

*“Claro hijo, vaya a la escuela  
y si se aburre lo sacamos”*

Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona  
y los rom de Bogotá con la educación escolar

**Bálint Ábel Bereményi**

**Dirección: Dra. Sílvia Carrasco Pons**

Departament d'Antropologia Social i Cultural  
Filosofia i Lletres  
Universitat Autònoma de Barcelona  
2007

*«És preferible que duri molts anys,  
que siguis vell quan fondegis l'illa,  
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí,  
sense esperar que et doni més riqueses.*

*Ítaca t'ha donat el bell viatge,  
sense ella no hauries sortit.  
I si la trobes pobra, no és que Ítaca t'hagi enganyat.  
Savi, com bé t'has fet,  
sabràs el que volen dir les Itagues.»*

*(Konstantinos Kavafis - Carles Riba - Lluís Llach: Ítaca)*

## Agradecimientos

Primero de todo quiero agradecer a Roser su comprensión incondicional. Es a ella a quién más tiempo he robado para escribir esta tesis. *Gràcies Rózsika!* Y por supuesto a nuestra hermosa hija Carla Virág, que echaba de menos a su papá siempre que se iba a «trabajar en la tesis». *Köszönöm gyöngyöm!*

Sin la dirección rigurosa de la Dra. Sílvia Carrasco esta tesis nunca se hubiera transformado en lo que es. *Gràcies* por facilitar que el trabajo se elaborase a mi manera, y también por las críticas justas.

Igualmente mi agradecimiento a los miembros del grupo de investigación EMIGRA que me han ayudado mucho durante estos tres años de duro trabajo. Maribel Ponferrada, Jordi Pàmies, Anna Pires, Chago Prado, Bea Ballestín, Neus Buerba y, especialmente, Cris Molins y Martra Bertran.

Durante el trabajo de campo en San Roque algunos gitanos me reconocieron como *amigo* suyo, cosa que no sólo me permitió conocerlos mejor, así como a sus familias y su mundo, sino que también me hicieron sentir a gusto en cada momento de la *recolección de datos*. Quiero mencionar con especial cariño a Aurelio, Curro, Currillo, Chato, Chato el Moreno y Víctor. Por otro lado mis inquilinos, Rashid y su numerosa familia paquistaní que se transformaron en *mi* familia y con la que aprendí a compartir un piso pequeño entre, a veces, hasta diez personas. Rashid, Dani, Manir Shakir, Zuber... *Shukria!*

En San Roque hay tres instituciones con la cuales colaboré más intensivamente. Primero el Ateneu, con Curro, José Antonio y los demás monitores que me acogieron con gran confianza. Quizá no compartimos algunas cosas, pero estoy muy agradecido por su colaboración. Y cómo no, los chavales y chavalas gitanos que fueron mis primeros informantes del barrio. ¡Gracias a todos vosotros! En el Instituto, fue Jaume Hill, el coordinador pedagógico, quien me facilitó la entrada y siempre mantuvo su interés por mi estudio. He de mencionar el nombre de tres estupendas profesoras que me otorgaron la confianza para compartir sus clases conmigo. *Gràcies especials* a Teresa Sanz, a Roser Peris y *thanks* a Pilar Sánchez. Y por supuesto agradezco a todas y todos los demás profesores, PAS y a los alumnos y alumnas. En el Centre Obert los excepcionales educadores Pepus y Sonia me iniciaron en la realidad de los chavales absentistas del barrio; aquí empecé entender el mundo de Bartí, Bastián, Pollí y Bolé. ¡Gracias amigos! Ángeles Fernández, educadora social de la zona, ha dedicado horas de su tiempo laboral y libre para explicarme su experiencia profesional respecto al absentismo escolar del barrio.

El historiador-antropólogo Juancarlos Gamboa me presentó a la *kumpania* de Bogotá; sin él no sé cómo hubiera conocido a los *rom*. Los activistas *rom*, Ana Dalila Gómez y Vénécer Gómez también me ayudaron mucho y fue un placer colaborar en su trabajo político y social. *Nais tumenge!* La casa de Chaparico y de Toza siempre estaba abierta para mí, me invitaron cada día con amistad y respecto. Chaparico, Sandro, Toza, Oscar, Gringo, Luzero, Negrito, Pocholo, Nubia, Kathe y Kangura .... *Te na bilavol nikad amari druzhba!* Aunque fueran estas dos casas los puntos fijos de mi trabajo de campo, también mi agradecimiento a Kolya, Felipe, Nyolo, Serga, Chata, Lupe, Gabriel, Zucca, Jenny y Sandra y, en Girón, a don Roberto, Taibol y Deisy. *T'aven báxtale!* Fue una experiencia excepcional para mí trabajar con las profesoras del instituto en Bogotá: Nubia Gaitán, Diana Patricia Ramírez, Lida León, Luz-Marina Mora y Martha Peña y los demás. Les doy las gracias. Y tampoco puedo olvidarme de Lola Cáceres de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, que me ayudó enormemente y me ofreció su más honesta amistad. ¡Gracias Lola!

A mi amigo y profesor de *romanés*, Bugó (Jakab Sándor), un *rom lovári* de Budapest, que me ha ayudado mucho en la comprensión de los *rom* de Bogotá mediante nuestras chats con Skype. Por esta misma razón le doy las gracias a dos *rom*: Lolya (Jorge Bernal) de Argentina y Yanko (Alfredo Yankovich) de Ecuador-México. *Nais tumenge, amale!*

José Eugenio Abajo ha sido un referente para mí, no sólo por ser un gran conocedor de los gitanos españoles en su relación con la escuela, sino también por su capacidad para no perder nunca el entusiasmo por las personas y por el tema que estudia. ¡Gracias por tu ayuda y tus continuos comentarios!

Finalmente agradezco a los amigos que me ayudaron a superar las dificultades lingüísticas y estilísticas de la tesis, Alfredo Sarrión, Elena Ferrer, Gemma Peris, Sebastián Santos y Teodomiro Palomino. Y un «köszí szépen» a Pataki András que me ayudó diseñar la cubierta de la tesis.

Mi agradecimiento también a la Obra Social Caixa Sabadell, cuya beca, en el 2002, me permitió iniciar el trabajo de campo y realizar un diseño detallado de mi posterior investigación. Entre los años 2003 y 2006 he gozado de la beca predoctoral FI de la Generalitat de Catalunya. En 2004-2005 la misma Generalitat de Catalunya me otorgó una beca de movilidad para realizar el trabajo de campo en Bogotá. Sin esas dos becas la realización de este proyecto de investigación no habría sido posible.

## Comentarios previos a la lectura

- 1) En principio utilizo la palabra ‘gitano’ (sin comillas) cuando hablo de los gitanos españoles y, en algunos casos, y en términos generales, de gitanos de Europa cuando no se utiliza el nombre propio del grupo gitano (por ejemplo, *lovara*, *sinti*, *xoraxano*, *ludar* etc.). Utilizo ‘rom’ (cursiva, sin comillas) refiriéndome a los gitanos de Colombia. En el contexto colombiano también utilizo «gitano» (entre comillas), pero en este caso se expresa la opinión de una tercera persona, que no es el investigador, ni el propio *rom*. También utilizo ‘roma’ (con cursivo, sin comillas) refiriéndome a grupos gitanos de Europa.
- 2) Utilizo las diversas flexiones gramaticales de la palabra ‘rom’ y ‘gazhó’ (no rom), pero sólo como sustantivo y no como adjetivo. Es decir no se hará concordancia gramatical. Por ejemplo ‘romni’ y ‘mujer rom’ se aplicarán como sinónimos. De la misma manera ‘gadyí’ y ‘mujer gadyó’; ‘los gadyé’ y ‘las personas gadyó’ son sinónimos.
- 3) En la ortografía *romanés* (lengua de los *rom*) no sigo las normas de ortografía establecidas, sino que intento reflejar lo más fielmente posible cómo los *rom* de Bogotá pronuncian ciertas palabras. Utilizaré caracteres comunes, para simplificar la lectura. La única excepción es la palabra ‘rom’, que los propios *rom* de Bogotá pronuncian más o menos como ‘ghom’ (rr francesa = grasseyè). Todos los derivados de ‘rom’ (romní, romaimós, romanés, etc) los escribiré con la ‘r’ (y no con las ‘gh’) para no crear confusión en el lector.
- 4) Una lista de palabras o expresiones en *romanés* se halla en el Anexo I.
- 5) Todos los nombres de personas utilizados son *pseudónimos*, aunque algunos nombres *rom* coinciden con nombres de otras personas de la misma *kumpania*. Incluso en citas las referencias a otras personas están sustituidos por pseudónimos.
- 6) Se utilizarán tres tipos de citas. Citas de obras publicadas, citas de entrevistas propias del autor de la tesis, y citas del diario de campo del autor. Estos tres tipos se diferenciarán en el formato del estilo tipográfico.
- 7) Utilizo el nombre castellano del barrio ‘San Roque’ y no su nombre oficial ‘Sant Roc’ en catalán, porque la inmensa mayoría del barrio y la totalidad de mis informantes locales son castellano-hablantes. Las demás denominaciones de barrios, municipios, organizaciones o entidades privadas o públicas las utilizaré en su versión catalana.

- 8) En plural procuro utilizar formas genéricas (p.ej. el profesorado, el pueblo rom).  
Donde esto no es posible siempre utilizaré el género gramatical masculino para aludir a ambos sexos (p.ej. los enseñantes, los estudiantes).

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	17
Motivaciones y proceso de investigación	19
Aproximación multinivel a la comprensión de las relaciones y experiencias escolares de los gitanos/ <i>rom</i>	26
Estructura de la tesis	34
1. INCORPORACIÓN Y PRESENCIA DE LOS GITANOS EN LOS ESTADOS	37
Consideraciones previas	39
1.1 Historias de exclusión	46
1.1.1 <i>Llegada de los gitanos a Europa</i>	46
1.1.2 <i>Políticas hacia los gitanos en España</i>	49
1.1.3 <i>Revisión de la historia de los rom de Colombia</i>	60
1.2 Construcción diferencial de la imagen social de los gitanos	66
1.2.2 <i>Construcción de imágenes</i>	66
1.2.3 <i>Intentos organizativos contra la imagen vigente</i>	97
Nuevos interrogantes para una comparación	110
2. DISEÑO ETNOGRÁFICO	113
2.2 Objetivos e hipótesis	129
2.3 Unidades de observación y roles del observador	133
2.4 Técnicas e instrumentos	139
2.5 Consideraciones éticas	151
3. PRIMER CASO. GITANOS DE BADALONA	157
Consideraciones previas	159
<i>Alumnado gitano de España y Cataluña en cifras</i>	159
<i>El extrañamiento del etnógrafo extranjero</i>	161
3.1 El entorno	163
3.1.1 <i>Introducción</i>	163
3.1.2 <i>El barrio de San Roque y su alrededor</i>	163
3.1.3 <i>Habitantes del barrio</i>	171
3.2 Gitanos de San Roque	177
3.2.1 <i>Cifras socio-demográficas</i>	177
3.2.2 <i>Parentesco y edad</i>	178
3.2.3 <i>Matrimonio</i>	180
3.2.4 <i>Vivienda</i>	182
3.2.5 <i>Situación laboral y ocupacional</i>	184
3.2.6 <i>Perspectivas laborales y educativas</i>	186
3.2.7 <i>Nivel de instrucción</i>	191
3.2.8 <i>Participación, asociacionismo</i>	195
3.3 Colegios, «esplais»	197
3.3.1 <i>Centros educativos formales</i>	197
3.3.2 <i>Actividades educativas no formales</i>	202
3.3.3 <i>Sistema educativo formal y no formal, políticas educativas</i>	206
3.4 El «Ausiàs»	213
3.4.0 <i>Comentarios preliminares</i>	213
3.4.1 <i>Diversidad: alumnado, profesores, entorno</i>	222
3.4.2 <i>El absentismo</i>	264
3.4.3 <i>Profesores sobre el «problema gitano»</i>	271

3.5 Gitanos y escuela. Percepciones, estrategias	287
3.5.1 Base de comparación	287
3.5.2 Estrategias y referentes	295
3.5.3 ¿Confianza? Expectativas, discriminación	302
3.5.4 Habla, «cultura gitana»	309
4. SEGUNDO CASO: LOS ROM DE BOGOTÁ	321
Consideraciones previas	323
4.1 El entorno	323
4.1.1 Colombia	323
4.1.2 Bogotá	325
4.1.3 Los barrios de la kumpania	329
4.2 Los rom de Bogotá	332
4.2.1 Datos sociodemográficos	332
4.2.2 Del pasado al presente	334
4.2.3 La familia rom	350
4.2.4 Lengua romanés (i romani chib)	358
4.2.5 Organización étnico-política (PROROM)	363
4.2.6 «¿Qué somos los rom?»	366
4.3 Rom y escuela – Percepciones, estrategias	376
4.3.1 Cifras sobre educación escolar y los rom	376
4.3.2 Discursos sobre la escuela y la práctica	381
4.3.3 Comparación de oportunidades	382
4.3.4 «Ahorita necesitamos los estudios porque ya trabajamos con la policía, con el ejército»	388
4.3.5 «No es primordial para ellas estudiar»: desconfianza, expectativas	399
4.3.6 «Se han integrado en los grupos», Iguales gayó	407
4.4 La IED «Primavera Norte»	412
4.4.1 Un día en el colegio	412
4.4.2 Posturas de profesores y de documentos	421
5. CREENCIAS, DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN RELACIÓN CON LA ESCUELA Y LOS GITANOS	445
Consideraciones previas	447
5.1. Representaciones y creencias de los gitanos/rom acerca de la escuela	447
5.1.1 Marco de referencia: ¿Tenemos peores oportunidades?	448
5.1.2 Valor instrumental: ¿Cómo se llega? ¿Qué es la escuela para nosotros?	457
5.1.3 Interpretación relacional	464
5.1.4 Interpretación simbólica. Consecuencias de la aculturación en la identidad	469
5.2. Representaciones y discursos de la escuela y del profesorado sobre los gitanos/rom	480
5.2.1 Contextos teóricos, conceptos y políticas	481
5.2.2 Discursos sobre gitanos/rom en los documentos escolares	487
5.2.3 Discursos y representaciones del profesorado sobre gitanos/rom y escuela	491
5.2.4 Práctica docente frente a la diversidad	499
RECAPITULACIÓN: MODELOS CULTURALES, ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES EN SU ECOLOGÍA CULTURAL Y CONTEXTO SOCIAL	505
CONCLUSIONES	527
EPÍLOGO	541
BIBLIOGRAFÍA	547



ANEXO I. GLOSARIO DE EXPRESIONES EN <i>ROMANÉS</i>	567
ANEXO II. PROPUESTA DEL «ESTATUTO DE AUTONOMÍA CULTURAL DEL PUEBLO <i>ROM</i> »	571
ANEXO III. LISTA DE INFORMANTES EN SAN ROQUE Y BOGOTÁ CITADOS	577
ANEXO IV. INVITACIÓN A UN ACTO CULTURAL <i>ROM</i>	585
ANEXO V. FOTOS SOBRE EL CAMPO	587

# Introducción

Esta tesis doctoral se ubica en el campo científico de la *antropología de la educación* y tiene como objetivo:

1. Analizar las percepciones y representaciones que los gitanos/*rom* comparten sobre la escuela.
2. Revelar cómo la escuela secundaria responde a la diversidad del alumnado gitano/*rom*.
3. Vincular las relaciones educativas y las experiencias escolares con otros aspectos relevantes del contexto social.

La tesis estudia dos grupos de gitanos/*rom* en contextos socioculturales, políticos e históricos muy distintos y en dos escuelas con las respectivas dinámicas y relaciones educativas de algunos agentes clave con los chicos y chicas de estos grupos étnico-culturales. Se trata de niñas, niños y jóvenes gitanos de Badalona; niñas, niños y jóvenes *rom* de la *kumpania*<sup>1</sup> de Bogotá; y las escuelas de sus barrios de residencia. La condición de «alumnado gitano» – desde luego – se entiende como una construcción social que – de alguna manera – se cristaliza en las relaciones educativas institucionales, pero antecede a éstas.

## Motivaciones y proceso de investigación

Las raíces de esta investigación vuelven más allá del comienzo de mi formación profesional.

Por un lado, Hungría – mi país de origen – cuenta con la cuarta mayor población gitana de toda Europa tanto en términos absolutos como relativos. Cuando con 25 años tuve el primer contacto con una joven gitana y con su familia – que se desarrolló en una profunda amistad que dura hasta hoy – me planteé la pregunta: ¿cómo puede ser que yo nunca haya tenido relación con gente gitana ni en la escuela, ni en mi barrio, ni en ningún otro espacio social? Y a pesar de esto, ¿cómo es que tengo mucha información – la mayoría equivocada – sobre ellos? ¿En qué mundo he vivido yo para haber «podido» evitar todo trato con el aproximadamente cinco (5,4% según Piasere 2004) por ciento de la población de mi país? Acusando a mis padres de no haberme educado lo suficientemente abierto a la realidad social, y decidido a recuperar el «retraso», dimití

---

<sup>1</sup> *Kumpania*: asentamiento *rom*. En plural: *kumpaniyi*.

en el banco donde trabajaba y me lancé con un proyecto de «investigación» en un pueblo de Eslovaquia en la frontera con Hungría para observar un grupo de gitanos. Mi formación de economista no me facilitó herramientas adecuadas para realizar ese trabajo, pero la primera experiencia de convivencia en un grupo de gitanos pobres y segregados marcó mi interminable interés por este grupo étnico: la esperanza de entender los porqués de la situación de marginación social y el deseo de aportar algo para el «empoderamiento» de los niños y niñas gitanos en situación de marginación dentro y fuera del sistema educativo. Este grupo de gitanos húngaros (con condición de doble minorización en Eslovaquia) marginado por los no gitanos y endeudado con los *rom* «ricos», en el cual la gran mayoría de niños y niñas van a escuela «especial», siempre me servirá como punto de referencia y como fuente de motivación profesional.

Por otro lado, en cuanto a mi experiencia personal en la enseñanza obligatoria, hasta segundo de bachillerato yo fui un alumno «problemático» a pesar de mis buenas notas y del gran interés intelectual que tenía por los estudios. Mi padre y madre acudían a las reuniones con los tutores e incluso con las directoras de las escuelas desde la guardería y fue esta relación cordial que entablaron mis padres con ellos la que siempre me salvó de la desescolarización (excepto en un caso, cuando pese a todo me echaron de segundo de primaria). Aunque tenía claro que seguiría mis estudios hasta la universidad y sabía que estaba entre los mejores estudiantes de mi grupo, no era capaz de aceptar la estructura y la disciplina escolar tal como estaba montada. Desde finales de bachillerato hasta hoy he querido entender qué me pasó durante más de diez años en el sistema educativo, en relación con los docentes y con mis compañeros «normales».

Estas dos experiencias personales decisivas me han marcado – con más o menos conciencia – en la elaboración de este proyecto de investigación desde el primer curso de doctorado.

Como circunstancia objetiva podría añadir el hecho de que los gitanos en la mayoría de los países europeos son rechazados y segregados por la sociedad mayoritaria y sufren discriminación en muchos ámbitos de la vida social. A pesar de los fuertes sentimientos negativos manifestados contra los inmigrantes, en España se ha demostrado que los gitanos son incluso menos deseados que los inmigrantes por la población no gitana. Según el último CIS<sup>2</sup> barómetro que incluye preguntas sobre gitanos más de la cuarta parte de los encuestados expresa que le importaría mucho o bastante que su hijo compartiera clase con niños gitanos, mientras que ni siquiera la décima parte se preocupa por los niños de familias inmigrantes. Un dato más. La idea de tener gitanos como vecinos se sitúa en el mismo nivel de rechazo (molestaría mucho o bastante) que

---

<sup>2</sup> CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas. CIS Barómetro de noviembre de 2005. [[http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2620\\_2639/2625/e262500.html](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2620_2639/2625/e262500.html)]

tener como vecinos a personas que han estado en la cárcel o a personas alcohólicas (aprox. 40 %), lejos de la percepción negativa de tener como vecinos a inmigrantes (aprox. 15 %).

Con esta experiencia personal y en este clima social, para mí era algo «lógico» dirigir toda mi atención profesional a este grupo étnico-cultural y especializarme desde la antropología de la educación, una rama relativamente nueva en Europa, pero dinámicamente creciente de la disciplina, que además ha mostrado una gran capacidad para abrirse hacia las disciplinas limítrofes como la sociología de la educación, la pedagogía e incluso la psicología cultural. Hay que mencionar también, que al principio tenía dificultades para definir la línea de mi trabajo en este campo, porque en el Estado español prácticamente no existen investigaciones antropológicas sobre los gitanos españoles y la escuela. El desinterés por el tema es general entre las diversas disciplinas y me pareció sorprendente que hasta los noventa solamente una autora había publicado trabajos desde la antropología sobre las condiciones de escolarización de los gitanos en contextos marginados (San Román 1980, 1984), aunque éstos tampoco se basan en etnografías realizadas en escuelas y no se pueden ubicar en las corrientes de la antropología de la educación. Desde los noventa los escasísimos trabajos realizados al respecto se llevan a cabo por sociólogos (Fernández Enguita 1995, 1999, 2000, 2005; Terrén 2001; Andrés y Fresno 2002; CREA s/d; Andrés y Cabaleiro 2006), educadores-psicólogos (Abajo 1997; Aguado Odina 1999; Fernández Morate 2000; Poveda 2001*b*, 2002; DEHISI 2001*a*, 2001*b*; Lalueza y Crespo 2001; Zabalza Pérez-Nievas 2001) y por unos pocos antropólogos (Gamella y Sánchez-Muros 1998; Giménez Adelantado 2002; Sánchez Aroca 2003; García Pastor 2005; Bereményi 2004*b*, 2005*b*, 2006), así como por autores desde múltiples disciplinas (Abajo y Carrasco 2004). En otros países europeos con tradición en investigación antropológica sobre los gitanos también predominan los estudios realizados por educadores y sociólogos; véase por ejemplo Reino Unido (Lloyd, Stead & Jordan 1999, Bhopal 2004, Derrington and Kendall 2004; Padfield 2004, 2006) con una preponderante presencia de éstos. Por otra parte, hay que mencionar la investigación pionera de Liégeois (1998) que generó e incorporó una gran cantidad de estudios, no únicamente antropológicos, sobre gitanos y escuela en diez países europeos desde Inglaterra hasta Grecia<sup>3</sup>, y posteriormente otros tres países (véase Giménez Adelantado 2002). Sin embargo, cabe destacar, que aunque la mayor parte de estos estudios se basan en etnografías con gitanos y en contextos escolares, no tienden a incorporar la tradición teórica de la subdisciplina *antropología de la educación*. En este sentido estas referencias, según otros criterios estupendos, no me servían como punto de partida.

---

<sup>3</sup> Hay que mencionar el nombre de los investigadores reconocidos en diversos campos de los estudios gitanos como Thomas A. Acton, Donald S. Kenrick o Alain Reyniers.

Entonces, me encontré con la realidad de que si los gitanos y su relación con la escuela eran poco visibles en los medios de comunicación y en los discursos políticos, desde las ciencias sociales y específicamente desde la *antropología de la educación*, el tema era prácticamente inexistente, no como problema social, sino como problema sociológico-antropológico.

En el año 2002 me puse en contacto con la Dra. Sílvia Carrasco para que me asesorase en la elaboración de un estudio-proyecto menor sobre gitanos y escuela. Ella me recomendó que conociera el proyecto de intervención que estaba realizando el grupo DEHISI del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la UAB. Es una casualidad que el grupo realizase su intervención – en el marco de la teoría de comunidades de aprendizaje – en el mismo barrio donde yo anteriormente ya había comenzado una observación participante en un grupo de mujeres gitanas. De esta manera, después de escuchar y ver las preocupaciones sociales y educativas de las madres, pude conocer a sus hijos (al menos muchos de estos chavales tenían su madre en el cursillo al que yo acudía) en un contexto educativo alternativo, donde los monitores procuraron llevar a cabo una pedagogía verdaderamente comprensiva en contraste con la educación escolar. DEHISI, más allá de la práctica «en el campo», me abrió nuevas miradas y un cierto puente entre la antropología y la psicología cultural.

En el 2004, sin embargo, me incorporé en el grupo de investigación ELIMA-GIEMM (antecesor de EMIGRA) en el Departamento de Antropología de la UAB, porque en este grupo se puso en marcha una investigación que coincidía en muchos puntos con mi propio interés: el fracaso y éxito escolar del alumnado gitano. Se trataba del trabajo coordinado por el Sr. José Eugenio Abajo Alcalde y la Dra. Sílvia Carrasco. Era un estudio que implicaba cinco comunidades autónomas y que buscaba identificar las condiciones del éxito académico que muchos gitanos y muchas gitanas consiguen en el sistema educativo – el que la mayoría no llega a acabar y continuar –. Así, formando parte del equipo de Cataluña, me involucré en la investigación conociendo personalmente muchos hombres y mujeres gitanos con trayectorias que sirven para romper, por un lado, con la idea estereotipada del «alumno gitano fracasado» y, por otro lado, con mis propias experiencias en el trabajo de campo realizado en una escuela secundaria. Mi participación en este trabajo aportó una nueva dimensión: las condiciones del éxito y continuidad escolar en contraste con las del fracaso y abandono.

Al mismo tiempo, y ya desde el año 2001, estaba continuamente presente en el barrio de San Roque de Badalona, en actividades muy diversas conociendo una gran variedad de situaciones de la vida cotidiana de los vecinos – sobre todo gitanos – desde el mundo del trabajo hasta la educación formal y el tiempo libre, desde la vida religiosa hasta las festividades familiares: diversos espacios de socialización de la infancia y la juventud

gitana. En el 2002 me mudé al barrio, y desde entonces prácticamente toda mi vida se vinculó a San Roque y a su gente. Intentaba participar lo más posible en actividades, para conocer no sólo a los vecinos gitanos y no gitanos del barrio, sino también a aquellos que cada día se trasladaban allí para aportar algo al barrio: los profesores, monitores, técnicos del Ayuntamiento, el policía local, etc.

Las primeras opiniones que conocí sobre la escuela fueron las de las mujeres gitanas de un grupo de alfabetización, obligatorio para poder cobrar una ayuda social de la Generalitat. Ellas insistían en que la escuela es importante y querían que sus hijos un día fueran universitarios, pero muchas veces estos niños y niñas acompañaban a sus mamás al curso de alfabetización, porque habían llegado tarde a la escuela y no les habían dejado entrar. Por otro lado, las y los monitores y el profesorado que trabajaba con los niños del barrio insistían en que la única salida de la marginación y la pobreza es posible a través de los estudios y directa o indirectamente apuntaban a los padres y madres gitanos como culpables del fracaso. Si todos están de acuerdo con el mérito de la escolarización, entonces ¿qué es lo que falla? ¿Acaso los padres y madres gitanos no esperan de la escuela lo que en realidad ésta ofrece? ¿Es posible que el profesorado no desee tener alumnos y alumnas diversos del «alumno estándar»? ¿Acaso los niños y niñas gitanos no encajan en el perfil que el profesorado ha creado sobre «el alumnado ideal» y, además, tal perfil no es flexible? Éstas eran mis primeras preguntas, las respuestas de las cuales quería descubrir conociendo con más profundidad tanto a las familias gitanas como al profesorado y a otros profesionales educativos que actuaban en el barrio.

Para acercarme al mundo de la enseñanza obligatoria, realicé observación participante durante un año académico en un *Institut d'Educació Secundària* – IES – cuyo profesorado todavía no se había recuperado del choque que le habían causado los cambios fundamentales del sistema educativo, con la introducción paulatina de la LOGSE. Todavía muchos deseaban tener un alumnado selecto y no «críos» del barrio. La nueva realidad escolar les requería un esfuerzo que parecía superar su preparación universitaria inicial y su experiencia anterior más cómoda. Bajo esta presión profesional elaboraban unos discursos poco auto-críticos sobre su situación, exteriorizando las causas del problema fuera del alcance del profesorado y el centro escolar.

Paralelamente, colaboré con una fundación que recogía todos los «casos perdidos» de este IES, es decir, el alumnado absentista y, por cierto, gitano casi en su totalidad. Los educadores y las educadoras que trabajaban en esta fundación privada se sentían marginados por la dirección del instituto, que según ellos continuamente ponía barreras ante un proyecto verdadero de reinserción de los absentistas en la línea «normal» del IES. En cualquier caso, mi presencia en la fundación me hizo posible ver dónde y cómo

aterriza la parte «afortunada» del alumnado gitano que no se abstiene de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. Estos educadores tenían una visión más diferenciada sobre las causas y las consecuencias de la «desvinculación escolar»<sup>4</sup> de este alumnado que el profesorado del IES.

Habiéndome aproximado a la realidad socioeducativa de la población gitana del barrio de San Roque desde diversos ángulos y tras haber realizado un análisis preliminar (Bereményi 2004b) de la misma, planteé un trabajo de campo con un colectivo gitano/*rom* diferente, en un contexto social, histórico, político y cultural muy distinto. Desde el 2003 estaba en contacto con representantes de colectivos *rom* y *ludar* (también denominado *boyash*) en el continente americano (Argentina, México, Ecuador, Canadá, EUA, Chile y Colombia). Después de consultar con personas gitanas de estos colectivos y con personas *gadyó* que colaboraban con ellos, decidí realizar un período de trabajo en Ecuador. Tras tramitar todos los permisos académicos y legales, Yanko, un líder de la *kumpania* al que tenía previsto visitar, me comunicó que su familia próximamente viajaría a Chile, México y los Estados Unidos y, por lo tanto, me sería imposible realizar mi trabajo con ellos. De esta manera, el trabajo detalladamente planificado se desvaneció y me tocó encontrar otro sitio para el estudio comparativo. El historiador y antropólogo colombiano, el Sr. Juancarlos Gamboa, y la activista *rom* colombiana Dalila Gómez me ayudaron desde el principio en la búsqueda y, finalmente, acordamos que colaboraría directamente con ellos y con el Proceso Organizativo Rom (Gitano) de Colombia – PROROM, en Bogotá D.C. El proceso de exploración y el trabajo de observación participante en Bogotá fue mucho más intensivo que el anterior en Badalona tanto con la *kumpania rom* como con la escuela del barrio.

Durante las primeras semanas pude conocer una parte importante del colectivo *rom* y las vacaciones de verano (diciembre-enero) me hicieron posible entablar relación con un gran número de niños, niñas y jóvenes *rom* fuera de la escuela. Gracias a los contactos previos tuve entrada a los hogares *rom* desde el primer momento y mi implicación en el movimiento político-cultural posibilitó ofrecer «devoluciones directas» e indirectas al mismo grupo, cosa que en el trabajo en Badalona resultó más complicada.

En la escuela – donde realicé observación participante con frecuencia diaria – el profesorado desconocía la pertenencia étnico-cultural de la mayoría del alumnado *rom*. No sabían que eran niños *rom*, aunque sabían que había «gitanos» en la escuela. En el centro, ser *rom* no implicaba expectativas o tratamiento diferentes por parte del profesorado y del grupo de iguales. En general, la socialización escolar, el rendimiento y la continuidad académica de los niños y niñas gitanos no se planteaba como un

---

<sup>4</sup> Me refiero al concepto de «*school disengagement*» o «*academic disengagement*» utilizado por la literatura anglosajona en la antropología de la educación.



problema, ni siquiera como una cuestión separada del resto del alumnado. De hecho, el alumnado *rom* tampoco se manifestaba como tal y sólo en casos excepcionales se identificaban públicamente como *rom* o «gitanos». Eran uno más del grupo. Por su parte, las familias *rom* mantenían posturas – discursivas y prácticas – muy variadas ante la escuela, desde el rechazo absoluto – en la forma actual de la escuela – hasta el máximo apoyo otorgado al niño y niña *rom* matriculados en la escuela. Eso sí, en todos los niveles el sexo y la edad eran ejes del posicionamiento. Ante esta realidad, tan diferente de la conocida en Badalona, me planteé las siguientes preguntas iniciales: ¿es posible que la ignorancia sobre la pertenencia étnico-cultural del alumnado *rom*, en este contexto social, favorezca la socialización escolar y el rendimiento académico, al menos hasta un cierto nivel? ¿Las relaciones interétnicas *rom-gadyó*, más relajadas en la sociedad colombiana, pueden tener repercusiones en los procesos de socialización escolar e incluso en el rendimiento académico del alumnado *rom*? ¿Es posible que la adscripción étnico-cultural de los niños y niñas *rom*, que se manifiesta de manera tan activa y variada en su cotidianidad, se reduzca a niveles más sutiles en el contexto escolar?

Casi cinco meses de trabajo en la *kumpania* de Bogotá y casi dos meses de colaboración intensiva en la escuela me ofrecieron un punto de comparación suficientemente sólido como para poder revisar los detalles de mis preguntas previas sobre si en contextos socioculturales y políticos diferentes la escuela responde a la diversidad del alumnado gitano/*rom* de manera distinta, y si en ecologías socioculturales distintas el mismo grupo minoritario elabora estrategias diversas ante la escuela.

Mi intención con este trabajo de tesis doctoral es dar a conocer las dos realidades observadas y analizarlas desde una perspectiva comparativa, por lo tanto, se centra en las relaciones y las experiencias de los gitanos de Badalona y los *rom* de Bogotá con la educación escolar.

## **Aproximación multinivel a la comprensión de las relaciones y experiencias escolares de los gitanos/*rom***

El aumento de la multiculturalidad en la sociedad y de la diversidad cultural en el sistema escolar, debido al creciente flujo migratorio hacia el Estado español, ha obligado a la sociedad mayoritaria y a los científicos sociales a volver a unas dudas y debates no solucionados en el pasado. Hace dos décadas *la* minoría étnico-cultural (formalmente nunca reconocida como tal<sup>5</sup>) del estado, que era objeto principal de las preocupaciones y medidas socio-educativas, eran los gitanos. Hoy en día, esta minoría se ha disimulado detrás del gran ruido causado en los medios de comunicación y en la vida política alrededor de la escolarización de la población inmigrante procedente de países pobres. La inmigración ha añadido un elemento importante a la competencia económica y social en las clases sociales menos favorecidas y, al mismo tiempo, ha obligado al sistema escolar a plantearse respuestas más eficaces para un proyecto educativo intercultural que promueva la función principal de la escuela que, según la filosofía del propio sistema educativo, tiene que ser la eliminación de las desigualdades sociales.

La presente investigación se inscribe en este escenario de competencia social que se materializa, entre otros, en las desigualdades educativas<sup>6</sup> en el sistema escolar. Debido a la concepción de la escuela como lugar de acumulación del capital cultural-simbólico y social (Bourdieu), estas instituciones, por presión social, se convierten en «mecanismos de filtro» en los cuales los hijos e hijas de las familias de minorías estigmatizadas se agrupan en ciertos centros, ciertos grupos clase y con oportunidades desiguales para conseguir un buen rendimiento y la continuidad académica. Fernández Enguita (1990) respecto a esto señala el carácter meritocrático del sistema escolar que disimula dichas desigualdades con un sinfín de promesas hasta ahora apenas cumplidas.

«Periódicamente se llega a la conclusión de que la selección es demasiado temprana, los procedimientos de evaluación no son lo bastante justos o las diferencias de origen no han sido adecuadamente tenidas en cuenta o compensadas pero tales problemas parecen poder resolverse con nuevas reformas que, por fin, convertirán a la escuela en el deseado mecanismo meritocrático de distribución de las oportunidades sociales que todos queremos que sea. Todo esto se expresa sintéticamente en la idea de la igualdad de oportunidades, que

---

<sup>5</sup> Aunque hay que reconocer la importancia de las repetidas declaraciones de parte de instituciones, como por ejemplo el Parlament de Catalunya, que hacen sobre todo el día 8 de abril, en el día mundial del pueblo gitano. La última declaración de ésta última reconoce la persecución y el genocidio de los gitanos. (29 de marzo de 2007)

<sup>6</sup> Aunque generalmente se hable de la «desigualdad educativa» en singular, conviene señalar que se trata de desigualdades de medidas muy diversas en el acceso, en la permanencia y en los resultados, entre otros aspectos. Fernández Enguita (1990a), por su parte, señala que cuando se habla de «desigualdad educativa» se trata simplemente de injusticia social.

llega a sustituir a la de igualdad de resultados hasta el punto de llevarnos a aceptar que las diferencias sociales son tolerables siempre y cuando cada cual salga de un mismo punto de partida en la carrera por los empleos, los ingresos, el poder, el prestigio, etc.» (Fernández Enguita 1990:45)

Carrasco (2003c) llama la atención sobre el hecho de que las respuestas definidas desde las políticas educativas a la creciente diversidad cultural del alumnado no se han materializado en planes, proyectos, organizaciones o currículums verdaderamente interculturales porque generalmente no se han podido superar los paradigmas tradicionales de «déficit / compensación» y «diferencia / aculturación». En el primer paradigma, la diversidad cultural se concibe en la escuela como «déficit» (de hábitos, de preparación, de capacidades, etc.) a lo cual las intervenciones se efectúan de manera exclusiva *con* los alumnos y alumnas diversos y no se dirigen hacia todo el alumnado. En el segundo, se reconoce la discontinuidad cultural entre la familia/comunidad y la sociedad mayoritaria (representada por la escuela); y consecutivamente se plantea la «compensación de las desigualdades», pero lo que se espera del alumno es un cambio gradual de referentes culturales, es decir, la asimilación y no el desarrollo de competencias culturales múltiples para diversos universos socioculturales.

Para entender las dinámicas escolares – desde las interacciones más sutiles hasta la organización escolar y las dinámicas de las relaciones de poder – y para ser capaces de interpretarlas de una manera más amplia en relación con el contexto social, hay que tener en cuenta las contradicciones intrínsecas del mismo sistema escolar. Tal como señala Fernández Enguita el papel de la escuela como espacio principal de socialización para el trabajo asalariado sólo se desarrolla «acompañadas de una serie de conflictos, mediaciones, disfunciones y procesos entrópicos» (1990:244). Fernández Enguita, en su análisis sobre la relación entre el subsistema social del trabajo y la escuela, señala que:

«Las contradicciones, los conflictos, las distorsiones en la realización por la escuela de sus funciones sociales pueden y deben ser también analizadas en términos estructurales. En primer lugar, porque es en las mismas relaciones estructurales donde se encuentran principalmente sus raíces. En segundo lugar, porque es en el complejo entremado que éstas forman, la estructura social misma, donde cobran sentido. Y, en tercer lugar, porque la incardinación de la actividad individual en las tendencias y contratendencias estructurales es lo que hace de ella algo más que una insignificante gota de agua en un errático océano social.» (Fernández Enguita 1990:244-245)

A través de esta visión holística del fenómeno del bajo rendimiento del alumnado procedente de grupos minoritarios, se ha desarrollado una línea de investigaciones – sobre todo en Norteamérica – a partir del «modelo ecológico-cultural» de John U. Ogbu. En este modelo y en sus revisiones y actualizaciones posteriores, se busca la

respuesta a las diferencias en el rendimiento escolar, por un lado, entre mayoría y minoría y, por otro lado, entre diversas minorías<sup>7</sup>. Cabe dejar claro en este lugar que utilizamos el concepto de «minoría» – siguiendo la definición de Ogbu (1998, 2004) y Gibson (1991, 1997a, 1997b) – a base de las relaciones de poder de un grupo con otros grupos y no en términos demográfico-numéricos.

«the term minority [...] refers to a group occupying a subordinate position in a multiethnic society, suffering from the disabilities of prejudice and discrimination, and maintaining a separate group identity. Even though individual members of the group may improve their social status, the group itself remains in a subordinate position in terms of its power to shape the dominant value system of the society or to share fully in its rewards» (Gibson 1991:358; 1997:318)

Según Ogbu (1981), los factores principales de la diferencia en el rendimiento escolar son las relaciones históricas mayoría-minoría y el tratamiento actual hacia el grupo minoritario por un lado, y por el otro los modelos culturales elaborados por el grupo minoritario acerca de la educación escolar como respuesta a los anteriores factores y a la percepción de la estructura de oportunidades socio-laborales.

Siguiendo una serie de estudios comparativos<sup>8</sup> realizados sobre diversos grupos minoritarios en múltiples países y continentes y aplicando y actualizando el modelo ecológico-cultural elaborado y mejorado por Ogbu y otros investigadores, tengo la intención de asumir y comprobar el punto de partida común de todos estos estudiosos: la *variabilidad intra e intergrupala* en sus estrategias elaboradas frente a la escolarización y las influencias que las estrategias tienen sobre el «comportamiento académico»<sup>9</sup> del alumnado minoritario.

No es fácil ubicar en este marco teórico dos grupos minoritarios (los gitanos españoles y los *rom* colombianos), que definidos (de manera *etic*) desde fuera son «gitanos» porque comparten y hasta un punto reconocen algunos elementos históricos del pasado, referentes culturales y representaciones sociales.

<sup>7</sup> Hay que tener en cuenta que la «minoría» se construye localmente y por eso el vocabulario de los estudios sobre el tema es distinto según la tradición del país. Por ejemplo, en el Reino Unido el término «*ethnic minority*» se utiliza paralelamente con el «*colour minority*»; en Holanda «*ethnic group*» define una posición social baja; en Israel «*minority*» se refiere exclusivamente a la población no judía, mientras que en Francia *minoría*, o *minoría étnica* simplemente no se usa. En algunos países europeos se refieren a los gitano/rom/sinti/viajeros como «*minoría nacional*». (AEQ 97). En Colombia, por ejemplo, se ha puesto mucho énfasis por PROROM en evitar el uso del concepto «*minoría*» y utilizar el de «*grupo étnico*», «*etnia*» e incluso el de «*grupo tribal*» si políticamente así conviene.

<sup>8</sup> Entre otros recogidos en la recopilación [Gibson y Ogbu 1991] y en [Anthropology & Education Quarterly 28(3) 1997].

<sup>9</sup> El concepto inglés de «*school performance*» se traduce por Silvia Carrasco en Ogbu (2004) como «*comportamiento escolar*». Aquí me refiero a este uso del concepto.

Tal como San Román (1984, 1994*b*, 1998) viene señalando en sus obras – aplicando la teoría de Fredrik Barth a la población gitana – el contenido o repertorio cultural de un grupo y la identidad étnica del mismo no son lo mismo. El contenido cultural es condición necesaria para la generación de una identidad étnica, pero no es condición suficiente, porque hay grupos con repertorio cultural compartido que no tienen una identidad común. San Román (1994*b*:189) también subraya que no es *toda* la cultura la que se relaciona con su identidad étnica, sino que más bien se trata de una *selección* de elementos que no necesariamente están directamente relacionados con la existencia física del mismo grupo. Estos elementos cambian en cada grupo y en cada momento histórico.

«Los gitanos han tenido, y tienen, una gran riqueza cultural, pero durante muchos siglos ha sido fundamentalmente su deambular el máximo exponente de su identidad, su habla y sus ropas cuando muchos gitanos decidieron asentarse en pueblos y villas, el cante en momentos del romanticismo español y hasta hace bien poco tiempo, el carro del chatarrero y el burro o la mula después de la guerra civil. Pero muchas de estas cosas, gitanas por excelencia aunque también lo sean de otros, una por una, no significan nada, en Grecia o en el sur de Italia, los Balcanes o Noruega, lugares todos donde también hay gitanos. Para todos ellos, en un momento u otro han sido o son elementos culturales étnicamente significativos el deambular y la lengua. Pero ni en todos los lugares ni en todos los períodos históricos significan estas dos cosas ‘gitano’ y cualquiera de las otras puede no haberlo significando nunca.» (San Román 1994*b*:189)

Respecto a los gitanos españoles también hay que mencionar la ruptura que significó la introducción del concepto «españoles gitanos» por Giménez Adelantado (1993, 1999) en el vocabulario científico, que aparece en otros trabajos (Abajo 1997, Abajo y Carrasco 2004) sobre el tema. Este concepto demarca a este grupo como un elemento constructivo de la sociedad española que se identifica con ciertos elementos culturales y formas sociales diferentes a los de la gran mayoría de los demás españoles.

Por supuesto, el debate sobre la heterogeneidad versus unidad de las culturas gitanas penetra las fronteras de las disciplinas. Según varios estudios de autores italianos y franceses (Formoso 2000; Williams 2000; Piasere 2000), los miembros de diversos grupos «gitanos» no se refieren a sí mismos como gitanos («zingari», «gitanes», «tziganes» – cada uno es una denominación externa), sino más bien como *sinto*, *manush*, *rom*, *yenish*, *xoraxané* o bien *caló* (es decir con denominación propia), aunque eso sí, asumen cierta semejanza entre sí frente a los *gadyé*. Por esta diversidad intragrupal el antropólogo húngaro Csaba Prónai define a los gitanos como pertinentes a una categoría no sólo transnacional y transcultural sino también «multiétnica» (Prónai 2000:12).

En este sentido, el sociógrafo húngaro Zsolt Csalog afirma que la categoría «los gitanos» no es sino la «asunción», real pero forzada, de un reflejo, predominantemente erróneo, que se ha producido mediante un complicado proceso histórico en nuestra conciencia social. (Csalog 1973, citado por Prónai 2000:12). Es decir, el hecho de que los gitanos constituyen una unidad homogénea sólo existe en el imaginario de los pueblos con los que conviven, quienes pese a su proximidad ignoran totalmente la gran variabilidad interna de sus vecinos. (Piasere 1998, Formoso 2000, Prónai 2000, Giménez Adeltantado 2002) Una vez reconocida y continuamente subrayada esta heterogeneidad, considero pertinente referirme a los gitanos españoles y a los *rom* colombianos como «el mismo grupo minoritario», al menos analíticamente, tal como lo hace por ejemplo Gibson y Bhachu con la minoría Sikh de la California rural y la Inglaterra urbana, y también como generalmente los investigadores estudian cualquier grupo *roma*, *sinti*, *ludar*, etc. o incluso el grupo de Viajeros dentro de la tradición investigadora de *Romani Studies*<sup>10</sup>, o en la disciplina conocida como «romanología».

No es objetivo de esta tesis entrar en el debate extendido sobre el origen común o no de los diversos grupos de gitanos, sin embargo, es fundamental poner en evidencia que «el gitano» (tal como la sociedad mayoritaria utiliza esta palabra para englobar todas las personas de esos grupos tan heterogéneos en todos los sentidos) está socialmente construido a partir de imágenes estereotipadas y en base a la competencia social. Las imágenes estereotipadas son capaces de definir detalles minuciosos de la imagen general del «gitano», como por ejemplo construyen «la mujer gitana», «el niño gitano» y ¿por qué no? «el alumno gitano». Carrasco (2001a) llama la atención sobre el mecanismo por el cual la estigmatización incide en las desigualdades educativas de manera muy parecida entre los grupos inmigrantes y minoritarios. El elemento común de este proceso es la imagen de déficit social y cultural y la diferencia insondable proyectada a estos colectivos e, indiscriminadamente, a sus hijos e hijas. Es conveniente referirnos a otras etnografías que tratan la construcción estigmatizada de un conjunto de estudiantes provenientes de un grupo minoritario históricamente rechazado y etiquetado. Por ejemplo, Pàmies (2004, 2006) en su etnografía demuestra cómo el profesorado construye el «alumnado marroquí» a partir de sus planteamientos personales y no profesionales. Este autor demuestra cómo las representaciones simbólicas del profesorado sobre este determinado grupo del alumnado delimitan las expectativas que se plantean sobre estos chavales.

Fernández Enguita (1990), por su parte, también llama la atención sobre las relaciones sociales que aparecen reproduciéndose a través del etiquetaje del alumnado que proviene de determinados entornos sociales y culturales.

---

<sup>10</sup> «Romany Studies» es la prestigiosa revista de la Gypsy Lore Society.

«No son las diferencias entre los alumnos, ni siquiera sumándoles toda la parafernalia relativa al origen social y cultural, las que determinan sus distintas realizaciones en la escuela. Las diferencias que cuentan no son las que se sitúan fuera por entero de la institución escolar, sino las que están en el centro de la articulación entre ésta y la sociedad global o sus principales instituciones. Está fuera de lugar, por consiguiente, ocultar la responsabilidad de la escuela bajo la aureola de su presunta científicidad mientras se clasifica a los alumnos como ‘normales’, ‘niños-problema’, etc. o se rebautiza su exclusión como ‘fracaso’ y su rechazo como ‘inadaptación’.» (Fernández Enguita 1990a:25)

Si aceptamos la construcción social (más o menos local) de estas categorías («fracaso», «problema»<sup>11</sup>, «alumnado gitano», «alumnado marroquí») y que esto – según la teoría ecológico-cultural – tiene influencia en la elaboración de los modelos culturales sobre la escuela, deberíamos encontrar grupos de gitanos en el mundo con modelos culturales muy diferentes y, en última instancia, con «comportamiento escolar» muy variado. Además, si el «gitano» y, paralelamente, el «alumnado gitano» se construye socialmente, entonces en diferentes contextos sociales la escuela puede dar respuestas muy variadas a la diversidad de los «gitanos». A partir de esta reflexión me surgieron algunas preguntas después del primer trabajo en Badalona (Cataluña) – que se concluyó en el trabajo de investigación de máster (Bereményi 2004b) – y antes de mi estancia en Bogotá (Colombia).

¿En continentes lejanos a Europa y en sociedades diferentes de las europeas los gitanos/*rom* ocupan el mismo estatus social que en Europa? ¿Cómo se construye en la legislación y en las relaciones interétnicas el «gitano» en otras sociedades? ¿Cómo responden los gitanos/*rom* social y culturalmente a su imagen social? (*Elaborado en el capítulo 1.*)

Si la relación histórica conflictiva y hostil entre gitanos y payos en España tiene influencia en los modelos culturales de los gitanos acerca de la escuela en términos mayormente negativos (*elaborado en los capítulos 3 y 5*), entonces ¿puede ser que las relaciones relativamente «relajadas» entre los *gadyé* colombianos y los *rom* tengan como resultado estrategias escolares más positivas respecto a la escolarización? Si los gitanos en España ven la estructura de oportunidades limitada para ellos y esto tiene relación con su comportamiento escolar, entonces si en Colombia los *rom* tienen más oportunidades socio-laborales, – ¿su comportamiento escolar será diferente? (*Elaborado en los capítulos 4 y 5.*)

---

<sup>11</sup> Más adelante volveremos a la percepción del profesorado sobre el alumnado gitano como “problema” o bien, según formula el propio profesorado, «el problema gitano» en la escuela. Esta categoría utilizada por el profesorado incluye dos aspectos: por una parte las dificultades del mismo profesorado para hacer frente a fenómenos estadísticamente más frecuentes entre el alumnado gitano que entre el resto del alumnado (absentismo y sus consecuencias académicas, actitud antiescolar, bajo rendimiento académico...); por la otra parte, las supuestas consecuencias negativas de estos fenómenos en la «integración» sociocultural del niño gitano en el futuro.

¿En diversos contextos sociales el profesorado tiene percepciones variadas del «alumnado gitano»? Si la imagen social negativa del «gitano» en España es responsable por la definición del «alumno gitano» como *problema* y como *déficit*, entonces ¿una imagen social más neutral del «gitano» en Colombia puede condicionar una interpretación del «alumnado gitano» como «alumnado» y no como «gitano» (como sinónimo de problemático y carente)? Es decir, ¿puede ser que el profesorado en Colombia no reconozca el alumnado gitano según su adscripción étnico-cultural? O decirlo de otra manera, ¿puede ser que el alumnado gitano en España no sea todo problemático como *alumnado*, sino más bien como «gitano»? Y en última instancia, ¿cómo puede ser que a pesar de la apuesta clara de la legislación por la eliminación de desigualdades en la realidad no se hayan realizado cambios significativos respecto a la escolarización de los niños gitanos? (*Elaborado en el capítulo 5.*)

Más allá de proyectar un punto de referencia «ideal» para el ejercicio de análisis, estas preguntas ingenuamente expresan mi convicción sobre el potencial de la escuela y de la agencia del profesorado para modificar las condiciones que influyen directa o indirectamente en la construcción y en la transformación de las posturas ocupadas por las minorías frente a la institución escolar.

De los diversos estudios comparativos sobre minorías y escolarización, el análisis de Yangsook Lee (co-autor del *Minority status and schooling* editado por Margaret Gibson y John Ogbu) tiene mayor relevancia en mi comparación Badalona – Bogotá. Lee propone encontrar un equilibrio entre los factores explicativos estructurales y culturales que se manifiestan en una perspectiva interaccional. La minoría coreana en Japón padece discriminación en todos los espacios sociales (fundamentada con instrumentos legales y políticos) y su escolarización es conflictiva, entre otros, a nivel de rendimiento y de convivencia interétnica. En cambio, los coreanos en los Estados Unidos pertenecen a la categoría de *minorías asiáticas* y sobrepasan el rendimiento de sus compañeros *blancos*<sup>12</sup> de la sociedad mayoritaria. Lee sostiene que la *estructura social* y la *cultura* de la gente (en sentido antropológico) se relevan en las interacciones entre algunos agentes clave, como en este caso: el propio niño-alumno, los padres (familia, comunidad), el profesorado y el grupo de iguales. Las interacciones se estudian en dos niveles. Por un lado, se observa su influencia en la *formación de las auto-expectativas educativas* del mismo niño o niña y, por el otro, se mira el proceso de interacciones en la *actualización de estas auto-expectativas*. Al respecto, casi toda la literatura específica correspondiente en España señala que los gitanos españoles sufren discriminación y están rodeados de representaciones negativas en la sociedad y también a niveles más sutiles de las interacciones en contextos escolares. Desde la publicación del estudio de

---

<sup>12</sup> Descendientes de inmigrantes europeos.



Abajo (1997) también sabemos que los niños gitanos reciben perplejos mensajes acerca de su presente y futuro académico, social y laboral que inciden en la formación y la actualización de unas auto-expectativas académicas bajas. Esta «reflexión social envenenada»<sup>13</sup> dirigirá al alumnado hacia la desvinculación de los objetivos educativos de la escuela y los demás agentes educativos.

En contraste con lo que vemos en España, la sociedad colombiana está enviando mensajes diferentes a los *rom* a través de los agentes clave y basados en una estructura social distinta. Los *rom* de Colombia, consecuentemente, están elaborando unos modelos culturales acerca de la escuela diferentes de lo que hemos observado en el caso de los gitanos españoles. La escolarización de los *rom* es poco conflictiva – y se percibe también así – y los estudiantes *rom* muestran buen rendimiento académico. Sin embargo, el abandono escolar es todavía más precoz que en los gitanos españoles, aunque como veremos más adelante la edad media de terminar los estudios, es decir, la «normalidad» a la que comparamos la «precocidad» es diferente en los dos contextos. Además de las diferencias, los dos grupos muestran *teorías folk* (Ogbu 1998; Gibson-Bhachu 1991) parecidas sobre cómo triunfar y cómo progresar en la vida. Es decir, la comparación no parte de dos modelos culturales completamente opuestos, sino que busca las condiciones a nivel micro y macro que aclaren la variabilidad entre los dos grupos, teniendo en cuenta la heterogeneidad interna de cada uno.

En este estudio, desde una dimensión comparativa y con una doble aproximación micro/macro, buscaremos qué modelos culturales desarrolla la *minoría gitana/rom* ante la escolarización; cómo responde la escuela y el profesorado a la diversidad del alumnado gitano/*rom*; y procuraremos poner los procesos escolares y las relaciones educativas en relación con otros aspectos relevantes del entorno social.

---

<sup>13</sup> Concepto elaborado por Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001).

## Estructura de la tesis

El presente documento consta de cinco capítulos, además de la introducción, la recapitulación final y la conclusión.

El **primer capítulo** revisa la cuestión de la incorporación de los grupos gitanos/*rom* a la sociedad de España y de Colombia y el proceso de exclusión social y minorización que están experimentando estos colectivos desde el siglo XV hasta la fecha. Este capítulo se compone de dos apartados. El primer apartado (1.1) es una revisión historiográfica, mientras que el segundo (1.2) demuestra la construcción diferenciada del «gitano» y del «*rom*» según su contexto político y social. Se detallan las imágenes sociales acerca de estos colectivos y los intentos de las organizaciones gitanas/*rom* y progitanas para mejorar estas imágenes.

El **segundo capítulo** detalla la orientación metodológica y técnica de la investigación empírica. A partir de las referencias teóricas del primer capítulo, aquí se resumen los ejes teóricos posteriormente aplicados a lo largo del trabajo y también se describen los objetivos y las hipótesis que guían el proceso de la investigación, así como la metodología aplicada para la realización de ésta.

El **tercer capítulo** ofrece la descripción etnográfica del caso de Badalona, introduciendo tanto el barrio con sus protagonistas, los gitanos de ambos sexos y de diversos grupos de edad y sus vecinos *payos*, como un instituto de educación secundaria con un alumnado gitano considerable. En esta segunda escena los protagonistas son los profesores y profesoras y las relaciones educativas entabladas con el alumnado gitano y con los demás agentes educativos clave.

El **cuarto capítulo** es la descripción etnográfica de la *kumpania rom* (colectivo gitano) de Bogotá y las relaciones con su entorno. El capítulo incluye también una etnografía escolar donde conocemos la realidad escolar del barrio junto con las representaciones, las prácticas y las relaciones educativas del profesorado.

Los **capítulos tercero y cuarto**, el cuerpo etnográfico de este estudio, recogen observaciones tanto sobre percepciones, representaciones y discursos como sobre estrategias educativas de los gitanos de Badalona y los *rom* de Bogotá. El quinto capítulo profundizará en el primer aspecto, mientras que las estrategias sólo se discutirán respecto a sus implicaciones teóricas.

El **quinto** es un doble **capítulo** que pone en una dimensión comparativa aspectos que anteriormente se detallaban en los capítulos tres y cuatro. En la primera parte se discuten las diversas percepciones, representaciones y discursos que los gitanos/*rom*

comparten sobre la realidad social en relación con la escuela y la educación formal. Aquí planteo diferencias y similitudes entre los dos casos presentados. Primero se analizan los marcos de comparación, es decir, los colectivos con los que los gitanos/*rom* comparan sus oportunidades socio-laborales. Después se comparan las interpretaciones instrumentales de la escuela, las percepciones relacionales del contexto académico y las interpretaciones simbólicas que realizan los dos colectivos de gitanos/*rom* sobre las influencias de la escolarización en la identidad étnico-cultural.

La segunda parte de este capítulo, realiza un análisis sobre las creencias, discursos y prácticas docentes del profesorado en Badalona y Bogotá respecto al alumnado gitano/*rom* y a sus relaciones educativas. En el primer apartado (5.2.2) se comparan los discursos en los documentos escolares de los dos contextos observados. El segundo apartado (5.2.3) discute comparativamente la influencia de las imágenes sociales de los «gitanos» sobre las representaciones y expectativas del profesorado ante el «alumnado» gitano, así como en las explicaciones que éstos plantean sobre «el problema escolar de los gitanos». Finalmente, en el tercer apartado (5.2.4), se desarrolla cómo perciben los docentes la diversidad del alumnado gitano/*rom* y con qué práctica docente hacen frente a esta diversidad en los dos contextos observados.

El apartado titulado **Recapitulación** da a conocer las implicaciones teóricas de este trabajo. En primer lugar, se discuten los resultados de la investigación relacionados con el primer conjunto de hipótesis respecto a los modelos culturales, estrategias y prácticas escolares de los dos colectivos gitanos observados. En segundo lugar, se revisarán los hallazgos relacionados con el segundo conjunto de hipótesis, y concretamente con el centro educativo y las relaciones educativas entabladas en éste. Y, finalmente, en referencia al tercer grupo de hipótesis iniciales, se analizará la relevancia de las dinámicas del contexto social de la escuela en las relaciones educativas del alumnado gitano.

Por último, se presentan los principales resultados de la investigación en forma de **conclusiones** refiriéndose, por una parte, a los objetivos y las hipótesis y, por otra, a los resultados no esperados, no previstos ni buscados en el proceso investigativo.

# 1. Incorporación y presencia de los gitanos en los estados

## Consideraciones previas

En este capítulo introductorio elaboraré una doble mirada hacia la historia de los gitanos de España y de los *rom* de Colombia, para aclarar por un lado qué tratamiento recibieron de la sociedad mayoritaria en los siglos pasados y bajo qué condiciones se han incorporado en estas sociedades ocupando su estatus minoritario y, por el otro, cómo han sido construidos de manera diferenciada a través de la *imagen social* en diversos contextos socio-culturales, políticos e históricos.

De acuerdo con San Román (1984), partimos de la conceptualización de los gitanos como un grupo étnico-cultural que comparte una serie de elementos culturales – o «contenidos étnicos»<sup>14</sup> – comunes que lo hace diferente de otros grupos con los que se encuentra en interacción. Sin embargo, hay que recordar que tanto los elementos culturales como las relaciones con otros grupos siguen una dinámica constante. Tal como señala Ardèvol y recuperando la siguiente definición:

«El concepto de grupo étnico lleva implícita la idea de interacción dinámica del grupo con otros grupos o colectivos con los que se relaciona, de tal manera que las formas culturales no permanecen estáticas, sino sujetas al cambio debido a la propia evolución interna, al medio ecológico y a la interrelación con otros conjuntos sociales. Y para afrontar el cambio social que pueda producirse dentro del colectivo gitano, hay que partir de su propio dinamismo cultural y del tipo de interacción que establece con el entorno, con la sociedad en la que está inmerso». (Ardèvol 1987:67)

De manera que el mismo grupo étnico en contextos históricos, sociales, geográficos o políticos diferentes desarrollará sus propias respuestas culturales y relaciones con la sociedad mayoritaria diferenciándose no sólo de los referentes culturales de la sociedad mayoritaria sino también de otros subgrupos de la misma etnia hallados en otros contextos.

A lo largo de esta tesis me referiré a la sociedad mayoritaria vs. grupo minoritario en términos de relaciones de poder y no en términos demográficos tal como lo señalé antes. Ardèvol hace el mismo comentario respecto a la relación entre los gitanos y la sociedad que los rodea.

«Los gitanos, como grupo étnico diferenciado y minoritario, están insertos en una sociedad más amplia que denominamos mayoritaria. Las relaciones interétnicas entre ambas colectividades o entre sus individuos se ven mediatizadas por las relaciones minoría/mayoría, de forma que estas relaciones no se fundan en una complementariedad de las

---

<sup>14</sup> Véase Fredrik Barth (1969) y su aplicación en el caso de los gitanos españoles por Teresa San Román (1984).

identidades étnicas sino que operan dentro del marco de las instituciones del grupo mayoritario y, por tanto, el grupo minoritario está en situación de desventaja en cuanto al acceso general a los recursos y al poder político.» (Ardèvol 1987:67)

Ahora bien, antes de entrar en el estudio del tema de este capítulo, considero oportuno comentar brevemente algunos aspectos demográficos sobre la población gitana de Europa, del Estado español y el contexto más cercano de nuestro estudio.

San Román y Garriga hace más de treinta años escribió lo siguiente:

«No disponemos de datos estadísticos sobre el número y distribución de los gitanos, ni en el mundo ni en Europa, ni en España. [Sigue en el pie de página] Aún hoy siguen sin realizarse los censos necesarios para poder dar cifras reales». (San Román y Garriga 1983<sup>15</sup>:16)

Durante estas tres décadas no hemos podido observar grandes avances en este sentido. Sin embargo, lo que es aún más lamentable es que no disponemos de datos más básicos sobre la población que quisiéramos conocer mejor. Tenemos muy poca información contrastada acerca del volumen de la población gitana de España e igualmente poca sobre los *rom* de Colombia. Mientras que el Censo General 2005 de Colombia reconoce la pertenencia étnica y lingüística como rasgo diferenciador, y además esto le exigen los grupos étnicos del país, en el Estado español no es posible llevar a cabo ningún tipo de censo general sobre las poblaciones étnicas con nacionalidad española. Este es el punto de partida y la razón por la que las administraciones desconocen la realidad de esta población sobre la cual, sin embargo, actúan constantemente en el marco de políticas sociales y educativas, entre otras. Las únicas fuentes de información más o menos fiables son las investigaciones realizadas en territorios delimitados y con poblaciones restringidas.

España no es el único país de la Unión Europea que no ha sabido ponerse al frente a este fenómeno.<sup>16</sup> Como un estudio reciente de la Open Society Institut demuestra:

«The extent of discrimination against minority groups in many EU member States is obscured by the unavailability of comprehensive

<sup>15</sup> La publicación de 1983 es una segunda publicación del texto de 1972.

<sup>16</sup> Sobre las estadísticas étnicas divergen las opiniones de los expertos. La mayoría de las organizaciones gitanas están en contra de las estadísticas y censos étnico-raciales porque históricamente los censos se han utilizado contra ellos (p. ej. *holocausto*) y también recuerdan a los archivos criminales organizados en base étnico-racial, además destacan que el proceso de recolección de datos no es suficientemente controlable. Otros líderes gitanos y ONG abogan por las estadísticas étnicas, porque son necesarias para la planificación y la implementación de políticas, para la evaluación de éstas, y para luchar contra la discriminación (en educación, trabajo, sistema sanitario, etc.) o para asegurar la igualdad de oportunidades. MG-S-ROM del Consejo Europeo organizó un debate entre expertos y afectados, pero las conclusiones no son consensuales, sino que la respuesta está muy pendiente de la situación concreta. Véase: COUNCIL OF EUROPE / MG-S-ROM (2000).

statistics or other reliable data. As in candidate States, lack of data is often justified by concerns for privacy and protection of personal data. At the same time, the absence of sufficient information presents a clear obstacle to the formulation of effective non-discrimination policy. [...] For example, there are no nation-wide, reliable statistics about the situation of roma in either Spain or Germany, or about Muslims in France or Italy – a gap which specialised human rights bodies have encouraged the authorities to fill. For example, CERD<sup>17</sup> has highlighted that the lack of official socio-economic data on the Spanish roma/gitano population may impair the effectiveness of policies to improve their situation. The Race Directive also recommends the use of statistical evidence to establish instances of discrimination.» (OSI 2002: 43)

No sólo no existe censo general y local sobre la población según adscripción étnica, sino que tampoco se realiza en las escuelas y otras instituciones públicas. Como señalan Abajo y Carrasco (2004):

«En España no es posible realizar un estudio [...sobre desigualdades académicas basándose en datos de gran escala...] ni sobre la situación presente, ni mucho menos diacrónico, ya que no se registran datos sobre resultados académicos y adscripción étnica. De hecho, ni siquiera podemos hacerlo en relación con el alumnado extranjero, puesto que tampoco se desagregan los datos por nacionalidad en el proceso de registro de resultados académicos o en las pruebas estatales, situándonos entre la más absoluta ignorancia y la mayor de las ambigüedades de la corrección política.» (2004:40)

Ante esta realidad en la aproximación del volumen de la población gitana, nos apoyamos en estudios e investigaciones e informes de referencia (Liégeois y Gheorghe 95; Liégeois 1998; OSCE 2000; OSI 2001; Sánchez Aroca 2003; ECRI 2006, Council of Europe 2006, etc.). Según estimaciones de Liégeois (1998:34), en los estados europeos hay un total de 7,2-8,7 millones de gitanos. Los estados con mayor número de población gitana son Rumania, España, Bulgaria e Hungría, Eslovaquia y Serbia<sup>18</sup>. Mientras que en Bulgaria y en Eslovaquia, según estos datos, la proporción de los gitanos en la sociedad está alrededor del 9 %, en España esta proporción se estima en el 1,9 %<sup>19</sup>.

El informe del Banco Mundial (Ringold et al. 2005) proyecta la población gitana de Europa entre los 7 y 9 millones, una cifra parecida a la de Liégeois. El Informe anual de

---

<sup>17</sup> Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD); *Concluding Observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination: Spain*, CERD/C/304/Add.8, 28 March 1996.

