

Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla¹

Roma in higher education: A case study of successful trajectories in the University of Seville

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358

Teresa Padilla Carmona
José González-Monteagudo
Alejandro Soria-Vilchez
Universidad de Sevilla

Resumen

Si bien España 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. El artículo presenta las iniciativas desarrolladas en España para mejorar esta situación, y cuestiona el argumento ampliamente utilizado de que la cultura gitana se opone a la educación. Sin negar la relevancia de las medidas económicas dirigidas a los gitanos en situación de exclusión, el enfoque de este trabajo opta por analizar las trayectorias de aquellos que han accedido a la educación superior. Esto no solo nos permite aproximarnos a los factores que están en la base de su éxito académico, sino también aportar nuevos modelos de identificación para su grupo étnico. Para ello se realiza un estudio de caso de las trayectorias exitosas de tres estudiantes y tres graduados universitarios de origen gitano. Se utiliza la entrevista biográfico-narrativa, centrandó el análisis en: a) ambiente familiar, b) experiencias escolares, c)

⁽¹⁾ Este trabajo forma parte del Proyecto *HEIM. Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusions, Equalities and Innovations*, financiado por H2020 Marie Skłodowska-Curie Actions RISE 2014, ref. 643739.

construcción de la identidad, y d) experiencias en la educación superior. Los resultados muestran rasgos comunes y diferenciales en las trayectorias analizadas. En todos los casos, se da una pertenencia a un contexto “normalizado” y, en varios de ellos existen modelos universitarios previos en la familia. La educación es percibida con un bien necesario por la familia cercana pero como un riesgo de “apayamiento” para la familia extensa. La construcción de la identidad en los informantes se muestra como un proceso complejo, que requiere de ellos una actitud de compromiso y cuestionamiento de los modelos establecidos. Las experiencias educativas, incluida la universitaria, también evidencian lo que denominamos “normalidad aparente”, es decir, una aceptación basada más en sus semejanzas con los no gitanos, que en un reconocimiento de su diferencia.

Palabras clave: acceso a la educación superior, estudios universitarios, éxito educativo, gitanos, educación de minorías.

Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusions, Equalities and Innovations (HEIM), H2020 Marie Skłodowska-Curie Actions RISE 2014

Abstract

While Spain enjoys international recognition for its model of integration of Roma people, the few existing statistics report systemic inequality between Roma and non-Roma populations regarding participation in post-compulsory education. The article presents the initiatives developed in Spain to tackle this situation, and questions the widely extended idea of Roma culture as opposed to education. Though economic measures are necessary to improve the situation of young Roma at risk of exclusion, the focus of this paper emphasises the successful trajectories of Roma in the university settings. This approach is useful when exploring the factors based on their academic success, but it also provides new role models for their ethnic group. Hence, a case study of successful paths in higher education of three Roma students and three Roma graduates has been carried out. The biographical-narrative interview is used for this purpose with a focus on the analysis of these topics: a) family background, b) school experiences, c) construction of identity, and d) experiences in higher education. The results show common and differential features in the analysed trajectories. In all cases, participants were raised in a “normalized” context and several of them had previous models in the family. Education is perceived as necessary for social progress in the immediate family but as a risk of «apayamiento» in the extended family. The process of building up their identities proves to be complex and it demands an active compromise and questioning on the side of the respondents. In addition, their educational experience, including higher education, is characterised by an «apparent normality», that is an acceptance based more on their similarities with the non-Roma group than in the recognition of their difference.

Key words: access to higher education, university studies, educational success, gitanos, minority education.

Introducción

El estado español ha desarrollado durante las últimas décadas un papel muy activo en la promoción de la inclusión social y educativa de la población romaní, ganando un amplio reconocimiento internacional por ser un sistema de bienestar universal muy inclusivo. Pese a ello, los indicadores estadísticos existentes informan de una desigualdad sistémica entre la población gitana y la paya. Centrándonos exclusivamente en educación, persisten numerosas brechas entre ambos grupos, siendo las altas tasas de abandono prematuro el principal problema que afecta a la población romaní. La encuesta de Fundación Secretariado Gitano (2013) determinó que el 64% del alumnado gitano no concluye los estudios obligatorios, frente al 13% de la población general (FSG, 2013)

Alarmanamente bajas son también las tasas de participación romaní en los niveles postobligatorios. Aunque las estadísticas al respecto son bastante incompletas y no siempre actualizadas, el dato general de referencia es el aportado por el estudio de Laparra (2007), basado en diferentes estudios demográficos previos, que 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).

La escasa información disponible nos impide conocer qué estudian los gitanos universitarios y las condiciones bajo las cuales progresan en los estudios superiores. Este es un obstáculo importante a la hora de analizar el progreso educativo de este colectivo, pues resulta difícil valorar los avances cuantitativos y cualitativos que se van produciendo en la inclusión universitaria de este grupo.

Este artículo pretende contribuir al conocimiento de esta situación desde una perspectiva cualitativa, profundizando en diferentes trayectorias exitosas de gitanos en la universidad. Nuestros objetivos son indagar en los factores que ejercieron una influencia positiva e identificar los diferentes obstáculos que las personas participantes tuvieron que afrontar. Deseamos conocer quiénes son algunos de estos gitanos estudiantes y graduados universitarios, qué perfil tienen frente a otros miembros de su grupo étnico que no han proseguido sus estudios, cómo es su paso por la universidad y, sobre todo, qué podemos aprender de

sus trayectorias vitales y académicas para el progreso formativo de la comunidad gitana en su conjunto.

Políticas de inclusión educativa de la población gitana en el estado español y experiencias en otros países de Europa

En nuestro país existe una cierta tradición de compromiso político e institucional para la inclusión de los gitanos. España participó voluntaria y activamente en la *Década para la Inclusión Romani (2005-2015)* y más recientemente sigue las recomendaciones de la Comisión Europea², que han inspirado la *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020* (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2011). La Estrategia establece objetivos cuantitativos a conseguir antes de 2020 y su desarrollo operativo se realiza mediante la puesta en marcha de planes trienales en los que se van concretando las medidas y actuaciones que contribuirán a alcanzar los objetivos formulados. En este contexto, tras haber evaluado el anterior *Plan de acción para el desarrollo de la población gitana 2010-2012* (Laparra, Fernández, Hernández, Salinas y Tsolakis, 2013), se ha elaborado el primer Plan Operativo 2014-2016.

En relación con la educación superior, el objetivo general número 4b de la Estrategia para el área de Educación establece la necesidad de incrementar el nivel educativo de la población gitana (el resto de objetivos se aplican a la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria). Este objetivo general se vincula al objetivo específico número 4.3: “Incrementar la tasa de población gitana que haya completado estudios post-obligatorios”, y se traduce en el incremento que se espera alcanzar en el porcentaje de gitanos con estudios de este tipo, pasando del actual 2.6% (según encuesta del CIS, 2006) al 5% en 2015 y al 8% en 2020.

Una crítica que puede realizarse a la Estrategia nacional es la falta de un planteamiento definido que abogue por una mayor presencia romaní en la universidad, aspiración que solo quedaría genéricamente incluida en el objetivo de “aumentar el nivel de formación de los gitanos”. En

² Comunicación de la Comisión de 5 de abril al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones *Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020* (COM(2011) 173 final).

consecuencia, las líneas estratégicas y medidas concretas se centran en la reducción del abandono temprano, en la compensación de desigualdades y en el fomento de la formación profesional. Es decir, entre las opciones post-obligatorias parece que puede haber una mayor tendencia a propiciar el acceso a la formación profesional, frente a opciones como el bachillerato y la universidad. Las grandes prioridades están centradas en conseguir que la población gitana culmine los estudios obligatorios y que aumente su presencia en las modalidades educativas que siguen a la enseñanza secundaria. Sin embargo, la universidad, como meta específica y última, es la gran olvidada de estos planes.

A ello se suman los recortes y medidas de austeridad tras la crisis económica cuyo impacto negativo ya ha sido puesto de manifiesto en el *Informe de seguimiento de la sociedad civil española* (Laparra, Fernández, Hernández, Salinas y Cedrón, 2014), lo que plantea dudas razonables sobre la continuidad y la financiación de estas políticas de inclusión.

Además de la Estrategia nacional, hemos de mencionar aquí los importantes avances acaecidos en la universidad española como consecuencia del Comunicado de Londres (2007). Estos avances conllevan medidas dirigidas a dos objetivos: mejorar el acceso de algunos colectivos infrarrepresentados en la educación superior e incrementar su participación y progreso en la vida académica. Sin embargo, factores como la etnia y el origen social no son abordados de manera específica. Así, los estudiantes de origen gitano en la universidad no tienen una consideración especial como grupo que les permita acceder a los apoyos que puedan requerir. Una vez que un alumno de origen gitano (y, en general, un estudiante procedente de una familia con bajo capital económico y cultural) ha accedido a la universidad, se le presupone en igualdad de condiciones respecto de sus compañeros no gitanos y, si sus dificultades son de tipo económico, potencialmente estarían cubiertas por el sistema general de becas.

Son escasas las iniciativas de becas específicas para la población gitana, pudiendo citar aquí solo el *Programa para facilitar el acceso y la continuidad de estudios medios y superiores de jóvenes estudiantes gitanos y gitanas* que desarrolla la Fundación Secretariado Gitano, dirigido a estudiantes matriculados en Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y estudios de Grado Universitario. El programa consta de dos partes (Pérez, 2010): la primera se centra en el apoyo económico a través de un sistema de ayudas o becas; la segunda está

relacionada con la intervención directa mediante tutorías individualizadas, trabajo cooperativo con las familias y encuentros estudiantiles organizados por diversas comunidades gitanas. Una de sus medidas positivas incluye la difusión de experiencias de éxito con el fin de atraer a nuevos estudiantes gitanos hacia los estudios universitarios (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008).

En otros países de Europa central y del este se vienen desarrollando diversas acciones que suponen una apuesta decidida por incrementar el número de graduados universitarios gitanos (Padilla-Carmona y Soria-Vílchez, 2015; Danvers, 2015). Entre ellas, podemos mencionar los programas de becas de *Roma Education Fund* (ver REF, 2015); las denominadas *affirmative actions* en países como Rumanía y Macedonia (Surdu y Szira, 2009) basadas en un sistema de cuotas de acceso unido a la exención de tasas académicas; el programa *Romaversitas* (Kurt Lewin Foundation, 2011); y el *Roma Access Program* de *Central European University* (2014).

