidad educativa, estudios europeos demuestran la efectividad de su implementación en la reducción del abandono escolar y el aumento de las posibilidades de empleo, siendo los efectos aún mayores en el alumnado de origen extranjero (Mazrekaj y De Witte, 2019). En el ámbito de la educación superior norteamericana, se ha documentado la efectividad del uso de programas de transición integrales en la creación de una comunidad unificada de apoyo que contribuye a reducir las probabilidades de que los estudiantes subrepresentados en las carreras de ciencias y tecnología abandonen sus estudios. Estos programas utilizan cursos y apoyos extracurriculares que proporcionan a los estudiantes una comunidad de apoyo durante su primer año de universidad, facilitando así un proceso continuo en los aprendizajes y en su adaptación a las estructuras y a la organización universitaria (Holcombe y Kezar, 2019).

La importancia del capital social y académico también se ha puesto de manifiesto en estudios sobre las experiencias académicas de las estudiantes latinas en las universidades estadounidenses. Estos estudios indican que pertenecer a hermandades de estudiantes de la misma etnia y sexo contribuye a la superación de las barreras sociales y a la construcción de una experiencia académica positiva por parte de estas estudiantes (Orta, Murguía y Cruz, 2019). En el caso de sus análogos masculinos, se ha documentado el papel del apoyo de sus familias y de los programas de preparación universitaria para tener éxito antes de la universidad, mientras que los mentores y los pares mantienen la disposición al logro académico de estos alumnos durante su etapa en la universidad (Pérez y Taylor, 2016). Otras investigaciones proporcionan información sobre la permanencia masculina de los estudiantes afroamericanos en la universidad que refuerza la importancia del capital social y académico descrita en los estudios anteriores. Además del apoyo de la familia y de la participación en organizaciones de base étnica en el campus o en programas como el Black Male Initiative que aumentan el capital sociocultural de los estudiantes (Brooms, 2018), el estudio de Simmons (2019) alude a otros factores relevantes en la permanencia de los estudiantes afroamericanos en la universidad, como son la exposición a un currículo riguroso en la escuela secundaria, las aspiraciones académicas ligadas a las metas profesionales, el desempeño de roles de liderazgo o la relación con mentores del mismo grupo étnico.

En la revisión realizada por Ogunyemi y sus colegas (2019), se examinan factores institucionales y factores individuales de afrontamiento del estrés psicológico que experimentan los estudiantes de minorías étnicas. En relación a los primeros, los planes de estudio multiculturales se asociaron con una mayor conciencia racial, mientras que el uso de estrategias como el compromiso, la autoeficacia y las actitudes de búsqueda de ayuda mejoraron el afrontamiento de las microagresiones y el estrés derivado de las experiencias discriminatorias en el campus. Del análisis de la situación de los estudiantes nativoamericanos en la universidad, se generan otras medidas de carácter institucional dirigidas a la creación de asociaciones educativas entre las universidades y las comunidades de nativos americanos, demostrando la transformación que supone el cuestionamiento de la relación colonial que generalmente caracteriza esta relación (Fish y Syed, 2018).

Por último, algunos estudios examinan cómo las familias de los escolares y los estudiantes inmigrantes de segunda generación también desarrollan sus propias estrategias para paliar las dificultades que encuentran en el sistema educativo o para gestionarlas de una forma productiva. Por ejemplo, en la sociedad americana, los niños de raza negra e hispana participan con mayor frecuencia en actividades privadas de educación complementaria para superar las desventajas escolares, sobre todo, aquellos niños cuyas madres carecen de titulación académica (Ho, Park y Kao, 2019). En Noruega, Orupabo, Drange y Abrahamsen (2019) argumentan que los inmigrantes de segunda generación no occidentales utilizan dos marcos culturales diferenciados en la interpretación de su éxito educativo. Por una parte, los estudiantes comparan sus logros con las condiciones más precarias de los países de origen de sus familias y por otra parte, los comparan con los logros de sus pares de la población mayoritaria. Aunque el primer marco fomenta la propensión a examinar el éxito desde los aspectos más favorables, el segundo proporciona una visión más pesimista. Sin embargo, ambos marcos generan un alto compromiso educativo entre los estudiantes inmigrantes de segunda generación.

