



VOL.24, Nº2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

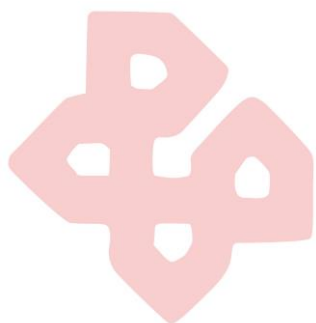
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15157

Fecha de recepción: 10/04/2020

Fecha de aceptación: 19/06/2020

## VOCES DEL ALUMNADO GITANO SOBRE SU EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD

*Gypsy students's voices about their experience in the University*



*Cristina Goenechea Permisán, Beatriz Gallego Noche, Francisco Javier Amores Fernández y Miguel Ángel Gómez Ruiz*

*Universidad de Cádiz*

*E-mail: [cristina.goenechea@uca.es](mailto:cristina.goenechea@uca.es);*

*[beatriz.gallego@uca.es](mailto:beatriz.gallego@uca.es);*

*[franciscojavier.amores@uca.es](mailto:franciscojavier.amores@uca.es);*

*[miguel.gomez@uca.es](mailto:miguel.gomez@uca.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6890-3431>;*

*<https://orcid.org/0000-0001-8978-7222>;*

*<https://orcid.org/0000-0002-3933-8581>;*

*<https://orcid.org/0000-0003-2418-9525>*

### Resumen:

La dimensión social de la educación superior es una clave fundamental en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta dimensión implica la necesidad de mejorar el acceso de algunos colectivos infrarrepresentados actualmente en la educación superior, entre los que se encuentran las personas gitanas. En España, en torno al 35% del total de la población tiene estudios superiores mientras que este porcentaje es tan sólo del 3% entre las personas gitanas. Las universidades deben poner en marcha medidas que mejoren tanto el acceso como la permanencia de estos colectivos en la educación superior. Un elemento fundamental en el planteamiento de estas políticas es la participación en su diseño de personas pertenecientes a esos colectivos. Recogemos en este trabajo la visión del alumnado gitano de la Universidad de Cádiz sobre su experiencia en la Universidad y las propuestas que realizan para mejorar la atención a este colectivo. Incluimos datos cuantitativos recogidos a través de un cuestionario *on line* y sus voces, recogidas mediante 10 entrevistas. Los resultados sugieren una presencia reducida de estudiantes gitanos en la universidad, siendo estos estudiantes principalmente mujeres que cursan titulaciones de ciencias sociales y humanas. Aproximadamente la mitad de ellos se han sentido discriminados en la universidad por ser gitanos, bien por comentarios de profesores y compañeros o por los contenidos de las asignaturas.

Proponen mejorar la visibilidad de este grupo en la universidad, formar al profesorado, ayudas económicas para este colectivo e intervención institucional en casos de discriminación.

*Palabras clave:* discriminación racial; estudiante; gitano; universidad.

### Abstract:

The social dimension of higher education is a fundamental key in the process of building the European Higher Education Area. This dimension implies the need to improve the access of some underrepresented groups currently in higher education, among which are gypsies. In Spain, around 35% of the population has higher education while this percentage is only 3% among gypsy people. Universities must implement measures that improve both the access and the permanence of these groups in higher education. A fundamental element in the approach of these policies is the participation in their design of people belonging to these groups. We gather in this work the vision of the gypsy students of the University of Cádiz about their experience in the University and the proposals they make to improve the attention to this group. We include quantitative data collected through an online questionnaire and their voices, collected through 10 interviews. The results suggest a reduced presence of gypsy students in the university, with these students being mainly females pursuing social and human science degrees. Approximately half of them have felt discriminated against in the university because they are gypsies, either because of comments from professors and classmates or because of the contents of the subjects. They propose to improve the visibility of this group in the university, to train the teaching staff, to provide economic aid for this group and to intervene institutionally in cases of discrimination.

*Key Words:* gypsy; racial discrimination; student; University.

## 1. Introducción. Barreras de acceso y permanencia al alumnado gitano y otros colectivos “vulnerabilizados”

En España, los datos censales recogen la nacionalidad, pero no incluyen, como ocurre en otros países, la pertenencia a una minoría étnica. La necesidad de estadísticas que incluyan esta variable viene siendo señalada a nivel internacional, ya que “no se puede evaluar el progreso en la inclusión de los romaníes sin la recolección de datos étnicos” (Brüggemann, 2012, p. 12). Conocer esta pertenencia permite visibilizar una realidad que existe y a la que se debe atender desde las instancias políticas y sociales. No mostrar esta particularidad hace que, desde el propio colectivo, se considere a la población gitana como *invisible* o *invisibilizada*. Una invisibilidad que se constata también en el escaso número de investigaciones que profundizan en el conocimiento de las realidades educativas del alumnado gitano (Abajo, 2014). Además, se trata de un grupo humano muy heterogéneo hasta el punto de que algunos países europeos distinguen diversos subgrupos étnicos (Steindl-Kopf, 2019; Consejo de Europa, 2012), por lo que los resultados de las investigaciones no son siempre comparables. Ni siquiera se utiliza el mismo término para referirse a ellos: internacionalmente predomina el término *roma*<sup>1</sup> mientras que en nuestro país se utiliza *gitanos*<sup>2</sup>. El Consejo de Europa (2012) destaca que el término *gitanos* está en desuso

<sup>1</sup> Para profundizar en los problemas relativos a la delimitación del concepto *roma* recomendamos la lectura del trabajo de Leggio y Matras (2018).

<sup>2</sup> Para la Fundación Secretariado Gitano este es el término correcto para referirse a esta población en España. [https://www.gitanos.org/servicios/prensa/preguntas\\_frecuentes/](https://www.gitanos.org/servicios/prensa/preguntas_frecuentes/)

en algunos lugares por sus connotaciones negativas y opta por referirse a esta población como *roma*, aunque reconoce que en algunos países como España, Francia o Portugal es aceptado y se sigue utilizando. Es gitano quien se identifica como tal, quien se auto adscribe a este colectivo por descendencia, ya que la ausencia de concentración territorial, la diversidad de prácticas culturales, la falta de una entidad política o de una categorización jurídica y, de hecho, los diferentes grados en que se mantiene activamente el idioma romaní, crean una posible ambigüedad en la identificación de los límites de las comunidades romaníes (Leggio y Matras, 2018, p.5).