<sup>18</sup> En las estadísticas junto con Montenegro, que se le independizó en junio de 2006.

<sup>19</sup> El II Informe sobre España del Convenio-Marco 2006 estima que la población gitana constituye el 1,6 % de la población española.

la Fundación Secretariado Gitano de 2005<sup>20</sup> indica que la población gitana de la Unión Europea (de los 25) acoge aproximadamente diez millones de personas.

FIGURA 1A: ESTIMACIONES ACERCA DEL VOLUMEN DE POBLACIÓN GITANA SEGÚN PAÍSES

Estado	Estimación de Liégeois 1998	Liégeois y Gheorghe 1995
Rumania	1.800.000 - 2.500.000	2.000.000
España	850.000 - 1.000.000	800.000
Bulgaria	700.000 - 800.000	800.000
Hungría	550.000 - 600.000	600.000
Rep. Eslovaca	480.000 - 520.000	520.000
Serbia-Montenegro	400.000 - 450.000	n/a

FUENTE: LIÉGEOIS (1998)

El estudio realizado por «Save the Children» (Londres, GB) estima que aproximadamente 4,2 millones de roma/gitanos viven en los ocho países europeos centrales y orientales y sólo 1,5 millones en los cinco grandes estados de Europa occidental, de los cuales más de la mitad vive en el Estado español. (Save the children 2001:18)

Piasere (2004), a partir de la proporción de la población gitana en los países europeos y teniendo en cuenta el PIB de cada estado, habla de «Europas gitanas». En este sentido muestra tres «Europas». En la «primera Europa» se ubican los estados de los Cárpatos y la Península Balcánica. En estos países europeos más pobres residen casi las tres cuartas partes de la población gitana europea total, representado una proporción considerable dentro de la población total (Macedonia 11%, Eslovaquia 8,9%, Bulgaria 8%, etc.). En la «segunda Europa» se encuentran agrupados los países más ricos de Europa occidental donde la proporción de los gitanos dentro de la población total es mucho más baja (España 1,6%, Irlanda 0,6%, Francia 0,5%.etc). Aquí reside sólo el 14,7% de los gitanos de Europa. Finalmente en la «tercera Europa» la proporción de los gitanos no llega al 0,2% de la población total (p.e. Bielorrusia, Gran-Bretaña, Alemania o Italia), y engloba el 10,5% de los gitanos europeos.

Según INE (2006), la población de España es de 44.108.530 habitantes. A partir de esta cifra y teniendo en cuenta las estimaciones del *II Informe del Convenio-Marco* (2006), los gitanos españoles representan una 1,5-1,6 % de la población total española (Council of Europe 2006), mientras que se trata del colectivo gitano más numeroso de la Unión Europea y representa, aproximadamente, el 8-9 % de todos los gitanos europeos.

El colectivo gitano de nacionalidad española<sup>21</sup> no está reconocido por el Estado como minoría étnica o como minoría nacional,<sup>22</sup> pero sin duda es el grupo étnico-

<sup>20</sup> FSG (2005) Informe anual: Discriminación y Comunidad Gitana.



cultural más significativo de la población española y también supera el mayor grupo extranjero residente en el Estado español. El Instituto Nacional de Estadística (2006) afirma que el número de extranjeros marroquíes – la minoría inmigrante más significativa – residentes en España se eleva a 535.000 personas, de manera que hay una diferencia de unas cien mil personas entre el colectivo marroquí y el colectivo gitano español.

FIGURA 1B: ESTIMACIONES ACERCA DEL VOLUMEN DE LA POBLACIÓN GITANA EN ESPAÑA

- Gheorghe – Liégeois (1998)	700.000-800.000
- Liégeois (1998)	850.000-1.000.000
- Informe del Congreso de Diputados (1999) <sup>23</sup>	630.847
- Datos de MTAS (2003) se refiere al año 2001	632.969
- II. Informe del Convenio-Marco sobre España 2006	650.000-700.000

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE FUENTES SEÑALADOS

Cataluña, según podemos observar en la *Figura 1C*, en el 2001 contaba con aproximadamente 65 mil gitanos, que representaban el 10 % del grupo étnico en todo el estado. Esto significa un aumento tanto en número (23 %) como en peso relativo respecto a otras comunidades autónomas. Otros autores anteriormente presentaron cifras mucho más inferiores, como Vázquez (1978) que indica 17.962; Montoya (1987) que indica 37.728 y Grup PASS (1991) que indica 31.881 personas. Por otra parte, San Román (1996), en un trabajo interno de la Generalitat de Catalunya,<sup>24</sup> habla de 62.868 personas.

Abajo y Carrasco (2004:46) señalan que algunas proyecciones sitúan el número presente alrededor de 70 mil, aunque no especifican sus fuentes. Por otro lado, un estudio reciente sobre la población gitana de Cataluña apunta que las «xifres oscil·len entre trenta i seixanta mil» (Sánchez Aroca 2003:47). De todas formas, se trata de una población que en su mayoría participó en las mayores migraciones recientes dentro de la Península, tanto de contextos rurales a urbanos como de una comunidad autónoma a otra. La mitad de la población gitana catalana procede de fuera de Cataluña (Abajo y Carrasco 2004:46), pero si observásemos el origen de los progenitores la proporción de los nacidos fuera de Cataluña sería más alta.

<sup>21</sup> El «colectivo gitano de nacionalidad española» no incluye los grupos *rom*/gitanos recién llegados de otros países europeos, porque esta investigación no se extiende a esta población.

<sup>22</sup> Aunque el Parlament de Catalunya reconoció la «cultura gitana» el diciembre de 1999.

<sup>23</sup> CONGRESO DE DIPUTADOS (1999a) se refiere como fuente a la Asociación Secretariado General Gitano. La Asociación por su parte realizó la proyección a partir de un estudio del Grupo PASS (1991) y otros estudios de algunas comunidades autónomas

<sup>24</sup> Direcció General de Serveis Comunitaris. Informe: Població gitana a Catalunya (setembre 1993-maig 1996).

Los gitanos están presentes en la Península Ibérica desde hace casi seis siglos. A lo largo de los cientos de años han sufrido procesos de minorización, marginación y exclusión social que para algunos representó la asimilación a la sociedad *mainstream*, pero para la inmensa mayoría de los gitanos la historia ha significado fases de aculturación y de resistencia u oposición étnica. Su historia y el desarrollo de su relación con la sociedad mayoritaria española y con las instituciones sociales no han representado una excepción en los estados europeos, al contrario, han mostrado bastantes semejanzas, incluso en el presente, con una Europa unida.

FIGURA 1C: ESTIMACIONES DE POBLACIÓN GITANA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Población gitana española 1999	Porcentaje de población gitana por C. A. con respecto al total de la población gitana	Datos facilitados por comunidades autónomas referidos al año 2001	
Andalucía	286.110	45 %	350.000	55 %
Madrid	59.082	9 %	60.000	9 %
Cataluña	52.937	8 %	65.000	10 %
País Valenciano	52.455	8 %	50.000	8 %
Castilla - La Mancha	33.552	5 %	20.664	3 %
Murcia	33.006	5 %	12.500	2 %
Castilla y León	28.339	4 %	26.010	4 %
Aragón	18.209	3 %	9.000	1 %
Galicia	13.741	2 %	8.417	1 %
País Vasco	11.675	2 %	-	-
Extremadura	11.318	2 %	15.000	2 %
La Rioja	7.361	1 %	3.850	1 %
Navarra	5.954	1 %	-	-
Baleares	5.423	1 %	6.423	1 %
Asturias	4.780	1 %	8.000	1 %
Cantabria	4.021	1 %	2.460	0 %
Ceuta y Melilla	2.030	0 %	-	-
Canarias	854	0 %	-	-
TOTAL	630.847	100 %	637.324	100 %

FUENTE: ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (2002)

Para poder entender mejor la situación social, cultural, económica y política de los gitanos españoles de hoy, en el primer capítulo me propongo revisar brevemente unas fuentes de referencia sobre la historia de la incorporación de los grupos gitanos a la sociedad española, y las políticas que el estado ha aplicado ante su presencia. También haré referencias a los mismos aspectos relacionados con los *rom* de Latinoamérica y concretamente con los de Colombia. Considero que la contextualización histórica, tanto de una perspectiva lejana como de una más próxima, es imprescindible para

complementar una investigación etnográfica. Ogbu siempre destaca la doble mirada (1981, 1993), la *micro* y la *macro*, que se tiene que mantener a lo largo del trabajo etnográfico, porque sólo así se es capaz de comprender las estrategias culturales de un grupo étnico-cultural, en los momentos en que da respuestas concretas a un fenómeno social concreto y entra en conflicto con los intereses, valores y prácticas dominantes de la sociedad mayoritaria.

La sugerencia de Ogbu se puede resumir en que la microetnografía tiene que integrarse con la macroetnografía. Más allá de la educación, el estudio *holístico* debería examinar

«cómo la escolarización estaba conectada con otras instituciones, [y] cómo las fuerzas sociales, y entre ellas las creencias e ideologías de la sociedad en general, influyen en las conductas de los que participan en las escuelas» (Ogbu 1981:158)

Las formas de *incorporación inicial* («*terms of incorporation*») del grupo en la sociedad mayoritaria es un punto neurálgico en el modelo *ecológico-cultural* de Ogbu, y tiene como objetivo explicar los orígenes de la relación interétnica que viene desarrollándose entre *minoría* y *mayoría*, entendidos estos últimos conceptos como relación de poder y no como mera proporción numérica de poblaciones (Ogbu 1974). Los más de cinco siglos de «convivencia» basada en la desigualdad social y las consecuencias de ésta pueden explicar los estereotipos, prejuicios, temores, representaciones negativas simplificadas y la inconformidad general con que la sociedad mayoritaria se vuelve hacia los vecinos gitanos hoy en día.

Una vez haya descubierto quienes «son» los gitanos/*rom*, pasará a discutir el tema central de este capítulo: la construcción social de los gitanos/*rom* de manera diferenciada dependiendo de su contexto histórico y socio-cultural. Esta búsqueda se realizará de modo comparativo para ver, justamente, si en sociedades tan diversas como son la española y la colombiana, se crean representaciones o imágenes y posiciones socio-económicas parecidas o bien diversas en relación con un mismo grupo étnico.

## 1.1 Historias de exclusión

### 1.1.1 Llegada de los gitanos a Europa

La principal fuente de información sobre el origen de los gitanos es su lengua, el *romanés*,<sup>25</sup> que permite analizar no sólo su afinidad con las lenguas *neo indio* del noroeste de la India y Pakistán (hindi, goujrathi, cachemiri, punjabí, etc.), sino también la ruta que han recorrido tanto en Asia como en Europa<sup>26</sup>. Sin embargo, hay que destacar que todavía no hay pruebas contrastadas, sino más bien hipótesis sobre el lugar exacto de salida y sobre las razones de ésta. Según las hipótesis más generalmente citadas, el grupo que en España se denominó con el nombre de gitanos comenzó un proceso migratorio entre los siglos IX y XIV desde la península sudasiática. Los primeros grupos llegaron a Europa durante estos siglos.

Un documento escrito sobre la vida de San Jorge de Athos (Imperio Bizantino), aproximadamente del año 1100, se refiere a los *Atsingani*, supuestamente un grupo que viajaba desde la India, y los llama con el nombre de una secta herética de Grecia. Parece que las versiones de esta denominación serán muy difundidas en diversas lenguas de Europa para designar a los gitanos: se llaman *tsiganes* en francés, *zingari* en italiano, *Zigeuner* en alemán; *ciganos* en portugués, *cigányok* en húngaro, *sigøyner* en noruego y *tigani* en rumano – para comentar sólo algunos ejemplos. (Fraser 1997, Liégeois 1998, San Román 1998)

Las rutas que recorren en el continente europeo están relativamente bien documentadas, y además las investigaciones lingüísticas pueden dar cuenta de las rutas deduciéndolas a partir de la incorporación de vocabulario y estructuras gramaticales. Sabemos que, en el imperio del rey Segismundo (en el 1411 coronado a *de facto* Emperador Sagrado Romano), los *egipcianos* reciben una acogida muy positiva, y sus sucesores en el trono del reino húngaro también siguen su estrategia. Segismundo, en el 1407, entrega un permiso de viaje a un grupo de gitanos en Bohemia y, después, otro al

<sup>25</sup> «*Romanés*» significa ‘en gitano’ o ‘de manera gitana’, por ejemplo ‘zhanav romanés’ = ‘sé (hablar) en gitano’. La bibliografía internacional utiliza *Romà* para referirse a todos los grupos gitanos y *romaní* en la sentido de adjetivo, por ejemplo, ‘Romaní people’ = gente gitana, pueblo gitano. Yo utilizaré *romanés* o *romanó* para referirme a la lengua y conservo los términos «los *rom*» (plural), «el *rom*» (masculino), «la *romli*» (femenino) para referirme a los *rom* (gitanos) de Colombia, respetando su forma de autodefinirse.

<sup>26</sup> La «lengua de los gitanos se constituye en tres grandes grupos: el asiático o medio-oriental «Domari, el Armenio «Lomavren y el europeo «Romani. Los términos técnicos para las versiones son: *Dom*, *Lom* y *Roma*. Todas pertenecen al grupo lingüístico Indo-ariano, pero reflejan innovaciones lingüísticas diferentes que sugieren tres migraciones de épocas históricas diversas. Las «prestaciones de léxico más significativas de la rama europea se han tomando del griego y de lenguas iraníes. En cuanto a su gramática (morfología, sintaxis), la rama europea ha sido objeto de una reestructuración profunda hasta perder su gramática hereditaria, transformándose en una «gramática híbrida. (Hancock 1988; Matras 1995; Matras et al.)

líder gitano llamado *Ladislaus*, los cuales les permiten la libre circulación y la acogida en varios territorios.<sup>27</sup> Michael Sinclair Stewart se plantea que, si hacía falta poseer cartas de recomendación para la circulación, posiblemente sin éstas ni la circulación ni el desempeño de actividades económicas estaban permitidos para el resto de los grupos gitanos menos afortunados. (Sinclair Stewart 1994)

Aunque hay muchas fuentes de información sobre esos siglos, no quiero entrar en los detalles. Mi intención con esta muestra mínima es simplemente ilustrar la época quizá menos problemática de los gitanos en Europa. En el siglo XVI, los gitanos llegan hasta los países más lejanos de sus rutas iniciales. La diáspora fuera del continente europeo, según las fuentes (Vaux de Foletier 1974, Gómez Alfaro 1982, Fraser 1997, Liégeois 1998, 1993, Gamboa-Paternina 2000, Nedich s/f, Hancock 2002, Peeters Grietens 2004) comienza con las deportaciones forzosas de familias enteras en el siglo XVII desde España y Portugal. Los destinos eran las colonias africanas y americanas. Sin embargo, según Gómez Alfaro (comunicación personal referida por Gamboa y Paternina 2000:17), cuatro «rom» estaban en la tripulación de la tercera expedición de Cristóbal Colón. En todo caso, si eso fue así, estos gitanos probablemente fueron más afortunados que la gran cantidad que les siguió involuntariamente a partir de las órdenes de expulsión de España, muchas veces cumpliendo el castigo de trabajo en galeras.

«España procuraba igualmente deshacerse de sus Gitanos mandándolos a África o a América. Las deportaciones a África fueron particularmente frecuentes bajo el reinado de Fernando VI. En 1775, Gitanos que se obstinaban en seguir siendo nómadas fueron obligados al servicio militar en América» [De Vaux de Foletier, 1974:59]

Las migraciones han continuado invisiblemente en grupos pequeños o en oleadas hasta el siglo XXI, generalmente desde el Este menos desarrollado hacia los países occidentales y nórdicos, incluso al continente americano<sup>28</sup>. Aunque hay casos contrarios, como por ejemplo algunos grupos menores de *sinto*<sup>29</sup> que hacia el final del siglo XIX y principios del siglo XX «volvieron» hacia el Este y se asentaron en el oeste de Hungría. En este sentido hay que comentar la teoría de Piasere (2004), según la cual, no es casual la alta presencia de la población gitana en los países anteriormente pertenecientes al Imperio Otomano. El antropólogo italiano sostiene que en el modelo político-histórico denominado «modelo balcánico» los gitanos se integraron en las estructuras socio-económicas locales a través de coerción o de obligaciones

<sup>27</sup> No lo hizo por humanitarismo, sino porque los *Rom* podían «capitalizar su experiencia obtenida entre los otomanos y el conocimiento sobre el ejército turco. [<http://www.latchodrom.org/migindia.htm>]

<sup>28</sup> Véase por ejemplo los estudios sobre la migración de los *roma* de Hungría a Canadá a partir de los años 90 (Hajnal 2002; Miklósi 2002), o los informes de ERRC sobre el tratamiento de las autoridades canadienses hacia los *roma* de la República Checa y de Hungría en los años 90.

<sup>29</sup> Los *sinto* mayoritariamente viven en Alemania y también en grupos dispersos en Austria, el norte de Italia y el este de Francia. Su propio dialecto lingüístico se desarrolló bajo la influencia alemana.

contributivas. Se destaca que los otomanos jamás intentaron expulsar a los gitanos. Piasere señala que por tanto hay que tener en cuenta también las migraciones gitanas de Moldavia o Wallachia hacia Bulgaria, Serbia, Macedonia, al Banat y a Transylvania.

La finalización del esclavismo de los gitanos en Rumania es una de las causas de un gran desplazamiento que afectó tanto los países vecinos como los de la Europa mediterránea y occidental. En general, la segunda mitad del siglo XIX dio lugar a migraciones desde los Balcanes y, subsecuentemente, la revolución soviética desde Rusia provocó desplazamientos de gitanos.

La Segunda Guerra Mundial, debida a la miseria y los intentos de exterminio de toda la población gitana, provocó otra búsqueda de alternativas geográficas, dentro y fuera del continente (el grupo de *rom* de Bogotá, con el que realicé mi trabajo de campo, estaba formado mayoritariamente por descendientes de *rom* rusos, griegos y otros de la península balcánica, que eligieron voluntaria o involuntariamente la huída de Europa). Aunque la guerra fue terrible para toda la población civil, los gitanos fueron el foco especial donde recayeron acciones violentas, sobre todo las llevadas a cabo por los alemanes nazis y los países aliados. (Kenrick y Puxon 1972, Nedich s/f, Hancock 2002) Este tema, hasta hace poco, fue muy escasamente investigado, así que no existen datos exactos, pero el número de las víctimas se estima entre 200 y 250 mil. La Guerra Mundial, no obstante, no fue el último incentivo para dejar los «países del Este» y mudarse hacia el occidente. Los regímenes comunistas ejercieron una política plenamente *asimilacionalista* hacia las minorías, tanto las nacionales como las étnicas. Esta política no sólo se manifestaba en actos violentos policiales – en el caso de los gitanos – y persecución sistemática, sino también en la legislación que fomentaba la «proletarización» de los gitanos<sup>30</sup> es decir, con un fundamento ideológico, se les obligaba a tener un trabajo fijo y que los niños acudieran a la escuela y, paralelamente, se sancionaban las desviaciones de estas pautas obligadas. Liégeois comenta (1998:31) otra migración fuerte de Yugoslavia durante los años 80. En el mismo territorio, la experiencia de los horribles acontecimientos que acompañaron la desmembración de Yugoslavia dio lugar a la fuga de una población significativa de allá, entre ellos muchos gitanos<sup>31</sup>. Sin embargo, los movimientos más recientes son consecuencia de la ampliación de la Unión Europea y las políticas de extranjería menos rígidas de la Unión hacia los países europeos.<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Michael Sinclair Stewart (1993) *Brothers in Song: the persistence of Gypsy identity and community in socialist Hungary*, translated by T. Sajo et al., Ttwins Kiado, Budapest (268 p.).

<sup>31</sup> Muy recientemente, en 1999, después del retiro de las tropas de la OTAN de Yugoslavia, en Kosovo se llevó a cabo una campaña de *limpieza étnica* contra los *roma*. Según estimaciones, 120.000 *roma* se desplazaron forzosamente desde su hogar a otras ciudades de la zona o a otros países europeos. (ERIO et al. 2004:9)

<sup>32</sup> Véase por ejemplo Peeters 2005 sobre los grupos de *Rom* rumanos, búlgaros y otros en Barcelona.

Los incentivos para la migración han sido muy variados.<sup>33</sup> A nivel macro se han tratado de amenazas concretas: guerras, presión a través de políticas asimilacionistas, en épocas de tensión social actos violentos contra las minorías, angostamiento de oportunidades económicas, pobreza general, competencia demasiado dura; o, al contrario: la apertura de nuevas oportunidades aprovechables. A niveles más reducidos podemos hablar de aspectos familiares o intraétnicos, que también pueden provocar movimientos a corta o larga distancia. (San Román 1994; Sinclair Stewart 1994, 2002; Liégeois 1998; Kováts 2002; Hajnal 2002; Miklósi 2002; Piasere 2002)

### 1.1.2 Políticas hacia los gitanos en España

Las políticas que los estados europeos han aplicado hacia los gitanos no son producto de un pensamiento xenófobo *ab ovo*, sino más bien consecuencia de la situación económico-política de los estados y las ideologías vigentes que dan apoyo al aparato administrativo para desarrollar sus políticas económicas, militares y sociales. Liégeois (1998:35–46) comenta tres tendencias políticas hacia los gitanos, que a veces dirige concretamente hacia ellos, pero más a menudo los incluye entre otros grupos sociales. Las tres tendencias de *exclusión*, *reclusión* e *inclusión* no son, por supuesto, categorías con fronteras claras ni se ordenan tampoco en una historia lineal de evolución, sino que podemos ver retomadas medidas exclusivas obsoletas y olvidadas en contextos de tranquilidad y convivencia pacífica, o bien, intentos de inclusión en contextos violentos y turbulentos.<sup>34</sup> Gamella y Sánchez Muros critican la simplificación a tres categorías de «*la complejidad de los vaivenes políticos de las relaciones interétnicas*» (1998:38). En mi opinión, las categorías de Liégeois son capaces de relacionar la situación europea con la situación española y nos dejan ver tendencias histórico-políticas globales que por una parte incitaban a los gitanos de otros países a migrar a la Península y, por otra, influenciaban directa o indirectamente a los políticos españoles en sus decisiones ante la población gitana.

La historiadora Sánchez Ortega (1986) utiliza las siguientes categorías cronológicas para señalar la relación entre el Estado español o la sociedad mayoritaria y el pueblo gitano:

- 1425-1499: «periodo idílico»
- 1499-1633: «expulsión»

<sup>33</sup> Piasere (2002) recupera la teoría de Barthélémy de que la población gitana a lo largo de la historia ha procurado vivir cerca de las fronteras entre estados y demuestra que las grandes migraciones gitanas en Europa siempre han acontecido a consecuencia de grandes cambios políticos, sociales y económicos en las sociedades.

<sup>34</sup> Formoso (2000:71) mantiene que estas categorías sólo representan la actitud de las administraciones, pero que, en realidad, la sociedad basa su relación con los gitanos en el mismo rechazo que hace siglos, aunque diferente en sus modalidades y finalidades.

- 1633-1783: «asimilación forzosa»
- 1783-1978: «incorporación, igualdad legal»

A estas categorías, San Román (1998) añade una fecha clave, la del 1749 de la «Gran redada»,<sup>35</sup> el encarcelamiento masivo de los gitanos de España por Fernando VI. Esta autora señala que la época entre 1749 y 1783 representa el periodo más oscuro de la historia de los gitanos de España.

El siglo XVIII ha sido investigado por los historiadores interesados en el pasado de los gitanos, pero el siglo XIX y la primera parte del siglo XX están todavía por indagar. Es a partir de la Segunda Guerra Mundial, y más bien en los años cincuenta, que los antropólogos y sociólogos comienzan a dar cuenta de la situación de los gitanos, de manera que mientras que de los siglos anteriores tenemos un conocimiento muy escaso sobre los gitanos – sólo desde el punto de vista de las sociedades dominantes –, con estos últimos trabajos ya podemos ver el pueblo gitano desde dentro y sus relaciones entre ellos y con los no-gitanos<sup>36</sup>. Estos trabajos<sup>37</sup> dan también una nueva perspectiva en el análisis de las políticas hacia los gitanos. En el Estado español, tenemos pocos estudios que describan el fin de una época dictatorial que apenas intervino para cambiar las oportunidades de vida de los gitanos. Con la democracia se empezó un periodo de cambios importantes que, por una parte, generaron organizaciones e instituciones internacionales y, por otra, y debido al desarrollo socio-económico del país, generaron nuevas oportunidades a los colectivos gitanos.

### *Rechazo y expulsión. XVI-1633*

Después de un corto periodo de circulación pacífica y de relativamente buena acogida europea, en el siglo XVI comenzó una época larga con repetidas órdenes y decretos claramente hostiles contra los errantes, nómadas, gente sin pertenencia a territorios y, como consecuencia, actuaciones, medidas violentas, etc. En muchos casos, la violencia que emplean contra ellos se fundamentan en leyes u órdenes. La lista de medidas tomadas contra los gitanos es interminable.

En el siglo XV, los primeros grupos gitanos que llegaron a la Península Ibérica (San Román 1998; Fraser 1996; Sánchez Ortega 1986; Leblon 1985) consiguieron los permisos de paso y, según los primeros documentos, circulaban sin ningún conflicto significativo. Los primeros archivos que documentan gitanos en la Península no son contrastables, sin embargo, con la carta de paso emitida en 1425 por el príncipe Alfons

<sup>35</sup> Concepto de Gómez Alfaro (1993).

<sup>36</sup> La primera publicación que se basaba en un trabajo de campo entre gitanos «calderas es de Rena Cotten, de 1951, en la revista de la Gypsy Lore Society. (Véase: Prónai 2000b.)

<sup>37</sup> Entre otros autores como: Basham y Degroot, Fredrik Barth, Luc de Heusch, Carol Miller.



X para un jefe gitano, que se acepta generalmente como prueba de la aparición de gitanos. San Román destaca que estos primeros grupos de gitanos no se quedan mucho tiempo en ningún lugar, pues la «*corta durada es la contrapartida a la bienvenida y a la suposición [...] de que el extranjero se va...*».<sup>38</sup> (San Román 1998: 16)

La primera gran ruptura en esta convivencia aparentemente pacífica fue la Real Pragmática del 1499 promulgada por los Reyes Católicos. Esta ley marcó el inicio de una época de persecución sistemática de los gitanos. La ley ordenaba la expulsión inmediata de todos los gitanos («egipcianos»), dándoles dos meses para cumplirla, excepto aquellos gitanos que optaran por asentarse, dejar su lengua, sus costumbres, sus relaciones y sus actividades económicas, entre otros. Las consecuencias de no cumplir la ley eran el destierro, mutilación, encarcelamiento, esclavitud, deportaciones o trabajo forzado en galeras.

Sánchez Ortega comenta que las medidas parecidas que se habían tomado hacia los moriscos mostraron unos resultados «positivos», y que la minoría más reducida e impopular que la morisca «nunca estuvo tan a punto de verse obligada a abandonar la Península como» en el momento de la Pragmática de Fernando III de 1619. (Sánchez Ortega 1986:24)

A raíz de estas políticas asimilativas, la itinerancia de los gitanos en la Península se limitó a áreas más reducidas, sin embargo, el objetivo de la ley, la desaparición absoluta de este grupo étnico-cultural (y la de otros, como los moriscos o los judíos) no fue posible, debido a la configuración social de los grupos gitanos y la poder coercitivo limitado – al menos lejos de los centros – de los estados de la época. Sánchez Ortega (1986:33) menciona que, probablemente, si la minoría gitana hubiera podido controlarse con la misma facilidad que la comunidad morisca, no hubiera llegado a liberarse del decreto de expulsión. De todas formas, las expulsiones y en general la política anti-gitana no llegó a hacerlos desaparecer de la Península.

### *Reclusión. 1633-XX*

En España el cambio político respecto a la población gitana está vinculado con la Pragmática de 1633. Fernando IV puso fin a las expulsiones sistemáticas por razones – otra vez – puramente políticas. Su Pragmática no reduce las exigencias pero sí anula las sanciones amenazadoras de expulsión, debido a la necesidad de poblar territorios despoblados, abandonados por los moriscos, y a la falta de mano de obra. Con esta Pragmática se produce la integración legal de los gitanos en la sociedad española, pero

---

<sup>38</sup> Los textos citados de esta obra (San Román 1998) son traducidos del catalán al castellano por mí.

la situación concreta de los gitanos no cambia significativamente, porque justamente las exigencias de las leyes fueron demasiado duras como para poder cumplirlas. Y – como explica, las sanciones tampoco funcionaban con eficacia y «la mayor parte de la legislación dirigida a controlar al grupo gitano cayó en el vacío» (Sánchez Ortega 1986:35). El final del siglo XVII y el principio del siguiente da lugar a nuevas pragmáticas y leyes que ordenan nuevos censos y reiteradas veces repiten las anteriores: abandono de oficios, de lengua, de costumbres, algunos, incluso, especifican las ciudades donde pueden instalarse. Esta última decisión, tomada por los primeros reyes de la dinastía Borbón, afectó de manera dura a los más asentados en pueblos u otras ciudades. Su principio sigue siendo el máximo control posible de los movimientos de los gitanos y la asimilación de éstos en la sociedad mayoritaria.

De acuerdo con los consejos de grandes políticos de la época y las tendencias de otros países europeos, Fernando VI decide «acabar» con el «problema gitano». Tal como explica Gómez Alfaro, en su orden de 1747, Fernando VI llama a la búsqueda y captura de todos los gitanos – junto con los vagos y mendigos – del país para enviarlos – hombres, mujeres, niños y ancianos – a presidios, arsenales y minas. Otra vez: el dictamen afectó mucho más a la gran cantidad de familias asentadas ya desde hacía tiempo con oficios «integrados», que a los itinerantes a los que no podían ni controlar ni capturar con tanta facilidad. Aunque pronto se dio cuenta de la imposibilidad y de la equivocación de la operación y, por lo tanto, a algunos se les devolvió la libertad y sus bienes, y así se fracasó en el intento de exterminio total; la mayoría de los detenidos pasó años en cárceles y con trabajos forzados hasta la subida al trono de Carlos III. (Gómez Alfaro 1993). El dictamen de Fernando VI no encaja en la categoría que Liégeois denominaba «reclusión», porque recurrió a unas herramientas brutales excluyendo prácticamente la oportunidad de que gitanos integrados ya en cierto grado soslayaran el encarcelamiento y la separación de sus familiares. Aunque no encaje en esta categoría, creo que es muy importante ver que no se trata de un proceso lineal, sino con muchos cambios, avances y retrocesos. El régimen de Carlos III optó por una solución que corresponde a la solución de los monarcas absolutistas «ilustrados» de Europa: el intento pacífico asimilador total. En su Pragmática del 1783 este rey declaró a los gitanos *ciudadanos españoles*, iguales a los demás y, en consecuencia, les prohibió prácticamente todo lo que les diferenciaba del resto. Se prohibía utilizar la palabra «gitano», como si nunca hubiera existido.<sup>39</sup> La obligatoriedad de la escolarización de los niños y la separación de éstos de aquellos padres que no se «comportaban» adecuadamente, también eran medidas conocidas de otros países. En cualquier caso, los

---

<sup>39</sup> En un archivo del año 1785 citado por Sánchez Ortega (86:57) podemos observar como un corregidor se refiere a los gitanos así: «los que se llamaban gitanos, evitando con esto el uso directo de la categoría «gitano».

archivos conservados de la época muestran que hacia el final del siglo XVIII había una gran cantidad de familias gitanas «integradas» económica y socialmente. Se conocen y reconocen los oficios a que se dedicaban tanto en las ciudades como en entornos rurales. La incorporación socio-económica conseguida a través del proceso histórico sólo se frenará en el siglo XIX a causa del lento desarrollo de industrialización.

En el siglo XIX y a principios del XX la constitución de España (1812-1936) aseguraba la *plena igualdad* de derechos de los gitanos ante los no gitanos (San Román 1998:38), al menos *de iure*, porque se sabe que el Estado no era capaz de establecer la igualdad *de facto* en términos económicos o socio-culturales. La ausencia de las medidas en contra no significa que hubiera habido intentos de mejorar sus condiciones de vida. Los oficios que cogieron durante los siglos anteriores, como únicas oportunidades de integración, para la época industrial se convirtieron en obsoletos, situación que culminó en el siglo XX y produjo una marginación laboral y, por lo tanto, social, justamente por la falta de garantías de la igualdad de oportunidades, anteriormente comentada.

Las guerras mundiales no afectaban tan negativamente a España como otros estados de Europa occidental, sin embargo, la guerra civil y la posguerra tuvieron sus consecuencias negativas y generaron emigraciones a otros países de Europa y Latinoamérica. Los artículos 4 y 5 del Reglamento de la Guardia Civil de 1943, que hablaban de la especial vigilancia de los gitanos (San Román 1998:39), no son las únicas referencias que nos recuerdan a la política represora de estas décadas, aunque fuese una represión de intensidad alterable. Una cosa es cierta: estas políticas provocaban que los gitanos mirasen hacia las estrategias antiguas de pervivencia en los márgenes de la sociedad.

### *Inclusión, segunda mitad del siglo XX*

Debido a la dictadura franquista, el cambio político y social relacionado a la población gitana comenzó más tarde que en otros estados de Europa occidental. Los gitanos en la época de posguerra, igual que el resto de la población, buscaban trabajo en las zonas urbanas. Mientras que la oferta de trabajo requería la mano de obra de masas, las grandes ciudades no estaban preparadas para la acogida a los migrantes. Como consecuencia, la «lucha» por «el suelo urbano» se manifestó en una competencia interétnica (San Román 1986:219). La edificación de las urbes se producía lentamente, mientras que las barriadas de barracas, casas de autoconstrucción y de chabolas en el margen de la ciudad crecían de manera muy rápida. Al contrario de lo que se suele pensar, en estos barrios convivía una mayoría no gitana con una minoría gitana de origen muy variado. Como demuestran los informes e investigaciones tempranas sobre

los gitanos de esta época, el proceso de concentración de gitanos en ciertos puntos de las cercanías de las grandes urbes fue un fenómeno posterior (San Román 1980, 1984, 1998; Garriga 2000). A partir de los 60, la administración intenta dar respuestas a este problema urbanístico, pero con poca consideración social y cultural. En las nuevas viviendas de protección, siempre son los no gitanos los que obtienen acceso, mientras que a muchas familias gitanas se les obliga a mudarse de una barriada a otra hasta que se les otorga un piso entre los últimos y generalmente junto con otras familias gitanas. La situación de vivienda de los gitanos es muy precaria y en los barrios «diseñados para los gitanos» se ponen en evidencia las consecuencias negativas de la convivencia forzosa de familias (*razas*) gitanas que son desconocidas entre ellas. Así pues, los barrios *guetos* dieron lugar a conflictos interétnicos e intraétnicos continuos. San Román, en diversas obras (San Román 1980, 1984, 1998), detalla cómo la situación se agravó hacia finales de los 70, durante la crisis económica mundial. Las duras respuestas policiales fueron frecuentes y muchas veces desproporcionadas. En una situación de competencia económica más dura frente a la población no gitana, la relación *payo*-gitano empeoró; aumentaron los actos y manifestaciones racistas, xenófobas.

En cuanto a la presencia política, tal como en otros países europeos, en España también empezó el asociacionismo gitano durante la dictadura por iniciativa de diferentes órganos de la Iglesia Católica (Cáritas, etc.), que después de 1975 en parte se transformaron en asociaciones autónomas. Pero fue sólo hacia el final de los 80 cuando el Estado definió su política de cara a la población gitana. Gracias al desarrollo de recomendaciones y resoluciones de las grandes agencias e instituciones internacionales (Parlamento Europeo – PE; Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa – OSCE; Comisión Europea – CE; Consejo de Europa, Naciones Unidas – ONU, UNESCO, etc.), en 1985 se adoptó (y en 1988 se puso en marcha) el primer Programa de Desarrollo Gitano.<sup>40</sup> Este primer plan se empujó hasta su realización por la abogacía de un diputado gitano en el Parlamento español del partido en el poder.<sup>41</sup> El Open Society Institute señala que el Programa fue muy importante en cuanto a la visibilización y reconocimiento del colectivo a nivel nacional y que en un futuro serviría como base para otros planes integrales, sin embargo, fue objeto de diversas críticas, sobre todo por la mínima participación de las organizaciones gitanas<sup>42</sup> en el desarrollo, por la ejecución y la evaluación del Programa y por su carácter de *asistencia social* y no

---

<sup>40</sup> El Programa y la unidad administrativa actualmente están adscritos a la Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

<sup>41</sup> *Proposición no de Ley de 3 de octubre de 1985 del Congreso de los Diputados*; 3 October 1985, PNL 191-II por Juan de Dios de Heredia.

<sup>42</sup> ONG de gitanos no participan de manera directa en el Plan, sólo tienen un rol de consulta en la Comisión Consultiva.

el de un plan estratégico que protegiese y promoviese los derechos y la identidad del pueblo gitano. (OSI 2002:349). Otra crítica a menudo mencionada, y que comenta el informe ECRI, es que a parte de los informes anuales no se produjo una evaluación cualitativa general del Programa hasta el 2002, después de estar quince años en marcha. (ECRI 2006:24)

La palabra clave de los ochenta y los noventa en el Estado español y Europa es la *integración social*, un concepto suficientemente amplio para encerrar cualquier forma de actuación que tenga como objetivo la integración en los procesos de las sociedades mayoritarias. En el siglo XXI este concepto se ha transformado en *inclusión*, porque la *integración* todavía contenía un matiz de desigualdad en el significado, debido a la unidireccionalidad del proceso de integración. Es decir, ya no se habla en términos de asimilación, sino de la *normalización* de las relaciones sociales de este grupo con las instituciones y los demás grupos de la sociedad y la eliminación de las *desigualdades* existentes entre éstos. Los estados y los grandes agentes e instituciones internacionales, reconociendo la realidad multicultural, elaboran nuevos discursos y prácticas más inclusivas hacia las minorías y los grupos sociales desfavorecidos, y establecen un fundamento jurídico-organizativo que puede servir para los movimientos reivindicativos y la elaboración de nuevas políticas sociales, educativas y de participación civil.

Las nuevas constituciones de los estados europeos después de la Segunda Guerra Mundial promueven el principio de la igualdad de derechos para todos los ciudadanos y la protección y apoyo de aquellos que no logran la igualdad de oportunidades. Los estados, uno por uno, reconocen a los grupos gitanos como minoría étnica<sup>43</sup> y gracias a convenciones internacionales contra la discriminación sobre bases étnicas y racistas establecen las bases legales que sirven para orientar las actuaciones para mejorar la situación socio-económica de los gitanos.

Vizi, en su trabajo sobre las formas de seguimiento en la protección de minorías en la Unión Europea, demuestra que la protección de minorías se desarrolla a través de mecanismos e instituciones de nivel local, estatal, de instituciones y agencias europeas y mundiales. En concreto, en el caso de la minoría «Gitana»<sup>44</sup>, lo que más peso tiene son los documentos de nivel universal (ONU, UNESCO), los convenios regionales (OSCE; CE) y los convenios subregionales (Vizi 2003).

---

<sup>43</sup> España todavía no lo ha reconocido, aunque el Parlament de Catalunya [resolución 1046/VI aprobada por la Comisión de Política Social el 21 de noviembre de 2001] sí reconoció la identidad del pueblo gitano y el valor de su cultura como salvaguardia de la realidad histórica de este pueblo.

<sup>44</sup> Según las instituciones, la denominación de esta minoría va cambiando: Roma/Gypsy; Roma/Sinti; Roma/Gypsy/Travellers, etc.

El Alto Comisionado de la OSCE (*Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa*)<sup>45</sup> desde el año 1993 ha realizado tres informes (1993, 1999, 2000) sobre la situación de los gitanos en los territorios relevantes. A parte de nombrar un responsable de asuntos *roma* y *Sinti*, también establece un *Contact Point for roma and Sinti issues* (dentro de la ODIHR<sup>46</sup>) que por su parte arranca proyectos como el «*2003 OSCE Action Plan on Improving the Situation of roma and Sinti within the OSCE Area*». El *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales* de 1994 (que entra en vigor en 1998) del Consejo de Europa (*FCMN*) es el primer documento jurídico internacional que es obligatorio para los estados que lo han ratificado.<sup>47</sup> El Comité Consultivo permanente de esta organización, en colaboración con el Comité de Ministros, nombró un responsable de los asuntos relacionados con *roma/gitanos*, que después montó un equipo de expertos (MG-S-ROM), el cual, en el 2002, fue rebautizado como *Grupo de Especialistas sobre rom, Gitanos, y Viajeros*.<sup>48</sup> El *Grupo de Trabajo sobre las Minorías* (desde 1995) de una subcomisión de la ONU<sup>49</sup> es responsable del seguimiento de la aplicación de las resoluciones y recomendaciones en tema de minorías. Este grupo también presta una atención especial a los gitanos y ha realizado un informe vasto sobre el tema.

En 1984 el Parlamento Europeo adoptó una Resolución sobre las difíciles condiciones de las comunidades gitanas, recomendó a los gobiernos de los Estados miembros que coordinasen sus programas hacia estas comunidades y llamó a la Comisión a la realización de programas de subvención. Esta primera Resolución fue seguida por otras en 1994<sup>50</sup> y en 2005<sup>51</sup>. Entre otros elementos importantes, este último documento pide al Consejo, a la Comisión, a los estados miembros y a los países candidatos que consideren el reconocimiento de la población *romaní* como «minoría

---

<sup>45</sup> A partir de 1994: «*Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa*; entre 1972-1994 se llamaba: «*Conferencia para la Seguridad y Cooperación en Europa*».

<sup>46</sup> *Oficina Para Las Instituciones Democráticas Y Los Derechos Humanos*.

<sup>47</sup> Véase el primero y el segundo informes que España entregó, en el 2000 y en abril del 2006: «*Second report submitted by Spain pursuant to article 25, paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Recieved on 10 April 2006.

[[http://www.coe.int/T/e/human\\_rights/Minorities/](http://www.coe.int/T/e/human_rights/Minorities/)]

<sup>48</sup> La Resolución (1975) 13 sobre la situación social de los nómadas; La Recomendación (2000) 4 sobre educación de Roma/Gitano niños; la Recomendación (2001) 17 sobre la mejora de la situación económica y de empelo de Roma/Gitano y Viajeros; la Recomendación (2004) 14 sobre movimiento y encampamiento de Viajeros, La Recomendación (2005) 4 sobre la condición de vivienda de Roma y Viajeros, son algunos de los textos realizados por el Consejo, la mayoría llevados a cabo por el Grupo de Especialistas sobre Roma, Gitanos y Viajeros (MG-S-ROM).

<sup>49</sup> La jerarquía, más exactamente, es el siguiente: Naciones Unidas – Consejo Económico y Social - Comisión de Derechos Humanos – Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías – Grupo de Trabajo sobre las Minorías.

<sup>50</sup> Parlamento Europeo (1995), Resolución aprobada por el Parlamento Europeo sobre la situación de los gitanos en la Unión Europea: (documento A3-0124/94). Estrasburgo, 21 de abril de 1994. Responsable de la edición, Juan de Dios Ramírez-Heredia – Madrid: Partido Socialista Obrero Español.

<sup>51</sup> «Situación de la población romaní en la UE. Jueves 28 de abril de 2005 – Bruselas, [<http://www.europarl.eu.int/omk/>] (Consulta: 14/02/2006.)

europaea», lo que, sin duda, es un gran paso adelante tanto a nivel jurídico como a nivel simbólico. Además, en 2005, una de las dos eurodiputadas gitanas entregó un informe sobre la situación de las mujeres *rom* en la Unión Europea<sup>52</sup>.

En este proceso, la resolución quizá más importante es la del Consejo de Europa en el año 1989<sup>53</sup>, que explícitamente reconoce que la cultura y la lengua de los gitanos forma parte del patrimonio cultural y lingüístico de la Comunidad Europea. En esta resolución se exige de los estados miembros el tratamiento específico de temas respecto a la educación de la población gitana.

En las instituciones europeas se abrieron comités, foros de debate, programas y proyectos específicamente para y por los gitanos de Europa. En el Consejo de Europa opera el *Grupo Especialista* en «Roma, Gitanos y Viajeros» (MG-S-ROM); el *Coordinador de Actividades* respecto a «Roma y Viajeros» y organiza el *Forum Europeo de Roma y Viajeros* (2001). Otros órganos, como por ejemplo la Corte Europea de Derechos Humanos (Consejo de Europa) asegura el hecho de que los casos discriminatorios o las violaciones de derechos humanos se gestionen a nivel europeo.

El marco de actuaciones más reciente dedicado a temas de «Roma» es el de «*The Decade of Roma Inclusion 2005-2015*» (la década de la inclusión de los roma 2005-2015). El *Decade* es un compromiso político de los países miembros para disminuir disparidades en los resultados económicos y humanos clave para los *roma*, mediante la introducción de reformas y programas políticos para salir del círculo vicioso de la pobreza y la exclusión.<sup>54</sup> Los países miembros han definido la *educación* como área prioritaria.

Como podemos ver, la mayoría de los grandes agentes internacionales han actuado para establecer unos mecanismos, órganos, foros, investigación y estructuras de control que sirvan para el reconocimiento de los gitanos como grupo étnico, su protección como minoría, la consolidación de la igualdad de oportunidades en educación, en el mercado laboral, en el sistema sanitario, entre otros, o también para el fomento de su mayor representación en organizaciones cívicas y en espacios políticos. La comunicación y la formación de nuevos órganos comunes entre el pueblo gitano, tanto como el intercambio de experiencias positivas, son prioridades en las políticas recomendadas y en las que ya están en curso.

---

<sup>52</sup> Livia, Járóka (2005). *Report on the situation of Roma women in the European Union*.

<sup>53</sup> Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación Reunidos en el consejo del 22 de mayo de 1989 relativa a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes (89/C 153/02).

<sup>54</sup> Página oficial de «The Decade of Roma Inclusion 2005-2015»: [<http://www.romadecade.org/>].

La prosperidad a partir de los 90 se nota en la situación presente del pueblo gitano en España. En esa década los gobiernos democráticos desarrollan varios mecanismos – en parte vinculados a organizaciones internacionales – para la «*integración social*» de los gitanos. Después del primer Programa de Desarrollo Gitano (desde 1988) arrancan otros programas y un segundo llamado *Plan de Desarrollo Gitano*<sup>55</sup>. El informe ECRI (2006) comenta que la financiación (3,3 millones de euros por parte del Estado) del Plan no ha aumentado significativamente y que no se tienen en cuenta las diferentes dimensiones de la situación de desventaja de los gitanos.

Otro mecanismo que se puso en marcha, que tiene relación con el pueblo gitano, es el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2001-2003 y 2003-2005. Este es un instrumento fundamental en la lucha contra la exclusión social. En cuanto a programas regionales, Andalucía, Murcia, Castilla-León tienen su propio Plan *autónomo*. Andalucía con su *Plan Integral para la Comunidad Gitana* de 1998 se vio obligada a buscar financiación europea. De manera parecida, el Plan Vasco para la *Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano* presentado en 2005 se quedó sin financiación explícita. El *Plan Integral del Pueblo Gitano* en Cataluña presentado el 2005, a diferencia de los anteriores, dispone de una financiación (2,5 millones de euros anuales hasta el 2008) de la Generalitat de Catalunya.

A pesar de los pasos importantes dados en el Estado español, no existen instituciones o agencias responsables de las minorías, ni una entidad para la promoción de la igualdad de trato que pueda dar asistencia a las víctimas de discriminación o elaborar estudios e informes independientes<sup>56</sup>, tal como está requerido por el *Race Directive* de la Unión Europea<sup>57</sup>. (OSI 2002:285) Esta función la podría desempeñar, por ejemplo, el Defensor del pueblo.

El Defensor del pueblo – u *Ombudsman* – tiene una amplia competencia para investigar situaciones problemáticas por iniciativa ciudadana o propia, pero no tiene derechos para intervenir en dichos temas. Los informes anuales suelen tratar sobre temas gitanos desde la perspectiva de la insuficiencia de vivienda o de educación. En un caso se consiguió que el *Ombudsman* nacional y ocho defensores del pueblo

---

<sup>55</sup> [<http://www.mtas.es/SGAS/ServiciosSocDep/Gitano/Programa/Programa.htm>].

<sup>56</sup> Aunque varias ONG se dedican a estas actividades y recogen los casos denunciados (SOS Racismo, FSGG, Unión Romani, Informe Raxen, etc.).

<sup>57</sup> Directiva del Consejo 2000/43/EC, art.13 requiere que los Estados Miembros designen una o varias entidades para fomentar el trato de igualdad de todas las personas sin discriminación basada en su origen racial o étnico, y que estas entidades sean capaces de dar asistencia independiente a las víctimas de discriminación, de realizar estudios e informes y dar recomendaciones sobre cualquier tema relacionado con tal discriminación. La transposición de la *Directiva 2000/43 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico* al ordenamiento jurídico español tuvo lugar el 30 de diciembre de 2003 a través de la ley 62/2003 de medidas fiscales, administrativas y de orden social.



autonómicos firmasen un manifiesto presentado por la Presencia Gitana reivindicando los derechos de los gitanos españoles<sup>58</sup>. El *Ombudsman*, sin embargo, no tiene competencias para intervenir a favor de la igualdad de trato y, además, no es una entidad especializada en el tema de anti-discriminación, sino que trata todos los derechos individuales.<sup>59</sup>

A parte del *Ombudsman* nacional, nueve comunidades autónomas tienen defensor del pueblo autonómico. Revisando los informes anuales del defensor del pueblo catalán<sup>60</sup>, *Síndic de Greuges de Catalunya*, podemos concluir que se mencionan casos relacionados con la población gitana, pero mientras que el *Síndic* ha dedicado informes varios al tema de la inmigración, no ha realizado ningún estudio, ni ha redactado recomendaciones específicas sobre diversos aspectos de la población gitana. La investigación quizá más amplia en este tema se publicó en el Informe 1999 sobre una escuela secundaria totalmente guetizada. El estudio revela las circunstancias de la situación y señala posibles violaciones de derechos. A las preguntas planteadas por el *Síndic* el Departament d'Ensenyament jamás ha dado respuestas, cosa que ilustra bien las limitaciones de este órgano.

La subcomisión de temas gitanos del Congreso de Diputados (dentro de la Comisión Política, Social y de Empleo) fue constituida el 1999 para revisar el Programa de Desarrollo Gitano, que lleva a cabo informes<sup>61</sup> el 1999. En el Senado se organizó una audiencia de ONG sobre intolerancia y marginalización, pero no tuvo ninguna repercusión concreta.

Además de estos instrumentos anteriores, un órgano consultivo llamado Consejo Estatal del Pueblo Gitano<sup>62</sup> se estaba estableciendo en el 2005 como espacio de reflexión y coordinación entre diferentes actores sociales, organizaciones no gubernamentales del movimiento asociativo gitano de la Administración General del Estado.

En cuanto al marco jurídico, el Estado español ha ratificado la mayoría de los instrumentos internacionales sobre la protección de minorías nacionales. El informe de OSI (2002), sin embargo, critica que la protección contra la discriminación racial, aunque esté presente en los textos legales, sólo esté de manera dispersa y variando

---

<sup>58</sup> *Report on the Real Situation with Racism and Xenophobia in Spain*, ENAR – Spain, Madrid, May 2002. [*European Network Against Racism*]

<sup>59</sup> [<http://www.defensordelpueblo.es>]

<sup>60</sup> [[http://www.sindic.cat/cat/inform\\_anual.asp](http://www.sindic.cat/cat/inform_anual.asp)]

<sup>61</sup> «Informe de la Subcomisión, creada en el seno de la Comisión de Política Social y empleo, para el estudio de la problemática del pueblo gitano, *Buletín Oficial del Parlamento*, Cámara de Diputados, nº 520, 17 diciembre de 1999.

<sup>62</sup> Real Decreto 891/2005, de 22 de julio, por el que se crea y regula el Consejo Estatal del Pueblo Gitano

mucho entre las CCAA. En la misma línea, el análisis anual de la Fundación Secretariado Gitano (2005)<sup>63</sup> destaca que en España no hay aprobada ninguna norma o política específicamente orientada a la igualdad de trato en relación a las minorías étnicas, aparte de una Directiva Comunitaria (2000/43/CE) y una ley (62/2003 *de medidas fiscales, administrativas y de orden social*) sobre la creación del «Consejo para la promoción de la igualdad de trato y no discriminación de las personas por el origen racial o étnico», cuya composición y competencias, no obstante, no han sido desarrolladas por Real Decreto.

Varios investigadores (Liégeois 1998; Giménez Adelantado 2002; Abajo y Carrasco 2004) comparten la opinión de que la infraestructura jurídica, política y organizativa es importante para un cambio profundo en la situación socio-económica de los colectivos gitanos, pero no es suficiente. Un aspecto imprescindible es el cambio en la actitud y en la percepción de las propias sociedades de las cuales forman parte estos colectivos. Mientras que los agentes sociales, en contacto directo e indirecto con la población gitana, no comparten una ideología basada en el respeto incondicional hacia los grupos minoritarios del país, y no comparten esfuerzos verdaderos y mantenidos para la igualdad de oportunidades en una sociedad multicultural, la legislación prominora se queda como un dispositivo de referencia pero no es operativo.

Después de esta revisión de las políticas y medidas desarrolladas en Europa y en el Estado español ante la población gitana (*roma, sinti, etc.*), revisaré brevemente la historia de los *rom* de Colombia y las políticas elaboradas con relación al grupo étnico *rom*.

### 1.1.3 Revisión de la historia de los *rom* de Colombia

Muy al contrario del caso español, en Colombia se realiza Censo General sobre los grupos étnicos, debido por una parte a la «tradicional» estratificación social que ofrece claros límites dentro del tejido social y, por otra, gracias a las reivindicaciones de los grupos indígenas y afrocolombianos de sacar a la luz tanto el volumen de estas poblaciones como sus condiciones de vida. Los *rom* se han adjuntado a esta reivindicación y, así, en el 2005, por primera vez en la historia, y posiblemente antes que muchos otros países latinoamericanos, los *rom* constaron en el Censo. Según estos datos:

«el pueblo rom o gitano está conformado por 4.832 personas que representan el 0,01% de la población total del país» (DANE 2006:34)

---

<sup>63</sup> FSG (2005) Discriminación y comunidad gitana – Informe Anual FSG 2005. (La Fundación anteriormente se denominaba: Fundación Secretariado General Gitano – FSGG).

Colombia tiene aproximadamente 43 millones de habitantes, así que el volumen de este grupo es extremadamente bajo en comparación con otros grupos.

Los principales asentamientos o *kumpaniyi*<sup>64</sup> se encuentran en los *departamentos*: Atlántico, Bolívar, Norte de Santander, Santander, Valle del Cauca, Nariño y Bogotá, de los cuales los más poblados son las *kumpaniyi* de Cúcuta (Norte de Santander), de Girón (Santander) y de Bogotá. Aunque el Censo de 2005 no señala la población por asentamientos, el censo realizado por PROROM el 2004 demuestra que en ese momento<sup>65</sup> la *kumpania* de Bogotá – es decir la unidad de observación de esta investigación en Colombia – tenía entre 300 y 320 personas.

Para llegar a figurar en los censos, el pueblo *rom* necesitaba ganar el reconocimiento oficial como «grupo étnico» de la República. La recuperación de su historia, a parte de su interés académico, tenía un propósito claro: fomentar el movimiento a través de la comprobación de que los *rom* eran «autóctonos» del país, es decir, estaban ya presentes antes del grito de la República (s. XIX). Esto no pone en cuestión el valor científico de los trabajos pioneros, pero sí explica el emergente interés, que no tiene la misma dinámica en los países de alrededor, en Venezuela, Ecuador, Brasil o Perú, los cuales, sin embargo, también cuentan con poblaciones *rom*.

Los historiadores y antropólogos<sup>66</sup> que han trabajado sobre la presencia de los *rom* en Colombia se apoyan en obras de historiadores, sociólogos y antropólogos españoles (Gómez Alfaro, Sánchez Ortega, San Román, entre otros), mientras que recuperan la historia de los *rom* en territorio colombiano casi exclusivamente a partir de la tradición oral. Dicen que la llegada de los primeros *rom* fue simultánea con el arribo de los invasores españoles. Refiriéndose a la comunicación personal de Gómez Alfaro, los autores afirman que «*ya está suficientemente demostrado que el tercer viaje colombino partió llevando a cuatro rom, denominados por aquel entonces también con el apelativo de Egipcianos o Egipcios. Estos rom fueron Antón de Egipto, Macías de Egipto, Catalina de Egipto y María de Egipto*». Según Gamboa y Paternina (2000:17) probablemente estos *rom*, aprovechando el indulto ofrecido el 22 de junio de 1497, podían ir a vivir a la isla *La Española*. Si estas personas eran *rom* u otros de origen egipcio o de Egipto Menor, es difícil de averiguar, pero es cierto que, según Sánchez Ortega (1986), a raíz de las órdenes de expulsión de principios del siglo XVI, los gitanos estaban implicados, tanto como los moriscos y los judíos, en los contingentes enviados a la fuerza a las colonias de otros continentes, principalmente a América; y más adelante

---

<sup>64</sup> '*Kumpania*' en romanés significa comunidad local de una o varias familias *Rom*; en plural: '*kumpaniyi*'

<sup>65</sup> Desde entonces me han informado de varios movimientos migratorios entre familias y *kumpaniyi*.

<sup>66</sup> Entre otros Juancarlos Gamboa Martínez y Hugo Alejandro Paternina Espinosa.

también a África.<sup>67</sup> Gamboa y Paternina también afirman que, durante los siglos siguientes, gitanos, voluntariamente o forzados, llegaron al otro continente, hasta que la legislación indiana no prohibió la migración al «Nuevo Mundo» y la deportación inmediata de todos los *rom* que allá se encontraban (Gamboa y Paternina 2000:19 refiriendo a una comunicación personal de Gómez Alfaro).

Estos últimos autores explican que los *rom* desarrollaron su vida en la ilegalidad y la marginalidad evitando el contacto más mínimo con las autoridades. Esto sucedía así en un contexto donde no eran los únicos que acudían a esta estrategia, que muchas veces acompañaba la itinerancia. Las guerras de independencia en Latinoamérica generaron un movimiento activo y la presencia más elevada de gitanos en el territorio después llamado Colombia. Generalmente el rumbo de estos viajeros era del sur hacia el norte, desde Las Pampas hasta Venezuela.

A partir de entrevistas realizadas por los autores anteriormente mencionados con *rom* de varias *kumpaniyi* (Girón, Cúcuta, Bogotá, etc.), de Colombia se sabe que en el siglo XIX ya había varios *rom* colombianos, es decir, nacidos en el territorio de la República. Sin embargo, la tendencia era un movimiento activo entre zonas más prósperas según la dedicación que tenían las familias, no necesariamente respetando las fronteras de los estados. A Colombia llegaron los gitanos desde el norte y desde el sur y partieron hacia el norte o hacia el sur. Otra fuente que citan los autores contemporáneos es la noticia de un periódico bogotano del 1913, que da conocer la presencia de un campamento gitano. En la noticia los «*gitanos*» no parecen extraños y se alude a ellos como parte del paisaje natural, lo que nos recuerda la línea romántica española del siglo XIX.

«Hay un grupo de hombres que en cuclillas rodean una bandeja en donde humean pocillos de metal con café tinto. Parlan una jeringonza más ininteligible (...) La mayoría usa patillas. Son rostros demacrados, verdosos, más bien tristes que alegres. El fotógrafo les pide la venia para tomarles un grupo. Ellos se niegan. No dan la razón. No cultivan relaciones con los lentes fotográficos. [...] Los caballos de la caravana pacen a la luz del crepúsculo en la llanura empradiza. Este es el fuerte de la gitanería. Negociar en caballos. En los cinturones cargan las morrocotas americanas con que se baten en los mercados de sus éxodos. [...] Yo no sé que tristeza o qué alegría me producen estas aves errantes a quienes amparan el sol y la luna y el cielo y las estrellas y los árboles. Tristeza de irse a todas horas. Alegría de no pesar sobre la tierra más de lo que pesa una yerba. Tristeza de no tener Patria, ni raza, ni alero nativo. [...] (Tic-Tac, 1913:2-3)» (citado por Gamboa y Paternina 2000:24)

La llegada más reciente de los *rom* siguió una ruta diferente. Durante la Segunda Guerra Mundial varios grupos gitanos de Europa del Este, a raíz de agresiones muy

---

<sup>67</sup> Vaux de Foletier (1974:59) comenta que bajo el reinado de Fernando VI las deportaciones a África eran particularmente frecuentes.

palpables contra ellos, comenzaron un nuevo éxodo: primero hacia Europa occidental y luego hacia el otro continente, sobre todo a través de España. Según mis fuentes orales, los antepasados de una de las familias *rom* dominantes de la *kumpania* de Bogotá fueron deportados por los nazis desde sus países de origen a Alemania. Aunque varios elementos de esta historia se podrían comprobar en otros testimonios de la misma u otras *vici*<sup>68</sup>, no debemos confundir la «narrativa de éxodo» con la historiografía. Desafortunadamente, las investigaciones sobre este tema se apoyan en gran medida en las fuentes orales y hasta ahora pocas fuentes alternativas al respecto han sido descubiertas.

*«De todo, allí vienen todos revueltos. Revueltísimos, porque allí venía mi papá que nació en Corfu, y mi tío era de Rusia, la esposa de mi tío era de Checoslovaquia. Y así, gitanos de todas partes. Ellos ya son familiares, ya en Europa. Y ellos vienen cuando ellos caen en esta riada.» [Fernando, padre rom, vitsa Cristo]*

Allí, en lugar de llevarlos a campos de concentración, los enviaron en un barco a algún lugar – según las fuentes no contrastadas – para echarlos todos al mar.

*«Y la orden que le dan los nazis a este capitán es que los lleve mar adentro y los bote en el mar, para que se los coman los tiburones, para que se ahoguen, para que se mueran. Un grupo grande de gitanos.» [Fernando]*

Los gitanos condenados a muerte convencieron al capitán de que los llevase en el barco hasta el otro continente. En los Estados Unidos no les dejaron entrar y entonces giraron hacia otros países más hacia el sur.

*«Empezaron a viajar. Bajaron a México, bajaron a Costa Rica, Panamá, Ecuador, Perú, Colombia. De pronto alguien dijo: miren, hay un país que se llama Colombia y allá hay consulado ruso. Hay cónsul ruso. Ese los puede ayudar.» [Fernando]*

Este cónsul, efectivamente, los ayudó y después de una cuarentena pudieron entrar al país por Cartagena, para probar su suerte. Según cuentan los *rom* de Bogotá, desde Cartagena se dispersaron en grupos reducidos, unos hacia el sur, otros hacia Venezuela. Unos murieron por enfermedades que desconocían, otros sobrevivieron, pobres o ricos, dependiendo de la suerte. Por el trabajo a que se dedicaban tomaron una forma de vida nómada. Hace unas décadas la inseguridad por los conflictos entre grupos armados les hizo muy peligrosa la itinerancia, y fue entonces cuando comenzaron a permanecer con mayor estabilidad, asentados en ciudades grandes o al lado de éstas. Todos los *rom* de la *kumpania* de Bogotá se acuerdan del primer «casa lote»<sup>69</sup> comprado por un *rom*, que

<sup>68</sup> *Vica*: linaje, familia extensa. Plural: *vici*.

<sup>69</sup> «Casa lote: un terreno edificable, un solar (Colombia).

por cierto generó un escándalo en la *kumpania*, pues antes el «terreno sólo se compraba para enterrar a los muertos».

Un elemento importante que tengo que destacar es que las relaciones familiares son geográficamente muy dispersas y, aunque generalmente no podamos hablar de nomadismo, sí existe una tendencia a la movilidad entre ciudades de Colombia e incluso de otros países. No dispongo de estadísticas, pero las dos grandes familias de la *kumpania* de Bogotá tienen familiares en Argentina, Venezuela, los Estados Unidos, México, Ecuador y Perú, entre otros países, y casi todos tienen experiencia migratoria, sobre todo en estos países mencionados. Algunos tienen nacionalidad extranjera, o al menos pasaporte y *cédula* de otros países. Casi todos los *rom* de Colombia son bilingües (romanés y castellano) y algunos dominan el inglés y también el portugués.

El grupo étnico *rom* no fue nunca reconocido como tal en Colombia antes del 1998, y tampoco se conocen medidas especiales tomadas hacia ellos.<sup>70</sup> Los gitanos son superficialmente conocidos como viajeros y negociantes y esta imagen de las décadas anteriores se perpetúa en el presente. En cuanto a los rasgos fenotípicos, en este contexto multicultural y «pluriracial», los *rom* no son etiquetados por su piel morena, que además ni siquiera se da en el caso de muchos *rom*. Si la estratificación racial funciona en la sociedad colombiana según el color de piel y la adscripción étnico-racial, cosa que se niegan a reconocer muchos colombianos, entonces los *rom* en muchos casos caben entre los más «europeos» (es decir *blancos*), más que otros de origen indígena, afrocolombiano o mestizo. También sabemos que no eran ni son los únicos que se dedican a oficios que requieren movilidad geográfica. En las ciudades y pueblos la venta ambulante es una forma aceptada y practicada del comercio. Debido a la inseguridad de ciertas zonas y la mayor pobreza de unos territorios ante otros (por ejemplo, El Choco), los movimientos migratorios rural-rural, rural-urbano son un fenómeno muy actual en Colombia. Entonces podemos decir que, muy al contrario que en los países europeos, los gitanos no se han representado como «problema social mayor», sino que más bien han quedado desconocidos o simplemente como unos vecinos «extraños» rodeados de un aire de extrañamiento. En textos legales de la

---

<sup>70</sup> Peeters Grietens (2004:29-30) refiriéndose a Marmora (1995:20) señala que a partir de los años treinta y cuarenta las regulaciones migratorias de los países latinoamericanos se dirigen a la protección del mercado laboral, así como a proteger la identidad nacional. Por lo tanto los países editan leyes según criterios «raciales y de «orientación política. Las prohibiciones se manifiestan en los EEUU contra los «hombres de color»; en Uruguay contra, entre otros, «los gitanos y bohemios»; en Bolivia mencionan los «judíos, chinos, gitanos y negros»; en Guatemala los «amarillos, mongólicos, negros, gitanos»; en El Salvador los «gitanos, también conocidos en sus países como húngaros»; en Honduras los «negros, coolies, gitanos y chinos»; en Nicaragua los «individuos de raza china, gitanos, armenios, árabes... y en Panamá los «chinos, gitanos, turcos. Medidas parecidas no se han encontrado en Colombia, según la escasa bibliografía al respecto.

República, según investigaciones hasta ahora realizadas<sup>71</sup>, los *rom* no aparecen. Paternina y Gamboa afirman que:

«en nuestro país los *rom* no sufren la execrable discriminación de que son objeto en todos los países de Europa, de todas formas son víctimas de una indiferencia<sup>72</sup> por parte de los Gadye (no *rom*), que no deja de ser una refinada expresión de la discriminación y el racismo» (Paternina y Gamboa 2000:26).

La tendencia de las relaciones interétnicas cerradas de las anteriores generaciones se ve matizada por el hecho de que los espacios de interacción entre *rom* y *gadyé*<sup>73</sup> se han multiplicado en su nueva realidad de asentamiento. Es decir, mientras antes – según testimonios – los *rom* sólo se trataban con los *gadyé* en contextos de negocio, hoy en día se ven obligados a mantener relaciones duraderas con vecinos, con compañeros de escuela, con clientes fijos o bien con las mismas administraciones. Su relación con las administraciones locales y estatales no parece ser conflictiva. La «relación oficial» entre el estado y los *rom* se establecerá a partir de su proceso organizativo, esto es, desde el final de los noventa.