En relación a aquellos elementos de análisis que aún no han sido explorados por la comunidad científica o que requieren de un estudio más profundo, los autores apuntan hacia la necesidad de llevar a cabo estudios de carácter longitudinal sobre intervenciones educativas que evidencien el logro académico de los estudiantes romaníes (Salgado-Orellana et al., 2019), así como explorar las diferencias en las tasas de abandono escolar entre el alumnado que asiste a escuelas étnicamente mixtas o a escuelas ubicadas en comunidades romaníes donde solo asisten los niños romaníes (Bîrle et al., 2014). En el contexto universitario, se considera conveniente identificar los factores causantes de las diferencias étnicas de logro después de haber tenido en cuenta las diferencias en las calificaciones de ingreso (Richardson, 2018; Lens y Levrau, 2019) y realizar estudios de interseccionalidad sobre los factores institucionales que actúan como barreras en el bienestar de las mujeres de minorías étnicas y el desarrollo de intervenciones psicoterapéuticas apropiadas a las necesidades de las estudiantes afectadas por las relaciones interraciales negativas (Apugo, 2019).

Discriminación por clase social

La problemática que surge por ser de una cultura distinta ocasiona un nivel bajo en cuanto al rendimiento académico de los colegios, asegurando que hay una “diferencia de rendimiento académico según la clase social por el peso de las desigualdades en las relaciones sociales” (Zamora, 2006, p. 16). La Fundación Secretariado Gitano (2003) en sus escritos argumenta la necesidad de considerar que las carencias y la eliminación social inducen problemas en el proceso educativo, además si las familias han obtenido un bajo nivel educativo puede influir en la interacción familia-escuela, lo que obstaculiza la acomodación de sus propios hijos al contexto escolar y educativo. De esta manera, considera que “el desarrollo educativo del alumno/a está influenciado, motivado, dirigido, apoyado o dificultado por todo su entorno y por cómo el niño/a va viviendo la situación escolar” (FSG, 2003, p.21).

En este sentido, Flecha y Puigvert (2002) piensan que el aprendizaje educativo del niño/a está sometido cada vez más a la relación e interacción que tiene éste con todas las personas que le rodean en su vida, en este caso, la familia. En cambio, estos mismos autores razonan que “no se puede dejar a las familias pobres y de otras culturas fuera de la escuela porque llegarían al fracaso escolar y a la exclusión social” (p.10). Todos los estudios confirman la relación entre el nivel educativo, y en su dimensión más extrema, el abandono educativo, con el nivel de riesgo de pobreza y exclusión social. (FSG, 2019, pp.39)

A lo largo de la historia, la escolarización del pueblo gitano ha pasado por la exclusión, a través de una escolarización segregada o bajo un modelo de grupo mayoritario, sin olvidar que “es necesario separar cultura gitana de cultura de marginación, y este esfuerzo no está siempre presente en la investigación y la práctica educativa” (Carmona, T. et. al., 2017, pp.193). Por otro lado, se ha generalizado la idea de relacionar al Pueblo gitano con el absentismo y la falta de interés y motivación hacia la educación. Los procesos de escolarización del alumnado gitano han estado vinculados a la Iglesia Católica, los Secretariados Gitanos y las Caritas parroquiales.

Los gitanos que continúan sus estudios:

- No han tenido una trayectoria segregadora en su proceso de escolarización. (Carmona, T. et. al., 2017; FSG, 2013).
- Se generan espacios de empoderamiento, decidiendo qué rasgos de su cultura incorporan a su identidad, y qué otros rasgos deberían ser añadidos para dar cabida al modo en que ellos y ellas se sienten gitanos" (Carmona, T. et. al., 2017, pp.206).
- Importancia del intercambio con el grupo de iguales no gitanos Abajo y Carrasco (2004), citado en (Carmona, T. et. al., 2017, pp.207).

Además, debemos de tener en cuenta, que esta discriminación por clase social no es algo que se da exclusivamente en el ámbito escolar y universitario, sino que es algo que existe históricamente. Si nos fijamos en la historia del pueblo gitano, nos damos cuenta de una fuerte hostilidad hacia éste sobretodo por el temor a lo desconocido (Sánchez Ortega, 1994b). Más de 250 pragmáticas antigitanas promovían la expulsión, el castigo, la prisión, e incluso el exterminio (Motos Pérez, 2009; Sánchez Ortega, 2009).

Esta historia, no puede ser entendida al margen del antigitanismo. El antigitanismo es la discriminación específica que padece la población gitana (Amador, 2016; Jiménez-González, 2017; Macías-Aranda, 2017; Nicolae, 2006) y que está reconocida mundialmente por diversos organismos e instituciones como La Comisión Europea y el consejo de la Unión Europea (ECRI. European Commission against Racism and Intolerance & Council of Europe, 2011).