Si bien nuestro país goza de reconocimiento internacional por su modelo de integración de la población gitana, las escasas estadísticas existentes informan de una desigualdad sistémica entre la población gitana y la paya respecto a su participación en la enseñanza postobligatoria (Padilla-Carmona, González-Monteagudo y Soria-Vilchez, 2017). Desde el gobierno, la *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*<sup>3</sup> señala que “la presencia de jóvenes gitanos en estudios posobligatorios, aunque se percibe como una tendencia en aumento, es aún poco frecuente y la brecha con respecto al conjunto de la población es profunda”. El estudio más reciente que conocemos (Fundación Secretariado Gitano, 2018), constata un avance en la proporción de personas gitanas con estudios superiores, que ha pasado del 1,1% en 2005 al 3,2% en 2018. Estos datos son comparativamente buenos a nivel internacional, habiéndose encontrado un porcentaje inferior al 1% de personas gitanas con formación universitaria en 12 países europeos (Brüggemann, 2012). Sin embargo, la diferencia continúa siendo muy significativa si comparamos este porcentaje con el del conjunto de la población española con estudios superiores, que ronda el 35%.

De este modo, los estudiantes universitarios gitanos serían considerados “no tradicionales”, adultos jóvenes que forman parte de la primera generación familiar que entra en la universidad y que están limitados por factores estructurales (González-Monteagudo y Padilla-Carmona, 2017).

La dimensión social de la educación superior es una clave fundamental en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, considerándose una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del mismo (Comunicado de Bergen, 2005). En 2007, los ministros responsables de la Educación Superior pusieron de manifiesto en el Comunicado de Londres (2007) la necesidad de mejorar el acceso de algunos colectivos infrarrepresentados en la educación superior e incrementar su participación y progreso en la vida académica; idea en la que volvieron a insistir en el Comunicado de Lovaina (2009).

A nivel nacional, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, afirma que el estudio en la Universidad es un derecho de todas las personas españolas en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico (art.42) y establece entre los derechos de los estudiantes la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o

---

<sup>3</sup> Recuperado de [https://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB\\_POBLACION\\_GITANA\\_2012.pdf](https://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf)

circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos (art.46). Este derecho se recoge también en el Estatuto del Estudiante Universitario (arts. 4 y 7).

El logro de la dimensión social establecida por la legislación evidencia el imperativo de repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas, que puedan ofrecer una respuesta pertinente y relevante a la inclusión de colectivos tradicionalmente excluidos de este espacio educativo (Gairín y Suarez, 2016).

Ahora bien, ¿quiénes forman parte de estos colectivos tradicionalmente excluidos? Se han utilizado distintos términos para referirse a ellos: estudiantes atípicos, grupos protegidos, colectivos vulnerables, “vulnerabilizados”, en situación de vulnerabilidad, etc., la diferencia entre ellos probablemente se centre en si sitúan el foco de atención en las personas que los componen, en las circunstancias que provocan su infrarrepresentación o en la responsabilidad de la sociedad y las instituciones en el mantenimiento de los privilegios que dificultan su participación en la educación superior.

Los grupos o personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad son aquellos que, ya sea por su edad, origen étnico, género, situación económica, características físicas, estado de salud, discapacidad, circunstancia cultural o política, presentan mayor riesgo de que el conjunto de sus derechos y libertades fundamentales sean violentados, fraccionados o anulados (Hanne y Mainardi, 2013).

Reconocer que la exclusión afecta a ciertos grupos sociales en circunstancias o contextos específicos a través del tiempo ha posibilitado ampliar la discusión de sus alcances y efectos, e identificar estos grupos. Si bien se trata de una simplificación, esta caracterización ha sido necesaria para visibilizar a los colectivos que demandan mayor apoyo en el marco de las políticas sociales y focalizar, así, esfuerzos y recursos (Gairín y Suarez, 2016).

La reconciliación de la inclusión de colectivos “vulnerabilizados” con el éxito escolar demandaría la consideración de indicadores de justicia social en la valoración de los resultados de la institución universitaria, además de los relacionados con empleabilidad o con las tasas de graduación, de carácter manifiestamente neoliberal. Estos indicadores deben construirse en un proceso de diálogo en el que los grupos desaventajados, mediante su participación, sus vivencias y sus voces, reten los constructos de poder hegemónico (Gibson, 2015). Se trata de un elemento imprescindible para el cambio hacia realidades más equitativas e inclusivas, como han demostrado varias investigaciones (Barbara y Cabral, 2012; Parrilla, 2009; Susinos, 2009).

Sostenemos que, más allá de la constatación de la diferencia, hay que poner de relieve las relaciones de poder entre los grupos, las situaciones de desventaja de una parte de ellos y su poder para cambiarlas. Así, Burke (2012) considera necesario poner en relación las culturas, prácticas y recorridos históricos que han otorgado privilegios a unos grupos sobre otros en una relación hegemónica.

Las barreras o las limitaciones con que se encuentran los colectivos en situación de vulnerabilidad en el ámbito universitario pueden dividirse en dos grupos fundamentales: de acceso y de permanencia. Las políticas que tratan de promover el acceso abarcan habitualmente intervenciones centradas en la educación secundaria y la reserva de plazas a través de cupos en las titulaciones universitarias. Sin embargo, es preciso comprender que “acceder e incluir no significa necesariamente atender los procesos y las pluralidades desde los principios de igualdad, equidad y calidad” (Hanne y Mainardi, 2013, p. 174).

De entre las barreras que más afectan a la permanencia y el éxito de los estudiantes vulnerables, Gairín y Suarez (2016) destacan las de transición entre la educación secundaria y la superior y las limitaciones para alcanzar los estándares universitarios por la baja calidad de la educación previa recibida y la menor dotación social inicial. En tercer lugar, estarían las dificultades asociadas a la persistencia de estereotipos y prácticas discriminatorias, que para estos autores son las que afectan de manera más directa, “a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas o afrodescendientes, es un condicionamiento que transversaliza la experiencia estudiantil en la universidad” (2016, p.9).

Un interesante estudio realizado en UK sobre las barreras a las que se enfrentan los estudiantes gitanos en la educación superior, destaca las siguientes (Mulcahy, Baars, Bowen-Viner y Menzies, 2017): barreras culturales (lenguaje, normas), barreras materiales (pobreza, vivienda inadecuada), discriminación en las instituciones educativas, falta de conocimiento de las familias del sistema educativo, falta de relevancia del currículum universitario para este colectivo, falta de reconocimiento de su cultura en la universidad, temor a que su identidad no sea respetada y sentimiento de no pertenencia.

En definitiva, y desde un enfoque ecológico-cultural (Ogbu, 2014; Abajo y Carrasco, 2011) e inclusivo, nuestra investigación se propone como objetivos<sup>4</sup>: 1) Describir los rasgos que caracterizan al alumnado gitano en la Universidad de Cádiz, 2) Conocer su experiencia en la Universidad de Cádiz, y 3) Proponer, conjuntamente con el alumnado, acciones para su inclusión en la Universidad.