En resumen, los *rom* de Colombia están presentes en el territorio colombiano desde hace varios siglos, probablemente desde el siglo XV. El siglo XIX y XX han dado lugar a migraciones significativas de grupos *roma* desde Europa del Este, a través del Mediterráneo o de países occidentales del antiguo continente. En las últimas décadas se ha producido un asentamiento gradual de grupos *rom* que antes mantenían una vida migrante, no sólo en el territorio del estado sino en todo el continente, incluidos países de Norteamérica. Mientras que esta tendencia migratoria se ha mantenido a niveles más bajos, la mayoría de los *rom* se asientan en grupos (*kumpaniyi*) de familias en ciudades mayores y medianas. Según los documentos conocidos, antes del nacimiento de la organización reivindicativa *rom*, no existían textos legales o medidas específicas dirigidas a la población *rom* ni a nivel local, ni estatal. El reconocimiento de los *rom* como grupo étnico y la relación formalizada entre órganos de representación y órganos del estado comenzaron a partir de la fundación del proceso organizativo de los años 90.

Una vez discutido cómo se han incorporado los colectivos gitanos/*rom* en sus contextos socio-culturales correspondientes y cómo la sociedad receptora les ha respondido a través de sus agentes e instrumentos ideológicos y legales a lo largo de la historia pasará a tratar qué *imagen* social se ha construido sobre los gitanos/*rom* en la sociedad española y colombiana de manera *diferenciada*.

<sup>71</sup> Comunicación personal de Vénécer Gómez, líder de la asociación étnico-política PROROM (diciembre de 2004).

<sup>72</sup> A este respecto Calvo Buezas (2005) utiliza el concepto de «silencio etnocida».

<sup>73</sup> ‘*Gayó*’ en romanés significa ‘no *rom*’, en plural: *gayé*

## 1.2 Construcción diferencial de la imagen social de los gitanos

En este primer apartado quiero definir cómo se crea y qué es la imagen social, y revisar qué conceptos, cualidades o categorías se han atribuido al «gitano» a lo largo de los siglos y en el presente. Además de la imagen global del «gitano», miraré las concepciones creadas alrededor del «niño gitano», «la mujer gitana» o bien el «alumno gitano». Veremos también cómo aparecen estas construcciones sociales en textos legales o en el currículo escolar. Por supuesto una parte de estas imágenes sociales se construye localmente. Después revisaré cómo las organizaciones gitanas/*rom* y progitanas procuran mejorar la imagen negativa del «gitano».

### 1.2.2 Construcción de imágenes

«Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, críanse con ladrones, estudian para ladrones, y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo, y la gana de hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan, sino con la muerte». (M. de Cervantes: El Coloquio de los perros)<sup>74</sup>

En esta parte propongo mostrar algunos aspectos de la imagen que la sociedad mayoritaria ha creado sobre los gitanos. Unas imágenes – en plural – que, desfavorables o favorables, erróneas o correctas, son siempre parciales y simplificadoras y no dan cuenta de la complejidad de la realidad social que rodea tanto la minoría como la mayoría. Para entender qué ocurre en las escuelas tenemos que abordar las maneras cómo los diversos actores miran e interpretan la realidad socio-cultural del otro. Ogbu señala que el estudio de la educación tiene que buscar:

«cómo las fuerzas sociales, y entre ellas las creencias e ideologías de la sociedad en general, influyen en las conductas de los que participan en las escuelas» (Ogbu 1981:158)

Aunque suene obvio, hay que señalar la evidencia de que el profesorado en el entorno de mi investigación no es gitano, ni extranjero, sino que – casi siempre – pertenece a la sociedad mayoritaria. En este sentido produce y reproduce las imágenes dominantes de la sociedad mayoritaria fabricadas sobre los demás actores sociales, y lo hace desde la postura política – y socialmente legitimada – de «trasmitir» saberes,

<sup>74</sup> Citado por Sánchez Ortega (1986:53).



actitudes y formas de pensar. De esta manera, a través de las representaciones del profesorado, la imagen social sobre los gitanos influye, de manera consciente o no, en las relaciones y los comportamientos escolares del alumnado tanto gitano como no gitano. En este apartado me limitaré a demostrar la naturaleza de esta imagen y no su influencia en el alumnado.

Antes de avanzar quiero definir el significado de los conceptos clave al respecto: la imagen, la representación social y el estereotipo. A lo largo de esta tesis entenderé por representación social un conjunto de imágenes compartidas en ciertos grupos sociales sobre alguna cosa o idea, teniendo en cuenta la teoría de Moscovici (1984) y de Van Dijk (1996). La representación social no es un sistema coherente y estable, sino que puede contener elementos contradictorios y cambiantes que, sin embargo, en su uso, no necesariamente suponen dilemas a aquellos y aquellas que los usan y reproducen, debido a su carácter inconsciente. Por otra parte, la imagen, a mi manera de entender el elemento constitutivo de las representaciones sociales, es la representación mental de alguna cosa, que en principio es dinámica y tiene elementos tanto cognitivos como afectivos. Tanto las representaciones como las imágenes constituyen una forma eficaz de organizar el conocimiento del mundo de manera esquemática pero poco fundamentada. La imagen es el denominador común de varias ideas adquiridas de modos distintos.

La teoría de las representaciones sociales se ha investigado principalmente desde la psicología social. Entre los primeros especialistas del tema hay que destacar Serge Moscovici. Su obra, *The phenomenon of Social Representations* (1984), marcó una línea dominante de trabajos. Siguiendo su propuesta, la representación social es igual a imagen/significado, es decir:

«hace corresponder a cada imagen una idea y a cada idea una imagen»  
(1984:17).

Las representaciones son una forma de entender y comunicar lo ya conocido. Sigue también el autor subrayando que:

«el propósito de todas las representaciones sociales es el de hacer de algo desconocido o de lo desconocido algo familiar» (1984:24)

Es decir, que las representaciones sociales tienen la función de ordenar el mundo caótico, según este autor.

Las ideas que constituyen la imagen las crean los individuos y en parte se basan en sus experiencias. Pero, como explican Gamella y Sánchez-Muros (1998), lo que pesa

más es el «aprendizaje cultural» de éstas en la vida social. Por lo tanto, la imagen – podemos concluir – es un elemento de la representación social. Van Dijk define la representación social como un conjunto de contenidos organizados del sistema de conocimiento socialmente compartido, actitudes e ideologías de miembros de un grupo. Sin entrar en la teoría de la ideología que subyace en la imagen, cabe mencionar que, según Van Dijk, la ideología no determina la práctica social de un grupo y sus miembros, sino que más bien el grupo y los miembros utilizan la ideología como un conjunto de sistemas compartidos de recursos mentales que sirven para guiar sus interpretaciones, discursos y otras prácticas sociales. (Van Dijk 1996:9). En cualquier caso, lo que quiero subrayar es que las representaciones, y en concreto las que se tienen sobre un grupo étnico-cultural, son productos dinámicos de interacciones y discursos.

«...ethnic attitudes, their formulation in discourse, their persuasive diffusion, as well as their uses as the cognitive basis for action, are all essentially social. They characterize groups and intergroup relations and exhibit sociocultural, historical, political, and economic dependencies». (Van Dijk 1987:11)

La imagen se puede mirar como la representación de un conjunto de estereotipos. Los estereotipos sirven para caracterizar una cosa o un fenómeno sin cuestionar su heterogeneidad interna. Por ejemplo, hablar de los «inmigrantes» o de las «empresas capitalistas» es una manera de agrupar o categorizar cosas muy diversas según un denominador común, según un sólo carácter exageradamente subrayado.

Todos y todas utilizamos estereotipos para organizar el conocimiento social con la ayuda de nuestra cultura, es más, estos estereotipos nos sirven para identificarnos a nosotros y a aquellos que pertenecen a nuestro mismo grupo cultural. Es un intento simplificador para entender la complejidad de los estímulos. Wolcott afirma que «*para hacer etnografía, los etnógrafos han de dedicarse explícitamente a construir estereotipos culturales*» (Wolcott 1999), es decir, construir unas reglas para entender cómo un actor cultural «tiene que» pensar o actuar en una situación social. La diferencia entre su «uso científico» y el «uso popular» es que en el primer caso el investigador es consciente del carácter sesgado del estereotipo y de su limitación para poder generalizar a partir de ello; mientras que en el segundo caso el actor descuida la metodología de la fabricación y el mantenimiento de la coherencia interna del conjunto de estereotipos aplicados a una categoría social.

La clasificación simplificada es uno de los mecanismos que ayudan en esta comprensión de la realidad social. Alegret, Moreras y Serra (1991) señalan la responsabilidad de la escuela en la reproducción y el refuerzo de categorías

simplificadas que los niños poseen ya antes de participar en el proceso educativo escolar.

«Las clasificaciones o particiones que se realizan para estudiar o definir la especie humana pueden llegar a tomar diversas formas, que van desde categorías binarias, occidentales/no-occidentales, ricos/pobres; hasta categorías incluidas en un continuo, como el que lleva desde los primitivos a los civilizados» (Alegret, Moreras y Serra 199:37)

Con relación a los gitanos, Abajo (1997) señala:

«Se trata fundamentalmente de un ‘estado de opinión’ colectivo, anónimo, muchas veces inconsciente, en virtud del cual a ‘los gitanos’ se les atribuye de un modo indiscriminado y prejuicioso una serie de atributos negativos, que inferiorizan a todas las personas de este grupo». (Abajo 1997:142)

Van Dijk (1987) subraya que en las opiniones expresadas por individuos generalmente están presentes las actitudes y opiniones de su grupo de pertenencia a través de estereotipos o prejuicios compartidos.

«When White majority group members talk about ethnic out-groups, they do not merely express their personal beliefs and attitudes. In different senses of the term, they *reproduce* ethnic opinions of their in-group as a whole, such as shared stereotypes or prejudices and information they have heard or read from other sources. These processes of communicative reproduction are very complex and involve an interaction of personal experiences and beliefs, representations of information from a variety of discourse types (both public and interpersonal), and more general, socially shared, belief and opinion structures about ethnic minority groups». (Van Dijk 1987:23)

Con otras palabras, Gamella y Sánchez-Muros expresa también el carácter social de la reproducción de las representaciones estereotipadas.

«el estereotipo tiene una ‘vida social’ como producto cultural, como un chiste, un refrán u otro elemento del folklore que se origina, se acuña, se usa y se transforma...» (Gamella y Sánchez-Muros 1998:62).

Moscovici también llama la atención sobre los mecanismos mediante los cuales se fabrican las representaciones sociales de un fenómeno o un grupo de personas. Este autor diferencia dos procedimientos: el «anclaje» y la «objetivación» (1984:29). El «anclaje» sirve para fijar las ideas extrañas y para reducirlas a categorías e imágenes corrientes, mientras que la «objetivación» transforma la abstracción en algo más concreto, en un fenómeno ya existente en el mundo físico.

«Estos mecanismos hacen de lo no familiar algo familiar, el primero transfiriéndolo a nuestra esfera particular donde somos capaces de compararlo e interpretarlo, el segundo reproduciéndolo entre las cosas que podemos tocar y, en consecuencia, controlar.» (Moscovici 1984:29)

A continuación, miraremos algunos elementos de las representaciones y creencias que la sociedad mayoritaria viene planteando sobre los gitanos.

«*El otro*», «*el diferente*», «*peligro social*»

Los gitanos en España desde hace siglos representan la «otraedad interna» de los españoles. Mientras que las representaciones artísticas aprovechan – y de alguna forma (re)producen – la distancia cultural entre la minoría gitana y la mayoría no-gitana, en los archivos conservados de siglos anteriores esta distancia cultural casi se presenta exclusivamente como «problema social». Los primeros documentos de la Europa occidental que tratan sobre grupos de gitanos documentan sus costumbres raras e innegociables con las costumbres de la mayoría y se dice que les rodea el aire del paganismo y del misticismo.

El escritor gitano argentino Nedich (s/d) menciona la Iglesia Católica entre los primeros «responsables» de la difusión masiva de los estereotipos negativos sobre «el gitano» en la época medieval.

«...aparece el teatro religioso, el escenario es ocupado por dos grupos, el de los seres felices, apegados a los mandatos divinos que vestían ropas espléndidas y coloridas y el grupo de los pecadores que olía a azufre y llevando ropas raídas y maltrechas, caminaban llorosos al infierno apegados a sus riquezas, ligadas a lo pagano y a lo diabólico. El gitano es ubicado a la derecha de Satán. A partir de allí, el odio que baja del escenario llega al público, que rápidamente identifica a los paganos, que serán devorados por las llamas purificadoras». Nedich (s/d)

Según San Román (1998), el famoso *Diario de un burgués de París* de 1427 es uno de los primeros documentos de la historia donde ya aparecen los elementos que formarán parte de la imagen estereotipada y perpetuada de los gitanos en cualquier país de Europa a lo largo de los siglos siguientes.

«Bien es verdad que tanto muchachas como varones eran más astutos que nadie. Casi todos tenían el rostro surcado de arrugas, cabellos negros como la cola de un caballo y vestían una vieja manta muy ordinaria [...] Eran, en suma, las criaturas más miserables que jamás se haya visto en Francia. A pesar de su pobreza, había entre ellos brujas que adivinaban [...] Lo peor era que mientras hablaban a los curiosos, ya por arte de magia o por otro procedimiento, ya sea por obra del enemigo que está en el infierno o por hábiles manejos, les vaciaban de

dinero la bolsa para engrosar la propia.» (Citado por Sánchez Ortega 86:16-17.)

A lo largo de los siglos, la gran mayoría de los archivos sobre gitanos contienen denuncias, informes criminales, medidas policiales restrictivas, castigos y descripciones de este tipo<sup>75</sup>, que vinculan de manera directa a los gitanos con la delincuencia. Las descripciones literarias o comentarios como el del *Diario de un burgués de París* quizá no tuvieran una divulgación importante en la población, pero probablemente contribuyeron a las opiniones que los intelectuales de la época formaron sobre los gitanos. O, al contrario, son reflejos y – al mismo tiempo – reproducciones de los estereotipos para entonces ya establecidos y compartidos entre el pueblo.

Nedich (s/f) anota que:

«La literatura [...] toma los estereotipos, e inmortaliza en el lugar del malo a los gitanos, podemos pensar en el Calibán de *La Tempestad* de Shakespeare o en *La Gitanilla* de Cervantes, donde el narrador, que es benévolo con el grupo, dice que, entre otras cosas: *los gitanos nacieron para robar*. En el *Pinocho* de Carlo Collodi, el muñeco es raptado y maltratado por un gitano gordo y malo. La literatura no hizo más que retomar el imaginario social y recrearlo, así se fue gestando el mito sobre gitanos robadores de chicos, que los comían asados o los convertían en serpientes o se los daban a sus cerdos como alimento.»

En cualquier caso, estas obras literarias (y muchas más) sirven para establecer y legitimar un conocimiento común que formulamos desde hace siglos del «otro», y del «diferente». El educador Xavier Lluich menciona la dinámica que vincula la «diferencia» con interpretaciones negativas:

«un diferente (que suele interpretarse como inmigrante, extranjero, ‘étnico’) que se presenta directamente vinculado a situaciones connotadas negativamente: bien en un mundo de pobreza y marginación, bien en situaciones de conflicto / violencia, bien simultáneamente en ambas. En definitiva, esta representación acaba generando una percepción conflictiva del contacto intercultural, un fenómeno perjudicial para la cohesión y la paz social, amenazador de la cultura de la sociedad receptora». (Lluich 2005:170)

Un estudio reciente sobre los gitanos de Cataluña también confirma una serie de etiquetas asociadas con la imagen de los gitanos.

«es relaciona automàticament la paraula o expressió ‘gitano’ amb problemes de serveis socials, drogues, brutícia i robatoris, camells,

<sup>75</sup> Sánchez Ortega (86:27) menciona una larga lista de quejas entregadas en las primeras dos décadas del siglo XVII con acusaciones de hurtar y maltratar campesinos, robarles sus caballerías, saquear los sembrados, circular en compañía de bandoleros y formando grupos armados.

presó, despreocupació per l'escola i masclisme». (Sánchez Aroca 2003:310)

Gamella y Sánchez-Muros (1998) afirma que las concepciones negativas de los gitanos se perpetúan en el tiempo siempre listas para ser aplicadas en cualquier situación, aunque no se corresponda con la nueva realidad. De esta manera, los estereotipos no necesariamente responden al contexto concreto:

«los rasgos negativos con más frecuencia asociados a los gitanos son los que se refieren a la violencia y agresividad, el robo en cualquiera de sus formas y el desprecio al trabajo 'honrado'. Estos atributos reflejan una percepción de los gitanos y gitanas como una amenaza potencial contra la propiedad y contra la integridad física de los demás, así como una minoría 'parásita' que 'vive de nosotros'. Este conjunto de estereotipos negativos no es nuevo: suele venir caracterizando a los gitanos a ojos de sus vecinos desde hace siglos». (Gamella y Sánchez-Muros 1998:157)

Esta última idea se ve confirmada en las encuestas presentadas por Calvo Buezas.

«continúa la misma estereotipia prejuiciosa contra los gitanos, que como una malla estructural y férrea, secularmente petrificada, es muy difícil de romper. Por supuesto se esconden, sin desaparecer, algunos símbolos y fraseología del ayer de 'navajeros, sucios, chabolistas, vagos, analfabetos, etc.', pero explota el fuego odioso racista, con cualquier anécdota de unos poquíssimos protagonistas de reyertas, y sobre todo con la puta y maldita droga, que aunque sea tocada por unos poquíssimos gitanos, contamina suciamente a toda la Comunidad gitana, según la dinámica de los prejuicios populares.» (Calvo Buezas 2005:129-130)

Abajo destaca el carácter etnocéntrico, generalizador y selectivo de las imágenes vinculadas con los gitanos.

«los niños del grupo social mayoritario oyen que hay que tener cuidado con los gitanos, que no deben juntarse con ellos ('si no te la hacen de entrada, te la hacen de salida', 'vas más sucio que un gitano', 'huelas a gitanos', 'si no comes, se te llevarán los gitanos'), así como chistes y comentarios despectivos y recelosos sobre esta minoría étnica... e interiorizan que eso es así, sin cuestionarlo, y tienden a percibir la realidad de este modo (percepción prejuiciosa y etnocéntrica, generalización, memoria selectiva y presunción de conflicto hacia los miembros de esta minoría étnica).» (Abajo 1997:156)

García Pastor, en su tesis doctoral, se refiere a las interpretaciones etnocéntricas sobre las diferencias culturales como marcadores de una evolución lineal, en la cual la mayoría ha llegado a un nivel más alto, más desarrollado que el «otro», en este caso «el gitano». García Pastor señala que estas interpretaciones no son únicamente de los payos, sino que también están presentes en los discursos de algunos gitanos.

«Gitanos y payos interpretan frecuentemente las diferencias culturales desde un punto de vista evolucionista, lineal y homogeneizador ('salvajes', 'más atrasados', 'más civilizados', 'son todos iguales'...).» (García Pastor 2005:526)

### «El delincuente»

El peligro que «el gitano» presenta a la sociedad surge, en los imaginarios, de la connotación directa entre gitanos y delincuencia. A partir del siglo XVI disponemos de muchos archivos:<sup>76</sup> informes, denuncias, decisiones jurídicas, etc. que detallan los delitos de los que se acusa a los gitanos. A pesar del creciente «interés legislativo» hacia las poblaciones gitanas en Europa a partir del siglo XVI, el primer trabajo científico sintético sobre los gitanos,<sup>77</sup> escrito por el estudioso holandés H. M. G. Grellmann, sólo aparece al final del siglo XVIII, el 1787<sup>78</sup>. Este estudio, sin duda, ha sido decisivo en las investigaciones posteriores sobre el tema. Esta obra, por un lado, hizo pública la hipótesis sobre el origen indio de los gitanos y, por otro lado, – y en este punto esto nos interesa más – arraigó en el conocimiento científico los clichés y estereotipos presentes en el pensamiento popular sobre este grupo étnico. Grellmann, en su estudio científico, escribió, entre otros, sobre el aspecto infinitamente «inmoral» de las gitanas y sobre el «canibalismo» de los gitanos y apuntó detalladamente los comentarios sensacionalistas de los periódicos contemporáneos sobre el juicio.<sup>79</sup>

Las encuestas en la población infantil y juvenil demuestran claramente cómo se incorporan – principalmente a través del «aprendizaje cultural» y en menor medida a partir de experiencias propias – en las representaciones sobre los gitanos elementos directamente ligados a la delincuencia. Gamella y Sánchez-Muros investigaron en

<sup>76</sup> Para profundizar en este tema véase: Sánchez Ortega, María Helena (1976) *Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII*. Madrid: Editora Nacional. Por otro lado, Williams afirma que «los archivos policiales significan la fuente más rica para los historiadores dedicados a temas gitanos» (2000:265).

<sup>77</sup> Los primeros trabajos antropológicos clásicos con gitanos se realizaron sólo después de la Segunda Guerra Mundial. Era la investigadora norteamericana Rena Cotten (más tarde: Rena C. Gropper) quien realizó observación participante duradera en una comunidad gitana. Desde principios de los 50 publicaba artículos sobre gitanos *kalderash* de EEUU en el *Journal of Gypsy Lore Society*.

<sup>78</sup> Fue un teólogo húngaro que durante sus estudios en Leiden se dio cuenta de la semejanza entre la lengua de un estudiante de Ceylon y la de los gitanos. Aunque después fue Gottlieb Grellmann, Heinrich M., (1783. *Die Zigeuner. Ein Historische Versuch über die Lebensart und Verfassung*. Dessau & Leipzig) quien hizo pública la teoría sobre el origen indio, rompiendo con la hasta entonces compartida idea de que los gitanos son de Egipto. [Fraser 96:178]. Según Prónai, Gottlieb Grellmann es responsable de la difusión de unas opiniones estereotipadas sobre los gitanos, aunque este antropólogo húngaro reconoce que estos juicios no contrastados ya habían sido conocidos por las «crónicas a partir del siglo XV y de las obras de los humanistas del siglo XVII.

<sup>79</sup> Se trata del juicio de aquellos ciento-cincuenta gitanos de Hungría que fueron acusados, entre otras cosas, de canibalismo – y sólo en la segunda edición de este libro se explicó que después de ejecutar cuarenta gitanos, la policía comenzó una investigación del caso y todos eran culpables de hurto, pero las acusaciones iniciales habían sido mucho más serias, como la acusación de canibalismo. (Prónai)

Granada la imagen que los niños y niñas escolares (payos y gitanos) tienen sobre los gitanos:

«la maldad atribuida a los gitanos se infiere casi siempre de su asociación con actos ilícitos como el robo o la venta o consumo de drogas ilegales, o con actitudes o conductas impropias como el vestir llamativo o la mendicidad» (Gamella y Sánchez-Muros 1998:155)

«Casi 4 de cada 10 escolares (38,4 %, 978 casos) asocia a los gitanos con el robo o el hurto al menos una vez en sus discursos» (Gamella y Sánchez-Muros 1998:170)

El sondeo realizado por Abajo (1997) en grupos de bachillerato demuestra un efecto anteriormente comentado. Mientras que los defectos más comentados por el alumnado fueron «ladrones y delincuentes» (46 %) y «camellos y drogadictos» (19,3 %), el 30,4 % de los jóvenes comentaba que los gitanos son «como los demás». Es decir, paralelamente están presentes discursos influenciados por las representaciones sociales estereotipadas y aquellos que siguen la línea de los discursos «democráticos» e «interculturales» sobre la diversidad. Este autor explica no sólo la presencia sino también las repercusiones en la sociedad mayoritaria de la caracterización negativa del grupo étnico minoritario.

«Como fruto de las características negativas que el grupo mayoritario les atribuye hay en muchos paisanos una actitud de temor ante los gitanos, porque se sospecha que pueden ocultar algún peligro o inconveniente: miedo a la agresión (daño físico, peleas, navajas...); miedo al contagio de enfermedades, al SIDA y a la droga; miedo a que ataquen nuestras propiedades y destrocen los espacios comunes; y también [...] miedo a que nos desprestigien o hagan peligrar nuestro status social.» (Abajo 1997:161)

Un informante (un anciano gitano de Aranda) del mismo autor da cuenta de que las ideas de la mayoría sobre el peligro que los gitanos significan en la sociedad paya no son sometidos a una revisión periódica y sistemática, es decir, que la realidad variable se confronta con su interpretación inflexible y sesgada.

«El gitano ha cambiado muchísimo. Ha cambiado como del agua al vino. Pero lo que no ha cambiado son las ideas de los paisanos, que se creen que todavía somos aquellas personas de hace cuarenta años.» (Un anciano gitano de Aranda citado por Abajo 1997:159.)

Para ilustrar la heterogeneidad del fenómeno del rechazo quiero mostrar unos hallazgos de Gamella y Sánchez-Muros en su investigación entre escolares andaluces.

«Dada la frecuencia de rasgos negativos que hemos encontrado en las respuestas infantiles y la intensidad de los sentimientos antigitanos,



sería de esperar que fueran mayoría los escolares que rechazaran a los gitanos como compañeros de clase. Pero no es así. El derecho a la educación que se reconocen a sí mismos, no puede ser negado a otros sin una ruptura moral que resulta contraria a los valores de la mayoría de los estudiantes españoles. Por contradictorio que pueda parecer [...] el sentimiento igualitario domina la ideología de nuestros colegiales. Este sentimiento se hace explícito cuando se les pregunta si les gustaría o no tener en clase un niño gitano como compañero o compañera.» (Gamella y Sánchez-Muros 1998:319-320)

Es decir, estos autores llaman la atención sobre la necesaria distinción entre estereotipos negativos e ideología y voluntad democrática dominante.<sup>80</sup>

A pesar de las evidencias contrarias, la consideración de la sociedad de que los gitanos son chabolistas y social y culturalmente carentes está presente en manifestaciones muy diversas. La Fundación Secretariado Gitano, por ejemplo, denuncia el tratamiento administrativo de la cuestión gitana desde la perspectiva de «inclusión social» como si todo el colectivo se afrontase a la exclusión.

«la tendencia a tratar la cuestión gitana exclusivamente en términos de inclusión social fomenta la marginalización de toda la comunidad, dejando sin protección a aquella parte que no se encuentra en riesgo de exclusión, pero sí sufre el racismo y la discriminación étnica.» FSG (2005)

Juan Manuel Montoya, médico gitano, en la misma línea, demuestra una tendencia de «patologización» de los fenómenos sociales distintos de la «normalidad» como ésta se concibe por la sociedad mayoritaria.

«[se mantiene] un convencimiento profundo, teórico y ético como político y vital de que cualquier colectivo con peculiaridades no ajustadas a los patrones normativos mayoritarios es un colectivo ‘socialmente patológico’ que debe ser ‘tratado’ con el apoyo paternalista del grupo dominante, a la manera de cómo se visualiza históricamente la ‘civilización del buen salvaje’» (Montoya 2005:5)

Esta postura por un lado genera paternalismo y medidas que no presuponen la implicación y la capacidad de tomar decisiones de la población gitana y, por otro lado, desencadena acusaciones que identifican la raíz del problema (carencia, privación, falta, ausencia...) dentro de la misma población. Abajo detalla cómo se aprovechan estas posturas para legitimar y justificar la situación de dependencia, exclusión y desigualdad en que se encuentra el grupo y, al mismo tiempo, las mismas estereotipias contribuyen a

---

<sup>80</sup> Una de las relaciones entre los dos fenómenos es revelada así por Gamella y Sánchez-Muros (1998:322): «cuanto mayor es el número de rasgos negativos, menor es el porcentaje de escolares que desea tener compañeros gitanos y mayor el de los que ponen reparos o condiciones a esa presencia. Sin embargo, el nuevo conjunto de estereotipos asociado al consumo y venta de drogas no afecta de la misma manera que los más tradicionales; su influencia en el deseo de tener compañeros gitanos es más compleja y confusa que los otros atributos, muy negativos.

mantener las prácticas segregadoras y discriminatorias en relación a los gitanos. (Abajo 1997:165)

Una de las acusaciones relacionadas es que los gitanos (marginados, vagos, culturalmente carentes) prefieren vivir de las ayudas (es decir, del dinero de los contribuyentes) que de trabajos «honestos». Sánchez Aroca (2003:68) demuestra que en Cataluña sólo un 25 % de la población (encuestada) recibe alguna prestación pública. Sin embargo, los estereotipos no funcionan de manera «lógica» y contrastada, sino más bien según una lógica de «olvido selectivo». (Abajo 1997)

#### «Perezosos y vagos»

En cuanto al trabajo, la producción económica de los gitanos no se reconoce como «válida» en la imagen social. Tal como señala San Román (2005), una parte significativa de las dedicaciones laborales de los gitanos se puede describir como trabajo sumergido, marginal o ilegal<sup>81</sup>. Sin embargo, en las representaciones sociales el dominante es el carácter ilegal y deshonesto del trabajo realizado por ellos. Formoso, en el *Tsiganes et sédentaires: la reproduction culturelle d'une société (1987)*<sup>82</sup>, anota que, desde su aparición en Europa, los gitanos eran conocidos por la ocupación en tres oficios: hurtar, mendigar y decir la buena ventura (también lo comenta Vaux de Foletier 1974), lo que ha provocado un desprecio, rechazo y criminalización, de parte de las poblaciones asentadas, tanto de las actividades como de las personas vinculadas a éstas.

La bibliografía etnográfica demuestra un abanico amplio de las actividades que realizan los gitanos en Europa para ganarse la vida, entre las cuales destaca también el trabajo remunerado. Mientras que Formoso habla de los *rom* que prefieren ser autónomos, Sinclair Stewart (1997), por ejemplo, describe una comunidad *rom* en la cual el trabajo remunerado (aunque de manera no continua) forma parte de las actividades económicas. San Román (1998, 1984) también destaca el rol del empleo payo como elemento de las opciones laborales de los gitanos españoles. Williams, en *The invisibility of the Kalderash of Paris*<sup>83</sup> por ejemplo describe que un *rom* Kalderash ofreciendo su trabajo oculta su identidad *kalderash* para evitar el choque de las representaciones contrarias. Esto es, para un *gadyó* el *rom* no existe, solamente el gitano perezoso que hurtará (2000:189).

---

<sup>81</sup> Según Teresa San Román (2005), el trabajo «sumergido (trabajo reconocido, pero el trabajador no está vinculado jurídicamente), el trabajo «ilegal (explícitamente prohibido); el trabajo «marginal (ni la actividad, ni el trabajador existen, ni es ilegal).

<sup>82</sup> He utilizado la traducción húngara de este texto referido como Formoso (2000).

<sup>83</sup> He utilizado la traducción húngara. Original: Williams, Patrick (1982) *The invisibility of the Kalderash of Paris: some aspects of the economic activity and settlement patterns of the Kalderash Rom of the Paris suburbs*. En: *Urban Athropology* 11(3-4): 315-346.

Según el estudio reciente sobre la población gitana de Cataluña, en este territorio la situación es parecida.

«El racisme és la principal barrera que les persones gitanes a Catalunya expressen per accedir al món laboral» (Sánchez Aroca 2003:166)

El empleador payo no confía en el empleado gitano debido a los prejuicios anteriormente mencionados que le rodean. El Equipo Barañi (2001) afirma que este fenómeno afecta de manera agregada a las mujeres gitanas.

Según las encuestas realizadas entre el alumnado granadino, una parte importante de los niños y de las niñas payos (y también gitanos) menosprecian la disponibilidad y la actitud de los gitanos ante el trabajo.

«uno de cada siete de los colegiales entrevistados (14,9 %) relaciona a los gitanos con el desprecio o rechazo al trabajo y los rotula de indolentes, perezosos y vagos [...] Abundan las expresiones: ‘parásitos’, ‘pedigüeños’ y ‘aprovechados’ y afirmaciones como ‘viven de nosotros’, se aprovechan de las instituciones sin respetar sus reglas y utilizan los servicios públicos sin contribuir en ellos...» (Gamella y Sánchez-Muros 1998:174-175)

El 14,9 % de alumnado del bachillerato sometido al sondeo presentado por Abajo (1997) opina que los gitanos son «vagos».

El Proyecto WORKALÓ coordinado por el grupo CREA (Universidad de Barcelona) ha demostrado que mientras que los gitanos y las gitanas están dispuestos a ocupar puestos más «altos» del mercado laboral, una de las barreras ante su promoción es el racismo. El proyecto detalla los prejuicios que manifiestan los empleadores, formadores y trabajadores en diversos países frente al empleo de gitanos y gitanas. Los prejuicios más significativos se agrupan en cuatro grupos:

- la identificación de la cultura gitana con la marginación (y con actividades como venta ambulante, o actividades marginales e ilegales);
- la asunción de que tareas familiares son incompatibles con responsabilidades laborales (referencia a rasgos culturales distintos de la sociedad mayoritaria, que hacen imposible su integración laboral);
- la falta de hábitos laborales (suposición de que «no se adaptan» a horarios y hábitos laborales);
- desconfianza en su capacidad y deseo de participar en la sociedad y en la formación (consideración de que la cultura gitana hace imposible que participen en estos servicios).

(CREA 2004:16)

Como vemos en estos ejemplos, «el gitano» se presenta contrario a la cultura del trabajo capitalista y únicamente se le asocian unas actividades «arcaicas» e «ilegales» que le marginan fuera de cualquier consideración del mercado laboral de la sociedad *mainstream*.

«Engaño, desconfianza, agresividad-violencia, mala convivencia»

Como consecuencia de las representaciones sociales sobre los gitanos, la sociedad paya no desea entrar en relación social con ellos y ellas. Esto muestran las más diversas investigaciones.

Calvo Buezas demostró que a un 61,9 % de los jóvenes les molestaría más casarse con gitanos/as (en data de 1993, recuperado en Calvo Buezas 2005:128) que con ningún otro grupo humano. Hoy los «árabes/moros» se muestran todavía menos deseados (68,9 % en 2002, recuperado en Calvo Buezas 2005:128) debido al alarmismo social creado alrededor del terrorismo.

Otras investigaciones demuestran que las relaciones entabladas entre gitanos y payos están dominadas por sentimientos negativos, como «el *miedo al desprestigio* o la *degradación*, un motivo fundamental por el que muchos payos no desean tener como vecinos a gitanos». (Abajo 1997:161)

«en muchos discursos encontramos cómo los payos, en su trato con gitanos, sienten que interaccionan no sólo con individuos, sino con grupos de parientes, lo que se percibe como difícil y arriesgado para sí mismos y beneficioso para los gitanos.» (Gamella y Sánchez-Muros 1998:163)

Tal como hemos demostrado antes, en los contextos laborales y económicos las estereotipias negativas no permiten desarrollar fluidez en las relaciones interétnicas y la desconfianza supedita cualquier otro interés mutuo. La convivencia, sobre todo en barrios pobres y/o marginados, se describe generalmente como problemática, conflictiva e incluso violenta.

«'Vivir como salvajes', 'tener poca vergüenza', 'no tener modales', y por eso 'poner alta la radio' y 'hacer lumbres', expresiones que conciernen una pretendida vulneración de principios relativos a una conducta 'normal', es decir, con una norma social que establece el nivel aceptable de limpieza, ruido y cuándo y cómo es lícito encender 'lumbres'». (Gamella y Sánchez-Muros 1998:192)

Son innumerables las descripciones de las acusaciones mutuas que sólo parcialmente se apoyan en experiencias concretas, y en ellas abundan las generalizaciones a partir de

las estereotipias compartidas sobre los gitanos (y los payos también), y de algunos casos concretos de menor o mayor grado de conflicto.

«*La mujer gitana*»

A las mujeres gitanas les rodean unos estereotipos específicos dentro del conjunto de la imagen que se ha desarrollado sobre los gitanos. Desde la literatura y el arte la mujer gitana ha encarnado varios atributos como la belleza, el exotismo y el amor apasionado. Mientras que estos elementos abundan en el pasado y en el presente, la realidad de las mujeres gitanas se conoce de manera muy sesgada o etnocéntrica por la sociedad paya.

Peeters (2004:75) comenta – en relación con la imagen sobre «la mujer gitana» en Ecuador y Colombia – el impacto que tienen los diversos medios que llegan a la multitud de espectadores.

«En la música, literatura, telenovelas, cine, etc. son más generales las referencias al baile, al amor imposible, especialmente de la *gitana*, por la presión (injusta) de su familia y su cultura. Vemos ejemplos:

*Yo sufro por esta gitana y esta gitana por otro llora; recorriendo los caminos veo la luz de sus ojos rojos; gitana, ven a mis brazos que tengo un beso lleno de hinojo; (...) te lo pasas llorando, no eres feliz.»*

La imagen de «la mujer gitana» como esclava del machismo, persona sumisa y carente de libertad, se ha demostrado también en estudios de contexto europeo. Sánchez Aroca resalta que esta imagen está arraigada en la sociedad mayoritaria y que son las propias organizaciones de mujeres gitanas las que vienen combatiendo estos estereotipos.

«una imatge preconcebuda de dona gitana que té la societat majoritària, és d'una dona passiva, sotmesa primer al pare i els germans, després al marit i al final als fills, incapaç de respondre i de prendre decisions, reclosa a la llar, tenint cura de tota la família, incapaç de respondre i de caràcter submís.»

«Són les mateixes dones gitanes les que contundentment estan trencant amb aquesta imatge tan estereotipada.» (Sánchez Aroca 2003:210)

Otro estudio, en este caso sobre mujeres gitanas en cárceles, demuestra un mecanismo anteriormente ya mencionado, en el cual, el mismo excluido se culpabiliza por su exclusión. En este caso la mujer encarcelada se muestra como culpable por su pena.

«gran parte de los agentes penales, e incluso de representantes de muchas organizaciones sociales, afirmaban rotundamente que esta sobrerrepresentación [*de mujeres gitanas en el sistema penal*] se debe exclusivamente a la situación de completa sumisión de las gitanas a sus hombres, al extremo machismo de la cultura gitana y a la autoinculpación para proteger a sus familiares masculinos» (Wagman 2005:91)

Más allá de «la gitana» suprimida por «el gitano», la brujería, la maldición y de alguna manera formas modernas de la «herejía» están relacionadas a la persona de las mujeres gitanas. Formoso (2000:67) atribuye estas representaciones a la curiosidad que los payos tenían acerca de la lectura de mano y el proceso como la curiosidad se transformó en temor. Puede ser que este elemento históricamente haya tenido impacto en la imagen social de la mujer gitana, lo cierto es que la bibliografía española actualmente no menciona este aspecto y yo en mi trabajo de campo en Badalona no me he encontrado con este aspecto, aunque sí en Bogotá.

En relación con los niños y niñas gitanas, sin embargo, la imagen de «la madre» gitana se vuelve a la imagen ya conocida sobre la gitana sacrificada por su familia, sobre todo por sus miembros varones. «La madre gitana», pues, se presenta, tanto en discursos populares como en muchas investigaciones, como madre sobreprotectora de sus hijos e hijas, que favorece la seguridad física y psíquica ante el cumplimiento de otras responsabilidades sociales, como por ejemplo la puntualidad, la continuidad académica, o incluso los beneficios económicos correspondientes (por ejemplo, la práctica de acudir a la sanidad privada en vez de la pública). Otro aspecto relacionado es:

«el convencimiento por parte del profesorado de que las familias gitanas no apoyan la educación escolar de sus hijas e hijos porque no la valoran como es debido» (Abajo y Carrasco 2004:18)

«La mujer» gitana al respecto se presenta – tanto por los payos como por muchos gitanos – como la portadora de la cultura gitana, como la principal promotora de los «valores gitanos» y, por lo tanto, la natural opositora de la escolarización. Varios estudios y artículos han demostrado que no es así (FSG 2006; García Pastor 2005; Flecha 2005; Casa-Nova 2002; Giménez Adelantado 2002; Méndez López 1999; San Román 1998; Abajo 1997). Los cada vez más activos movimientos de mujeres gitanas ponen en evidencia que las mujeres promueven la reinterpretación de los roles tradicionales dentro de la comunidad gitana y que la escolarización juega un rol importante en sus proyecciones actuales.

A pesar de la gran variabilidad de las situaciones en que se encuentran las mujeres gitanas en relación con su propia comunidad y con las personas e instituciones de la

sociedad no gitana, la mayoría de las investigaciones (y los propios movimientos de mujeres gitanas) siguen hablando de «la mujer gitana» en singular. Abajo y Carrasco señalan el mismo fenómeno con estas palabras:

«la mayor parte de los escasos estudios sobre las mujeres gitanas hablan de ‘la mujer gitana’ como un tema aislado, marginal y susceptible de ser analizado sin tener en cuenta el conjunto de las relaciones que se establecen entre las y los distintos actores sociales» (Abajo y Carrasco 2004:31)

Sirva de ejemplo un artículo reciente sobre la imagen social de los gitanos, que menciona:

«[en mi estimación el cambio] más valioso y el de mayor potencialidad revolucionaria [es] el creciente protagonismo de *la mujer gitana*, a través de la educación y el trabajo profesional [...] el futuro del pueblo gitano pasa por el futuro de *la mujer gitana* en la vida pública». (Calvo Buezas 2005:127)<sup>84</sup>

### «El niño gitano»

La sociedad mayoritaria formula una opinión sobre la infancia gitana a partir del conjunto de estereotipos compartidos sobre el grupo étnico. Es decir, el niño gitano ya desde el principio es problemático. Se presenta como un «peligro social» futuro, ya que crece bajo la tutela de los gitanos (y aquí se refiere a todo el conjunto de las representaciones anteriormente detalladas) en condiciones de carencia<sup>oo</sup> socio-cultural. Como consecuencia es maleducado e irresponsable, libre de deberes y su socialización temprana corresponde más a las reglas de la calle, que a la cultura escolar. Muchos profesionales – incluso desde la investigación científica – concluyen que el niño gitano es incompatible con la escuela por las discontinuidades entre la cultura gitana y la cultura escolar.

«en algunos medios – tanto mayoritarios como gitanos – se sigue declarando impunemente que existe una contraposición de valores culturales entre la cultura gitana y la escuela mayoritaria» (Abajo y Carrasco 2004:25)

Sin embargo más allá de la representación mental que tienen los payos sobre los gitanos como grupo social, Abajo resalta otro factor que influye la imagen de los padres y madres de la sociedad mayoritaria sobre los niños gitanos:

«las expectativas y funcionalidad que atribuyen a la escuela.» (Abajo 1997:203)

<sup>84</sup> Cursiva marcada por mí.

En este respecto, los padres esperan fundamentar la continuidad académica de los hijos e hijas para la acumulación de «capital cultural» (donde el nivel académico y el prestigio de la escuela juega un rol importante); procuran sacar «capital social» para la realización de unos proyectos de movilidad social (donde el prestigio de la escuela y el capital social de los compañeros y compañeras estudiantes desempeñan un rol importante). Abajo también menciona un imperativo psicológico, que los padres quieren sentirse orgullosos de la educación de sus hijos, y ser considerados «buenos padres» (1997:204). A partir de estas expectativas y esta funcionalidad atribuidas a la institución escolar la sociedad paya – padres, abuelos y padres futuros – construyen una valoración sobre la escuela y los compañeros. Abajo afirma que:

«entre el grupo social mayoritario está muy extendida una idea de lo que son las amistades más o menos convenientes para sus hijos: [...] los peores y menos convenientes compañeros para los hijos son los niños gitanos» (Abajo 1997:205)

Este convencimiento se apoya en seis criterios o creencias:

- a) los niños gitanos carecen de educación;
- b) los niños gitanos saben menos y no estudiarán;
- c) los niños gitanos tienen malas costumbres y mal comportamiento;
- d) los niños gitanos son sucios y violentos y pueden hacer daño a los otros niños;
- e) los gitanos desprestigian (tienen mala fama de que puede contaminar al niño payo);
- f) los niños gitanos, al ser pobres y estar desacreditados, no interesan como amigos futuros.

(Abajo 1997:205-207)

### *«El alumno gitano»*

La imagen extremadamente negativa del «niño gitano» está relacionada con la discrepancia entre la representación contaminada de «los gitanos» y las expectativas de los padres payos proyectadas al sistema escolar. (Abajo 1997) Sin embargo, la presentación mediática de los estudios sobre el «comportamiento escolar» del alumnado gitano también plantea el fundamento al rechazo de la presencia de éste en la escuela. El alumnado gitano se discute básicamente en cuatro términos:

- conducta problemática (comportamiento disruptivo, violento);
- rendimiento bajo;
- absentismo;
- abandono.



En el imaginario de la sociedad mayoritaria «el gitano» se presenta como socialmente fracasado, y la imagen sobre «el niño y el joven gitano» corresponde a este imaginario en el contexto educativo institucional: el «alumnado gitano» se ve principalmente como alumnado fracasado o en riesgo de fracaso, que, además, presenta peligro para el resto del alumnado.

Generalmente poco se discute sobre la variabilidad de contextos o sobre la heterogeneidad de estrategias de la población en su relación con la escuela y todavía menos se publica sobre las circunstancias sociales y políticas de los fenómenos relacionados con el fracaso o éxito académico del alumnado gitano y de la propia interpretación de estos conceptos (fracaso / éxito). Incluso en los estudios científicos realizados sobre el tema (y en este sentido coinciden con los estudios sobre el alumnado hijos e hijas de inmigrantes) describen su situación educativa por rasgos culturales negativos presentados como obstáculos que agravan su desventaja social frente al éxito académico y a la integración en la institución escolar (Carrasco 2003c). Esta «problematización cultural» del fenómeno suele ir acompañada de una homogeneización del «alumnado gitano» (que pertenece al aglomerado de la «población gitana»), en contraposición al «alumnado mayoritario», como si se tratara de conjuntos distantes entre sí y homogéneos internamente en relación con la escuela (Abajo y Carrasco 2004).

En este sentido, los estudios popularizados por la prensa reafirman lo que ya se sabía antes: los gitanos son fracasados a pesar de los programas, proyectos y adaptaciones, y además generan expectativas negativas hacia el fenómeno.

«su valoración [de las autoridades y el profesorado] suele ir acompañada de una aceptación implícita del fracaso y del abandono precoz de los chicos y, sobre todo, de las chicas» (Abajo y Carrasco 2004:18)

Pàmies (2006), en su etnografía sobre alumnado marroquí en una escuela catalana, recupera la idea de Carrasco (2003c) y demuestra las formas en que los agentes políticos y sociales construyen – en su caso – al alumnado inmigrante desde el binomio déficit / compensación y distancia cultural / aculturación. La administración, de esta manera, contribuye a que este alumnado se convierta en una «nueva minoría en la escuela», presentando características propias y compartiendo algunas otras con el alumnado procedente de entornos sociales desfavorecidos (principalmente alumnado gitano y rural). En la misma línea, Prado (2006) introduce el concepto del alumnado «no pertinente» aludiendo a los hijos e hijas de los «grupos que vendrán definidos por su situación de minorización en el espectro social y en el interior mismo de la institución educativa» (2006:112). Este autor indica las pautas según las cuales el sistema

educativo y el propio profesorado tienden a descuidar la diversidad del alumnado rural, inmigrante o gitano a través de la «naturalización» (asunción) de su fracaso académico.

Es decir, la imagen negativa del «alumnado gitano» no es únicamente debida a su vinculación con la imagen social del «gitano», sino que también se debe a una continua construcción desde las políticas sociales y educativas – como en un capítulo siguiente lo demostraré.

Una parte significativa de los padres y madres no gitanos plantean la solución en términos de «separación» (si no es posible separar a los gitanos en la escuela pública, entonces los padres payos llevarán a sus hijos a la privada o a otro barrio), el profesorado asume la «diversidad» del alumnado gitano y rebaja sus expectativas (si es que jamás fueron altas hacia estos niños y niñas) sin reconocer las múltiples circunstancias que condicionan la experiencia escolar de ellos; y las políticas educativas y las administraciones siguen planteando las respuestas desde una perspectiva de necesidades educativas especiales – «individualizando el problema sin tener en cuenta que las causas que generan la desigualdad son fundamentalmente sociales» (Salinas 2005:19) – y en términos de «inclusión social», desviando la atención de una parte de la población gitana que ya ha adquirido un estatus social más acomodado, pero que todavía no lo ha traducido en la acumulación de capital cultural a través de la escolarización.

#### *«Alegre», «folclórica» y «comunitaria»*

Mientras que la imagen negativa de los gitanos por su peligrosidad social se documenta de manera abundante en los archivos, las obras artísticas generan estereotipos también positivos a partir de una «simpatía romántica ligada al folclore» (Liégeois 1998:47). Las representaciones tipificadas abundan en la literatura o en las artes (esculturas, pinturas, música...), y parecen haber comenzado a circular en la población a partir de los primeros encuentros con los grupos gitanos, en el siglo XV. Hoy en día no es diferente: los medios de comunicación si no asocian «el gitano» a algún delito, «el gitano» es protagonista de algún acontecimiento folclórico, romántico o artístico, siempre raro y especial.

«allò que surt en positiu pels mitjans de comunicació sobre la comunitat gitana té a veure amb el flamenc i el folclore, acompanyat a vegades del sensacionalisme de la premsa rosa i alguns programes de televisió» (Sánchez Aroca 2003:310)

Una investigación muestra que más allá del folclore, la infancia y la juventud paya considera que hay otros valores por estimar en los gitanos.

«la visión, algo tópica, de la virtud innata gitana para el ‘cante’ y el ‘baile’ aparece en muchas respuestas infantiles, pero no con la frecuencia que algunos esperarían en una ciudad y una provincia como Granada» (Gamella y Sánchez-Muros 1998:216)

«además de la bondad genérica o indiscriminada que atribuyen a algunos gitanos y gitanas un elevado porcentaje de escolares, hay otros rasgos favorables y admirados en los discursos infantiles. Son, por orden de frecuencia, la alegría, simpatía y el gusto por la vida, la capacidad de trabajo y la facilidad para la creación y la expresión artística» (Gamella y Sánchez-Muros 1998:210)

Otra fuente de admiración, promovida también por las organizaciones gitanas, es la estructuración comunitaria de las experiencias sociales cotidianas. Desde una mirada descontextualizadora, se confunde la estructura básica de la subsistencia económica y cultural con unos valores culturales compartidos en la sociedad paya, relacionados con la familia como entidad socio-afectiva.

«una perversa tendencia suele aducir la existencia de ‘valores culturales’ de tipo *comunitarista* a la minoría, contrarios a la orientación individualista del aprendizaje escolar mayoritario.» (Abajo y Carrasco 2004:26)

Otros estudios destacan el amor por la libertad, la importancia de la familia, el respeto por los ancianos o la centralidad de «la madre gitana», como si estos elementos fueran conmensurables con una mirada paya nostálgica, considerando que son «valores» «todavía» presentes allí y «ya» ausentes en la «cultura paya».

La visión folclórica, la simpatía romántica, la admiración por su libertad y su alegría, hablar de la belleza de las gitanas, o bien, alabar el flamenco y el don natural de las niñas y de los niños gitanos con la música y el baile son expresiones que aportan poco a la comprensión y al respeto del otro porque tienden a separar unos aspectos de la totalidad y medirlos con otra medida. El cantaor flamenco que canta de maravilla en el escenario, luego molesta como vecino; la «gitana bella» es «sobreprotectora» como madre de un niño gitano que no rinde en la escuela. El «amor por la libertad» puede desembocar en conflictos laborales; y entonces toda la simpatía se transforma en intolerancia, rechazo y expresiones xenofóbicas.

«Es indispensable que se descristalicen las representaciones seculares que bloquean toda comprensión y que perturban toda comunicación entre los Gitanos y su entorno humano e institucional»

Esto opina Liégeois (1998), porque las representaciones equivocadas – o correctas pero parciales – parecen ser mucho más permanentes que la propia realidad que sirve como fundamento para ellas. San Román y Garriga (1983) también afirman que no es

conveniente superar los estereotipos («viejos») por otros («conservadores», «nuevos»), porque esto no puede conducir al conocimiento y al respeto.

Estas autoras en un estudio sobre «*la imagen paya de los gitanos*» clasifican tres grupos de estereotipos compartidos por la sociedad paya sobre los gitanos. A partir de datos propios y de la revisión de documentaciones correspondientes de la época y de otras fuentes bibliográficas, las autoras crean tres grupos de estereotipos: el «estereotipo tradicional», el «estereotipo conservador» y el «estereotipo nuevo». El «estereotipo tradicional» del gitano pinta una imagen de un ser salvaje, sucio, carente de cultura, rodeado de superstición y de magia, vago e inmoral. La literatura que fundamenta esta categoría es la más vasta. Los «estereotipos conservadores» son más engañosos porque caben perfectamente en el «discurso multiculturalista», es más, estamos acostumbrados a escucharlos en defensa de la diversidad. Esto destaca las virtudes de la cultura gitana. El problema de esta aproximación es que observa valores culturales, sin situarlos en un contexto histórico, socio-cultural y económico. Es decir, deja ver la otra cara de la moneda, sólo mira un aspecto del mismo fenómeno y olvida – o bien, oculta – otro. Por ejemplo, la hospitalidad gitana no cobra sentido, sólo en su oposición al no gitano; ni el amor ni el apego a la familia, sin mencionar la necesidad de defensa ante lo exterior. Podríamos seguir con los ejemplos, pero lo importante es entender que los «estereotipos conservadores», aunque pinten una imagen positiva de los gitanos, aunque sean un contrapeso a los estereotipos negativos, igualmente rechazan al gitano, al gitano verdadero con su heterogeneidad, con sus características reales en su contexto real.<sup>85</sup> El «estereotipo nuevo» comparte un aspecto con el «conservador», en cuanto parcializa la realidad y fabrica una imagen sobre los gitanos en contra de la sociedad moderna no gitana. Idealiza al gitano perseguido, pobre y no consumista para expresar su admiración por su libertad, igualdad y sentido comunitario, virtudes de que carece nuestra sociedad no gitana.<sup>86</sup>

A parte de los profesionales de la educación – que quizá no sean (aunque pueden ser) los agentes educativos con más influencia –, hay una serie de fuentes que nos informan continuamente – directa o indirectamente – sobre qué «tenemos que» pensar sobre los gitanos. Más allá de la información filtrada por la cultura de nuestra red social, los diccionarios, textos legales, libros, los *mass media*, la prensa escrita, incluso los textos educativos y muchos otros, reproducen y refuerzan los prejuicios, ideas erróneas,

---

<sup>85</sup> Podemos mencionar aquí los artículos y materiales audiovisuales que producen desde las ONG gitanas o progitanas, cuya utilidad queda ambigua por la misma razón de que crean y recrean estereotipos positivos sin fundamentarlos en la historia y el análisis de la situación socio-cultural.

<sup>86</sup> San Román y Garriga llaman la atención sobre el hecho de que los profesionales que se dedican al desarrollo de los gitanos, muchas veces comparten y basan sus planteamientos en estos estereotipos. Esto lo puedo confirmar desde mi propia etnografía. Mejor dicho, me he encontrado con muy pocas profesionales de la educación o de trabajo social que pudieran soslayar las trampas que ofrecen los discursos sobre la educación multicultural y los métodos *comprendivos* en este respecto.

categorías y denominaciones incorrectas. A esta influencia fuerte se añade la poca visibilidad del tema, es decir, el hecho de que no se debata a menudo sobre los gitanos, para matizar los detalles de su realidad. Ante la «popularidad» de la cuestión de los inmigrantes (también rodeada por prejuicios xenófobos y racistas), la presencia de un grupo étnico constituido por más de medio millón de personas parece muy insignificante. Y eso también se aplica a la investigación científica.

«[el pueblo gitano] no es un colectivo al que se combata abiertamente, sino una realidad ignorada, silenciada, algo que tiende a soslayarse porque se considera incómodo y en las antípodas de lo normal, y a recluirlo en guetos para el olvido: y a temporadas puede rescatarse para el paternalismo caritativo o bien para el discurso reivindicativo (antirracismo gestual), y también para la curiosidad, el tipismo y la diversión.» (Abajo 1997:413)

En el apartado anterior ya hemos revisado cuáles son las líneas legales principales que pretenden defender a los gitanos ante las diferentes formas de discriminación. Hemos visto que no son suficientes y que todavía no cumplen las exigencias de las instituciones europeas y agencias internacionales, y, aunque existan los marcos legales e institucionales, éstos tienen poca influencia en el cambio de la imagen que la sociedad mantiene sobre los gitanos.

#### *El papel de la prensa: ampliando y recreando imágenes*

«it is obvious that interpersonal communication about ethnic groups, especially in the low-contact areas, is heavily dependent on media information» (Van Dijk 1987:153)

Un agente responsable de esta invariabilidad de la opinión pública es la prensa. Los medios de comunicación y, entre ellos la prensa escrita, tienen un inmenso poder en la transmisión de informaciones porque de cierta manera son instrumentos de socialización y para muchos son los principales referentes de valores. Los medios de comunicación son extremadamente poderosos porque no solamente son uno entre tantos, sino que tienen la capacidad de transmitir (y muchas veces de manera sesgada o seleccionada) la agenda de otras instituciones como de, por ejemplo, las políticas, económicas y religiosas. Son capaces de consolidar las ideas que circulan en la sociedad y esta imagen consolidada se devuelve a los que anteriormente ya tenían y utilizaban en sus manifestaciones. (Liégeois 1998) Por lo tanto, los periódicos, la televisión y la radio son los principales responsables de los efectos que generan mediante la manera como reestructuran el conjunto de información. Son responsables por la «retroalimentación» de las equivocaciones, falsas dicotomías, conocimientos parciales u otras formas de prejuicios; o bien, pueden aportar informaciones contrastadas, contextualizaciones, y así modificar

la imagen negativa de los acontecimientos relacionados con este grupo minoritario lo más negativamente concebido por la sociedad española. Un reciente estudio publicado por la FSG revela que:

«los estereotipos provienen en mayor medida de la imagen transmitida por los medios de comunicación y por las informaciones indirectas, que de experiencias o relaciones directas con personas gitanas.»

El estudio reciente sobre la población gitana de Cataluña también señala la importancia de las imágenes transmitidas:

«tot i ser pràcticament nul el coneixement real de la cultura gitana per la societat majoritària i els mitjans, la imatge que transmeten forma part de la socialització de les persones i de les imatges prèvies, i aquesta és la que queda en la consciència col·lectiva de les persones, a vegades donant pas a un coneixement parcial, deformat i discriminatori.» (Sánchez Aroca 2003:305)

La Unión Romani publica regularmente un análisis sobre el tratamiento del pueblo gitano en la prensa. En su publicación sobre el año 2000-2001 da una valoración general de los años anteriores. Habiendo revisado toda la prensa estatal, autonómica, provincial y local los analistas de la Unión Romani llegaron a la conclusión de que:

«en la mayoría de los casos, los periodistas españoles no contrastaron sus informaciones con los miembros de la comunidad gitana, por lo que se escribía sobre ellos sin contar con su punto de vista. Esto pone de manifiesto que, una vez más, la imagen que se ofrecía de los *romà* desde los medios de comunicación era parcial y poco rigurosa, de forma que los lectores podían formarse una opinión sobre la comunidad gitana muy poco fiel a la realidad». (Unión Romani: La prensa española ante el Pueblo Gitano 2002<sup>87</sup>)

Esta conclusión nos llama la atención por su discrepancia con el «Código Deontológico Europeo de la Profesión Periodística». El código exige que:

«La emisión de noticias debe realizarse con veracidad, a través de las actividades verificadoras y comprobadoras oportunas y con imparcialidad en la exposición, descripción y narración de los mismos. Los rumores no deben confundirse con las noticias. Los titulares y enunciados de las noticias deben subrayar lo más fielmente posible el contenido de los hechos y datos.» (Código Deontológico Europeo de la Profesión Periodística:s/p<sup>88</sup>)

<sup>87</sup> [[http://www.unionromani.org/per02\\_es.htm](http://www.unionromani.org/per02_es.htm)]

<sup>88</sup> Código Deontológico Europeo de la Profesión Periodística. Resolución aprobada por unanimidad en Estrasburgo, 1 de Julio de 1993. Ponente y redactor: Manuel Núñez Encabo (parlamentario europeo y catedrático de Filosofía del Derecho).

[<http://www2.canalaudiovisual.com/ezine/books/sitiolegisla/codigoeuropeoperiodista.html>]

A parte de la calidad de estos textos, el análisis también observa las formas y la extensión que tratan los temas sobre los gitanos. Aunque se nota un cambio leve en el espacio dedicado al tema, la modalidad periodística dominante seguía siendo la «información breve», superando las «opiniones» y las «noticias». Esta tendencia casi no cambió durante los años analizados por los cinco análisis respectivos.<sup>89</sup> Generalmente los temas eran abordados con «neutralidad», pero en el año 2001 los textos valorados como «negativos» alcanzaron el 17,46 %. En los últimos años se publicaban más artículos, pero todavía predominan las noticias breves. En cuanto a los temas, en estos años del análisis, lo que más interés generó fue la convivencia, el asociacionismo, la música, la danza y la vivienda. Mientras los temas como la cultura (folclore, música, danza) o el asociacionismo recibieron una valoración claramente positiva, hablando sobre la vivienda o la convivencia los periodistas no mantuvieron una voz neutral y utilizaron valoraciones negativas.

Es un hecho empírico que los medios de comunicación varias veces nos comunican imágenes negativas con protagonistas gitanos. El *Manual de estilo* elaborado por el Colegio de Periodistas de Cataluña en relación con las minorías étnicas exige que:

«no hay que incluir el grupo étnico, el color de la piel, el país de origen, la religión o la cultura si no es estrictamente necesario para la comprensión global de la noticia». (CPC Manual de estilo sobre minorías étnicas 2002:72<sup>90</sup>)

A pesar de esto, son frecuentes las noticias sobre gitanos delincuentes, o peleas entre familias gitanas, mientras que el hecho de pertenecer a este grupo étnico no añade un elemento explicativo a la noticia, sino que más bien sirve para la afirmación de las imágenes del «gitano delincuente», o de su «incapacidad de convivencia». Siempre que sale una nueva noticia de este tipo nos preguntamos si la noticia sería diferente si no mencionara su pertenencia étnica. La respuesta es a veces afirmativa, porque en estas noticias lo que es noticia es precisamente el sabor especial que le aporta la imagen sobre los protagonistas y no su contenido informativo. Los conflictos vecinales son comunes en cualquier barrio, aunque más frecuentes en barrios degradados. Pero la presencia de familias gitanas, y su forma de reaccionar a los conflictos, es un hecho que puede transformar el conflicto en una noticia. En una noticia que añade un ejemplo más para retroalimentar y consolidar nuestros prejuicios generalizadores y nuestras imágenes negativas sobre ellos.

---

<sup>89</sup> 1995-95; 1997; 1998-99; 2000-01, 2002.

<sup>90</sup> Quaderns del CAC, nº 12, enero-abril 2002; *Manual de estilo sobre minorías étnicas del Col·legi de Periodistes de Catalunya* página web del Consell de l'Audiovisual de Catalunya. [<http://www.audiovisualcat.net/publicaciones/Q12manualcast.pdf>]

«quan una determinada notícia parla d'alguna situació amb persones gitanes, principalment relacionada amb problemes i problemàtiques socials, les explicacions que es donen són simplistes, basades en allò que la societat majoritària atribueix a les persones gitanes sense conèixer-ho realment, és a dir, estereotips [...] Els estereotips sobre les persones gitanes són potenciats i reforçats pels mitjans de comunicació, i s'atribueixen a tota la comunitat alguns fets puntuals que passen a persones concretes» (Sánchez Aroca 2003:309)

En este respecto Abajo detecta un mecanismo de «memoria selectiva» u «olvido selectivo» de la información deconfirmante. Mantiene que, mientras que los casos negativos siempre sirven para confirmar los estereotipos prejuiciosos, los casos positivos se ignoran o se distorsionan. Estos últimos no cobran fuerza destructiva hacia los estereotipos, mientras que los anteriores los alimentan. (Abajo 1997:148) Los dos no se miden con la misma medida.

Por otro lado entran las noticias que, perdiendo la neutralidad, presentan ciertos aspectos positivos de la vida gitana. Estas noticias cumplen los requisitos de los que San Román y Garriga (1983) llaman «estereotipos conservadores», es decir, que parcializan la realidad, no dejan ver los fenómenos en su contexto socio-histórico. No hay ningún problema con la valoración positiva de los artistas y las artistas gitanos si en «consecuencia» (indirecta) los profesores en la escuela no dicen que los gitanos (todos y todas) tienen una destreza especial con la música y el baile, pero no con los estudios (de igual manera que los «chinos» son buenos con los estudios escolares, pero no son muy sociables). Este hecho llama la atención sobre la autorreflexión y la conciencia de los profesionales de la prensa sobre su gran responsabilidad en la formación de imágenes. Esto requeriría no sólo el respeto de las normas establecidas tanto por sus gremios y sindicales como por las organizaciones gitanas<sup>91</sup>, sino también prestar una atención especial a ciertos temas y la dedicación de más espacio a éstos.

En las últimas décadas han aparecido nuevos órganos de prensa que tratan específicamente sobre gitanos, publicados por organizaciones gitanas<sup>92</sup>. Existen periódicos informativos, revistas que dan espacio a estudios científicos, opiniones e informaciones breves, y hay que destacar la presencia de éstos y otras publicaciones del tema en Internet, que es accesible a todo el mundo. Sin embargo, en mi opinión, aquellos que buscan información en estas publicaciones son un público con un especial interés por el tema, de manera que diría que los «mensajes» no pueden entrar en «competición» con las noticias publicadas en otros órganos de prensa repartidos en un público más amplio.

<sup>91</sup> Unión Romani: *El pueblo gitano. Manual para periodistas*. Barcelona, 1998.

<sup>92</sup> Unión Romani: *Nevipens Romani (desde 1986), I Tchatchipen (desde 1993)*; FSGG: *Gitanos, Pensamiento y Cultura* (desde 1999); *Arakerando* – Asociación Promoción Gitana, Alicante.



### *Currículum escolar*

Para los niños, niñas y adolescentes una fuente decisiva de información sobre las opiniones dominantes del mundo es la escuela, por supuesto, a parte de los *mass media*. El conocimiento transmitido en el marco de las horas lectivas, lejos de ser la única forma de concebir información, los guía en el laberinto de informaciones y opiniones marcando algunos temas y valores de manera más destacada que otros. Los mensajes indirectos o los de fuera de contexto lectivo pueden tener un mayor y más duradero impacto, sin embargo, el currículum nos da una idea de la intención educativa de un centro educativo concreto y del sistema educativo en general. Una crítica general que recibe el sistema escolar es que no refleja en su contenido la presencia del pueblo gitano. (Abajo 1997, Fernández Morate 2000, Zabalza Pérez-Nievas 2001, Giménez Adelantado 2002, Sánchez Aroca 2003, Bereményi 2004, Salinas 2005, García Pastor 2005) En ninguna clase se incorpora integradamente la cultura gitana y las aportaciones del pueblo gitano. Los comentarios relacionados que sí están presentes tienen una tendencia folclórica, etno-céntrica e incompleta. Cuando se trata de programas o planes de interculturalidad, muchas veces se menciona la cultura gitana en el marco de la «diversidad», y la «cultura estándar» es la de la sociedad dominante. Mientras que el anterior discrimina la historia y la cultura de los gitanos como conocimiento no necesario para la «cultura general», el posterior discrimina al pueblo gitano y lo trata como si no formase parte de la sociedad española desde hace más de cinco siglos. Alegret, que revisó una gran cantidad de textos escolares, podía identificar diversas formas y procesos «tradicionales» de excluir ciertos grupos de categorías incluyentes, como por ejemplo en nuestro caso: «nosotros los españoles».