Aunque se trata de medidas de diversa índole bajo la iniciativa privada (como la Fundación *Open Society*), todas ellas conjugan dos elementos clave: de un lado, proporcionan el apoyo económico para la matriculación y manutención durante el curso académico, así como tutorías y apoyo académico para compensar desigualdades; de otro, están dirigidas al fomento de la identidad gitana y a la creación de élites intelectuales y profesionales que sirvan de modelo y actúen como líderes en la comunidad gitana más amplia.

Según las iniciativas nacionales e internacionales presentadas, facilitar el acceso a la educación universitaria de la población gitana no solo pasa por garantizar un sistema de becas dirigidos a los sectores más desfavorecidos, lo que sin duda es absolutamente necesario (Friedman y Garaz, 2013). También es preciso potenciar la creación de modelos alternativos que contribuyan a cambiar los estereotipos respecto a este colectivo aumentando la visibilidad de las diferentes formas de “gitanidad”.

El éxito educativo gitano

Desde perspectivas antropológicas esencialistas se ha defendido que la cultura gitana es, en sí misma, contraria a la educación. Otras

perspectivas más dinámicas insisten en que no todos los miembros de un determinado grupo social comparten el mismo conjunto de normas, valores y creencias (Anderson-Levitt, 2012). En este sentido, la pertenencia a una etnia no asegura la homogeneidad del grupo, como tampoco podría decirse que todos los payos compartan el mismo conjunto de valores y referencias.

Esto no impide que los valores culturales no ejerzan una influencia en las desigualdades educativas, como se sostiene desde la teoría cultural-ecológica del éxito escolar (Ogbu, 2004). Así, el marco cultural proporciona una “forma correcta” de comportamiento para la minoría de forma que se favorecerá o no el éxito educativo según este sea percibido como opuesto o no a la cultura mayoritaria. Los trabajos etnográficos de Fordham y Ogbu (1986) con afroamericanos en EE.UU. concluyen que el desenganche de la educación y su efecto negativo en el rendimiento escolar es, en realidad, una forma de respuesta asociada a la carga de “comportarse como los blancos”. Para el caso de los gitanos españoles, el trabajo de Beuchling (2010; cit. por Brüggemann, 2014) sugiere que la educación es percibida como una amenaza de asimilación cultural con los payos, lo que implicaría que los gitanos con éxito educativo se han asimilado a la cultura mayoritaria.

Es necesario separar cultura gitana de cultura de marginación, y este esfuerzo no está siempre presente en la investigación y la práctica educativa. El excelente trabajo de Fernández Enguita (1999) alertaba del abuso de un “modelo extremo” de ser gitano (el clan, la itinerancia, el trabajo por cuenta propia combinado con la economía de subsistencia, etc.) para caracterizar la diferencia cultural. El tipo extremo de vida gitana, en opinión de este autor, se acabará trasmutando en prototipo de “cultura gitana”, inmutable y determinante.

A ello se añade la visión que ofrecen los medios de comunicación – reforzada recientemente por varios *reality shows* televisivos-. Laparra (2007) alerta sobre el riesgo de caer en una estereotipificación de los gitanos, derivado del hecho de que los casos de personas en situación de privación son mucho más visibles socialmente, a pesar de constituir solo el 20% de la comunidad romaní. Según este autor, la realidad es que son muchos los gitanos que no subsisten en condiciones de marginalidad y pobreza y que pertenecen a sectores sociales distintos que no son tan visibles a la sociedad.

Este trabajo adopta un enfoque que privilegia el concepto de “éxito” frente a otros como desigualdad, exclusión, desventaja (Herrera-Pastor, 2014). El éxito educativo puede ser un concepto polisémico y resbaladizo. En primera instancia puede asociarse a un rendimiento académico alto, pero desde una perspectiva más amplia, basada en la equidad, se insiste en la necesidad de que las escuelas generen las condiciones óptimas de aprendizaje para todos los alumnos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013). Así, para la población gitana, que presenta niveles considerablemente altos de abandono prematuro, culminar los estudios postobligatorios y acceder a la universidad puede considerarse un ejemplo de éxito escolar. Hemos decidido centrarnos en los modelos positivos, es decir, aquellos que reflejan la situación deseable en materia de inclusión educativa y social. Estos casos de éxito, sin duda, nos permiten analizar no solo qué factores bloquean el progreso, sino también cuáles son los mecanismos o estrategias que permiten superar dicho bloqueo, o qué elementos se están dando en una situación dada que, o bien son distintos, o bien se articulan de forma diferencial, facilitando de esta forma la superación de las dificultades.

Este enfoque nos parece especialmente aleccionador para el diseño de políticas públicas y la intervención educativa, en general. Para el caso de la población gitana, coincidimos con Abajo y Carrasco (2004) y Gamella (2011) en que los casos de éxito escolar son, en algunos aspectos, más reveladores que los numerosos casos de abandono y «fracaso».

Objetivos

Este estudio pretende analizar algunas trayectorias exitosas en la Universidad, tanto de estudiantes como de graduados de origen gitano. Esto nos permitirá:

- Comprender la constelación específica de factores que caracterizan la decisión/oportunidad de acceder a la universidad y proseguir con éxito los estudios superiores.
- Arrojar luz sobre los aspectos que promueven o dificultan el éxito educativo del grupo étnico romaní y que condicionan sus trayectorias personales y educativas.

Método

Se ha realizado un estudio de caso múltiple (Yin, 1984) utilizando un enfoque narrativo biográfico. Nos interesa profundizar en las percepciones y descripciones de los participantes por lo que consideramos que la perspectiva narrativa es la más adecuada para proporcionar información sobre sus experiencias como estudiantes de una forma compleja y contextualizada (Benson, Hewitt, Heagney, Devos y Crosling, 2010). Entre las características de la investigación narrativa que consideramos apropiadas para este estudio (Elliot, 2005), destacamos su interés por el proceso y el cambio a lo largo del tiempo, así como por el yo y sus representaciones.

Selección de informantes

Se ha recopilado información de un total de seis casos, procedentes de la Universidad de Sevilla, seleccionados según estos cuatro criterios: 1) ser de etnia gitana, 2) ser estudiante o graduado universitario, 3) cursar carreras en diferentes ramas de conocimiento y 4) ser de sexos diferentes. La identificación y localización de posibles informantes ha resultado compleja puesto que no existen censos universitarios que clasifiquen en función del grupo étnico. Para sortear este obstáculo se ha utilizado la estrategia de “bola de nieve”, así como la difusión del anuncio del proyecto a través de los medios de comunicación interna de la universidad. No obstante, la dificultad en la localización de casos fue compensada con el alto nivel de disponibilidad de los informantes para participar en el estudio. Es importante indicar que todos manifestaron su compromiso por aportar una visión distinta de su grupo étnico.

La caracterización de estos casos como “casos de éxito” se sustenta únicamente en el hecho de estar cursando o haber cursado estudios universitarios. Si bien este argumento podría ser cuestionable para la población general, el porcentaje de gitanos universitarios es tan bajo que cabe suponer que aquellos que lo son representan un modelo positivo en su comunidad de referencia. El “éxito” no debe entenderse aquí como un buen expediente académico y/o el acceso a un buen empleo, ya que en estos aspectos encontramos situaciones diferentes entre los participantes.

En la tabla I se presentan los participantes del estudio bajo el pseudónimo que cada cual ha elegido, si bien la mayoría no tenía problema alguno en ser identificado/a.

TABLA I. Participantes en el estudio

Pseudónimo	Sexo	Estudios	Datos contextuales
Antro	Varón	Graduado en Antropología	Nacido en Jerez de la Frontera en una familia de origen humilde. Actualmente es becario de investigación y estudiante de doctorado.
Flora	Mujer	Graduada en Trabajo Social	Nacida en un pueblo de la serranía de Málaga, de origen humilde. Actualmente trabaja como técnica en una asociación de mujeres universitarias gitanas.
Gaviota	Mujer	Graduada en Derecho	Natural de Sevilla, familia de clase media dedicada a la venta ambulante. Además de su profesión, ha emprendido un negocio de venta ambulante y lidera una asociación gitana.
Violeta	Mujer	Estudiante de Medicina	Natural de Sevilla, familia mixta de clase media (madre gitana). Sus padres tienen estudios universitarios.
Ets	Varón	Estudiante de Ingeniería	Natural de Sevilla, familia de clase media. Sus padres tienen estudios universitarios.
Refre	Varón	Estudiante de Económicas	Nacido en una aldea onubense en una familia de origen muy humilde. Familia mixta (madre gitana).

Fuente: Elaboración propia

Recogida y análisis de la información

Se ha utilizado la entrevista en profundidad con un enfoque biográfico centrado en los focos que derivan de los objetivos del estudio: a) ambiente familiar, b) experiencias escolares, c) construcción de la identidad, y d) experiencias en la educación superior. El comienzo de la entrevista se realiza mediante una pregunta general (“Cuéntame tu vida. Háblame de ti desde tus primeros recuerdos”), que concede al informante libertad para ir construyendo su narración. En una segunda fase se formulan preguntas más específicas sobre las cuestiones de interés o que permitan completar la recogida de datos relativa a los objetivos investigadores.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para facilitar la codificación temática posterior desde una doble perspectiva deductiva (los focos ya mencionados) e inductiva (las categorías resultantes del análisis de contenido). La identificación de temas fue realizada de manera independiente por dos investigadores, a fin de triangular un sistema de categorías para la codificación del contenido. No es nuestro objetivo presentar aquí la historia de vida personal de cada participante, sino únicamente la información sobre las categorías más frecuentes (según su aparición) y aquellas que reflejan aspectos similares o diferenciales en el conjunto de las narraciones.

Resultados

Ambiente familiar: Pertenencia a un contexto “normalizado” frente a la marginación

Un primer factor que se perfila como relevante en la totalidad de los casos es la pertenencia a un “contexto familiar normalizado”³ en oposición a la marginación. Nos referimos al hecho de que sus familias de origen no son social, cultural ni económicamente diferentes al resto de la población. Así, el haber crecido en un contexto urbanístico integrado (un pueblo pequeño, o barrio no segregado), ejerce una influencia favorable sobre el resto de factores.

³ Contexto normalizado se usa aquí como opuesto a contexto marginal, barrio segregado o gueto.