## 2. Método

Esta investigación se ha abordado mediante un diseño *multimétodo*, combinando e integrando las orientaciones cualitativa y cuantitativa en el marco de un estudio único. Este acercamiento multimetodológico nos permite triangular la información producida y ampliar la comprensión de una realidad que es, por su propia naturaleza social y humana, inasible (Denzin y Lincoln 2012). Planteamos, así, una metodología mixta, basada en cuestionarios y entrevistas en profundidad a estudiantes

---

<sup>4</sup> Incluimos aquí sólo los objetivos cuyos resultados recogemos en este artículo. La investigación analiza también los factores protectores frente al fracaso escolar presentes en la trayectoria académica preuniversitaria de los participantes.

gitanos que cursan sus estudios en la Universidad de Cádiz. El hecho de que se circunscriba a dicha universidad responde a un compromiso de responsabilidad social y “geográfica” (Lall, 2011), que nos obliga a contribuir al desarrollo de nuestra comunidad, y a poner a disposición de la transformación local los recursos materiales y personales de la institución. Asimismo, cabe destacar el compromiso de esta investigación con los principios éticos de las guías y los códigos de ética científica de las ciencias sociales<sup>5</sup>.

La finalidad de incluir las entrevistas junto con los cuestionarios responde, dentro de un enfoque ecológico-cultural e inclusivo (Nind, 2017, 2014; Lall, 2011), a la exigencia de conocer y profundizar en los discursos de las personas que intervienen en el hecho que investigamos para a partir de ahí proponer actuaciones. Se pretende la generación de conocimientos desde las voces y con la participación de la comunidad. De esta manera nuestra investigación se configura como generadora de *conocimiento-otro*, frente a la colonialidad del conocimiento (Autor 2, 2019; Santos, 2017).

### 2.1. Personas participantes en la investigación

La Universidad de Cádiz cuenta durante el curso 2018-2019 con 20.759 estudiantes. Nuestro estudio se dirige únicamente a aquellos que se autoidentifican como gitanos y gitanas. No disponemos de datos específicos, ya que en la matrícula únicamente se pide la nacionalidad, pero no la pertenencia étnica. Por tanto, no tenemos una estimación exacta de la población objeto de estudio, lo que nos impide concretar la potencia estadística al uso del número de participantes.

El cuestionario se envió a todo el alumnado a través de las listas de distribución de la Universidad a finales del curso 2018-2019. Después de varias invitaciones, recibimos un total de 45 respuestas. Las investigaciones revisadas nos muestran que el porcentaje de alumnado gitano que accede a la universidad es de apenas el 2%, lo que supondría una población de 415 personas gitanas de las que 45 participan en nuestra investigación, lo que supondría un 10,8% del total.

Respecto al proceso de contacto con las personas que participan en las entrevistas, la primera estrategia fue incluir en los cuestionarios un apartado final en el que solicitábamos su participación y, en su caso, una manera de contactar. La segunda estrategia fue la conocida como “bola de nieve”, que consiste en que las personas que participaban en la entrevista nos daban las referencias de otras que podrían también colaborar. Así, en los primeros meses del curso 2019-2020, y después de un proceso complejo de búsqueda y contacto se desarrollaron diez entrevistas individuales. En el análisis de los datos se incluyen los rasgos principales de las personas que participan en las entrevistas (tabla 2).

---

<sup>5</sup> Concretamente, nos guiamos en los seis principios señalados por la ESRC Framework for Research Ethics (<https://esrc.ukri.org/files/funding/guidance-for-applicants/esrc-framework-for-research-ethics-2015/>)



## 2.2. Instrumentos de producción de la información

Tanto el cuestionario como el guion de entrevista empleados han sido diseñados específicamente en el marco de esta investigación. La validación del cuestionario se realiza, inicialmente, con una validación de contenido mediante el acuerdo interjueces (tres investigadoras de etnia gitana y dos personas expertas en educación intercultural) y los análisis de Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) e Índice de Validez de Contenido (IVC), calculados con el programa SPSS (v22). El cuestionario completo se compone de 34 preguntas organizadas en 5 dimensiones: I. Datos personales, II. Experiencia en la Universidad de Cádiz, III. Factores de protección frente al fracaso escolar, IV. Identidad cultural y V. Medidas de mejora. En este trabajo nos centramos en los resultados de la primera, segunda y quinta dimensión que corresponden a los objetivos 1,2 y 3.

La primera dimensión incluye 20 cuestiones para facilitar la realización de un exhaustivo perfil de los participantes. La segunda dimensión profundiza sobre si se han sentido discriminados u ofendidos en su experiencia universitaria, ya sea por docentes, compañeros y compañeras o por los contenidos de las asignaturas.

La quinta dimensión indaga sobre las medidas de mejora que consideran más adecuadas. En el listado aparecían medidas como contemplar la cultura gitana en el currículum, formar al profesorado universitario en la cultura gitana o visibilizar a personas gitanas de reconocido prestigio, dejándose, además, un espacio para que libremente pudieran escribir la medida que consideran más oportuna.

El nivel de fiabilidad del cuestionario empleado, calculado según el estadístico Alfa de Cronbach, es de 0,52, llegando, por lo tanto, a un nivel aceptable de consistencia interna.

El guion de entrevista se diseña de manera semiestructurada en torno a los objetivos planteados. El equipo de investigación consensua un total de 24 cuestiones, que, posteriormente, van concretándose, y validándose, en el propio proceso de su realización (método de validación en contexto). La duración media de las entrevistas ha sido de una hora.

Para realizar el análisis de la información de las entrevistas, hemos utilizado el software NVivo 12.

## 3. Resultados

Los resultados obtenidos del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se presentarán organizados en torno a tres dimensiones, que se corresponden con los tres objetivos mencionados anteriormente.

### 3.1. Dimensión 1: Rasgos de identificación

Es objeto de esta dimensión presentar los rasgos más significativos que definen al alumnado que ha participado en la producción de los datos (Objetivo 1).

Con respecto al cuestionario, de los 45 alumnos y alumnas que han contestado, 34 estudiantes llevan cursados tres años académicos (75%), es decir, tienen conocimiento de la institución. Las titulaciones que cursan son en un 91,2% de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (tabla 1).

Tabla 1  
*Frecuencia y porcentaje de titulaciones.*

	Frecuencia	Porcentaje
Derecho	7	15,6
Educación Primaria	7	15,6
RRLL y Recursos Humanos	6	13,3
Trabajo Social	4	8,9
Marketing e Investigación de Mercados	3	6,7
Educación Infantil	2	4,4
Administración y Dirección de Empresa	2	4,4
Lingüística y Lenguas Aplicadas - Ingleses	4	8,9
Filosofía	1	2,2
Publicidad y RRPP	1	2,2
Doctorado Lingüística	1	2,2
Lingüística y Lenguas Aplicadas	1	2,2
Historia	1	2,2
Estudios Árabes-Islámicos y Estudios Ingleses	1	2,2
Ingeniería y Tecnología Industriales	1	2,2
Ingeniería Aeroespacial	1	2,2
Ingeniería Electrónica	1	2,2
Medicina	1	2,2
Total	45	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La media de edad de los participantes se sitúa en 22,02 años oscilando entre los 18 y los 29 años. El 77,8% es mujer y el 22,2%, hombre. El 51,1% considera que pertenece a un grupo socioeconómico de renta baja mientras que la otra mitad no se identifica dentro de este grupo.