«La acumulación de omisiones en relación a ciertos grupos, puede llegar a fijar la idea de que estos grupos no son ni grupos étnicos, ni grupos sociales, ni ciudadanos, sino nada más que eso: indios, moriscos, mestizos, judíos, criollos, gitanos, moros, negros, filipinos, etc. dependiendo de las diferentes épocas históricas de las que se esté tratando» (Alegret, Moreras, Serra 1991:22)

No pretendo decir – como algunos autores sugieren – que a través de la inclusión de la variable gitano en el currículum la escolarización del pueblo gitano se mejoraría significativamente, ni mucho menos<sup>93</sup>, sino que son necesarios el reconocimiento – por

---

<sup>93</sup> Abajo y Carrasco (2004:28) señalan que el argumento según el cual la presencia de «la cultura gitana en las aulas resultaría decisivo para la motivación, el rendimiento y la continuidad, nunca ha sido constatado desde la investigación científica. Además, si esto fuera así – señalan los autores –, todavía no existiría ninguna persona gitana con formación académica. Por otra parte, llaman la atención sobre que antes de incorporar la historia de las mujeres o de los sectores sociales subalternos existían mujeres y clases populares. Por otro lado, Giménez Adelantado (2002:48) afirma que las iniciativas de introducir conocimiento sobre la cultura gitana al profesorado y al alumnado paradójicamente en varias ocasiones han tenido el efecto contrario, debido al énfasis reforzado en las diferencias culturales y valores divergentes de los valores de la clase media de la sociedad mayoritaria promovidos por la cultura escolar.

parte de la comunidad educativa – de su presencia y la atención analítica y crítica sobre la heterogeneidad de sus relaciones con la institución escolar, puesto que supera el diseño o el seguimiento de un tratamiento al deficitario y, por tanto, compensatorio. (Giménez Adelantado 2002, Abajo y Carrasco 2004)

Las organizaciones gitanas y progitanas han preparado materiales<sup>94</sup> y métodos para integrarlas en diversas áreas de conocimiento del currículum escolar, pero no se sabe si formará algún día parte de la «cultura básica» de los ciudadanos españoles.

Los libros escolares, los medios de comunicación, los textos jurídicos, etc. repiten y refuerzan ciertos prejuicios sobre los gitanos, pero la opinión pública negativa no se nutre de la convivencia entre vecinos payos y vecinos gitanos de clase media en barrios integrados de las ciudades o en centros de pueblos. Más bien surge de los territorios más pobres, más degradados y, en ciertas épocas más conflictivas, de las urbes y de los pueblos (San Román 1998). Es decir, refleja un problema de la sociedad de oportunidades desiguales y de la situación delicada de aquellos que viven en los estratos más bajos. Esta gente en buenas épocas se encuentra dentro, pero en tiempos difíciles está entre los primeros que pueden hallarse fuera del tejido social. Porque lo que se les abre para la «integración» en la sociedad es la puerta inferior (San Román 1986), los trabajos mal pagados menospreciados por la mayoría, los terrenos urbanos fuera del centro sin infraestructura, los centros escolares menos equipados, los profesores insuficientemente preparados, la asistencia sanitaria precaria. Y, además, dentro de las mismas clases sociales – sobretodo de trabajadores con poco poder adquisitivo – parece tener importancia la adscripción étnica. En épocas de escasez no son los gitanos los únicos que pierden las oportunidades básicas de conectarse al mercado de trabajo legal y normalizado o a los servicios sociales, pero en estos tiempos, tal como señala San Román (1986), la sociedad mayoritaria muestra una fuerte preferencia étnica, por supuesto, por los *payos* pobres ante los gitanos pobres.

<sup>94</sup> Unos ejemplos de esa bibliografía especializada:

- Asociación de Enseñantes con Gitanos – Colectivo Valencia: *Contes de tots els colors; una proposta d'activitat per a l'educació intercultural* (coord. Xavier Lluch) – Torrent: Cam.
- Lluch, X.; Rodas, M. A. y Salinas, J.: *Mòdul de formació eix transversal educació intercultural*. Generalitat Valenciana / Conselleria d'Educació i Ciència, València, 1995.
- Lluch, X. y Salinas, J.: *Plan de educación intercultural - guía didáctica- programa de educación en valores III*. Generalitat Valenciana / Conselleria d'Educació i Ciència, Valencia, 1995.
- Salinas Catalá, J., y otros: *Maj khetane. Materiales interactivos para trabajar la cultura gitana*, edición en cd-rom. Comisión de Educación del programa de desarrollo gitanos, Madrid, 2003.
- AA.VV.: *Nuestras culturas. Los gitanos*. Guía didáctica y cuaderno de trabajo; Materiales de trabajo 17. FSGG, Madrid, 2000.
- Centro Socio-cultural Gitano Andaluz: *Otras voces, otras historias. propuesta curricular didáctica*. Junta de Andalucía, Sevilla, 1999.
- Grupo de Enseñantes con Gitanos de Adarra: *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanas. Materiales para su inclusión en el trabajo escolar*. Colección cuadernos de Adarra, 30, Bilbao -Adarra, 1998.

De todas formas, cuando hablamos de las imágenes, cabe decir que los clichés sobre los gitanos encajan mejor y, por tanto, se reproducen con mayor facilidad, en ciertas clases sociales o en ciertos espacios sociales. Los gitanos – los pocos – que han podido acumular más capital cultural-simbólico y social, pueden hallarse con actitudes menos determinadas por prejuicios o por la xenofobia, que aquellos que no disponen del mismo.

### *Textos legales*

La situación jurídico-legal de los gitanos aportó, desde el principio, un aspecto negativo a los estereotipos. El texto legal, que establece la norma del menosprecio, el rechazo, la limitación de derechos de un grupo de ciudadanos, o directamente prescribe la persecución sistemática de éste, al mismo tiempo refuerza la antipatía en la población, que ya los miraba como «delincuentes peligrosos». Pero el contexto social donde nacen estos textos reglamentarios normalmente no es neutral y de convivencia idílica. Los prejuicios racistas siempre están presentes de manera latente y las situaciones económicas difíciles generan su aparición reforzada por discursos o actos racistas (San Román 86:211). Vemos que las decisiones tan crueles de los monarcas de los siglos XVI-XVII dan respuesta a una insatisfacción ciudadana. A raíz de algunas quejas por robos, atracos y otros delitos cometidos por grupos compuestos por gitanos – y no gitanos también – los monarcas-políticos toman decisiones exageradas contra toda la población gitana establecida o nómada, con trabajos integrados y sin éstos, indiscriminadamente. Liégeois explica cómo las «instituciones» afirmativas de los imaginarios populares retroalimentan a estos imaginarios.

«[T]extos reglamentarios, diccionarios, libros diversos, televisión, prensa, se alimentan de la opinión común, recogiendo cosas sueltas que varían con la atmósfera de la época; las consolidan como si fueran verdades, las amplifican y las hacen llegar de nuevo a quienes ya la poseen, con lo que éstos encuentran una verificación de su opinión.»  
(Liégeois 1998:49)

Una vez afirmados por la ley, los imaginarios comienzan su recorrido entre las «verdades» que, por su parte, pueden justificar actuaciones, actitudes concretas. En las épocas del fortalecimiento del «estado moderno», la paz interior tenía importancia primordial; por lo tanto, los elementos que no encajaban en el perfil de ciudadano se expulsaban o se separaban del resto de la sociedad (no sólo los gitanos: los moriscos, judíos, vagabundos y viajeros pobres también). Imaginémos de qué recepción general disfrutaban los gitanos al llegar con sus familias y sus bienes a las ciudades donde los obligaron a establecerse a partir de los ordenes de Fernando III, Carlos II, o ya en el siglo XVIII de Fernando V y de Carlos III. Probablemente no estaban contentos los

ciudadanos viendo que algunos expulsados de otros lugares lejanos o cercanos – gitanos o no, es igual en este sentido – llegan a su ciudad sin conocer a ninguno, sin tener trabajo u oficio aceptable, o, al contrario, entrando en competencia con artesanos establecidos en estos lugares. Estas órdenes – y otras del siglo XX también – incitaron la vida establecida de la población gitana, pero no su integración social, no facilitaron la fluidez de las relaciones interétnicas. Las decisiones de las administraciones de 1960 no eran muy diferentes y, por supuesto, la reacción de los habitantes de los barrios tampoco.

Había y hay otras situaciones donde la legislación interviene y forma activamente la opinión pública sobre los gitanos. Por ejemplo, en las escuelas públicas y privadas los niños y niñas gitanos tendían a ser segregados por la lógica de la práctica educativa, que no consideraba eficaz mantener en el mismo grupo a los alumnos «normales» y a los alumnos «carentes de hábitos». El surgimiento de las *escuelas puente* en los años ochenta se apoyaba en la experiencia «pedagógica» anterior de difícil convivencia interétnica en los centros educativos, y al mismo tiempo lo justificaba científicamente y con el vigor de la ley. Es decir, hasta entonces todos los profesores sabían que era difícil trabajar con niños gitanos, pero a partir del hecho que abrieran las *escuelas puente* ya tenían confirmado a la totalidad del alumnado gitano que «payos a la escuela normal, gitanos a la *escuela puente*», porque allí los profesionales saben cómo tratarlos bien, según su nivel y sus necesidades especiales. Detrás de las «reafirmaciones», muchas veces se esconden formas de competencia interétnica. En nuestro ejemplo, la competencia surgió entre los padres por las mejores plazas escolares escasas (porque la presencia de los gitanos significaba baja calidad), por una parte, y entre las escuelas – públicas, concertadas y privadas – por un alumnado de «mejor calidad», por la otra (Abajo 1997, FSGG 2001, Abajo y Carrasco 2004).

Otro ejemplo ilustrativo podría ser el *Programa de Desarrollo Gitano*, que se introdujo hacia finales de los ochenta como único instrumento integral del Estado para hacer frente a una serie de cuestiones relacionadas con el pueblo gitano. El Programa, al menos en su primera década, gestionaba el fenómeno gitano desde una perspectiva únicamente de los servicios sociales y socio-educativos dejando de lado la participación activa de los propios gitanos y sin incluir una visión estructural de la exclusión social. Como consecuencia, reforzaba la imagen de los gitanos como «problema social», como objeto de un «tratamiento» de los servicios sociales. El Programa no tocaba elementos que la propia comunidad gitana considera importantes: identidad, reconocimiento, participación en la vida política, lucha contra la discriminación, recuperación de la lengua, etc. El mensaje del Programa hacia la sociedad mayoritaria, según el informe

OSI, ha sido que el Estado ayudaba a este grupo étnico-cultural porque ellos hacían peligrar la «cohesión social» del Estado. (OSI 2002:354)

### *Algunas consecuencias*

Las consecuencias de los prejuicios son múltiples. La falta de ideas claras sobre los gitanos genera sentimientos ambivalentes que en cualquier situación de conflicto puede transformarse en rechazo, xenofobia y en actitudes racistas violentas. Un aspecto muy importante del que los antropólogos de la educación son conscientes es lo que Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) llaman el *negative social mirroring*, es decir, el proceso por el que los mensajes negativos sobre uno se incorporan en su autoimagen<sup>95</sup>. A un alumno que continuamente recibe mensajes negativos de las fuentes anteriormente mencionadas (medios de comunicación, libros, textos escolares, textos legales, discursos escolares, etc.) sobre sí mismo, mensajes que le «explican» su inconformidad con los valores y procedimientos de la escuela, sus costumbres inaceptables, su tendencia a la delincuencia, su ausencia en la educación superior, etc., éstos afectarán negativamente su autoestima y el desarrollo de su identidad. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco resumen este fenómeno de la siguiente manera, aunque ellos analizan la situación de los hijos e hijas de inmigrantes en los Estados Unidos:

«children of immigrants come to craft their identities in part as a function of how they are viewed and received by the dominant culture (media, classroom, street, etc.). Negative social mirroring has corrosive effects on children's developing sense of self». (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco 2001)

La bibliografía habla también del efecto de la «profecía autocumplida», tanto en lo negativo como en lo positivo<sup>96</sup>. Abajo (1997) analiza esta situación de «doble vínculo»<sup>97</sup> tanto en el contexto urbanístico como en el entorno familiar y en el medio escolar. El autor concluye que los mensajes ambivalentes hacia los niños gitanos en última instancia conducirán a su falta de rendimiento académico y al abandono del sistema escolar. Es decir, las imágenes desfavorables y parciales que la sociedad crea sobre los gitanos afectarán negativamente la autoimagen de las personas gitanas y les

<sup>95</sup> Gamella y Sánchez-Muros (1997) demuestran que en sus encuestas los alumnos y alumnas gitanos igualmente comparten estereotipos negativos y se vuelven con sentimientos negativos hacia «los gitanos igual que cualquiera de sus compañeros payos!»

<sup>96</sup> Véase Abajo (1997) y Abajo y Carrasco (2004), en el caso del alumnado gitano y el clásico de la sociología de la educación sobre los efectos mesurables del etiquetaje (*labeling*) como «buen estudiante o «mal estudiante [Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*].

<sup>97</sup> El concepto «doble vínculo» o «mensajes doble vinculares proviene de la tesis de Bateson, G.; pero se ha introducido en las investigaciones sobre la escolarización de los gitanos por José Eugenio Abajo (aunque posteriormente aparecieran en textos sobre gitanos y educación de otros autores, como por ejemplo Jesús Salinas Català).

dificultarán el desarrollo de múltiples competencias culturales sin denunciar su cultura de adscripción original.

### *Imagen de los rom de Colombia*

Los *rom* de Colombia y de otros países en el continente americano, debido a la gran variedad del *setting* social, tienen imágenes parcialmente diferentes de la imagen hasta ahora considerada. Para entender el porqué de este fenómeno, hay que tener en cuenta dos hechos:

Primero, los *rom*, en su número relativo, representan una población muy pequeña dentro de la población total de Colombia. (Según el Censo de 2005: 4.832 *rom* de la población total de 41.5 millones).

Segundo, a diferencia de otros países de la zona, los «gitanos» son históricamente absolutamente ausentes en la legislación y la documentación del estado colombiano, por lo que varios autores aluden a la invisibilidad de éstos tanto en forma individual, como en su pertenencia a un grupo étnico-cultural.

La sociedad colombiana está altamente estratificada en la base racial-étnica, incluso aplicando las categorías legislativas socio-raciales según la época (legislación) colonial. En este sistema de «indígenas», «negros», «mestizos» y «blancos» – por supuesto éste último en la cima de la estructura –, los *rom* no constituyen ninguna categoría independiente. Por decirlo de otra manera, los *rom* como grupo no se asocian con estos conceptos, aunque por su apariencia fenotípica serían pertenecientes más bien a los blancos europeos.

A pesar de su invisibilidad oficial, la sociedad comparte ciertos estereotipos sobre «los gitanos»<sup>98</sup> No se han realizado estudios sobre este tema, pero los investigadores que trabajan con *rom* de países latinoamericanos (Hollander Cartes 2004; Peeters 2004; Bernal 2003; Gómez Fuentes 2000; Paternina y Gamboa 2000; Gamboa 2000), coinciden al afirmar que su imagen social tiene que ver con una tradición europea «exportada» al nuevo continente.

Peeters (2004) señala que la imagen de los gitanos de Ecuador antecede la llegada de los *rom* al continente y se basa en una imagen traspasada intergeneracionalmente y aplicada – parcialmente y recontextualizada – a otro grupo. Por otro lado, señala Peeters, algunos elementos de la imagen son procedentes de España y se expanden con

---

<sup>98</sup> «Gitanos entre comillas, ya que la denominación «*rom* es sólo conocida a partir de la aparición de su «proceso organizativo en la segunda parte de los noventa. Por tanto, los estereotipos no se han construido sobre los *rom*, sino más bien sobre el «gitano».

la llegada de los *rom* al continente americano. A esto cabe añadir que los estereotipos actualizados de toda Europa sobre los gitanos a lo largo de los siglos hasta la actualidad, con la continua migración Europa-América, probablemente han ayudado a mantener y actualizar el contenido de la imagen de los «gitanos» del continente americano.

Peeters<sup>99</sup> identifica tres marcadores diferenciadores básicos (seleccionados e interpretados como tales) para describir la imagen social de los gitanos en la población *gadyó* que les rodea. Estos tres marcadores son la «movilidad», los «poderes extraordinarios» y las «normas socio-culturales diferentes» del resto de la sociedad. Los marcadores se crean a partir de la agrupación de estereotipos negativos y positivos recogidos en los discursos de los agentes sociales.

«estos marcadores básicos y los estereotipos ayudan a construir y perpetuar una imagen *liminal* de los *gitanos* que les sitúa fuera de la esfera social normal, en un ámbito ambivalente» (Peeters 2004: 76-77)

Desde mi experiencia etnográfica puedo reafirmar las categorías de Peeters, destacando que el conocimiento sobre los «gitanos», que se expresa en una serie de estereotipos tiene una base empírica muy escasa. Teniendo en cuenta el poco volumen de esta población, su tendenciosa «invisibilidad étnica» (sobre todo de los varones) en los espacios públicos y en sus relaciones interétnicas, su carácter fenotípico indefinible y el desinterés o indiferencia de la sociedad mayoritaria (Paternina y Gamboa 2000:26), podemos intuir que los saberes populares no se basan en la realidad actual de este pueblo, sino más bien en estereotipos arraigados en otras épocas, otros espacios e incluso en relación con otros pueblos de estatus social parecido.

### 1.2.3 Intentos organizativos contra la imagen vigente

Las imágenes negativas y distorsionadas sobre el pueblo gitano hacen difícil la realización de un proyecto verdaderamente intercultural y basado en la igualdad de oportunidades. Por eso, antes de cualquier otra cosa, las organizaciones gitanas y progitanas reivindican una representación social positiva a través de la salida del desconocimiento y de la invisibilidad. En estos presupuestos subyacen dos ideas no contrastadas, tal como señala Carrasco (2001a, 2003c). Por una parte, se cree que el mayor conocimiento sobre el otro automáticamente mejorará la relación entre las dos partes. Por otra parte, se supone la correlación positiva entre la mejora de la imagen social y el cambio favorable de las oportunidades sociales, mientras que ninguna de las dos hipótesis ha sido comprobada por estudios desde las ciencias sociales. Lo más

---

<sup>99</sup> Este antropólogo realizó su trabajo de campo en una *kumpania rom* que viajaba entre el norte de Ecuador y el sur de Colombia.

sorprendente, sin embargo, es que las organizaciones gitanas y progitanas promueven ciertas campañas de «sensibilización» atacando estereotipos antiguos ofreciendo nuevos en su lugar, pese a que hace ya más de treinta años San Román y Garriga manifestaron:

«nos parece que es necesario utilizar todos los medios de comunicación posibles para destruir estereotipos, ideas aberrantes y despertar conciencia y actitudes críticas. [...] Pero [...] no encontramos adecuado cambiar un estereotipo por otro, porque esencialmente deja inmutable la situación de engaño y no pasa de crear nuevos automatismos. [...] Lo que se afirma en la propaganda sobre las realizaciones que actualmente se llevan a cabo, pocas veces son reflejo de la realidad, implicando en torno a ellas, con demasiada frecuencia, un triunfalismo que a la larga no sólo ha creado imágenes falsas en los payos, sino que ha decepcionado a los propios gitano que tienen acceso a esos medios de comunicación y que saben de la falacia que se está divulgando» (San Román y Garriga 1983:45)

Una vez revisados en los apartados anteriores, los estereotipos vinculados «al gitano» – la construcción social del «gitano», de «la mujer gitana», de «los niños» y específicamente «el alumnado gitano» –, ahora me propongo llamar la atención sobre los intentos de reconstruir conscientemente la imagen desfavorable y parcial por parte del mismo grupo étnico y de las organizaciones sociales progitanas.

Es decir, quiero mostrar cuáles (en este caso conviene destacar la pluralidad de propuestas) son las imágenes «del gitano» que los mismos gitanos quieren transmitir a la sociedad y de qué manera intentan realizar la mejora de la imagen y el aumento del espacio social ocupado en el Estado español a través de la participación política, ciudadana y científica. Lo que particularmente me interesa en este apartado es cómo los gitanos españoles y los *rom* colombianos crearon su actividad política y cultural en marco de la sociedad civil. ¿Cómo llegaron a tener una representación, en su forma ajena a las formas tradicionales de representarse? ¿Qué imagen proponen reconstruir y en parte construir sobre sí mismos hacia dentro y hacia fuera? ¿De qué manera vienen realizando este proyecto de construcción y reconstrucción y qué relaciones intraétnicas más amplias utilizan para realizarlo? ¿Cómo expresan su pertenencia a esta comunidad supranacional?

### *Movimientos étnico-políticos*

Las sociedades democráticas del siglo XX han creado espacios para la representación cívica directa fuera de la política parlamentaria de partidos. La «sociedad civil»: foros, plataformas, organizaciones cívicas, etc. funcionan dentro de los marcos prescritos, y en muchos casos el objetivo de su función no es solamente la supervisión de la operación de las actuaciones políticas, sino también la ampliación de estos marcos prescritos, y la reivindicación de derechos que o no coinciden con los intereses políticos de los poderes



dominantes y, por tanto, no están presentes en la agenda política, o bien están presentes, pero no llevados al proceso legislativo y a la realización en forma de planificación concreta, implementación y evaluación. En otros casos, la sociedad civil requiere participación y voto en estos procesos ya existentes.

Los gitanos, un grupo étnico-cultural, llevan siglos representados como un grupo social cuyos problemas son meramente socio-económicos, y, por tanto, la solución de parte de la sociedad mayoritaria que le rodea tiene que ser social y económica, por lo menos al nivel de discurso político. Las soluciones se han presentado por un lado en forma de coerción y obligación a prácticas social y económicamente sostenibles desde el punto de vista del Estado – cosa que ha generado procesos acelerados de asimilación o aculturación – o bien se han presentado en forma de ayudas socio-económicas (en estas últimas décadas), que han generado una dependencia de estos fondos y la desvalorización de las estrategias culturales tradicionales ante las situaciones social y económicamente difíciles.

Diversas comunidades gitanas llevan casi un siglo intentando reivindicar su participación en la sociedad civil, de la cual generalmente no han formado parte hasta los últimos tiempos. Hay fuentes<sup>100</sup> que hablan de asociaciones y uniones gitanas en los años veinte y treinta del siglo XX, en Bulgaria, Rumania y Bielorrusia. Es cierto que en los años cincuenta y sesenta unas primeras asociaciones gitanas nacen en los estados democráticos occidentales como Alemania, Francia o Inglaterra. Su búsqueda de un espacio dentro de la sociedad civil unificó estos esfuerzos iniciales en un congreso internacional de gitanos en Orpington, cerca de Londres, en 1971. Allí se pusieron de acuerdo sobre las demandas políticas comunes y, por lo tanto, se puede definir el congreso como fundacional del movimiento cívico-político de los gitanos de Europa.

A pesar del aparente surgimiento de iniciativas desde «la comunidad gitana» española, San Román hace tan sólo diez años habló del tema con estas palabras:

«Por lo que sabemos de la historia de los gitanos y coherentemente con su historia reciente de los últimos 50 años, la organización política de los gitanos se ha mantenido ininterrumpidamente acéfala, sin alcanzar ningún nivel de centralidad en ningún país del mundo.» (San Román 1999:36)

El asociacionismo internacional se organiza con la representación de las elites gitanas y es prácticamente desconocido y, en parte, rechazado por los gitanos marginados – que hasta ahora constituyen una parte importante de este grupo étnico-

---

<sup>100</sup> [[www.forcedmigration.org/guides/fmo005/fmo005-1.htm](http://www.forcedmigration.org/guides/fmo005/fmo005-1.htm)] [Consulta: 11/05/2006].

cultural.<sup>101</sup> Está claro que el asociacionismo gitano dentro del sistema socio-político mayoritario no refleja instituciones tradicionales de enfrentamiento o de defensa frente a grupos más fuertes; sino que es una manifestación del proceso de aculturación que modifica las estrategias del mantenimiento de fronteras étnicas del grupo. Los movimientos «nacionalistas» gitanos desarrollaron su agenda a partir de las reivindicaciones – aparentemente efectivas – del otro pueblo perseguido en muchas sociedades – el de los judíos – que, sin embargo, ha acumulado un capital social y cultural incomparable con el de los gitanos. Como contraste cabe mencionar el movimiento *rom* de Colombia, donde los grupos de referencia – que aparentemente han logrado mucho en su proceso reivindicativo – son los indígenas autóctonos junto con el movimiento afrocolombiano. Es decir, tanto a nivel internacional como a nivel local se aplican fórmulas políticas aparentemente más efectivas, pero a todos los niveles representan un proceso de aculturación e integración, aunque en términos étnicos y no en la vía individual de asimilación. Es un proceso sobre el que San Román llama la atención ya hace veinte años (1986:207), y en los veinte años pasados se ha ido acelerando aún más; y quizá se haya ampliado la base «popular» que participa activamente en los movimientos, debido a las nuevas oportunidades abiertas sobre todo desde arriba – desde las administraciones nacionales e internacionales – para la participación.

Por una parte, San Román señala la oportunidad social y política desde la democracia que ha hecho posible cambios tanto en la estructura social intraétnica de los gitanos, como en su relación con la sociedad mayoritaria.

«Desde los gitanos, era necesario crear nuevas estructuras transversales a los grupos de parientes, capaces de captar recursos y atención pública, más posible con la llegada de la democracia, y crear una autoimagen positiva y una solidaridad más unitaria que permitiera una articulación global en el conjunto de la sociedad» (San Román 1999:41)

Por otra parte, Juan de Dios Ramírez-Heredia destaca en el 2005 que:

«La participación política de los gitanos no debe hacerse a través de las asociaciones tal como éstas están concebidas hoy en día» (Ramírez-Heredia 2005:42)

Y efectivamente la participación actual de los gitanos españoles en la política se circunscribe por una serie de oportunidades y, al mismo tiempo, por unas barreras estructurales de la sociedad española y de la misma sociedad gitana.

---

<sup>101</sup> Un ejemplo empírico: durante mi trabajo de campo pregunté a la gente sobre diversas organizaciones gitanas, como FAGIC, Unión Romani o FSGG, y muchos hombres gitanos o desconocían totalmente estas organizaciones (que en teoría los representan) o bien, les «sonaba su nombre, pero pocos conocían el funcionamiento de éstas.

*Los gitanos españoles: actividad política y cultural*

En el Estado español, el asociacionismo tiene un pasado vinculado a diversos órganos de la Iglesia Católica. El objetivo de estas organizaciones era principalmente realizar actividades continuadas sociales y caritativas. Como una entidad con influencia política significativa, la Iglesia pudo obtener fondos gubernamentales para la realización de planes educativos u otros planes locales. Ya que la vinculación a estas primeras asociaciones era beneficiosa, podían contar con la participación de muchos gitanos. A partir del proceso de democratización, el número de organizaciones gitanas y progitanas, sobre todo locales, ha aumentado: se fundaron nuevas organizaciones y las antiguas se transformaron. Aunque varias de éstas representan el pueblo gitano a nivel estatal (FSG, Unión Romaní, etc.), parece que hasta hace pocos años no han podido transformarse en entidades creativas con influencia, que participen en la redefinición del lugar de los gitanos en la estructura social española después del cambio político-social. El Programa de Desarrollo Gitano muestra claramente que en los ochenta y en los noventa las reivindicaciones del pueblo gitano no llegaron a afectar significativamente los mecanismos de toma de decisión sobre su futuro. Juan de Dios Ramírez-Heredia, militante del PSOE y líder de Unión Romaní, quizá el gitano que más influencia política haya podido tener en el Estado español, en una recién publicada reflexión señala:

«La democracia nos ha dado voz pero nos ha negado cualquier ápice de poder. Por eso existen una serie de retos a los que seguimos enfrentándonos cada día [...] he conocido momentos de mayor reconocimiento de lo que los gitanos significamos en el seno de la organización [PSOE], y he sufrido épocas en las que parecía que nada importábamos a algunos de sus máximos dirigentes.» (Ramírez-Heredia 2005:43)

Hay que mencionar que en los noventa, las asociaciones de mujeres gitanas han cobrado fuerza y reconocimiento. El movimiento surgió con la creación en Granada de la asociación *Romí*, y hasta ahora se ha culminado en la fundación de la Federación de Organizaciones de Mujeres Gitanas, la *Kamira*, con la clara intención de juntar fuerzas y reivindicar la participación de las mujeres gitanas en la vida pública, «ocupando espacios, obteniendo reconocimiento, tomar la palabra pública, alzar nuestras voces colectivas, que sepan que existimos, que sepan que estamos luchando, proponernos escribir sobre nosotros» (Fernández Fernández 2005:73). El aspecto que han aportado estas organizaciones es el imperativo de trabajar el género como una perspectiva transversal en todos los asuntos relacionados. Las organizaciones de mujeres gitanas parecen jugar un rol mucho más dinámico en el asociacionismo gitano que las agrupaciones tradicionales – generalmente dominadas por varones – y esto remite al papel de las mujeres dentro de la sociedad gitana como «motor de cambio», «agentes activas» o *cultural broker* en el proceso de cambio.

Se tiende a pensar que las asociaciones gitanas locales trabajan alejadas de la representación asociativa de niveles más altos. Tampoco se realizan a menudo actuaciones conjuntas entre profesionales de entidades no gitanas locales y las asociaciones gitanas, aunque sí que hay ejemplos positivos de esta forma de colaboración. El informe OSI (2002) comenta que las asociaciones gitanas locales se han transformado en pasivas, y más bien significan un refugio para los miembros, antes que una oportunidad de la participación cívica. Además, debido a esta actitud pasiva, a la no-representatividad local y también a la falta de iniciativas propias, muchas de estas organizaciones acaban por cumplir agendas establecidas por la Administración. En este punto, por supuesto, entra la estructura de financiación que puede crear relaciones desiguales y de dependencia. Según el informe OSI (2002), el método por el cual el gobierno selecciona las organizaciones que gozan de más o menos subvenciones da lugar a especulaciones sobre la complicidad entre éstas y los órganos del gobierno.

El presidente de la Unión Romaní también mantiene una postura crítica ante la forma y la dinámica con que se han organizado las asociaciones gitanas:

«La participación política de los gitanos no debe hacerse a través de las asociaciones tal como éstas están concebidas hoy en día. [...] Muchas de las [asociaciones] no responden a objetivos reales de lucha por la cuestión gitana. [...] somos conscientes de hasta qué punto los partidos políticos tradicionales han intentado manipular con fines partidistas, o exclusivamente electorales, a estas asociaciones. [...] La mayor parte de los gitanos españoles no forman parte de ninguna asociación ni están afiliados a ningún partido político» (Ramírez-Heredia 2005:42)

Una cosa es cierta. Los movimientos gitanos de España hasta el principio del siglo XXI no han podido obtener del Estado la prioridad del cumplimiento de las normas y recomendaciones internacionales que asegurasen la igualdad de oportunidades en todos los espacios de la sociedad civil. Da la sensación de que las grandes asociaciones desempeñan un rol de mediación entre los intereses del pueblo gitano y las oportunidades dadas por el Estado, aunque para el desarrollo de los programas o proyectos de las asociaciones la Administración europea ofrece más apoyo que el propio Estado, tanto a nivel económico como a nivel de colaboración.

Revisando los objetivos y las actividades de algunas asociaciones gitanas mayores<sup>102</sup> se ve claramente el impacto de los diversos textos (convenios, recomendaciones, etc.) de las instituciones de la UE, grandes agencias internacionales y ONG relacionadas con el tema. No sólo los discursos, sino también el vocabulario que aplican las asociaciones tienen que ver con esta influencia. En la explicación de los objetivos hay algunas

---

<sup>102</sup> FSGG (estatal), Unión Romaní (estatal-internacional), Asociación Romí (Granada), Kale dor Kayiko (Euskadi).

diferencias en el énfasis entre las asociaciones según el perfil de cada una, pero en los puntos fundamentales coinciden.

Todas las asociaciones se proyectan en una sociedad plural, multicultural, que desafía la convivencia pacífica según los principios de la interculturalidad: el respeto de la diferencia y el conocimiento mutuo entre las diferentes culturas. Destacan la necesidad de reforzar no sólo las instituciones y mecanismos, sino también la base social de la igualdad de oportunidades. La defensa de los derechos también figura entre los objetivos y, efectivamente, este es el punto donde más logros han tenido a nivel internacional.

El imperativo a las actuaciones globales / integrales también aparece entre los objetivos en más de una organización. A esta globalidad se añade la reivindicación del protagonismo en todos los niveles de actuación, tanto en la planificación como en la ejecución y evaluación. Todas las organizaciones fomentan el debate y el diálogo al nivel de planificación y todas se ofrecen como contribuyentes en la elaboración de políticas dirigidas a la población gitana. Creo que este último es un punto clave porque refleja una actitud militante y proactiva que reivindica la palabra en la formación de su futuro. Lo que también es muy llamativo es la perspectiva multinivel que mantienen, es decir, tanto en cuestiones locales, como en las internacionales asumen responsabilidad en la toma de decisiones y apoyo mutuo con otras organizaciones progitanas.

En cuanto a la identidad y cultura, en cierto modo, todas las organizaciones pretenden salvar «la cultura gitana» ante el peligro del menosprecio y de la desaparición por culpa de la aculturación acelerada. Llaman la atención sobre la urgencia de una concienciación de la comunidad gitana que ésta misma conozca, reconozca y produzca su propia cultura para no perder los elementos esenciales de la misma.

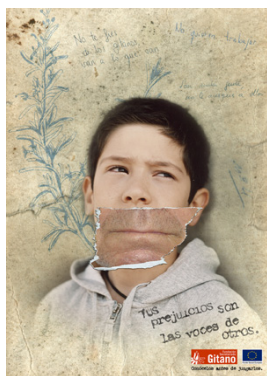
El grupo siempre se superpone al individuo cuando hablan de la identidad étnica. Es la fuerza de su cultura. Por tanto, en las reivindicaciones no sólo se pide la igualdad de oportunidades para cada uno, sino para los gitanos y gitanas como grupo étnico-cultural.

Las ONG coinciden en interpretar «la cultura gitana» como un valor enriquecedor de «la cultura española». Incluso dicen que es una de las cuatro grandes piezas (cristiana, árabe, judía, gitana) que han formado la cultura española. Con esta declaración reclaman un espacio digno en el patrimonio y en la cultura presente también. Exigen el reconocimiento de esta aportación y llaman la atención sobre el peligro en que se halla la identidad cultural gitana, por su tradición oral y por el peligro del proceso de aculturación.

He elegido – entre las organizaciones gitanas – una asociación de mujeres gitanas que tiene un perfil más emancipador y feminista que las otras asociaciones y por eso representa un movimiento cada vez más importante dentro del colectivo gitano, que desafía la rigidez del *patriarcado* y fomenta proyectos que acrecientan el desarrollo socio-laboral de las mujeres. Sin embargo, las grandes organizaciones también apuntan la situación de la mujer y su importancia en el proceso de cambio.

Todas las organizaciones destacan la necesidad de «hacer visible», «acercar», o «promocionar» la cultura gitana hacia la población no gitana, como forma de conocer el uno al otro, y llegar a entenderse. Una de las grandes ONG habla de la mejora de la *imagen pública*, y actualmente ha arrancado una campaña para combatir los estereotipos, los prejuicios y la discriminación que se alimenta acerca de los primeros.

FIGURA 1D: «TUS PREJUICIOS SON VOCES DE OTROS»



FUENTE: FSSG CAMPAÑA CONTRA LOS PREJUICIOS<sup>103</sup>

A parte de éstas, varias organizaciones trabajan para visibilizar la realidad de la vida gitana, partiendo de la idea de que el conocimiento mutuo automáticamente mejorará las relaciones interétnicas. Para conseguir este fin, también editan textos y audiovisuales «temáticos». La eficacia de estos trabajos no se ha medido, pero ya anteriormente he hecho referencia a mis dudas al respecto, sobre todo porque su aproximación tiende a ser sesgada, mostrando una imagen positiva, pero al mismo tiempo evita problematizar los fenómenos a fondo: gitanos y gitanas con éxito escolar, con trabajo, con actividad política, etc.

Cabe mencionar que las organizaciones apoyan y participan activamente en las investigaciones para obtener más información contrastada sobre esta realidad. Un ejemplo ilustrativo de esto es la investigación sobre el pueblo gitano en Cataluña<sup>104</sup>, en

<sup>103</sup> [<http://www.gitanos.org/conocelos/web/conocelos.php?s=0&p=0>]

<sup>104</sup> *Estudi sobre la població gitana de Catalunya. Informe final*. Elaborado por Fundació Pere Tarrés – Projectes Socials per a la Direcció General de Serveis Comunitaris – Departament de Benestar i Família, 2005.

la cual participaron personas y organizaciones gitanas en todos los niveles: en el trabajo de campo, en los comités y consejos, y también en la elaboración del informe.

En resumen, estamos ante un movimiento étnico con relativamente muchas organizaciones locales, territoriales, estatales e incluso internacionales. Mediante el trabajo reivindicativo de éstas y la presión exterior de las instituciones europeas, las grandes agencias internacionales y otras ONG se ha conseguido una consolidación institucional del grupo étnico en el estado español. Sin embargo, hay muchas deficiencias en el trato de los grupos étnicos en el estado, desde el marco legislativo y la planificación hasta la participación de los implicados y un largo etcétera. Desafortunadamente, la militancia étnica no penetra en los niveles más bajos y muchas asociaciones locales se han alejado de la comunidad local y no tienen fuerza organizativa ni representativa; entonces no sirven como punto de articulación con otras organizaciones locales y su participación en la toma de decisiones locales es prácticamente nula. La gente gitana apenas tiene contacto significativo con el movimiento asociativo, mientras que se está desarrollando una elite política gitana que está realizando con su militancia los cambios visibles del proceso reivindicativo. Las ONG vinculan esta elite al mundo académico que le suministra un apoyo teórico-metodológico. Es por eso que la reconstrucción y en parte la construcción de una nueva identidad gitana es producto de un proceso complejo entre diferentes movimientos gitanos españoles conectados, por una lado, con las diversas ONG locales e internacionales, con el mundo académico, y, por otro, con movimientos gitanos supranacionales. Desde esta postura ecléctica, teórica, metodológica y discursiva se está luchando por la inclusión en la sociedad y en sus instituciones sin perder la identidad étnica.

#### *Los rom colombianos: actividad política, reconstrucción de imagen*

El asociacionismo *rom* de Colombia es mucho más reciente que el de los movimientos gitanos de Europa y en todo el proceso ha podido apoyarse en las experiencias y los logros del amplio movimiento social del país. Los fundadores de la principal organización progitana, llamado PROROM [Proceso Organizativo *rom* (Gitano) de Colombia] eran investigadores sociales y militantes de los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos, todos *gadyé* (no *rom*). Desde el principio, el objetivo era conseguir la participación de los mismos *rom* en la organización y pasar la gestión a estos nuevos líderes. Los logros iniciales se suman sobre todo en el reconocimiento del pueblo *rom* como grupo étnico (1998) que ya estaba presente en el territorio con anterioridad a la formación de la República de Colombia y, por lo tanto, consta como grupo étnico autóctono. Con este acto administrativo de reconocimiento, el estatus

político del grupo ha cambiado radicalmente y en seguida se han abierto todas las oportunidades que se habían abierto ya para los otros tres grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, Raizales).

El problema emergió de dos fuentes. Por una parte, no había gente formada para gestionar todos los cargos y responsabilidades y, por lo tanto, varias líneas de trabajo no podían avanzar. Por la otra, debido al ritmo muy exagerado de cambios, las *kumpaniyi* no eran capaces de adoptarse a la estructura de la organización y de la gestión *gadyó* de los proyectos. Los puestos de líderes no tenían nada que ver con la forma tradicional de tomar decisiones y la transparencia tampoco tenía la misma connotación que en la sociedad *gadyó*. El trabajo requería mucha coordinación y surgieron conflictos, pero es cierto que debido a la militancia étnica, los *rom* de Colombia han hecho los pasos decisivos para salir de la invisibilidad.

La aparición de los *rom* en la política era celebrada en la prensa gracias a la imagen exótica derivada de la famosa figura gitana de la novela *Cien años de soledad*<sup>105</sup>. Han conseguido una audiencia del presidente de la República, porque éste tiene recuerdos románticos de los gitanos en los latifundios de su «papá». Mientras al «gitano» le rodean tanto prejuicios negativos como prejuicios favorables, en Colombia parece que estos últimos son dominantes. Los *rom* de Colombia comenzaron su lucha política desde una posición más favorable de lo que cualquier comunidad gitana hubiera podido hacer en Europa.

Desde el principio del asociacionismo, los *rom* se presentaron como «Rom» y no como «gitanos», decisión que se entiende en un contexto de movimientos sociales indígenas en los cuales cada grupo se identifica en su nombre autóctono. En este sentido la denominación «gitano» sería paralela con el «indio», las formas con que los llamaba el «hombre blanco» desde su posición etno-céntrica.

PROROM se asoció a SKOKRA, organización «paraguas» que comprende las asociaciones *rom* del continente americano, desde Canadá hasta Argentina. Con esta asociación PROROM destaca la realidad diferente de los *rom* de América y junta sus reivindicaciones con las de los *rom* de los países vecinos.

Los *rom* de Colombia, pues, obtienen un reconocimiento del Estado como «grupo étnico que también es colombiano» y, además, el Estado reconoce que las disposiciones legales contenidas en el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, se apliquen

---

<sup>105</sup> Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*. «Un Gitano corpulento de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquíades, hizo una truculenta demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla de los sabios alquimistas de Macedonia...»



y se hagan extensivas al pueblo *rom*, en virtud de que la noción «tribal» se ajusta perfectamente al tipo de organización social tradicional que poseen los *rom*. El convenio de la OIT es uno de los ejes más importantes de la lucha étnica de los *rom* y, efectivamente, sirve en muchos casos para justificar sus demandas. Como último punto de los fundamentos del militarismo el Estado colombiano asumió que las disposiciones legales y constitucionales que amparan y protegen los derechos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y Raizalraizales, y aplicando una simetría positiva, deben hacerse extensivos al pueblo *rom*.

Gracias a la experiencia en movimientos sociales, el progreso organizativo *rom* de Colombia comenzó con demandas legislativas que muy rápidamente dieron fruto y, a partir de éstos, la lucha continuó por la puesta en práctica de los principios mutuamente reconocidos. Por ejemplo, han obtenido la aplicación de la seguridad social gratis con independencia de su situación económica, o también la exención del servicio militar obligatorio. Tanto el Ministerio de Educación Nacional como las Secretarías de Educación locales están pendientes de las demandas y en Bogotá, por ejemplo, han invitado a los representantes de los *rom* a una mesa redonda para establecer los principios de las *políticas etno-educativas*, pero al mismo tiempo han iniciado proyectos con varios centros escolares públicos. Y todo eso, de acuerdo con el *programa político* de la Alcaldía del Distrito Federal de Bogotá. Eso quizá no parezca algo especial. Pero hay que tener en cuenta que la capital tiene unos 8 millones de habitantes, mientras que el número de la población *rom* es más o menos de 300 (!). Esto tiene dos lecturas. Por un lado, es una población insignificante y, por lo tanto, a las administraciones no les cuesta mucho dinero asegurar su derecho básico a la educación. Por otro lado, no se trata sólo de derechos, sino también de actuaciones, que son desproporcionadamente costosas en comparación con las actuaciones para con otros grupos étnicos. Los gastos en valor real son bajos, pero proporcionalmente altos.

Desde la inclusión explícita del pueblo *rom* en el *Plan Nacional de Desarrollo «Cambio para Construir la Paz»*<sup>106</sup> en 1999, los *rom* vienen reivindicando un «*Estatuto de Autonomía Cultural para el Pueblo Rom de Colombia*» para estructurar un marco jurídico que regule las relaciones entre el pueblo *rom* y el Estado. Aunque esto todavía no lo han conseguido, existen varios proyectos desarrollados por PROROM en este sentido. Los criterios generales más significativos que orientan de este proyecto de Estatuto son los siguientes:

«- Proyección hacia nuestro pueblo de los derechos que legal y constitucionalmente tienen los restantes grupos étnicos colombianos, buscando una simetría positiva.

<sup>106</sup> Plan del gobierno nacional para la legislatura correspondiente.

- Establecimiento de políticas, programas, proyectos, instituciones, competencias y recursos para garantizar la eficaz protección de la integridad étnica y cultural del pueblo *rom* por parte del Estado colombiano.
  - Defensa del romanés como uno de los idiomas que hacen parte de la diversidad lingüística de la Nación colombiana [...]
  - Conocimiento y divulgación de la historia, valores culturales, arte e instituciones propias, fomentando las investigaciones necesarias en el interior de las diferentes *kumpaniyi* y *veeza* nuestro pueblo, de manera que se amplíen los espacios para el ejercicio de nuestra autonomía.
  - Constitución de vías múltiples culturales para favorecer la comprensión de los aportes que el pueblo *rom* ha realizado al proceso de configuración de la nacionalidad colombiana.
  - Posibilitar la participación en los medios masivos de comunicación social que estimulen la divulgación, promoción y recuperación de nuestra identidad étnica y cultural [...]
  - Existencia de museos y exposiciones permanentes e itinerantes que publiciten y divulguen las creaciones artísticas, nuestro arte, nuestra cultura y nuestra memoria colectiva, así como nuestros proyectos de futuro.
  - Favorecer las relaciones interculturales entre nuestro pueblo, los demás grupos étnicos y la sociedad mayoritaria.
  - Propiciar la creación e implementación de programas de educación bilingüe e intercultural dirigidos hacia las *kumpaniyi* y *veeza* de nuestro pueblo y hacia la sociedad mayoritaria [...]
  - [...] necesidad de seguir profundizando en la creación y fortalecimiento de políticas públicas que a corto y mediano plazo equiparen la situación del pueblo *rom* con los índices medios de la población.
  - Lucha contra el racismo y todas las formas de discriminación negativa en la educación, la legislación, el aspecto laboral y demás escenarios interculturales.
  - Ampliación de la Circunscripción Especial Electoral<sup>107</sup> de manera que abarque al pueblo *rom*» .
- [Gómez Fuentes, Gamboa, Paternina 2000:170-171]

A partir de estos criterios generales, PROROM ha entregado un esbozo de proyecto al Gobierno, hasta la fecha no ratificado. (Véase en el Anexo II.) Como se ve claramente, la organización *rom* de Colombia tiene proyecciones más allá de la mejora de la situación económica de los *rom* y se presenta con un programa global propio de un movimiento étnico bien organizado.

Sin embargo, cabe notar que PROROM no disfruta del apoyo de todas las *kumpaniyi* del país, y la participación en los proyectos y programas no es proporcional entre las familias. Se trata de unas personas, con mayor preparación escolar, que llevan la gestión diaria de la asociación, mientras un círculo mucho más amplio que participa activamente en la realización de ciertos proyectos. A raíz de unos conflictos internos,

---

<sup>107</sup> La ley estableció una *circunscripción especial* para asegurar la participación en la Cámara de Representantes de los grupos étnicos y de las minorías y de los colombianos residentes en el exterior. Mediante esta circunscripción se podrá elegir hasta cinco representantes. [Fuente: [http://www.etniasdecolombia.org/etnias\\_politica.asp](http://www.etniasdecolombia.org/etnias_politica.asp)]

del desconocimiento del funcionamiento y de la desconfianza en los líderes de la asociación, últimamente otra asociación se está formando.

Mientras que «el pueblo *rom*», a través de su representación política, forma una imagen de un grupo fuertemente cohesionado, con reivindicaciones contundentes, en realidad son pocos los criterios en los cuales las diversas familias pueden llegar a un acuerdo. ¿Por qué es interesante eso? Porque mientras la (re)construcción de la imagen y la posición social del pueblo *rom* se está llevando a cabo por algunos profesionales *gayé* y *rom*, la mayoría de las familias *rom* no es capaz de seguir este ritmo tan rápido de aculturación, sobre todo las formas de responder a las demandas organizativas de la sociedad mayoritaria. La organización suprafamiliar más allá de la *kumpania* y la representación democrática no corresponde a la estructura tradicional de los *rom* y, a raíz de esta contradicción interna, la base «popular» de los procesos de aculturación-reivindicación es débil, tal como hemos visto en el caso español semejante.

De todas formas, lo que cabe destacar es que los *rom* de Colombia, mediante el asociacionismo, han conseguido un estatus especial en la República. Un estatus que es reconocido principalmente desde lo político y lo cultural, pero que también sirve para el establecimiento de unos beneficios sociales a toda la población *rom* – no sólo para los pobres – por el derecho a pertenecer a un «grupo étnico». Así, desde la invisibilidad, en pocos años han llegado a niveles variados de la política, y gracias al proceso organizativo son capaces de reivindicar el reconocimiento y el mantenimiento de (una parte de) su cultura, de sus formas organizativas tradicionales, de su memoria histórica, entre otros, y están dispuestos, aunque no del todo unidos, a participar en la toma de decisiones relacionadas con su grupo.

## Nuevos interrogantes para una comparación

El fin de este capítulo ha sido doble. Por una parte, se ha demostrado la historia de incorporación de los gitanos/*rom* en las sociedades mayoritarias ocupando un estatus de «minoría» en términos de relaciones de poder. Por otra, revisamos qué imágenes sociales diferenciadas se han creado sobre «el gitano» en ambos contextos y cómo los propios gitanos/*rom* a través de sus movimientos étnicos y políticos vienen intentando combatirlos y al mismo tiempo cómo procuran ocupar nuevos espacios sociales dentro de la sociedad española y colombiana.

Como hemos visto, se trata de dos colectivos identificables como un solo grupo étnico, gitanos/*rom*, con un fondo histórico y un contexto político y social diferente. Además, como hemos observado, el clima que rodea a los *rom* de Colombia es más favorable para las relaciones interétnicas que el clima europeo y, en concreto, el español. Una vez conocidas las condiciones que la historia de las relaciones interétnicas y la imagen social de los «gitanos» constituyen en el entorno social, he planteado las siguientes preguntas para dirigir mi investigación entorno a la escuela, a su contexto social y a las relaciones educativas que en ella se desarrollan entre los agentes clave.

Primero, ¿qué estrategias educativas desarrollan los gitanos/*rom* en ecologías socio-culturales diversas y cómo incide esto en la práctica escolar del alumnado gitano/*rom*? En concreto, ¿la representación de los gitanos sobre la escuela está sujeta a la historia del contacto con la sociedad mayoritaria? ¿Qué representaciones tienen los gitanos sobre la escuela en contextos distintos? ¿Cómo ven los gitanos/*rom* sus oportunidades académicas y socio-laborales? ¿Con qué población se comparan cuando miran sus oportunidades? ¿Cómo valoran sus relaciones educativas dentro y fuera de la escuela? ¿Cómo interpretan las consecuencias y repercusiones culturales y sociales de la escolaridad?

Segundo, ¿cómo responde la «escuela» a la diversidad real (en contraste de la imagen homogeneizadora) del alumnado gitano/*rom* en contextos diversos? Es decir, ¿qué dicen los documentos oficiales del centro sobre los gitanos/*rom*? ¿Qué respuestas organizativas y pedagógicas plantea la escuela ante el bajo rendimiento, absentismo<sup>108</sup> y abandono escolar<sup>109</sup> que afecta más a los niños y niñas gitanos que al resto del

---

<sup>108</sup> El absentismo escolar toma formas y frecuencias muy diversas. Para mí, lo que la bibliografía denomina *absentismo total* pertenece a la categoría de *abandono escolar*, porque en la mayoría de los casos presentados no he podido seguir una larga trayectoria académica, solamente de algunos años pasados y del presente. De esta manera me referiré al *absentismo total* sólo aludiendo a las categorías «oficiales preestablecidas».

<sup>109</sup> Cuando hablo de *abandono escolar* me refiero a una situación de desescolarización en edad de escolarización obligatoria de aquellos niños, niñas y jóvenes que anteriormente han estado escolarizados.

alumnado? ¿Cómo interpreta el profesorado el «problema gitano» y las posibles soluciones de éste? ¿Cómo se transforma la representación y el discurso del profesorado sobre el tema en una práctica educativa y organizativa escolar?

Tercero, ¿qué aspectos contextuales influyen en la experiencia escolar del alumnado gitano/rom? ¿Qué influencia tienen las políticas sociales y educativas? ¿Cómo incide la imagen social en las relaciones educativas del alumnado gitano/rom con el profesorado y con otros agentes educativos? ¿Qué impacto tienen la representación, el discurso y la práctica docente en el rendimiento y la continuidad del alumnado gitano/rom? ¿Y el grupo de iguales dentro y fuera de la escuela? ¿Las demás actividades educativas inciden en la experiencia escolar del alumno gitano/rom?

Con éstas y otras preguntas, algunas de ellas posteriormente formuladas y desarrolladas como hipótesis, proseguí la investigación para buscar respuestas a partir de una propuesta de modelo de análisis integrado.

## 2. Diseño etnográfico

En este capítulo demostraré la metodología aplicada en esta investigación etnográfica, es decir, el modo como he enfocado los problemas del estudio y como he buscado las respuestas a éstos (Taylor y Bogdan 1986:15). Primero resumiré los referentes teóricos que constituyen el fundamento del marco teórico propio de la investigación, sin la intención de entrar en un debate teórico profundo. Después detallaré el problema de la investigación, sus objetivos y las hipótesis. En esta parte también me referiré a la complicada tarea del etnógrafo de escoger y negociar diversos roles en diversos entornos de observación que en el caso ideal se armonizan, pero en algunos casos estos roles entran en contradicción.

### *Referentes teóricos y modelos de análisis*

En este primer subcapítulo posicionaré esta investigación alrededor de algunos conceptos clave de la bibliografía relevante. Después resumiré los principios que forman el marco propio del estudio etnográfico.

Propongo realizar este estudio con una doble mirada mantenida en diversos aspectos del análisis. Primero, se trata de un estudio comparativo. Lo enfocaré en dos comunidades gitanas/*rom* en contextos socio-culturales diferentes y en su relación heterogénea con la escuela. Segundo, para obtener una visión menos sesgada sobre las condiciones de la experiencia escolar del alumnado gitano/*rom*, he considerado oportuno seguir el modelo ecológico-cultural ofrecido por Ogbu (1998). Esta propuesta metodológica analiza a nivel macro el contexto socio-histórico de la minoría junto con sus relaciones y sus condiciones en la sociedad mayoritaria. Por otro lado, observa a nivel micro las interacciones, sobre todo escolares, para comprender cómo se traducen las relaciones de estatus social macro en el rendimiento y el «comportamiento» escolar del alumnado de origen minoritario. Finalmente, la etnografía nos permite acceder por un lado a lo que se dice y, por el otro, a lo que se hace. Metodológicamente es imprescindible marcar la línea entre tres niveles: las percepciones de una realidad social (*percepción*), su interpretación o representación verbal en diversas circunstancias (*discurso*), y los comportamientos reales y recurrentes de los individuos (*prácticas*). La misma percepción puede expresarse de manera distinta, por eso es inevitable la observación participante en la recogida de datos.

«The framework is about how groups operate within the society. It focuses analysis on the dominant patterns of beliefs and behaviours apply to enough members of a minority group or a type of minority group that believe the same thing or behave the same way.» Ogbu and Simon (1998)

El tema «gitanos y educación» hasta el momento ha sido ignorado por la antropología. Mientras que continuamente se producen etnografías estupendas sobre los más variados aspectos de las comunidades gitanas y muchos investigadores e investigadoras tocan la escolarización como un aspecto más de su análisis pero no como tema troncal; siguen siendo insuficientes los trabajos empíricos realizados con un enfoque hacia las circunstancias de la educación escolar de esta minoría étnica. Es aún más incomprensible esta ausencia de trabajos en un momento en que las grandes agencias e instituciones europeas y mundiales giran su atención a la minoría étnica más numerosa del continente europeo y existe un acuerdo general sobre la importancia de la escolarización como vía desde la pobreza y la marginación (no de todas, pero de la mayoría de las comunidades gitanas) a la participación con igualdad de oportunidades en la sociedad mayoritaria.

Me propongo llevar a cabo este estudio aprovechando las teorías ofrecidas por dos líneas de investigación:

- a) gitanos y escolarización;
- b) minorías y escuela (sobre todo en los EUA y Reino Unido).
- c) relaciones interétnicas, representaciones sociales y discontinuidades educativas

#### *A. Gitanos y escolarización*

Primero me centraré en los trabajos más significativos de la Península dedicados a las circunstancias estructurales, sociales y culturales de la escolarización del grupo étnico-cultural gitano. Entre estos destacan los siguientes autores: **San Román** (1980, 1984), **Carrasco** (1993), **Abajo** (1997), **San Román, Carrasco et al.** (2001); **Casa-Nova** (2002), **Carrasco** (2003c) y **Abajo y Carrasco** (2004).

#### *B. Minorías y escuela*

Por otro lado, he prestado atención al fundamento teórico de la escuela antropológica anglosajona – básicamente estadounidense – sobre el comportamiento escolar<sup>110</sup> de diversas minorías, que fue iniciado por John U. **Ogbu** y fue revisado y perfeccionado por sus seguidores y críticos como **Gibson, Fordham, Matute-Bianchi** y **Suárez-Orozco**, entre otros. En esta línea de investigaciones me han sido excepcionalmente interesantes dos publicaciones.

---

<sup>110</sup> ‘Comportamiento escolar’ es la traducción del inglés *school performance* por Carrasco en Ogbu (2004).



2a) El *Minority Status and Schooling* (1991), editada por Gibson y Ogbu, que coloca en un contexto internacional y comparativo el modelo desarrollado a partir de investigaciones realizadas en los EUA. Los autores con relevancia en mi estudio son **Gibson-Bhachu, Ogbu, Lee y Shimahara**.

2b) El número 28[3] 1997 de la revista **Anthropology & Education Quarterly** [University of California], que dedicó un número entero a diversos estudios que muestran la *variabilidad* en el rendimiento escolar entre minorías y dentro del mismo grupo minoritario. Los autores revisan la aplicabilidad del modelo ecológico-cultural de Ogbu y ofrecen nuevas explicaciones teóricas para entender el problema. En este número los autores seleccionados en mi estudio son **Gibson, Cummins, Gillborn**.

### C. Relaciones interétnicas, representaciones sociales y discontinuidades educativas

Me referiré también a teorías y conceptos clave de Barth (1967), Moscovici (1984) y Erickson (1987).

Antes de mencionar los principales referentes teóricos de mi trabajo de investigación, me veo obligado a mencionar brevemente los referentes científicos sobre los gitanos y la escuela que a partir de los noventa se desarrollaron en el Estado español. En primer lugar, como ya he mencionado anteriormente, la antropología de la educación, una subdisciplina relativamente nueva y desconocida en este país hasta hace muy poco (Carrasco 2003c, Abajo y Carrasco 2004), no ha considerado un tema interesante la relación entre los gitanos y la escuela, al menos, no existen investigaciones llevadas a cabo en ese campo. La sociología ha sido más activa en el terreno (Fernández Enguita 1995, 1999, 2000, 2005; Gamella y Sánchez-Muros 1998; Terrén 2001; Giménez Adelantado 2002; Andrés y Fresno 2002; CREA s/d; Sánchez Aroca 2003; Andrés y Cabaleiro 2006) compitiendo con la ciencia de la educación y la psicología (Abajo 1997; Aguado Odina 1999; Poveda 2001a, 2001b, 2002; DEHISI 2001a, 2001b; Lalueza y Crespo 2001, Besalú 2002). Algunos de los trabajos sociológicos recogen datos relevantes sobre las condiciones familiares y escolares del alumnado gitano, sin embargo no aportan nuevas perspectivas para la comprensión de una serie de fenómenos céntricos en los estudios sobre minorías y educación. Además en estos estudios parece dominar el convencimiento de que se trata de un proceso de aculturación lineal en la cual la escolarización de los gitanos se está «normalizando». La presente tesis no comparte esta visión, sin embargo, he aprovechado los datos cualitativos presentados en estas obras. Otros ejercen una dura crítica hacia la práctica educativa institucional desde

la ideología en que se fundamenta hasta los métodos pedagógicos y organizativos que aplican en el aula. Destacan el diálogo como el eje central de la comprensión mutua que se proyecta más allá de las condiciones estructurales de la sociedad. Estos estudios, a mi modo de ver, pintan una imagen homogeneizadora y sesgada sobre la población gitana que, según presentan, comparte una actitud pro-escolar frenada por las barreras estructurales establecidas por la sociedad mayoritaria. Aunque no cuestiono que las condiciones sean tales, esta visión, por un lado, soslaya diferenciar entre percepción, representación y práctica, y por otra parte, descuida los modelos culturales que el propio grupo elabora como respuesta adaptativa a las condiciones. La investigación de Fernández Enguita sobre *alumnos gitanos en la escuela paya* (1995, 1999) es el trabajo sobre ese tema probablemente más conocido por el profesorado. La pregunta principal del autor es si la escuela diseñada por el estado moderno para realizar su triple función (preparar mano de obra adecuada, formar ciudadanos responsables y mantener el control sobre la población joven inactiva) es capaz de recibir y educar a los niños gitanos cuya cultura étnica está en contradicción fundamental con los principios de ese sistema escolar, y, de esta manera, crea *incompatibilidad* entre ambos espacios. El autor, a lo largo de su análisis, demuestra que ninguna de estas tres funciones responde a las formas culturales de los gitanos. Así la dicotomía entre la cultura hegemónica y la cultura marginal de los gitanos se subraya desde varios aspectos. El mensaje general del análisis es el cuestionamiento de la utilidad global de la escuela obligatoria *para* los gitanos argumentando que está en contradicción con su convicción. Es decir, se esboza una imagen de los gitanos como portadores de una cultura, en su esencia, poco cambiante y cuya situación sociocultural se encuentra en una incompatibilidad innegociable con la modernidad representada por la escuela. Aunque gran parte de su visión crítica al sistema educativo coincide con la de la presente tesis doctoral, hay que señalar una discrepancia básica con la misma en cuanto Fernández Enguita enfoca el problema desde la *discontinuidad cultural* sostenida entre la cultura gitana y la institución escolar, evitando problematizar sobre la cultura como respuesta adaptativa a la estructura de oportunidades. Hay que reconocer, sin embargo, que éste es uno de los pocos autores que escribe sobre el tema, con una dimensión teórica, creando un problema sociológico-teórico sobre ese fenómeno social.

Mi discrepancia básica con las publicaciones desde la ciencia de la educación es que éstas enfocan su atención en la mejora de los modelos escolares, como si un modelo intercultural en sí pudiera solucionar un problema arraigado en la estructura social. Mientras algunos de estos trabajos proponen modelos con una revisión ideológica sistemática de la práctica escolar, otros se conforman con unos presupuestos no contrastados sobre la virtud de algunos modelos sobre otros. En general, sin embargo, la creencia en la escuela como agente principal del cambio

social – que se comparte una parte de estos autores de referencia – no se ve reflejada en la presente tesis doctoral.

Finalmente los autores que aproximan el tema desde la psicología o la psicología social suelen concentrarse en procesos psicológicos diferenciados del desarrollo social en la comunidad gitana y en entornos multiétnicos. Mientras DEHISI se centra en los cambios culturales que resultan de la intensificación de las relaciones interétnicas, Poveda en varios artículos circunscribe los conflictos interétnicos como oportunidades de reinterpretar relaciones sociales y consolidar fronteras étnicas. Aunque estos aspectos no crean parte troncal de esta tesis doctoral, me referiré a ellos sobre todo respecto a las relaciones que se desarrollan entre el alumnado gitano y los agentes educativos clave.

Tras esta breve y no exhaustiva referencia a los trabajos que comparten su interés por el objeto central de esta tesis doctoral, quiero volver a los autores y obras que constituyen el marco teórico de mi estudio.

En el Estado español fue, sin duda, Teresa **San Román** la que comenzó el trabajo pionero en la investigación de los gitanos realizando trabajos de campo en los sesenta, los setenta y los ochenta. En esta trayectoria, en 1980 publicó un trabajo sobre la relación de los gitanos con la «escuela paya». Considero que las hipótesis de partida de ese trabajo, que «las escuelas no se adaptan a las exigencias y el carácter del barrio y de la población» y que «el esfuerzo de adaptación a la escuela por parte de la población gitana es superior al de la población paya» son sostenibles para la presente investigación, aunque «las exigencias» no tenían el mismo sentido en un sistema educativo de *escuelas puente* que en el de ahora – en la escuela supuestamente «comprensiva» e «inclusiva» – y el carácter del barrio era meramente diferente a pesar de las similitudes estructurales subyacentes. En el ensayo pionero de 1984, San Román afirma que el nivel educativo más elevado entre los gitanos no corresponde con la mejora de la posición económica y que además la mejor preparación educativa no tiene correlación con las expectativas y las aspiraciones de cambio laboral.

A partir de esta idea podemos vincular el comportamiento escolar de los gitanos españoles con el modelo teórico de John U. Ogbu, tal como primero lo propuso **Carrasco** en 2001 (Carrasco 2002b)<sup>111</sup>. El «escepticismo laboral» mencionado por San Román es una parte constitutiva del «modelo ecológico-cultural» de John U. **Ogbu**. En este modelo, el «techo laboral» – es decir, las limitaciones de las minorías a acceder a trabajos bien remunerados y de prestigio – no es solamente una realidad objetiva, sino

---

<sup>111</sup> Aunque desde 2001 se ha aplicado el modelo de Ogbu a diversos grupos de gitanos por otros investigadores europeos, entre los cuales destaca Stefania Pontrandolfo (2004).

que también se interioriza a través de las experiencias y las percepciones colectivas. Las percepciones negativas de la estructura de oportunidades laborales hacen, según Ogbu, que algunas minorías limiten sus expectativas acerca de la escuela y los estudios como potenciadores de la movilidad social. En el desarrollo – y la modificación – del «modelo cultural» de las minorías hay dos fuerzas que tienen protagonismo. Por una parte, el «Sistema», es decir los variables estructurales junto con la relación histórica y actual entre la mayoría y la minoría. Por la otra parte, las «presiones comunitarias» (*community forces*) que se elaboran como respuesta adaptativa a los «problemas comunes» con los cuales las minorías toca enfrentarse. Es decir, Ogbu posiciona la escolarización de las minorías en un triángulo de fuerzas estructurales, sociales y culturales. Pero se subraya la diferencia entre diferencias culturales primarias y diferencias secundarias. Las diferencias primarias existían antes del contacto entre la minoría y la mayoría, mientras las secundarias se han creado justamente en condición de la relación con la mayoría, como respuesta a ésta. En este sentido, por ejemplo, el bajo rendimiento de los afroamericanos en los EUA se interpreta como resultado de estas diferencias secundarias culturales, esto es, como respuesta adaptativa a la estructura de oportunidades socio-laborales.

En su teoría original, Ogbu creaba dos categorías de minorías, las voluntarias («inmigrantes») y las involuntarias («tipo casta», historia de esclavitud, conquista etc.). Las minorías inmigrantes llegan por voluntad propia, comparten cierto optimismo acerca de su estatus presente y de su movilidad social, por lo que consideran las dificultades en el tratamiento de la sociedad o, concretamente en la escuela, como barreras que hay que superar. En cambio, las minorías involuntarias comparten un pesimismo ante sus oportunidades de movilidad socio-laboral, y miran las dificultades y los conflictos sociales como barreras insuperables. Como consecuencia, sus modelos culturales ante la escuela serán fundamentalmente diferentes a los modelos que elaboran las minorías inmigrantes.

Esta categorización, aunque fuera novedosa en cuanto al hecho de hacer posible analizar cómo las relaciones desiguales de poder en la sociedad macro se traducen en el rendimiento escolar de unos y otros grupos sociales, sin embargo, ha sido criticada por su reduccionismo dicotómico y por la ausencia analítica de factores como la clase social, el género y la homogeneización de los grupos étnicos.