Este antigitanismo manifestado en la historia, nos da como resultado una situación actual del pueblo gitano en la cual éste sufre lo que Crenshaw (1989) llamó interseccionalidad de las desigualdades, que se da cuando varios ejes de desigualdad se cruzan en una misma persona o colectivo. Por ejemplo, según el Informe FOESSA, el 33% de los hogares gitanos padecen pobreza moderada y el 37,8% pobreza grave, mientras que entre el resto de la población la pobreza moderada afecta al 20% de los hogares y la grave al 6,5% (Damonti & Arza, 2014). En el ámbito educativo, como hemos visto anteriormente, los datos también son preocupantes. Estos dos ejes de desigualdad, entre otros, que se cruzan en un gran número de gitanas y gitanos, y tienen efectos multiplicadores, de manera que esta discriminación por clase social previa y en la universidad sufrida por el pueblo gitano no solo tiene efectos materiales o de clase, sino que también los tiene en el ámbito educativo previo y en la universidad.

Discriminación por cuestión de género

Por un lado, cabe señalar que se identifica un vacío en la literatura científica en cuanto a la discriminación que experimentan las mujeres gitanas en relación con el acceso los estudios superiores.

No obstante, la literatura científica ha reconocido la triple discriminación que afecta a la mujer gitana por el hecho de ser mujer, de pertenecer a una minoría y étnica y por no haber tenido acceso en la mayoría de los casos a los estudios superiores (Sordé, 2006).

Tanto en el imaginario social como en numerosos estudios encontramos una serie de estereotipos y prejuicios que recaen sobre la comunidad gitana, y en concreto sobre la mujer, ampliamente arraigados. A lo largo de la historia la comunidad gitana ha sido identificada como un colectivo con una especial predisposición a la violencia y a la criminalidad. En este contexto, se trivializa que hoy en día encontremos estudios que identifiquen ser gitana con un mayor riesgo a sufrir violencia de género o bien con un mayor riesgo a aceptarla (Briones-Vozmediano et al. 2018). A menudo los estudios presentan a una mujer gitana subordinada a una autoridad masculina, violenta y machista y niegan la capacidad de agencia de las mujeres. Mientras estos estereotipos continúen guiando los estudios e investigaciones, los cambios y las transformaciones desarrolladas en la comunidad gitana, en ocasiones liderados por mujeres, continuarán siendo invisibilizados.

Los estereotipos que afectan a la mujer gitana son diversos, es importante tenerlos en cuenta, puesto que algunos estudios identifican en los estereotipos y la discriminación una de las causas que dificultan la trayectoria académica de las mujeres pertenecientes a minorías (Khan et al., 2019). En este sentido, Khan et al. desarrollan un estudio donde analizan la intersección del género y la pertenencia a un grupo minoritario en la trayectoria académica en 15 de las universidades mejor valoradas en el ranking internacional. En este sentido, el estudio alerta de que sólo el 21% de los profesores en las universidades estadounidenses son mujeres y que todavía son menos las que consiguen llegar a rectoras. Identifica que el volumen de mujeres que parte como personal junior desciende progresivamente, reduciéndose considerablemente el número de mujeres que llegan a la categoría senior. A esto hay que sumar que ya en la categoría junior la proporción de mujeres pertenecientes a una minoría es todavía más reducida por lo que ese descenso progresivo acaba casi haciendo desaparecer a este perfil en la categoría senior (9%). En cambio, los hombres no experimentan este descenso tan pronunciado a medida que avanzan en su trayectoria. Esta vulnerabilidad entre las mujeres pertenecientes a grupos minoritarios se vincula a factores culturales (prejuicios, la necesidad de demostrar mayor nivel de competencias para conseguir la misma legitimidad que el resto), estructuras institucionales (más dificultades en la promoción, menos oportunidades de mentoring) y normas y valores asociados a rasgos de la personalidad individual (como la confianza reconocida con más facilidad a los hombres que no pertenecen a una minoría, saliendo perjudicadas las mujeres de dichos colectivos). Estas barreras son un ejemplo más de la invisibilidad de las mujeres pertenecientes a grupos minoritarios en altos cargos y con ello la falta de referentes para otras mujeres que construyen su horizonte de posibilidades en base a los logros de otras mujeres de su colectivo.