La mayoría (57,8%), tiene como ciudad de origen Jerez de la Frontera. 17 participantes (37,8%) tienen ambos progenitores gitanos. El mismo porcentaje señala tener solo al padre, y 11 personas (24,4%) solo a la madre.

Respecto al nivel de estudios de sus progenitores, la mayoría (48,9%) ha llegado al nivel de la Educación General Básica. Destaca también un gran porcentaje de padres (24,4%) y madres (28,9%) sin estudios. Tan solo han alcanzado estudios universitarios un 11,1% de las madres (5) y 4,4% de los padres (2).

Destaca el 64,4% que no tiene hermanos que estén cursando o hayan cursado estudios universitarios. El 31,1% tiene un hermano universitario. En el 55,6% de los casos (25 personas) es el primer miembro familiar que alcanza los estudios universitarios.

El 82,2% no ha sido ayudado por ninguna asociación gitana en su formación académica. El resto, 17,8%, sí ha recibido apoyo, en todos los casos, por parte de la Fundación Secretariado Gitano.

La gran mayoría (95,6%) califica su contexto familiar como normalizado. Solo dos personas (4,4%) lo consideran de carácter marginal.

Incluimos en la tabla 2 algunas características de las personas que han participado en las entrevistas:

Tabla 2  
*Variables de identificación entrevistas.*

Código	Hombre/Mujer	Titulación	Edad	Curso	Ciudad	Procedencia
A1M25.09	MUJER	DERECHO	19	2º	El Puerto de Santa María	Padre y madre entreverados
A2H27.09	HOMBRE	DERECHO	21	3º	Arcos	Padre gitano, madre paya
A3H10.10	HOMBRE	MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADO	20	3º	Jerez	Padre gitano, madre "algo" gitana
A4M10.10	MUJER	RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS	21	3º	Jerez	Padre y madre gitanos
A5M10.10	MUJER	TRABAJO SOCIAL	20	3º	Jerez	Padre gitano, madre paya
A6M15.10	MUJER	EDUCACIÓN INFANTIL	22	4º	Jerez	Padre y madre gitanos
A7H16.10	HOMBRE	INGENIERÍA ELECTRÓNICA INDUSTRIAL	23	2º	Jerez	Padre payo, madre gitana

A8H17.10	HOMBRE	EDUCACIÓN PRIMARIA	20	3º	Chiclana	Padre y madre gitanos
A9H05.11	HOMBRE	DOBLE GRADO DE ESTUDIOS INGLESES Y ESTUDIOS ÁRABES	25	2º	Jerez	Padre y madre gitanos
A10M05.12	MUJER	MEDICINA	22	5º	Jerez	Padre y madre gitanos

Fuente: Elaboración propia.

Han participado en las entrevistas 5 mujeres y 5 hombres de entre 19 y 25 años, que cursan en su mayoría titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Los motivos por los que eligen estudiar las titulaciones que cursan son variados, aunque de alguna manera están relacionados con la procedencia familiar, bien porque en su casa han tenido ejemplos de profesiones relacionadas, bien porque quieren demostrar que las personas gitanas pueden realizar estudios universitarios.

Porque desde pequeña siempre me ha gustado, mm..., yo quiero ser jueza, ¿no? Y también un poco por el estigma que hay de que los gitanos somos todos que robamos, y que no somos delincuentes (...) Entonces, aparte de eso, porque siempre me ha gustado, emm... lo que es hacer justicia (A1M25.09)

Lo más relevante que nos ofrece la explicación de la motivación por la elección de los estudios que cursan es que esas expectativas iniciales no han sido coartadas por el hecho de ser personas gitanas, ni por sus familias ni por el profesorado de etapas anteriores.

Todos los participantes señalan con orgullo visible sentirse gitanos y gitanas, aunque alguno de sus progenitores no lo sea.

Yo recuerdo que siempre desde pequeñito yo lloraba por ser gitano, o sea, yo soy medio, mi madre es paya y mi padre gitano, y yo de pequeño lloraba porque decía que quería ser gitano, yo no quería ser medio, yo quería ser entero (A2H27.09).

Y esta pertenencia la sienten positiva a pesar de la descripción que hacen de su contexto y su entorno, caracterizados por un nivel socioeconómico medio-bajo o bajo.

Del mismo modo, relacionado con su familia y la ideología de esta, existe cierta homogeneidad en señalar que, aunque mantienen y sienten suyas muchas tradiciones gitanas, siempre han recibido apoyos de su familia más directa para salirse de lo estereotipado en la cultura gitana, como, por ejemplo, ser mujer y seguir estudiando, no dedicarse al baile o al cante flamenco, o tener parejas payas.

A mi familia les gusta seguir sus tradiciones igual que a mí, pero respetamos todo lo demás, tampoco... es que tengamos una mente muy antigua... Nosotros tenemos la tradición del pañuelo, por ejemplo. Y yo no la he seguido, me hubiera gustado, pero por... circunstancias no la he seguido. Mi padre se lo tomó mal, bueno, mi familia, no

solo mi padre, por lo que había hecho, pero... Sigo con mi familia, al lado de mi familia, me han apoyado y están conmigo (A5M10.10).

No obstante, hay un discurso implícito en el que entienden que esos cambios se deben a la necesidad de “integrarse” en la sociedad. Del mismo modo autodefinen su familia como “normal”.

Es que mi familia yo creo que ya llevamos una vida, normal. (...) Porque tenemos los gitanos tanto... Tan mala fama por así decirlo, porque hay mucho estereotipo que si la droga, que si esto.... Pero mi familia gracias a dios es una familia normal, sigue la costumbre del pañuelo y los demás trabajan, son humildes, muy sencillos, que no... (A5M10.10).

Han tenido contacto con muy pocos alumnos gitanos en la universidad, pero lo consideran una experiencia positiva.

Si, la verdad es que me da alegría... cuando veo que han llegado hasta aquí digo: “puf, esa persona habrá pasado lo mismo que yo” ..., la familia de Antonio, por ejemplo, es también trabajadora como la mía, también le cuesta mucho esfuerzo económico estar aquí... (A1M25.09).