Entre nuestros informantes esto sucede porque han crecido en áreas con una cierta tradición de “integración gitana” (i.e. Jerez de la Frontera), donde las relaciones entre gitanos y payos suelen ser buenas y no conflictivas.

(Sobre la actitud de su comunidad respecto a la Universidad) *normal, la misma que en el resto de la población. En Jerez, hay muchos gitanos que han accedido a la educación superior* (Antro).

Y, en general, por el modo de “ganarse la vida” de sus padres, en el sentido de que trabajan por cuenta ajena y no tienen –excepto en un caso– en la venta ambulante su actividad principal. Es por ello que Flora, de origen muy humilde, intenta desvincular la cultura gitana de la cultura de la marginación.

E: ¿Estudiar una carrera es salirse de la cultura gitana...?

F: Yo lo he escuchado en barrios marginales, pero no en mi pueblo, ni en sitios donde los gitanos conviven tranquilamente, como en Triana o en la Macarena. En suburbios (...) No depende de la cultura, sino del contexto en el que estás (Flora).

De esta forma, un contexto “normalizado” es lo que abre la puerta a considerar que la educación es el medio para progresar en la vida, y esta concepción está profundamente arraigada en los contextos familiares de nuestros seis casos. Todos afirman que, cuando eran niños, no veían otra opción diferente a ir a la escuela.

A nivel educativo mi madre lo único que nos decía era eso: ‘si queréis estudiar tenéis las puertas abiertas, yo dinero no tengo, tenéis que buscaros las papas vosotros; si no, la otra historia ya está escrita, que la otra historia es trabajar mucho, trabajar muchas horas y ganar muy poco y estar muy matao (Flora).

Mi madre siempre ha querido que nosotras estudiáramos en la Universidad, para optar a algo mejor. Siempre debes aspirar a lo máximo y me inculcaron la idea de que tenía que estudiar desde que era pequeña (Violeta).

Tres de nuestros seis casos no son estudiantes o graduados de “primera generación”, ya que sus padres y/o madres tienen estudios universitarios. Es importante mencionar incluso que en algunos casos son la tercera generación en romper el estereotipo. Esto se aprecia muy bien en la narración de Violeta, que utiliza la expresión *seguir la línea* para señalar que las generaciones que la antecedieron fueron las que rompieron el estereotipo gitano (*fueron pioneras y comenzaron a abrirse*), indicando que ella solo ha tenido que continuar la trayectoria que iniciaron sus ancestros. En su caso, su abuelo materno fue guardia civil (lo que rompe significativamente un estereotipo muy marcado en nuestro país). Su abuela materna, por otra parte, *fue probablemente la primera escritora gitana en Europa*. En su narración, ella expresa con claridad que crearon una cadena que su familia materna heredó y que los hace diferentes del resto de su familia extensa:

En nuestra familia nos llaman la “gente con carrera”... a todos nosotros, los de la línea de mi abuelo... los de la otra línea son los que han mantenido el estereotipo gitano... la venta ambulante... tú ves perfectamente las diferencias entre mi madre y mis tías y el resto de tíos y primos (Violeta).

Tanto si tienen o no precedentes en la familia, todos los participantes informan haber recibido el apoyo y el estímulo de los padres o de la familia cercana para seguir estudiando, como sucede en el estudio de Brüggemann (2014).

Sí, apoyo en todos los sentidos, porque mis padres tienen formación universitaria y trabajan en lo que han estudiado (Ets).

Mis padres siempre han apoyado mi educación, económica y moralmente (Antro).

Sin embargo, el apoyo familiar es ambivalente: positivo y solícito por parte de los padres y hermanos/as, pero inexistente o incluso opuesto en la familia más extensa (especialmente, entre sus miembros más mayores). Estos parientes han intentado inculcar patrones tradicionales diferentes para las chicas (casarse y cuidar de la familia) y para los chicos (trabajar para ganar dinero).

Mi familia le decía a mi madre que yo no debía estudiar, que se suponía que lo que tenía que hacer era casarme (Gaviota).

Construcción de la identidad: ¿apayamiento?

Estas y otras presiones por parte de parientes y comunidad más amplia están en la base de la construcción de la propia identidad personal como gitanos. Los mensajes recibidos en todos los casos apuntaban a la idea de que la educación supone una pérdida de la cultura gitana y un alejamiento del perfil gitano habitual.

Algunos gitanos creen que tú eres payo solo por estar estudiando (Refre)

Como consecuencia, en todos los casos se reflejan tensiones en la propia identidad. Reciben la visión “estándar” de su comunidad, contraria a la educación y, en especial, a la universidad.

A mí me gustaría mencionar la actitud negativa de algunos núcleos de nuestra etnia, que dificultan la integración de sus hijos en la educación por temor o por falta de conocimiento, que interpretan erróneamente que por eso vamos a perder nuestra identidad como gitanos (Ets).

Pero ellos consideran que estudiar *no significa perder tus raíces*, cita literal que también aparece en el estudio narrativo de Brüggeman (2014). Esta visión es algo que rechazan frontalmente, pues defienden que la formación no implica un cambio en la identidad.

Pienso que la formación universitaria alimenta nuestra cultura, sin interferir en nuestra identidad (Ets).

(Hablando de la formación universitaria) *Tú no pierdes tu identidad étnica, tus orígenes, tu base... No creo que te haga perder de dónde vienes si realmente a ti te gustan tus orígenes (...) Creo que te proporciona herramientas, conocimientos y diferentes puntos de vista, eso es todo (Refre).*

Sin embargo, construir la propia identidad sin renunciar a sus “orígenes” no resulta fácil y les genera un sentimiento de diferencia. Esta sensación de ser diferente se aprecia con claridad en la narración de Gaviota. Ella manifiesta haberse sentido diferente a su familia:

Pero yo tenía claro que haber estudiado me hacía diferente a mi familia. Yo hablaba de otra forma, tenía otros gustos y mis horizontes ideológicos eran otros distintos (...) De repente tenía sueños diferentes (...) a pesar de haber respetado siempre los valores y tradiciones gitanos (Gaviota).

Pero también se siente diferente a sus compañeras de la universidad...

Pasaban los años y la distancia entre mis dos realidades era cada vez más grande. Esos años fueron realmente muy complicados, porque yo no podía llevar el mismo estilo de vida que mis compañeras de facultad. La libertad para entrar y salir, para quedarse hasta tarde... Yo estaba entre dos mundos (...) mis compañeras solían preguntarme por qué no me unía a ellas (...) y mi respuesta era siempre la misma: porque yo soy gitana y las mocitas gitanas tienen que cuidarse (...) Pero a mí no me atraía el matrimonio, no quería llevar la vida tradicional (Gaviota).

Esto se traduce en el doble uso del “ellos” y del “nosotros” para referir al colectivo gitano, como si estuvieran dentro de dos mundos y no terminaran de identificarse finalmente con ninguno de los dos, o se identificaran permanentemente con los dos.

Ellos [los gitanos] viven allí, pero no se dan cuenta del mundo exterior (Violeta).

Si no empezamos a trabajar los gitanos de manera positiva (...) Los gitanos han estado marginados (...) Antes nos insultaban “gitano” como algo malo... (Flora)

Solo un participante hace el esfuerzo de conciliar estas dos visiones aparentemente contradictorias, reflexionando sobre la forma en que la educación contribuye tanto al mantenimiento de la identidad étnica, como a su renovación.

Normalmente entre los estudiantes en la universidad se crea una dinámica homogeneizadora. Sin embargo, yo creo que esto en realidad puede resultar en la emergencia de identidades étnicas renovadas, que siguen siendo gitanas, pero que se articulan con otros componentes asociados al desarrollo de roles y a la integración en grupos tradicionalmente distintos de la minoría gitana, que nos acercan a la sociedad mayoritaria (Antro).

Los participantes buscan una forma de resolver este difícil proceso de crear una identidad propia que, por una parte, sea fiel a su origen gitano, y que, al mismo tiempo, integre nuevas dimensiones y características. Y, en nuestra opinión, una forma de resolución de este dilema, que está presente en todos nuestros casos, consiste en proclamar un fuerte compromiso con el colectivo gitano, con la propia etnia. En sus narraciones, todos manifiestan una alta motivación para intentar cambiar el *status quo* y contribuir a crear una imagen social más realista del pueblo gitano.

Quiero que deje de ser raro que los gitanos estemos estudiando en la Universidad (Ets).

Sí, quiero que a través de mi experiencia, de mi testimonio, pueda abrir los ojos a chicas y chicos... yo creo que van a cambiar, porque cada vez somos más. (Violeta).

Sus decisiones personales y profesionales están orientadas por la idea de “hacer algo por la comunidad gitana”, de cambiar las actitudes sociales hacia ella y, especialmente, de hacer visibles otras formas de ser gitanos, superadoras de los estereotipos habituales. Brüggemann (2014) obtiene resultados similares y plantea que este sentimiento de responsabilidad para demostrar que los gitanos pueden estudiar evidencia una actitud no pasiva ante la alienación cultural, mostrando su compromiso activo con la creación de nuevos significados y el cuestionamiento de las definiciones dadas.

Trayectorias escolares y experiencias en la universidad

La primera característica a destacar es que todos los participantes han estado escolarizados en centros integrados, en el sentido de que no se

ubicaban en guetos o zonas de exclusión social, en donde suele haber una fuerte presencia o incluso una mayoría de alumnado gitano. Este factor también está presente en el estudio previo de Abajo y Carrasco (2004) en el que se concluye que las trayectorias de continuidad escolar provienen con mayor frecuencia de centros y aulas no segregados en general, o no segregados en secundaria en particular.

Mi instituto era una escuela integrada. Yo era el único gitano (Ets).

Todos los participantes caracterizan su trayectoria escolar, incluyendo el período universitario, con la misma expresión: *era un estudiante normal, como cualquier otro de la clase*, frase que se repite en las narraciones con escasas diferencias.

Sin embargo, *ser normal como los demás* alude exclusivamente a cómo ellos se sentían, pero no deja de resultar una perspectiva algo resbaladiza. En casi todos los casos, sus compañeros y/o profesores desconocían que eran gitanos, por lo que es una normalidad “aparente”.

Cuando les dije que era gitano, se creían que estaba de broma (Antro).