La falta de referentes, la soledad durante la trayectoria académica y la falta de expectativas son identificadas como algunas de las barreras que enfrentan las mujeres gitanas cuando se plantean continuar con su formación (Aiello et al., 2019; Amador, 2016; Sordé, 2006).

A esto hay que sumar prácticas segregadoras, rebaja del curriculum, escuelas gueto que condicionan el nivel académico de buena parte del alumnado gitano, condenándolo al fracaso.

Esto unido a los estereotipos que consideran que estudiar es incompatible con ser gitano y con la invisibilidad de la identidad gitana en el sistema educativo coloca a las mujeres gitanas en la tesitura de tener que escoger entre continuar con su formación o mantener su identidad. Este fenómeno ha sido ya identificado entre otros colectivos minoritarios, como en el caso de los afroamericanos en que se habla del *acting White* (Sordé, 2006).

En este sentido, es relevante destacar la aportación de Hinton-Smith et al. (2018) en la cual se analiza el acceso de las mujeres gitanas a la educación superior a través de la experiencia de 5 gitanas estudiantes de diferentes puntos de Europa. Este trabajo muestra como las necesidades de las mujeres gitanas se ven eclipsadas en la mayoría de las ocasiones por políticas dirigidas hacia el pueblo gitano que no tienen en consideración la dimensión de género (p. 814). El artículo destaca la importancia de 2 factores para explicar el acceso a la educación superior de las mujeres gitanas: 1) la auto motivación de las mujeres gitanas para superar el reto del acceso a la educación terciaria; 2) la responsabilidad comunitaria de actuar como agentes de cambio en la comunidad gitana (pp. 819-820). Pero claro, fijarnos solamente en estos 2 factores, puede llevar a pensar que las gitanas no llegan a la educación superior por causas propias como su déficit previo educativo, el poco capital cultural que éstas pueden tener, etcétera. Excluyendo así, la responsabilidad de las instituciones de educación superior en este aspecto. Por todo esto, es muy importante, indican las autoras de este trabajo, incluir la voz de las gitanas en las políticas dirigidas hacia éstas a fin de entender la complejidad de la relación entre la agencia individual y la responsabilidad institucional como medios para luchar contra la desigualdad en el acceso de las mujeres gitanas a la educación superior (pp. 823-824).

Por ahora las investigaciones reconocen numerosas barreras que dificultan la trayectoria académica y el acceso de las mujeres gitanas a la educación superior. Sin embargo, todavía no han concretado en qué discriminaciones enfrentan estas mujeres a la hora de acceder a las universidades ni una vez que ya han accedido.

¿QUIÉNES SON LOS/LAS QUE HAN LLEGADO A LA UNIVERSIDAD? QUÉ TRAYECTORIAS EDUCATIVAS HAN TENIDO Y CUÁN DIFERENTES SON SUS PERFILES DEL ALUMNADO TRADICIONAL

Trayectorias educativas

El acceso a la educación superior ha sido abordado por diferentes estudios e investigaciones y han puesto de manifiesto que las trayectorias de este alumnado, así como el abandono de los estudios terciarios y universitarios están condicionadas por diferentes factores tanto exógenos como endógenos (Benson, Hewit, Heagney and Crosling, 2010; Padilla Carmona; González-Monteagudo y Soria-Vílchez, 2017; Lastra y Cambours, 2019; Montané, Calduch, Hervás, Méndez y Muñoz, 2019). Entre los factores endógenos se pueden señalar: el perfil del alumnado que ingresa, características personales, incluido el autoconcepto; la trayectoria escolar previa, así como las experiencias que le condujeron a la educación superior; el contexto familiar, socioeconómico y actitud hacia la educación; las expectativas de otros, las fuentes de apoyo y modelos a seguir; así como el capital cultural. En cuanto a los factores exógenos, destacan las políticas, programas y estrategias institucionales llevadas a cabo en este ámbito. En algunos países se han desarrollado políticas selectivas y de privatización escolar que han profundizado más en las desigualdades de acceso a los diferentes niveles y etapas educativas de los estudiantes provenientes de grupos tradicionalmente excluidos y vulnerables. La democratización de la institución universitaria, la superación de políticas selectivas por políticas inclusivas está cuestionando los modelos de enseñanza tradicional y pidiendo una profunda reforma pedagógica. En el contexto universitario se invisibiliza a este alumnado vulnerable ya que apenas se tienen datos sobre su porcentaje de éxito o fracaso en la educación superior.