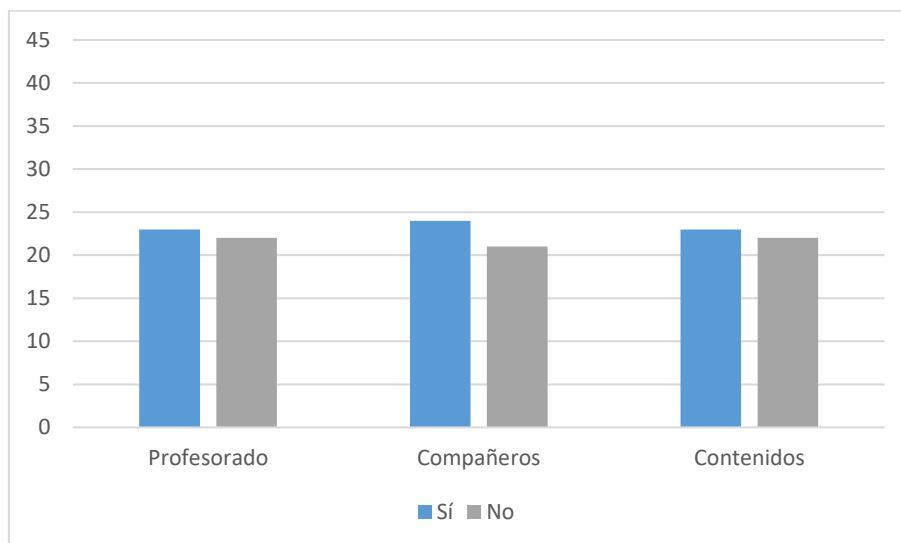
### 3.2. Dimensión 2. Experiencia en la Universidad

En esta dimensión incluimos aspectos relacionados con la experiencia de los estudiantes gitanos en la universidad (Objetivo 2).

Si nos centramos en los cuestionarios, observamos que el 60% de los encuestados no se ha sentido discriminado por ser gitano en la Universidad de Cádiz. No obstante, el otro 40% sí ha percibido discriminación por esa condición. Respecto a la discriminación por ser mujer, 9 de las 35 mujeres participantes (25,7%) se han sentido discriminadas mientras que el 74,3% (26), no. De las 23 personas que expresan pertenecer a un grupo socioeconómico de renta baja, el 52,2% sí ha percibido discriminación por este motivo, mientras que el restante 47,8%, no.

El 51,1% sí se ha sentido alguna vez ofendido por comentarios u opiniones del profesorado sobre los gitanos y el 53,3% por comentarios de sus compañeros y compañeras. El 51,1% se ha sentido alguna vez ofendido por el modo en que se trata en las asignaturas la cultura y el pueblo gitano. Los datos comentados se recogen en la figura 1:

Figura 1. Sentimientos de ofensa en el contexto universitario



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de la reducida muestra, se ha realizado un análisis de la varianza de los resultados obtenidos con fines exploratorios. Tomando como factor de agrupación, en un primer momento el sexo de los participantes y en otro el origen de sus progenitores. Respecto a la segmentación por sexo, se ha comprobado que no existen diferencias estadísticamente relevantes entre las respuestas y valoraciones aportadas por hombres y mujeres, en todos los casos  $p > 0,05$  con un nivel de confianza del 95%. Sobre el origen de los padres únicamente se encuentran diferencias en dos ítems: El sentimiento de discriminación por ser gitanos ( $p = 0,002$ ) en el que se aprecia que las personas con ambos progenitores gitanos tienden a percibir esa discriminación más claramente, mientras que cuando es la madre gitana, solo 1 de los 11 participantes con esta característica ha detectado discriminación. El segundo ítem es la discriminación por renta ( $p = 0,024$ ) donde ahora es predominante tener la madre gitana para atender a este factor de discriminación, son 7 de los 11 participantes con madre gitana la que detecta esta fuente de discriminación, la mitad de los 14 en total que lo señalan, a pesar de suponer un 25% de la muestra total.

Respecto a las entrevistas, de las diez personas participantes, solo una de ellas señala que la universidad no está preparada para recibir a alumnado gitano: *Yo creo que se adapta más el que es gitano a la UCA que la UCA le da esa bienvenida al que es gitano* (A3H10.10). Entienden que la universidad está abierta a todas y todos y que, por tanto, también a ellos. No obstante, aunque esta creencia es en sí misma positiva, porque les hace sentirse incluidos, deja entrever la ausencia de medidas concretas para la acogida y presencia de grupos minoritarios.

No pienso que haya que hacer una diferencia..., es como a ver, ... obviamente un minusválido ¿no? una persona que va en silla de ruedas, pues sí tiene que estar adaptada, por ejemplo. Pero si no está, si no hay un área específica para los minusválidos, si no hay un área específica para la gente que es judía, por ejemplo, o

para otros tipos de grupos minoritarios, no tiene por qué haberlo para los gitanos porque somos todos iguales. Entonces, no pienso que tenga que estar adaptada (A1M25.09).

Señalan que, en su experiencia en la universidad, la ausencia de referencia al pueblo gitano en las distintas asignaturas es manifiesta, en coherencia con los procesos de invisibilización que analizamos en apartados anteriores. De hecho, es una demanda del alumnado que se incluya el conocimiento de su etnia en la enseñanza primaria y secundaria, y en las asignaturas universitarias en las que este conocimiento tenga sentido.

Me parece un delito que a lo mejor me hayan citado al pueblo gitano en pediatría o en bioquímica una vez, cuando en realidad debería tenerse muy claro en ciertas patologías, porque es verdad, o sea a la raza negra o a la raza asiática se la nombra cada dos por tres porque hay fármacos que les sientan peor o mejor, pues que se estudie más al pueblo gitano porque es la etnia de España, y es que es así (A10M05.12).

Las ofensas por comentarios de profesorado o compañeros y compañeras no son frecuentes, pero sí existen casos que por provenir del profesorado universitario son más hirientes, menos esperados y que dejan en situación de indefensión a la persona que lo escucha y lo sufre.

No me acuerdo del nombre de la profesora ... Algo dijo de “vamos a estar aquí como gitanos” o una cosa así. Y me repateó, pero digo “calla la boquita, aprueba la asignatura y ya está, que diga lo que quiera y que haga lo que quiera”. Que en verdad debería haberle dicho algo, pero ahora tu como que te señalas en esa aula de ciento y pico... (A3H10.10).

También las ofensas vienen por otros profesionales relacionados con los estudios universitarios como los tutores de prácticas.

De profesores particularmente no, pero porque yo creo que ya no se pillan las manos... Ahora, tutores de prácticas, sí. Por ejemplo, el comentario este que estaba yo en una consulta de otorrino y me dijo que él era antes médico de urgencias y que se fue porque es que claro, los gitanos daban mucho por *culo*, los gitanos nada más, los demás no (A10M05.12).

Y por parte de sus compañeros y compañeras, aunque no sean ofensas directas, sí los consideran que hacen comentarios racistas y estereotipados relativos a las personas de etnia gitana.