La recopilación *Minority status and schooling* (1991) coloca el modelo ecológico-cultural en un contexto internacional y plantea dudas a su aplicabilidad «global» a través de estudios comparativos. Para el estudio comparativo entre la situación socio-educativa de los gitanos de Badalona y los *rom* de Bogotá, el análisis de Nobuo K. **Shimahara** (coautor de *Minority status and schooling*) es muy relevante. Este autor

demuestra en el análisis histórico-antropológico sobre un grupo históricamente *minorizado* y *marginalizado* de la sociedad japonesa – los *Burakumin* – que la estructura de oportunidades define en gran medida las actitudes de los individuos y del grupo minoritario ante el trabajo y, de manera parecida, las oportunidades abiertas o cerradas a la movilidad social pueden influir en el interés o la falta de éste ante la educación escolar. Pero la relación entre educación y oportunidades de movilidad social parece que no funcione al revés. De manera semejante, y respecto a los gitanos del Estado español, **San Román** en 1984 confirmó la hipótesis de que los aspectos puramente educativos (instrucción y escuela) aún siendo en sí mismos factores de aculturación, no son realmente operativos como factores de integración social. (1984:45) El estudio de Shimahara demuestra que si la minoría consigue, a través de movimientos sociales y de lucha política, su participación decisiva en cuestiones políticas y legales y así se abre oportunidades de movilidad social, la educación entrará como prioridad en sus estrategias culturales. Claro está que un cierto «retraso temporal» (*time-lag* – Ogbu 1978) se hará presente entre el cambio de la estructura y las adaptaciones culturales.

Yangsook **Lee** (coautor de *Minority status and schooling*, 1991) ofrece un análisis que propone encontrar un equilibrio entre los factores explicativos estructurales y culturales que se manifiestan en una perspectiva interaccional. La minoría coreana en Japón padece discriminación en todos los espacios sociales (fundamentada con instrumentos legales y políticos) y su escolarización es conflictiva a nivel de rendimiento y de convivencia interétnica, entre otros. Los coreanos, en los Estados Unidos, pertenecen a las *minorías asiáticas* que sobrepasan el rendimiento escolar de sus compañeros *blancos*<sup>112</sup> de la sociedad mayoritaria. Lee mantiene que la *estructura social* y la *cultura* de la gente (en sentido antropológico), se relevan en las interacciones entre agentes clave, como en este caso: el alumnado, los padres (familia, comunidad), el profesorado y el grupo de iguales. Las interacciones se estudian en dos niveles. Por un lado, se observa su influencia en la formación de las autoexpectativas educativas del mismo niño y, por el otro, se mira el proceso de interacciones en la actualización de estas autoexpectativas.

Según Lee, en los EUA el alumnado coreano tiene una ventaja cultural (pautas de educación familiar que repercuten positivamente ante la escuela y los profesores) respecto al alumnado «anglo» (anglosajón, blanco) y, además, tanto los padres como los profesores, el grupo de iguales y los padres y madres de los iguales mantienen expectativas educativas altas sobre los alumnos y alumnas coreanas. Muy al contrario, la sociedad japonesa históricamente guarda una imagen muy desagradable y hostil sobre

---

<sup>112</sup> Descendientes de inmigrantes europeos.

los inmigrantes coreanos, que se perpetua en severas discriminaciones legales y formales, tanto en el mercado laboral como en el sistema educativo. La formación de autoexpectativas del alumnado coreano se ve amenazada por la discriminación cubierta o abierta de las compañeras y los compañeros, los mismos profesores y profesoras, y las expectativas educativas y proyecciones laborales de los padres y madres de los mismos alumnos y alumnas. Entre paréntesis comento que el mismo fenómeno es denominado «reflexión social envenenada» (*poisoned social mirroring*) por Suárez-Orozco, que tiene efectos destructivos en la autoconcepción del niño y repercusiones negativas a través de la «profecía autocumplida»<sup>113</sup>. La actualización de las autoexpectativas bajas se realizará, en resumen, en una desvinculación de los objetivos educativos de la escuela y los demás agentes educativos.

**Gibson y Bhachu** (*Minority status and schooling*), en su comparación entre dos comunidades Sikh en la California rural y en la Gran Bretaña urbana, destaca la perspectiva dominante de estos grupos sobre la escuela, que es un medio importante de movilidad social pese a todas las dificultades. La «teoría del éxito» de los Sikh juega un rol importante en su estrategia ante la escuela, sin embargo, las autoras destacan que las «teorías del éxito» de los grupos minoritarios son objeto de un proceso constante de negociación.

Jim **Cummins** (AEQ 97), revisando el modelo de Ogbu, apoya la teoría de cómo las relaciones de poder y estatus entre minorías y mayoría se implican directamente en el rendimiento escolar. Sin embargo, llama la atención sobre la agencia de la escuela y más concretamente del profesorado, que puede optar por una «relación colaborativa de poder» en la línea de los discursos de educación multicultural, que, no obstante, en Canadá no suele ponerse en práctica. Las interacciones del aula – señala Cummins – se pueden modelar entre tres ejes: la imagen de la identidad propia del profesorado; la imagen de la identidad del alumnado (u opciones abiertas y cerradas de identidades); y la imagen de la sociedad en la cual el alumnado entrará a través de la escuela (y los roles que se supone que jugará en ésta). Cummins, a partir de su estudio comparativo entre tres minorías de Canadá (aborígenes, negros y asiáticos), destaca la gran variabilidad intergrupala en las condiciones escolares debida a variables como el racismo, el sexismo, la homofobia y la discriminación basada en lengua, en diferencias culturales o en ambas.

David **Gillborn** (AEQ 97) concluye, en su estudio sobre alumnos y alumnas minoritarios en Gran Bretaña, que existe una gran variabilidad interétnica e intraétnica

---

<sup>113</sup> Sobre los efectos decisivos de las expectativas el estudio de Rosenthal y Jacobson (*Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development 1968*) ha tenido una gran influencia en estudios posteriores sobre el tema.

en el rendimiento escolar. Además, resalta que no se puede mantener la dicotomía ogbuiana entre resistencia y conformidad, sino existen casos de «resistencia dentro de la acomodación» (*resistance within accommodation* de Mac an Ghail 1988), en los que el alumnado adquiere una visión instrumental de los estudios, la cual no necesariamente significa un alejamiento de su cultura de origen, ni una simple conformidad.

La «imagen social» o la «representación social» de las minorías por parte de la sociedad mayoritaria es destacada por todos estos autores, comenzando por Ogbu, que la menciona entre los factores estructurales que inciden en los modelos escolares. En este sentido, partimos del concepto de «representación social» ofrecido por **Moscovici** (1984). La representación, según Moscovici, crea correspondencia entre una imagen y una idea con el propósito de reducir la complejidad de la realidad a fenómenos que nos son familiares.

En cuanto a la actitud de *resistencia*, **Ogbu**, dentro de su modelo ecológico-cultural, interpreta la identidad *oposicional* como parte de las respuestas adaptativas que desarrolla el grupo minoritario ante las situaciones de subordinación (Gibson 1982, Ogbu 1987, Mehan et al. 1994). Sin embargo, Ogbu llama la atención sobre la diferencia entre *diferencias culturales primarias*, que son rasgos culturales elaborados en tiempos anteriores al contacto con la sociedad mayoritaria, y las *diferencias culturales secundarias*, que funcionan como mecanismos de mantenimiento de fronteras étnicas y se manifiestan en actitudes de oposición en contextos escolares. (Ogbu 1987:327) En este sentido la cultura dominante que se trasmite en la escuela no se interpreta por las minorías involuntarias como elementos *aditivos* a su propia cultura, sino más bien como amenaza a su identidad étnico-cultural. (Gibson 1982, Fordham y Ogbu 1987, Ogbu 1987, 1991, Matute-Bianchi 1991)

**Erickson** (1987:345-346), en el debate sobre la resistencia del alumnado minoritario, nos recuerda la diferencia que Barth (1969)<sup>114</sup> definía entre *cultural boundary* («límite cultural») y *cultural border* («frontera cultural»). El límite (*boundary*) manifiesta la presencia de diferencias culturales sin sentido político, mientras que se comienza a marcar la frontera (*border*) en casos de conflicto para señalar la desigualdad de derechos y obligaciones, es decir, cuando aparece el sentido político de la diferencia cultural. Lo que Erickson quiere expresar con esto es que la diferencia cultural es un factor de riesgo, que no necesariamente resulta conflictivo. Que el «límite cultural» posteriormente se transforme en «frontera cultural» dependerá del *cultural border work* o «labor de frontera cultural» (1987:347) de los participantes. Erickson sugiere tener en cuenta tanto las influencias del entorno más amplio como el contexto escolar en el

---

<sup>114</sup> BARTH, Frederik (1969) *Ethnic Groups and Boundaries*

proceso de desarrollo de actitudes oposicionales. Si la escuela o el profesorado estigmatiza (labor negativa de frontera cultural), el «límite cultural» (a través de un currículum y una pedagogía no responsivos) se transforma en «frontera cultural» y genera resistencia en el alumnado minoritario. Erickson interpreta la resistencia como una «labor de frontera cultural» del alumnado como respuesta a la misma «labor de frontera» del profesorado.

«Consistent patterns of refusal to learn in school can be seen as a form of resistance to a stigmatized ethnic or social class identity that is being assigned by the school. Students can refuse to accept that negative identity by refusing to learn.» (Erickson 1987:350)

La influencia del *grupo de iguales* en el comportamiento antiescolar es fundamental y está tratado por varios investigadores (Willis 1977, Fordham y Ogbu 1987, Mac an Ghail 1994, Gibson 2004, Stanton-Salazar 2004, Pàmies 2006). Abajo y Carrasco demuestran dilemas semejantes entre alumnas y alumnos gitanos de España a los que presentan Fordham y Ogbu entre los alumnos negros. Los gitanos, para no ser acusados de «apayamiento» por sus iguales gitanos, demuestran comportamientos antiescolares, incluso a pesar de experiencias positivas anteriores en la escuela. (Abajo y Carrasco 2004) Por otra parte, los compañeros y compañeras *payos* desempeñan un rol muy importante como «capital social de iguales» (*peer social capital* de Stanton-Salazar 2004) que puede facilitar información, recursos y estrategias y transmitir los objetivos escolares del alumnado gitano. Las relaciones interétnicas de iguales pueden definir el «espacio» donde se integra el nuevo alumnado dentro de la institución escolar, señala Gibson (2004). Sin embargo, según los espacios de integración escolar, el grupo de iguales puede también moderar las influencias normativas proescolares, por ejemplo, a través de subculturas de resistencia. (Stanton-Salazar 2004)

Volviendo al Estado español y a la minoría étnico-cultural que es sujeto principal de mi interés, desde los estudios anteriormente mencionados hasta finales de los noventa no se publican trabajos desde las ciencias sociales con datos empíricos sobre la escolarización de los niños gitanos. José Eugenio **Abajo** publica en 1997 un estudio exhaustivo sobre las variables sociales y las interaccionales – de manera parecida a lo recomendado por Yangsook Lee – que dificultan el éxito escolar de estos niños. Este autor sitúa el problema en la intersección de una competencia social y el esfuerzo adaptativo de los distintos agentes de aculturación. Los niños gitanos, señala, se encuentran bajo la influencia compleja y múltiple de estos factores, en una «situación de doble vínculo»<sup>115</sup> entre mensajes directos e indirectos que mutuamente se contradicen

<sup>115</sup> «Doble vínculo», concepto desarrollado por Bateson, G. (1992) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohlé. Aplicado por Abajo Alcalde (1997) en la problemática de los gitanos y la escuela. Según Abajo, «se da una situación de ‘doble vínculo’ cuando una misma persona (o grupo de



(discurso democrático – tratamiento discriminatorio, interculturalidad – currículum oculto, familia que matricula pero que no confía en la escuela, etc.) y dificultan la elaboración de reacciones adaptativas.

El estudio comparativo entre comunidades autónomas del Estado español, dirigido por **Abajo** y **Carrasco** (2004), demuestra la variabilidad de las circunstancias y las estrategias adaptativas de los gitanos desde una triple dimensión: la socio-económica, la educativa y la afecto-relacional. A parte de las conclusiones reveladoras enfocadas a las condiciones (estructurales, interaccionales-psicológicas y escolares) probabilísticas del éxito escolar basadas en datos empíricos, lo que hay que destacar es la agencia de cambio de las niñas y las mujeres gitanas en el proceso de aculturación de los gitanos en general, y en su relación con la escuela en concreto. El trabajo presenta esta agencia como un proceso diverso y complejo entre las posturas conservadoras y las estrategias asimilativas. Los autores resaltan el impacto contradictorio de los estudios escolares, que obliga a la comunidad gitana a una *encrucijada* para desarrollar respuestas y estrategias adaptativas integrantes de la cultura gitana sin renunciar a la continuidad de la misma.

Las nuevas situaciones socio-culturales, e incluso una cierta apertura de las oportunidades escolares y laborales que explican estos autores, generan respuestas adaptativas individuales y colectivas. En este punto, el concepto de *time lag* (Ogbu) es fundamental, sobre todo a nivel colectivo. Esto es, el proceso de ajuste del modelo cultural siempre ocurre como un producto de conflictos internos en los cuales las posturas se posicionan entre dos extremos: el conservadorismo y la aculturación acelerada. Con este último aspecto se vincula el trabajo de la socióloga portuguesa, Maria José Casa-Nova de la Universidade do Braga. Casa-Nova (2002) busca una explicación a la divergencia y la heterogeneidad de las representaciones de los gitanos de Oporto sobre la escuela. En su análisis otorga importancia a los factores estructurales de *clase social, etnicidad y género* de manera interrelacionada y dinámica, pero destaca la *no sincronidad* (concepto de Cameron McCarthy)<sup>116</sup> de estos componentes. El *habitus de etnia*<sup>117</sup> – explica la autora – influye en las relaciones con la escuela que

---

personas) importante para la vida del niño le envía simultáneamente dos mensajes distintos y contradictorios, o lo que es lo mismo, un mensaje donde hay varios niveles de comunicación discrepantes o incongruentes entre sí. De este modo, el receptor, el niño, queda envuelto en una situación de la cual no puede desprenderse, y en la que es incapaz de encontrar una lógica al mensaje y de dar una respuesta adaptada.» (Abajo 97:68)

<sup>116</sup> Es decir «as relações de etnia, classe social e género não se reproduzem umas nas outras automaticamente, mas que, em vez disso, produzem, muitas vezes, efeitos contraditórios». Prefacio de Steve Störe En: Casa-Nova 2002:13

<sup>117</sup> «*Habitus*» es un concepto clave de la teoría *bourdieusiana*. A través de ello se resuelve la dicotomía entre la subjetividad y la objetividad, vinculando así las estructuras internas y las condiciones sociales. El *habitus* es un sistema de disposiciones «adquiridas, permanentes y transferibles, que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales [individuos o grupos] de una

tiene el grupo étnico-cultural de manera más significativa que el *habitus de clase*<sup>118</sup>. No obstante, mirando desde el individuo, es necesario problematizar la **heterogeneidad de las disposiciones estructurantes** debidas a la adscripción étnico-cultural («*habitus* étnico»). La idea de «lugares de etnia» (inspirada en los «lugares de clase»<sup>119</sup> de Olin Wright) permite matizar espacios intermedios dentro del «*habitus* de etnia», tal como lo construyen los propios actores. Es decir, los actores-sujetos comparan de forma jerarquizada ciertos elementos del grupo étnico con otros elementos del mismo o de otro grupo étnico, de manera que constituyen esquemas de pensamiento y de acción ante su propia etnia y ante sus relaciones interculturales. Como producto – dinámico – de estos esquemas puede aparecer un «*habitus* simple», que corresponde a un cierto nivel de «determinismo étnico»; o bien un «*habitus* compuesto», que representa un distanciamiento de las prácticas y representaciones culturales del grupo étnico, aunque no la pérdida de la identidad cultural. Es decir, estos dos «*habitus*» – o mejor dicho, los dos polos de la misma disposición duradera adquirida – condicionan tanto las relaciones interétnicas como intraétnicas; y como que se presentan dentro del espacio que se denomina «lugar de etnia» son capaces de representar la gran heterogeneidad del «*habitus* de etnia». Casa-Nova presta atención a las «discontinuidades culturales» relacionadas con el «*habitus* compuesto» y analiza las prácticas y las estrategias de este proceso de cambio y, sobre todo, su repercusión en los jóvenes y en sus relaciones con la escuela y con su grupo étnico de adscripción.

A partir de estas teorías he llegado a los siguientes referentes teóricos para contextualizar los objetivos de la investigación:

- Las condiciones de rendimiento y de vinculación escolar de las minorías étnico-culturales hay que buscarlas tanto en factores estructurales (techo laboral, desigualdad del sistema educativo, racismo, discriminación, etc.) como en los **modelos culturales** de los colectivos minoritarios, teniendo en cuenta que estos últimos son en gran parte «respuestas adaptativas» a los primeros y también históricamente incorporados y recreados (Ogbu, Gibson, etc.).

---

cierta manera, generalmente escapando a la conciencia y a la voluntad». O, con otras palabras: es un «operador de cálculo inconsciente» (Téllez 2002:58-59). Casa-Nova circunscribe el *habitus de etnia* como una cierta homogeneidad de *estilos de vida* y de *oportunidades de vida*, o bien, de una filosofía de vida convergente que condiciona los comportamientos y actitudes frente al capital cultural institucionalizado y la escuela. Señala que este concepto refleja la realidad de la comunidad gitana mejor que el *habitus* relacionado a la posición en la sociedad de clases.

<sup>118</sup> «La posición del agente en la estructura de la clase social entraña la constitución de un ‘*habitus* de clase’ (o de fracción de clase) que, por su dinámica propia, contribuye a la producción y reproducción del sistema de relaciones entre las clases. [...] Recibir educación es adquirir, por regla general, una educación ligada a una posición de clase» (Téllez 2002:61).

<sup>119</sup> Olin Wright define la pertenencia a una clase social a partir de tres tipos de recursos (relación con los medios de producción; recursos o calificaciones profesionales; recursos organizacionales). El concepto de *lugares de clase* se refiere a la posesión diferenciada de estos tres tipos de recursos de los individuos. De esta manera se crean lugares intermedios de clase... (Wright, Erik Olin (1989). *Classes*. London: Verso.)

- Los «modelos culturales» (Ogbu) / «fuerza comunitaria» (Ogbu) / «*habitus* de etnia» (Casa-Nova) no son marcos fijos de prácticas y representaciones simbólicas, sino más bien condiciones socio-culturales («lugares de etnia») dentro de las cuales se da una gran **variabilidad** (Gibson, Gillborn, Cummins, Casa-Nova, Abajo y Carrasco) de configuraciones inter e intragrupal desde el polo étnico-cultural conservador («*habitus* simple») hasta el distanciamiento de las pautas del grupo étnico de adscripción por ejemplo a través de procesos de negociaciones sobre las «fronteras étnicas» (Erickson) y las relaciones interétnicas. La escuela / escolarización puede ser objeto, contexto e incluso dinamizador de estas negociaciones.
  
- El comportamiento **antiescolar** destaca el rol del alumnado como **agente activo**, ya que reconoce y realiza sus propias elecciones. La «actitud oposicional» es una manifestación de las respuestas dadas a las presiones estructurales («diferencias secundarias culturales» – Ogbu 1978). Con una mirada micro se puede interpretar como una respuesta activa (*cultural border work*) a la «labor negativa de la frontera cultural» del profesorado (Erickson 1987). La resistencia y la acomodación no necesariamente son estrategias contrarias. La aculturación puede ocurrir con la incorporación de los valores y objetivos de la escuela de manera instrumental, mientras que los referentes culturales no pierden radicalmente su vigencia. Los conceptos *accomodation without assimilation*, *selective assimilation* (Gibson 1988) o *resistance within accommodation* (Mac an Ghail 1988) explican esta heterogeneidad del fenómeno.
  
- Ya que la escuela es el único lugar obligatorio de relaciones interétnicas (Carrasco 1997), hay que prestar atención a las **interacciones y representaciones entre los actores clave**, como el profesorado, los padres, el grupo de iguales, y el alumnado (Carrasco 2001), teniendo especialmente en cuenta las situaciones de «doble vínculo» contradictorias y confusas que dificultan el desarrollo de unas respuestas adaptativas (Abajo 1997). Hay que separar analíticamente las representaciones, las *retóricas* y las prácticas de todos los agentes. La resistencia o la acomodación dependen en gran medida de la cultura escolar, en la cual se manifiesta la **agencia de la escuela/profesorado**. El profesorado puede optar por una «relación colaborativa de poder» (educación multicultural) o por una «relación coercitiva de poder». En las interacciones de aula es importante la imagen de la sociedad en la cual el alumnado entrará a través de la escuela y los roles que se supone que jugará en ésta. (Cummins 1997)

- El **grupo de iguales** puede ser definitivo en la identificación con el rol de estudiante. Pero como demuestra Stanton-Salazar (2004) y Gibson (2004) el grupo de iguales tanto puede **transmitir** las influencias normativas proescolásticas, como también **moderarlas** a través de una subcultura oposicional.

A partir de estos referentes teóricos, me propongo analizar mis datos para comprender la escolarización de los gitanos/*rom* y sus relaciones y experiencias educativas desde una perspectiva comparativa.

## 2.2 Objetivos e hipótesis

### ◆ *Objetivos*

1. Analizar las **representaciones** de los gitanos/*rom* sobre la escuela y estudiar las estrategias educativas de los gitanos/*rom* en contextos ecológico-culturales diversos y su influencia en las experiencias escolares

1.1 Cómo influye la **historia** del contacto con la sociedad mayoritaria en las representaciones y estrategias educativas de los gitanos/*rom*.

1.2 **Representaciones** de los gitanos/*rom* sobre la escuela.

1.3 Interpretación de la **estructura de oportunidades** (expectativas laborales, escolares, de movilidad social) de los gitanos/*rom* en comparación con otros referentes.

2. Descubrir de qué manera **responde la escuela** (discursos, procedimientos, organización, práctica docente) a la diversidad del alumnado gitano/*rom*.

2.1 Cómo responden los **documentos oficiales** de la escuela a la diversidad del alumnado gitano/*rom*.

2.2 Qué respuestas organizativas y pedagógicas plantea la escuela ante la diversidad del alumnado gitano.

2.3 Qué **discursos** formula el profesorado sobre el alumnado gitano, sobre el «problema gitano» y la solución del problema.

2.4 Qué respuestas da, en la **práctica**, el profesorado a la diversidad del alumnado gitano/*rom*.

3. Ubicar las relaciones educativas y las experiencias escolares entre otros aspectos del contexto social que influyen en la experiencia académica.

3.1 Observar la influencia de las **imágenes sociales** sobre los «gitanos» en las relaciones educativas de los agentes educativos.

3.2 Analizar la influencia de las **organizaciones gitanas** y progitanas en las relaciones educativas entre agentes educativos y en las prácticas escolares.

3.3 Estudiar cómo incide el trabajo realizado por las entidades educativas y sociales del barrio en las relaciones educativas y las experiencias escolares.

◆ *Hipótesis*

**1. EN CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES DISTINTAS EL MISMO GRUPO MINORITARIO ELABORARÁ ESTRATEGIAS DIVERSAS ANTE LA ESCUELA**

Esta hipótesis hace referencia a la teoría elaborada por John U. Ogbu, según la cual las estrategias educativas de los grupos minoritarios están influidas por las relaciones históricas con la mayoría, por la percepción de la estructura de oportunidades y por la estructura cognitiva del grupo sobre la escuela. Las etnografías de Badalona y de Bogotá ofrecen dos casos con gitanos/rom de contextos ecológico-culturales distintos y con estrategias diversas ante la escuela. Ya me he referido al dilema de considerar todos los gitanos pertenecientes al mismo grupo étnico, sin embargo, en esta hipótesis no me extiendo a la matización de este aspecto. Gitano es – para este análisis – quien se define, por su grupo y por su entorno social, como tal.

1.1 *La historia – en la que los gitanos ocuparon su estatus minoritario en la sociedad – y las relaciones presentes de poder entre mayoría y minoría repercuten en los modelos culturales distintos de los gitanos sobre la educación escolar.*

1.2 *Los gitanos/rom perciben peores oportunidades escolares, laborales y de movilidad social en relación con la sociedad mayoritaria.*

1.3 *Las estrategias de los gitanos/rom ante la escolarización son muy variadas dentro del mismo colectivo y entre distintos colectivos.*

**Estatus minoritario:** Ogbu y Simons (1998) definen el estatus minoritario partiendo de las «relaciones de poder» y no de bases cuantitativas. Un grupo es minoritario si ocupa una posición de poder subordinada en relación con otros grupos de una sociedad multiétnica. Es un grupo sometido a prejuicio y discriminación y mantiene una identidad de grupo diferenciada. (Gibson 1997) Sin embargo, hay que tener en cuenta que el sentido de «minoría» se construye localmente. Mientras que en el Estado español se suele hacer referencia a los «grupos minoritarios», en Colombia el concepto más generalmente utilizado es el de «grupo étnico», «etnia» o, incluso, «grupo tribal». La organización rom (gitana) de Colombia PROROM evita el uso de la noción «minoría», no obstante, esto no puede disimular el estatus minoritario del pueblo rom en Colombia.

**Estrategias ante la escolarización.** Planteamiento de prácticas sociales y culturales en el proceso de entrada, participación y abandono del sistema educativo a partir de los «modelos culturales» elaborados.

**Modelos culturales.** Siguiendo la definición de Ogbu, los modelos culturales son formas con las que las personas y los grupos comprenden e interpretan los significados

de su universo y se ubican a sí mismos en este universo en relación con otros grupos sociales.

**Representación:** es la manera como se habla y se piensa sobre alguna cosa. La representación no es un sistema coherente y estable, sino al contrario, puede contener elementos contradictorios y cambiantes que, sin embargo, en su uso, no necesariamente significan dilemas debido a su carácter inconsciente.

## *2. PESE A CIERTOS CAMBIOS LEGISLATIVOS Y DISCURSIVOS, LA ESCUELA NO PROMUEVE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LOS NIÑOS GITANOS/ROM.*

Esta hipótesis observa el abismo que hay entre una legislación elaborada a partir de una ideología profesional progresista y el éxito dudoso de su implantación en el nivel de los centros educativos. La hipótesis supone que mientras que se han introducido ampliaciones de la ley original de la LOGSE en forma de órdenes y recomendaciones, su repercusión no es demostrable con una mayor igualdad de oportunidades para los gitanos. De manera parecida, supone que la reforma educativa en Colombia no está ejecutada con el espíritu de la misma legislación.

*2.1 El discurso de los documentos oficiales y del profesorado acerca de la atención a la diversidad del «alumnado gitano» no responde a la realidad de las relaciones educativas entre agentes clave (alumnado, padres, profesorado, iguales).*

*2.2 El profesorado, en su práctica docente, no promueve la igualdad de oportunidades de los niños gitanos/rom.*

Por **igualdad de oportunidades académicas** se entiende tanto la entrada (procedimiento de matriculación, libre elección de centros independientemente de su titularidad, etc.) como la asistencia exitosa – académica y socialmente – y la continuidad académica del alumno o alumna teniendo en cuenta su condición económica, social, de sexo y de adscripción étnico-cultural.

## *3. DIVERSAS DINÁMICAS DEL CONTEXTO SOCIAL DE LA ESCUELA TIENEN INFLUENCIA EN LAS RELACIONES EDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES DEL ALUMNADO GITANO/ROM*

En la escuela – el único lugar obligatorio del encuentro intercultural – confluyen las consecuencias de diversas dinámicas sociales del entorno social más amplio y más próximo del centro escolar. En esta hipótesis destaco la responsabilidad de algunos agentes clave del proceso educativo (no sólo escolar) de los gitanos en sus trayectorias de éxito y continuidad o, al contrario, en su bajo rendimiento y su desvinculación del sistema educativo. La LOGSE reconoce la importancia de todo el contexto del proceso

escolar, pero en realidad estos agentes están muy poco implicados en la mejora de la situación.

*3.1 La imagen social de los «gitanos» tiene un impacto directo e indirecto en las relaciones educativas del alumnado gitano con los agentes educativos clave (profesorado, grupo de iguales, padres no gitanos/rom...).*

*3.2 Las organizaciones gitanas/rom funcionan como mediadoras entre los objetivos educativos de la escuela y de los gitanos/rom.*

*3.3 Las entidades y actividades educativas del barrio inciden en las relaciones educativas y las experiencias escolares del alumnado gitano/rom.*

Por **imagen social** entiendo el elemento constitutivo de las representaciones sociales. Es una representación mental de alguna cosa que, en principio, es dinámica y tiene elementos tanto cognitivos como afectivos. Tanto la representación como las imágenes mismas son una forma eficaz de organizar consciente o inconscientemente el conocimiento del mundo de manera esquemática pero poco fundamentada. La imagen es el denominador común de varias ideas adquiridas de modos distintos.



## 2.3 Unidades de observación y roles del observador

Esta investigación de tesis doctoral se centra básicamente en tres categorías de personas en dos contextos geográficos: en primer lugar, adultos hombres y mujeres gitanos/*rom*; en segundo lugar niños gitanos/*rom*; y en tercer lugar diferentes grupos de profesores y expertos (no gitanos/*rom*) de la práctica educativa que trabajan con la población gitana/*rom* observada. Los dos contextos geográficos son el barrio de San Roque de Badalona (España) y tres barrios vecinos en el sureste de Bogotá D. C. (Colombia), que acogen la mayoría de los hogares *rom* de la ciudad. Los distintos ámbitos y contextos de observación se han elegido para poder enfocar los grupos centrales de la investigación en diversas unidades. En la siguiente tabla de la *Figura 2a* se resumen los ámbitos en los dos contextos donde se han llevado a cabo los trabajos de «observación participante».

FIGURA 2A: ÁMBITOS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DURANTE LOS TRABAJOS DE CAMPO

Ámbitos	Niñas y niños	Adultos	Enseñantes
[San Roque / Bogotá]			
Tiempo libre, calle	x	x	
Actividad familiar	x	x	
Trabajo	x	x	
Culto / iglesia	x	x	
Escuela / formación	x	x	x
Actividades extraescolares	x		x

La «entrada» en el campo de Badalona fue más bien el suceso de varias «entradas» en distintas «unidades de observación», conociendo nuevas dimensiones tanto del colectivo gitano del barrio como de los profesionales educativos. Esta entrada paulatina refleja perfectamente el acercamiento a diversas *capas* de la realidad del barrio, entendido no como algo claramente circunscribible, sino como algo estrechamente integrado en procesos y relaciones más amplios.

«‘Access’ is not negotiated once and then established as unproblematic for the whole fieldwork period. Access negotiations are likely to be continuing and may even be continuous and continual.» (Delamont 2002:118)

De acuerdo con la antropóloga británica, Sara Delamont, el acceso a las unidades de observación fue un proceso continuo, con compatibilidades, dificultades, circunstancias favorables o desfavorables y profundidades de inmersión, calidad y cantidad de relaciones y roles propios y adquiridos muy diversos. Las «entradas» al trabajo de múltiple campos fueron muy variables.

En primer lugar, debido a las relaciones estrechas de una profesora del departamento con los movimientos gitanos y los investigadores sobre gitanos, al principio se me abrieron varias puertas en este mundo y se me hizo posible entablar una relación de cierta confianza con personas gitanas y no gitanas implicadas como activistas y expertos de la educación, la educación social y los movimientos sociales.

Rafaela, compañera de la universidad, me presentó a María, la educadora gitana, que me dejó acudir a la actividad de refuerzo escolar con niños gitanos. No tenía ninguna intención de trabajar sobre educación ni sobre niños. Fue una casualidad que después influyó en la elección de un tema central para la tesina y la tesis doctoral.

En esta **primera entrada** conocí varias actividades educativas no escolares del barrio y finalmente aterricé en un grupo de mujeres gitanas que participaban en un curso de alfabetización como condición obligatoria para poder beneficiarse de la ayuda social, llamada PIRMI. Empecé a ir al curso dos veces a la semana, primero diciendo que me gustaría conocer las preocupaciones de las mujeres gitanas, luego definiendo mejor mi rol, como *ayudante de la monitora*. Como joven varón extranjero desde el principio se mantuvieron dudas sobre mi plena integración en el grupo de mujeres. Creo que algunas condiciones estaban a mi favor como, por ejemplo, mi muy limitado conocimiento de la lengua castellana y mi ingenuidad e ignorancia sobre la vida y las costumbres de los gitanos españoles. Aunque mi integración en el grupo no fuera del todo exitosa, las observaciones que realicé crearon un fundamento para el seguimiento del trabajo y establecí una primera red de contactos. Respecto a esta red, cabe comentar que algunos de estos contactos previos en otros contextos posteriores se transformaron en relaciones socialmente reconocidas entre los gitanos. Es decir, durante el curso, muchas de las mujeres se limitaron a la comunicación conmigo en el tiempo oficial de las actividades y, luego, en la calle, ni me saludaban. Posteriormente, en cambio, como miembro de la Iglesia evangélica o como vecino del barrio, adquirí roles que hicieron posible la comunicación con éstas y otras mujeres gitanas en espacios públicos.

La **segunda entrada** la realicé a través de una intervención socio-educativa dirigida por un grupo de trabajo de la UAB. La importancia de la *Casa de Shere rom* en el trabajo de campo fue que, colaborando como *monitor* en las actividades, pude conocer una gran cantidad de niños gitanos y también un contexto educativo diferente del contexto educativo escolar tradicional. Eso fue especialmente interesante porque paralelamente empecé a trabajar con niños gitanos en el mismo Ateneu (**tercera entrada**) donde acudían las mujeres gitanas al curso de alfabetización. Las actividades del Ateneu (que popularmente se llama el *Esplai*), el «centro abierto», eran principalmente lúdicas, pero en su aproximación pedagógica se acercaban más a los paradigmas tradicionales de la *escuela* que a los principios pedagógicos del proyecto de

*Casa de Shere rom*. Como *monitor* en los dos proyectos me encontré con nuevos roles sociales y nuevas posibilidades de entrar en contacto con la población gitana. Sin entrar en detalles, quiero comentar que varias veces me quedé hablando en la calle con niños que conocí en alguno de los cursos. Las madres que me conocían de vista del *Esplai* o de la *Casa de Shere rom* no intervenían como acto de protección ante un desconocido; mientras que sí que hubieran intervenido si sólo me hubieran conocido como vecino. Es decir, el trabajo de monitor me atribuyó un rol social o un estatus importante y, por lo tanto, nuevas oportunidades.

El **cuarto hito** en el proceso de acceso al campo fue cuando me mudé al barrio para estar presente durante 24 horas al día, entre semana y los fines de semana, en horas de trabajo y de descanso. Mi presencia como *vecino* sobre todo me dio disponibilidad para cualquier actividad imprevista y justificó la observación en lugares públicos. La convivencia abrió las puertas a la comprensión de las complicadas relaciones interétnicas del barrio y a la visión de la realidad desde todavía más perspectivas.

En cuanto a mi red de relaciones más directas con los gitanos – sobre todo varones –, hay que reconocer la importancia fundamental de mi entrada en la *Iglesia Evangélica de Filadelfia*, o el *culto* (**quinta entrada**). Es desde ahí que con un número importante de gitanos, hombres, mujeres, niños y niñas entablamos una relación de más o menos confianza, algunas amistades, pero sin duda un reconocimiento mutuo. Prácticamente a todos y todas mis informantes<sup>120</sup> clave los conocía de la Iglesia, directa o indirectamente. Siendo el único *payo* de la congregación, llamé la atención de la gente y muchos me preguntaban reiteradamente sobre mi trabajo. Considero importante el hecho de que desde el principio dejase claro mi interés investigador, aunque también cumplía las expectativas de los «hermanos» y en ningún momento rechacé la participación activa en prácticas y ritos religiosos. Debido a esta actitud, me empezaron a invitar a las oraciones organizadas en hogares particulares y a las visitas de otros *cultos* de barrios o ciudades cercanos.

Finalmente, cabe mencionar la **sexta entrada**, la entrada al IES del barrio, y también a una fundación privada que durante mi trabajo de campo funcionó como entidad

<sup>120</sup> El uso o no del concepto «informante» me ha causado problemas en este texto. Por un lado, hablar de un «informante» nos aleja totalmente de la persona y lo transforma en un objeto de estudio, mientras que la etnografía intenta acercarlo como a un sujeto o como a una «persona» que se relaciona con el etnógrafo mediante diversos lazos. Por otra parte, hablar de «amigos» y así enfocarlo con el carácter afectivo de la relación entre el etnógrafo y el sujeto del estudio contribuye al mito que desarrollaron los antropólogos alrededor del trabajo de campo y de la observación participante en países exóticos y con sujetos «raros» y desconocidos. Para no disimular las relaciones personales – afectivas o no – con los sujetos de este estudio en nombre de la *cientificidad*, ni destacar exageradamente el carácter subjetivo del trabajo etnográfico, utilizaré tanto la denominación «informante» como otras expresiones para referirme a mis informantes, como por ejemplo el «Yoshka, un anciano *rom*» o «Biry, mi compañero *rom* más fiel del trabajo de campo».

satélite de la ESO que se preocupaba por los estudiantes absentistas, casi todos y todas gitanos. Esta experiencia empírica fue la que me hizo comprender *qué pasa con los niños gitanos en la escuela*. La entrada al IES, prácticamente sin contactos, no fue difícil gracias al coordinador pedagógico del centro, que desde el principio mostró comprensión por mis objetivos y a lo largo del trabajo colaboró conmigo. Era la persona que recogía la mayoría de la información administrativa, organizativa y socio-educativa del centro. Por esta razón fue tan importante mi acceso a la fundación privada, desde donde algunos problemas de la escuela pública quedaron absolutamente transparentes. Por otro lado, en la fundación conocí todos aquellos alumnos y alumnas problemáticos del IES, que en papel pertenecían allá la escuela y, por lo tanto, formaban parte de aquella unidad de observación.

FIGURA 2B: UNIDADES DE OBSERVACIÓN EN SAN ROQUE

	Actividad	Observados	Lugar	Rol
1	Curso de alfabetización	Mujeres gitanas / monitores	Ateneu Popular	Asistente de monitor
2	Actividad extraescolar	Niños/as gitanos de primaria / monitores	Asociación Gitana	Monitor - Investigador
3	Actividad extraescolar	Niños/as gitanos de primaria / monitores	Ateneu Popular	Monitor
4	Convivencia (mudarme al barrio)	Toda la población del barrio	Todo el barrio	Vecino
5	Iglesia Evangélica – culto	Adultos y niños gitanos	Iglesia y casas particulares de gitanos	Hermano
6	ESO + Bachillerato	Niños/as entre 12-16 años / profesorado	IES Ausiàs	Ayudante de profesores - Observador
7	Proyecto para absentistas	Absentistas gitanos de secundaria /educadores	Fundación Sant Cosme	Monitor - Observador

En este sentido, considero que la entrada al campo no se puede entender como un acto o un proceso corto, sino más bien como una serie de entradas a procesos y relaciones. Además, la experiencia me ha demostrado que la entrada no asegura una continuidad en diversos *subcampos*, sino que más bien potencia otra serie de entradas más o menos problemáticas.

En Bogotá, las tres categorías de personas – niños/as *rom*, adultos *rom*, enseñantes – igualmente constituían la parte principal de mi interés, y definían las unidades de observación elegidas para el trabajo de campo.

FIGURA 2C: UNIDADES DE OBSERVACIÓN EN BOGOTÁ

	Actividad	Observados	Lugar	Rol
1	Familias <i>rom</i>	Adultos, niños/as <i>rom</i>	Hogares, talleres y sus alrededores	Investigador
2	Actividad escolar	Niños/as <i>rom</i> de primaria, profesorado	Instituto del barrio	Asistente del profesor – observador
3	Actividad cultural, política <i>rom</i>	Participantes <i>rom</i> y <i>gayé</i> del movimiento	PROROM	Colaborador, investigador

El trabajo de campo en Bogotá se desarrolló con más intensidad y con más facilidad de acceso a los espacios observados que en San Roque, debido a los excelentes contactos anteriormente entablados por internet con los activistas de PROROM, organización étnico-política *rom*. Un historiador-antropólogo, asesor del movimiento *rom*, me presentó a unas personas *rom* clave en la *kumpania* y desde entonces mi presencia en los hogares *rom* fue prácticamente constante.

Desde la primera semana me ofrecí como profesor de secundaria y una familia lo aprovechó y sorprendentemente me encargó el ayudar a sus hijos a realizar las *tareas* (deberes) de casa que recibieron para las vacaciones. En la misma extensa familia, varias veces echaba una mano en el taller o simplemente ayudaba a cargar y descargar género y en otras actividades laborales. Hacia el final del trabajo de campo otra familia – que vivía un poco alejada de los barrios observados – me invitó a vivir en su hogar para facilitar mi trabajo. Esto me permitió el acceso a una inmensa riqueza de datos nuevos no esperados acerca de la educación familiar y formal de los niños *rom* y sobre los modelos culturales de los padres y madres ante la escuela y la escolarización.

Por otra parte, el acceso al contexto escolar también sucedió con rapidez y las observaciones se realizaron con más intensidad que en San Roque. En la escuela participaba semanalmente en 23 clases con tres grupos de secundaria, dos grupos de primaria y un grupo preescolar. Colaboraba con ocho profesores y profesoras. Si a las clases lectivas añadimos las observaciones en la entrada y la salida y durante el recreo, puede imaginarse la intensidad de dos meses de trabajo etnográfico para conseguir la suficiente información. Mi condición de extranjero europeo y investigador social facilitó la relación con todas las personas en la escuela, aunque a lo largo del trabajo también resultó conflictivo en algunos casos.

Tal como he comentado, no sólo tenía acceso a las actividades de la organización cultural y política de los *rom* de Colombia, sino que también me impliqué en algunos procesos relacionados con la reivindicación de cupos escolares en ciertos centros de primaria, secundaria e, incluso, de educación avanzada. Las excelentes relaciones entabladas con algunas personas de la Secretaria de Educación Distrital me hicieron posible echar una mirada «desde arriba» al sistema escolar distrital (de Bogotá) y a los

procesos correspondientes al desarrollo de políticas *etno-educativas* destinadas a los grupos étnicos, entre ellos a los *rom*.

Así, tanto en San Roque como en Bogotá, las diversas categorías de personas y situaciones que formaban objeto de mi estudio requerían acceder a diversas unidades de observación. Esto implicaba un trabajo etnográfico con diversos roles adquiridos por el etnógrafo durante la observación participante.

## 2.4 Técnicas e instrumentos

«Doing ethnography is like trying to read (in the sense of ‘construct a reading of’) a manuscript – foreign, faded, full of ellipses, incoherencies, suspicious emendations, and tendentious commentaries, but written not in conventionalized graphs of sound but in transient examples of shaped behavior» (Geertz 1973:10)

Esta investigación se alimenta básicamente de datos recogidos con métodos conocidos como «cualitativos», aunque no de forma exclusiva. La estrategia etnográfica más importante aplicada fue la «observación participante» que primero: facilitó la obtención de una visión holística de la realidad estudiada y, segundo: fundamentó la «validez» de la información recogida a través de diversas técnicas cualitativas y cuantitativas.

Según Sara Delamont, «*few educational researchers try to get access to families*» (2002:109), sin embargo, yo consideré que era imposible conocer las relaciones educativas de la institución escolar sin tener en cuenta las dinámicas familiares y de la comunidad gitana/rom que forman parte de la ecología socio-cultural de los mismos procesos educativos. Por lo tanto, tenía la meta de establecer «*rapport*» con los informantes y obtener información de primera mano, cuando fuese posible, es decir, ante todo interpretaciones de la propia experiencia tanto de la familia / comunidad y los niños, como de los profesionales de la educación escolar y extraescolar. Además, cabe mencionar que el grupo de investigación, EMIGRA, al que pertenezco, sigue una línea metodológica en la cual esta doble aproximación desempeña un rol decisivo. Entre otros trabajos, puedo mencionar el de Carrasco et al. (2005) sobre hijos de inmigrantes y minorías en las escuelas de barrios céntricos de Barcelona; el de Pàmies (2006) realizado con adolescentes marroquíes en contextos escolares y comunitarios en una ciudad de Cataluña y en el área de origen de sus familias en Marruecos; el de Pires do Prado (2006) sobre las repercusiones locales de las reformas educativas de Brasil observando un centro educativo y la comunidad de un barrio de *favelas* de Río de Janeiro; o el de Prado (2005) sobre la *minorización* del alumnado proveniente de familias rurales en Galicia.

### *Observación participante*

La observación participante, el «ingrediente principal de la metodología cualitativa» (Taylor y Bogdan 1986:31), es la estrategia etnográfica más importante que propone

realizar interpretaciones culturales de la realidad social a partir del conocimiento directo de los sujetos que constituyen y construyen dicha realidad. El etnógrafo que practica la observación participante centra su interés en los significados desde la perspectiva de las personas más implicadas en los acontecimientos e intenta acercarse a esta perspectiva y experimentar el acontecimiento «desde dentro».

Aunque de modo ideal la actividad de observación no tendría que interrumpir y modificar los procesos observados, esto es un desafío prácticamente imposible de conseguir. Por eso, la observación participante opta por una intervención directa en la realidad observada para adquirir un rol definido mediante una negociación en esta misma realidad. Yo, personalmente, no tenía intención de eliminar los efectos de estorbo que significaba mi presencia en los diversos espacios de observación, pero sí minimizarlos mediante la definición de mi rol, siempre comunicado a los informantes. Lo que sí he considerado importante es ser consciente y comprender el sesgo que se produce en la realidad estudiada.

### *Rol asumido*

Tal como he mencionado anteriormente, tanto en Badalona como en Bogotá tenía que entrar en diversos espacios de observación y cada uno de estos contextos requería una estrategia de acceso y la definición y la negociación del rol del observador. En ciertas circunstancias, estos roles se encontraban en contradicción el uno con el otro provocando situaciones difíciles y obligándome a redefinirlos, renegociarlos. Por ejemplo, yo como monitor de actividades extraescolares cabía en esta categoría mientras no apareciera en otros espacios del barrio como en bares o en la calle a una hora «que no toca». Los niños/as y las familias gitanos tienen una idea del profesor o monitor, que vive en otro barrio, que «baja» a San Roque para realizar su tarea educativa y tras esto vuelve a su propio espacio. Esta persona siempre tiene trabajo y «no es posible» que se sienta en un banco de cemento para comer un bocadillo y mirar qué pasa en la plaza. Esta persona, si entra en un bar, sólo tomará un café y se marchará, no se quedará para leer el periódico o para charlar con la gente. Como que yo no correspondía a estas expectativas, algunos niños gitanos me comenzaron a saludar diciéndome «hola, secreta», mientras que otros no lo decían pero sí sospechaban que era policía secreta. Cuando una noche me encontré en la calle del barrio con unos alumnos míos del instituto de San Roque ellos, sorprendidos, me preguntaron: «¿Tú qué haces aquí, profe?». Les dije que yo vivía en el barrio y les causó una sorpresa todavía mayor. Creo que la sospecha entre los niños y jóvenes gitanos no desapareció hasta el final del trabajo de campo, porque incluso en mayo me preguntaron si era verdad o no que era secreta. Parece, sin embargo, que este tipo de sospecha pertenece a la condición poco



natural del etnógrafo cuando se acerca a una población de manera no habitual. Aschenbrenner apunta la misma experiencia en su etnografía en un pueblo griego.

«Initially villagers had some problem with the reasons I declared for wanting to be in their midst, namely, to learn the language and then their customs and the history of the village... they doubted those were the real reasons... people believed that the CIA... was not only deeply involved in the 1967 coup d'état but was also active in the current affairs of Greece. In 1969 villagers had an initial inclination to wonder if I were a CIA agent.» (Aschenbrenner 1986:VIII citado por Delamont 2002:140)

De la misma manera, las niñas gitanas del *Esplai* no podían entender cómo era posible que fuera monitor y al mismo tiempo acudiera al *culto*. Sin embargo, esta «incompatibilidad» de los roles tenía consecuencias muy positivas, cuando las madres gitanas se enteraron por sus hijos o hijas de que era monitor del *Esplai* se me acercaron después del culto y me pidieron que siempre echara un vistazo a sus hijos en el *Esplai*, porque quien sabe qué les pasaba allí. Este último es un buen ejemplo para demostrar cómo los diversos roles pueden ser complementarios e incluso cómo pueden apoyarse mutuamente.

En Bogotá dominaba esta complementariedad de los roles asumidos. Por ejemplo, mi implicación en las reivindicaciones educativas de la organización *rom* hizo que personas que mostraban cierta resistencia e incluso rechazo ante el «investigador social» se abrieran hacia la persona que consiguió cupos escolares en la escuela cercana para sus hijos. Muy al contrario, algunos *rom* que simpatizaban con el «joven húngaro», cuando veían mi fidelidad con la organización *rom*, comenzaban a tratarme con más distancia, debido a los conflictos económicos y de poder alrededor del PROROM.

De todas formas, cuando planteaba los posibles roles en los diversos entornos, siempre tenía un principio a seguir: que – si era posible – el rol se basara en relaciones de igualdad y de reciprocidad con las demás personas.

### *Informantes, relaciones difíciles*

Durante el trabajo de campo, la fuente de información más importante son las propias personas con que establezco relaciones. Por supuesto, estas relaciones son tan diversas como cualquier otra serie de relaciones. Mientras que podía conseguir la amistad, la confianza o el respeto de una parte de mis contactos, otros mostraban una actitud de desconfianza, indiferencia o rechazo hacia mi persona. También había gran variedad según el rol que desempeñaba cuando conocía a una u otra persona. Como monitor obtuve complicidad con niños, niñas y jóvenes gitanos, mientras que sus padres

mantenían distancia y sólo me comentaban cosas relacionadas con la escuela. Al contrario, en la iglesia, muchos hombres gitanos querían conocerme y se me acercaban con una actitud bastante abierta.

No es fácil decir quiénes fueron mis *informantes clave* en cada entorno. En San Roque, sin duda, había cuatro o cinco personas que a lo largo de los meses estuvieron en una conversación continua conmigo. Estas personas conocían más mis metas y objetivos que otras y se proponían ayudarme a entender unos y otros aspectos de la «vida gitana», reflexionaban sobre cualquier tema que a ellos les resultaba familiar y que para mí era primordial comprender. A parte de estos hombres – padres o abuelos de familias extensas del barrio –, tenía un contacto muy importante: una joven gitana que cursaba el bachillerato en esos años. Esta chica, que tenía una mirada bastante crítica hacia sus iguales, gitanos, en entornos escolares me clarificó situaciones que sin su ayuda nunca hubiese podido comprender. Entre el profesorado, varias profesoras estaban dispuestas a colaborar, pero con una cooperación de manera especial, más allá de las clases y del horario escolar. Su sinceridad me permitió penetrar en el fondo de los conflictos, complicidades y rivalidades históricas y presentes del instituto. Afortunadamente, otra *informante clave* del bando contrario me ayudaba a ver equilibradamente los mismos fenómenos.

En Bogotá, tenía relaciones más profundas y cercanas con algunos *rom* – quizá por razones culturales que se dan entre los dos países – y la diferencia entre los *informantes clave* y los demás informantes no era tan marcada como en el trabajo de campo en San Roque. En la *kumpania*, un hombre y una mujer *rom* colaboraban activamente para que consiguiera el máximo conocimiento posible sobre el tema en que estaba trabajando. Además, un historiador-antropólogo *gadyó* también estaba siempre dispuesto a guiarme entre familias *rom* y diferentes situaciones y a promover mi proyecto a través de sus contactos. En cuanto a la escuela, en poco tiempo conseguí dos informantes clave: una profesora de primaria y otra de secundaria, cuyas aportaciones me fueron de gran valor a lo largo de este tiempo. Pero también tengo que comentar que en este mismo instituto, en tan sólo dos meses, conseguí la antipatía absoluta de dos profesores y que muy probablemente me podría haber causado problemas si la duración de mi trabajo hubiera sido más larga.

Estas son, más o menos diez, las personas que podría destacar como clave para que mi trabajo de campo se realizara de la manera que se realizó. Pero la totalidad del conocimiento fue aportada por una gran cantidad de informantes que cito, menciono o aludo a lo largo de este estudio.

### *Diario de campo*

Dada la naturaleza del trabajo etnográfico desarrollado durante los periodos de permanencia en el campo, la principal herramienta para registrar la información conseguida ha sido el diario de campo. A lo largo de estos años he podido desarrollar mi forma de registrar y organizar los múltiples tipos de información emergida *en el campo*.

«El *diario de campo* es el instrumento fundamental de inscripción, aunque no el único, en el que queda grabado el discurso social. Las formas de llevarlo a cabo son tan extremadamente variadas que resulta difícil establecer pautas» (Velasco-Díaz de Rada 2004:50)

Aunque diversos autores recomiendan tomar notas simultáneamente con la observación, yo considero muy problemático y poco práctico hacerlo mientras participo en las actividades. Además, creo que hacer anotaciones puede ser muy perturbador e incluso incómodo para los demás. Por otro lado, conviene grabar las experiencias lo antes posible para evitar las interpretaciones personales que la «memoria humana» realiza con los «hechos». Por lo tanto, en la escuela, cuando tenía un hueco entre dos clases apuntaba con pocas palabras los acontecimientos más importantes. De la misma manera, en San Roque, viviendo en el barrio, a menudo volvía a casa sólo para apuntar las experiencias acumuladas. Estos apuntes luego los desarrollaba en descripciones detalladas durante la noche o en las primeras horas de la mañana. En Bogotá esta tarea fue más complicada porque no tenía una «oficina» en el campo y toda la recuperación y el registro de los datos quedaba para las horas de la noche.

El diario de campo, sin embargo, no sólo servía para registrar los datos, sino también para interpretarlos. En la línea de «CO» (comentarios) discutí lecturas, posibles implicaciones teóricas y metodológicas. En las revisiones me di cuenta de la abundancia de las observaciones sobre la «condición del etnógrafo», es decir, de las dificultades que surgen de las relaciones personales condicionadas por la naturaleza del trabajo.

Como Velasco y Díaz de Rada dicen:

«[el diario de campo] admite adelantar conclusiones especulativas, revisar ideas previas, tomar conciencia de los propios prejuicios, descubrir debilidades propias y ajenas, marearse en el desánimo o entusiasmarse con hallazgos o proyectos.» [Velasco y Díaz de Rada 2004:50]

Generalmente no he apuntado nada *«in situ»*, pero en algunos casos he evidenciado al informante de que sus datos son tan importantes para mí que me gustaría apuntarlos. Pero esto ha ocurrido en pocos casos y sólo con personas con las que tenía una relación de confianza. Así realicé, por ejemplo, árboles genealógicos, o simplemente apuntes

sobre relaciones de parentesco, o esbocé datos acerca de la escolarización de la gente de la *kumpania* de Bogotá, etcétera.

A parte de los apuntes en el diario, exploré una gran variedad de fuentes de información, como comentaré más adelante. El diario de campo, sin embargo, también contiene las explicaciones que contextualizan estos datos y ha hecho posible el registro sistemático de las diversas fuentes. A cada entrevista, por ejemplo, le pertenece una descripción detallada en el diario acerca del lugar, del tiempo, del ambiente de la conversación, de las reacciones no expresadas verbalmente, y de lo que se dijo y se hizo antes y después de la grabación. De manera parecida, los comentarios sobre los documentos escolares, las fotos, los artículos relacionados, los correos electrónicos de informantes clave, etc. también los he ido apuntando en el diario de campo. Así, considero que el diario de campo ha sido el instrumento más imprescindible del trabajo de campo etnográfico.

### *Entrevistas*

Tanto en Badalona como en Bogotá he realizado entrevistas con informantes. Sin embargo, no todas las entrevistas han sido grabadas debido a las situaciones en las que se llevaron a cabo las mismas. Entre las aproximadamente cincuenta entrevistas o reuniones que organicé para escuchar la opinión de otras personas sobre algunos temas relacionados con el objeto de mi estudio, tan sólo 37 han sido grabadas, mientras que las demás han sido escritas al cabo de pocas horas de la entrevista.

En Badalona, la mayor parte de mi información sobre decisiones y posturas políticas respecto a la educación y minorías ha surgido directamente de conversaciones cotidianas con técnicos y responsables del gobierno local o de la Generalitat de Catalunya. Sin embargo, tengo dos entrevistas grabadas con un técnico y una dirigente política del Ayuntamiento. Estas entrevistas son excepcionales, porque son las únicas que realicé sin anteriormente conocer a estas personas y de manera estructurada, es decir, con preguntas previamente diseñadas en un orden determinado.

En todos los demás casos seleccioné las personas a partir de una relación de confianza ya establecida, para asegurarme que mis preguntas se respondieran de la manera más sincera y menos sesgada posible. Estas entrevistas no estructuradas han servido para volver a tratar temas previamente ya opinados por el entrevistado o la entrevistada y para obtener «la propia voz» del sujeto sin que interviniera mi interpretación de sus palabras.

«es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario» (Flick 2004:89)

La duración de estas entrevistas es muy diversa pero tienden a oscilar entre los veinte y los ochenta minutos. La gran mayoría se empezaron con la intención de ser *entrevistas de profundidad*, es decir:

«reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.» (Taylor y Bogdan 1986:101)

Sin embargo, debido a la diversidad de los sujetos y de las situaciones al realizar las entrevistas, no todas han acabado como tales. Una profesora de secundaria, por ejemplo, a pesar de la buena relación que tenía con ella, se negó repetir ciertos comentarios acerca del instituto, de su propia experiencia o del funcionamiento del sistema educativo, muy al contrario, sabiendo que la grabadora registraba sus palabras, pretendió esbozar una visión muy positiva y absolutamente falsa de la situación. Por supuesto, al darme cuenta acabamos con la grabación porque consideré que no tenía ningún sentido. En otro caso, un *rom* de Bogotá primero explicó su postura *progre* ante la escolarización de sus hijos, pero después, cuando sus hijos y su esposa volvieron a casa, continuó con un discurso conservador destacando los valores *esenciales* de la cultura tradicional. Con este hombre pasé largas horas durante varios meses y conocí su verdadera opinión acerca de éstos y otros temas – que minuciosamente apunté en mi diario – pero en los reiterados intentos de grabarlo siempre me encontré con el sesgo mencionado, con lo que finalmente nunca pude realizar con él una entrevista de profundidad.

Del profesorado sólo dispongo de entrevistas individuales, mientras que muchas conversaciones grabadas con gente gitana son grupales. Algunas son grupales porque así las diseñé, otras porque los informantes lo desearon así, o bien porque comenzaron de manera individual y conforme se desarrollaba la entrevista nos acompañaron otras personas. En un caso, por ejemplo, comenté a un hombre gitano de San Roque que me gustaría entrevistarle. Aprovechó la situación para invitarme a su casa recién reformada, ya que teníamos «un cortadito» pendiente desde hacía mucho tiempo. Empezamos charlando, pero como vivía muy cerca de la iglesia y faltaban pocas horas antes del comienzo del culto, pues varias personas pasaron y se acoplaron a la conversación. En Bogotá, cuando entrevisté a una madre *rom*, ella insistió en que su esposo estuviera presente, lo que por supuesto influyó profundamente en el contenido de la conversación,

pero a la vez me dio la oportunidad de grabar un diálogo entre esposo y esposa sobre las desventajas y ventajas de la escolarización.

Otro comentario que considero importante hacer es que en Bogotá durante algún tiempo colaboré con una periodista<sup>121</sup> del diario *El Tiempo*. Según nuestro pacto, yo le presenté a varias familias *rom* de la *kumpania* de Bogotá, y a cambio ella me facilitó las entrevistas periodísticas realizadas sobre el tema, no sólo con gente *rom*, sino también con políticos, técnicos, funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación Distrital. Sólo aproveché las entrevistas cuando conocía personalmente las personas entrevistadas, pero no consideré oportuno entrevistarlos personalmente. También hay, sin embargo, repeticiones, es decir, entrevistas propias y de la periodista que realizamos a la misma persona en momentos distintos.

Finalmente aproveché para esta investigación otras entrevistas, filmadas por PROROM para la realización de cortometrajes o documentales cortos temáticos sobre el pasado y el presente de los *rom* de Colombia. Destaco que todos los textos prestados de esta fuente han sido contrastados por mi propia experiencia: conocía personalmente los hombres o mujeres *rom* en cuestión y podía comprobar la validez del contenido de su opinión expresada en el documental.

La siguiente tabla representa de manera gráfica y sistematizada la variedad de entrevistas que utilicé a lo largo de este trabajo de investigación.

FIGURA 2D: ENTREVISTAS REALIZADAS DURANTE LOS TRABAJOS DE CAMPO

25 ENTREVISTAS GRABADAS EN BADALONA		33 ENTREVISTAS GRABADAS EN BOGOTÁ	
Profesor/a	5	Realizadas por etnógrafo: 13	
Educador/a, Monitor/a	8	Padres / Abuelos <i>rom</i>	5
Técnico, política del Ayuntamiento	3	Madres / Abuelas <i>rom</i>	2
Padre / Abuelo gitano	4	Profesoras / maestras	6
Alumno/a gitano	5	Realizadas por periodista: 16	
		Líderes PROROM	2
		Niñas <i>rom</i>	5
		Joven estudiante <i>rom</i>	1
		Madres / Abuelas <i>rom</i>	3
		Hombres <i>rom</i>	3
		Funcionarios MEN / SED	2
		Realizadas por PROROM (documental): 7	
		Hombres <i>rom</i>	5
		Jóvenes estudiantes <i>rom</i>	2

<sup>121</sup> Aprovecho este espacio para dar las gracias a Paula Camacho, periodista de *El Tiempo* digital.

### *Otras fuentes*

El tipo de documentación que he podido conseguir ha dependido básicamente de los informantes y del objeto de estudio. Es evidente que un centro educativo dispone de una gran cantidad y variedad de documentación pública, semipública, interna, informes, estadísticas, planes, proyectos, actas, etcétera, mientras que las familias gitanas / *rom* generalmente no acumulan papeles o certificados, sobre todo si no le ven una utilidad presente. Este desequilibrio se nota en la cantidad y el tipo de fuentes que he podido recoger en ambos contextos.

Sobre la población gitana de San Roque he encontrado información bastante limitada en los archivos locales y, a parte de unas pocas publicaciones, no he podido tener acceso a informes o actas de las administraciones públicas locales. Por un lado porque esto se considera confidencial – con toda la razón – y, por el otro, porque ciertas responsabilidades sociales y educativas van intercambiándose entre el Ayuntamiento y la Generalitat de Catalunya e incluso los propios técnicos tienen dificultades para acceder a datos y archivos anteriores. Al respecto, algunos informes específicos no publicados me han sido de especial utilidad.

Mis informantes gitanos me facilitaron algunas fotografías de su familia y un músico incluso me enseñó unas grabaciones musicales de casete y de video, pero no me han podido dar títulos o credenciales educativos parecidos porque decían que no los guardaban.

En el instituto de San Roque tenía acceso a la gran mayoría de los documentos internos o semipúblicos gracias a la cordialidad que tenía con el coordinador pedagógico – jefe de estudios. Los documentos más importantes entre éstos son el *Pla Estratègic del Centre 2003-2007* y el *Projecte Educatiu del Centre (PEC)*. Solicité otros dos documentos (el *Projecte Curricular del Centre* y el *Pla d'Acció Tutorial*), pero nunca me los facilitaron. Según la nueva dirección de 2006, estos últimos documentos nunca han existido de una forma coherente y terminada. Otra fuente de gran importancia que he podido conseguir es una estadística del alumnado según el país de origen y la adscripción étnica (únicamente en el caso de los gitanos). En esta estadística se presentan detalles sobre niveles de absentismo, sobre rendimiento escolar y sobre utilización de servicios específicos del Departament d'Ensenyament. Estos datos absolutamente confidenciales han estado en mis manos porque me ofrecí a organizarlos y a informatizarlos. Por supuesto pedí permiso para la utilización de éstos en mi estudio, sin la identificación individual de las personas. El permiso me fue dado por el coordinador pedagógico. En la mayoría de los centros educativos no escolares donde

colaboré como monitor me fue rechazado el permiso a acceder a cualquier información confidencial sobre el alumnado.

En Bogotá, gracias a la colaboración con PROROM, dispuse de una base de datos que, a partir de un censo realizado por la misma organización, recoge datos fundamentales sobre la población *rom* total de la *kumpania* de Bogotá, incluyendo información detallada sobre estudios, salud, trabajo y estado civil, entre otros. A través de estos contactos, tuve acceso a toda la información que existía sobre los *rom* de Colombia, fuese confidencial o pública. Además, varias familias me facilitaron recuerdos fotográficos y alguna documentación antigua de antepasados que, aunque fueran muy interesantes, tenían poca utilidad en mi estudio.

En el centro escolar donde colaboré sólo conseguí el *Manual de Convivencia*, una libreta que todos los alumnos y alumnas deben tener y conocer. En este centro no tuve el tiempo suficiente para conseguir estadísticas y documentación interna.

#### *Entre paréntesis: salida del campo*

Aunque la recogida de datos no necesariamente acaba con la finalización del trabajo de campo y, por otro lado, el análisis de los mismos se empieza ya desde el principio, es más bien un proceso circular y continuo. Pero en este punto cabe destacar la problemática de la salida del campo como una dificultad, o bien como un «efecto lateral» de un proceso que implica personalmente al etnógrafo.

«When the alien culture you are studying begins to look normal, it is time to go home» (Nigel Barley 1983:152. Citado por Delamont 2002:159)

En el barrio de San Roque siempre ha existido un proceso de fuga: aquellos que pueden permitírselo se marchan a vivir a otros barrios. Yo, al acabar el trabajo de campo, tuve toda la posibilidad de recoger mis notas de campo, despedirme de los amigos y compañeros e irme a vivir a un lugar más tranquilo de Barcelona, pero me marché cinco meses después de la última anotación en el diario de campo. Tenía la sensación de que siempre podría tener nuevas pruebas sobre mis hipótesis, que mi presencia en el barrio me aseguraba encontrarme con fenómenos inesperados o *informantes* nuevos que me podrían aclarar la *verdad* todavía mejor que el resto.

«Los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que sienten que han completado sus estudios. Siempre queda una persona más por entrevistar, una hebra suelta por atar, un área más por abordar.» (Taylor y Bogdan 1986:90)



La salida fue difícil y la alargué por diversas razones personales y profesionales. La relación con varios de «mis» informantes se transformó en amistad, me quedé muy vinculado a la iglesia evangélica y seguí andando por la calle con la actitud del observador que tiene que ver y escuchar todo poniéndolo en su contexto histórico-social. Con una palabra: me quedé temporalmente contaminado por el «campo». No es un fenómeno desconocido, y los textos sobre metodología cualitativa llaman la atención sobre el peligro:

«the researcher may become contaminated permanently, and unable to return to their previous perspectives on life» (Delamont 2002:167)

En cualquier caso, al comenzar la redacción de mi tesina del máster en el verano del 2004 ya era consciente de lo que la bibliografía denomina «saturación teórica», es decir, que los datos conseguidos comenzaban a ser repetitivos y no presentaban nuevas aportaciones y explicaciones al problema estudiado. Entre este momento y la despedida determinada pasaron cuatro meses. El día 25 de octubre de 2004 presenté mi proyecto de investigación para obtener la suficiencia investigadora y cuatro días después cogí el avión para Bogotá: el nuevo *campo* de comparación, que por un lado me permitió sumergirme en otra realidad fundamentalmente diferente y, por otro lado, me permitió plantear una visión más lejana y más objetiva de los gitanos y la escuela de San Roque.

En Bogotá no se presentaron las mismas dificultades debido a la delimitación temporal clara de mi proyecto. Por supuesto «cerré actas» unos días antes de mi vuelta a Barcelona, con la sensación de «necesitaría cuatro meses más para completar mi trabajo de campo», pero en este caso no tuve la oportunidad de darme un margen.