Los principales problemas de acceso a la educación vienen condicionados por la escasez de recursos económicos. En muchos países de América Latina, los pobres tienen menos acceso a la educación, por lo que las brechas sociales siguen perpetuándose, incluso se concibe al alumnado indígena como portadores de un déficit académico y con trayectorias escolares determinadas por factores de exclusión y rezago que complican su acceso a la educación superior (Mendoza, 2018). Estos procesos de exclusión se traducen en bajos niveles de escolaridad que a su vez caracterizan a la población de menor nivel económico, principalmente corresponden a zonas rurales o barrios marginales (Morales, Alas, Hernández y Moncada, 2019). En el trabajo de Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro, y Monreal Gimeno (2019) también se muestra como muchas de las dificultades que se han encontrado alumnas gitanas están relacionados con los contextos de marginación social más que con elementos de su cultura.

La educación ya no es vista como un elemento hostil y ajeno a los grupos minoritarios, como la población gitana, sino como un instrumento de cambio y empoderamiento que presenta nuevas oportunidades, al igual que el movimiento asociativo (FSG, 2014). En este sentido, la escuela se convierte en un motor de cambio pues al conseguir la escolarización de un mayor número de niños y niñas gitanas, así como un menor abandono escolar se producen cambios en los patrones familiares concediendo un peso cada vez más importante a la educación de sus hijos e hijas y, como consecuencia, un cambio en las expectativas de esos hijos e hijas.

En el caso de la población gitana, la necesidad de una escolarización generalizada se sitúa en los años setenta cuando tanto la administración educativa como las familias gitanas y otros miembros de esta comunidad trabajaron de forma conjunta para contribuir a mejorar este acceso a las escuelas. En diferentes estudios se hace referencia a ese modelo educativo excluyente, segregador y reductor que ha caracterizado la escolarización y la educación de los gitanos españoles (Catalá, 2009; European Union Agency for Fundamental Rights, 2016). En algunos casos, la escuela es vista como un elemento importante para sus hijos, pero otras veces se presenta como un elemento de riesgo que conlleva la supuesta alineación cultural (el "apayamiento") (Padilla Carmona; González-Monteagudo y Soria-Vílchez, 2017, p.206).

Según los datos de European Union Agency for Fundamental Rights (2016), las brechas entre los niños gitanos y no gitanos persisten en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la educación secundaria donde se ve más acentuada. Resulta preocupante ver que de promedio solo un 12% de los gitanos de entre 18 y 24 años encuestados habían completado la etapa de educación secundaria general o formación profesional. Sin embargo, la situación mejora para los grupos de edad más jóvenes, lo que muestra no solo que ese progreso se ha hecho, sino también, lo que es más importante, que es posible y factible un mayor progreso. Tomando como referencias el trabajo de Márquez y Padua (2009), se puede señalar con respecto al género, que un elevado número de chicas gitanas permanecen en la escuela, es decir, se puede hablar de un gran número de abandono escolar de la etapa de educación primaria a la etapa de educación secundaria, siendo esta etapa la que menor número de chicas gitanas permanece.

En el trabajo de Parra-Toro, Álvarez-Roldán y Gamella (2017) se ponen de manifiesto algunos factores que favorecen los procesos de segregación y retraso curricular del alumnado gitano provocando en estos el desinterés por el centro educativo y con el consecuente abandono escolar. Los procesos de agrupamiento segregado o la asignación de alumnado gitano a los grupos de compensación educativa hacen que los niveles de abandono escolar sean elevados y que las posibilidades de seguir estudiando sean menores, ya que se cierran sus posibilidades educativas y se limita su potencial educativo y, en definitiva, se les limita su nivel de empleabilidad o el acceso a puestos de empleo cualificados.

El abandono de los estudios por chicos y chicas gitanos se ve más acentuado en la segunda etapa de educación secundaria y los motivos que se señalan son: están cansados de estudiar, no les gusta lo que están estudiando, la oferta curricular es poco significativa y pertinente, la falta de vinculación de los estudios con el mundo laboral más cercano y por otros motivos familiares (ayudar en tareas del hogar en el caso de las chicas y trabajar en el negocio familiar para los chicos) (FSG, 2013; Van Dijk, 2012). En el trabajo de Martín, Corral y Catalán (2017) se muestran algunas de las razones que las chicas y chicos gitanos han puesto de manifiesto para abandonar los estudios:

- porque quería ponerme a trabajar (27.3%),
- porque tenía que ocuparme de mis hermanos y hermanas (28.4%),
- porque mis padres querían que me pusiera a trabajar (12.7%),
- porque no me gustaba, me aburría estudiar (10.0%),
- porque me casé (8.1%),
- porque completé los estudios que quería hacer (5.7%)