Ellos, por otra parte, no niegan ni esconden su identidad aunque no siempre lo manifiesten abiertamente. Brüggeman (2014) alude a este proceso como “*coming out*”, un “salirse” o “descubrirse” de un patrón étnico que perciben que puede acarrearles consecuencias negativas. En el caso de nuestros informantes suele llegar un momento en el que se produce el “descubrimiento”. Aquí es donde las reacciones son diversas. La respuesta más común es la sorpresa, porque no parecían gitanos. Es decir, su aspecto físico no respondía al estereotipo tradicional y sus compañeros habían asumido que eran no gitanos. Por lo tanto, si parecen ser como ellos y se comportan como ellos, son bienvenidos en la clase.

Si yo digo que soy gitano, la gente me dice: “es verdad, pues sí que lo pareces”, pero si yo no lo digo... yo no paso por gitano realmente (Antro)

A esto nos referimos con “normalidad aparente”. La integración en el grupo viene condicionada por aquellos rasgos que los hacen iguales a los demás, no por los que los hacen diferentes. Resultados similares

aparecen en los trabajos de Abajo y Carrasco (2004) y Brüggemann (2014), quienes denominan a este fenómeno como “invisibilidad étnica” y lo consideran como una estrategia de afrontamiento de los gitanos con éxito educativo, quienes esconden su identidad a los compañeros y profesores para evitar la exclusión y el racismo. El estudio de Morrice (2013) con refugiados en Reino Unido muestra la existencia de sentimientos de vergüenza e inferioridad en este colectivo, lo que podría explicar la reticencia a declarar el origen étnico.

Pese a ello, el contacto con los compañeros de clase (no gitanos) es de gran ayuda, en tanto que proporciona nuevos modelos de identificación, distintos a aquellos que han recibido por una parte de su comunidad de referencia.

Entras en la dinámica de compañeras que estudian, pues tú entras ahí y es como que tienes que estar. Ya te dejas llevar un poco por la inercia (Flora).

La aceptación de su diferencia es una cuestión más compleja, especialmente para los profesores, los cuales no siempre saben cómo abordar su diversidad. Así, se describen diversos episodios en los que algunos participantes corrigen a sus profesores sobre algún aspecto de la cultura gitana, o reivindican que los contenidos educativos incluyan su historia, tradición y cultura. Las reacciones docentes pueden describirse como “pasivas” o “reactivas”; si bien no son contrarias, solo acontecen como resultado de las solicitudes realizadas por los estudiantes gitanos.

Muy pocos profesores tienen competencia cultural, que entiendo que en la universidad no se les enseña. Entonces es como que sí, que se echa de menos que te hablen de tus raíces más ancestrales, te hablan de los moriscos, ¿y sobre cuándo llegaron los gitanos a Andalucía?... y que lo trabajen de forma positiva (Flora).

En el trabajo de Poveda y Martín (2004) también se evidencia que los gitanos no se encuentran representados en el currículum y cuando intentan incorporar aspectos de su cultura en la experiencia educativa, el resultado es conflictivo y no es bien recibido por la institución. Solo uno de nuestros informantes alude a una conducta más proactiva que puede entenderse como una discriminación positiva.

El director del instituto (...) vino a buscarme a la clase y me dijo “vente para acá” y me llevó al despacho y me dijo que no tuviese ningún tipo de miedo, que mi familia era muy conocida en LOCALIDAD, y que iba a estar protegido y amparado por todo el instituto (...) y los profesores igualmente lo sabían y nunca he tenido ningún problema (Refre).

Son también escasas y puntuales las situaciones en que son objetivo de críticas o prejuicios por pertenecer a una etnia diferente. Estas situaciones tienen lugar con más frecuencia en la educación primaria y secundaria.

Yo me acuerdo que un día alguien empezó a decir que yo y mi hermano éramos gitanos... yo sentí que era diferente por algo, no sabía en qué se basaba esa diferencia, pero sabía que era diferente... y un día empezó a soltar eso... y supongo que por lo que me decían... yo empecé a verlo como algo negativo (Antro).

En la universidad *las personas suelen estar más concienciadas en la convivencia con miembros de otras etnias* (Violeta). Sea esto verdad o no, nuestros informantes no refieren situaciones de discriminación directa, excepto en el caso de Gaviota, que sufrió un claro rechazo y fue ridiculizada por parte de una compañera en presencia del docente y del grupo de clase. Sin embargo, esta situación, así como otras experimentadas en la escolarización, nunca suponen un problema para los informantes, sino todo lo contrario. En efecto, frente a estas conductas discriminatorias, suelen recibir el apoyo de sus compañeros y de sus docentes, lo que contribuye a reforzar la propia identidad y, sobre todo, pone en evidencia que han tenido que demostrar más motivación que sus iguales para continuar su carrera educativa.

Mi madre siempre me decía: “tú tienes que demostrar más, que eres mejor, porque si algo se pierde, siempre va a ser culpa del gitano, y tú eres gitana (Flora).

Esta mentalidad es la que siempre me ha llevado a seguir adelante, adelante, adelante... a estar siempre luchando (Refre).

Conclusiones

Los resultados presentados, si bien dan cuenta de las experiencias educativas de los informantes, no dejan de estar acotados a unos cuantos temas que han sido especial objeto de interés. El material con el que hemos trabajado no se asume como representativo de otros estudiantes y graduados gitanos, sino solo ilustrativos de los casos objeto de estudio. Pese a ello, aparecen numerosas coincidencias con los estudios previos en el contexto español, algunos realizados en otras comunidades autónomas (Abajo y Carrasco, 2004; Brüggemann, 2014; Gamella, 2011, entre otros).

Un rasgo que podría estar asociado a la continuidad de las trayectorias educativas de los informantes es la integración de sus familias de pertenencia en un contexto urbanístico no segregado ni marginado. A ello se añaden las aspiraciones educativas de los progenitores, muy favorables al estudio, y el apoyo familiar, apoyo que se traduce en motivación en todos los casos, aunque no siempre en ayuda económica, pues las situaciones socioeconómicas familiares son diversas. Un tercer elemento relevante, no presente en todos los casos, ha sido el disponer de modelos familiares previos, es decir, padres que han ido a la universidad o, en general, ancestros que han llevado un estilo de vida “rompedor” con el estereotipo tradicional gitano.

Se refieren, no obstante, numerosas presiones de la comunidad ejercidas en el contexto de la familia extensa y, en muchas ocasiones, a través de sus miembros de más edad. Estas presiones, así como la supuesta alienación cultural (*apayamiento*) que acompaña a la educación, hacen mella en los informantes, quienes están en un constante proceso de construcción de una identidad propia que implica una cierta lucha interna. Sin embargo, no creemos que nuestros informantes se hayan asimilado a la cultura mayoritaria, como sugiere Beuchling (2010). Más bien muestran una actitud de redefinición constante de su “gitanidad”, 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. Coincidimos con Bereményi y Carrasco (2015) en que debemos entender esto como una muestra de agencialidad activa, no solo entendida como resiliencia, sino también como agencia cultural, que implica un cuestionamiento de las definiciones dadas para superar los estereotipos vigentes.

En lo que respecta a las experiencias educativas, nuestro estudio corrobora algunos de los resultados de los estudios previos, como son la escolarización no segregada, al menos en la etapa secundaria (Abajo y Carrasco, 2004), los procesos de invisibilización étnica como mecanismo para evitar potenciales barreras (Abajo y Carrasco, 2004; Brüggemann, 2014), y la importancia del intercambio con el grupo de iguales no gitanos (Abajo y Carrasco, 2004). Un aspecto que debe llamar la atención es el riesgo de asimilación que deriva de la ausencia de rasgos físicos o vestimenta que invariablemente los identifique como gitanos. Este hecho, unido a esa tendencia a no destacar su afiliación étnica conlleva el peligro de ser “asimilados”, en tanto que su éxito escolar es explicado por “no ser gitanos de verdad” o por “no ser como los otros gitanos” por parte de sus profesores y compañeros (Poveda y Martín, 2004). El trabajo de Ahmed (2012) va más allá y plantea que cuando la institución universitaria acoge o *da la bienvenida* a los gitanos (al igual que a otros grupos minoritarios) hay implícita una dimensión de no pertenencia, ellos “no están en casa”, sino que son invitados o residentes temporales.

En el presente estudio, sin embargo, no aparece otro factor cuya influencia positiva ha revelado la investigación. Concretamente nos referimos al contacto con uno o más docentes que han marcado favorablemente las decisiones educativas y la oportunidad para continuar los estudios (Abajo y Carrasco, 2004; García Pastor, 2011). Tampoco se aprecia claramente el sentimiento de responsabilidad, de *devolver a la sociedad*, que aparece en los estudios de Pantea (2015) y Hinton-Smith, Danvers, y Jovanovic (2017) con estudiantes romaníes de países de Europa central y del este. Esto puede explicarse por la existencia en estos países de becas y acciones afirmativas específicas para la población romaní que contrastan con el modelo español, basado en el bienestar universal.

En cuanto a la perspectiva del estudio, parece clara la necesidad de llevar a cabo investigaciones con muestras más amplias que permitan generalizar los resultados al tiempo que profundizar en las diferencias individuales. Especialmente interesante sería indagar si se produce esa tendencia a la invisibilidad étnica en otros grupos minoritarios, y en las perspectivas que ante ello adoptan su profesorado y compañeros de clase.