Hombre siempre está la típica broma: que eres gitano canta algo, pero yo no sé cantar, mis padres sí saben, yo no, no todo el mundo se encasilla en lo mismo, eso es la típica broma que a mí no me gusta, que no es nada malo en realidad, están hablando, te están diciendo los estereotipos sin darse cuenta, pero que ya está, tú que eres gitano sal y da una patadita... no solo sabemos bailar y cantar, nos preguntamos otras cosas, eso es lo que me molesta (A8H17.10).

### 3.3. Dimensión 3. Propuestas de acción para la inclusión

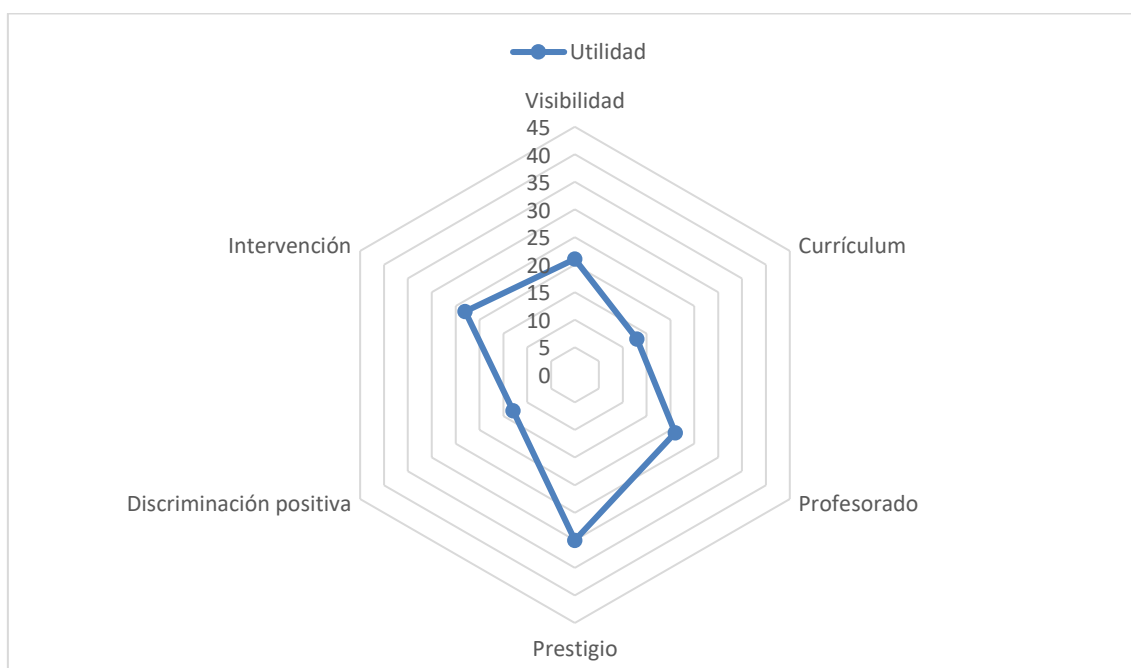
En cuanto a las medidas que consideran los participantes en el cuestionario que pueden ser más útiles para mejorar la atención al alumnado gitano en la universidad

(Objetivo 3), observamos que la medida considerada más útil es la visibilización de personas gitanas de reconocido prestigio, con un 66,7%. En segundo lugar, se valora positivamente (51,1%) la intervención institucional en las situaciones de discriminación. El mismo porcentaje positivo (46,7%) reciben hacer más visible la presencia de alumnado gitano en la universidad, y formar al profesorado universitario sobre la historia, tradición y cultura gitana.

Por último, las dos medidas menos valoradas con el mismo porcentaje (28,9%) son la de contemplar la cultura gitana en el currículum de las titulaciones y las acciones de discriminación positiva.

En la figura 2 pueden observarse los datos comentados.

Figura 2. Medidas de mejora



Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas, y desde su propia experiencia académica, realizan propuestas valiosas y significativas para la inclusión de las personas gitanas en la universidad: a) la necesidad de que se intervenga hacia el cambio en las percepciones de las familias gitanas sobre los estudios posobligatorios de su prole, b) la visibilización de trayectorias de éxito de otros compañeros y compañeras de etnia gitana, y c) más ayudas económicas para continuar con los estudios.

Porque ellos se piensan que estudiar y todo eso es algo malo. Es algo de payos. Muchos lo piensan. Entonces, hay que trasladarles a las generaciones que vienen que estudiar no es nada malo que, al revés, que se puede ser tan gitano como tú quieras y se puede ser también muy estudiante (A1M25.09).

Sobre las medidas que consideran son necesarias para que el alumnado gitano sienta el contexto académico como propio, señalan la creación de un servicio donde

pueda acudir si te han ofendido y/o discriminado por ser una persona gitana, acciones formativas para el profesorado, la inclusión en el currículum de conocimiento sobre el pueblo gitano, y la organización de jornadas y/o mesas redondas de asistencia obligatoria.

#### 4. Discusión y conclusiones. Propuestas de mejora

Los datos que se han producido en esta investigación han proporcionado a la Universidad de Cádiz un conocimiento más profundo sobre la realidad de un estudiantado al que está obligada a responder. Previamente a esta investigación no se disponía de información sobre este colectivo, ni sobre su dimensión dentro de la universidad. Por ello, consideramos que se trata de un trabajo valioso, a pesar de las limitaciones que pueda presentar, relacionadas sobre todo con las dificultades para localizar y contactar con este alumnado, en parte, por la invisibilización del colectivo y, en parte, por la desconfianza institucional. Estas dificultades han sido destacadas en la literatura internacional (D'Arcy y Gallogaw, 2018; Condon et al, 2019) que considera a este grupo como de difícil acceso (*hard to reach group*). Es importante también destacar la participación de personas gitanas en todas las fases de esta investigación, formando parte del equipo investigador y como expertas para la validación de los instrumentos. Esta participación de personas del propio colectivo más allá de como meros informantes no es frecuente, como se ha constatado ya (Leggio y Matras, 2018).

Respecto al primer objetivo de la investigación (rasgos), la información recogida nos muestra a un alumnado gitano mayoritariamente femenino. Si los primeros en incorporarse a los estudios superiores fueron los hombres gitanos, ya en 2004 la investigación realizada por Abajo y Carrasco hallaba que el número de gitanas universitarias iba siendo ligeramente superior. Esta presencia es en la Universidad de Cádiz, como nos demuestra el presente estudio, sustancialmente superior.

