

MUJERES GITANAS Y ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ¿EMPODERAMIENTO O NEOGITANISMOS?

ROMA AND ACCESS TO UNIVERSITY: EMPOWERMENT OR NEO-ROMANISMS?

Paz Peña García

Centro Asociado de Úbeda-Jaén. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen: La situación educativa de las niñas gitanas resulta menos equitativa que la de los niños gitanos, con una menor permanencia en el sistema educativo, con porcentajes inferiores de escolarización, tasas de competitividad y competencial más bajas. Sin embargo, cada vez más la juventud de etnia gitana cursa formación universitaria, en su mayoría mujeres. Por otro lado, éstas, en la sociedad española actual, soportan como grupo étnico cultural una trama diferente respecto de los varones. Les afecta la discriminación interseccional por ser mujeres en una sociedad patriarcal y por pertenecer a una minoría étnica que, según los estudios sobre prejuicios sociales, recibe la peor valoración social. En contraposición a esta idea, resulta imperiosa la necesidad de exponer en este artículo cómo se generan discursos interculturales que reivindican el derecho a la diferencia y a la visibilización de grupos minoritarios silenciados a lo largo de la historia, por el mero hecho de no ser correspondidos adecuadamente, generándose vías de empoderamiento, como desafío para el reconocimiento de la heterogeneidad de un pueblo: los neogitanismos. En este sentido este texto expone, desde una perspectiva teórica y experiencial, cómo la promoción de las mujeres gitanas es un valor añadido para el propio pueblo gitano que favorece su reconocimiento social y cultural en el Estado español. Las mujeres gitanas desde la formación académica y/o educativa en estudios superiores reivindican la reconsideración y el reconocimiento de su etnicidad en espacios de reflexión y de participación como puede ser la universidad.

Palabras clave: Mujeres gitanas, Estudios superiores, Etnicidad, Empoderamiento, Neogitanismos.

Abstract: The educational situation of Romi is less equitable than that of Roma children, with a lower permanence in the education system, lower percentages of schooling, lower competitiveness and competition rates, however, more and more ethnic youth Roma are university students, mostly women. On the other hand, Romi, at present, in Spanish society, as an ethnic-cultural group, support a different plot with respect to men. They are affected by intersectional discrimination because they are women in a patriarchal society and because they belong to an ethnic minority who, according to studies on social prejudices, receive the worst social value. In contrast to this idea, it is imperative to present in this article how intercultural discourses are generated that claim the right to difference and the visibility of minority groups silenced throughout history by the mere fact of not being properly reciprocated, generating spaces of empowerment, as a challenge for the recognition of the heterogeneity and diversity of a people: neo-Romanisms. In this sense, this article will expose, from a theoretical and experiential perspective, such as the promotion of Roma women, it is an added value for the Roma people themselves, which favors their social and cultural recognition in the Spanish State. Romi from academic and/or educational training in higher education claim the reconsideration and recognition of their ethnicity in spaces for reflection and participation such as the University.

Keywords: Romi, Higher education, Ethnicity, Empowerment, Neo-Romanisms.

| Recibido: 25/11/2019 | Revisado: 19/12/2019 | Aceptado 21/12/2019 | Publicado 31/01/2020 |

Referencia normalizada: Peña, P. (2020). Mujeres gitanas y acceso a la Universidad: ¿empoderamiento o neogitanismo? *Trabajo Social Hoy*, 89, 39-50. doi: 10.12960/TSH.2020.0003

Correspondencia: Paz Peña García. Profesora Tutora de Trabajo Social en el Centro Asociado de Úbeda-Jaén. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Correo electrónico: mppena@jaen.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, el quehacer antropológico, sociológico, pedagógico (...) se ha topado con una paradoja aún incomprendida. Por un lado, a nivel interno, en las disciplinas se perciben las consecuencias conceptuales y metodológicas de la llamada *crisis del referente etnográfico* iniciada en los años ochenta del siglo pasado; y hacia fuera se distingue una exitosa y casi excesiva proliferación tanto de su bagaje conceptual -la *culturalización*" y *posterior multi-* e interculturalización de las ciencias sociales y humanas -como de su núcleo metodológico disciplinar- la "etnografización" de las metodologías cualitativas y participativas de investigación.