Para algunos docentes queda justificado el abandono escolar de aquel alumnado que pertenece a sectores de muy bajo recursos, que son vagos o que no demuestran interés, es decir, aquel alumnado que no cumple con las expectativas de la escuela ni del profesorado (Steinberg, 2014). Este abandono escolar en la etapa de educación secundaria limita el acceso a una educación universitaria. No obstante, el informe de la Fundación Secretariado Gitano (2013) pone de manifiesto que un 11.8% de los chicos y un 20.5% de las chicas gitanas manifiestan su expectativa de poner alcanzar niveles educativos superiores, es decir, son las chicas quienes muestran una expectativa mayor en finalizar estudios superiores.

El estudio de Laparra (2007, citado en Padilla Carmona; González-Monteaquedo y Soria-Vílchez, 2017), basado en diferentes estudios demográficos previos, informa que solo entre el 0.3% y el 1.2% de la población gitana posee estudios universitarios, cuando en el resto de la población el porcentaje es del 22.3%. A su vez, entre el 3.1% y el 6.2% de los gitanos han culminado los estudios postobligatorios no universitarios (formación profesional de grado medio o superior y bachillerato). Los datos de la Fundación Secretariado Gitano (2013) ponen de manifiesto la situación de este alumnado según los datos de matriculación del curso escolar 2011/2012:

Tabla: Nivel máximo de estudios completados por el alumnado

	% de hombres	% de mujeres	% total
Infantil	3.0%	2.2%	2.6%
Primaria	69.9%	70.5%	70.2%
Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	14.7%	17.0%	15.8%
Programa de Cualificación Profesional inicial (PCPI) de dos años	1.5%	0.6%	1.1%
Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio	6.0%	5.3%	5.7%
Estudios superiores (universitarios, ciclos formativos de grado superior)	1.4%	0.5%	0.9%
NS/NC	3.5%	3.8%	3.7%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

En el caso de las mujeres gitanas como motor de transformación de su comunidad suelen encontrar más barreras para el acceso a los estudios universitarios, como por ejemplo la resistencia de los varones, el cuidado de familiares, la dedicación plena a las tareas del hogar cuando falta algún miembro de la unidad familiar, etc. (FSG, 2014)

Tomando como referencia los resultados de diferentes investigaciones (Márquez y Padua, 2009; Benson, Hewit, Heagney and Crosling, 2010; Padilla Carmona; González-Monteagudo y Soria-Vílchez, 2017; Márquez, Prados y Padua, 2017; Pérez, Antúnez y Burguera, 2017; Vargas del Amo, 2018; de la Cruz y Heredia, 2019), las trayectorias educativas de éxito de alumnos y alumnas gitanas que han continuado estudios superiores o estudios universitarios muestran características comunes tales como:

- trayectorias escolares continuas en centros y aulas no segregadas ni marginadas, ya que esa baja calidad de la educación recibida les impide el acceso a los estudios de nivel superior, por lo que hay que encontrar centros abiertos, democráticos o que compartan una cultura escolar comunitaria;
- “normalidad aparente” o “invisibilidad étnica” es decir, esconder su identidad a los compañeros y profesores compartiendo rasgos comunes con el alumnado no gitano o de otro origen étnico, lo que evita situaciones de racismo y exclusión, e incluso sentimientos de inferioridad;
- importancia de formar grupos de trabajo heterogéneos con los compañeros de clase, de esta forma se construyen nuevos modelos de identificación;
- el papel de los docentes y la necesidad de tener una formación en interculturalidad que facilite o promueva una discriminación positiva entre su alumnado evitando, de esta forma, situaciones de rechazo o de prejuicios, estos docentes también se convierten en elementos clave cuando apoyan a este alumnado gitano en su proceso educativo y dotan de afectividad ese proceso educativo;
- la importancia de las expectativas de las familias, así como el apoyo familiar a lo largo de las diferentes etapas educativas y dentro de las actividades cotidianas del centro escolar, siendo la familia partícipe en todas las actividades ordinarias, ayudando a sus hijos en las tareas escolares y en las actividades extraescolares gracias a la puesta en marcha de un centro de puertas abiertas que favorezca la comunicación y la junta de familiares. La importancia de la familia también se traduce en el apoyo a sus hijos por continuar los estudios y por la participación en los centros educativos, muchas veces este papel ha carecido de importancia para las familias, que no se han involucrado en las actividades del centro escolar más bien por desconocimiento del sistema educativo;
- la importancia de los referentes positivos a seguir, amigos o personas influyentes (en un caso se señala a Nelson Mandela), que han estudiado en la universidad y que actúen como modelo dentro de su comunidad o que desarrollen nuevas expectativas. También, señalar la importancia de los referentes gitanos como elemento clave en las biografías de éxito y superación de obstáculos dentro del sistema educativo y que ha facilitado la continuidad y el no abandono prematuro (Márquez y Padua, 2009; Amador, 2016). En este sentido, Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Monreal Gimeno (2019) nos describen, como el papel de la mujer gitana se presenta como un referente clave de cambio de la cultura gitana, ya que son más participativas y están transformando su realidad sin dejar de ser gitanas.