La mayor parte de las personas gitanas participantes cursan titulaciones de ciencias sociales. Algunos estudios previos (Garaz y Torotcoi, 2017) constatan que los estudiantes gitanos están infrarrepresentados en titulaciones STEAM y del ámbito de la salud, y se concentran en titulaciones relacionadas con las ciencias sociales, lo que repercute negativamente en su futura empleabilidad. Estas autoras sugieren que el acceso a la universidad de las minorías no garantiza la igualdad, sino que dentro de los estudios superiores se reproducen las desigualdades sociales, manteniendo los grupos privilegiados una diferenciación horizontal a través del acceso a determinadas universidades o titulaciones.

A pesar de autoidentificarse como gitanos, solo en un 37,8% de los casos ambos progenitores lo son. Con frecuencia sus padres tienen estudios primarios o no tienen estudios y ellos son los primeros de su familia en alcanzar estudios universitarios, lo que nos permite confirmar su consideración de estudiantes no tradicionales (González-Monteagudo y Padilla-Carmona, 2017).



Los participantes afirman haber recibido apoyo de su entorno más cercano para salirse de lo estereotipado en la cultura gitana y definen a su familia como “normal”, apareciendo en ocasiones un discurso implícito en el que entienden que esos cambios se deben a la necesidad de “integrarse” en la sociedad. Estas consideraciones nos muestran cierto desdibujamiento de las costumbres y tradiciones que podríamos considerar una manifestación de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), donde se colonizan los imaginarios y la producción de significados.

Nuestro segundo objetivo se centra en conocer su experiencia en la Universidad de Cádiz. Los estudiantes participantes, a menudo, se sienten discriminados y conviven con estereotipos hacia su cultura en la universidad. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en investigaciones realizadas en otras universidades, tanto nacionales (Sánchez Casado, 2016) como internacionales (Torotcoi y Pecak, 2019; Mulcahy, Baars, Bowen-Viner y Menzies, 2017; Lloyd y Mccluskey, 2008). Por el contrario, la discriminación en el contexto universitario aparece con menor frecuencia en otros estudios realizados en el ámbito de nuestra comunidad autónoma (Andalucía) (Padilla-Carmona, González-Monteagudo y Soria-Vilchez, 2017). La literatura revisada señala que la experiencia de esta discriminación es uno de los principales motivos de deserción de los estudiantes minoritarios. Pensamos que la universidad pública, como garante de la igualdad y la justicia social, debe plantearse como objetivo primordial erradicar dicha discriminación. Investigaciones como la desarrollada contribuye a ello.

El tercer objetivo plantea recoger las propuestas de mejora que realiza el alumnado gitano. Avanzar hacia una universidad inclusiva supone actuar en dos direcciones: a) con acciones dirigidas a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, y b) con actuaciones para transformar la propia institución.

El alumnado participante en esta investigación propone, dentro de las que se situarían en el primer grupo -dirigidas a los estudiantes en situación de vulnerabilidad- la disposición de más becas o apoyo económico de algún tipo y un servicio de atención para casos de discriminación. La necesidad de apoyo económico ya ha sido señalada en investigaciones previas (Abajo y Carrasco, 2004), que destacan entre las causas principales para poner fin a la escolaridad del alumnado gitano que ha realizado Enseñanza Secundaria y no llega a la Universidad la falta de recursos económicos.

En el segundo grupo -actuaciones para transformar la propia institución- reclaman la visibilización de otras formas de “gitanidad”, dando a conocer tanto a personas gitanas de reconocido prestigio a nivel social como al propio estudiantado gitano presente en la universidad. Autores como Padilla-Carmona, González-Monteagudo y Soria-Vilchez (2017) han insistido ya en la necesidad de un cuestionamiento de las subjetividades que asimilan pobreza y marginalidad, además de otros estereotipos ofensivos, con la población gitana como tarea urgente, más, cuando en realidad, la diversidad y presencia de personas de etnia gitana en distintos ámbitos sociales son un hecho poco visible, pero real. Consideramos especialmente relevante fomentar la visibilización de la diversidad presente en las universidades españolas, promoviendo la articulación de las diferencias en un contexto de respeto, y esta investigación ha contribuido a ello. Las personas participantes también reclaman

una mayor formación del profesorado y la inclusión en las titulaciones de conocimiento sobre el pueblo gitano, ausente en su experiencia universitaria. Esta reivindicación de un currículum más plural en la educación superior es compartida por distintos colectivos minoritarios en la actualidad (Peters, 2018) que piden la descolonización de la academia y el fin del privilegio blanco en este ámbito.

Estamos muy lejos de alcanzar niveles de intervención similares a los desarrollados en otros países donde las universidades ponen en marcha programas completos de acceso y retención de alumnado minoritario, abarcando desde el asesoramiento, la monitorización de su rendimiento o las ayudas económicas a las intervenciones para mejorar el clima del campus, la revisión del currículum o la sensibilización de la comunidad universitaria (Swail, Redd y Perna, 2003). En España hasta ahora los esfuerzos para promocionar la presencia de alumnado gitano en las universidades han estado protagonizados por las propias instituciones gitanas, como el Secretariado Gitano a través de su programa Promociona y sus becas para estudiantes gitanos. Esta realidad es común a otros países europeos, donde las ONG prestan un apoyo sustancial, complementando a los gobiernos “en la prestación de la educación, en la preparación para el mercado laboral y para el ingreso a la universidad” de la población gitana (Alexiadou, 2019, p.16). Compartimos las dudas de esta autora sobre la conveniencia de la dependencia de estos estudiantes de organizaciones voluntarias para acceder a la educación superior. También encontramos experiencias en algunas universidades españolas para trabajar la cultura gitana en el currículum de titulaciones concretas como trabajo social (Botija, Navarro, Mut y Capella, 2017). Sólo recientemente hemos conocido iniciativas respecto al acceso de este colectivo a la educación superior desarrolladas por alguna administración autonómica, como la Generalitat de Cataluña, que incluye dentro de su Plan Integral del Pueblo Gitano un curso de acceso para mayores de 25 años, así como la reserva de una plaza por grado<sup>6</sup>. No obstante, se necesita de un compromiso mayor de las instituciones generadoras de conocimiento, un conocimiento que debe ser riguroso, científico, pero también responsable con la equidad y la justicia social de la comunidad en la que se inserta. Nuestra investigación pretende ser una respuesta a las demandas que se hacen en este sentido.