Para quienes trabajamos en los márgenes de la disciplina antropológica en estrecho intercambio con otras ciencias sociales y educativas, como en el caso del emergente campo de los estudios interculturales, esta paradoja se vuelve aún más acuciante, dado que la peregrinación de conceptos como el de cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad (Mateos Cortés, 2009), y en consecuencia, el concepto de mujeres gitanas, cae en un discurso hegemónico esencializante que se aleja de la reflexión y perspectiva crítica. Esto se vuelve abiertamente contraproducente, tanto para el análisis académico, como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.

Este análisis se centra en la idea de reflexionar sobre el pueblo gitano desde la perspectiva de género, teniendo en cuenta a las y los propios protagonistas. Por ello, la idea central, y sobre todo desde una perspectiva metodológica, parte de mi experiencia de análisis de caso etnográfico-dialógico en relación con mujeres y hombres (gitanos/as y no gitanos/as), la cual procura combinar los principios de la "antropología activista" (Hale, 2006, 2008; Speed, 2006) con una "etnografía doblemente reflexiva" (Mateos-Cortés y Dietz, 2009).

Esta idea de trabajo analiza cómo en el proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas, así como nuevos discursos que redefinen conceptos y visibilizan otras opciones; y cómo estas pueden retroalimentar, rejuvenecer y decolonizar la clásica etnografía antropológica, así como la propia idea de cultura, de mujer gitana- en este caso-, hacia el exterior. Comprender las relaciones interculturales en una situación práctica, supone comprender la cultura de las sociedades complejas. Supone por ello el preguntarnos cuáles son los espacios de creación de identidad, de interrelación cultural, atendiendo tanto al concepto de etnicidad como al de cultura (Dietz, 2000, p. 26), ambas claves en la antropología social. Si definimos la cultura como la malla de significados, que dan sentido a la vida cotidiana (Weber, 2003) en la forma de programas computacionales (Geertz, 2003) que en la práctica se convierten en sistemas de valores y normas que rigen la acción (Giddens, 1995), la comunicación intercultural se realiza donde hay contacto entre dos o más de esas mallas de significados y sentidos. Luego, la interculturalidad se da cuando un grupo comienza a entender (con la idea de asumir) el sentido que tienen las cosas y objetos para los *otros*.

No debemos caer en el primordialismo étnico-cultural defendido por Barth (1976), y delimitar y observar la construcción de los conceptos culturales como si fueran esencias inmutables. Tal y como afirma Castells (1999), se mantiene que en dicho contexto la reconstrucción de nuevas identidades o su confirmación, se generan fortalecidas, como réplica a las directrices individualizadoras, es decir, “desestructura la producción cultural endógena” (García Canclini, 1999, p. 56) y homogeneizadora de la economía global y sus efectos negativos sobre los sectores sociales reconocidos como vulnerables o tendentes a ello (Colom, 1992). Junto con la revolución tecnológica, la transformación del capitalismo y la desaparición del estatismo, en el último cuarto de siglo hemos experimentado una marejada de vigorosas expresiones de identidad colectiva que desafían la globalización y el cosmopolitismo en nombre de la singularidad cultural y del control de la gente sobre sus vidas y entornos (Castells, 1999).