Además de la escasa capacidad de generalización, entre las limitaciones de nuestro trabajo cabe destacar la descontextualización del relato vital que se produce al analizar cuestiones transversales de las

diferentes entrevistas. Sin embargo, el enfoque por el que hemos apostado, consistente en dar voz a los protagonistas, pensamos que aporta una perspectiva potencialmente muy ilustrativa y generadora de información en profundidad, que amplía sin duda nuestro escaso conocimiento del éxito educativo gitano. Como se ha insistido en numerosas ocasiones a lo largo del trabajo, esta es, por otra parte, una perspectiva muy necesaria en la investigación educativa, en tanto que contribuye a erradicar una visión de la población gitana como homogénea y esencialmente distinta de la población mayoritaria. Ocultar los casos de éxito, o diluirlos haciendo invisible la etnia, no hace sino contribuir a un estereotipo de la cultura gitana altamente limitador para este grupo y, por supuesto, para la sociedad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (Eds.) (2004). *Trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer/CIDE.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham, NC: Duke University Press.
- Anderson-Levitt, K. M. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative Education*, 48, 4, 441-454. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/03050068.2011.634285>
- Benson R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A. y Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students' stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50, 26-53.
- Bereményi, B.A. and Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession in Spain. *Intercultural Education*, 26, 2, 153-164. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/14675986.2015.1028166>
- Beuchling, O. (2010). *Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien*. Münster: Waxman
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25, 6,

- 439-452. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/14675986.2014.990229>
- Central European University. (2014). *Roma Access Program*. Budapest: CEU. Recuperado de https://rap.ceu.hu/sites/default/files/field_attachment/page/node-40503/rapbrochureweb2014.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Madrid: CIS. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2660_2679/2664/e266400.html
- Comunicado de Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/eha2010/London%20Comunique%20-%2018-05-2007.pdf>
- Danvers, E. (2015). *Supporting Roma students in higher education*. Informe del proyecto Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation Project. Marie Skłodowska-Curie Actions, Research and Innovation Staff Exchange, Horizon 2020. Grant agreement No. 643739. Recuperado de <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=sussexheim-report-uk-final.pdf&site=41>
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel
- Fordham, S. y Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. *The Urban Review*, 18, 3, 176-206. doi:10.1007/BF01112192
- Friedman, E. and Garaz, S. (2013). Support of Roma in tertiary education and social cohesion. En M. Miskovic (Ed.), *Roma education in Europe: Practices, policies and politics* (149-166). London: Routledge.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Fundación Secretariado Gitano.
- Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b8144504e>

- García Pastor, B. (2011). Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, 3, 392-410.
- Herrera-Pastor, D. (2014). *La historia de Shila Delargo. Análisis sociopedagógico de un proceso de "reforma" juvenil*. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9043>
- Hinton-Smith, T., Danvers, E. y Jovanovic, T. (2017). Roma women's higher education participation: Whose responsibility? *Gender and Education*, doi:10.1080/09540253.2016.1274386
- Kurt Lewin Foundation. (2011). *Evaluation research of Romaversitas Hungary*. Budapest: Kurt Lewin Foundation. Recuperado de <http://www.romaeducationfund.hu/evaluations>
- Laparra, M. (Coord.) (2007). *Situación social y tendencias de cambio en la población gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de http://www.fsgg.org/upload/11/95/1.8-LG-1007944_Situacion_social_y_tendencias_de_cambio_en_la_Comunidad_Gitana.pdf
- Laparra, M, Fernández, C., Hernández, M., Salinas, J. y Cedrón, M.I. (2014). *Updated civil society monitoring report on the implementation of the national Roma integration strategy and decade action plan in 2012 in Spain*. Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation. Recuperado de http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9270_file16_sp_civil-society-monitoring-report_en.pdf
- Laparra, M, Fernández, C., Hernández, M., Salinas, J. y Tsolakis, A. (2013). *Informe de la sociedad civil sobre la implementación de la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana y el plan de acción de la década para la inclusión de los gitanos en España en 2012*. Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation. Recuperado de http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9270_file21_sp_civil-society-monitoring-report_sp.pdf
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Historia de vida de 50 estudiantes gitanos y gitanas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/86/29/PDF_50_estudiantes_gitanos-as_version_Agosto2012.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ssi/>

- familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PI_Nac_Inclusion_Social.pdf
- Morrice, L. (2013). Refugees in higher education: Boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32, 5, 652–668. doi: 10.1080/02601370.2012.761288
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of 'acting white' in Black history, community, and education. *The Urban Review*, 36, 1, 1–35. doi:10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6
- Padilla-Carmona, T. y Soria-Vílchez, A. (2015). *Facilitando el apoyo a los estudiantes gitanos para el acceso a la educación superior: Buenas prácticas para mejorar la participación de la población gitana en la educación superior en España*. Informe del proyecto Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation Project. Marie Skłodowska-Curie Actions, Research and Innovation Staff Exchange, Horizon 2020. Grant agreement No. 643739. Recuperado de <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=report-good-practice-for-widening-the-participation-of-roma-in-spanish-higher-education.pdf&site=41>
- Pérez, A. (2010). Programa de apoyo a estudios medios y superiores de la FSG. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 55, 47–49.
- Poveda, D. y Martín, B. (2004) Looking for cultural congruence in the education of Gitano children, *Language and Education*, 18, 5, 413–434. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780408666892>
- Roma Education Fund (2015). *Annual report 2015*. Budapest: REF. Recuperado de http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/ref-ar2015-web_0.pdf
- Surdu, M. y Szira, J. (Coord.) (2009). *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*. Budapest: Roma Education Fund. Recuperado de http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/gallup_romania_english.pdf
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods. series*. Newbury Park, CA: Sage.

Dirección de Contacto: Universidad de Sevilla, Facultad de CC. De la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/Pirotenia s/n, 41013, Sevilla. E-mail: tpadilla@us.es

Roma in higher education: A case study of successful trajectories at the University of Seville¹

Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358

Teresa Padilla Carmona
José González-Monteagudo
Alejandro Soria-Vilchez
Universidad de Sevilla

Abstract

While Spain enjoys international recognition for its model of integration of Roma people, the few existing statistics report systemic inequality between Roma and non-Roma populations regarding participation in post-compulsory education. The article presents the initiatives developed in Spain to tackle this situation, and questions the widely extended idea of Roma culture as opposed to education. Though economic measures are necessary to improve the situation of young Roma at risk of exclusion, the focus of this paper emphasizes the successful trajectories of Roma in the university settings. This approach is useful when exploring the factors based on their academic success, but it also provides new role models for their ethnic group. Hence, a case study of successful paths in higher education of three Roma students and three Roma graduates has been carried out. The biographical-narrative interview is used for this purpose with a focus on the analysis of these topics: a) family background, b) school experiences, c) construction of identity, and d) experiences in higher education. The results

⁽¹⁾ This work is part of the project *HEIM. Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusions, Equalities and Innovations*, funded by H2020 Marie Skłodowska-Curie Actions RISE 2014, ref. 643739.

show common and differential features in the analyzed trajectories. In all cases, participants were raised in a “normalized” context and several of them had previous models in the family. Education is perceived as necessary for social progress in the immediate family but as a risk of «apayamiento» in the extended family. The process of building up their identities proves to be complex and it demands an active compromise and questioning on the side of the respondents. In addition, their educational experience, including higher education, is characterized by an «apparent normality», that is an acceptance based more on their similarities with the non-Roma group than in the recognition of their difference.

Key words: access to higher education, university studies, educational success, gitanos, minority education.

Resumen

Si bien España 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. El artículo presenta las iniciativas desarrolladas en España para mejorar esta situación, y cuestiona el argumento ampliamente utilizado de que la cultura gitana se opone a la educación. Sin negar la relevancia de las medidas económicas dirigidas a los gitanos en situación de exclusión, el enfoque de este trabajo opta por analizar las trayectorias de aquellos que han accedido a la educación superior. Esto no solo nos permite aproximarnos a los factores que están en la base de su éxito académico, sino también aportar nuevos modelos de identificación para su grupo étnico. Para ello se realiza un estudio de caso de las trayectorias exitosas de tres estudiantes y tres graduados universitarios de origen gitano. Se utiliza la entrevista biográfico-narrativa, centrandó el análisis en: a) ambiente familiar, b) experiencias escolares, c) construcción de la identidad, y d) experiencias en la educación superior. Los resultados muestran rasgos comunes y diferenciales en las trayectorias analizadas. En todos los casos, se da una pertenencia a un contexto “normalizado” y, en varios de ellos existen modelos universitarios previos en la familia. La educación es percibida con un bien necesario por la familia cercana pero como un riesgo de “apayamiento” para la familia extensa. La construcción de la identidad en los informantes se muestra como un proceso complejo, que requiere de ellos una actitud de compromiso y cuestionamiento de los modelos establecidos. Las experiencias educativas, incluida la universitaria, también evidencian lo que denominamos “normalidad aparente”, es decir, una aceptación basada más en sus semejanzas con los no gitanos, que en un reconocimiento de su diferencia.

Palabras clave: acceso a la educación superior, estudios universitarios, éxito educativo, gitanos, educación de minorías.

Introduction

The Spanish state has in recent decades played a very active role in promoting the social and educational inclusion of the Roma population, gaining broad international recognition for a system of universal wellbeing that is very inclusive. Nevertheless, the existing statistical indicators suggest systematic inequality between the Roma population and the *payo* [non-Roma] population. Focusing exclusively on education, numerous gaps persist between the two groups, with high dropout rates being the main problem affecting the Roma population. A survey by the Roma Secretariat Foundation [Fundación Secretariado Gitano] (2013) determined that 64% of Roma students do not complete compulsory education, compared with 13% of the general population (FSG, 2013).

Similarly, Roma participation rates in post-obligatory education are alarmingly low. Although statistics in this area are incomplete and not always current, the study by Laparra (2007) provides some reference data based on various demographic studies and states that only between 0.3% and 1.2% of the Roma population continues on to university, compared with 22.3% of the rest of the population. Moreover, between 3.1% and 6.2% of Roma finish non-university post-obligatory studies (middle or higher level professional training and baccalaureate).

The scarcity of available information makes it impossible to determine what subjects Roma study in university and the conditions under which they are able to progress in higher education. This is a significant obstacle in analysing educational progress among this group, and hence it is difficult to quantitatively and qualitatively evaluate the advances achieved in university inclusion among this group.

This article attempts to contribute to knowledge regarding this situation from a qualitative perspective, expanding on different successful trajectories by Roma in university. Our objectives are to investigate the factors that exercise a positive influence and to identify the different obstacles faced by the participants in this study. We wish to discover who some of the Roma university students and graduates are, how they compare to other members of their ethnic group who have not progressed in their studies (by attending university, for example) and, in particular, what we can learn about their life and academic trajectories with regard to the formative process of the Roma community as a whole.

The Spanish state's educational inclusion policies with regard to the Roma population and experiences in other European countries

In Spain, there exists a certain tradition of political and institutional commitment to the inclusion of the Roma. Spain voluntarily and actively participated in the *Decade of Roma Inclusion (2005-2015)* and has more recently followed the recommendations of the European Commission² that inspired the *2012-2020 National Strategy for the Social Inclusion of the Roma Population in Spain* (Ministry of Health, Social Services and Equality, 2011). This Strategy establishes a set of quantitative objectives to achieve by 2020, and their operational development is to be realized by implementing three-year plans detailing the measures and actions that will contribute to achieving the objectives. In this context, after having evaluated the previous *Action Plan for the Development of the Roma Population from 2010 to 2012* (Laparra, Fernández, Hernández, Salinas and Tsolakakis, 2013), the first Operative Plan was developed for the years 2014 to 2016.