En otro orden de cosas, el análisis de los datos recogidos no ha sido un ejercicio únicamente posterior a la acumulación de información, sino más bien una actividad continua a lo largo del trabajo de campo y de la exploración bibliográfica y documentaria. Como diría también Delamont «one of the worst things that can happen to fieldwork is not finishing it. Until the research is written up [...] the fieldwork is not finished» (2002:32) Tal como he mencionado antes, el diario de campo me ha sido un «foro» de debate teórico, metodológico y de análisis previo. La revisión periódica del diario de campo y de los otros documentos acumulados me ha sido necesaria para comprobar la fiabilidad y la validez de éstos. Tenía continua intención de triangular los datos recogidos, es decir, de conseguir información de más de una fuente o con más de un método (por ejemplo: buscar en los archivos escolares información sobre un ex-alumno absentista entrevistado) y también me apoyé en la experiencia de otros investigadores del tema sobre contextos parecidos al mío (mi participación en una investigación de escala mayor me hizo posible varias consultas y comparaciones en este

sentido). A lo primero, en la literatura se le nombra *between method* (o triangulación), mientras que lo segundo se suele referir como *between investigators*.

El análisis seguía los pasos lógicos anteriormente presentados en el modelo de análisis.

Para el análisis de los datos cualitativos y la estructuración de éstos, he aplicado la técnica de codificación. En la codificación de los textos tenía en cuenta que no se trataba de la búsqueda de unas variables determinantes de los fenómenos, sino más bien de aspectos probabilísticos que condicionan de alguna manera la relación de estos fenómenos. En el proceso circular de codificación utilicé el programa *code-and-retrieve*, Atlas-ti, para crear relaciones entre códigos y para poder representar gráficamente estas relaciones. Para la organización, reelaboración y sistematización de los datos cuantitativos, así como para sus representaciones gráficas, he utilizado el programa Microsoft Excel 2000.

## 2.5 Consideraciones éticas

Desde el escandaloso *Project Camelot*, un proyecto de investigación político sobre los determinantes de las revoluciones latinoamericanas – subvencionado por el Departamento de Defensa del gobierno de los EUA – los aspectos éticos se han trasladado al centro de atención de las investigaciones sociales.

Desde el principio, en esta investigación etnográfica han surgido diversas cuestiones relacionadas con consideraciones éticas. El primer aspecto que quiero destacar es la elección del tema. Hablar de una población gitana marginada, pobre, residente en un barrio «chungo» y de su relación conflictiva con la escuela pública, puede aportar nueva información a una imagen pública ya negativa y sesgada sobre esta población. Esta problemática pertenece a lo que podemos llamar «*labelling*» o etiquetaje. La decisión de hablar otra vez más de ellos y no de los gitanos acomodados, socialmente reconocidos, catalano-hablantes, con trabajos integrados bien remunerados, etc. ha sido una decisión consciente en sus riesgos e implicaciones morales. El tema es bastante recurrente en la prensa y en discursos políticos, y siempre desde esta perspectiva. Sin embargo, la razón que fundamenta mi insistencia en esta aproximación es la inmensa carencia de datos empíricos al respecto desde las ciencias sociales. Aunque mucho se hable de los gitanos y de la escuela, en el Estado español son prácticamente inexistentes las investigaciones a partir de la observación minuciosa de la realidad concreta y local. Una mujer gitana de San Roque, una de las primeras que conocí en el barrio, se enfadó cuando se enteró de mi tema de investigación. «¿Por qué siempre los gitanos? No somos bichos raros. Nuestros hijos van al colegio y son iguales que sus compañeros payos. Y punto.» Aunque esta afirmación no me convenciera de la irrelevancia del tema, me llamó la atención sobre la importancia de la *forma* de hablar de ello. La sociedad en general y una parte del profesorado en concreto culpa principalmente a los padres gitanos por los fracasos escolares. Sabiendo esto desde el principio, me acostumbré a explicar mi postura a los informantes, para desvanecer la sospecha de que aportaría datos a la reproducción de las ideas anteriores.

También pertenece a este primer tipo de dificultades la responsabilidad que surge de la publicación de nuevos datos y nuevas perspectivas sobre el tema. Justamente porque es un tema poco investigado y muy poco explorado, cada estudio centrado en ello causa impacto, incluso en los responsables que toman decisiones desde las políticas sociales o educativas. Los datos – por ejemplo las tasas de absentismo o de fracaso escolar – pueden ser tomados y reutilizados, privados de su contexto teórico-analítico.

He tenido que tomar continuamente otro tipo de consideraciones éticas durante y después del trabajo de campo, sobre todo acerca de la población estudiada: los gitanos y

los *rom* de los barrios y los profesionales de la educación de diversas entidades. Frente a éstos últimos mi mayor dilema ha sido encontrar una fórmula para que las conclusiones críticas del estudio sobre su discurso y su práctica no generara decepciones o sensaciones de traición y de aprovechamiento. Muy al contrario, mi intención con los comentarios críticos ha sido aportar devoluciones de manera constructiva, para que el profesorado sea capaz de revisar su postura desde una mirada antropológica y sociológica. Es decir, mi objetivo es más bien incentivarlos a otorgar más atención a los aspectos sociales de su práctica educativa y a reflexionar sobre los porqués de sus dificultades con la población gitana. En este trabajo intento ofrecer una crítica matizada y contrastada acerca del profesorado y en varias ocasiones he intentado y conseguido compartir mis conclusiones preliminares con ellos, individualmente, en grupos pequeños o incluso en el marco de una charla organizada en el instituto de Badalona. En Bogotá, por mi corta estancia, la devolución por mi parte se redujo a la organización de una reunión del claustro con padres y madres *rom*, un primer encuentro sin precedentes que generó más inquietudes de las que calmó. En este sentido, he tenido que contar con una responsabilidad ética tanto personal como profesional ante estos colectivos, que en los dos contextos han aportado datos de gran valor para mi tesis doctoral.

Frente a la población gitana y *rom*, mis principales dudas éticas eran de otra naturaleza. La primera, acerca de la discrepancia de poder. A parte de que este desequilibrio en las relaciones tiene repercusiones en la fiabilidad de los datos conseguidos, también puede limitar la libertad de los informantes a rechazar su participación en la investigación. Durante el trabajo de campo recibí muchos rechazos directos o indirectos, cosa que personalmente me costó asumir, pero profesionalmente me tranquilizó, porque lo consideré como una manifestación «sana» de la voluntad, una expresión natural de la desconfianza o el desinterés. Es decir, justamente estos rechazos (de hablar de un tema determinado, de reconocermé en público, de tomar un café en el bar, de presentarme a una tercera persona, etc.) me convencieron de la sinceridad de las reacciones positivas de parte de los gitanos y los *rom*.

Los principios más importantes que he tenido en cuenta en mis relaciones con los informantes han sido el *anonimato* y la *confidencialidad*. En todas las publicaciones y comunicaciones públicas he mantenido la máxima anonimidad de mis informantes. Incluso el nombre del barrio se ha modificado en el trabajo de investigación entregado para la tesina del máster, pero en el presente trabajo no lo he considerado oportuno. A mis informantes les dejé claro desde el principio que todo lo que iba a saber de ellos y de otros iba a ser tratado con confidencialidad, pero varios de ellos manifestaron que no era necesario ya que «somos quienes somos y no nos da vergüenza que otros se enteren

de ello». Cuando llamé por teléfono desde Barcelona a Yoshka<sup>122</sup>, un anciano *rom* de Bogotá, y le dije a propósito que «a usted le llamaré Arturo en mi tesis», este anciano insistió en que escribiera Yoshka, porque él estaba orgulloso de todo lo que me enseñaba sobre los *rom* y quería que todo el mundo supiera quién era él. Sin embargo, considero que el investigador y los informantes no pueden prever todas las consecuencias de una publicación y es preferible utilizar pseudónimos en todos los casos sin excepción.

También he procurado buscar formas de devolución directa o indirecta hacia la población gitana y *rom*, aunque de forma más indirecta que con el profesorado. He colaborado de maneras muy diversas con mis informantes gitanos y *rom*, pero quizá el modo más relacionado a la investigación ha sido una «actividad de mediación» entre la escuela y las familias. En San Roque organicé una reunión entre una profesora y un padre gitano. Ésta no parece una situación novedosa para ambos, ya que un padre suele visitar al tutor de sus hijos y una profesora suele recibir visitas de padres de alumnos, pero esta reunión para las dos personas significó una experiencia única. ¿Por qué? Porque esta vez no se encontraron para «hablar de los problemas» o «hablar del crío», sino para charlar sobre la familia gitana y sobre los niños gitanos y no como alumnos y alumnas. El encuentro generó un interés más amplio entre el profesorado por el tema, aunque poco se hizo desde entonces para repetir la experiencia más veces y de una forma más general. En Bogotá, la reunión entre el claustro y los padres y madres *rom* también fue un momento importante para los participantes, ya que los padres y las madres *rom* entraron en la escuela para hablar de sí mismos, de su cultura y de su forma de pensar sobre la escuela, un aspecto que nunca había estado en el centro de interés.

Finalmente, quiero comentar un punto ético muy importante. Trabajar con menores implica tanto dificultades metodológicas como consideraciones éticas. Según la tradición antropológica, los menores no solían tener voz propia – igual que las mujeres – hasta no hace tantos años. Aunque ya no se considera metodológicamente imposible involucrar a los menores en el trabajo etnográfico y tampoco se creen inválidos los datos recogidos de ellos, en cualquier caso, considero que realizar un trabajo etnográfico *sobre* niños no es posible sin trabajar *con* ellos, se les ha de escuchar, preguntarles y observarlos durante las diversas actividades. Después de lograr su confianza, me pareció más fácil obtener datos de un niño pequeño, que de sus padres o incluso que de sus primos mayores. Además, la información obtenida de niños pequeños generalmente me ha resultado más válida y menos filtrada por distintas consideraciones. Justamente esta «información fácil» y de mucho valor me hizo dudar sobre el carácter ético del método. Generalmente conseguí datos sobre el alumno en cuestión, sobre su familia, su

---

<sup>122</sup> Nombre figurado.

experiencia en el colectivo gitano o en el barrio, sus actividades extraescolares o sobre sus preferencias, etc. a través de conversaciones cotidianas, con mucha más facilidad que mediante la revisión de los archivos – además confidenciales – del centro escolar. A pesar de las dudas seguía con la práctica e intenté saber lo máximo posible sobre «mis alumnos y alumnas». Durante el análisis de datos, toda la información personal se ha camuflado bajo pseudónimos y se han cambiado los datos que podrían hacerlos reconocibles para los futuros lectores de este estudio.

### 3. Primer caso. Gitanos de Badalona

## Consideraciones previas

Este capítulo introduce el primer caso etnográfico con la población gitana y la escuela. Primero se describirán las características del contexto urbano. Luego se mostrarán las características básicas de la población gitana del barrio de San Roque. Tras una mirada panorámica de las ofertas educativas (escolares y extraescolares) del barrio, «entraremos» en el instituto, que cuenta con una población considerable de alumnado gitano. Después de observar las dinámicas y las relaciones educativas del instituto, escucharemos la opinión del profesorado sobre la «problemática gitana» respecto a los estudios y sobre las posibles soluciones de ésta. Finalmente miraremos las percepciones de los propios gitanos sobre diversos aspectos de la escuela y la escolaridad. Estos últimos dos aspectos (la opinión del profesorado y las representaciones de los gitanos) se analizarán e interpretarán desde una perspectiva comparativa en capítulos posteriores. La descripción etnográfica de San Roque irá seguida de otra sobre los *rom* de Bogotá.

### Alumnado gitano de España y Cataluña en cifras

Según estimaciones, el número total de alumnado gitano preuniversitario en España supera los 110 mil, que representan, aproximadamente, el 2,2 % de toda la población estudiantil. Mientras que en primaria la misma proporción llega hasta el 2,81 %, en la escuela secundaria desciende a un 1,22 % (Giménez Adelantado 2002.) Diversas fuentes afirman que la presencia de los gitanos en la escuela primaria es casi completa, sin embargo, sólo una parte de los gitanos entra en la secundaria y el número de personas gitanas que la terminan con acreditaciones correspondientes es mínimo. Sobre el alumnado gitano de Cataluña no existen cifras confiables, aunque a partir de las estadísticas sobre la población gitana podemos estimar que se encuentra alrededor de los 11 mil o más.

En Badalona, en el año 2003 había unos 1.129 alumnos gitanos matriculados, casi el 4 % de la población total escolarizada de la ciudad (28.391). Si nos acercamos todavía más, vemos que en el distrito donde se ubica el barrio objeto de mi estudio las cifras relativas suben. Aquí, se matricularon 793 alumnos y alumnas gitanos (el 70 % de todo el alumnado gitano de la ciudad), el casi 33 % del alumnado total de la zona. (Garriga 2003)

A nivel estatal la proporción de alumnado gitano matriculado en escuelas públicas y concertadas es de 58 % y 34,4 % (Giménez Adelantado 2002), mientras que en Badalona esta proporción es de 45 % y 55 %, respectivamente; y en la zona observada



de 26 % y 74 %<sup>123</sup> (Garriga 2003). Paralelamente, se puede observar la huída del alumnado no gitano a otros centros privados con baja presencia gitana y extranjera.

En el Estado español (2003-04) el 56 % del alumnado no universitario se hallaba en educación infantil y primaria, y el 27 % en secundaria. En Cataluña (2003-04) el 59 % estaba en educación infantil y primaria, y el 25 % en secundaria (INE). En cuanto a la población gitana de Badalona, el 77 % del alumnado gitano estaba matriculado en educación infantil y primaria, el 22 % en secundaria y tan sólo 4 personas más allá de estos niveles. (Garriga 2003)

Según un estudio comparativo sobre absentismo en diversos municipios de la provincia de Barcelona, en la zona de Badalona objeto de nuestro interés, el nivel de absentismo<sup>124</sup> en primaria llegó al 30 %, mientras que en secundaria superó el 38 % (Fenández Moriel 2003); las dos cifras muy superiores a los niveles generales del Estado y de Cataluña. Proyectado únicamente a la población gitana, estas cifras serían todavía más altas. Según Giménez Adelantado (2002) la escolaridad «irregular» en los gitanos españoles llega al 64 %. Finalmente, debemos comentar que el **abandono** escolar precoz es otro de los fenómenos característicos del alumnado gitano, por lo cual, sólo una parte muy pequeña del alumnado se encuentra en el segundo ciclo de la ESO.

Estas son las cifras disponibles sobre la situación socio-educativa de la población gitana, pero diversas investigaciones señalan que el **bajo rendimiento académico** – muy típico en esta población – es un fenómeno interrelacionado con el absentismo y el abandono escolar.

Ante esta situación debemos preguntarnos: ¿Por qué?, ¿Qué hay detrás de estas tendencias?, ¿Qué ocurre en el sistema educativo y en las escuelas?, ¿Qué pasa con la población gitana?, ¿Cuáles son las barreras y las condiciones del alumnado gitano ante la igualdad del éxito académico con el resto de la población?, ¿Cómo es posible que a pesar de los cambios en el sistema educativo prácticamente no haya cambiado nada? Éstas y otras preguntas guiaron el planteamiento del trabajo de campo con la población que realicé en el barrio de San Roque.

---

<sup>123</sup> El gran peso de la concertada en el barrio se debe a la existencia de una escuela concertada que casi en su totalidad acoge alumnos gitanos y alumnos procedentes de familias inmigradas.

<sup>124</sup> La tasa de absentismo es un indicador que tiene que ser muy detallado para poder ser interpretado. Hay que diferenciar entre jornadas, materias, horas lectivas, épocas del año y cabe separarlo también por centro, etc. Tal como señala Maribel García Gràcia, el absentismo generalmente no está correctamente registrado por los centros escolares tanto respecto a la taxonomía o los criterios de clasificación del absentismo como en relación al registro y la sistematización que aplica cada centro. Esta falta de información regular sobre el absentismo escolar contribuye a la invisibilidad del fenómeno y a la disolución de la percepción de sus dimensiones entre las escuelas. (2003:12)

## El extrañamiento del etnógrafo extranjero

Conocer la vida de San Roque, para mí, personalmente, significó conocer Barcelona. Conocerla como extranjero del «Este», que no controlaba con seguridad la lengua ni tampoco conocía la realidad del Estado español y de Cataluña y tenía una mirada absolutamente inocente de una metrópoli cuya infraestructura y nivel de consumo era y es claramente superior al promedio húngaro. Por lo tanto, el contraste entre el campus universitario de Bellaterra (una urbanización «pija» por excelencia, según los barceloneses) y el barrio de San Roque (un barrio etiquetado desde su construcción) no me puso en clara evidencia desde el principio, sino que más bien he «vivido» la diferencia día a día. No me refiero a la ausencia del «extrañamiento», necesario para el trabajo etnográfico, sino más bien a la falta de ideas negativas y positivas preconstruidas.

Después de un curso intensivo de castellano que hice en Málaga, llegué a la universidad los primeros días de octubre de 2001, y mi primera visita a San Roque tuvo lugar el 26 de octubre, según el diario de campo. Quizá mis contactos anteriores con diversos grupos gitanos en Hungría, Eslovaquia y Rumania me hicieron «esperar» pobreza y marginación chocante, falta total de infraestructura y un desorden arquitectónico y urbanístico. En lugar de esto, mi diario de campo de las primeras semanas está lleno de comentarios sobre las palmeras cuidadas que echan sombra sobre los bancos del parque, las ropas de marca que llevan los niños y los coches «occidentales» (concepto de los países del «Este») relativamente nuevos. Por ejemplo, un día escribí así: *«Los chicos están relativamente bien vestidos en ropas de marca y los coches en bastante buena condición. A primera vista el barrio no da la impresión de pobreza y marginalidad.»*

Por supuesto, estas observaciones son productos de una mirada muy superficial, pero, por otro lado, me hicieron capaz de conocer un contexto socialmente criminalizado y estigmatizado con una cierta neutralidad, o más bien ingenuidad. Los primeros contactos con gitanos – de hecho dos mujeres gitanas – afirmaron todavía más mi extrañamiento positivo. En definitiva, mi condición inicial enfrente del terreno objetivo de mi estudio, ayudó a mantener el proceso necesario de extrañamiento en el trabajo etnográfico.

Además quiero dejar claro que estas primeras observaciones (octubre de 2001 – febrero de 2002) se realizaron en el marco de la asignatura de *Prácticas de campo* del *Curso puente* del Departamento de Antropología, esto es, formaban parte de mis estudios preliminares de antropología. Es decir, llegué al «campo» muy poco armado con herramientas profesionales etnográficas, pero mis experiencias empíricas

posteriores en el campo me hicieron posible una contrastación de toda la información adquirida durante esta primera aproximación. Independientemente de mi preparación metodológica y teórica de la disciplina, considero válidos estos comentarios iniciales del diario de campo de los primeros meses como fuente de información, aunque sesgada por varios aspectos anteriormente mencionados.

## 3.1 El entorno

### 3.1.1 Introducción

En San Roque viven más de tres mil gitanos (Garriga 2003:26) – el colectivo posiblemente más grande de Cataluña (Sánchez Aroca 2003) – que, no obstante, representa una minoría de la población total del barrio. El barrio no es un «barrio gitano» en un sentido estricto, pero en otros barrios de la misma ciudad el número de vecinos gitanos oscila entre el 0,1 % y el 1,5 % de la población total, mientras que aquí esta proporción está entre el 10 % y el 30 % (las estadísticas son divergentes). La masificación de los gitanos en este barrio no es casual, como tampoco lo es en otros barrios comúnmente llamados *barrios gitanos* de las zonas periféricas de Barcelona, como por ejemplo La Mina de Sant Adrià del Besós o Sant Cosme de El Prat de Llobregat.

La historia de estas barriadas es parecida y en los últimos años también muestran nuevos procesos de desarrollo incorporando una gran cantidad de población inmigrante, sobre todo por la presión del mercado inmobiliario.

La configuración particular de la población según el lugar de origen, la dedicación laboral, la situación escolar, las políticas sociales y educativas locales, entre otros, forman una constelación de variables que definen la calidad de vida en estas zonas. En este capítulo detallaré algunas características que hacen de San Roque un caso especial, aunque la mayoría de las conclusiones pueden ser válidas para otros barrios de características parecidas en la periferia de Barcelona.

### 3.1.2 El barrio de San Roque y su alrededor

El barrio de San Roque de Badalona se construyó a partir de la iniciativa política de vivienda de los años sesenta. El objetivo de su creación fue muy preciso: suministrar vivienda a la población chabolista de la ciudad de Barcelona y Badalona que, debido a las inundaciones del año 1962, se quedó sin techo. La construcción fue llevada a cabo por la empresa Maconsa, dirigida por altos funcionarios del régimen franquista. La corrupción que hubo alrededor de las obras se manifiesta en la muy baja calidad de las viviendas. La iniciativa concreta fue de la Obra Sindical del Hogar. (Tudela 1995: 30) A lo largo de la construcción, un gran número de familias fue trasladado a barracas preconstruidas cerca del futuro barrio. La mudanza de las familias aconteció antes de que los pisos hubiesen sido terminados. Carmen, una mujer gitana de aproximadamente 45 años, según mi diario de campo, dice que: «*Vivir en una barraca fue muy mal. No*

*había luz, ni agua. Agua solamente tenían en pozos públicos de la calle. En una barraca había 8 personas».*

Pocos años después de que las familias ocuparan los pisos de los nuevos bloques, Cáritas Diocesana se encargó de llevar a cabo un «Estudi sanitari de Sant Roc». Los datos más sorprendentes y miserables son los siguientes:

«— En un 52 per cent de les vivendes, hi penetra l'aigua de pluja de l'exterior.  
 En un 81 per cent, s'hi observen humitats a l'interior.  
 Un 59 per cent té imperfeccions de diversos tipus al bany.  
 Un 59 per cent té o ha tingut (molts d'ells s'ho han arreglat) el terra aixecat.  
 Un 59 per cent té desperfectes a les finestres». (Tudela 1995: 27)

Las primeras familias que ocuparon los pisos reciente y parcialmente terminados fueron aquellas a las cuales expropiaron el terreno para la construcción de la autopista A-19. Estas familias habían vivido en casetas en el lugar donde hoy la autopista atraviesa el barrio. A los primeros habitantes les siguieron los barraquistas de Montjuïc y de Somorrostro, como también los que vivían desde hacía muchos años en los *albergues provisionales* («barracones suizos»), en el mismo barrio de San Roque. La gente de Montjuïc tuvo que marcharse por la creación del Parc d'Atraccions, y la del barrio barraquista de la playa (Somorrostro) por el alargamiento del Passeig Marítim. En junio de 1966, en el lapso de una sola semana, más de ocho mil personas se trasladaron al nuevo barrio. Entre ellos también algunos pescadores de la Barceloneta, concentrados en determinados bloques. (Tudela 1995: 32).

Pertenece a la historia del barrio el que no todos los que fueron trasladados a los albergues provisionales lograron tener piso en los bloques nuevamente construidos. Garriga afirma que:

«els barracons que havien allotjat els gitanos de Sant Roc es buidaven i aproximadament una quarantena de famílies n'eren expulsades expeditivament i deportades novament a les barraques del Camp de la Bota» (Garriga 2003: 82)

En un informe de 1968, la entonces asistente social del Secretariado Gitano de Barcelona, Carme Garriga, describe de manera muy conmovedora la cantidad de irregularidades y actuaciones equivocadas que las administraciones de la época provocaban o que simplemente permitían que ocurriesen.

Aunque para muchas familias entrar en un piso significaba el fin de un éxodo largo entre chabolas y barracas, las condiciones iniciales de las viviendas y la infraestructura del barrio eran insuficientes. La anteriormente citada informante, Garriga, explica que,

entre otros problemas de convivencia, los pisos también presentaban mucho dolor de cabeza para las familias: «(...) las calles no estaban asfaltadas y los pisos, cuando los ocupaban, no tenían puertas ni suelos, ni luz, ni calefacción. Los tubos se instalaron más tarde».

No es Garriga la única que se acuerda así de la época de barracas y de los acontecimientos alrededor de los pisos. Generalmente, sin embargo, no se habla de esa época, al menos no con detalle. José Alberto, un anciano gitano con que a menudo hablamos un rato, cuando pregunté si llevaba mucho tiempo en San Roque, me dijo: «¿Yo? Más de 30 años. Antes vivíamos al otro lado en barracas, luego construyeron estas casas aquí. Al otro lado, donde están los bomberos. Y nos llevaron aquí. Claro, oye, tengo una hija de 30 años que ya nació aquí en San Roque.»

Continuando con la historia descriptiva del barrio, hay que tener en cuenta que la calidad de los edificios y de las viviendas no fue mejorada hasta finales de los setenta. Un documento cuyo título es bastante llamativo<sup>125</sup> refleja bien la situación precaria del barrio que provocó continuas reivindicaciones vecinales a partir del año 1971.

«Mala construcción, junto con la falta de equipamientos, desperfectos en las colectoras, inundaciones de las plantas bajas y los sótanos, bajantes de agua, humedades, grietas, falta de escuelas, mercado y dispensario, falta de teléfono público y un largo etcétera que sería casi imposible de enumerar.» (Citado por Garriga 2003: 90)

José Alberto, mi vecino gitano, una vez me explicó que hace 25 años, más o menos, organizaron una manifestación para que la fábrica de aluminio del polígono industrial no funcionara por la noche produciendo ruido. Toda la gente de todos los bloques de esa parte del barrio salió a la calle, pero no lo consiguieron. Según explican, otras reivindicaciones con objetivo diferente sí que tuvieron alguna repercusión.

Garriga comenta que en los años 1976 y 1977 «el barrio estuvo en pie de lucha constante» (Garriga 2003: 91) y que finalmente logró un proyecto de *reparació general del barri*. Las obras de reconstrucción empezaron en 1978. En 1985 la empresa ADIGSA<sup>126</sup> se hizo cargo del mantenimiento de los bloques de San Roque. A partir de esta fecha se notó un desarrollo paulatino del barrio. Se inauguró un nuevo ambulatorio, se inició la construcción de un instituto (1991), de un *casal cívic* (1992), etc. En 1988 el Ayuntamiento reunió técnicos y regidores para establecer las bases de un *Pla d'Actuació* para el barrio. El fruto de esta reunión fue la creación de una comisión *ad hoc*, de carácter interdepartamental, que tenía que elaborar una propuesta de secuencia

<sup>125</sup> Abril 1973 – abril 1975. Dos años de lucha contra la OSH. Separata de 9 barrios. Catalunya, abril de 1975, pp. 11-12.

<sup>126</sup> ADIGSA (Administració, Promoció i Gestió, Societat Anònima).

de actuaciones. El *Pla* actual, realizado dos años más tarde, se ha desarrollado alrededor de tres apartados: infancia y juventud; adultos; e infraestructura del *Pla d'Actuació*. Recientemente, el *Pla de Desenvolupament Comunitari* (PLADECO), fomentado por el Ayuntamiento, hizo un intento de convocar todas las organizaciones públicas y privadas y representaciones cívicas del barrio, pero – según explican algunos participantes – la falta de recursos paralizó la iniciativa. Por otro lado, iniciativas nuevas tomadas desde la Generalitat comenzaron a funcionar paralelamente, desaprovechando algunos esfuerzos anteriores del PLADECO.

Desde los primeros años, las familias han tenido la tendencia a mudarse del barrio en cuanto consiguen acumular dinero. Según mis informantes del barrio, hoy en día continúa esta tendencia, tanto en la población gitana como en la no gitana. El sector con menos recursos procura comprar pisos en el barrio porque el precio de los inmuebles es comparativamente más bajo. Hay, por un lado, familias gitanas pobres que se han trasladado al barrio desde barrios y bloques destruidos como el barrio de Can Tunis o algunos bloques de la Verneda, y, por otro, familias inmigrantes con pocos recursos que no están en condiciones de comprar viviendas en otras zonas. Encima, una parte importante de la población – sobre todo inmigrante – no es propietaria del piso que habita.

Como contraste, sin embargo, quiero mencionar que hay gente a quien le gusta vivir en San Roque por la amplia red social que tiene allí. Víctor, «hermano» de *culto*, que se transformó en un amigo mío a lo largo del trabajo de campo, comentó cómo volvieron con todos sus hermanos de otro barrio cercano. En ese momento apunté en el diario de campo: *«Antes todos vivían en Llefía. Allí no había gitanos. Ellos con su mujer compraron un piso allí. Los vecinos eran muy racistas, siempre picaban la puerta para que no hicieran ruido. Ellos no hacían nada, él con su mujer. Además, todos los hermanos y los padres poco a poco volvieron a San Roque, sólo quedaron ellos dos. Las ventanas que tenían no daban a la calle sino al interior, entonces ellos dos, allí, se aburrían mucho. Por eso buscaban un piso en San Roque, para estar cerca de los demás. Allí vendieron el piso por 12 millones de pesetas y compraron éste en San Roque. Ahora su piso vale dieciocho millones.»*

### *Convivencia*

La convivencia, en ciertas épocas, era especialmente difícil en el barrio. Garriga, en su informe de 1968, se refiere a conflictos entre familias con necesidades y gente que aprovechaba la falta de control de los acontecimientos.

«la adjudicación de pisos se hizo de una manera tan arbitraria, que ha ocurrido lo que era de esperar. Un gran número de los favorecidos con

piso han aprovechado la oportunidad para hacer negocio traspasándolo, ya que no era el piso lo que les interesaba, mientras que los de aquí lo han hecho en muy reducido número. [...] el problema se ha agudizado y la gente siente pánico porque ha corrido la voz de que todos aquellos que tengan pendiente un número determinado de recibo de alquiler por abonar serán llevados otra vez a barracas vacías.» (Garriga 2003:81)

También se crearon conflictos entre familias gitanas «enemigas», que se veían obligadas a convivir en el mismo bloque, muy en contra de su costumbre. En general, la situación social de la zona no cambió radicalmente.

A finales de los setenta, el tráfico de drogas y otras actividades delictivas generaron nuevas olas de tensión interétnica. Algunos educadores se acuerdan de «patrullas de payos» que en teoría luchaban contra los vendedores y consumidores de droga, pero que en la práctica agudizaban la situación con confrontaciones puramente racistas. Esas confrontaciones contribuyeron al empeoramiento de la ya bastante mala fama de la zona.

La llegada de inmigrantes en años recientes también ha provocado conflictos que se han transformado en enfrentamientos interétnicos. El caso violento más conocido involucró al grupo paquistaní y rumano («romaní», como se les llama entre los gitanos de San Roque), pero a nivel cotidiano los vecinos de cualquier grupo tienen prejuicios contra los otros grupos. Aunque la concepción presente de la convivencia y de la delincuencia no es tan negativa como antes, en los discursos de los vecinos San Roque sigue siendo un lugar menos seguro y pacífico que otros barrios del municipio.

### *Arquitectura*

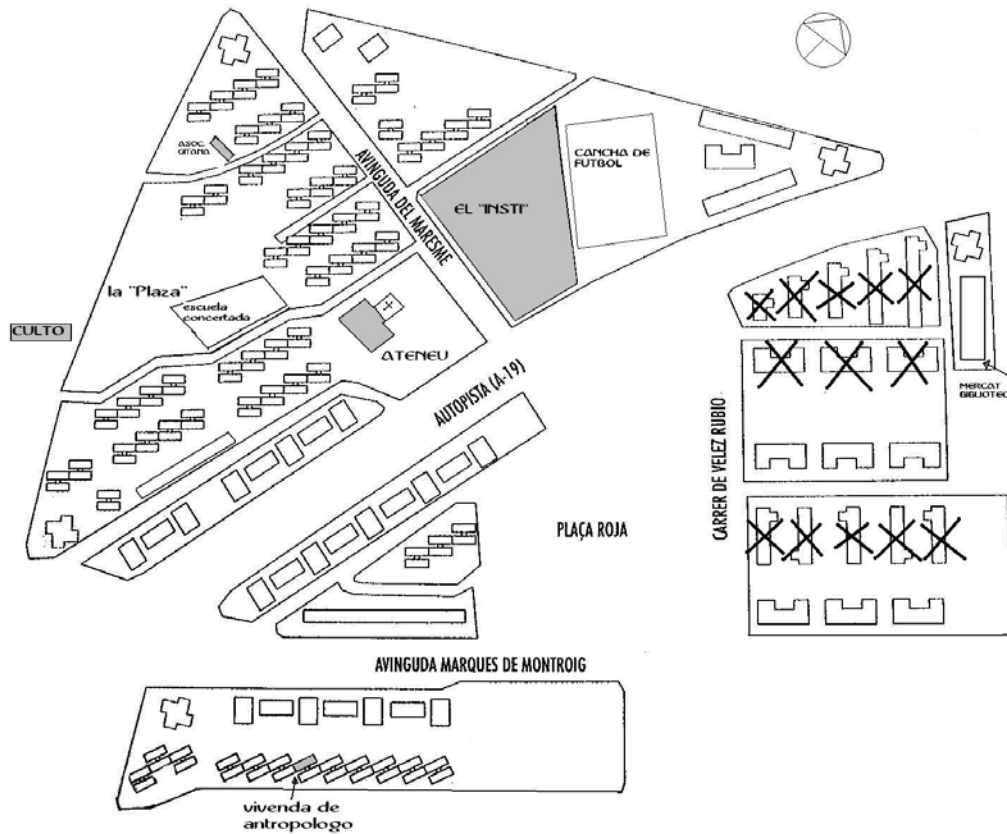
San Roque arquitectónicamente también se diferencia de los barrios de su alrededor. La construcción barata y de calidad insuficiente de los edificios choca cuando uno llega a la frontera del barrio, desde cualquier dirección. Originalmente el barrio tenía seis tipos de bloques con pisos de tamaño pequeño y mediano. Es verdad, no obstante, que los nuevos bloques de una parte de San Roque rompen la categoría tradicional de barrio marginado y los pisos son mucho más cómodos que los antiguos. Se nota, además, que las reformas se extienden también en el medio urbanístico. Poco a poco han aparecido nuevas tiendas, bares y servicios que dan una nueva dinámica a la zona.

Paralelamente a la remodelación continua se realiza un proceso de realojamiento de una parte de la población (en el mapa he tachado los edificios derrumbados durante el trabajo de campo). Es significativo que los habitantes de las futuras viviendas hayan participado en algunas etapas de la remodelación del barrio. No obstante, se oye una constante crítica por parte de éstos. Dicen, por ejemplo, que la división de la vivienda nueva no tiene nada que ver con la división «tradicional» a la cual estaban



acostumbrados y por eso no les gusta. A pesar de las quejas de esta clase, el proceso de remodelación puede ser modélico en el desarrollo de barrios urbanos, en cuanto al diálogo y la intención de negociar los intereses adversos. Las presentes construcciones y los realojamientos ya forman parte del *Pla General de Desenvolupament Comunitari* (PLADECO), que tiene un funcionamiento multilateral y más horizontal de lo habitual en la historia de San Roque.

FIGURA 3A: MAPA ANTIGUO DEL BARRIO CON LOS EDIFICIOS ANTIGUOS.  
LOS EDIFICIOS TACHADOS YA HAN SIDO SUSTITUIDOS POR NUEVAS CONSTRUCCIONES



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE TUDELA (1995:34)

### Comunicación

La comunicación del barrio con otros barrios que le rodean es buena, fluida. Lo mismo podría decirse con respecto a su articulación, tanto con el centro de Badalona como con el de Barcelona. La autopista, con su entrada y salida, corta el barrio por la mitad, pero también tiene el aspecto positivo de engancharlo a la circulación viaria. Con Sant Adrià del Besós comparte el mercadillo «ambulante» de los martes, y con el barrio de Congrés comparten el mercado municipal. No puede dejar de mencionarse la influencia de las tiendas de la calle Xile, que pertenecen al barrio de Artigues, en la vida cotidiana de los habitantes de San Roque. Durante el trabajo de campo una parte importante de los

locales fueron conseguidos por empresarios paquistaníes. Supermercados, locutorios, videotecas y pizzerías, entre otros.

Los puntos «estratégicos» de la vida del barrio son los bares, el ambulatorio, el mercado, las iglesias evangélicas, el ateneo, el centro cívico, las escuelas y, por supuesto, los supermercados del barrio o cercanos a éste. El mercado (que comparten San Roque y Congrés), por ejemplo, vitaliza el extremo noroeste del barrio; además, vincula a sus habitantes con los que provienen de los lugares céntricos, y con los de otros barrios. En verano aparecen tres o cuatro «chiringitos» ambulantes alquilados, pintados con la propaganda de Nestlé, Danone u otras marcas parecidas. El de la Plaza lo lleva una familia gitana. Se venden helados, chucherías (*cositas*) y bebidas frías.

### *Infraestructura*

La infraestructura del barrio, la densidad de los servicios públicos, me parece desequilibrada dentro del territorio. En el «núcleo» suroeste hay una gran cantidad de bares, tiendas y dos iglesias (o cultos). Aquí se encuentran la iglesia católica, el ateneo popular y una escuela concertada, que además está situada muy cerca del barrio vecino, Artigues. La disponibilidad de tiendas, supermercados y servicios en esta parte del barrio es buena y está en desarrollo continuo. Además de todo esto, tanto el metro como muchas líneas de autobuses locales y municipales paran aquí.

Caminando por las calles uno se encuentra con una gran cantidad de objetos abandonados, como por ejemplo juguetes, piezas de ropa sucia, cintas de vídeo, bocatas medio consumidos, material de envase, etc. Aparte de la suciedad, los coches mal aparcados, «talleres de moto ambulantes», los coches de tuning corriendo por las calles anchas con la música muy alta y cosas parecidas generan un aspecto desordenado en San Roque. Por las tardes hay mucha vida en la calle, muchos se traen su silla o silla de playa para la tertulia espontánea, algunas veces organizan comidas o cenas en la acera y en general se aprovecha la calle en todos los aspectos, más que en otros barrios. El servicio de limpieza municipal recorre el barrio frecuentemente, pero por lo que parece no es suficiente.

### *Bares*

Los bares que visitaba yo se concentran en la parte céntrica de San Roque. Este, para mí, era un punto fijo donde iba varias veces al día: para tomar el café de la mañana, una infusión después del comer, una merienda antes o después del culto. A cualquier hora del día pasaba gente para tomar un «cortadito», comentar superficialmente las noticias o simplemente para cambiar dinero y después perderlo en las tragaperras o «la máquina» (así lo llamaba una anciana gitana quejándose de que su nieto gastaba una gran cantidad de dinero jugando con la máquina). Otros sólo le echaban una moneda mientras se

preparaba el café. En teoría, los *cristianos* (es decir, los del culto) no juegan con la máquina. En la práctica hay veces que sí que lo hacen. Por la mañana muchas madres gitanas con sus hijos e hijas (antes o en lugar de ir a la escuela) pasaban un rato en el bar tomando un café con leche, los niños un Cacaolat caliente. Las horas punta de los bares eran las horas de la mañana, muy temprano, antes de salir a vender, sobre todo si el mercado quedaba cerca, y por la tarde antes de las siete. El culto empieza a las siete y si viene de visita un *candidato* o un pastor de otra iglesia es habitual invitarlo a tomar algo antes o después.

Hay otros bares menos céntricos que tienen su clientela más bien definida. Por ejemplo, había un bar que siempre estaba lleno de gente joven, gitanos y payos, con sus coches tuning aparcados delante. Solían poner la música muy alta y quedaba abierto hasta la noche, mientras que los demás cerraban hacia las 21 h. En este bar el antropólogo extranjero no encajaba y, de hecho, los clientes más de una vez me identificaban como si fuera policía secreta...

### *Culto*

Finalmente quiero volver por un momento al *culto*. La «capilla» principal de San Roque se sitúa en la Plaza y se reconoce desde lejos si uno pasa por allí unos minutos antes de las siete. La gente gitana, mujeres, hombres y niños se reúnen a partir de las cinco o seis delante del *culto*, charlando, comentando los acontecimientos del día. San Roque tiene tres cultos, pero las familias acuden también a otras iglesias en Badalona o Sant Adrià. No es exagerado decir que la capilla principal tiene una función importante en la vida del barrio. Diariamente mueve mucha gente, genera consumo en los bares y los supermercados de al lado y si buscas alguien es muy probable que lo encuentres allá en esa hora. Más adelante comentaré más detalles sobre el *culto*, que poco a poco se transformó en mi fuente de información principal y el lugar de encuentro con mis informantes gitanos.

### *Alrededores del barrio de San Roque*

Los barrios que rodean San Roque pertenecen al mismo municipio, aunque tiene una frontera corta con Sant Adrià del Besòs. La marginalidad de San Roque no tiene que ver con su situación geográfica. Al Este es limítrofe con barrios que están mucho mejor administrados, sobre todo de servicios y tiendas. Los barrios de La Salut y Llefià pertenecen al conjunto de barrios que son conocidos como «Serra d'en Mena». En ellos (junto con otras barriadas de Serra d'en Mena) las dificultades socio-económicas siempre se han manifestado en fuerte contraste con otros barrios de Badalona. Actualmente, la configuración urbanística caótica de la Serra d'en Mena se debe a un

proceso de rápido aumento de la población a raíz de la presión migratoria que empezó en los años cincuenta. Requena (2003) afirma que a principios de los años noventa:

«casi una quinta parte de las viviendas no reunían las condiciones mínimas de habitabilidad». <sup>127</sup> (Requena, 2003)

El mismo trabajo de Requena explica que los datos socio-demográficos, ocupacionales y de escolarización del barrio de San Roque son, en general, aún inferiores a los barrios detalladamente observados por este autor. Por ejemplo, mientras que en La Pau o en La Salut el nivel de desocupación superó el 13 %, en San Roque el mismo nivel alcanzó el 17,4 % en el año 1996<sup>128</sup>. En el campo de educación / formación los datos son semejantes.

Hacia el centro del municipio, San Roque toca con otros barrios obreros posteriormente construidos con un entorno más agradable. Cabe añadir que mi descripción se refiere a los años 2001-2004, cuando un proyecto grande de remodelación y realojamiento ya estaba en curso en la parte Norte de San Roque, que ha cambiado fundamentalmente el aspecto urbanístico-arquitectónico de la zona y por lo tanto ha eliminado la frontera chocante entre el barrio obrero y el barrio con edificios y calles muy descuidados.

### 3.1.3 Habitantes del barrio

Como ya hemos mencionado, la población «original» del barrio estaba formada mayoritariamente por españoles inmigrantes de otras comunidades autónomas que vinieron a Cataluña en busca de trabajo y oportunidades en una época en que el contexto rural no aseguraba un nivel digno de vida para la familia, y las ciudades pequeñas tampoco ofrecían puestos de trabajos. La migración dominante de esa época representaba el éxodo de lo rural a lo urbano, aparte de aquellos ciudadanos españoles que cruzaron las fronteras y buscaron empleo en Francia o Alemania.

La parte más significativa de estos inmigrantes españoles provenía de Andalucía, entre ellos varias familias gitanas. Las estadísticas (2002) sobre la población reflejan claramente esa época de migración, porque el 44 % de los vecinos de San Roque mayores de 45 años han nacido en Andalucía, mientras que tan sólo el 26 % de ellos nació en Cataluña. Las cifras relacionadas con la población de Badalona ciudad también

---

<sup>127</sup> Estimación que la Fundación Jordi Bofill realizó para el Ayuntamiento de Badalona a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes de 1991 y de algunos muestreos realizados posteriormente a 1992. Fundación Jordi Bofill, 1999.

<sup>128</sup> Datos del Departamento de Estadística y Población del Ayuntamiento de Badalona, elaborados desde la *Estadística de Població de Catalunya* [IDESCAT], 1996.

reflejan los años de crecimiento, pero la proporción de los catalanes de origen y los demás ciudadanos españoles queda en mayor equilibrio que en el barrio de San Roque.

FIGURA 3B: POBLACIÓN DE SAN ROQUE EN FECHA 01/01/2002  
POR GRANDES GRUPOS DE EDAD Y CCAA DE NACIMIENTO

	Grupos de edad					Total
	0-14	15-24	25-44	45-64	65-	
Andalucía	11	22	333	995	1000	2361
Aragón	3	2	15	30	38	88
Asturias			4	6	4	14
Islas Baleares	4	12	5	3	3	27
Canarias	3	2	4	3		12
Cantabria				1	6	7
Castilla - La Mancha		9	50	138	123	320
Castilla – León	2	5	35	71	60	173
Cataluña	2004	1779	2947	823	385	7938
País Valenciano	3	7	28	34	37	109
Extremadura	3	4	61	161	141	370
Galicia		1	17	44	33	95
Madrid	5	6	24	26	10	71
Murcia	1	6	16	96	141	260
Navarra	1		1	4	6	12
País Vasco	1	1	6	3	4	15
Rioja				2	2	4
Ciudad de Melilla			11	26	27	64
Extranjero	45	96	306	61	28	536
<b>Total</b>	<b>2086</b>	<b>1952</b>	<b>3863</b>	<b>2527</b>	<b>2048</b>	<b>12476</b>

ELABORADO A PARTIR DE AJUNTAMENT DE BADALONA, DEPARTAMENT D'ESTADÍSTICA I POBLACIÓ. ÉSTE SE REALIZÓ A PARTIR DEL PMH A 1/01/2002. DATOS NO OFICIALES

En Badalona el 67 % de los mayores de 44 años nacieron fuera de Cataluña (entre ellos los extranjeros), y el 36%, concretamente, en Andalucía. Pero mirando las generaciones más jóvenes llama la atención que 8 vecinos menores de 45 años de cada diez hayan nacido y vivan en Cataluña (San Roque 85 %; Badalona 83 %). Si echamos un vistazo al segundo grupo más numeroso en cuanto a su lugar de origen, podemos observar que en la gente entre 25 y 45 años de edad hay una gran cantidad proveniente de otras comunidades autónomas del Estado español, sobre todo de Andalucía. Se supone que ellos son los más jóvenes con experiencia migratoria de tipo rural-urbano de los cincuenta y sesenta. Pero los dos grupos de edad más joven que nacieron fuera de Cataluña ya no representan tanto ese modelo de migración (España rural – España urbe), sino más bien el actual modelo dominante: desde fuera de la Unión Europea. A partir de las cifras de los centros educativos del barrio, podemos concluir que la proporción de los hijos e hijas de inmigrantes se ha disparado estos últimos cuatro años no representados por la estadística.

FIGURA 3C: POBLACIÓN DE BADALONA EN 01/01/2002  
POR GRANDES GRUPOS DE EDAD Y CCAA DE NACIMIENTO

		Grupos de edad					Total
		0-14	15-24	25-44	45-64	65-	
COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Andalucía	156	304	6943	18106	10775	36284
	Aragón	22	52	347	1008	865	2294
	Asturias	6	20	132	94	55	307
	Islas Baleares	27	40	70	42	35	214
	Canarias	11	12	31	44	21	119
	Cantabria	4	3	28	48	58	141
	Castilla - La Mancha	11	37	875	2776	1546	5245
	Castilla - León	21	88	804	2387	1115	4415
	Cataluña	27744	28655	51234	16874	10293	134800
	País Valenciano	36	57	285	660	710	1748
	Extremadura	15	63	1489	3650	1562	6779
	Galicia	19	54	508	1239	552	2372
	Madrid	55	81	335	260	188	919
	Murcia	13	24	292	1626	2051	4006
	Navarra	5	13	48	73	62	201
	País Vasco	6	41	152	48	55	302
	Rioja	2	7	8	61	43	121
	Ciudad Melilla	9	7	240	388	195	839
Extranjero	1009	1477	5667	1204	514	9871	
Total	29171	31035	69488	50588	30695	210977	

ELABORADO A PARTIR DE AJUNTAMENT DE BADALONA, DEPARTAMENT D'ESTADÍSTICA I POBLACIÓ. ÉSTE SE REALIZÓ A PARTIR DEL PMH A 1/01/2002. DATOS NO OFICIALES

Sin duda, el crecimiento reciente de la ciudad no se debe a la migración española, sino a la extranjera. Según los datos de 2002, la proporción de la población inmigrada de San Roque coincide con la del municipio (San Roque 4,3 %; Badalona 4,7 %), pero la constitución de estas poblaciones muestran ciertas divergencias.

### *El «colectivo» inmigrante*

El colectivo inmigrante con mayor representación en Badalona en el 2002 es el marroquí, pero su proporción en San Roque es más baja que en el municipio entero. Lo que llama la atención es que el colectivo paquistaní y bangladeshí representa un uno por ciento (1 %) de la población de San Roque, pero son «insignificativos» a nivel municipal (0,2 %), lo que indica una concentración alta de estos colectivos en este barrio. En los últimos años el número de alumnos y alumnas paquistaníes ha aumentado de manera significativa tanto en primaria como en secundaria. Este aumento se explica, según algunos informantes paquistaníes, con la nueva política migratoria del gobierno del Estado, que ha facilitado el proceso de reagrupación familiar, de manera que muchos hombres inmigrantes han decidido «traer» sus mujeres e hijos para aprovechar las oportunidades, mejores de las que normalmente tienen en su país de origen.

FIGURA 3D: POBLACIÓN EXTRANJERA DE SAN ROQUE POR NACIONALIDAD EN FECHA 01/01/2002

		Recuento	% col
País de nacionalidad	España	12028	96,4%
	Marruecos	140	1,1%
	Pakistán	121	1,0%
	Ecuador	49	0,4%
	Otros	46	0,4%
	Colombia	21	0,2%
	India	21	0,2%
	Perú	15	0,1%
	China	10	0,1%
	Rp. Dominicana	9	0,1%
	Argentina	6	0,05%
	Cuba	5	0,04%
	Francia	2	0,02%
	Italia	2	0,02%
	Uruguay	1	0,01%
<b>TOTAL</b>		<b>12476</b>	

ELABORADO A PARTIR DEL AJUNTAMENT DE BADALONA, DEPARTAMENT D'ESTADÍSTICA I POBLACIÓ. ESE SE REALIZÓ A PARTIR DEL PMH EN FECHA 1/01/2002. DATOS NO OFICIALES

FIGURA 3E: POBLACIÓN EXTRANJERO DE BADALONA POR NACIONALIDAD EN FECHA 01/01/2002

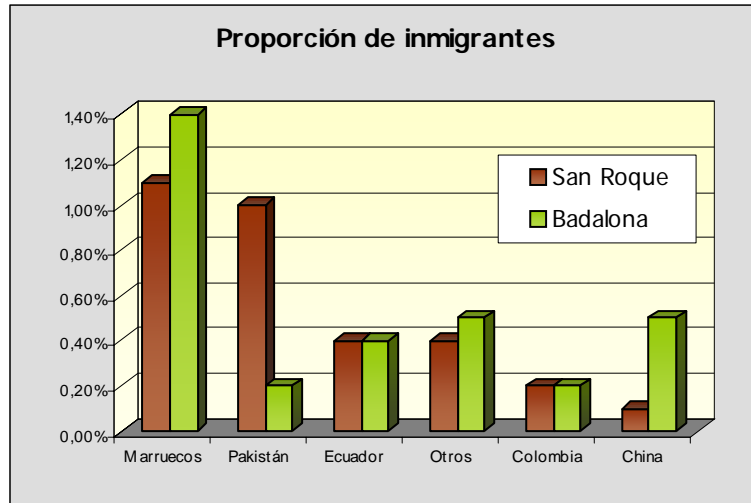
		Recuento	% col	
País de nacionalidad	España	202948	96,2%	
	Marruecos	3004	1,4%	
	China	1079	0,5%	
	Otros	1060	0,5%	
	Ecuador	760	0,4%	
	Pakistán	471	0,2%	
	Colombia	401	0,2%	
	India	194	0,1%	
	Argentina	168	0,1%	
	Perú	165	0,1%	
	Italia	145	0,1%	
	Bangladesh	129	0,1%	
	Cuba	124	0,1%	
	Rp. Dominicana	122	0,1%	
	Francia	109	0,1%	
	Uruguay	100	0,0%	
	<b>TOTAL</b>		<b>210979</b>	

ELABORADO A PARTIR DEL AJUNTAMENT DE BADALONA, DEPARTAMENT D'ESTADÍSTICA I POBLACIÓ. ESE SE REALIZÓ A PARTIR DEL PMH EN FECHA 1/01/2002. DATOS NO OFICIALES

Los ecuatorianos no se concentran en San Roque, pero sí que representan el tercer grupo más grande de inmigrantes del barrio. En las estadísticas escolares de la secundaria pública (realizadas por mí) el alumnado latinoamericano está sobre-representado en este centro porque más de la mitad (54 %) de la población estudiantil proviene del Sur o de Centroamérica, ante todo, de Ecuador y de Colombia.

La comunidad china también prefiere otros barrios antes que San Roque (0,1 % mientras que en Badalona 0,5 %), pero participan en la vida del barrio como propietarios de tiendas de las calles limítrofes con San Roque. Durante mi trabajo de campo varias de estas tiendas se han transformado en supermercados o locutorios paquistaníes. Los vecinos dicen que en sus pisos montan talleres de ropa y muchos hombres y mujeres trabajan allá día y noche. Yo personalmente no he visto estos talleres. En la escuela representan una proporción cada vez mayor y un perfil muy claro de referencia como *buenos* estudiantes aunque *sumisos*.

FIGURA 3F: PROPORCIÓN DE INMIGRANTES DE SAN ROQUE Y DE BADALONA SEGÚN EL PAÍS DE ORIGEN



ELABORADO A PARTIR DEL AJUNTAMENT DE BADALONA, DEPARTAMENT D'ESTADÍSTICA I POBLACIÓ.  
ESE SE REALIZÓ A PARTIR DEL PMH EN FECHA 01/01/2002. DATOS NO OFICIALES

En la categoría de otros caben muchas nacionalidades. Durante mi trabajo de campo he tenido relación con algunas familias rusas, rumanas y también con el colectivo gitano de procedencia rumana (*romanís* – como les llaman en el barrio). Estos últimos hoy en día han llegado a ser muy numerosos y sobre todo muy visibles en el barrio. Algunos residentes en San Roque, y otros en otros barrios, pero sus lugares de encuentro están en puntos céntricos de San Roque. Ciertos bancos de hormigón y algunos bares han sido «ocupados» por ellos. La presencia de estos gitanos extranjeros en el barrio ha aumentado de manera rápida durante el trabajo de campo.

San Roque se construyó, en su época, para acoger a inmigrantes y a lo largo de su historia varias veces ha servido como punto de concentración de gente que ha perdido su vivienda en otros barrios o municipios. En estos años el barrio se ha convertido en un espacio de alta concentración de inmigrantes extracomunitarios. En este sentido podemos concluir que San Roque es un barrio de experiencias migratorias y de procesos de asentamiento e integración social. Por supuesto, los procesos migratorios y las vivencias personales han sido muy diferentes, pero eso sí, según algunas pautas comunes y siempre con tensiones entre aquellos que ya se sentían asentados y los recién llegados. Desde luego, no sólo se trata de las experiencias de los protagonistas de estos procesos, sino también de los profesionales de la educación y del trabajo social que representan tanto la administración que actúa sobre los inmigrantes y las minorías, como la sociedad mayoritaria con su rol desempeñado como agente cultural.

Los nuevos inmigrantes han entrado en competencia económica con la población asentada y ya establecida del barrio, sobre todo con la gente menos favorecida. Mientras que en los años anteriores el mercadillo ambulante era una fuente de riqueza con



dominancia de los comerciantes gitanos españoles, en estos últimos años tanto los inmigrantes asiáticos como los africanos han aparecido en el mercado. Muchos vendedores gitanos españoles se han visto obligados a cambiar su proveedor de género y bajar el margen de ganancia para mantener la competencia con estos nuevos vendedores y ahora muchos compran a los mayoristas chinos, que también se representan como detallistas en los mismos mercados donde venden los gitanos. La competencia laboral también se aplica a los empleos peor pagados como, por ejemplo, los empleos de la industria de la construcción y la restauración.

Antes las ayudas sociales se asignaban en gran parte a las familias gitanas por necesidad real o porque las ayudas como el PIRMI (*Pla Interdepartamental de Renda Mínima d'Inserció*) se habían transformado en una fuente fija de ganancia familiar. Ahora, explican los técnicos del Ayuntamiento y los mismos gitanos, los inmigrantes solicitan la misma ayuda, sin que la cantidad dispuesta haya aumentado.

La tensión que surge de esta múltiple competencia se manifiesta varias veces en confrontaciones interétnicas. Peleas menores entre individuos o grupos son frecuentes y han ocurrido también algunos casos de mayor violencia, por ejemplo entre un grupo de *romanís* (gitanos de países del Este) y uno de paquistaníes. En la escuela secundaria las peleas a menudo se organizan según la pertenencia étnica, aunque no siempre es ésta la línea divisora entre los oponentes. Muchas veces, delante de la escuela, los alumnos siguen las peleas comenzadas en menor volumen dentro de la escuela, a la cual la respuesta de parte del profesorado es bastante impotente. En algunas ocasiones los *Mossos d'Esquadra* han intervenido para calmar a los jóvenes, con poca colaboración por parte de los profesionales de la escuela.

Varios educadores del barrio denominan la situación de convivencia del barrio como una «bomba de acción retardada», que antes o después reventará. Mi impresión era que esta bomba no era precisamente retardada, ya que en forma de tracas explotaba diariamente en contextos muy diferentes y no necesariamente en confrontaciones interétnicas.

## 3.2 Gitanos de San Roque

No es, entonces, una mera casualidad que San Roque se haya transformado en un barrio marginado «de gitanos». La población gitana de Barcelona, que llegó junto con las masas inmigrantes para conseguir trabajo y una vida digna, encontró trabajo en la capital catalana mientras la calidad de vivienda en esos momentos era secundaria. Por eso muchos inmigrantes españoles, que tenían una vivienda normal y un trabajo poco rentable en contextos rurales, se decidieron por una experiencia migratoria, a pesar de las dificultades. Es importante aclarar que la inmensa mayoría de los gitanos que vivían en barrios de chabolas a raíz del proceso migratorio no eran chabolistas de toda la vida. De todas formas, la respuesta de la administración de Barcelona a la carencia de viviendas fue el traslado del problema a territorios pertenecientes a otras alcaldías. Así, pues, a Badalona, la ciudad de al lado, se le ordenó, primero, dar lugar a albergues provisionales para los chabolistas de las cercanías de Barcelona que quedaron sin techo a raíz de las inundaciones masivas del año 1962 y, luego, recibir la mayor parte de la población chabolista o barraquista de la ciudad de Barcelona. Entre esta población trasladada en varias campañas de un lugar al otro había muchas familias gitanas.

### 3.2.1 Cifras socio-demográficas

Es difícil determinar el número exacto de la población gitana del barrio de San Roque en distintas épocas, pero en el estudio de Garriga (2003:26) se recogen las estimaciones de varias fuentes.

FIGURA 3G: VOLUMEN DE LA POBLACIÓN GITANA DE SAN ROQUE SEGÚN FUENTES DIVERSAS

Año	Número	Fuente
1967	3000	Secretariat Gitano – Informe
1969	2000	Informe de la población gitana de Barcelona cercanías. Secretariat Gitano de Barcelona, 1969
1975	187 familias	<i>Revista de Badalona</i> , 13 septiembre, 1975 p. 11
1977	- 1300 gitanos, (7,7% de la población) - unos 2000 gitanos	E. Quesada. Aprox. a la salud en el barrio de San Roque (Badalona) Manuscrito E. Quesada, citando un estudio de asistencia social
1979	5063 gitanos	Encuesta del Equip BS. Càritas Diocesana de Barcelona
1990	De 3000 a 5000 gitanos	Pla d'Actuació. Barri de Sant Antoni (junio 1990)
1991	6000 gitanos	J.Flores. <i>Revista de Badalona</i> , 5 julio, p. 25
1995	Entre un 30-40% de la población (14500: 4350-5800)	J.Tudela, Sant Antoni. Badalona
2000	Más de 3000	President de la Associació Gitana de Badalona, <i>Akoba Kalo, Aquí Gitano</i> , número 43, diciembre
2001	Unos 5000 gitanos	Hechos Gitanales (UAB), p. 82.
2001	Entre un tercio y la mitad de los más de 12000 habitantes de San Roque (>3600-5000)	Grup DEHISI (UAB), Avaluación de necesidades del barrio de San Roque, p. 3.
2004	6.000	Sánchez Aroca (2004)

ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LAS FUENTES SEÑALADAS Y DE GARRIGA (2003)

Puede que el número de las familias gitanas no sea correcto, pero se nota una tendencia al incremento, que da base a la percepción de muchos habitantes del barrio, los cuales opinan sobre el cambio del mismo. Varios vecinos me han hablado de la degradación de la población debido a la fuga de las familias con más recursos económicos a otros barrios o ciudades, y la llegada de conjuntos de personas o familias de otros barrios o bloques abolidos, entre las cuales varias gitanas. Entre los años 1992 y 1998 han llegado más o menos 27 familias desde los barrios erradicados o remodelados de Barcelona. (Por ejemplo la Verneda, Can Tunis, etc.)

En el año 2001 un grupo de investigación, que trató de contar la población gitana de Badalona, llegó a la estimación que en toda la ciudad viven 3080 personas gitanas y en el Distrito 6<sup>129</sup>: 2138 personas, que representa un 9,82 % de la población de este distrito, en comparación al 1,47 % de la población total de Badalona. En cualquier caso esta estadística muestra una proporción muy diferente de las demás estimaciones. Es muy llamativa la diferencia entre lo popularmente conocido 30-40 % y el 9,8 % definido por Garriga (2003).

### 3.2.2 Parentesco y edad

La estructura social de los gitanos tiene como base organizativa las relaciones de parentesco. El estatus dentro de la estructura se define básicamente por el sexo y la edad. El grupo de parentesco desempeña un rol fundamental en la vida de los individuos. Como señala Ardèvol:

«El individuo, en la sociedad gitana, está inmerso en el sistema de parentesco y de él recibe su personalidad social. La pertenencia a un grupo parental es el fundamento del reconocimiento de una persona como miembro de derecho dentro de la comunidad» (Ardèvol 1987:71)

Según la postura generalmente aceptada – siguiendo los estudios antropológicos de Teresa San Román desde los setenta<sup>130</sup> – el colectivo local de los gitanos se divide en linajes partilineales, lo que normalmente los propios gitanos llaman «raza», que no hay que confundir con «la raza gitana» también utilizada por los gitanos cuando hablan sobre el conjunto de los gitanos del mundo. Según San Román (1980), la *raza* es un

<sup>129</sup> El Distrito 6 encierra los siguientes barrios: San Roque, Congrés, El Remei, La Móra y Artigues.

<sup>130</sup> Cabe mencionar que Lagunas (2005) critica la utilización acrítica del concepto de linaje respecto a la organización social de los gitanos españoles por todos los científicos sociales. Este autor llama la atención sobre que la misma San Román reconoce que en España las agrupaciones gitanas no pueden considerarse linajes, pero toman la filiación patrilineal y la regla de residencia como ejes para apoyarse en una categoría, los *compromise kin groups* de Murdock, y diferenciar así los *patrigrupos* o *comunidades locales de parentesco* y las *razas* o linajes o líneas de parentesco patrilineal (Lagunas 2005:151).

linaje de filiación partilineal y autónoma que conforma un segmento social o ente corporativo.

«La forma d'articular-se el parentiu gitano, les seves agrupacions i relacions, la territorialització i les seves funcions són molt difícils d'entendre sense tenir en compte les línies de filiació partilineal que es basen en aquells principis que deia abans (masclisme, androcràcia, pertinença dels fills al pare, tendència partilocal), que vertebrèn i articulen flexiblement un entramat de relacions de parentiu i agrupacions de parents més amplis, que enllacen en nuclis la formació de famílies i comunitats locals i creen, com a conseqüència, una veritable estructura de suport que, a més, es reserva una ideologia i fins i tot una funcionalitat pròpies.» (San Román 1998:49)

Como señala Ardèvol, el sistema social se fundamenta en la oposición e independencia de los linajes, sin que exista ningún principio estructural que relacione o jerarquice estos grupos entre sí formando una unidad políticamente superior. (Ardèvol 1987:72) Sin embargo, San Román habla de «razas fuertes», así como de «hombres fuertes» que en ciertas situaciones pueden conseguir poder sobre otros grupos e individuos, sobre todo en contextos urbanos donde diversos patrigrupos se ven forzados a convivir.

Aquí no tenemos la intención de detenernos en los detalles de la organización social de los gitanos. A lo largo de este trabajo se verán más detalles de la misma. Más bien volveremos a las cifras relacionadas con los grupos de edades del colectivo gitano observado en Badalona.

Comparando las pirámides de edades de la población gitana de Badalona (Garriga 2003: 115) y la total de Badalona (en este caso: 2001) llama la atención el amplio fundamento de la primera y el estrechamiento de la base de la segunda. Es decir, mientras que en Badalona el total de la población menor de 19 años representa un 20,3 % del total de la ciudad, la misma etapa vital representa un 46,4 % entre los gitanos de Badalona.

La tendencia es contraria en el pico de la pirámide, esto es, la gente gitana de Badalona tiene una esperanza de vida más corta que la de la población total de Badalona. La diferencia drástica empieza a partir de los 45 años de edad. La esperanza de vida por encima de los 44 años cae drásticamente a la mitad en el caso de los hombres gitanos, y declina gradualmente entre las mujeres gitanas de Badalona. San Román atribuye esta triste tendencia general a distintas razones, pero sobre todo al mal estado de salud de las personas gitanas por la falta de revisión médica regular, la práctica de la automedicación, los hábitos de consumo (café, cigarro, etc.), los hábitos higiénicos y también la frecuencia de trabajos duros sin oportunidad de darse de baja.

Mirando la edad desde la perspectiva social, podemos observar una diferencia entre la población paya y la gitana. Varios estudios (Ardèvol 1986, 1987, San Román 1998, Giménez Adelantado 2002, García Pastor 2005, Méndez López 2005) señalan que la edad biológica y la edad social entre los gitanos tienen una relación diferente de la que tienen en la sociedad mayoritaria, la cual cosa puede crear conflictos alrededor de las expectativas de la escuela ajustadas a la edad social *paya*.

«Para el gitano, la edad o los años de vida no son tan importantes como la adscripción a un grupo de edad determinada. Los grupos de edad combinan la edad biológica con atributos sociales. Podemos distinguir, a grandes rasgos, cuatro grupos de edad. Desde que una persona nace hasta que alcanza su pubertad pertenece al estatus <niño> o <hijo>, extendiéndose este último término más allá de la propia relación filial, de forma que cualquier adulto llamará <hijo> a los pequeños de una comunidad y le será permitido ejercer cierta autoridad sobre éstos. Desde la pubertad hasta el matrimonio, la persona es <moza> o <mozuela>, y, al contraer matrimonio, pasa al estatus de casada o <rom>, que en caló significa «hombre casado». El cuarto grupo corresponde a la etapa de madurez de un individuo y se sitúa alrededor de los 40/50 años; al llegar a esta edad, la persona pasa al estatus de <tío>, <viejo> o <pureta>, ya que, en caló, <puro> significa «viejo». Dentro de este grupo de edad se distingue a los <tíos> que han alcanzado una posición de autoridad y son respetados no sólo por su familia sino por el conjunto de la comunidad en la que residen.» (Ardèvol 1986:86)

Estas definiciones de la edad social aplicadas a los gitanos de Granada en los años ochenta a grandes rasgos coinciden con las de los gitanos de Badalona a principios del siglo XXI, aunque en mi trabajo de campo no he encontrado las denominaciones caló de *rom* y de *puro*, ni he oído que se hiciera referencia a éstas en otras etnografías realizadas últimamente entre gitanos de Cataluña (por ejemplo, Méndez López 2005).