En la actualidad, se calcula que viven en Europa más de diez millones de ciudadanos y ciudadanas de etnia gitana, distribuidos/as de forma desigual por todos los países europeos, aunque la mayor concentración se sitúa en los países del Este. Por su trayectoria histórica y los distintos contextos en los que ha vivido, el pueblo gitano es heterogéneo y diverso. Pero si algo ha caracterizado a la población gitana en los países en los que se han ido asentando son sus condiciones de pobreza y marginación. La exclusión social y el rechazo por parte de la sociedad mayoritaria son condicionantes que han marcado su trayectoria de vida. Aunque esta situación ha ido mejorando para muchas personas gitanas, sigue siendo acuciante para una gran parte de la población gitana europea: sufren unas tasas de desempleo muy superiores a las del resto de la ciudadanía, sus niveles educativos son mucho más bajos, su salud más precaria y las condiciones de vivienda muy deterioradas. España es, en la actualidad, uno de los cuatro países de la Unión Europea con mayor número de población gitana, podría representar alrededor del 8 % del total de población gitana europea, lo cual significa un importante peso específico en el conjunto de la población en Europa. Pero a pesar de ser la minoría étnica más importante en España y de llevar casi seis siglos de historia en el país, la comunidad gitana es un grupo cultural que no ha tenido un proceso de inclusión social nada fácil y sigue siendo el colectivo más rechazado en la sociedad española, uno de los más excluidos social y económicamente.

El marco político e institucional ha marcado la inclusión de la población gitana por una visión muy pragmática del tema gitano. Podemos decir que el tema gitano se ha mantenido en la agenda política española con un perfil bajo, pero de manera sostenida. Ha habido un consenso político e institucional en reconocer unos derechos de ciudadanía y, sobre todo, unos derechos sociales, pero en realidad nunca ha sido un tema que haya estado en el centro del debate político. Se ha abordado siempre desde la perspectiva del acceso a esos derechos sociales y la garantía de la protección social, y el escaso debate público que ha generado se ha mantenido en términos de inclusión social y condiciones de vida, más que en temas culturales o identitarios.

2. PROCESO DE LA INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD GITANA A LO LARGO DE LA HISTORIA

La atención a la diversidad cultural ha desencadenado distintas propuestas educativas que originan enfoques diferentes con características específicas. En este sentido Dietz (2012, p. 167) sintetiza en tres paradigmas las formas en las que se ha afrontado la educación intercultural: “desigualdad”, “diferencia” y “diversidad”. En cuanto al aspecto referido a la desigualdad, se exponen réplicas educativas compensatorias y asimilacionistas; desde el enfoque de la diferencia, se inquiera el empoderamiento de las minorías desde la esencialización de las diferencias; y desde el referido a la diversidad, este es identificado por su “carácter plural, contextual e híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase y de todo tipo, que existen en los individuos y en las colectividades” (Dietz, 2012, p. 168).

La problemática que surge por ser de una cultura distinta ocasiona un nivel bajo en cuanto al rendimiento académico en los colegios, asegurando que hay una “diferencia de rendimiento académico según la clase social por el peso de las desigualdades en las relaciones sociales” (Zamora, 2006, p. 16). La Fundación Secretariado Gitano en su estudio (2003) argumenta la necesidad de considerar que las carencias y la imagen social inducen problemas en el proceso educativo, además si las familias han obtenido un bajo nivel educativo puede influir en la interacción familia-escuela, lo que obstaculiza la acomodación de sus propios hijos al contexto escolar y educativo. Se identifican “tres elementos que inciden en la educación de la población gitana entre 12 y 24 años de edad: el nivel de estudios de los padres y madres, la situación de privación material y el entorno socioeconómico y cultural” (FSG, 2003, p. 177). De esta manera, considera que “el desarrollo educativo del/de la alumno/a está influenciado, motivado, dirigido, apoyado o dificultado por todo su entorno y por cómo el/la niño/a va viviendo la situación escolar” (FSG, 2013, p. 21). En este sentido, Flecha y Puigvert (2002, p. 10) piensan que el aprendizaje educativo del/de la niño/a está sometido cada vez más a la relación e interacción que tiene este con todas las personas que le rodean en su vida, en este caso, la familia. Estos mismos autores razonan que “no se puede dejar a las familias pobres y de otras culturas fuera de la escuela porque llegarían al fracaso escolar y a la exclusión social”.