Por último, también cabe destacar la influencia de los estudios de los padres sobre la educación de los hijos, así como las expectativas de estos sobre sus hijos, suelen ser algunas de las condicionantes para tener trayectorias educativas de éxito:

En el caso de los hijos de padres sin estudios, la mitad de los hijos aspiran a tener la ESO como nivel máximo de estudios en el futuro, y solo un 28% a estudios superiores. En el caso de los hijos de padres con estudios de ESO, un 18% aspira a tener en el futuro la ESO y un 51% estudios superiores, mientras que, en el caso de hijos de padres con estudios superiores, el 8% aspira a tener bachillerato (ni siquiera ciclos formativos de grado medio), y el 91% estudios superiores, de los que un 83% aspira a estudios universitarios. Estos datos ponen de manifiesto la valoración positiva que los hijos hacen de los logros de sus padres en cuanto a su situación académica y, por tanto, la idea de que ellos deben conseguir al menos lo mismo que sus padres o un mayor nivel educativo (FSG, 2013, p.158).

Hoy más que nunca “es necesario iniciar verdaderas políticas de acción afirmativa, de discriminación positiva, que busquen efectivamente igualar o dar más recursos y atención a los estudiantes de los grupos de menores ingresos” (Reimers 2002: p. 44). De los estudios de Mendoza (2018) se desprende la idea de que la pertenencia a un grupo étnico no marca una diferencia significativa entre los modos en los que estudiantes indígenas y no indígenas enfrentan su entrada y permanencia en la universidad.

El contexto educativo actual ha de tener como finalidad clave la reducción del absentismo, así como el aumento de la motivación del alumnado y la mejora de las relaciones entre el alumnado y con el profesorado. Para Lamas, Sánchez-Busqués y Lalueza (2018), un modelo de aprendizaje colaborativo y apoyado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación mejora estas prácticas educativas, y además conlleva una mejora de la negociación permanente, la cooperación, así como tener objetivos compartidos. Estos elementos son clave para un modelo educativo no excluyente ni segregador. Otra de las medidas será trabajar la orientación educativa y profesional desde el tercer ciclo de

El contexto educativo actual ha de tener como finalidad clave la reducción del absentismo, así como el aumento de la motivación del alumnado y la mejora de las relaciones entre el alumnado y con el profesorado. Para Lamas, Sánchez-Busqués y Lalueza (2018), un modelo de aprendizaje colaborativo y apoyado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación mejora estas prácticas educativas, y además conlleva una mejora de la negociación permanente, la cooperación, así como tener objetivos compartidos. Estos elementos son clave para un modelo educativo no excluyente ni segregador. Otra de las medidas será trabajar la orientación educativa y profesional desde el tercer ciclo de primaria y planificar un periodo de adaptación de los estudiantes a la vida académica en los centros de Secundaria. Para ello se deberán poner en marcha proyectos de prevención del abandono escolar de la juventud de etnia gitana en el centro educativo (promover el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus familias, así como facilitar la transición del alumnado a la etapa secundaria) en colaboración con el resto de los servicios y los profesionales que trabajan con ellos (mediadores, servicios sociales, etc.) (Pérez, Antúnez y Burguera, 2017).

Tomando en cuenta las aportaciones de Mendoza (2018) hay que comenzar el proceso de empoderamiento escuchando las voces de los estudiantes ya que puede generar pistas claras de la ruta para transitar hacia una universidad que no sea racista ni monocultural y de este modo potenciar trayectorias educativas de éxito para todo el alumnado. La emancipación como motor de cambio social y educativo es la base de la mediación comunitaria, el punto central será formular otra escuela para la inclusión de todos los colectivos vulnerables, produciendo un diálogo para la transformación (Márquez, Prados y Padua, 2017).