Los niños, desde el principio de su vida, son incorporados al mundo adulto sin que haya espacios ni tiempos de los cuales se encuentren excluidos. La forma de aprendizaje es menos gradual que entre los payos, se realiza más bien con su presencia en el mundo adulto y con la cooperación constante con las responsabilidades familiares de los demás grupos de edad. En el modelo educativo gitano la madurez, la independencia y la autonomía precoz son aspectos fomentados y altamente valorados. De este modo, la niñez y la madurez son conceptos que se interpretan de manera muy distinta en el entorno educativo familiar gitano y en el entorno escolar. (Giménez Adelantado 2002)

### 3.2.3 Matrimonio

Los gitanos se casan jóvenes, aunque cada vez más se dilatan los años de juventud. Hoy en día son muy pocos los jóvenes casados ya a los 16 años, pero sí que se encuentran algunos casos. Entre mis informantes había dos parejas casadas con esa edad. Garriga

(2003) ha preparado dos estadísticas al respecto, una para el estado civil «real» y otra para el «oficial». Los resultados muestran que casi una cuarta parte de los entrevistados tenían solamente «boda gitana» y entre aquellos que están oficialmente casados, en muchos casos, había una diferencia de varios meses o años entre los dos ritos.

En cuanto a la edad de entrada al matrimonio, la bibliografía relevante de España coincide en que los gitanos se casan relativamente jóvenes. Un 38 % de las mujeres se casa antes o al llegar a los 17 años, pero sólo el 10 % de los hombres lo hacen. Un 78 % de las mujeres y el 54 % de los hombres están casados a los 20 años. Es obvia la diferencia entre sexos respecto a la edad de comprometerse con las tareas familiares, aunque no es el único dato que se refiere a las diferencias fundamentales entre las mujeres y los hombres.

No tengo datos al respecto, pero intuyo que una diferencia parecida se puede notar entre los hombres y las mujeres españoles no gitanos en cuanto a la edad de entrada al matrimonio. La estadística, sin embargo, comprueba las preocupaciones escuchadas de los maestros y otros profesionales, de que la tendencia a casarse a una edad relativamente temprana desvía sobre todo a las jóvenes gitanas de la escuela. Una *moza* gitana de 26 años con estudios, que trabaja en una fundación progitana, dice en la entrevista que le hice:

*«una niña normal de 14 años no tiene claro decir, porque yo no me voy a casar y hacer como mi hermana, como mi abuela, como mis primas, como mis amigas ¿no? O sea, al fin y al cabo, es que, todo es un círculo. Si yo no puedo tener un novio, no puedo que nadie me vea, no puedo y no me gusta estudiar y no lo tengo claro, pues acabo haciendo lo que todo el mundo hace» [María, 26 años]*

Un padre gitano de 56 años me ha relatado que, pese a su intención de dar carrera a su hija, la tradición antigua «gitana» de casarse joven hizo imposible su meta:

*«Y yo comprendía de que sí, que quedan tradiciones, deben respetar las tradiciones, [pero] a mí no [...] me valen ya. ¿Por qué no hizo la carrera? Porque en el instituto conoció a un gitano, se casó y se fue. ¡Carrera fuera! [...] ¿Qué pasa? Que cuando una gitana lleva trece años, se mentaliza el pueblo, los padres, de que mañana o pasado le van a tocar la puerta: 'pom, pom'. Le van a tocar la puerta. 'Que vengo a pedir a su hija'. 'Ah, pues yo a mi hija no quiero darla. Nena, tu dile a este hombre si. Pues no quiero darla', ¿sabes?, se escapa. Es una trayectoria que proviene, no de ahora, de miles de... de cientos de años, y no se ha roto eso. Se han roto muchas costumbres, pero esa costumbre no se ha roto, y está allí, y es patente, y se hace. Con trece o catorce años se*

*casan. ¿Qué pasa? Que yo lo que hice es romperla. Yo quiero que mi hija sea maestra de escuela.» [Pelé, 56 años, barrendero]*

La siguiente cita sirve como contraste al estereotipo que se construye sobre la «niña gitana». Una chica gitana de 18 años que está muy implicada en los estudios y tiene claro que el matrimonio dificulta el seguimiento académico, opina que:

*ENT: ¿Y tú como lo ves esto? El casamiento, el matrimonio.*

*Rosario: «Tontería, pero bueno. (...) Lo veo que tengo que mirar los cuatro años de carrera. Aún me quedan cuatro años. Y si no, tampoco [me gustaría casarme].»  
[Rosario, joven gitana]*

La investigación recién publicada por los autores Abajo y Carrasco (2004) sobre el éxito escolar del alumnado gitano descubre algo no previsto en sus hipótesis. El texto destaca en varios apartados que el cambio en las relaciones de género dentro del colectivo gitano español es uno de los aspectos que tiene más potencia integradora en el presente. El texto desvela que las mujeres – con éxito escolar – muestran una actitud más abierta a las discontinuidades que los varones – con la misma experiencia positiva de escolarización – en cuestiones diversas como la reivindicación de igualdad entre sexos o la opinión sobre el matrimonio mixto (Abajo y Carrasco 2004:122).

Otro fenómeno que nos llama la atención en la misma investigación es el cambio de ocupación / rol productor de la juventud gitana en una etapa del ciclo vital. Los autores arguyen que en la franja de edad entre 12 y 18 años últimamente el mundo gitano no ofrece una ubicación determinada a los niños / jóvenes. El matrimonio se ha retrasado hasta los 18 años y la escuela en muchos casos no ocupa el tiempo de los jóvenes gitanos más allá de los 14 años. La situación económica de la familia no exige la plena participación en las actividades productoras, esta exigencia se ha reducido a colaboraciones en ciertas fases del trabajo. Este cambio, sin duda, tiene relación con el matrimonio y la procreación «tardía», pero está altamente vinculado al hecho del aumento de riesgo en esta franja de edad de cara al consumo de «nuevas» formas de drogas (pastillas, hachís, etc.) y ciertos hábitos de ocio.

### 3.2.4 Vivienda

En cuanto a las circunstancias de la vivienda podemos constatar que la densidad de las viviendas (el número de personas en convivencia) es más alta entre los gitanos (2001) que entre el resto de los habitantes de San Roque (Censo 1996). La proporción de pisos habitados por más de cinco personas es un poco más alta en el caso de los gitanos (19,5 %) que en el barrio de San Roque en general (18,9 %). En Badalona, San Roque tiene la más alta proporción de pisos con más de cinco habitantes. Según mi experiencia, una

gran parte de los inmigrantes paquistaníes y rumanos (de los otros no tengo información fiable) no están empadronados en el piso donde residen y, por lo tanto, el padrón en este punto debe ser erróneo en varios barrios habitados por un gran número de inmigrantes.

La estadística de Garriga (2003) indica que más de dos tercios de los gitanos de San Roque llevan en el barrio más de veinte años y un tercio de ellos siempre ha vivido allí. Esto puede tener importancia en el patriotismo local y también en las redes sociales y familiares establecidas durante el tiempo de residencia. Abajo (1997) señala en su obra sobre la escolarización de los niños gitanos que los:

«chicos/as que han estudiado más años pertenecen todos a las familias que llevan *más tiempo asentadas en Aranda o en los pueblos de la comarca*» (Abajo 1997: 366)

Aunque el contexto de una ciudad provincial sea muy distinto del barrio en el margen de la metrópoli, la constatación puede tener relevancia también en nuestro caso. La gran mayoría (2/3 partes) de los gitanos de San Roque muestran «satisfacción», o «mucha satisfacción» respecto a su barrio y sólo aproximadamente una cuarta parte de la gente gitana se muestra insatisfecha. Lo que más reclaman son aspectos urbanísticos del barrio, que, a la vez, forman parte de las sugerencias de transformación urbana de la *Avaluación de necesidades del barrio*<sup>131</sup> presentada a las distintas entidades de toma de decisiones de la ciudad.

El nivel más bajo de satisfacción con la vivienda se ve en el Distrito 6 (53 %), sin embargo, más gente gitana está contenta que aquellos que se quejan (40 %) por la situación presente de su vivienda (Garriga 2003). El análisis de DEHISI (2001) pone énfasis en el factor psicológico de la satisfacción, a parte de las circunstancias objetivas. Entre estos factores, la memoria juega un papel importante, es decir, la conciencia de la mala fama y la degradación del barrio y de las viviendas. Hay que mencionar de nuevo que, durante las décadas pasadas, muchas familias abandonaron el barrio, y todavía se nota una tendencia de «fuga», fenómeno que para nada es un indicador de satisfacción. No obstante, la misma tendencia es detectable en otros barrios badaloneses cercanos. El autor anteriormente citado (Requena, 2003) escribe de otro barrio badalonés:

«El asentamiento concentrado de extranjeros en estos barrios, y en especial en el de La Pau, ha coincidido con la aceleración de un proceso - la salida de efectivos autóctonos del barrio - que no es nuevo y que ha motivado la elaboración de discursos que, desde posiciones distintas, convergen en la referencia a la formación de guetos de extranjeros, espacios de confinamiento, estigma y desorganización social; espacios violentos. (...) - *Ya no se puede vivir aquí (...). Tenemos que marcharnos, no puedo vivir siempre encerrada en mi casa*

---

<sup>131</sup> DEHISI 2001.



*(...). Si no queda nadie: ¿con quién puedo tratarme? Sólo queda la (...), la del quinto, y si se queda es porque ya no puede moverse, ¿dónde va con la edad que tiene y como está? El de la (...) es que está loco. Yo no puedo más y aunque me 'entrampe' para toda la vida, me voy.» (Requena, 2003)*

### 3.2.5 Situación laboral y ocupacional

Según las estimaciones del Departament de Benestar Social i Família el 90 % de la población gitana de Cataluña se dedica parcial o únicamente a la venta ambulante. Una parte de ellos brinda legalidad, otros no tienen licencia de parada en ningún mercado. Estos últimos corren el riesgo continuo de ser parados por las autoridades. Según me cuentan los hombres gitanos del barrio, hay una opción de combinar la legalidad (en municipios donde hay licencias disponibles) y la ilegalidad (en mercadillos donde la licencia es muy cara y/o no está disponible). Por ejemplo, en los mercados de sábado o domingo es más cara, pero vale la pena porque ofrece más compradores. Mientras que el hombre vende en la parada, otros familiares pueden vender de manera ilegal.

En la zona badalonesa del trabajo de campo el 65 % de las familias tiene ocupación en la venta ambulante y en otras ocupaciones complementarias. La estadística de Garriga (2003) muestra que, conforme avanza la edad, la proporción de las mujeres en la venta aumenta, lo que a primera vista implica que en los matrimonios más jóvenes las mujeres, o se dedican a otras actividades complementarias y de tareas domésticas o bien no hace falta una implicación total de la familia en la venta. Otra interpretación de estos datos puede tener en cuenta las subvenciones de las administraciones relacionadas con la maternidad o con la situación laboral precaria. Una parte de estas subvenciones impide el cobro de ésta y la venta ambulante simultáneamente.

Cabe mencionar que en los últimos años ha aumentado la competencia por parte de los vendedores – e incluso productores – inmigrantes extracomunitarios. La mayoría de éstos todavía no ha llegado a ser legalizados, pero esto no significa un menor nivel de competencia, debido a la semejanza del género que venden ellos y los vendedores gitanos.

Garriga (2003) constata que el 23 % de los gitanos son «contratados y autónomos» (no contando con la población estudiante y con aquellos de «no situación laboral»). La cifra me parece sorprendente, y requiere una revisión del juicio común de que «los gitanos no quieren ser empleados». Otra cuarta parte de la población entrevistada mantiene ocupaciones diversas, o sea, sigue con la pauta «tradicional» que la bibliografía da a conocer sobre los gitanos de los 70.

«[L]as estrategias culturales productivas pueden seguirse en España hasta hoy día a través de la historia de los gitanos» (San Román 1994:23)

Un aspecto de estas estrategias es la combinación o alternancia de actividades integradas y actividades marginadas, o sea, no reconocidas culturalmente como oficios. Otro aspecto es el cambio de distintos oficios según el contexto (lugar, momento, esfuerzo, peligro, etc.). Las estadísticas generalmente no se extienden a las ocupaciones ilegales, sin embargo, sí mencionan el fenómeno de la «pluriocupación». Las estadísticas municipales, no obstante, no son representativas de la situación laboral real del barrio, porque no problematizan este y otros fenómenos correspondientes, sólo constatan que en San Roque la cantidad de parados es más alta que en otros barrios del municipio.

Como en toda Cataluña, en el barrio aún se mantienen actividades de carácter tradicional, como la recolección de cartón y chatarra, pero los estudios sobre el tema nos dan a conocer el retroceso de estas dedicaciones. Los trabajos agrícolas no son característicos de la población de la zona observada, pero sí hay familias que por ejemplo en agosto y septiembre viajan a Francia para la vendimia. Yo personalmente he conocido muy pocas personas que se dedicaran a trabajos rurales.

Un tipo de ocupación que ha emergido en el marco de empresa familiar es la vigilancia de obras. Este servicio, según Abajo y Carrasco (2004) ha adquirido un nicho relativamente significativo en el mercado de servicios de seguridad, debido a que la tarifa cobrada queda bien por debajo del precio de mercado y quizá también por las estrategias aplicadas en el convencimiento de los clientes.

Debo mencionar también los puestos de trabajo que ocupan aquellos/as jóvenes que han tenido formación académica más allá de la obligatoria. Tengo información sobre dos mujeres gitanas que en el barrio de San Roque están implicadas en el trabajo de una fundación progitana de carácter social y educativo. Ellas dos no representan casos particulares porque a nivel de toda Cataluña el asociacionismo gitano absorbe un número significativo de gitanas y gitanos altamente cualificados, incluso universitarios. Un programa gestionado por la Fundación Secretariado General Gitano (llamado ACCEDER: financiado por la UE) fomenta precisamente la formación de jóvenes gitanos para crear mano de obra requerida fuera del mundo asociativo, en el mercado laboral. No tengo información sobre la participación de jóvenes gitanos de San Roque en el programa ACCEDER o en otros programas de formación cualificada. A partir de un informe elaborado por la consultoría IDOM<sup>132</sup> en 2003, los autores Abajo y Carrasco

---

<sup>132</sup> Fuente: *El País* (edición Cataluña) 20/11/2003 p. 5.

llegan a la constatación de que la renta familiar bruta media de las familias gitanas en el barrio de La Mina (Sant Adrià del Besòs, muy cercano a San Roque) era de 3606 euros, que representa un nivel de más de un 40 % inferior a la media de la ciudad, y aún peor comparado a la media de Cataluña. Dado que existen semejanzas entre la estructura laboral de las familias gitanas del barrio citado y la de los gitanos de San Roque, entonces podemos aceptar estas cifras como estimaciones. Pero antes de sacar conclusiones de este tipo de informes tendríamos que conocer sus métodos y técnicas de trabajo, porque, como hemos comentado antes, los fenómenos de ocupaciones semi-legales e ilegales y el de la «pluriocupación» no son excepcionales en el caso de estas familias. Yo he visitado numerosas casas de familias gitanas a las que podríamos llamar los vendedores ambulantes más normalizados (con 2-3 metros de parada legal en cuatro mercados buenos, etc.) cuyo nivel de consumo llega al nivel del consumo de la clase media no-gitana, aunque la estructura del consumo pueda ser diferente. También hay otros que viven de sueldos fijos y que tienen un mejor nivel de vida y un mayor consumo aparente que aquellos que solamente cobran de la venta ambulante. Otras familias reúnen diferentes ayudas/subvenciones de las administraciones y así mantienen la familia. Lo que quisiera destacar es la *heterogeneidad* tanto de las fuentes de los recursos económicos como del nivel de consumo entre las familias gitanas del barrio de San Roque.

El estudio de Garriga (2003) presenta un análisis sobre el grado de satisfacción de los propios gitanos con su estado laboral. De esto parece que en Badalona más de la mitad de los entrevistados está contento con su trabajo, y sólo el 37 % ha expresado insatisfacción o mucha insatisfacción. A pesar de la satisfacción relativamente grande con las circunstancias laborales, los padres desean una mejor preparación para sus hijos. Más de tres cuartas partes de los padres quieren dar a los hijos e hijas una carrera universitaria (57 %) o trabajo fijo y respetable con contrato (19,6 %).

### 3.2.6 Perspectivas laborales y educativas

Desde luego, no podemos identificar el discurso o el deseo con las prácticas o los esfuerzos reales, pero este dato, sin duda, rompe el prejuicio, establecido entre los profesores, de que los padres gitanos «no quieren» que sus hijos sigan estudiando. Sólo al 0,4 por ciento de los entrevistados les agradaría que su hijo tuviera el mismo trabajo que el de ellos mismos, lo que contradice las teorías que destacan la diferencia innegociable entre los valores tradicionales gitanos, que se reproducen en el marco de la familia, y los valores y normas de la sociedad mayoritaria, que se transmiten e interiorizan a través de los agentes socializadores del estado. La estadística apoya la teoría de que existen estrategias alternativas, diversificadas y paulatinamente cambiadas

entre las familias gitanas, aunque la realización de un cambio rotundo no esté presente. Es decir, ciertos elementos del conjunto de las estrategias de reproducción están sujetos a alteraciones profundas y, no obstante, una reestructuración de todo el esquema está por venir.

«Para la empresa familiar, las estrategias propiamente económicas tendentes a asegurar el desarrollo de la empresa son casi indisociables de las estrategias que tienden a asegurar la reproducción de la familia y sobre todo su integración, una de las condiciones principales de la perpetuación del poder de la familia sobre la empresa.» (Bourdieu 89:407)

Como vemos en las estadísticas correspondientes, las «estrategias cambiantes de procreación» han llegado a ser puestas en práctica (menos hijos por familia); las «estrategias educativas» también (la escolarización a nivel de primaria es completa, cada vez hay más promoción escolar); las «estrategias matrimoniales» reflejan del mismo modo una actitud activa hacia la apertura a una integración social más acelerada, y podríamos mencionar el asociacionismo y el activismo político (éste último ha sido más limitado que en algunos otros países) como una «estrategia de la sociodicea» para legitimar un espacio social para «el pueblo gitano» en el seno de la sociedad española y no en el margen de ésta. A lo que voy es que las familias gitanas en las últimas décadas han alterado radicalmente estas (y otras) estrategias de reproducción y, sin embargo, la reestructuración de ellos, es decir, el cambio del peso relativo de cada uno, muestra una heterogeneidad muy alta entre las mismas familias. La postura ante la escuela ha mejorado (confianza, utilidad, etc.), pero la educación institucionalizada alargada hasta – como mínimo – los dieciséis años, como estrategia principal, no ha ocupado el mismo nivel de prestigio que en las familias de clase media o en las familias no-gitanas del mismo contexto social.

La situación laboral y ocupacional de las familias tiene una correlación con la opinión sobre los estudios y con la escolarización de los niños; aunque sería más correcto hablar de algunas tendencias. La mayoría de los trabajos sobre gitanos y escuela apuntan la misma correlación. No obstante, durante mi trabajo de campo, observé en más de una ocasión cómo los padres que tienen unos ingresos más o menos regulares y normalizados prestan atención a la escolarización de sus hijos hasta una determinada edad. Matiza esta argumentación la *gran variedad* de experiencia y práctica escolar dentro de la misma familia, entre hermanos y hermanas por ejemplo, y entre los chicos que «valen para los estudios» y aquellos que «no valen». Un padre gitano empleado con sueldo mensual y seguridad social, por ejemplo, insistía en que su hija estudiase, pero no insistía tanto en el caso de su hijo, porque mientras que «ella valía», «él no valía para los estudios».

*«Yo veía en ella que valía, pero hay quien no vale pa' los estudios, ¿ves? Era muy lista.» [Alfredo, 58 años]*

*«¿Que se ve que se puede sacar futuro y provecho de ese niño? Pues hay que sacarle provecho, porque hay quien no se puede sacar provecho, y es inútil hasta darle... solamente con la enseñanza básica es suficiente, ya se realiza en la vida, ¿vale?» [Chino, 44 años, padre gitano]*

Una de mis informantes gitana empezó sus estudios en la Universidad de Vic – a más de una hora de viaje de San Roque – pese a la resistencia de su familia, incluido su padre, que hasta finales de bachillerato la había motivado y apoyado moralmente. El padre, empleado en una empresa privada, brindaba también el mismo apoyo a su hijo, sin embargo, no protestó cuando el joven dejó de ir el tercer año al instituto. El tercer hermano, el pequeño, no llegó al final de la escolaridad obligatoria, aunque su hermana mayor (mi informante) ya tenía un trabajo fijo con muy buen sueldo, un coche y otros bienes generalmente valorados. Es decir, ella no podía servirle como referente suficientemente atractivo – al contrario de lo que pensaríamos. Otra informante, Saray, a raíz del apoyo de una fundación progitana, tenía muy claro desde tercero de secundaria que quería tener una carrera. Ella llegó a superar el primer año en la universidad y, en cambio, su hermano menor es uno de los alumnos gitanos más problemáticos del instituto y su rendimiento está muy por debajo del promedio.

Otro aspecto interesante de dicha correlación es que algunos informantes que disponen de trabajo fijo (barrendero, mantenimiento urbano, chofer de camión, chofer de autobús público, albañil especial, etc.) tienden a proclamar las ventajas de tener un horario y un sueldo fijo. No es nada sorprendente que los hijos de estos hombres sean también empleados, sobre todo de empresas «satélites» de la administración local. En algunos estudios también se habla de los hábitos que surgen en relación con el respeto del tiempo, pero no he podido comprobar la repercusión de este factor en contextos escolares.

Otros, que tienen una inestabilidad laboral pero muestran satisfacción acerca de su dedicación apoyan sus argumentos en discursos que acentúan la independencia, la libertad, incluso refiriéndose a una actitud propiamente gitana, tradicional, parte de la cultura gitana. El mismo discurso se ha registrado por diversos antropólogos (Sinclair Stewart 1994, San Román 1998, Casa-Nova 2002, Okley 1984, Williams 2000, etc. mencionando sólo algunos), que trabajan con gitanos en contextos muy diferentes. Sin cuestionar la validez de esta argumentación, cabe comentar que a lo largo de los siglos pasados el empleo fijo equivalía a la renuncia de la continuidad étnica, por lo tanto, el autoempleo y las estrategias económicas irregulares o ilegales no se daban como una opción, sino más bien como la única oportunidad de pervivencia étnica.

Un padre gitano de 27 años que vive de la venta ambulante lo arguye así:

*«un trabajo que me deje tiempo para todo como en el mercadillo no hay otro porque... porque en el mercadillo yo soy mi propio jefe. Segundo, no tengo por qué ir todos los días, con tres o cuatro, si me van bien las cosas, tengo suficiente para poder comer durante la semana, o sea, me deja dos o tres días de margen para yo dedicarme a lo que quiera. Tercero, a la hora de comer en casa, tengo toda la tarde libre hasta la hora del culto. Entonces creo que son tres buenas razones para seguir en este, en lo que estoy haciendo.»*

*[Damián, 27 años, candidato de Iglesia, 2 hijas]*

Esta postura me recuerda a la postura de muchos gitanos de diversas etnografías realizadas en el territorio español. Por ejemplo, Ardèvol (1986) señaló lo siguiente hace veinte años, hablando de gitanos de Granada:

*«Entre los gitanos de Granada, destaca el hecho de que la mitad de las personas estudiadas afirma desempeñar su ocupación porque la misma le reporta unos ingresos económicos. Pero le sigue en importancia la posibilidad de independencia respecto al trabajo payo; un 44 % de los entrevistados asegura que el principal motivo para mantener su ocupación es la independencia que les proporciona. La población se polarizó en estos dos sentidos, mientras que las personas que optaron por respuestas como ‘por el prestigio’ o ‘porque me gusta’ representan un porcentaje mínimo» (Ardèvol 1986:177)*

Hasta aquí la argumentación de Damián es muy coherente: el mercadillo le aporta ingresos y le da independencia de cualquier otra persona. Pero antes de hablar de su trabajo, me deja clara la filosofía que subyace en las expectativas y aspiraciones respecto al mercado laboral:

*«...ese es un gran problema para los que están a base dentro de la sociedad, porque vivimos al día, en el presente, no pensamos en el futuro ni en el mañana...» [Damián]*

Esta segunda parte de la explicación, según mi manera de ver, refleja una elaboración de sistemas de «diferencias culturales secundarias» (Ogbu) por parte del colectivo gitano a lo largo de su historia en los márgenes de la sociedad española. Es decir, mientras las oportunidades económicas aparezcan y sean accesibles en momentos concretos, las «fuerzas comunitarias», acentuando las «diferencias culturales secundarias», impedirán el aprovechamiento de éstas. Si tenemos en cuenta que el mismo Damián regularmente coge trabajos temporales (no muy buenos) ofrecidos por el Ajuntament de Badalona para poder beneficiarse de la seguridad social y del paro, podemos entender que se trata de una opción por un lado cultural (fuerzas comunitarias) y, por otro lado, económica en un equilibrio racional. Mientras que la elección es

racional, el discurso *culturalista* sirve para reforzar la parte cultural de su decisión laboral y, por lo tanto, su adscripción étnica.

Los autores Abajo y Carrasco llegan a la conclusión de que:

«posiciones socioeconómicas acomodadas, aunque favorecen en mucha mayor medida una mayor continuidad académica, no garantizan ni éxito, ni apoyo, ni la emergencia de una opción personal por trayectorias de larga duración» (Abajo y Carrasco 04: 81)

Estas constataciones verifican mis observaciones de que los padres que tienen un mayor nivel de integración laboral en el mundo payo aspiran a dar una mayor instrucción a sus hijos, pero lo consiguen con un éxito muy dudoso. Un padre empleado en una empresa privada de transportes, que trabaja con compañeros payos, me cuenta:

*«Yo conozco a gente que todos sus hijos tienen carrera. Hay unos compañeros de trabajo míos que llevan tres hijos y los tres llevan tres carreras, y tres carreras buenas, no cualquier carrera, ¿eh? [...]» «A ver, no he podido... bueno, tampoco... mis ilusiones que yo quería, [mis hijos] no son lo que yo esperaba, pero bueno, son críos buenos, y majos, y bueno, tienen sus compañeras, viven felices [...] pero bueno, no... claro, ya está. No estoy descontento en el sentido de que son buenos críos y buenas crías... y ya está. [...] Pero que es eso, ese pueblo es un pueblo muy... de la noche a la mañana [...] un pueblo de esta manera. Es muy difícil, el pueblo para que sea... ¡que hay abogados, eh!, gitanos abogados y gitanos médicos, pero claro, es como buscar una aguja en un pajar.» [Paco, 56 años]*

Teresa San Román, a partir de sus trabajos de campo de los años sesenta, setenta y ochenta, es decir, en un contexto diferente, indica unas correlaciones muy semejantes:

«[E]l nivel educativo no incide de forma causal en la inserción al trabajo y otros factores socio-económicos del mundo payo que les rodea, sino al revés, que son éstos y aquella inserción los que arrastran al gitano a un interés por la instrucción.» «[L]a instrucción empieza a ser motivo de interés cuando el gitano ha dado ya otros pasos en su aculturación en el mundo payo.» (San Román 1984: 70)

En su conclusión San Román subraya la importancia de las relaciones interétnicas pacíficas (la integración laboral fomenta el establecimiento de estas relaciones) en la aparición del interés por la instrucción. Pero, aclara la autora, estas relaciones no serán causas, sino más bien condiciones positivas del creciente interés educativo.

Chato, un joven gitano «absentista» (utilizo este atributo porque conocí a Chato en un curso para absentistas, donde, por cierto, Chato no era absentista), rechaza la utilidad de los estudios de la secundaria y toma la decisión de esperar unos años hasta que pueda apuntarse a un curso de formación laboral. No tiene interés por los estudios pero sí por

el curso que le puede ofrecer éxito laboral, tal como se lo ha ofrecido a sus hermanos mayores.

*ENT: De aquí a cinco años el Chato ¿qué va hacer?*

*CHATO: Estará trabajando. Cuando cumpla los dieciséis ya me meteré en un cursillo.*

*ENT: ¿A qué cursillo?*

*CHATO: Yo qué sé. Algo de paleta, o todo lo que sea.*

*ENT: Pero poder hacer esto, ¿no tienes que tener el graduado escolar?*

*CHATO: No. Que yo sepa, mi hermano allí está.*

Aunque no tengo datos al respecto, deduzco de los comentarios de los jóvenes gitanos que existe una demanda de trabajos manuales después de realizar un curso de formación. Por supuesto en estos niveles la competencia principal son los trabajadores extranjeros de formación básica, y los trabajos son más exigentes que la venta ambulante, sin embargo, estos empleos aseguran un sueldo fijo y generalmente una cobertura de la seguridad social. Los investigadores hablan del racismo y los prejuicios que influyen en la decisión del empleador, que es ciertamente un fenómeno que hay que tener en cuenta. Mi argumento es que en los niveles relativamente bajos de formación hay probablemente más oferta de lo que han aprovechado los jóvenes gitanos, y que la explicación hay que buscarla – entre otros factores – en el doble carácter de la preferencia laboral de los gitanos: lo cultural (fuerza comunitaria) y lo racional-económico.

### 3.2.7 Nivel de instrucción

*FIGURA 3H: NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN DE SAN ROQUE Y DE BADALONA 1996*

	Analfa- betismo	Sin estudios	Primaria o EGB 1	ESO, Bach1-2 EGB2	FP1	FP2
San Roque	11,70%	26,30%	34,10%	15,80%	5,10%	2,50%
Badalona	4,70%	18,50%	32,50%	27,90%	7,10%	4,60%

*ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL PADRÓN MUNICIPAL DE BADALONA (1996: 67)*

*FIGURA 3I: NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN GITANA DE BADALONA 2002*

	Analfa- betismo	Sin grad/cert	Grad/certific escolar	Bachill o COU	FP1	FP2
Gitanos de Badalona	12,1%	43,6%	40,1%	0,9%	1,8%	0,8%

*ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE GARRIGA (2003: 155)*

En estas tablas la cifra más llamativa respecto a la situación escolar y de instrucción del Padrón Municipal de Badalona (1996) es el nivel muy elevado de analfabetismo (11,7 %) en el barrio de San Roque. La proporción de personas sin estudios también es muy



alta (26,3 %), pero si echamos un vistazo a la proporción de los gitanos badaloneses vemos que esta cifra es aún más alta. Los analfabetos y aquellos gitanos que saben leer y escribir pero no disponen de graduado o certificado escolar representan más de la mitad de la población gitana de Badalona (55,7 %). Según DEHESI<sup>133</sup> los más jóvenes (21-25 años) casi todos han empezado la escuela y han aprendido a leer y escribir (analfabetismo: 0,1 % en 2001), pero el 9,1 % todavía no acaba la primera etapa de la escolaridad. Estos dos datos, junto con el número de personas que sólo disponen del título de «graduado escolar», nos permiten llegar a la conclusión de que el 48 % de la población del barrio tiene que enfrentarse con barreras muy fuertes al entrar en el mercado laboral.

Se puede ver claramente en las estadísticas la declinación rotunda del analfabetismo desde los años sesenta y, paralelamente, el aumento de las personas que logran obtener un certificado o un graduado escolar. En los estudios, más allá de los niveles obligatorios, no se refleja el mismo incremento.

Las mujeres gitanas se han incorporado a la educación formal en un grado más bajo que los hombres y la diferencia parece mantenerse hasta la última generación graduada. En el 2002 el 71,4 % de los gitanos que estaban participando en cualquier tipo de enseñanza se matricularon en educación infantil y primaria. La secundaria sólo la cursó el 18,9 % de todos los gitanos badaloneses que seguían estudios. Llama la atención que en la pirámide de edad haya un aumento significativo en el número de la población de 15-19 años de edad, una franja de edad que incluye la edad adecuada para la escuela secundaria. Desgraciadamente, la estadística no habla de la edad crítica de desgranamiento, pero es evidente que en la escuela secundaria el alumnado gitano va desapareciendo.

Distintos profesionales con los que he realizado entrevistas, y la bibliografía correspondiente, coincide en marcar el paso de la primaria a la secundaria como un punto difícil para las familias gitanas, que en muchos casos no obtienen la información, la preparación y el acompañamiento suficiente como para tomar decisiones adecuadas sobre la continuidad escolar de sus hijos. Una profesora del Programa de Educación Compensatorio, funcionaria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, me ha hablado de esta situación con estas palabras:

*«Entonces, estábamos en un momento en que las familias gitanas habían admitido, ya se daba por hecho, que los niños tenían que hacer la primaria, tenían que acabar la escuela y el graduado escolar. Y se adaptaban. Hasta octavo romanien [«quedaban» en catalán] a la misma escuela que los... de pequeños, pues conseguimos que la*

---

<sup>133</sup> Estimación de DEHISI (2001).

*mayoría o bastantes de los niños y niñas gitanos acabarían hasta octavo. (...) Porque, ya habían bien entendido que tenían que acabar toda la escuela (...). En este momento, cuando pasó a la Secundaria, pasaba al instituto de un año para el otro. 'Pues ya acabaron la escuela, pues ya está, pues ya acabaron la escuela. ¿Para qué tienen que ir al instituto si ya no es obligatorio?' O sea, tenían una idea del instituto, como se entra voluntariamente.» [Eulàlia, profesora de Educación Compensatoria]*

Abajo y Carrasco también señalan el corte que significó la implantación de la LOGSE en la continuidad de los estudios del alumnado gitano hasta los catorce años.

«Con la LOGSE, al pasar a realizar la ESO a los I.E.S. a los 12-13 años, muchas familias no realizan ese cambio, pues siguen contemplando el paso al I.E.S. (ahora adelantado a los 12-13 años) como una barrera, como un lugar que no es para ellos, expresando así una posición de indefensión aprendida.» [Abajo y Carrasco 2004:101]

Así mismo el equipo de investigación dirigido por Ana Giménez (2003) demuestra que el volumen de alumnado perdido en el paso durante el año estudiado (2001-2002) supera la cifra de 45.000 alumnos y alumnas, que representa el 1,22 % de la población total escolarizada en educación secundaria.

Una vez entrados en la secundaria, tal como señala el profesorado de secundaria del barrio, el número del alumnado gitano disminuye dramáticamente durante los primeros dos años. En el grupo de segundo curso, en el instituto donde he llevado a cabo mi trabajo de campo, varios chicos gitanos se matricularon y ni yo ni los maestros los hemos visto en ninguna clase o actividad escolar durante el año escolar.

Sabemos del estudio sobre el éxito escolar del alumnado gitano que este fenómeno no es particular en el *Ausiàs*. Los autores, hablando de cinco comunidades autónomas, resaltan que:

«son todavía mayoría las alumnas y alumnos gitanos que figuran como matriculados en los I.E.S. en algún curso de la ESO, pero o bien no han llegado a acudir jamás, o bien han abandonado totalmente el sistema escolar en los primeros dos cursos y no asisten nunca al I.E.S.» [Abajo y Carrasco 2004:101]

A un chaval de los «fichados» pero no presentes finalmente lo conocí en el Centre Sant Cosme, un centro abierto para niños absentistas. Quisiera destacar que este chico resuelve problemas de matemáticas y de gramática con bastante facilidad. Como monitor de ese centro y ayudante de profesor en el instituto tuve la oportunidad de comparar el nivel de contenido de ese centro abierto y el de los «grupos de diversidad» del instituto y no cabe duda que este chico podría haber seguido los estudios en el marco del instituto.

*Beba: Yo fui al instituto. Yo fui a matricularme.*  
*ENT: ¿Tú sólo o con tus padres?*  
*Beba: Sí, con amigos.*  
*ENT: Con los amigos. Y fuisteis y ¿qué?*  
*Beba: Me matriculé nada más. Y ya no llegué a apuntarme.*  
*ENT: ¿Por qué?*  
*Beba: Porque ya vine de Francia y (...)*  
*ENT: ¿Cómo? ¿En el verano fuiste a Francia?*  
*Beba: Sí. Yo fui a Francia antes de empezar el colegio, y ya un mes falté. Un mes y ya no fui ya.*  
*ENT: Porque llegaste de Francia en setiembre.*  
*Beba: En octubre, yo creo, por allí.*  
*ENT: ¿Ya no te dejaron entrar?*  
*Beba: Ya no quería ir allá (...)*  
*ENT: Pero, todavía los demás [tus amigos] fueron. ¿O ya no?*  
*Beba: Sí, alguno ha ido.*  
*ENT: Sí. ¿Quién?*  
*Beba: Todos de aquí ¿no? [del Centre Sant Cosme][...]*  
*ENT: ¿Y nadie te buscó, del instituto? Jordi [el coordinador pedagógico], o tu tutor...*  
*Beba: Yo no estaba apuntado, yo sólo estaba en una ficha nada más. Nadie me iba a decir nada [...]*  
*ENT: Claro. Si hubieras podido seguir en el cole... [sin cambiar el lugar]*  
*Beba: fuera ido...*  
*ENT: fueras ido. Entonces ¿no te gusta este sistema?*  
*Beba: ¿Cuál?*  
*ENT: El del instituto.*  
*Beba: Mucho rollo.*  
*ENT: Claro, porque otros compañeros de clase ¿no?...*  
*Beba: Eso da igual.*  
*ENT: Pero otros profes, otro lugar.*  
*Beba: Mucha paranoia pa' mí.*  
*[Beba, 14 años, absentista desde 1º de ESO]*

La participación en la educación formativa profesional tanto en el nivel medio como en el superior es bastante baja comparada con los demás barrios de la ciudad. En Badalona, el 44,7 % de la población tiene formación más allá del graduado escolar (Padrón 1996), mientras que entre los gitanos badaloneses sólo el 4,2 % (Garriga 2003) ha obtenido formación de nivel medio o superior. Aunque la comparación se apoye en fuentes muy distintas y con siete años de distancia, sirven para señalar la gran diferencia existente. Todavía es excepción alcanzar titulaciones académicas entre los gitanos. En las cinco comunidades autónomas estudiadas por Abajo y Carrasco, la proporción de gitanos y gitanas que han logrado el tercero de ESO no ha llegado al 1 % de la población gitana total (Abajo y Carrasco 2004:102).

En el trabajo de campo conseguí identificar dos personas gitanas, ambas mujeres, con experiencia universitaria, aunque he escuchado hablar de otra mujer con título universitario. Las dos están vinculadas al trabajo de una fundación progitana del mismo municipio. Esta bajísima proporción de gitanos con experiencia universitaria, sin

embargo, permite optimismo, porque se trata de unas referentes que además de ser gitanas mantienen relación diaria con alumnos y alumnas gitanos apoyándolos en su doble dificultad de seguir el rendimiento académico de los compañeros no gitanos y fortalecer el desarrollo de su identidad étnica con una concepción «aditiva» (y no sustractiva) del proceso aculturativo.

### 3.2.8 Participación, asociacionismo

Tal como he mencionado en un capítulo anterior, el asociacionismo gitano a niveles locales no implica grandes multitudes y no funciona muy creativamente. Es muy típico escuchar críticas sobre los líderes locales que siempre favorecen a sus propios familiares en las decisiones sobre el reparto de los beneficios. Hay otras asociaciones que funcionan de manera más creativa y equitativa, manteniendo buenas relaciones con las federaciones autonómicas y estatales; promoviendo proyectos para una fracción más amplia de la población (para mujeres, jóvenes, niños, ancianos...). De todas formas, en Badalona no se da el caso.

Según personas que no pertenecen a la Asociación Gitana de Badalona, a principios de los noventa todo el mundo quería participar en la Asociación porque se movía mucho dinero por allí. Se conoce de otros barrios y municipios el «modelo» que aplicaban los ayuntamientos al repartir ayudas sociales u otros beneficios entre la población gitana. Pensando que «ya entre ellos los reparten de la mejor manera» traspasaron la gestión a los líderes del asociacionismo, cosa que generó graves conflictos entre los gitanos, debido a su propia estructura social donde existen personas de respeto, honor y prestigio, pero ni estas personas pueden tener poder directo sobre personas de otras familias.

El presidente de la Asociación, el tío Julio, es un personaje del barrio, un tío que todavía invita a resolver muchos conflictos locales y de otras partes del estado. Es un tío que siempre está rodeado por hombres y al que se le ve en diversos contextos del barrio. De hecho él es quien presta prestigio a la Asociación, pero ya no participa en la gestión diaria. José, o el Gato (como le llaman generalmente), el vicepresidente, un día quiso ser tío, pero cuando su hijo se cruzó con la droga y a su hija también le rondaban ciertos rumores ya le fue difícil conseguir esta meta. De todas formas, Gato intenta lograr buenos proyectos para niños, niñas y jóvenes, ayuda a la gente en asuntos oficiales y siempre se le ve alrededor de la barraca de la Asociación con cara de agobiado. Sin embargo, queda claro para todos que la Asociación se ha transformado en una empresa familiar que no tiene relación con la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya, ni con otras asociaciones o fundaciones gitanas presentes en el barrio. Los líderes de la

Asociación no buscan relación con las escuelas o entidades educativas y tampoco están disponibles para ellos. Los educadores del Ateneu coincidían en decir que la colaboración con la Asociación sólo sería posible si se tratara un proyecto donde se viesen claramente beneficiados los intereses de la familia de los líderes gitanos, si no, sería muy difícil encontrar formas de colaboración. En una entrevista – realizada por el grupo de investigación que durante algunos años colaboró con la Asociación – el mismo Gato dejó claro que no estaba dispuesto a ningún tipo de trabajo junto con otras entidades o personas que no aportaran directamente valores a los niños o jóvenes. La decisión sobre la colaboración o la no colaboración, por supuesto, depende de los pocos líderes y no se apoya en la participación de los demás posibles beneficiarios de estas cooperaciones: el colectivo gitano de Badalona.

Según mis observaciones, dentro del grupo de niños y jóvenes que se vinculaban a alguna actividad de la Asociación, el Gato tenía mucho respecto y solucionaba problemas utilizando su prestigio, sin embargo, su poder nunca llegó más allá de este grupo. En las reuniones de PLADECO, donde se tomaban decisiones importantes sobre la población gitana, la Asociación generalmente no se presentaba.

### 3.3 Colegios, «esplais»

#### 3.3.1 Centros educativos formales

En la zona observada hay tres colegios públicos: (CEIP = Centro de Educación Infantil Primaria), un instituto público (IES = Instituto de Educación Secundaria), otro instituto «especial» y una escuela concertada, Lestonnac, donde acuden la inmensa mayoría de los niños gitanos. Aparte de éstos, en los barrios vecinos se encuentran escuelas privadas religiosas, pero en estos centros la presencia de los niños/as gitanos es mínima.

La única primaria pública que se ubica dentro del barrio, llamémosla «**CEIP A**», durante los años de trabajo de campo estaba en la última fase de un proceso de cierre, porque la Administración lo consideró un centro guetizado y decidió el reparto de su alumnado en varias escuelas de la zona, como ya había hecho con otros centros del territorio. Este centro, mientras funcionaba, afrontaba el problema de «segregación automática», o «guetización»: acogía niños y niñas casi únicamente gitanos entre los 7 y los 12 años. La dirección «progre» del centro logró aproximarse a las familias gitanas, tener su confianza y así – según el director – consiguió que el absentismo – el problema más agudo de las escuelas del barrio – quedara limitado a un nivel muy bajo. Gracias a la lucha continua por parte del profesorado, y pese a las decisiones de la Administración municipal, los niños y las niñas que cursaban estudios allí no tenían que enfrentarse al duro proceso de cambio de centro y de grupo en los últimos años de la fase primaria. Podríamos decir que la última lucha del director se centró en que los grupos clase formados y desarrollados con mucha dedicación pedagógica durante los primeros años de la primaria no pudieran romperse y repartirse entre colegios diferentes, como se planteó desde la Administración. Según las palabras del director Carles, los niños «*no son leprosos ni contagiosos [...] aquí se trata de niños y niñas y no de botellas de Coca-cola*».

No tengo información sobre si finalmente consiguió que los grupos se mantuvieran o no, pero en el 2003 el director previó una «lucha dura y larga» para conseguir este objetivo.

El «CEIP BC» (3-12 años) y el «CEIP DE» (3-12 años) están situados en la frontera del barrio – fuera de éste – y reciben todo tipo de alumnado de San Roque y de los barrios vecinos, pero a raíz del cierre del «CEIP A» se percibe un proceso de masificación del alumnado gitano y extranjero que puede causar otra vez la creación de centros guetos que ofrecen servicio solamente a familias social y económicamente degradadas.

Otro centro que acoge a los niños desde los 3 hasta los 16 años de edad es el Lestonnac, un centro concertado que pertenece a una orden religiosa de monjas. Pero por su ubicación céntrica en el barrio, el *Lestonnac* se ha convertido en el «centro de gitanos» número uno, por varias razones.

La única secundaria pública del barrio es el IES Ausiàs March, popularmente llamado el *Ausiàs*, que acoge su alumnado casi únicamente del barrio, cosa que marca diversos aspectos en su funcionamiento. Pero no siempre ha sido así. Antes de la introducción experimental de la reforma educativa presentada en la LOGSE, el *Ausiàs* tenía una historia «gloriosa» de instituto con alumnado seleccionado y motivado de toda Badalona e incluso de otros municipios del Maresme. Los muros altos de ladrillo que le rodean separan el centro del barrio. Pero esto no impide que los alumnos salgan a escondidas en horario lectivo o incluso que algunos del barrio entren y se queden hasta que algún profesor se dé cuenta. Una profesora que colaboró durante muchos años con el centro describe el alumnado de esta manera:

*«Un alumnado con muchas dificultades sociales y el alumnado que es toda la población, no la población seleccionada que antes pasaba por el instituto. Porque antes, aprobaban el graduado e iban al instituto. Pero ahora van todos. Tanto si saben leer como si no.»*

*[Eulàlia, ex profesora del Programa de Educación Compensatoria]*

El centro ofrece una trayectoria educativa mediana completa, incluidos los cursos de bachillerato y una gama amplia de ciclos formativos. El número de alumnado en el bachillerato es cada vez menor y los cursos formativos FP tampoco funcionan con las plazas completas. El cierre de éstos se ha planteado varias veces desde la Administración. El *Ausiàs* se agarra al estatus de «centro normal» – esto es, no «preferente» – para mantener una imagen de normalidad de cara al público. Además del rendimiento académico bajo del alumnado y de casos de mal comportamiento, tiene que enfrentarse con una mayor dimensión de absentismo escolar y de abandono precoz de estudios. Este centro fue el contexto de mi observación participante durante un curso académico, que más adelante, en este capítulo, describiré detalladamente.

La secundaria Badalona-9, generalmente conocida como *Benou*, hace años tuvo que afrontar el proceso de guetización y el de posible cierre, pero un grupo de profesorado muy motivado y comprometido decidió «salvar» el centro con el cambio radical del perfil, es decir, con la introducción de una nueva organización y pedagogía escolar. La guetización, esto es, la concentración de alumnos gitanos procedentes de una situación socio-cultural desfavorecida y la fuga de alumnos «normales» no se podían soslayar, pero el funcionamiento de la escuela sigue ya como «centro especial» con un «currículo

adaptado» y con un alumnado mayoritariamente enviado de otros centros «más normales» de los últimos dos años de la ESO (14-16 años). Aquí se les ofrece un trato personalizado y una preparación pensada principalmente para oficios manuales. El alumnado gitano en este instituto es una minoría.

A raíz de estos acontecimientos, en el año de 2004 el barrio no disponía de escuela primaria pública, sólo de la concertada. Los colegios anteriormente mencionados y el *Lestonnac* acogen la gran mayoría de los niñas y niños gitanos. Sin embargo, los padres y madres que se preocupan más de lo normal por la calidad de la educación de sus hijos e hijas, prefieren llevarlos a centros privados, de los varios que también hay alrededor. Lo que ocurre en algunos casos, tanto según las organizaciones gitanas como según los padres gitanos, es que estos centros privados se muestran reacios a matricular a alumnado gitano. La Fundación Secretariado General Gitano dio a conocer un caso en que la madre gitana fue a la escuela y le comunicaron que ya no había plazas, pero le dijeron que podía apuntarse al año siguiente. Al cabo de unos días, una periodista, de forma disimulada, entró y aceptaron sin comentarios su intención de formalizar una matrícula. En el trabajo de campo no he podido comprobar personalmente esta actitud de los centros privados. Quizá la opinión de una vecina no gitana de San Roque nos sirva como explicación a esta situación. La hija de Montse – la vecina – va a la escuela de monjas por las siguientes razones: en primer lugar, según esta vecina, allí se presta más atención al desarrollo académico del alumnado; en segundo lugar, como que el centro no es coeducado, la madre se siente más tranquila; y finalmente porque, como dice: «*quiero ser yo misma quien elige el nivel de diversidad que más me guste*».

Es decir, la madre quiere mantener el derecho de llevar a la niña a una escuela sin alumnado gitano y extranjero. Si no puede permitirse comprar una vivienda en otro barrio, al menos quiere dar una oportunidad educativa a su hija más allá de lo que ofrece la escuela pública del barrio. Vale la pena comentar que el hijo de esta vecina estaba matriculado en el *Ausiàs* pero «por su bien» lo derivaron al *Benou*, el centro especializado para el alumnado problemático. La madre, Montse, no tiene ningún problema con los gitanos, pues ha vivido toda su vida en el barrio, pero cuando habla del ruido insoportable y de la suciedad de las calles implícitamente se refiere a los vecinos gitanos como culpables de eso. Su hijo tiene muchos amigos gitanos y, cuando fui a casa de Montse, ella los trataba como cualquier madre a los amigos de su hijo. A mi parecer el derecho a la elección del nivel de diversidad que reivindica Montse es mucho más legítimo en su entorno que en un contexto social más favorecido, donde por ejemplo, la escuela pública puede asegurar un rendimiento académico general más alto. Y dentro de esta argumentación cabe, así, la necesidad de escuelas con una política seleccionadora y exclusiva. Desde luego, mirándolo desde la perspectiva de la igualdad



de oportunidades, este sistema dividido entre lo público con diversidad y lo privado con la calidad fomentada desde un punto de vista monocultural, no hace posible que la sociedad multicultural y multiétnica sea representada en todos los centros públicos y privados como una realidad socio-cultural. Mientras las condiciones no se establezcan para este último, la reivindicación de los padres a la elección de calidad (verdadera o imaginaria) no se puede descartar como ilegítima. Es irónico, pero algunos meses después de la entrevista con Montse, la educadora social del barrio responsable del tema de absentismo, repitió la misma frase que la vecina:

*«Esta diversidad es siempre para bien, porque pienso que lo que hacen las leyes está muy bien y es muy bonito, pero yo a mi niño lo llevo a colegio privado, donde la diversidad la elijo yo. Y luego la ley es muy bonita de la diversidad. ¡Genial! Pero no da recursos. Y una serie de cosas.» [Carmen, educadora social]*

Otro ejemplo que pone el problema en una perspectiva más amplia es la opinión del director del CEIP A. Carles, un experto de la educación primaria, ha mostrado un gran compromiso personal y profesional con la problemática de la escolarización de los niños y niñas gitanos implicando a las familias lo máximo posible tanto en el proceso de educación como en el movimiento social desarrollado alrededor del centro y del tema. El director, que criticaba fuertemente la política educativa que olvidaba la homogeneización de las escuelas, me confesó que él tampoco llevaba a su hija a la escuela de Ciutat Vella de Barcelona, donde viven, porque ella sería la única niña catalana entre los chicos y chicas árabes. Primero que la Administración establezca las condiciones, arguye el director, luego yo llevaré a mi hija a la escuela del barrio.

Para matizar el tema cabe comentar que el Moreno, un padre gitano con estudios escolares de tan sólo dos años, vendedor de ropa femenina en el mercadillo, decidió matricular a sus hijos en una escuela religiosa del barrio de al lado por la explícita recomendación de una profesora del colegio concertado del barrio. Moreno me explicó que la profesora del Lestonnac, reconociendo la atención y preocupación continua del padre por el rendimiento académico de sus hijos, lo convocó y le recomendó que llevase a los dos chicos a un centro privado, porque allí, en el Lestonnac, se perderían, no podrían estudiar porque no había un nivel suficientemente alto como para continuar más allá. El Moreno anteriormente me había comentado que los estudios y la escuela «no son importantes, sino *imprescindibles*». Con la ayuda y recomendación personal de esta profesora del Lestonnac, la otra escuela concertada aceptó la matriculación de los dos hijos del Moreno. Al mismo tiempo, le sugirieron que los apuntase a las actividades de la Fundación Pere Closa (una entidad gitana que fomenta los estudios de estudiantes gitanos), que podría ayudarles a no perder el ritmo más intensivo del colegio.

Esto es la otra cara de la moneda. El centro concertado más céntrico del barrio, que acoge la proporción más alta de alumnado gitano (aparte de la primaria pública en proceso de cierre) reconoce su incapacidad de afrontar la situación de manera eficaz para dar la oportunidad a los niños de recibir el contenido académico necesario para continuar los estudios. Otras oportunidades presentes y futuras tampoco parecen estar aseguradas. Por su parte, esta segunda escuela concertada prefiere aceptar las solicitudes apoyadas por alguna entidad de confianza, porque así puede cumplir con su obligación de abrirse a la «diversidad» y no tiene que elegir entre las demás familias «de diversidad» que entran directamente de la calle.

La mayoría de los padres *payos* elige escuelas fuera del barrio. Una educadora social me comentó, y tuve la oportunidad de observarlo en múltiples ocasiones, que a las ocho de la mañana, en la parada de metro *Sant Roc*, hay una multitud de niños y niñas que van a escuelas en el centro del municipio. Es decir, la oferta educativa del barrio y su cercanía no satisface a todas las necesidades educativas de la población. Muchos ven que el futuro de su hijo está más asegurado en escuelas de fuera del barrio.

En cuanto a los extranjeros, están relativamente contentos con la oferta escolar y por lo tanto están presentes en todos los centros públicos de San Roque y su alrededor. En este punto hay que tener en cuenta sus referencias comparativas, que generalmente son las escuelas de su país de origen. Mis informantes paquistaníes – adultos y jóvenes – me contaron que aquí el clima escolar es mucho mejor que en Pakistán. Por ejemplo, no te exigen que memorices nada, puedes tratar a los profesores como amigos y, en general, hay de todo en el centro: sala de ordenadores, cancha de fútbol, laboratorio, etc. y todo esto es gratis. En este sentido, lo que ofrece una escuela *primermundista* puede parecer moderno y bien equipado para aquellos que tienen como punto de referencia las escuelas públicas de países pobres y subdesarrollados. Esto también se aplica a algunos países de Latinoamérica, donde según los profesores de aquí el nivel académico debe de ser más bajo, ya que los niños recién llegados resultan estar muy poco preparados para la edad que tienen.

Una profesora que pertenecía al programa de educación compensatoria explicaba que los centros que hasta ahora combatían con las dificultades que presentaban los niños gitanos españoles del barrio, ahora además tienen nuevos desafíos con el alumnado extranjero recién llegado. Entre ellos el *Lestonnac*, el centro concertado, acoge un número muy alto de alumnado extranjero. Como señala Peeters (2005:83), aparte del alumnado gitano español, que representa las tres cuartas partes de la población estudiantil total, el alumnado proviene de Pakistán (7,8 %); Rumania (Rom, 6,4 %), China, Ecuador, Marruecos, Bulgaria, Bolivia y la República Dominicana. Por cierto, en el año académico 2004 también había dos (!) alumnos españoles no gitanos en el centro.

Finalmente, aunque tendría que haber empezado con esto, quiero comentar que el barrio no tiene guardería pública, aunque sí que hay una al lado del CEIP BC, en territorio del barrio al lado. Se ha detectado un interés, es más, una necesidad cada vez mayor de las familias gitanas por la guardería. Varios trabajos del territorio español sobre gitanos (Fernández Morate 2000, Zabalza Pérez-Nievas 2001, Giménez Adelantado 2002), subrayan, por una parte, la importancia de la escolarización temprana para la estabilidad de los estudios futuros y, por otra, la creciente confianza con la que los padres y madres gitanos miran hacia las guarderías y la educación infantil. Aquí no podemos entrar en el tema con profundidad, pero estos son solamente dos aspectos que revelan la necesidad primordial de que las administraciones establezcan las condiciones de la escolarización más temprana de manera gratuita o al menos con una negociación abierta con las familias gitanas. El profesorado de primaria y secundaria y otros profesionales del barrio son conscientes de las consecuencias más directas de la falta de este servicio. En muchos casos la responsabilidad de guardería recae sobre las hermanas mayores (en algunas ocasiones también hermanos mayores varones), que consecuentemente no podrán responder a su obligación de atender la escuela. Como indican los profesionales del barrio, una de las razones que provoca absentismo son justamente las responsabilidades familiares de las niñas y los niños.

Esto es lo que se ofrece en los centros educativos del barrio. Pero más allá de éstos, se desarrolla un trabajo educativo y social importante por varias entidades del barrio con más o menos coordinación y colaboración (y también con competencia por recursos) entre ellos por una parte y entre los centros de educación formal y las diversas entidades educativas por otra. A continuación presentaré la actividad de algunas de estas entidades, con las que personalmente colaboré durante el trabajo de campo.

### 3.3.2 Actividades educativas no formales

Cuando hablamos de la educación, muchas veces nos olvidamos de que la escuela no es el único lugar y ni siquiera el más importante donde se llevan a cabo actividades educativas. En el barrio de San Roque el agente socializador más fuerte quizá sea la calle. Las familias gitanas pasan mucho tiempo en los espacios públicos y los niños y los jóvenes también. Después de las horas de escuela, las plazas se llenan de grupos de niños jugando al fútbol o dedicándose a cualquier otro tipo de actividad, muchas veces con hermanos y primos mayores o menores. Al contrario que en la escuela, en la calle no se separan las actividades según generaciones y el proceso de enculturación ocurre en el grupo no siempre bajo control adulto.

Reconociendo la importancia de las horas libres, diversas entidades del barrio han organizado actividades para los niños y los jóvenes. En esta tarea, la entidad quizá más antigua es el **Ateneu Popular**. A finales de los setenta y principios de los ochenta un grupo de educadores y trabajadores sociales comenzó a trabajar, a partir del cual se desarrolló el Ateneu. El objetivo principal era acoger a los niños de la calle y, con actividades más libres que las escolares, inculcarles ciertos hábitos y prestarles una atención continua. En esa época funcionaban como un espacio transitorio entre la calle, la desescolarización y la escuela. Hoy en día ofrecen actividades extraescolares en parte vinculadas a la experiencia escolar pero de una manera más lúdica. En estrecha colaboración con el Lestonnac y con otros colegios, organizan un comedor donde los niños meriendan después de salir del colegio y luego por grupos de edad preparan un amplio abanico de talleres que van desde la percusión hasta la informática, desde la natación hasta las manualidades. Durante mi trabajo de campo en las actividades de la tarde (colaboré como monitor), la inmensa mayoría de los niños y niñas eran gitanos y sobre todo de familias económicamente modestas, aunque no las más pobres. Uno de mis informantes criticó fuertemente la política selectiva del Ateneu. Este informante arguyó que se echan fuera justamente los más problemáticos, es decir, que, como otras entidades, el Ateneu también marca sus límites por encima del nivel de los más necesitados. Personalmente no he podido comprobar su política selectiva, pero puedo confirmar que muchos niños llegaban a las actividades con poca experiencia de formas de trabajar «a lo escolar». Curiosamente, la selección automática aquí también funciona; una selección intraétnica. Cuando comenté a algunos padres que trabajaba en el *Esplai*, me preguntaban cómo aguantaba esos niños malos. No sé si hacían referencia a los hijos de «familias malas» o, en general, a los niños gitanos difícilmente controlables, pero es cierto que algunos se mostraban descontentos con el *Esplai* y no querían llevar allí a sus hijos.<sup>134</sup>

Comparado con otros centros educativos no escolares, el Ateneu representa una línea educativa parecida a la de las escuelas clásicas. Me refiero sobre todo a las reglas del juego que, especialmente en el caso de los más pequeños, no se crean con la activa participación de los niños, sino que suelen ser bastante rígidas, y las prácticas educativas para mantenerlos son más autoritarias, menos negociadoras. Esto quizá se deba al hecho de que la mayoría de los monitores no son profesionales de la educación (aunque muchos sí disponen de gran experiencia), o quizá porque los educadores principales establecieron hace varios años esta línea sin una revisión o una actualización. Por otro lado, Xavi, uno de los responsables del equipo de educadores, arguye que es muy importante, sobre todo con estos niños, que viven mucho en la calle,

---

<sup>134</sup> Méndez López (2005) señala el mismo fenómeno en otro barrio de gitanos. En su etnografía algunos padres gitanos cualifican de buena una escuela porque no hay alumnos gitanos en ella.

marcar las fronteras y recordarles constantemente las reglas del juego, o como a esto se refiere el discurso pedagógico: las «normas de convivencia». Así, el objetivo central del Ateneu es la socialización escolar de estos niños y niñas.

El Ateneu últimamente había introducido una política más inclusiva. Determinados días abría sus puertas a una gran variedad de niños y niñas. Comentan que después de mi trabajo de campo aumentó el número de niños extranjeros, que durante mi colaboración se limitó a dos niños *romanís* y algunos ecuatorianos. De esta manera, la actividad se acercaba más a la realidad del barrio. Un aspecto interesante es que la mezcla se planteó de manera gradual, es decir, al principio con grupos gitanos y extranjeros separados, que a lo largo del tiempo ya se irían mezclando. Un planteamiento pedagógicamente cuestionable, pero no tengo los datos de su resultado.

La Fundación Pere Closa ha sido famosa en Cataluña por su actividad educativa entre la población estudiantil gitana. Los jóvenes gitanos integrantes de la fundación tienen como objetivo fomentar el éxito escolar del alumnado gitano de manera que no tengan que renunciar de su pertenencia étnica. La actividad de mediación entre la familia, la escuela y el alumno ha resultado ser muy eficaz, sobre todo entre aquellos que ya tenían la intención pero no los medios para apoyar los estudios de sus hijos. Se espera que a partir de unos éxitos académicos individuales, la fundación consiga abrir el camino de un grupo firme de personas gitanas que puedan servir de referencia a los siguientes de la fila. Mientras que los proyectos de la Pere Closa consiguen varios éxitos (y premios de diversas entidades administrativas), desafortunadamente en el presente no ofrecen remedio a las familias indecisas, desinteresadas, es decir, a aquellos que están en el otro extremo del proceso aculturativo. Por esto, se escuchan críticas sobre el «elitismo» de la fundación. Por el momento, Pere Closa es para una minoría, pero su trabajo tiene repercusiones muy concretas en varios niveles educativos.

La Casa de Shere Rom era un proyecto de intervención de la Universitat Autònoma de Barcelona. Como tal, era el proyecto teórico y metodológicamente más fundamentado de todas las actividades del barrio. Se trataba de una actividad extraescolar que tenía como objetivo transformar el proceso de aprendizaje en un proceso de creación de sentido junto a la comunidad<sup>135</sup>. Las actividades tenían lugar en

---

<sup>135</sup> El proyecto se refería al conjunto de gitanos vecinos del barrio como *comunidad gitana*, sin embargo, canalizaba sus relaciones a través de la Asociación Gitana de la ciudad, que movilizaba solamente a los parientes de los líderes y no a la comunidad entera. San Román (1998), definiendo las diversas formas de organización social de los gitanos, conscientemente evita la expresión comunidad gitana. Diferencia entre la agrupación vecinal y la comunidad local de parientes. En este respecto comparto totalmente la idea desarrollada por Gay y Blasco (2002) de que la comunidad de los gitanos en una delimitación física o administrativa no se basa en la unidad y la armonía, sino muy al contrario, en general los vecinos gitanos *activamente* soslayan el encuentro con otros gitanos no parientes y/o – yo añadiría – tampoco vinculados con el culto. *Instead of grounding Gypsiness on social cohesiveness, the Gitanos see themselves as a*

las salas de la Asociación Gitana de Badalona con la – en teoría – activa presencia de líderes de ésta. Independientemente de la relevancia de la teoría de la psicología cultural en su planteamiento teórico, en las actividades participaban muchos monitores universitarios que, entusiasmados por las teorías de la psicología de la educación, intentaban crear un ambiente realmente agradable para el aprendizaje. Sus métodos pedagógicos – a mi manera de ver – eran una experiencia muy importante para los niños y niñas gitanos, pero, desafortunadamente, su objetivo principal, la implicación de la «comunidad», nunca se consiguió. Aunque tenían poca relevancia en el funcionamiento escolar, creo que era un punto importante de contraste con otras actividades extraescolares.

Finalmente, aunque hay más ofertas educativas extraescolares en el barrio, quiero cerrar esta lista con las actividades del Centre Obert Sant Cosme, porque creo que es este el centro cuyo funcionamiento tiene más relación con el instituto observado durante el trabajo de campo. Sant Cosme es una fundación de una escuela religiosa de Barcelona de bastante renombre. Después de montar un centro abierto en el barrio a petición de Cáritas, esta fundación decidió organizar un curso de mañanas para aquellos alumnos y alumnas que estaban matriculados en el instituto de San Roque, pero que sin embargo no acudían a la escuela. Así, una entidad privada se hizo cargo de unos jóvenes que pertenecían a la enseñanza pública, pero ni la escuela ni los servicios sociales parecían solucionar su escolarización en edad de escolaridad obligatoria. El funcionamiento del centro fue medio ilegal, aunque reconocido por la *Inspecció* y de la misma manera a los niños les fue reconocido medio legalmente que en vez de ir a la escuela iban al centro abierto de Sant Cosme.

Los educadores del centro plantearon una actividad con alumnos payos y gitanos, niños y niñas; pero como tantas veces en la historia de San Roque, no salió así. El educador principal explica que:

*«una de las características comunes de cada uno es que son gitanos, son de familias gitanas. Nosotros no queríamos hacerlo así. Pasa que la gran mayoría de los absentistas que tiene el instituto son gitanos [...] No pretendíamos hacer un gueto, una cosa fuera del instituto. En origen queríamos integrarnos en el instituto y es exactamente todo lo contrario de lo que estamos haciendo. Si nos interesa integrarse en el instituto lo que hemos hecho es crear un reducto aquí que más o menos ellos conocen, están a gusto, más o menos funcionan. Claro, lo que pasa es que ni normalizamos la situación de*

---

*group of people who are similarly positioned vis-à-vis the rest of the world - a community in the sense of 'commonness', not of 'communion' (Gay y Blasco, 1999:15). Más adelante volveré a este punto.*

*estos chavales, ni probablemente exigimos lo que deberíamos, a los que podrían dar más de sí.» [Tania, educadora de Centre Obert Sant Cosme]*

Así, la actividad reprodujo lo que era la *escuela puente*, pero tengo que subrayar que la culpa no es del centro, ni del planteamiento pedagógico subyacente. Como más adelante veremos, la dirección pedagógica del instituto prefería tener los problemas pedagógicos y sociales o fuera del instituto o bien separados de las actividades «normales». El instituto recibía algunos recursos para hacer frente a esta situación, pero la actividad de Sant Cosme significaba la liberación de estos recursos para otras actividades. Cuando los profesores hablan de recursos, principalmente piensan en más profesores, es decir, en grupos reducidos, aunque no lo expliciten. Y esto es exactamente lo que consiguió el instituto con el rechazo de la colaboración con Sant Cosme, aunque Sant Cosme sólo haya «liberado» la escuela de unos pocos alumnos de la gran cantidad del «alumnado N.E.E.» (con Necesidades Educativas Especiales). De todas formas, la difícil situación del instituto hace posible reclamar profesores «por la diversidad» (de ahí la categoría controvertida de «profe de diversidad»), un psicopedagogo, una educadora social, talleristas y diversos recursos externos. A cambio, en materia de reintegración escolar, el instituto no lo deseaba y el Sant Cosme no era capaz de conseguir prácticamente nada. Por lo tanto, el centro de Sant Cosme por las mañanas funcionaba como una escuela reducida donde las normas eran más ligeras, el nivel de exigencia académico más bajo y el tratamiento (actividad tutorial) muchísimo más personalizado. En los primeros años, la fundación llevó a cabo esta labor con una aportación mínima por parte de la Administración, a pesar de que la tarea que hizo fuese pública.