Otro factor importante que destacan diversos autores (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012), se centra en la idea de diferencias culturales como una carencia, de tal forma que, en vez de estimular al alumnado para conseguir unos logros educativos, los juzgan por el hecho de ser diferentes. Geertz (1996) afirma que no se debe calificar sin razón porque se forma un perjuicio hacia la integridad y se induce a la diversidad cultural; así que para llegar al éxito escolar y conseguir logros educativos con el alumnado, debemos comenzar modificando nuestra concepción con respecto a la cultura y a la educación y ampliar la perspectiva que se adquiere sobre las mismas. Por lo que corresponde a la educación intercultural (Márquez y García-Cano, 2004, p. 145) “re-

flexionar que se comete una gran equivocación al imaginar que son necesarios nuevos proyectos o estrategias de interculturalidad en las aulas cuando llegan alumnos/as de diferente cultura". Asimismo, Zamora (2006) defiende que a los/as alumnos/as inmigrantes se les debe de proporcionar la misma educación y atención que al resto del alumnado.

En definitiva, se tienen que abandonar los estereotipos o el etiquetado de las personas (Flecha y Puigvert, 2002), se debe propiciar la inclusión y evitar que algún/alguna niño/a quede aislado ya sea por su sexo, género, cultura, procedencia, clase social o económica o por cualquier otro factor implicado dentro de la sociedad. Según Flecha y Puigvert (2002), el objetivo es que se alcance una interrelación permanente y adecuada entre los/as niños/as y las personas implicadas en su enseñanza y entorno. Del mismo modo, Besalú (2002) insiste en que, para lograr una educación de calidad, se les debe enseñar a los/as niños/as la comunicación, comprensión, atención, cuidado y protección en su diversidad, utilizando como gran apoyo el trabajo cooperativo.

Otro principio para lograr el éxito escolar en los colegios es considerar el educar a los/as alumnos/as en valores (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012, p. 78), donde se afirma que "en la escuela es necesario enfocar los logros educativos hacia la adquisición de valores como el respeto, la convivencia o el compromiso". Son factores imprescindibles para que se fomente la igualdad de oportunidades, así como las relaciones sociales entre el alumnado.

En cuanto al profesorado, se explica (García-Cano, González Ruiz, Márquez, Muriel, Dietz y Pozo, 2010, p. 301) que, "los maestros no cuentan ni con la formación necesaria ni con la actitud imprescindible para trabajar favorablemente la diversidad cultural existente en el centro educativo". Este debe obtener una formación específica para aplicar en los colegios y al alumnado, la diversidad cultural como un valor educativo. Esta formación es obligatoria para dar respuesta a los problemas que pueden presentarse en el aula, como la dificultad de un nuevo idioma, el proceder de una cultura distinta, el tener pensamientos desiguales o bien dificultad para la inclusión e interacción entre los/as alumnos/as, como aparece en la normativa vigente de educación LOE-LOMCE en su artículo 103. Del mismo modo, distintos autores (Salas, Urbano, Palomar, Suárez, Zapico, Guatierri y Diez, 2012, p. 3) defienden la idea de que, "los docentes deberían poseer unas competencias interculturales como las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural".

En definitiva, la Fundación Secretariado Gitano (2003, p. 48) transmite que "la atención a la diversidad cultural debe integrarse como un proceso educativo más en el proyecto educativo y en el resto de los planes y documentos de organización de los centros". Algunos autores afirman que es fundamental desarrollar la capacidad de una educación basada en la cultura (Salas, Urbano, Palomar, Suárez, Zapico, Guatierri y Diez, 2012).

3. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE LAS MUJERES GITANAS

Buscar la manera de articular tradición y progreso es uno de los grandes retos que están protagonizando las mujeres gitanas y que, como en todos los cambios que pretenden abrir nuevas posibilidades de existencia, está acompañado de una ruptura de entendimiento entre generaciones y, por tanto, de un gran sufrimiento en una cultura donde la familia está considerada como el principal valor. Las mujeres, al igual que en otras etnias, tienen una mayor responsabilidad de mostrar los símbolos representativos y diferenciadores de su cultura, especialmente los hábitos más visibles o los elementos que caracterizan la vestimenta y la imagen. De modo que romper con las normas de la comunidad está aún menos permitido en las mujeres, cuya visión es un mensaje en sí mismo para otros grupos. Las gitanas que están siendo protagonistas de estos cambios, se sienten confiadas de cara al futuro, saben que se puede apostar por su promoción al mismo tiempo que no dejan de sentirse orgullosas de ser gitanas; pero saben también que no son las únicas implicadas, y que depende de todos y todas el que construyamos una sociedad más igualitaria y justa, viviendo de acuerdo con uno de los valores más ansiados por el pueblo gitano, la libertad de ser.

A pesar de los avances evidentes que se han producido en el proceso de inclusión social de las gitanas y los gitanos en la sociedad española, especialmente en las últimas décadas, es evidente que una gran parte, especialmente entre las mujeres, aún están muy por debajo de los niveles de vida medios de la ciudadanía española y que una serie de problemas les impiden salir de su tradicional situación de exclusión.

La cultura gitana es una cultura ágrafa, transmitida de generación en generación a través de la palabra. Para las personas gitanas lo que conforma la cultura es la lengua, las normas tradicionales gitanas y el compendio de tradiciones, costumbres y ritos y expresiones artísticas que el conjunto de los gitanos y las gitanas reconocen y aceptan como propias, en la medida que son expresiones de su vida cotidiana, pero también está influenciada por los usos y costumbres españolas. La identidad cultural de la población gitana genera un fuerte sentimiento de orgullo y de autoestima comunitaria, siendo esta un importante factor de protección ante todo tipo de problemáticas. El apoyo comunitario, tan vinculado en este caso al sentimiento de identidad cultural, tiene también importantes efectos protectores respecto a la persona. La vigencia de las normas y valores de la cultura gitana depende del grado de aceptación de estas por parte de cada familia y del grupo. En ello influyen también factores como el nivel socioeducativo, o la procedencia de la familia. No debemos obviar que actualmente la comunidad gitana se encuentra en un proceso de transformación que ha supuesto la flexibilización de algunas normas tradicionales, lo cual ha facilitado el acceso a distintos espacios como la educación, el empleo o los servicios sanitarios, especialmente en el caso de las mujeres. En este sentido, la mirada desde la otredad comienza a ser descolonizada de sus originales contextos exotistas, para ser reasumida como un recurso

metódico que des-esencializa la distinción entre lo “propio” y lo “ajeno”, pasamos a un discurso basado tanto en la identidad gitana transterritorial, como en las prácticas culturales hibridizadas.

A lo largo de la historia, la escolarización del pueblo gitano ha pasado por tres fases que a veces han estado superpuestas en el tiempo: la exclusión, la escolarización separada y la escolarización unificada bajo un modelo de grupo mayoritario (Fernández Enguita, 1999), sin olvidar que “es necesario separar cultura gitana de cultura de marginación, y este esfuerzo no está siempre presente en la investigación y la práctica educativa” (Carmona et al., 2017, p.193). Por otro lado, se ha generalizado la idea de relacionar al pueblo gitano con el absentismo y la falta de interés y motivación hacia la educación. Los procesos de escolarización del alumnado gitano han estado vinculados a la Iglesia Católica, los Secretariados Gitanos y las Caritas parroquiales. La cuestión educativa va a unida a:

- Una perspectiva pedagógica católica (1845-1923) a través de las escuelas del Ave María ubicadas en Granada (Sacromonte) de la mano del padre Andrés Manjón.
- Una perspectiva segregadora a través de las escuelas puente (1978-1986) creadas para alumnado gitano de zonas consideradas como marginales (Salinas, 2009).
- Una educación compensatoria y de Educación Intercultural con la LODE (1983) y con la LOGSE (1990).
- Reconocimiento de una atención a las necesidades específicas de apoyo educativo con la LOE (2006).
- Una educación centrada en un proyecto curricular focalizado en los resultados LOMCE (2013).