Regarding higher education, general objective 4b of the National Strategy in the area of Education establishes the need to increase the educational level of the Roma population (the remaining objectives apply to early childhood education, primary school and obligatory secondary school). This general objective is linked to specific objective 4.3 – “To increase the rate of completion of post-obligatory studies among the Roma population” – and translates into an expected increase in the percentage of Roma engaged in this type of study from the current rate of 2.6% (according to a survey by the CIS, 2006) to 5% in 2015 and to 8% by 2020.

A criticism that can be directed at the National Strategy is its lack of defined planning with regard to advocating for a greater presence of Roma students in universities, an aspiration that is only generically included under the objective of “augmenting the level of training of Roma”. As a consequence, strategic aims and concrete measures are focused on reducing dropout rates, compensating for inequalities and

⁽¹⁾ Communication by the Commission on 5 April to the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, A European framework for national Roma inclusion strategies to 2020 (*Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020* (COM (2011): 173-end).

strengthening professional training. That is, among the post-obligatory options, it seems that there may be a greater tendency to provide access to professional training versus options such as baccalaureate or university. The major priority is on ensuring that the Roma population completes obligatory studies and increases its presence in the educational modalities that follow secondary education. However, university as a specific end-goal is a major oversight in these plans.

To this are added the cuts and austerity measures implemented after the economic crisis, the negative impact of which has been illustrated in the *Follow-up Report on Spanish Civil Society (Informe de seguimiento de la sociedad civil española)* (Laparra, Fernández, Hernández, Salinas and Cedrón, 2014), which raises reasonable doubts regarding the continuity and financing of these inclusion policies.

In addition to the National Strategy, we should mention here the important advances achieved in Spanish universities as a result of the London Declaration of 2007. These advances involve measures focused on two objectives: improving access to higher education for certain underrepresented groups and increasing these groups' participation and progress in academic life. However, factors such as ethnicity and social origin are not specifically addressed. As such, students of Roma origin do not have special consideration as a group that provides them access to the support they may need. Thus, once a student of Roma origin (and, more generally, a student hailing from a family with limited capital and cultural resources) has accessed university, they are assumed to operate under equal conditions to their non-Roma peers, and if their difficulties are financial in nature, they may potentially be covered by the general system of scholarships.

There are few initiatives to provide specific scholarships for the Roma population, and it is only possible to cite here the *Programme to Facilitate Access and Continuity in Middle and Higher Studies for Young Roma Students (Programa para facilitar el acceso y la continuidad de estudios medios y superiores de jóvenes estudiantes gitanos y gitanas)* supported by the Roma Secretariat Foundation and designed for students enrolled in baccalaureate, middle- and higher-level training and university-level studies. The programme consists of two parts (Pérez, 2010). The first is focused on financial support through a system of assistance or scholarships, and the second is related to direct intervention through individual tutoring, working cooperatively with families and student

encounters organized by various Roma communities. One of its positive measures is the sharing of success stories in order to attract new Roma students to university studies (Ministry of Education, Social Policy and Sport, 2008).

In other countries in Eastern and Central Europe, various actions are being developed that involve a determined effort to increase the number of Roma university graduates (Padilla-Carmona and Soria-Vílchez, 2015; Danvers, 2015). Among them, worth mentioning are the scholarship programmes by the Roma Education Fund (see REF, 2015); so-called *affirmative action* in countries such as Romania and Macedonia (Surdu and Szira, 2009) based on quota systems linked to raising academic enrolment rates; the programme known as *Romaversitas* (Kurt Lewin Foundation, 2011); and the Roma Access Programme at the Central European University (2014).

Although these various types of measures are private initiatives (such as the Open Society Foundation), all of them converge on two key elements. They provide financial support for enrolment and retention in academic programmes as well as tutoring and academic support to compensate for inequalities. In addition, they are designed to strengthen Roma identity and train intellectual and professional elites that can serve as models for others and act as leaders in the broader Roma community.

According to the national and international initiatives described above, facilitating access to university education for the Roma population is not achieved only by guaranteeing a scholarship system aimed at the most disadvantaged sectors, although this is certainly very much needed (Friedman and Garaz, 2013). It is also necessary to enable the creation of alternative models that contribute to changing stereotypes regarding this group and increasing the visibility of different forms of “Romaness”. This focus seems to us to be particularly instructive in terms of designing public policies and educational interventions in general. With respect to the Roma population, we concur with Abajo and Carrasco (2004) and Gamella (2011) regarding the notion that cases of academic success are, in some aspects, more revealing than the numerous cases of dropout and “failure”.

Roma educational success

Essentialist anthropological perspectives have argued that Roma culture is, in itself, contrary to education. Other, more dynamic approaches insist that not all members of a particular social group share the same set of norms, values, and beliefs (Anderson-Levitt, 2012). Hence, belonging to an ethnic group does not ensure the homogeneity of the group, nor could it be said that all the *payos* share the same set of values and references.

This assumption does not prevent cultural values from exerting an influence on educational inequalities, as it is argued from the cultural-ecological theory of academic achievements (Ogbu, 2004). Thus, the cultural framework provides a «correct form» of behavior for the minority in a way that will favor or fail educational success as it is perceived as opposed to the majority culture or not. The ethnographic works of Fordham and Ogbu (1986) with African Americans in the USA, concluded that the disengagement of education and its negative effect on school performance is, in fact, a form of response associated with the burden of «acting white». In the case of the Spanish Roma, Beuchling's work (2010, cit. by Brüggemann, 2014) suggests that education is perceived as a threat of cultural assimilation with the non-Roma, implying that Roma with educational success have assimilated to the majority culture.

It is important to separate Roma culture from marginalization culture, and this effort is not always present in research and educational practice. The excellent work of Fernández Enguita (1999) warned of the abuse of an «extreme» model of being a Roma (clan, traveling self-employment combined with subsistence economy, etc.) to characterize cultural difference. The extreme type of Roma life, for Enguita, will end up being transmuted into an immutable and determinant prototype of «Roma culture».

The vision offered by the media –recently reinforced by several TV reality-shows- also contributes to this Roma model. Laparra (2007) warns of the risk of falling into a stereotyping of Roma, derived from the cases of people in situations of deprivation being much more socially visible, despite constituting only 20% of the Roma community. According to Laparra, the reality is that many Roma people do not subsist in conditions of marginality and poverty and belong to different social sectors that are not so visible to society.

This work adopts an approach that privileges the concept of «success» against others such as inequality, exclusion, and disadvantage (Herrera-

Pastor, 2014). Educational success can be a polysemic and slippery concept. In the first instance, it can be associated with high academic performance, but from a broader perspective based on equity, there is a need for schools to generate optimal learning conditions for all students (Sánchez-Santamaría and Ballester, 2013). Thus, for the Roma population, which presents considerably high levels of early dropout, completing post-compulsory studies and attending university can be considered as an example of educational success. We have decided to focus on positive models, that is, those that reflect the desirable situation in terms of educational and social inclusion. These success stories allow us to analyze not only what factors block progress, but also what are the mechanisms or strategies to overcome this block, or what elements are occurring in a given situation that are either different or differently articulated, and that facilitate the overcoming of difficulties.

Objectives

This study aims to analyse several successful trajectories in university of both students and graduates of Roma origin. This will allow us to:

- Understand the specific constellation of factors that characterizes the decision/opportunity to access university education and proceed successfully in higher education.
- Shed light on aspects that promote or prevent educational success among the Roma ethnic group and that condition their personal and educational trajectories.

Method

A multiple case study was conducted (Yin, 1984) using a narrative biographical focus. We are interested in delving deeply into the perceptions and descriptions of the participants because we consider the narrative perspective to be the most suitable for providing information regarding their experiences as students in a complex and contextualized manner (Benson, Hewitt, Heagney, Devos and Crosling, 2010). Among the characteristics of narrative research that we believe make it

appropriate for this study (Elliot, 2005), we would highlight its focus on process and change over the long-term as well as on the self and its representations.

The selection of informants

Information was gathered on a total of six cases from the University of Sevilla and selected using the following four criteria: 1) Roma ethnicity; 2) university student or graduate; 3) studying different disciplines; and 4) different sexes. Identifying and locating possible informants was challenging, as no university census exists that classifies students based on ethnic group. To overcome this obstacle, the “snowball” method was used as well as distributing the announcement of the project through internal media at the university. However, the difficulty of locating cases was compensated for by the high level of availability of the informants who did participate in the study. It is important to note that they all expressed their commitment to providing a different view of their ethnic group.

The characterization of these cases as “success stories” is based only on the fact that these individuals were studying or had already undertaken university studies. If this argument may seem questionable with regard to the general population, the percentage of Roma university students is so low that it can be assumed that these students represent a positive model in their community of reference. “Success” should not be understood here as a good academic record and/or access to a good job, as in these aspects we find different situations among the participants.

Table 1 shows the participants in the study under the pseudonym chosen by each one, although the majority had no problem with being identified.

TABLE I. Study participants

Pseudonym	Sex	Studies	Contextual Data
Antro	Male	Graduated in anthropology	Born in Jerez de la Frontera to a family of humble origins. Currently on a research scholarship as a doctoral student.
Flora	Female	Graduated in social work	Born in a town in the mountains of Málaga, of humble origins. Currently works as a technician in an association for Roma women university students.
Gaviota	Female	Graduated in law	From Sevilla, a middle-class family engaged in street vending. In addition to her profession, she has created a street vending business and leads a Roma association.
Violeta	Female	Student of medicine	From Sevilla, a mixed middle-class family (Roma mother). Parents had university education.
Ets	Male	Student of engineering	From Sevilla, a middle-class family. Parents have university education.
Refre	Male	Student of economics	Born in a village in Huelva to a family of very humble origins. Mixed family (Roma mother).

Source: Created by the authors.

Collection and analysis of information

The in-depth interview was used for its biographical focus and centred on the objectives of the study: a) family environment; b) school experiences; c) identity construction; and d) experiences in higher education. The interview began with a general question (“Tell me about your life. Talk about yourself from your first memories”), which gave the informant the freedom to construct their own narrative. In the second phase, more specific questions were asked regarding the topics of interest or that allowed for the collection of data regarding the research objectives.