### Referencias bibliográficas

Alexiadou, N. (2019). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 422-442. doi: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619334>

---

<sup>6</sup> La Vanguardia, 25/09/2018. *La Generalitat promueve el acceso de alumnos gitanos a la universidad*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180925/452036457948/la-generalitat-promueve-el-acceso-de-alumnos-gitanos-a-la-universidad.html>

- Abajo, J. E. (2014). El estado de la cuestión en el estudio de la situación escolar del alumnado gitano. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 31, 42-55. Recuperado de <https://www.aecgit.org/publicaciones/revistas.html>
- Abajo, J. E., & Carrasco, S. (Eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Instituto de la Mujer-CIDE.
- Abajo, J. E., & Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *RECERCA*, 11, 71-92. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>
- Barbara, A., & Cabral, C. (2012). Conocer, participar, transformar. Una experiencia de investigación y movilización social en una comunidad brasileña de bajos ingresos. *Espacio para la infancia*. Recuperado de <https://goo.gl/wzS2mH>
- Botija, M.M., Navarro, J.J., Mut, E., & Capella, S. (2017). *Sinergias: comunidad gitana y universidad*. Actas CIMIE, Multidisciplinary International Congress of Educational Research. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/63861>
- Brüggemann, C. (2012). *Roma education in comparative perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC regional Roma survey 2011*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme. Recuperado de <http://www.undp.org/content/dam/rbec/docs/Roma-education-in-comparative-perspective.pdf>
- Burke, P.J. (2012). *The right to higher education*. Routledge.
- Condon, L. et al. (2019). Engaging gypsy, roma and traveller communities in research: maximizing opportunities and overcoming challenges. *Qualitative Health Research*, 29(9), 1324-1333. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732318813558>
- Council of Europe (2012). *Descriptive glossary of terms relating to Roma issues*. Strasbourg. Recuperado de <http://a.cs.coe.int/team20/cahrom/documents/Glossary%20Roma%20EN%20version%2018%20May%202012.pdf>
- D'Arcy, K., y Gallogaw, L. (2018). Access and Inclusion for Gypsy and Traveller Students in Higher Education. En J. Arday y H. Mirza (Eds.), *Dismantling race in higher education. Racism, whiteness and decolonising the Academy*, Palgrave-Mc Millan, pp. 215-232. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Fundación Secretariado Gitano (2018). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Recuperado de

[https://www.gitanos.org/centro\\_documentacion/publicaciones/fichas/129378.html.es](https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/129378.html.es)

- Gallego Noche, B. (2019). *El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicio de publicaciones UCA.
- Garaz, S., y Torotcoi, S. (2017) Increasing access to higher education and the reproduction of social inequalities: the case of roma university students in eastern and southeastern europe. *European Education*, 49(1), 10-35. doi: <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280334>
- Garirin, J., y Suarez, C. I. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica*, 46, 1-15. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/625>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- González-Monteaquedo, J., y Padilla-Carmona, C. (2017). *Políticas educativas en España y en Europa para estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales*. En G.J. Guerrero, E. Alcocer y P. Lafont (Eds.), *Políticas públicas y administración en educación y formación. Ejemplos en Países latinoamericanos, caribeños y europeos*, (pp. 211-234). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Hanne, A., y Mainardi, A. I. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 172-192. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5572>
- Lall, N. (2011). Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: aproximación a su posible impacto. *Rizoma freireano - Rhizome freirea - Instituto Paulo Freire de España*, 9. Recuperado de <https://goo.gl/Msnwvz>
- Leggio, D. V., y Matras, Y. (2018). How Open Borders Can Unlock Cultures. Concepts, Methods, and Procedures'. En Y. Matras y D.V. Leggio (Eds.), *Open Borders, Unlocked Cultures. Romanian Roma Migrants in Western Europe*, pp.1-25. Routledge.
- Lloyd, G. y McCluskey, G. (2008). Education and gypsies/travellers: contradictions and significant silences. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331-345. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110601183065>
- Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior (2005). Comunicado de Bergen. El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Bergen\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf)

- Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior (2007). Comunicado de Londres. El Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Alcanzando las metas. Reunión de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf)
- Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior (2009). Comunicado de Lovaina. El Proceso de Bolonia 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf)
- Mulcahy, E., Baars, S., Bowen-Viner, K., y Menzies, L. (2017). *The underrepresentation of Gypsy, Roma and Traveller pupils in higher education A report on barriers from early years to secondary and beyond*. King's College London. Recuperado de [https://www.cfey.org/wp-content/uploads/2017/07/KINGWIDE\\_28494\\_FINAL.pdf](https://www.cfey.org/wp-content/uploads/2017/07/KINGWIDE_28494_FINAL.pdf)
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278-288. doi: <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Ogbu, J. (1991, versión en castellano de 2004). Respuestas de las minorías a la experiencia escolar (traducción de Paola Portalés y Silvia Carrasco), en *Revista de Enseñantes con Gitanos*, nº 25. Original de 1991 en *The Journal of Psychohistory*, 18(4), 433-456. Recuperado de <https://www.aecgit.org/publicaciones/boletines/id1-boletin-n-25.html>
- Padilla-Carmona, C. González-Monteagudo, J., y Soria-Vilchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358>
- Pantea, M.C. (2014). Affirmative action in Romania's higher education: Roma students' perceived meanings and dilemmas. *British Journal of Sociology of Education* 36(6), 1-19. doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.869172>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_05.pdf)
- Peters, M.A. (2018). Why is my curriculum white? A brief genealogy of resistance. En J. Arday, y H. Mirza (Eds.), *Dismantling race in higher education. Racism*,

- whiteness and decolonising the Academy*, Palgrave-Mc Millan, pp. 253-270. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber*, (pp. 125-151). CLACSO.
- Sánchez Casado, A.M. (2016). Jóvenes gitanos en la universidad de Valladolid. Trabajo Fin de Grado. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/19480>
- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Steindl-Kopf, S. (2019). From the Principles of Tolerance and Equality to the Reproduction of Marginalisation - Discussing European Roma Policies. En I. Cortés y M. End (Eds.), *Dimensions of antigypsyism in Europe*. European Network Against Racism, pp. 90-106. Recuperado de [https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/20116\\_book\\_roma\\_final.pdf](https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/20116_book_roma_final.pdf)
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Swail, W., Redd, K. & Perna, L. (2003). *Retaining minority students in higher education: A framework for success*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/44832869\\_Retaining\\_minority\\_students\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/44832869_Retaining_minority_students_in_higher_education)
- Torotcoi, S. & Pecak, M. (2019). Path to higher education: combating antigypsyism by building roma students' aspirations and resilience. En I. Cortés y M. End (Eds.). *Dimensions of antigypsyism in Europe*. European Network Against Racism, pp. 301-321. Recuperado de [https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/20116\\_book\\_roma\\_final.pdf](https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/20116_book_roma_final.pdf)

### Agradecimientos y financiación del artículo:

Proyecto de investigación “*Gitanos y gitanas en la UCA*” (PR2018-009) financiado por la Convocatoria de Proyectos de Investigación -UCA EN “RESPONSABILIDAD SOCIAL”, publicada en el BOUCA nº 251 de 11 de abril de 2018.

### Cómo citar este artículo:

Goenechea Permisán, C., Gallego Noche, B., Amores Fernández, F. J. & Gómez Ruíz, M. A. (2020). Voces del alumnado gitano sobre su experiencia en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 462-482. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15157