Las mujeres gitanas en la actualidad se debaten entre dos frentes, sin olvidar claro está, los propios procesos de desarrollo individual:

- La responsabilidad de contribuir al mantenimiento de los roles familiares. Se les identifica con un papel clave en el proceso de socialización de su comunidad.
- Su identidad de género está definida por esa importante función social y es uno de los factores más influyentes que permite la convivencia de los valores más tradicionales con otros nuevos emergentes, como son la participación y la realización de la mujer en otros ámbitos de la sociedad.

Mediante el proceso de socialización, a las mujeres gitanas se les asignan los roles tradicionales centrados en la maternidad, la atención y el cuidado de los hijos e hijas y de las personas mayores, como se anotaba con anterioridad. Los hijos e hijas se

consideran la principal aportación de la mujer a la familia. El comportamiento, actitudes, conducta y aspecto de las mujeres gitanas son objeto de observación y control por parte del resto de los miembros de la comunidad. La valoración de éstos tiene una gran trascendencia y condiciona la libertad, la actuación y la toma de decisiones de cada mujer.

Como afirman Mora y Pereyra (1999, p. 208), “las mujeres han puesto en práctica toda una serie de estrategias de supervivencia aprovechando esa misma clandestinidad y marginación a las que son sometidas. Esta adhesión a estructuras paralelas le proporciona una suerte de protección frente a la capacidad de control del aparato burocrático sobre prácticas solidarias y de intercambio de información y generación de ingresos”. Este hecho puede explicarse, en parte, por la dimensión comunitaria y familiar de la vida para los gitanos y las gitanas. Así, la formación es fundamental para “formar actores colectivos, recursos y capacidades” (Jelin, 2005, p. 93).

Aun contando con una inscripción tardía al sistema educativo, el nivel formativo de la población gitana se ha visto renovado progresivamente, pero considerando este desarrollo, los niveles educativos de la juventud gitana se encuentran por debajo de los del conjunto de la población provocando, por un lado el abandono temprano de las aulas y por el otro la no continuación en el proceso de formación reglada. En la actualidad, la incorporación de la población gitana a la escuela, pese a ser reciente, es, ya desde hace al menos 40 años, un hecho gracias a la voluntad e implicación de las administraciones educativas, los agentes educativos y las ONG, destacando el esfuerzo de las familias gitanas. Según el informe *El alumnado gitano en Secundaria: un estudio comparado*, elaborado por la Fundación Secretariado Gitano en colaboración con UNICEF Comité Español, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FSG, 2013, p. 179), “el 95 % de la población gitana considera la educación como una herramienta muy valiosa para obtener el éxito educativo o que el 60 % de los jóvenes gitanos, entre 18 y 24 años, se reincorpora a los estudios como una alternativa para encontrar una mejor salida al mercado laboral”. Según estudios de la Fundación Secretariado Gitano (2013, p. 5), “la implicación de la familia en la educación de los hijos es crucial para su éxito educativo”. En la actualidad, se puede afirmar que la mayoría de los menores gitanos acceden a la escuela a la edad obligatoria y los/las jóvenes gitanos/as consiguen “terminar la ESO con un canon de graduación en ESO del 56,4 % para la población gitana mientras que para el conjunto de la población alcanza el 74,1 % y continuar estudios postobligatorios, con un 3,4 % de representación y/o estudios superiores ascendiendo, en el caso de las chicas a un 13 % y en el de los chicos al 6 %” (FSG, 2013, p. 14).