All of the interviews were transcribed and recorded to facilitate subsequent thematic coding of the content from both a deductive

perspective (the aforementioned foci) and inductive perspective (the categories resulting from the analysis of the content). The identification of themes was performed independently by two researchers in order to triangulate a system of categories for coding the content. It is not our objective to present here the personal life history of each participant but rather to provide information related to the most common categories (according to how often they appear) and those that reflect similarities or differences within the group of narratives.

Results

The family environment: Belonging to a “normalized context” in the face of marginalization

A first factor that is determined to be relevant in all the cases is belonging to a “normalized family context”³ as opposed to one of marginalization. We are referring to the fact that the families of origin are no different from the rest of the population socially, culturally, or economically. Hence, having grown up in an integrated urban context (a small town or an unsegregated neighbourhood) has a favourable influence on the rest of the factors.

This is true among our informants because they grew up in areas with a certain tradition of “Roma integration” (i.e., Jerez de la Frontera), where relations between Roma and *payos* are often good and not conflictive.

[Regarding attitudes towards university in his community] *Normal, the same as in the rest of the population. In Jerez, there are lots of Roma that have gone on to higher education (Antro).*

This is also generally related to the way their parents earn a living, in that they work for others and do not undertake—except in one case—street vending as their main activity. This is why Flora, from very humble origins, attempts to delink Roma culture from the culture of marginalization.

³ Normalized context is used here to mean the opposite of a marginalized context such as a segregated neighbourhood or ghetto.

*Interviewer (I): Studying for a career means leaving Roma culture?
F: I have heard as much in marginal neighbourhoods, but not in my town, not in places where Roma live peacefully alongside others, like in Triana or in la Macarena. In the suburbs (...) it doesn't depend on the culture, but on the context you are in (Flora).*

Thus, a “normalized” context is what opens the door to considering education as the means by which to progress in life, and this conception is deeply rooted in the family contexts of our six cases. All of them affirm that, when they were children, they saw no other option besides going to school.

At the educational level, the only thing my mother told us was this: 'If you want to study, the doors are open to you. I don't have money, you have to make your own way; if not, the other story is already written, the other story is working long hours and earning very little and feeling half dead (Flora).

My mother has always wanted us girls to study in university, to opt for something better. You should always aspire to the maximum, and they inculcated in me the idea that I had to study since I was little (Violeta).

Three of our six cases are not “first generation” university students or graduates, as their fathers and/or mothers had attended university. It is important to mention as well that in several cases, this is the third generation to break the stereotype. This can be seen in the account by Violeta, who uses the expression *follow the line* to signal that the previous generations were those that broke the Roma stereotype (*they were women pioneers and began to open themselves up*), indicating that she simply followed the trajectory initiated by her ancestors. In her case, her maternal grandmother was a member of the civil guard (a significant break with a very marked stereotype in our country). Her other maternal grandmother was *probably the first Roma writer in Europe*. In her narrative, she clearly expresses that they created a chain that her maternal family inherited and that differentiates them from the rest of their extensive family:

In our family, they call us the “career people”... all of us, those of my grandfather's line... those of the other line are the ones that have maintained the Roma stereotype... the street vending ... you can see perfectly well the differences between my mother and my aunts and the rest of the uncles and cousins (Violeta).

Whether or not there are precedents in the family, all of the participants report having received support and encouragement from their parents or close family members to continue studying, as mentioned in the study by Brüggemann (2014).

Yes, support in every sense, because my parents have university training and work in what they studied (Ets).

My parents have always supported my education, economically and morally (Antro).

However, family support can be ambivalent: positive and solicitous from parents and siblings but non-existent or replaced by active opposition among the extended family (particularly its older members). These relatives may have tried to inculcate different cultural patterns in the girls (get married and take care of the family) and boys (work to earn money).

My family told my mother that I should not study, that I what I was supposed to do was get married (Gaviota).

Identity construction: Becoming payo?

These and other pressures from relatives and the broader community are at the root of the construction of personal identity as a Roma. The messages received in all cases point to the idea that education entails a loss of Roma culture and a distancing from the usual Roma profile.

Some Roma think you are payo just for having studied (Refre).

As a consequence, each of the cases reflects tensions in personal identity. They are subject to the “standard” version of their community, which is inimical to education and in particular to university.

I would like to mention the negative attitude in some circles in our ethnicity, which makes the integration of their children into education difficult because of fear or lack of knowledge. They erroneously interpret that this will make us lose our identity as Roma (Ets).

The participants, however, believe that studying *does not mean losing their roots*, a textual quote that appears in the narrative study by Brüggemann (2014). This view is something they forcefully reject, as they argue that training does not mean a change in identity.

I think that university training feeds our culture, without interfering with our identity (Ets).

(Speaking about university training) *You do not lose your ethnic identity, your origins, your base... I don't think that it makes you lose where you come from if you really like your origins (...) I think that it gives you tools, knowledge and different points of view, that's all* (Refre).

However, building one's own identity without renouncing one's "origins" is not easy and generates in them a feeling of difference. This sensation of being different appears clearly in the narrative by Gaviota. She expresses having felt different from her family:

It was clear to me that having studied made me different from my family. I talked in another way, I had other tastes, and my ideological horizons were different (...) Suddenly, I had different dreams (...) despite having always respected Roma values and traditions (Gaviota).

However, she also feels different from her peers at university:

The years went by, and the distance between my two realities became ever greater. Those years were really very complicated, because I couldn't have the same lifestyle as my female colleagues in the faculty. The freedom to come and go, to stay out late (...) I was between two worlds (...) my colleagues often asked why I didn't join them (...) and my response was always the same: because I'm a Roma and Roma girls have to be careful (...) But marriage didn't appeal to me, I didn't want to lead a traditional life (Gaviota).

This reflects a double use of the words "they" and "us" to refer to the Roma, as if they were within two worlds and ultimately could not identify with either or identified partially with both.

They [the Roma] live there, but they are unaware of the outside world (Violeta).

If we Roma don't start to work in a positive way (...) The Roma have been marginalized (...) Before they insulted us "Roma", as though it were something bad... (Flora)

Only one participant attempts to reconcile these two apparently contradictory visions, reflecting on the way in which education

contributes both to the maintenance of ethnic identity as well as to its renovation.

Normally there is a homogenizing dynamic between students at university. However, I think that this in reality can come from the emergence of renewed ethnic identities, that they continue to be Roma, but that they articulate with other components associated with the development of roles and integration into groups traditionally distinct from the Roma minority (Antro).

The participants seek ways of resolving this difficult process of identity creation, both remaining loyal to their Roma origins and simultaneously integrating new dimensions and characteristics. In our opinion, one way of resolving this dilemma that is present in all the cases involves proclaiming a strong commitment to the Roma community and to one's own ethnicity. In their narratives, they all express strong motivation to attempt to change the status quo and contribute to creating a more realistic image of the Roma people in society.

I want it to not be rare for Roma to be studying in university (Ets).

Yes, I hope that through my experiences, my testimony, I can open the eyes of young boys and girls... I think they are going to change, because we're getting better and better (Violeta).

Their personal and professional decisions are oriented towards the idea of "doing something for the Roma community", of changing societal attitudes towards them and, in particular, making other ways of being Roma visible, overcoming the usual stereotypes. Brüggemann (2014) obtains similar results, asserting that this sense of a responsibility to demonstrate that Roma can study demonstrates impassivity in the face of cultural alienation and an active commitment to creating new meanings and questioning given definitions.

School trajectories and experiences in university

The first characteristic to highlight is that all the participants attended or are attending integrated schools, in that they were not in ghettos or areas of social exclusion with a strong presence or even a majority of Roma students. This factor is also present in the earlier study by Abajo and

Carrasco (2004), which concludes that trajectories of school continuity result from a greater frequency of unsegregated facilities or classrooms in general or unsegregated secondary school in particular.

My institute was an integrated school. I was the only Roma (Ets).

All of the participants describe their school trajectory, including their time in university, with the same expression: *I was a normal student, like any other in the class*. This phrase is repeated in the narratives with few differences.

However, being *normal like the rest* refers exclusively to how they felt, although it is a somewhat slippery perspective. In nearly every case, their peers and/or teachers did not know that they were Roma, and hence it is an “apparent” normality.

When I told them I was a Roma, they thought it was a joke (Antro).

Indeed, they neither deny nor openly proclaim their identity. Brüggemann (2014) alludes to this as a “coming out” process, the “discovery” of an ethnic identity they believe can bring negative consequences. For our informants, there is often a moment at which the “discovery” occurs. The reactions are diverse. The most common response is surprise, for the individuals did not seem like Roma; that is, their physical appearance did not correspond to the traditional stereotype, and their peers had assumed they were not Roma. Hence, if they seem to be like them and behave like them, they are welcome in class.

If I say I'm a Roma, people tell me “It's true, you do seem like it”, but if I don't say anything... I don't really pass for a Roma (Antro)

We refer to this as “apparent normality”. Integration into the group is conditioned on the traits that make them the same as the others, not on those that make them different. Similar results appear in the works by Abajo and Carrasco (2004) and Brüggemann (2014), who call this phenomenon “ethnic invisibility” and consider it to be a coping strategy of Roma who have achieved educational success, who hide their identity from their peers and teachers to avoid exclusion and racism. The study by Morrice (2013) of refugees in the United Kingdom demonstrates the existence of feelings of shame and inferiority among this group, which could explain their hesitation to declare their ethnic origins.

Nonetheless, contact with (non-Roma) peers in class is of considerable help, as it provides new models of identification that are different from those they have received from part of their community of reference.

You get into the dynamic of the other girls that are studying, and you get in there and it's like you have to be here. You let yourself get carried along a little by inertia (Flora).

Acceptance of their difference is a more complex issue, in particular for the teachers, who do not always know how to address their diversity. Thus, they describe various episodes in which some participants correct their teachers regarding an aspect of Roma culture or request that the educational content include their history, tradition and culture. Reactions by teachers can be described as “passive” or “reactive”; while not contrary, they only occur as the result of requests by Roma students.

Very few teachers have cultural competence, which I understand the universities do not teach them. So it's almost as if you miss being told about your ancestral roots, about the Moors, and [questions like], when did the Roma arrive in Andalucía?... and that they address it in a positive way (Flora).

Poveda and Martín (2004) also demonstrate that Roma do not find themselves represented in the curriculum, and when they attempt to incorporate aspects of their culture into educational experiences, the result is conflictive and not well received by the institution. Only one of our informants alludes to more proactive behaviour that can be understood as positive discrimination:

The director of the school (...) came to find me in class and said “come here” and took me to the office and told me not to be afraid at all, that my family was very well-known in the AREA and that I was going to be protected and sheltered by the whole school (...) and the teachers also knew it and I have never had any problem (Refre).