A la luz de todo lo expuesto anteriormente en este informe, se llega a la conclusión de que existe una importante necesidad de estudios que muestren la representación del pueblo gitano en la universidad. Además, los no numerosos estudios al respecto, llaman la atención por los preocupantes datos respecto a la participación de gitanas y gitanos en los estudios terciarios.

También es destacable la relación entre los alumnos y alumnas pertenecientes a la comunidad gitana con la institución universitaria, siendo esta una relación en la que aparece en la mayoría de los casos la discriminación con comentarios contra el pueblo gitano por parte de profesores/as y compañeros/as lo cual hace aumentar los temores y el sentimiento de discriminación que lógicamente no ayudan al éxito del pueblo gitano en la universidad.

A todo esto, hay que añadir que el pueblo gitano es la minoría étnica más excluida de Europa y que los datos en diferentes ámbitos como la salud, vivienda, mercado laboral, educación, etcétera. Son datos preocupantes que muestran discriminación sufrida por la comunidad gitana si se compara con la población mayoritaria. Por supuesto, el reto en este sentido es mayúsculo y complejo y, por lo tanto, no es fácil aportar una única posible solución, pero sin duda, mejorar el nivel educativo de la comunidad gitana a través de buenas prácticas es esencial para ello. De hecho, la discriminación hacia el pueblo gitano no comienza en la universidad, sino que continua. Siendo el antigitanismo un tipo de discriminación estructural y sistemática que se desarrolla históricamente contra los gitanos y gitanas. En el ámbito educativo, el pueblo gitano vive una situación de discriminación siendo éste segregado en aulas, puestos en clases para personas con necesidades especiales, etcétera. Estas prácticas educativas, tienen efectos en el ámbito universitario, generando que los gitanos y las gitanas en su mayoría no lleguen a la educación terciaria abandonando antes y cuando llegan que lo hagan con sentimiento de inferioridad y con menos herramientas que sus compañeros y compañeras.

Derivado de distintos estudios, se puede afirmar que existe una clara relación entre pobreza y exclusión social con abandono y fracaso escolar. El pueblo gitano, ha sufrido una historia de discriminación marcada por el antigitanismo que ha tenido como consecuencia, entre otras cosas, la pobreza y la exclusión social. De hecho, son muchas las veces en las que se confunde la cultura gitana con la cultura de la pobreza. Y, esta discriminación por clase que en la mayoría de los casos vive el pueblo gitano no tiene solamente efectos materiales o económicos, sino que también los tiene en lo educativo, tanto en la escuela como en la universidad.

Si se pone el punto de mira en la desigualdad de género, analizando toda la literatura usada en este informe desde una perspectiva de género, se ha de decir que todas las barreras y discriminación observadas hasta ahora se agravan en las mujeres gitanas. A parte de la triple discriminación de la mujer gitana mencionada anteriormente, las mujeres gitanas tienen una importante falta de referentes gitanas universitarias, lo cual unido a las bajas expectativas da como resultado barreras académicas hacia éstas. Además, diferentes estereotipos como el que ser gitana y ser universitaria son cosas totalmente incompatibles son elementos que refuerzan estas barreras y/o dificultades.

Finalmente, son remarcables distintos factores que pueden ser importantes para el éxito del pueblo gitano en la escuela y en la universidad. Tales como, buenas prácticas educativas, por ejemplo, "las comunidades de aprendizaje"; las expectativas de los demás, el contexto familiar y económico, etcétera. Y, si se habla de causas de fracaso o problemas en el ámbito educativo, se ha de hablar de la situación económica, ya que cuando se es pobre estudiar no parece ser una prioridad, más bien, se entiende estudiar como un bien o valor post materialista, lo cual requiere primero que los bienes materiales estén cubiertos. Hay que añadir a las dificultades económicas, las prácticas segregadoras en la escuela que separan a los gitanos en aulas etnificadas, las cuales generan desinterés en la educación y abandono de esta. Aun a pesar de esto, la mayor parte de gitanos y gitanas ven los estudios como un elemento transformador y de cambio social positivo, es decir, ven los estudios como un mecanismo de ascensión social. Por lo tanto, debe de ser potenciada esta percepción de los estudios como elemento de cambio positivo y las buenas prácticas educativas e institucionales; y al mismo tiempo se deben de tratar de superar las diferentes barreras contra las que chocan los gitanos y gitanas en el sistema universitario español y en la etapa de estudios primarios.