La situación que se produce en relación con el pueblo gitano en el ámbito educativo se caracteriza por:

- Generar una escolarización tardía y de la mano de la Iglesia Católica desde una perspectiva asistencialista y segregadora.
- Un absentismo escolar que provoca desfase curricular, vinculándose los procesos educativos a la compensación educativa, sobre todo en la Educación Primaria, tal que “en la población gitana, la tasa de absentismo escolar..., se cifra en el 14,5 %”. (FSG, 2013, p.117).
- La reciente la aparición de referentes positivos como herramienta de apoyo a la promoción académica, produciéndose “abandono prematuro en los/as jóvenes gitanos/as por falta de expectativas y motivación, sobre todo en la Educación Secundaria (FSG, 2013, p. 177).
- Un mayor compromiso de las jóvenes gitanas con la educación. “El 21,3 % de los jóvenes entre 12 y 17 años y el 25,8 % de los de 18 a 24 años retoman sus estudios dándose una segunda oportunidad. Llama la atención que son las jóvenes gitanas las que optan por la reincorporación con más intensidad que los chicos” (FSG, 2013, p. 177). “...solo el 15,4 % de los alumnos y alumnas gitanas logra obtener el graduado en ESO a la edad teórica para obtenerlo. Las diferencias entre chicos y chicas, sin ser significativas, nos muestran que son las chicas las que en mayor grado consiguen graduarse a la edad correspondiente” (FSG, 2013, p.115).
- Constatarse que todos los estudios confirman la relación “entre el nivel educativo, y en su dimensión más extrema, el abandono educativo, con el nivel de riesgo de pobreza y exclusión social” (FSG, 2019, p.39).

Por otro lado, los aspectos relevantes que hacen que mujeres gitanas opten por la continuidad en los estudios postobligatorios y/o universitarios se debe a:

Desde las familias:

- Existencia de referentes positivos en el entorno familiar.
- Aun teniendo estudios de primaria la mayoría, éstas poseen una trayectoria laboral y/o experiencial que ayuda a tener una concepción positiva hacia sus hijos por la promoción y continuidad en educación. Se evidencia que “el abandono escolar temprano alcanza a un 75 % de los hijos, en el caso de los padres con estudios de primaria dicho porcentaje baja hasta el 54 %”, (FSG, 2013, p. 157).
- Participación en los distintos ámbitos de actuación desde el movimiento asociativo gitano.
- Expectativas hacia el éxito educativo de sus hijos e hijas es alto, considerando en un “95 % la educación muy importante o bastante importante como vehículo para obtener el éxito” (FSG, 2013, p. 179).

Desde las propias gitanas:

- Las mujeres gitanas no han tenido una trayectoria segregadora en su proceso de escolarización (Carmona et. al., 2017; FSG, 2013).
- Se generan espacios de empoderamiento, como desafío para el reconocimiento de la heterogeneidad y diversidad de un pueblo: los neogitanismos, se produce una “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” (Carmona et. al., 2017, p. 206).
- Importancia del intercambio con el grupo de iguales no gitanos (Abajo y Carrasco, 2004, citado en Carmona et. al., 2017, p. 207).
- Participación desde el movimiento asociativo de forma individual y grupal.
- Beneficiarias de becas especialmente para mujeres gitanas, como por ejemplo las Becas Fundación Secretariado Gitano-Luis Sáez que buscan beneficiar la continuidad y el éxito de mujeres gitanas que quieren continuar su formación universitaria a través de estudios de postgrado. Concede a mujeres gitanas un apoyo económico y una orientación académica que aseguran la consecución de su itinerario formativo de éxito.
- Consideración como un valor positivo el nivel formativo de los padres y madres, con la aspiración de llegar a conseguir mayor formación académica que ellos como objetivo, tal que “la influencia del nivel de estudios de los padres sobre la educación de los/as hijos/as, y sobre la opinión que estos tienen de esta se observa de manera clara y rotunda ... hacia las expectativas de los hijos respecto al nivel de estudios que aspiran a tener” (FSG, 2013, p. 158).