Also quite scarce and brief are situations in which they are the object of criticisms or prejudice for having a different ethnicity. These situations occur with greater frequency in primary school and secondary school.

I remember one day someone began to say that my brother and I were Roma... I felt that I was different for some reason, I didn't know what that difference was based on, but I knew I was different... and one day

he began to let it go... but I suppose that because of what they said to me... I began to see it as something negative (Antro).

At university, *people tend to be more conscious of coexisting with members of other ethnicities (Violeta)*. Whether or not this is true, our informants do not refer to situations of direct discrimination, except in the case of Gaviota, who suffered a clear rejection and was ridiculed by a female student in front of the teacher and the class. However, this situation, as well as others experienced in school, never becomes a problem for the informants, quite the opposite. Indeed, in the face of these discriminatory behaviours, they often receive support from their classmates and teachers, which contributes to reinforcing their own identity and, above all, illustrates that they had to show more motivation than their peers to continue their educational career.

My mother always told me, "You have to show more, that you are better, because if something goes missing, it is always going to be the Roma's fault, and you are a Roma" (Flora).

It is this mentality that has always led me to get ahead, ahead, ahead... to always be fighting (Refre).

Conclusions

The results presented, while accounting for the educational experiences of the informants, are also linked to many themes that have been the object of particular interest. The material we worked with is not presumed to be representative of other Roma students or graduates but simply illustrative of the cases examined. Nevertheless, there are numerous similarities with previous studies in Spain, some conducted in other autonomous communities (Abajo and Carrasco, 2004; Brüggemann, 2014; Gamella, 2011; among others).

One trait that could be associated with the continuity of the educational trajectories of the informants is the integration of their families into an urban context that is neither segregated nor marginalized. To this is added the educational aspirations of the parents, who are very favourable towards studies, and family support, which translates into motivation in all cases, although not always financial help, as the families'

socio-economic situations are varied. A third relevant aspect, not present in all cases, is having prior family models; that is, parents who have attended university or, in general, ancestors whose lifestyles have “broken” with the traditional Roma stereotype.

They do, however, refer to numerous pressures from the community exercised in the context of the extended family, and on many occasions, through their older members. These pressures, as well as the supposed cultural alienation (*apayamiento*) that is associated with education, mark the informants, who are in a constant process of identity construction, which implies a certain internal struggle. However, we do not believe that our informants have been assimilated into the majority culture, as suggested by Beuchling (2010). Rather, they demonstrate an attitude of constant redefinition of their “Romaness”, deciding which traits from their culture they incorporate into their own identity and which other traits should be added to accommodate the ways in which they feel themselves to be Roma. We agree with the assertion by Bereményi and Carrasco (2015) that we should understand this as a demonstration of active agency not just understood as resilience but also as cultural agency, which implies a questioning of the given definitions to overcome current stereotypes.

With regard to educational experiences, our study corroborates some of the results of previous research, such as unsegregated schooling, at least in secondary education (Abajo and Carrasco, 2004), processes of invisibilization of ethnicity as a mechanism for avoiding potential barriers (Abajo and Carrasco, 2004; Brüggemann, 2014), and the importance of interactions with a non-Roma peer group (Abajo and Carrasco, 2004). One aspect that should not go unnoted is the risk of assimilation derived from the lack of physical traits or clothing that invariably identifies them as Roma. This fact, along with the tendency to not declare their ethnic affiliation, leads to the danger of being “assimilated”, such that their educational success is explained by their “not really being Roma” or by “not being like other Roma” according to their teachers and classmates (Poveda and Martín, 2004). The work by Ahmed (2012) goes further, arguing that when the university accepts or *welcomes* Roma (as well as other minority groups), there is an implicit dimension of not belonging: they “are not at home” but are invited or temporary guests.

In this study, however, no other factor appears whose positive influence has been revealed through the research. We refer concretely to contact with one or more teachers who have had a favourable impact on

educational decisions and the opportunity to continue studying (Abajo and Carrasco, 2004; García Pastor, 2011). There does not appear to be the sense of responsibility, of *giving back to society*, that is present in the studies by Pantea (2015) and Hinton-Smith, Danvers, and Jovanovic (2017) with regard to Romanian students in Central and Eastern European countries. This can be explained by the existence in those countries of scholarships and specific affirmative action programmes for the Roma population that contrast with the Spanish model, which is based on universal wellbeing.

Regarding future studies, there is clearly a need for more research with larger samples that would make it possible to generalize the results and expand on individual differences. It would be particularly interesting to explore whether there is a tendency towards ethnic invisibility in other minority groups and in the perspectives adopted by teachers and classmates.

In addition to the limited capacity for generalization, another limitation of our study is the decontextualization of the life history that is produced upon analysing cross-sectional issues in the different interviews. However, we believe that the focus we have chosen, consisting of giving voice to the protagonists, contributes a perspective that is potentially very illustrative and generates in-depth information, undoubtedly broadening our scant knowledge regarding educational success among Roma. As we have insisted throughout this article, this is a very necessary perspective in educational research, as it contributes to eradicating a vision of the Roma community as homogeneous and essentially different from the majority. To obscure these success stories or dilute them by making ethnicity invisible only contributes to a stereotype of Roma culture that is highly limiting for this group and of course for society as a whole.

References

- Abajo, J. E. & Carrasco, S. (Eds.) (2004). *Trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer/CIDE.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham, NC: Duke University Press.

- Anderson-Levitt, K. M. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative Education*, 48, 4, 441–454. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/03050068.2011.634285>
- Benson R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A. & Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students' stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50, 26-53.
- Bereményi, B.A. & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession in Spain. *Intercultural Education*, 26, 2, 153-164. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/14675986.2015.1028166>
- Beuchling, O. (2010). *Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien*. Münster: Waxman
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25, 6, 439-452. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/14675986.2014.990229>
- Central European University. (2014). *Roma Access Program*. Budapest: CEU. Retrieved from https://rap.ceu.hu/sites/default/files/field_attachment/page/node-40503/rapprochureweb2014.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Madrid: CIS. Retrieved from http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2660_2679/2664/e266400.html
- Comunicado de Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/London%20Comunique%20-%2018-05-2007.pdf>
- Danvers, E. (2015). *Supporting Roma students in higher education*. Report of the project Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation Project. Marie Skłodowska-Curie Actions, Research and Innovation Staff Exchange, Horizon 2020. Grant agreement No. 643739. Retrieved from <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=sussexheimreport-uk—final.pdf&site=41>
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.

- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel
- Fordham, S. & Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. *The Urban Review*, 18, 3, 176–206. doi:10.1007/BF01112192
- Friedman, E. & Garaz, S. (2013). Support of Roma in tertiary education and social cohesion. En M. Miskovic (Ed.), *Roma education in Europe: Practices, policies and politics* (149-166). London: Routledge.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Fundación Secretariado Gitano.
- Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b8144504e>
- García Pastor, B. (2011). Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, 3, 392-410.
- Herrera-Pastor, D. (2014). *La historia de Shila Delargo. Análisis sociopedagógico de un proceso de "reforma" juvenil*. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. Retrieved from <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9043>
- Hinton-Smith, T., Danvers, E. & Jovanovic, T. (2017). Roma women's higher education participation: Whose responsibility? *Gender and Education*, doi:10.1080/09540253.2016.1274386
- Kurt Lewin Foundation. (2011). *Evaluation research of Romaversitas Hungary*. Budapest: Kurt Lewin Foundation. Retrieved from <http://www.romaeducationfund.hu/evaluations>
- Laparra, M. (Coord.) (2007). *Situación social y tendencias de cambio en la población gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Retrieved from http://www.fsgg.org/upload/11/95/1.8-LG-1007944_Situacion_social_y_tendencias_de_cambio_en_la_Comunidad_Gitana.pdf
- Laparra, M, Fernández, C., Hernández, M., Salinas, J. & Cedrón, M.I. (2014). *Updated civil society monitoring report on the implementation of the national Roma integration strategy and decade action plan in 2012 in Spain*. Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat

- Foundation. Retrieved from http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9270_file16_sp_civil-society-monitoring-report_en.pdf
- Laparra, M, Fernández, C., Hernández, M., Salinas, J. & Tsolakis, A. (2013). *Informe de la sociedad civil sobre la implementación de la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana y el plan de acción de la década para la inclusión de los gitanos en España en 2012*. Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation. Retrieved from http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9270_file21_sp_civil-society-monitoring-report_sp.pdf
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Historia de vida de 50 estudiantes gitanos y gitanas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Retrieved from https://www.gitanos.org/upload/86/29/PDF_50_estudiantes_gitanos-as_version_Agosto2012.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Retrieved from http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/Pl_Nac_Inclusion_Social.pdf
- Morrice, L. (2013). Refugees in higher education: Boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32, 5, 652–668. doi: 10.1080/02601370.2012.761288
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of 'acting white' in Black history, community, and education. *The Urban Review*, 36, 1, 1–35. doi:10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6
- Padilla-Carmona, T. & Soria-Vílchez, A. (2015). *Facilitando el apoyo a los estudiantes gitanos para el acceso a la educación superior: Buenas prácticas para mejorar la participación de la población gitana en la educación superior en España*. Report of the project Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation Project. Marie Skłodowska-Curie Actions, Research and Innovation Staff Exchange, Horizon 2020. Grant agreement No. 643739. Retrieved from <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=report-good-practice-for-widening-the-participation-of-roma-in-spanish-higher-education.pdf&site=41>
- Pérez, A. (2010). Programa de apoyo a estudios medios y superiores de la FSG. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 55, 47–49.

- Poveda, D. & Martín, B. (2004). Looking for cultural congruence in the education of Gitano children, *Language and Education*, 18, 5, 413-434. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780408666892>
- Roma Education Fund (2015). *Annual report 2015*. Budapest: REF. Retrieved from http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/ref-ar2015-web_0.pdf
- Surdu, M. & Szira, J. (Coord.) (2009). *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*. Budapest: Roma Education Fund. Retrieved from http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/gallup_romania_english.pdf
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods. series*. Newbury Park, CA: Sage.

Contact address: Universidad de Sevilla, Facultad de CC. De la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/Pirotencia s/n, 41013, Sevilla. E-mail: tpadilla@us.es