3. CONCLUSIONES

La Pedagogía, desde su capacidad de liderar la intervención educativa en las aulas, provoca en la antropología académica la necesidad de reflexionar sobre sus conceptos teóricos. Como afirma García Canclini (1999), la diversidad cultural trata de desarrollar ciudadanos con competencias y sensibilidad ético-social en la resolución de conflictos en contextos interculturales. Es decir, la diversidad cultural es un recurso en definitiva para su gestión, clave en la sociedad del conocimiento.

Para que la educación intercultural cambie en los colegios, se debe introducir la cultura como un valor educativo, pero para ello primeramente se debe cambiar la perspectiva estereotipada de las personas que proceden de otros países; así como hacia personas que poseen pensamientos y perspectivas diferentes sobre elementos de la sociedad y de la educación.

Las mujeres gitanas con sus acciones reivindican el derecho a la diferencia y a la visibilización de grupos minoritarios silenciados a lo largo de la historia generándose vías de empoderamiento, como desafío para el reconocimiento de la heterogeneidad de un pueblo, y representado por los neogitanismos. Éstas deben continuar su proceso vital, como están haciendo muchas, a partir de la negociación debiéndose aprovechar, por un lado, la participación de las familias en pro del éxito académico, así como identificar y reconocer otros referentes femeninos de donde obtener alternativas para un proceso de crecimiento y desarrollo de identidad como mujeres gitanas en la sociedad actual, insistiendo en la formación educativa y académica como herramienta de mejora y de reconocimiento sociocultural.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Barth, F. (1976). Introducción. En F. Barth (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras* (pp. 9-49). México: Fondo de cultura Económica.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Carmona, T., González Monteagudo, J. y Soria, A. (2017). Gitanos en la Universidad. Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358
- Castells, M. (1999). *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura*. 3 Vols. México: Siglo XXI Editores.
- Colom, F. (1992). *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Capitulados 235-283. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Dietz, G. (2000). *El desafío de la interculturalidad. El voluntariado y las ONGs ante el reto de la inmigración. El caso de la ciudad de Granada*. Granada: Laboratorio de estudios Interculturales.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México. Fondo de Cultura Económica (pp. 279).
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fundación Secretariado Gitano. FSG. (2003). *Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. FSG (2013). *El alumnado gitano en educación secundaria: un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Fundación Secretariado Gitano. FSG. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Madrid: Editorial FSG.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*, (pp. 45-65). Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Greertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós.
- Hale, Charles R. (2006). Activist Research Versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology, en *Cultural Anthropology* 21, 1, pp. 96–120.
- Hale, Charles R. (2008). *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Berkeley, California: University of California Press, pp. 1–28.
- Jelin, E. (2005). *¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONGs en los noventa*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Márquez, E. y García-Cano, M. (2004). *Debates sobre Educación Intercultural desde su práctica en el aula*. Universidad de Granada. España.
- Mateos Cortés, L. S. y Dietz G. (2009). El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En Patricia Medina Melgarejo (ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México. Plaza y Valdés [en prensa].
- Mora, L. M. y Pereyra, V. (1999). *Mujeres y solidaridad. Estrategias de supervivencia en el África subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Pozo, M^a. T., Suárez, M. y García-Cano, M. (2012). *Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso*. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Salas, A., Urbano, C. A., Palomar, V., Suárez, N., Zapico, R. y Guatierri, J. (coord.), (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista iberoamericana de Educación*, 1-15.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 167-188.
- Speed, S. (2006). Entre la antropología y los derechos humanos: hacia una investigación activista y críticamente comprometida. *Alteridades*, 16, (31), 73–85.
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora, B. M.^a (septiembre de 2006). Diferencia, diversidad y desigualdad. La reproducción social de los inmigrantes a pesar del sistema educativo. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander [i.e. 2005]/coord. por Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador, José Manuel Osoro Sierra, Susana Rojas Pernía.