### 3.3.3 Sistema educativo formal y no formal, políticas educativas

La descripción de todas las ofertas educativas del barrio probablemente dé la impresión de que la familia gitana puede escoger el tipo de escuela o actividad escolar según su gusto e interés. Pero según muestra el trabajo de campo, el «microsistema» educativo del barrio no funciona bien y puede mostrarse poco desarrollo relativo.

El sistema educativo público primero intentó dar respuestas con la llamada *escuela puente*, pero, reconociendo su carácter segregativo y discriminador, optó por una fórmula *compensatoria*. Las escuelas ordinarias – quisieran o no – abrieron las puertas ante el alumnado gitano y gracias a esta apertura las escuelas primarias de la zona comenzaron a transformarse en escuelas segregadas por el fenómeno de fuga de los más interesados y los más preocupados.

Dentro de la escuela secundaria, sin embargo, la segregación a través de los *grupos de nivel* no ha desaparecido nunca, aunque la justificación de esta estructura haya cambiado. A finales de mi observación participante (cuando el gobierno del PSOE ya había «retirado» la LOCE, y así el fundamento «ideológico» del *streaming*<sup>136</sup>) el claustro del *Ausiàs* votó a favor de la reinstauración de los grupos de nivel en un intento de fomentar algunos alumnos *buenos* y así asegurar la supervivencia del bachillerato. La LODE (1985) se refiere al «derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y socio-cultural» (LODE título; art 6. 1/g), pero la LOGSE (1990) ya desarrolla concretamente las formas diversas de la *educación compensatoria*. La idea de la ley es establecer unas acciones coordinadas que prevengan y compensen las «*desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*» (LOGSE título 5, art. 63). En Cataluña, desde el año 1983, existe el Programa de Educación Compensatoria. En la práctica esto significaba talleres escolares, actividades individualizadas o en grupos reducidos en tiempo lectivo y fuera de éste.

Aunque en los últimos años su denominación haya cambiado, los grupos de refuerzo, grupos reducidos o los de currículum adaptado (*Unitat d'Adaptació Curricular* - UAC) no han desaparecido. A partir de la llegada masiva de inmigrantes extracomunitarios, sin embargo, la política educativa ha perdido su interés por el alumnado gitano. Como consecuencia de las mismas actividades, el mismo profesorado que durante muchos años trabajó con familias gitanas, a menudo improvisando, pero con una cierta experiencia acumulada, se vio obligado a trabajar con una nueva población estudiantil: los inmigrantes. Abajo y Carrasco (2004) describen este cambio de la siguiente manera:

«en los últimos años los programas de Educación Compensatoria han pasado a llamarse Interculturales, sin aumentar los recursos ni la formación especializada y profunda del profesorado: se pide al mismo profesorado que antes realizaba el apoyo y/o seguimiento escolar del alumnado gitano con necesidades de dicho servicio que ahora priorice la atención a los hijos de inmigrantes extranjeros.» (Abajo y Carrasco 2004: 47)

«(...) el tema de los niños gitanos en este momento no forma parte del trabajo pero paralelamente se ha incrementado mucho la migración en esta zona y para Cataluña y España ha sido un proceso paralelo, entonces se nos ha pedido a las personas de la Educación Compensatoria que colaboremos en este proceso. Figura que éramos personas especializadas en dificultades de incorporación en la escuela, entonces nos han pedido que colaboremos también en la integración del alumnado inmigrante. Y bueno,

<sup>136</sup> La bibliografía anglosajona se refiere a la problemática de creación de grupos homogéneos de nivel académico como *streaming* o *tracking*.



*entonces, hemos asumido dos tareas.»* [Eulàlia, profesora de Educación Compensatoria]

Las Administraciones educativas y sociales, como reacción a la situación de absentismo y abandono escolar, desarrollaron rápidamente apoyos y ayudas en un marco de «proyectos socio-educativos» y proyectos de «compensación externa». Es decir, empezaron a buscar soluciones complementarias fuera de la escuela. (FSGG, 2002).

«La compensación educativa es un reto social que se orienta a situar al alumnado en situación de desventaja social y cultural en unos niveles adecuados de desarrollo personal que les permita la ruptura necesaria con la marginación para su futuro desenvolvimiento laboral y social. Por lo tanto, el modelo educativo compensador debe ser integrador, evitando la excesiva concentración de alumnado con necesidades educativas de compensación.» [Cita de un texto explicativo de la LOGSE.]

Pero, en esta época, la principal preocupación de las administraciones es la integración de los inmigrantes en el sistema educativo. Mientras que los políticos han perdido su interés por los gitanos – y consecuentemente se ha cortado el apoyo social (de hecho no se ha incrementado con el aumento de casos) y el apoyo escolar se ha concentrado en becas asignadas a una parte del alumnado gitano – los educadores y las escuelas del barrio siguen teniendo las mismas dudas y dificultades que hace diez años.

El Consejo Escolar del Estado constata cómo mientras el alumnado gitano se mantiene estancado (26.524, en el curso 1996/97; 26.874 en el 1997/98 y 26.082 en el curso 1998 y 1999); el inmigrante continúa en claro aumento (26.540, 28.096, y 30.707, lo que representa un incremento del 15,70 %), en territorios MEC y sería mayor si conociésemos los datos estatales.

[...]

El Consejo Escolar del Estado considera que nuestra escuela se enfrenta a un nuevo reto. El fenómeno de la inmigración no puede ser tomado como un problema, antes al contrario, es una solución, no sólo para las personas que emigran sino también para los países de acogida, que deben ser capaces de integrar a todos los alumnos sin distinción de la situación jurídica de sus padres, dándoles opción a una educación de calidad, respetuosa con las culturas de origen, plural y favorecedora del mestizaje como elemento enriquecedor de los pueblos. [Cita de un texto explicativo de la LOGSE.]

Como la política educativa, la escuela también gira su atención a la recepción e incorporación del alumnado inmigrante. Los profesionales interesados en temas educativos y sociales de la comunidad gitana del barrio coinciden en solicitar ayuda de las administraciones, pero antes que nada, con coordinación. Cada entidad tiene

oportunidades desaprovechadas, métodos experimentados, pequeños éxitos y sobre todo experiencias diversas de muchos años. Lo que más falta en el barrio es la capacidad de colaborar entre entidades y espacios. El instituto, por ejemplo, no mantiene relaciones coordinativas más allá de lo fundamental ni con los colegios de donde proviene la gran mayoría de su alumnado, ni con los centros extraescolares donde participan en actividades de tarde o de verano. La distancia entre el instituto y el Ateneu no es de más de cincuenta metros. El proyecto de la UAB (la *Casa de Shere Rom*) tiene una relación muy superficial con el Lestonnac (a más o menos 100 metros de distancia) y nula con el Ateneu (a 150 metros), aunque sí con otros colegios más lejanos. El centro Sant Cosme mantiene reuniones regulares con el instituto, porque así le conviene a éste, pero estas reuniones son puramente técnicas y nunca pueden pasar a temas organizativo-pedagógicos: es decir, el instituto no busca fórmulas para la reintegración real de los chavales del centro. Sant Cosme, por su parte, hasta mi trabajo de campo, no podía colaborar con el instituto concertado, ni con los colegios, a pesar de sus intentos. La fundación Pere Closa también participa en el «juego» como competidor de algunas entidades, aunque eso sí, colabora estrechamente con los centros educativos públicos, concertados y privados donde tiene alumnos gitanos que reciben una beca a través de esta fundación. Sin detallar más los vínculos y desvínculos de las entidades del barrio, podemos constatar que la colaboración y cooperación – que reclama tanto el alumnado – no se ha realizado de manera eficaz en el barrio. Ha habido muchos intentos, y en el presente el PLADECO (Ajuntament), a partir del 2002, y el LIC (Departament d'Ensenyament de la Generalitat), a partir del 2005, son dos intentos nuevos para conseguir lo que durante treinta y cinco años no ha sido posible.

La entrevista realizada con la Regidora de l'Àmbit de Serveis a les Persones de l'Ajuntament reveló que la Administración pública es consciente de que las dificultades del barrio son parecidas pero de carácter diferente en comparación a las de otros barrios de la ciudad, que con el cambio generacional y a través de la escolarización han salido de la marginación.

*«pienso que algo hizo, en parte, la diferencia con otros barrios el componente de población gitana; es muy numerosa. Que la cultura gitana tiene otros parámetros, otras cosas, que seguramente tiene otro ritmo de las cosas, otras formas de ver, que también es cierto que estamos en una sociedad con una cultura mayoritaria y a las culturas minoritarias les cuesta encontrar lo que les es fácil, unas veces porque les satisface, y otras porque incluso ellas no lo acogen por el miedo a perder la identidad» [Regidora de l'Àmbit de Serveis a les Persones de l'Ajuntament de Badalona]*

A pesar de este reconocimiento, la teniente de alcalde y regidora rechazó toda responsabilidad refiriéndose a la falta de iniciativas cívicas que tendrían que ser la base de todas las acciones.

*«nosotros somos un ayuntamiento que tenemos muy claro que podemos liderar los procesos, pero que no tenemos que ejecutarlo todo, que hay cosas que corresponden a la sociedad civil, que sólo desde una suma de acciones desde la sociedad civil, desde el terreno público, es como realmente se hubiesen podido llevar a cabo con éxito determinados programas» [Regidora de l'Àmbit de Serveis a les Persones de l'Ajuntament de Badalona]*

Aparte, también explica que el gobierno autonómico, que hasta esa fecha era de CiU, hizo muy difícil cualquier colaboración con el Ajuntament socialista de Badalona. Esta relación conflictiva se manifiesta en muchos aspectos, pero una educadora social me explicó – con toda naturalidad – un caso al respecto.

*«El Albert, que era de la Generalitat, todos los datos de las listas de sus intervenciones y todo los guardaba en un sitio concreto. [...] yo lo que he hecho, yo he solicitado a mis jefes, si me pueden dar esta información. Que para mí puede ser muy útil. Porque si yo parto de una familia que no conozco nada, a lo mejor en la que Albert ya trabajó muchísimo, entonces yo sabría más o menos cómo se puede trabajar con esta familia, no tendría que partir de cero. Entonces yo ya lo he solicitado dos veces... no creo que ni siquiera lo hayan solicitado mis jefes de la Generalitat. Creo que todo se quedó allí. No creo que nadie tenga que tener problemas o ningún obstáculo, porque sólo quisiera trabajar con ellos y ahorrarme trabajo.» [Carmen, educadora social]*

No se entiende por qué, durante tantos años, la regidora, que era consciente de que se trataba de un barrio donde la organización cívica, las iniciativas propias y la colaboración entre entidades eran críticas, no inició inversiones de la administración local para fomentar este aspecto.

Una educadora social de la zona – empleada del Ajuntament – reconoció que, a pesar de sus esfuerzos, no existía coordinación entre las entidades implicadas.

*«¿El nivel de absentismo? No existe una colaboración de este tipo. Para el nivel de absentismo deberían existir comisiones. Lo que llaman aquí 'Comisión de zona' 'Comisión de ciudad'. En la 'Comisión de zona' estarían los directores de escuelas, los referentes del centro, estaría el técnico de educación, estaría el interlocutor del centro, algunas personas de los Servicios Sociales. Teóricamente deberían de existir. Y a nivel de ciudad, pues directores de diferentes escuelas, a lo mejor lo de los Caps de servicios sociales, PERO ESO NO FUNCIONA. NO SE HACE. A nivel de eso, nada. En lo que sí que trabajamos nosotros, los de los Servicios Sociales, es en las comisiones de lo que es el PLADECO. Allí estamos todos, en la comisión socio-sanitaria, la comisión socio-educativa.» [Carmen, educadora social]*

En cuanto a los debates de PLADECO, hay un acuerdo, una esperanza entre las entidades, pero conociendo la poca implicación del Ajuntament en la solución de los problemas del barrio, los sentimientos positivos se mezclan con la desconfianza y la desesperanza. Un comentario que apunté en el diario de campo describe fielmente esta situación:

«Isidoro sale del despacho. Pregunta qué me pareció ayer la presentación del Plan de Desarrollo Comunitario de St. Roc. Le digo que me sorprendió lo superficial que fue. Que de hecho no explicaron nada con detalle. Y ¿cómo es posible que tan poca gente participara en el debate después de la presentación? Isidoro: no es nada raro, ya que es la tercera versión que escuchan y ya están un poco hartos de escuchar. De hecho sus propuestas nunca se tienen en cuenta. Ese no fue el momento de discutir...» *Diario de campo*

La misma desesperanza, pero, por otro lado, las ganas de trabajar e intentar superar esta situación son palpables en prácticamente todas las entidades del barrio, incluso en las escuelas. Muchos, aparte de que mantienen su confianza en el PLADECO, prefieren colaborar a nivel personal con las demás entidades reconociendo que las maneras formalizadas de colaborar dependen de la entidad organizadora y que, por lo tanto, es mejor mantener un alto nivel de informalidad en todas estas cooperaciones.

*«Cada uno tiene sus ideas. El que quiere, sólo sus cuatro horas, que da clase y luego yo no quiero implicarme en nada más en todos estos procesos. Hay gente que se implica, están súper implicados, y luego hay otros que no miran, tienen problemas, ¿sabes? Otros, pues claro no tienen teléfono, si les llega bien, si no ya sabes cómo van los buzones aquí ¿no? A veces a cien metros, a la hora del patio, un momento, ¡Buenos días! ¿Cómo está? pasa esto... Habíamos hablado un momento. Sí, con esta forma de trabajar, sabes, yo creo que cambiaría. A ver, no es que... nadie me ha enseñado esto, mi modelo es el maestro que yo tenía en el pueblo que cuando veía un problema venía a casa, es diferente, bueno es compartir con la comunidad, ¿sabes?, vives, estás conmigo.» [Xavi, educador del Ateneu]*

En el *Ausiàs*, en cambio, esta visión está absolutamente ausente. La dirección prácticamente no mantiene relaciones informales con el barrio y sus relaciones oficiales con otras escuelas y centros educativos no son buenas. Cuando pregunté a los responsables acerca de la colaboración con personas y entidades externas, me contestaron siempre refiriéndose a las normas que marcan las reuniones sistemáticas con el *referent* de los servicios sociales del Ajuntament y del Programa d'Educació Compensatòria, con el Ateneu (¡dos veces al año!), con la Fundación Pere Closa, con las escuelas primarias, las reuniones tutoriales con los padres, etc. Siempre teniendo en cuenta las normas. En este sentido, el *Ausiàs* tenía una «política exterior» muy insuficiente que puede ser la raíz de varias dificultades que no podía superar.

Resumiendo, hay una amplia oferta educativa escolar y extraescolar en el barrio de San Roque, pero pese a esto las familias gitanas no tienen solucionada la formación de sus hijos. Mientras que los centros públicos – de primaria y de secundaria – muestran una tendencia a la masificación del alumnado gitano y extranjero pobre, la única concertada ya desde hace años se ha transformado en una *escuela gueto* por excelencia, donde el propio profesorado no ve asegurada la formación correcta de los niños. Las diversas entidades educativas siguen con dificultades para colaborar y coordinarse entre

ellas y con las escuelas. Es decir, el sistema educativo filtrado en las administraciones no ha podido asegurar unas condiciones que de manera eficaz respondan al deber igualador de la escuela en un contexto social y económicamente marginal.

En el apartado siguiente entramos en el instituto público del barrio para estudiar desde más cerca los procesos escolares y las relaciones educativas que se desarrollan en marco del IES.

### 3.4 El «Ausiàs»

#### 3.4.0 Comentarios preliminares

Detrás de una muralla de ladrillo se encuentra el IES Ausiàs March. Desde fuera es muy parecido a cualquier otro instituto, refleja poca identidad propia. Cuando empecé a observar la entrada la primera cosa que me llamó la atención fue el póster de publicidad: «Matrícula oberta». No es nada sorprendente si lo vemos a final de curso o en verano, pero en octubre o noviembre ya no es tan evidente. En aquel entonces la única explicación que encontré fue que se les había olvidado quitarlo. Ahora ya sé que se trataba de una «pesca de alumnado» y que probablemente no era el único IES de la zona que buscaba alumnado en cualquier época del año.

*«tal y como estamos hoy en día lo que hay es una, entre comillas, competencia por captar alumnado y espacio, y cada uno tendrá sus estilos y técnicas, ¿no?, no es una cosa del barrio, es una cosa de estado, de estado, en el sentido de que tienes que luchar un poco por, luchar también entre comillas, digamos por ganarte el alumnado, atraerlo, ahora este es un mecanismo y tiene unas explicaciones muy complejas, ¿no?» [Jordi, coordinador pedagógico]*

Uno de los problemas presentes en las escuelas es que los alumnos no llenan las aulas. En un sistema de apoyo normativo, donde la escuela recibe financiación por número de alumnado, la principal preocupación es negociar entre la necesidad de recursos (económicos y de «mano de obra») y la composición del alumnado (que si es de «diversidad» requiere más atención). Desde luego, la «incorporación tardía» de alumnado (ante todo extranjero) implica pedagógica y académicamente un esfuerzo importante de parte del profesorado, pero por otro lado aporta los recursos otorgados para el instituto. En el curso 2001/02 había 21 alumnos de «incorporación tardía», en 2002-03 «solamente» 16. En el año del trabajo de campo este número probablemente fuese más alto.

No siempre fue así. En la historia del *Ausiàs*, en todos los sentidos, existe un antes y un después. El gran corte fue que el Ministerio eligió este centro educativo para introducir de manera experimental los cambios fundamentales que implicaba la nueva ley de educación, la LOGSE. De esto ya hace diez años, sin embargo, el primer choque del profesorado tiene sus repercusiones en su actitud presente, en su capacidad de asumir la realidad socio-educativa y responder adecuadamente. Esto es importante subrayarlo, porque la mayoría de los profesores – que estaban presentes en el cambio – parecen todavía relativizar la situación actual a un pasado bonito, creativo y exitoso.

*«tú sabes que la reforma se practicó en condiciones óptimas en dos o tres institutos de Cataluña, para convencer de que funcionaba bien, ¿no?, lo de los créditos variables, lo de las líneas curriculares, en fin parecía que la idea era que cualquier individuo podía realizar sus facultades en líneas diferentes y acabar con un título estupendo y tal. Bueno, después de haberse aplicado en condiciones óptimas, que quiere decir con un equipo preparado, un equipo que quería defender eso y en un lugar y con alumnos reducidos, pues nada, aplicaron eso y resultó magnífico. Entonces la administración catalana decidió que la reforma se experimentara más globalmente a partir de estas experiencias en Badalona, es decir, precisamente aquí, intencionadamente aquí, y enseguida vimos por qué. Aquí se podía experimentar, se podían ver fracasos, podía haberlos y todo esto, y no eran un coste social para la Administración. [...] Ahora los profesores nos indignamos porque pensamos, fíjate, cómo vamos por aquí con la conflictividad que tenemos.»*

*«Entonces aquí metieron a una cantidad enorme de alumnado [...] Había 7 líneas de primer curso, por ejemplo, sin ningún medio especial, sin laboratorios. Los mismos que había antes para bachillerato tenían que adecuarse a la gran invasión de criaturas. Porque eran criaturas para nosotros, eran pequeñitos obligados y todo esto sin ninguna preparación para los profesores, o sea que esto fue tremendamente injusto. Desde cualquier punto que lo mires es muy injusto, o sea no había por donde agarrarse, fue una insolencia administrativa, y por eso nos unimos incluso gente que estamos muy en desacuerdo con la... tenemos posiciones muy diferentes respecto a la enseñanza, nos unimos contra la arrogancia esa...»*

*«cuando cambió el sistema esto fue un caos, primero nosotros no sabíamos tratar la gente no teníamos, ni idea, pero ni la menor idea [...] pues mira hemos aprendido a sobrevivir, en unos años mucha gente pereció dosificada, ha quedado muy tocada.»*  
[Olga, profesora IES]

*«no habíamos previsto una disciplina determinada, unas reglas, un comportamiento, unas situaciones de, por ejemplo, hacer frente a un alumno que radicalmente no quiere e estudiar, y que te desprecia y que te insulta. Esto no lo habíamos tenido nunca en bachillerato – venían, se suponía, voluntariamente – y eso creó unas situaciones pero desesperantes, dramáticas, muy dramáticas, gente que cogió depresiones y bajas absolutamente justificadas y después unas desuniones tremendas entre el profesorado, ¿eh?, eso fue lo que hizo esa maldita reforma»* [Isabel, profesora IES]

*«yo sí creo poder decir que hay gente que hace o sigue la ley del mínimo esfuerzo para no ser sancionado. Por ejemplo, están los de las bajas, hay bajas muy justificadas, pero hay bajas de una frivolidad enorme, tremenda, y se practican impunemente. Hay gente que sí que se preocupa de no terminar una clase, de que un tema haya quedado vacío y todo esto y otras que no... pero de todo es que las personas que actúan así impunemente se creen justificadas, es decir, se lo creen. Es la cuartada más grande, la reforma nos ha hundido y hay que luchar, es decir, es que creen que están luchando al no hacer nada y esto es penoso, es muy triste.* [Isabel, profesora IES]

*I que, clar, això no vol dir que... encara hi ha persones que no accepten aquesta realitat, no accepten aquesta realitat del que hi ha, i bueno, doncs creuen que doncs altres coses, no? Doncs que s'hauria de fer boicot al sistema aquest, etcètera. I jo diria que doncs això per nosaltres va ser un cop bastant fort com a centre, i no vam saber adaptar-nos-*

*hi – clar, també es podria discutir si és que ens hi haviem d'adaptar, però adaptar-nos davant d'aquesta nova realitat que se'ns obria. [Josep, professor IES]*

*«Cada vez estamos mejor, lo que pasa es que nosotros moriremos, ¿por qué? Porque yo creo que no depende de nuestro esfuerzo, esto es un poco penoso. Esto no quiere decir que yo venga aquí en plan... no, no, yo vengo aquí a trabajar, y trabajo y me pagan, pero yo no soy optimista respecto a que nuestro esfuerzo pueda hacer que las cosas vuelvan a su ciclo normal. Ni siquiera creo que esto se pueda arreglar desde arriba tampoco, soy un poco pesimista.» [Olga, profesora IES]*

Por supuesto, al principio, yo no tenía claro todo esto. Pero se notaba la desunión entre los profesores, un ambiente pesimista entre una determinada parte del claustro y una cierta pasividad hacia todo lo que para mí, desde la investigación educativa, era importante. (Entre paréntesis quiero llamar la atención sobre la última cita, en la cual Olga reconoce su alineación total de los medios y sobre todo de los resultados de su trabajo. Aunque lo haga lo mejor posible – y no cabe duda que muchos lo realizan con el máximo entusiasmo – no ejercen control sobre su proceso de trabajo.<sup>137</sup>)

De todas formas, entrar la primera vez al edificio (después de superar la doble seguridad: una puerta de rejas y otra de vidrio) era en sí mismo un gran éxito y estaba lleno de esperanza y sorpresas. Me costó más o menos tres meses conseguir una cita con la directora. Me hizo esperar durante bastante rato, de manera que tuve tiempo para observar el pasillo de entrada, cuya decoración no era nada diferente de la decoración de todas las escuelas en las que cursé mi educación en Hungría. Elementos decorativos, mensajes pedagógicos (por ejemplo un poema de un gran poeta catalán con un mensaje moral; en mi caso el poeta era húngaro), unos señales de los símbolos nacionales (alguna cosa pintada con las *quatre barres*), una exposición de dibujos de los alumnos y una foto en la vitrina de la salida: alumnos y profesores abrazados y sonriendo. Por supuesto, la mayor parte de la vitrina estaba ocupada por mensajes informativos sobre cursos, becas, reuniones, fechas límite, nuevas normas, salidas y visitas. El coordinador pedagógico interrumpió mi observación con sus disculpas y me comunicó que la directora no tenía tiempo, pero que podía hablar con él mismo, porque al fin y al cabo era él, y no la directora, quien me podía ayudar. Enfadado, pero agradecido, acepté su ayuda.

Después de explicar mi oferta-solicitud (realizar un estudio colaborando con el profesorado) quedamos para otro día, porque primero tenía que plantearlo a la dirección y a los implicados: el profesorado. En ese momento no le di mucha importancia, porque estaba contento, ya que estaba *dentro* del instituto, pero más adelante reconocí que la manera de tratarme formó parte del trámite cotidiano de la escuela. Mi primer contacto

<sup>137</sup> Véase el análisis de Fernández Enguita (1990a) sobre el enseñante como trabajador proletarizado.



personal con el instituto me podría haber explicado mucho sobre las relaciones de poder, las maneras de toma de decisión y el manejo de información. Jordi, el coordinador pedagógico del centro, fue una persona clave. Como psicopedagogo formaba parte del equipo directivo. Estos dos estatus le aseguraban el acceso a toda la información y el control de decisiones. Mientras el rol de la directora era meramente administrativo y representativo, las relaciones externas e internas pertenecían a Jordi. Todo lo que se podía saber sobre el alumnado, lo sabía y lo administraba Jordi y sólo una parte de este conocimiento llegaba a los tutores o al profesorado. Jordi representaba a la escuela en cualquier reunión pedagógica o coordinativa de la zona o del municipio. Jordi asesoraba, coordinaba, administraba, tomaba decisiones y además daba clases de materias de las cuales no estaba licenciado, como por ejemplo las matemáticas.

Esta persona céntrica tenía otra característica que creo que es muy importante desde la perspectiva crítica de su actividad. Siempre tenía prisa y pocas veces se mostraba disponible para discutir, delegar, preguntar o consultar. Aunque creo que su persona significaba un bloque importante en procesos de innovación, le debo agradecer su apoyo continuo a mi trabajo.

Después de esperar unas semanas más, finalmente pude concretar con tres profesoras mi forma de colaboración. En las clases de inglés ofrecí a Gemma, que los miércoles yo le prepararía la primera mitad de la clase con actividades más dinámicas y le ayudaría en la segunda parte. Cada miércoles dividíamos el grupo en dos grupos pequeños y me encargaba de ellos. Meritxell, la profesora de matemáticas, en un grupo reducido con «currículo adaptado», necesitaba mi ayuda con unos alumnos puntuales. Finalmente, Isabel, la profesora de castellano, dejó libre la definición de mi rol y desde el principio confió en nuestro experimento común.

La colaboración justificaba mi presencia y requería mucha preparación por mi parte. Sin embargo, las actividades propiamente lectivas ocupaban menos de la tercera parte del tiempo que pasaba en la escuela. Las horas libres en la sala de profesores o en el patio, los quince minutos en el bar, las charlas con los conserjes, la participación en actividades no lectivas (taller, preparación de fiestas, etc.) ocupaban la mayor parte del trabajo de campo y quizá aportaran más información sobre la realidad escolar que la observación participativa en el aula. No podría decir exactamente qué opinión generé entre el profesorado, pero sé que generalmente se referían a mi persona como «el observador», y sólo para pocos y pocas era «Ábel».

### *Estructura y funcionamiento de la escuela*

Durante el año del trabajo de campo la dirección del centro parecía jugar un rol abierto y democrático de cara a los demás órganos. Ese *equip directiu* lo designó la inspectora de la zona, ya que el anterior se lo «cargaron» ciertos grupos del profesorado porque consideraron la dirección autocrática e ineficaz. Según algunos profesores, la nueva directora y su equipo no fue una elección casual de la inspectora sino que fue la maniobra de una profesora *sénior* que mantenía buena relación con ésta.

Debido al fracaso de la política de mano dura, el nuevo *equip* optó por una línea *light* en términos generales. El director autocrático se sustituyó por una directora administradora débil, con un *equip* manipulador. Las decisiones se tomaban en las reuniones del *equip directiu* a través de un proceso de autocensura. En temas donde el consenso del claustro era necesario, el *equip* elaboraba sus propuestas teniendo en cuenta qué era lo que se podía y qué era lo que no se podía comentar delante del público. La principal preocupación era no generar ni escándalo ni resistencia. Para conseguir esto, las reuniones del claustro se dedicaban a temas menores como las estadísticas, cuestiones de disciplina del alumnado, derivaciones a otros centros, informaciones generales sobre requisitos nuevos de las administraciones, etc. El temario del claustro se repartía el mismo día de la reunión, tal vez porque el *equip directiu* no lo había preparado antes, quizá para no dar oportunidad a los profesores a una preparación previa.

La participación en las reuniones del *claustre* era obligatoria. Mientras la lista de firmas circulaba los profesores estaban presentes, pero después comenzaba una huída lenta de aquellos que anteriormente se posicionaban en las últimas filas. La organización espacial de estas reuniones reproducía la forma habitual de las clases: el *equip directiu* en una mesa larga delante de los demás profesores. El comportamiento del profesorado, quizá justamente por la connotación escolar de las relaciones, era bastante regular en estas reuniones. Al principio se prestaba más atención, pero hacia el final de la reunión muchos charlaban con sus compañeros, dibujaban aburridos en una hoja y la mayoría se resistía a la expresión de opiniones. Pocas veces se generaba debate, los comentarios eran más bien quejas o críticas y no propuestas. Además, los comentarios críticos siempre provenían de las mismas personas.

Por una parte el *claustre*, con su pasividad política, conseguía que no se tomaran decisiones importantes sobre el funcionamiento del centro. Por la otra, el *equip*, mientras mantenía oculta toda la información importante, no se veía obligado a interrumpir el aparente estado de paz.

Los profesores quedaban desinformados y por lo tanto pasivos a los cambios de oportunidades del barrio. En sus relaciones más allá del centro, no participó nadie que no perteneciera al *equip*. El *Pla de desenvolupament comunitari*, derivaciones, respuestas al absentismo, entidades del barrio, intervenciones, informes de y hacia las administraciones, etc. eran temas a los cuales el *equip directiu* hacía frente sin ninguna implicación de otros órganos.

Pero a nivel operativo el trabajo interno tampoco activaba a los profesores hacia una colaboración o al menos hacia la toma de decisiones comunes. Desde el punto de vista del observador, llamaba la atención la ineficacia del trabajo individualizado, mientras que desde el punto de vista de profesor la labor docente era terriblemente solitaria. No había foros para discutir problemas y compartir dudas (más allá de las quejas) de manera creativa. Las formas institucionales no parecían dar este respaldo al profesorado, pero ellos tampoco se organizaban para conseguirlo.

*«Aquí manquen reunions d'equip docent. Per què? Perquè jo les he fet en altres centres, llavors va molt bé cada setmana, perquè clar tots els profes dels mateixos alumnes parlem, i llavors clar fulanet ha fet no sé què i llavors ha passat això. I no t'has d'esperar a que no sé qui, quan la cosa ja està molt avançada, t'assebentes de que a un alumne l'han expulsat perquè no sé què... És posar-hi remei abans. Què passa, que com que no hi ha comunicació entre nosaltres, clar, o fem tard o a lo millor... Això sí que... vull dir, jo em deixaria de tant de claustre i faria equips docents, en realitat.»*  
[Meritxell, profesora IES]

Los *departaments* gozaban de cierta autonomía para tomar decisiones y a nivel organizativo y pedagógico podrían haber tenido importancia. Pero, en realidad, estas entidades no funcionaban como grupo. Por ejemplo, el director del departamento de matemáticas era un profesor con una larga trayectoria y muy poco interés por los asuntos de la escuela. En los momentos libres del día laboral se dedicaba a los trámites de su empresa privada por internet y, según los integrantes más activos del departamento, su persona servía más para bloquear que no para promover la fluidez de la organización.

*«En particular el nostre departament, el de mates, sincerament és un caos. Cadascú va a la seva i dona igual el curs, dona igual ESO que batxillerat. Hi ha alguns professors que potser sí que tenen una mica més d'interès, hi ha un guió que has de seguir i tal, però ningú està preparat ni ens hem assegut a parlar de 'Escolta! Com, com ho encarem?' Perquè si hem de baixar el nivell l'hem de baixar, però potser no és aquest el problema. No és simplement baixar el nivell, sinó buscar altres alternatives. Això no s'ha plantejat. Jo no sé en altres àrees, però en mates no.»* [Meritxell, profesora IES]

*«Tu mires els de socials i no parlem mai de 'aviam, aquest tema com el fas tu?' Entens? Fer una col·laboració en aquest sentit, o anar a veure una classe d'un company i dir, 'ai, doncs potser mira't així'... o 'Òndia!, m'has deixat bocabadat', o el*

*que sigui, no? Això no va... d'això estem a anys llum, anys llum.» [Josep, professor IES]*

Los departamentos eran pequeños y generalmente divididos según la edad del profesorado o el interés por el trabajo. En cualquier caso, no funcionaban eficazmente como entidades operativas de la escuela.

Del *Consell escolar* tengo poca información, pero es cierto que el alumnado generalmente no estaba informado de las reuniones, por culpa de los representantes o bien por el desinterés. El AMPA, como ya comenté anteriormente, tampoco representaba un elemento fuerte en la toma de decisiones.

Como hemos visto, los órganos de la escuela no fomentaban el cumplimiento de los objetivos de la escuela ni a nivel operativo ni en términos de planificación o proyección. Lo que he podido identificar han sido algunas personas clave que hacían que el instituto no dejase de ser lo que era: una institución educativa donde la única obligación del profesorado era dictar clases en las horas lectivas y cumplir unos requisitos laborales mínimos, mientras que el alumnado tenía la única obligación de participar activa o pasivamente en las clases lectivas y cumplir con las normas mínimas de convivencia. Desde mi punto de vista, esta regla de requisitos mínimos podía mantenerse gracias a que unas personas clave continuamente comunicaban a la comunidad educativa la estabilidad del contexto.

El psicopedagogo – coordinador pedagógico – en todo momento se aseguraba que desde fuera el mal funcionamiento del centro quedase lo más invisible posible. Era prácticamente la única persona que se relacionaba con «el exterior». Por un lado participaba en reuniones con gente de fuera, entregaba informes, «intercambiaba» alumnos no deseados (en términos técnicos: «derivación» entre centros), recibía las familias *nouvingudes* y realizaba entrevistas con el alumnado nuevo. Por otro lado, se aseguraba de que el profesorado no se enterara de las dificultades contextuales de la escuela, para que esto no dificultase su trabajo diario (según los requisitos mínimos). Para no generar conflictos interiores, se ocultaba la información y se procuraba hacer frente a la gran variedad de acontecimientos trabajando horas extra y manteniendo un aire de apresuramiento a su alrededor.

Una de las profesoras de mayor edad, la de los *elefantes* – como dicen algunos profesores jóvenes – estaba también presente en los márgenes de la dirección. Gracias a su capacidad discursiva y sus contactos con *Ensenyament* había conseguido un significativo poder en las decisiones importantes. Debido a su amistad con la inspectora de la zona, consiguió que ésta designara una junta directiva *light* en el centro, con una directora administradora. De esta manera esta profesora adquirió un poder fuerte pero

invisible dentro del profesorado, sin embargo, con muy poco respaldo por parte de la mayoría.

Finalmente identifiqué otro profesor, repetidamente miembro de los *equips directius*, que tenía un rol importante en la continuidad y estabilidad del sistema tan imperfecto del instituto. Esta persona, que tenía muy buena relación con todos los profesores, desde mi punto de vista, ayudó a la dirección en el *public relations* interior de la organización. Su incuestionable profesionalidad como *cap d'estudis* dio la imagen de que ellos hacían todo lo posible para mejorar «las cosas», mientras que en realidad lo que procuraban era no cambiar las líneas importantes de la práctica.

Gracias a estas tres personas clave y a su mitigación con los grupos de intereses de la organización junto con la inmensa pasividad de la mayoría del profesorado, el instituto no cambiaba. Al principio de curso luchaban contra el mismo tipo de problemas estructurales que a final de curso, sin que hubieran habido iniciativas, proyectos, propuestas o acciones significativos.

Con estas características de organización escolar y funcionamiento del centro podemos tener una primera idea de la «cultura escolar» que me propongo profundizar en los siguientes apartados. Aceptando las tipologías que aplica Garcia Gràcia (2001:6)<sup>138</sup> a la cultura institucional de los centros educativos, podemos caracterizar el IES *Ausiàs March* con una «cultura de separación», en contraste con las categorías de «cultura de integración» o «cultura de conexión». Para corresponder a esta categoría, de modo breve, quiero señalar algunos puntos ya mencionados y otros elaborados más adelante.

Los objetivos educativos del centro están poco definidos y mínimamente compartidos entre el claustro de profesores;

- el claustro está altamente fragmentado y carece de cualquier entidad de cohesión;
- la concepción de la función docente está regularmente o muy restringida al cumplimiento de objetivos académicos;
- las asignaturas demuestran fronteras en contenido intelectual y en formas de trabajar. Institucionalmente el trabajo se organiza por áreas (departamentos), pero, en la práctica, falla incluso este bajo nivel de coordinación;

---

<sup>138</sup> Maribel Garcia Gràcia se apoya en tipologías ofrecidas por Armengol i Asparó (1999) y Hargreaves (1994).

- la formación del profesorado es de carácter individual y se nota una cierta resistencia ante la actualización de los métodos y las formas de trabajar.

A continuación, en el marco de la descripción etnográfica, hablaré de varios temas. Primero observaré la diversidad del alumnado y las relaciones educativas que se desarrollan dentro y fuera del instituto. Luego, en un apartado más corto, problematizaré el absentismo y el tratamiento del alumnado absentista. Finalmente, escucharemos la opinión del profesorado sobre el «problema gitano» y las posibles soluciones a esto.

### 3.4.1 Diversidad: alumnado, profesores, entorno

En el *Ausiàs* la diversidad del alumnado es un factor importante que influye en los planteamientos pedagógicos del profesorado. En mi primera experiencia con el alumnado tuve un grupo «normal», es decir, ni reducido, ni con currículum adaptado, de tercero de ESO. Aunque faltaban unos cuantos alumnos, en esta clase de inglés había niños nacidos en San Roque, ecuatorianos, una chica china (de nacionalidad española), otra de Guinea (nacida en Murcia) y dos niñas de Marruecos (una de ellas *nouvinguda*). De los siete alumnos gitanos que aparecían en la lista faltaban cinco. Más tarde me enteré de que tres de éstos estaban en el centro Sant Cosme en el «proyecto de absentistas», desde hacía un año. Volveré a este tema, ahora sólo lo comento para dar una idea de la diversidad de origen del alumnado en el *Ausiàs*. Por supuesto, por la lista no podía saber que la chica china era española de nacionalidad, que una de las niñas marroquíes nació en Ceuta – muy diferente a una que nació, por ejemplo, en Marraquesh –; que una parte de los «autóctonos» era catalano-parlante (cosa minoritaria en el barrio) y muchas otras cosas que pertenecen a la gran diversidad de sólo este grupo.

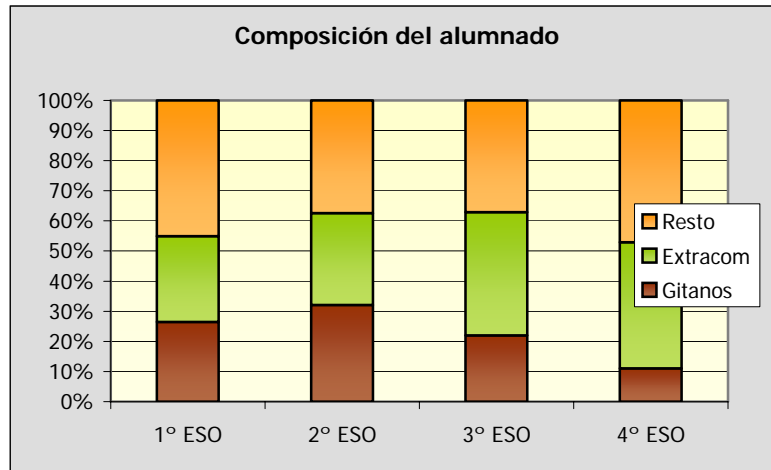
La composición étnica del alumnado del *Ausiàs* no representa las proporciones de la población del barrio. Las estadísticas del Ajuntament de Badalona (2002) señalan que el 96,4 % de los vecinos son españoles de nacionalidad y la estimación de Garriga (2003) explica que la población gitana de la zona no llega al 10 % (contradiendo de cierta manera a otras estimaciones que hablan del 25 %-33 % del barrio). Mi estadística propia de este centro demuestra que el alumnado de origen extracomunitario en el año académico 2003/04 representaba el 35 % de la totalidad del alumnado, y que en cuarto de ESO subía al 42 %. Si consideramos que la natalidad entre las familias autóctonas es más baja que entre los inmigrantes y los españoles gitanos tampoco parece posible que el alumnado autóctono no gitano quede en minoría frente a los hijos e hijas de inmigrantes y de los gitanos. La explicación para esta desproporción es el proceso de segregación del centro. Los padres y madres de los españoles no gitanos – y algunos de los gitanos – no desean matricular a sus hijos en un centro donde van «los gitanos y los inmigrantes». En Barcelona y en otros municipios hay centros secundarios con cifras todavía más alarmantes<sup>139</sup> (alarmantes en cuanto al hecho de destacar por su segregación), pero a nivel de Badalona el *Ausiàs* es el centro de secundaria que matricula el número más alto de alumnos y alumnas gitanos, hablando de centros públicos, porque el concertado del barrio en el 2004 sólo tenía dos alumnos españoles

<sup>139</sup> Méndez López (2005), por ejemplo, presenta una descripción de una escuela con un 90 % de alumnado gitano, mientras que el barrio de La Mina cuenta con tan sólo aproximadamente un 30 % de población gitana. A medida que los gitanos tienen la posibilidad y se van interesando por la escolarización de sus hijos, los payos sacan a los suyos de esa escuela, y poco a poco queda reducida a la población más marginal del barrio. (Méndez López 2005:243)

no gitanos, y tres cuartas partes de alumnado gitano español, tal como señala Peeters (2004).

*«ya verás, de aquí a unos años los pakistaneses vendrán, ¿por qué? Porque éste será el instituto de la gente... de la gente más desfavorecida, aquí solamente cada vez seremos más como el Badalona 9 y bueno al final pues desapareceremos porque ni siquiera los más desfavorecidos de San Roque querrán venir aquí porque, claro, no hay nadie que no quiera progresar.» [Olga, profesora IES]*

FIGURA 3J: COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO DEL INSTITUTO OBSERVADO (2003).



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS INTERNOS DEL INSTITUTO

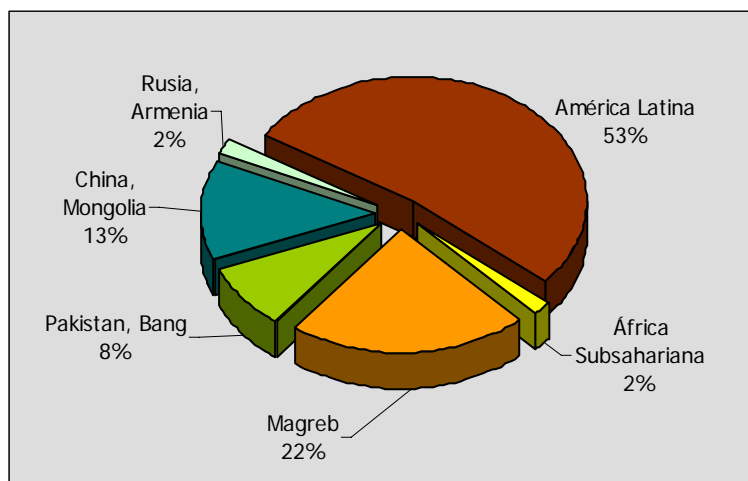
La proporción, y la variedad (país, región, rural / urbano, lengua, color de piel, religión, preparación escolar) interna de la población estudiantil extracomunitaria no es excepcional en los alrededores de las grandes metrópolis de la Península. Lo que quisiera destacar, sin embargo, es que esta realidad necesariamente requiere una respuesta pedagógico-organizativa por parte de la escuela, una cierta preparación especial del profesorado y una atención por parte de las administraciones responsables. Lo que diferencia el Ausiàs de otros centros parecidos de Badalona o Barcelona es que el profesorado no ha sido capaz de aceptar la realidad del «material humano» con el que tiene que trabajar. Además, por razones socio-económicas, es evidente y previsible que el alumnado extranjero pobre y los españoles con menos poder adquisitivo con familias desestructuradas con serios problemas económicos ocupe cada vez más parte de la población estudiantil. Las estadísticas propias del centro y la dinámica de incorporación tardía dan señales claras a la dirección para que prepare planes y proyectos contundentes correspondientes, junto y en acuerdo con la mayoría del claustro.

Aunque el «instituto de los gitanos» es el Lestonnac (el concertado del barrio), hay grupos clase en el Ausiàs en que los gitanos representan hasta el 42 % del grupo. Desafortunadamente, esta estadística queda escrita en papel, pero nunca se verá en la realidad, porque los grupos se componen de gitanos «de verdad» y gitanos «de



absentismo». Es uno de los trucos que se aplica al componer los grupos para facilitar el trabajo del profesorado con los grupos más reducidos. Por otro lado, hay grupos «de diversidad» (Aula abierta) donde aterrizan los más «tontos» (o con términos técnicos: N.E.E.) o simplemente los que molestan demasiado; con la esperanza (desconfiada) de poder reincorporarlos en los grupos normales. En estos grupos generalmente hay pocos extranjeros y hay una considerable cantidad de gitanos.

FIGURA 3K: COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO EXTRACOMUNITARIO DEL INSTITUTO



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS INTERNOS DEL INSTITUTO (2003)

Como veremos más adelante, los profesores interpretan la diversidad en términos de dificultad. El grupo que presenta *más* diversidad se traduce en más trabajo, más preparación, más vulnerabilidad para el profesorado. Por eso, considero oportuno comentar aquí que las dificultades que señalan los docentes que se relacionan con el alumnado gitano son el absentismo-abandono, el bajo rendimiento<sup>140</sup>, la conflictividad y el alto nivel de N.E.E. (necesidades educativas especiales).

En el año académico 2001/02 obligaron al 11 % del alumnado a repetir año, es decir, lo suspendieron de varias asignaturas. Varios profesores están en desacuerdo con la legislación que fomenta el paso al curso siguiente si el número de asignaturas suspendidas no es más de dos. La presente estadística, desde luego, no refleja la realidad, porque en segundo de ESO en esos años se aplicaba la promoción automática.

FIGURA 3L: REPETIDORES DE LA ESO 2001/02

1º ESO	8/55	15%	promedio 11%
2º ESO	0/62	0%	
3º ESO	7/60	12%	
4º ESO	14/88	16%	

FUENTE: PROPOSTA DEL PLA ESTRATÈGIC DE L'IES (PERIODE 2003-2007)

<sup>140</sup> El bajo rendimiento principalmente se nota en el alto nivel de suspensos y el poco nivel de aprobados en todas las asignaturas, aunque en función de las asignaturas se pueden mostrar rendimientos iguales al promedio.

Otra estadística del centro sobre los resultados académicos deja ver que de un grupo de primero de ESO probablemente la mitad del alumnado no llega a tener la acreditación al final del cuarto curso. La barrera más fuerte ante la acreditación final es el absentismo y la repetición de curso, pero también hay alumnos que cumplidos los cuatro años, no consiguen el título de graduado. Entre el alumnado gitano hay bastantes que acaban los cuatro años y no obtienen el título.

FIGURA 3M: RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA PROMOCIÓN 1998-2002

Grupo	Acreditado	No acreditado			total
		repetición	absentismo	no rep / no abs	
A	18	6	5	1	30
B	17	6	6	3	32
C (adaptado)	8	2	12	4	26
Total	43	14	23	8	88
	49%	16%	26%	9%	

FUENTE: PROPOSTA DEL PLA ESTRATÈGIC DE L'IES (PERIODE 2003-2007)

Finalmente hay que mencionar la gran cantidad de alumnado de *incorporación tardía*, es decir, el alumnado – sobre todo extranjero recién llegado – que comienza a ir a la escuela durante el curso y no desde el principio. Aunque este fenómeno hoy en día no implica a los gitanos, genera inquietud en el profesorado poco preparado por el reto que supone la adaptación a tantas formas y grados de diversidad.

### *La diversidad siempre se vuelve contra nosotros*

La diversidad – en su sentido común, es decir, como «diferencia», «otraedad» – no es un fenómeno nuevo en el instituto, ya que hace más de diez años que se intenta dar una respuesta coherente a los fenómenos problemáticos vinculados sobre todo (pero no únicamente) con el alumnado gitano. Sin embargo, mientras que antes la *diversidad cultural* estaba ligada a los gitanos y a toda la serie de problemas<sup>141</sup> que provocaban en el instituto, hoy en día la diversidad cultural se trata en términos de país de origen, lengua y los aspectos folclóricos relacionados, y otras formas de diversidad (capacidad, interés) se trabajan en su vinculación con el rendimiento académico.

Cuando pedí una lista de alumnos al coordinador pedagógico me di cuenta de que los alumnos estaban marcados con lápiz (¡señalización interna!) según su país de origen y, sólo en el caso de los gitanos, según su adscripción étnica. Chino, paquistaní, gitano... son categorías que aparentemente describen el «origen» o popularmente la «cultura» del alumno sin considerar la inmensa heterogeneidad de la población de los países como

<sup>141</sup> Entre otros autores, Jordán (1999) llama la atención sobre el hecho de que las escuelas multiculturales suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un *problema* añadido a las ya introducidas medidas de atención a la diversidad.

por ejemplo de la China o de Pakistán y la diversidad en los procesos de migración. Evidentemente, desde el punto de vista de la escuela, lo que importa es encontrar la forma más lógica de categorizar al alumnado para usos administrativos y organizativos. El problema comienza cuando estas categorías sirven para describir y medir la diversidad del alumnado y para plantear estrategias educativas al respecto.

Irónicamente, la *diversidad* tiene dos manifestaciones concretas e institucionalizadas en el instituto. Una es la *Aula d'acollida* (TAE) donde los *nouvinguts* y *nouvingudes*, que no controlan ni el catalán ni el castellano, pasan un año y reciben una introducción sobre la cultura escolar catalana y sobre la lengua. En sí mismo, el curso tiene mucho éxito y parece que los alumnos están muy contentos. Por otro lado, durante este año tienen una relación limitada con la cultura escolar de San Roque. Esta forma concentrada de la *diversidad* del instituto está tratada de manera separada de la *diversidad normal* del centro. El conjunto de alumnado de TAE parece estar motivado y participativo, mientras que no se puede mantener la misma generalización para los niños y niñas de familias inmigradas que ya están integrados en grupos normales, cosa que los profesores explican por la influencia de la actitud del grupo de iguales.

Otra manifestación explícita de la *diversidad* es el profesor o profesora reclamado de Ensenyament «por diversidad». ¿A qué se dedica un *profesor de diversidad*? Por un lado, forma parte del otro *truco* para conseguir un profesor más en la lucha por los *recursos*. Una vez el profesor esté otorgado, se le pueden asignar diversas asignaturas y cargos. Por otro lado, el *profesor de diversidad* en teoría es experto en el tratamiento de la diversidad (aunque sea interino y el año anterior fuera reclamado como interino normal y no «de diversidad») y, por lo tanto, está implicado en actividades y grupos irregulares, como el *Aula oberta* u otros grupos problemáticos. Los grupos reducidos con currículum adaptado, o sea, los grupos difíciles, por ejemplo, pertenecen mayoritariamente a estos profesores.

«Quin és el problema? És que el que tu dius diversitat... és que n'hi ha moltes. Tu com fas front a la diversitat quan cada alumne sap una cosa? Com es fa això? És que ningú ens ho ha explicat. Ens han posat l'etiqueta de diversitat i llavors munta-t'ho com puguis.» [Meritxell, «profe de diversidad» IES]

Estos son los dos espacios donde la diversidad se manifiesta de manera explícita en el instituto. De hecho, la *Aula oberta* es una prolongación ideológico-pedagógica de los programas de educación compensatoria. Ésta tiende a reproducir los errores metodológicos cometidos en éstos. Tanto en los criterios de selección como en el desaprovechamiento de la adaptación curricular – que acaba siendo una simple

reducción de contenidos y, en algunos casos, de esfuerzos por parte del profesorado, tal como lo detallan Enguita (1999) o Jociles (2003).

Cabe mencionar que había una actividad extracurricular por las tardes que recogía alumnos del *Aula d'acollida*, y otros de grupos normales con el objetivo explícito de crear nuevas formas de comunicación no jerárquica entre alumnos antiguos y *nouvinguts*. El producto final de este cursillo – un libro con cuentos y anécdotas de cada uno de los países representados por los alumnos y una historia gitana, en lengua original y traducidos al catalán – se volvió un objeto de márketing del instituto. Se les otorgó un premio del Ayuntamiento y desde entonces el centro se consideraba como un ejemplo de la convivencia pacífica de muchas *culturas* y el tratamiento ejemplar de la *diversidad*. La misma profesora responsable de este proyecto intercultural reconoce que la diversidad:

*«es un conjunto de posibilidades riquísimas que no sabemos aprovechar para nada, y que nos dejan a veces anonadados. Yo creo que es el futuro, la diversidad como relación óptima y rica, es lo que pasará, pero no sabemos métodos, no sabemos idiomas de diversidad. Para decírtelo, yo estoy intentando que en la escuela se vea como muy positiva porque la diversidad aquí no tiene por qué ser competitiva ni jerárquica»*  
[Isabel, profesora IES]

Isabel está sola en el claustro con su «discurso teórico optimista» y bastante coherente sobre la diversidad. Ella se mantiene en esta retórica y ninguna situación puede provocarle un «pero». Tanto en las reuniones de claustro como en las clases de castellano entra en los detalles de las teorías sobre igualdad de oportunidades académicas, diversidad como riqueza, desigualdad social vs. sociedad sin jerarquía, etc. La gran parte del profesorado conoce y maneja elementos del «discurso teórico optimista», pero sin coherencia. Podríamos decir que se ha aprendido, pero no se ha incorporado.

Mientras que la profesora intenta cambiar la percepción de la *diversidad* y las actividades festivas del centro siempre acentúan la gran riqueza de la lengua y el folclore que hay entre el alumnado, la *diversidad* en el contexto académico sigue teniendo connotaciones negativas. Es lógico que sea así, porque la mayoría de las novedades del sistema educativo se justifican con esta palabra clave, pero sin una transición suficiente como para asumirlo y hacer bien las cosas y de manera creativa. Los cambios organizativos últimamente siempre se presentan envasados en un discurso intercultural sobre la *diversidad*. Aunque el discurso rara vez sale de los marcos interculturales, las respuestas prácticas señalan que los dos bandos entienden de *lo que se está hablando*.

Una tendencia discursiva es describir una situación óptima de diversidad y la respuesta pedagógica ideal con los recursos adecuados. Después de esta introducción se explica que «nosotros también lo *hacíamos* mientras teníamos oportunidad», «pero...», y este «pero» tiene una importancia especial, porque sirve para condenar la teoría a un espacio no existente lejos de la realidad. El «pero» se pone para la descripción de la triste realidad, que está llena de dificultades y contradicciones. A esta aproximación la denominaré discurso «*riqueza pero*».

*«Diversidad, es que aquí se puede meter de todo. Atender a cada alumno conforme las necesidades que tenga implica mucho desde arriba y desde abajo. Yo, por ejemplo, para atender la diversidad de la clase, cuando he podido hacerlo, lo que hago es preparar, por ejemplo, la misma actividad a tres o cuatro niveles diferentes para atender dentro de lo que es la clase a los tres o cuatro posibles alumnos, grupos de alumnos, que tú puedas encontrar. Es un caso muy llevado a lo más concreto, si quieres, de lo que es la diversidad dentro de lo que es el aula. Pero ésta implica una faena increíble para el profesor. Si tú tienes una clase, detecta, por decirlo de alguna manera, cuatro niveles diferentes o tres, prepárate tres modelos diferentes con tres grados de complicación diferente... Obviamente la diversidad de lo que se pueda hacer desde el psicopedagogo, desde otras instancias del instituto, supongo que los recursos son mucho más generales. [...] [enseñanza individualizada, adaptación curricular, educación compensatoria, etc.] Pues eso ya lo tienen prácticamente. Eso quien tiene problemas dentro de lo que es el alumnado gitano de este curso, ya lo está haciendo. Sí, hay profesores que tienen grupos de tres y cuatro alumnos y los tres o cuatro que hay son gitanos, sí eso prácticamente en este centro que yo sepa en muchos niveles ya se está haciendo.» [Gemma, profesora IES]*

La opinión de otra profesora comprueba las connotaciones negativas generalmente compartidas entre el profesorado acerca de la *diversidad*. Sin duda, la definición de Olga es menos teórica que la de Isabel, pero refleja mejor los temores de los enseñantes ante la diversidad.

*«¿Diversidad? Para mí tiene un límite. Tú puedes tener en una clase niveles distintos, y de hecho es así. No existe un único nivel, ¿de acuerdo? Lo que no puedes es que una persona completamente analfabeta que sólo sabe escribir su nombre y otro que a lo mejor está en clase leyendo un libro porque ya lo tiene todo hecho y está aburriéndose y está leyéndoselo si tú te has preocupado por dárselo, si no te está haciendo distorsión en la clase – como es natural – esto para mí no es posible. Esto para mí es ya unos extremos muy exagerados. Aún existe el caso peor: que el que está con el libro aburriéndose no exista, que ya sean niveles muy diferentes pero que no esté el que ya lo ha hecho todo y va muy bien. Puede ser que no exista éste, pero claro que es peor, pues que todos sean así, que unos no saben escribir, el otro no sabe leer...» [Olga, profesora IES]*

Su forma más directa y pragmática de expresar su opinión se acerca a la tercera categoría, la «*alarmista pragmática*». Llama la atención, sin embargo, que Olga, que no condena la diversidad en sí, reconoce que el grupo necesita el chico más rápido; pero

critica la demasiada diferencia de niveles académicos presentes en una misma aula. Tal como el discurso «riqueza pero», el «alarmista pragmático» compagina con facilidad la aproximación positiva teórica de la diversidad con una desacreditación, devaluación de la misma interpretándola en términos negativos, como «problema», «dificultad», «demasiado desafío». La diferencia entre la categoría «riqueza, pero» y «alarmista pragmática» es gradual. El primero pone énfasis en los aspectos positivos reconociendo su carácter utópico (al menos, hoy en día), mientras que el segundo se aproxima a la educación intercultural con escepticismo y sólo dedica un «prólogo intercultural» a su crítica de la diversidad.

Josep, profesor de sociales, también hace intentos de acercarse a la realidad de cada alumno y alumna resaltando la cultura y el concepto que determinados alumnos pueden tener del mundo. Sin embargo, lo hace sin guías, sin información suficiente, sin colaboración con otros profesores.

*«El que passa és que ara ... en tot cas hem de parlar de la naturalesa diferent d'aquesta diversitat. Ara ens trobem que hi ha una gran immigració. Ens trobem en aquesta realitat, hi ha molts sudamericans, molts marroquins, molts xinesos... i clar, això és un altre tipus de diversitat. I jo diria que s'estan fent passos tímids per atendre aquesta diversitat. Com a professor, doncs, evidentment, a mi, tenir un alumne allà, penso que l'haig d'atendre, i bueno, el que intento fer és fer un... fer exercicis diferents, o un currículum diferent per aquest alumne. No de manera molt homogènia, o molt ben pensada, sinó una mica així... [...] una riquesa, una riquesa per a tu personalment, i una riquesa per al centre. Ja ho sé que socialment no es veu així, no? Però jo sí, jo penso que això és una riquesa. Això t'ha d'ajudar, si en sabessis molt, et podria ajudar – i més a socials – et podria ajudar molt. Clar, hi ha el problema de la llengua, però bueno...» [Josep, professor IES]*

Intentos hechos por el profesor, valoración positiva de la riqueza de la diversidad, pero claro, allí tenemos la lengua. En esta opinión, incluso se puede observar una adscripción al bando *progre*, cuando contrapone la opinión general de la sociedad (conservadora) con la suya (progresista). Pero no puede evitar el «pero», o sea, alejar la ideología de la práctica.

Las opiniones aquí citadas reflejan cierta convergencia entre los profesores sobre el sentido y el contenido de la diversidad. Me pareció que durante las entrevistas la mayoría de los entrevistados no comunicó su concepción elaborada sobre la diversidad, sino que más bien transmitió la contradicción interna del tema. Las ideas saltaban de la teoría a la práctica o, al contrario, partiendo de la práctica y contraponiéndola con la teoría. Un cierto juego entre «la experiencia que tengo» y «lo que dicen que tendría que ser». En las entrevistas, la dominancia de uno u otro de estos extremos dependía de la personalidad del interlocutor, su postura ante la contradicción (pesimista, pragmática, idealista) insoluble de la educación intercultural. Con una sola excepción (la de Isabel,

«teórica optimista»), no había ningún profesor o profesora que pudiera reflejar un cambio verdadero de pensamiento acerca de la diversidad, es decir, que no definiera la diversidad como alguna cosa pesada a la que hay que hacer frente.

De la confusión de conceptos y sentimientos, lo que es claramente palpable en todas las entrevistas y en las prácticas docentes es el temor y la impotencia ante la *diversidad*. El miedo a que, en la práctica, la *diversidad* siempre se vuelva contra ellos. Y, de hecho, tienen toda la razón al pensar de esta manera, porque la dirección del centro en los documentos oficiales (p. ej. Pla Estratègic del IES) y en su discurso oficial ofrece una *tipología* de la diversidad, que prácticamente no hace otra cosa que dividir al alumnado en categorías de deficiencias:

- «a) Alumnes N.E.E. derivats de situacions socials i culturals desfavorides;
  - b) alumnes amb seguiment dels Serveis Personals de l’Ajuntament;
  - c) alumnes amb informe psicopedagògic de l’EAP;
  - d) alumnes d’incorporació tardana;
  - e) altres alumnes amb N.E.E. no inclosos/es en apartats anteriors;
  - f) alumnes amb escolarització compartida (UEC);
  - g) alumnes que no tenen els llibres de text.»
- [Pla Estratègic del IES 2003-2007]

La primera profesora – que ofrecía una aproximación más teórica – probablemente tenía otras *tipologías* para detectar la diversidad, aunque reconocía que era incapaz de aprovecharla como *riqueza*. El resto de los profesores coinciden en su definición con varios *tipos* de la lista oficial y, por lo tanto, su reacción, sin duda, tiene más relevancia en la realidad y sus preocupaciones son más justificables que el lamento teórico de su compañera.

En cuanto al tratamiento de, o *atención a*, la diversidad, la intención y el esfuerzo de una parte del profesorado no es cuestionable. Pero, eso sí, siempre dentro de los marcos del *chip* tradicional.

*«en muy pocos centros han entendido que hay que educar para la convivencia en una sociedad intercultural. O sea que es educar para la ´convivencia de todos, teniendo en cuenta que estamos conviviendo diferentes culturas, por lo tanto ese es un proyecto de centro profundo, no es hacer unas fiestitas. Esto en algunos centros está iniciando un proceso, pero es lento. Pero sí, sí que ya hay centros que se lo proponen, que se entienden, bueno, en los centros hay un Plan de Acogida para los niños inmigrantes que se acostumbra a llevar a cabo todo el proceso de enseñarles el centro, de que haya unos alumnos que les ayuden, de que vean nuestras maneras de hacer, que haya unas*

*clases específicas, todo eso se lleva a cabo, atención específica para el inmigrante.»*  
*[Eulàlia, ex-educadora del Programa de Educación Compensatoria]*

Esta profesional de la educación que lleva un tiempo considerable educando (bajo títulos diversos) al alumnado gitano y al alumnado extranjero, ahora se dedica al asesoramiento del profesorado con temas relacionados. Es interesante observar que en la entrevista hace un salto importante – sin darse cuenta – de lo que es el discurso intercultural (convivencia, educar a todos, no sólo a los diversos, cambio profundo, etc.) a lo que es el acercamiento *clásico* del tratamiento de los diferentes (con atención especial) en vez de implicar a *todo* el alumnado en un proyecto verdaderamente intercultural. Creo que es muy difícil evitar este tipo de trampa mientras exista un abismo tan grande entre la *práctica* tradicional y la teoría intercultural, sin que haya una implantación amplia y auténtica de la segunda.

Los profesores no reciben una formación inicial adecuada, ni una formación «*in service*» aplicable a su realidad compleja y difícil. La administración autonómica y municipal no invierte recursos en la transformación profunda del pensamiento de los profesionales de la educación. La sociedad conoce los problemas del sistema educativo y junto con las administraciones culpabiliza, entre otros, al mismo profesorado por su *impotencia*. En nuestro caso concreto se añade un choque histórico de la implantación experimental de los cambios de la LOGSE y un equipo directivo que es incapaz de marcar nuevos retos (planes, proyectos) y unir a los profesores *por la causa*. Como consecuencia de todos estos y otros factores, el profesorado ha llegado a tener una autoestima baja y no puede identificarse con el centro en términos positivos. En estas circunstancias no nos sorprende que una de las profesoras más pragmáticas – que no formaba parte del núcleo de resistencia – explicase su estrategia de supervivencia de esta manera:

*«mira éste es un instituto en el cual tú no has elegido estar y tiene unas características muy básicas, es decir, yo creo que nadie lo ha elegido. Lo que pasa es que más o menos hay gente pues, que se encuentra bien, hay gente que nos acomodamos. Me acomodaría hasta a un bombardeo. A cualquier cosa me acomodo si me está bien, me lo paso bien, porque claro esto como la visión de cada uno... Yo pienso que lo tienes que pasar bien donde estés. Con lo cual yo soy de pasármelo bien aquí y en la Mina y en San Cosme y donde sea. Ahora como hay mucha gente que tiene la sensación de estar de paso y de quererse ir a otro sitio, básicamente, pues claro, tú cuando ya pasas una edad estás mal, no tienes la imaginación necesaria, pues no creo que haya mucha gente que esté implicada en buscar un proyecto porque no es el instituto en que ellos quisieran estar tampoco. Claro, a ver, a nosotros la Administración no nos premia por estar aquí, ¿me entiendes? Nos dan los mismos puntos tal como que estuvieras en un instituto donde hay, no digo que los haya, institutos sin problemas, no existen ¿eh?, pero hay institutos donde es más fácil trabajar. Será lo mismo por lo cual tienes un poco la sensación de decir oye, ¿qué pasa? Que venga otro que se renueve, que venga uno que esté fresquito aquí y yo me iré a un sitio a descansar y luego ya volveré. Pero no podemos estar aquí*



*siempre a menos que tú quieras porque tienes una vocación o lo que sea. Hay muchos tipos de profesor ¿eeeh? Haría falta un poco de compensación si por estar aquí te dieran en lugar de un punto te dieran dos como dan en otros institutos que son reconocidos. Hay institutos que los reconocen, como escuelas [de] atención preferencial que es más bonito. Pues claro, estos están allí pero saben que van acumulando puntos y su situación no será para siempre, de aquí a unos años podrás ir a otro sitio por lo tanto estás con más ganas. Aquí no, aquí nosotros somos un instituto de atención preferencial de alguna manera pero no está reconocido con lo cual estamos quemados.»[Olga, profesora IES]*

Esta explicación pragmática creo que complementa perfectamente el alarmismo alrededor de la diversidad y las dificultades relacionadas. Hay posibilidad de hacerlo bien, pero, no nos lo agradecen, estamos cansados, quemados, no queremos hacer nada, así está bien. Sin cuestionar el contenido conmovedor de esta opinión, considero que es una justificación y una base para la crítica que practica el profesorado acerca del alumnado de diversidad.

### *Escuela ante la diversidad*

Recordemos la afirmación del Consejo Escolar del Estado: «*El fenómeno de la inmigración no puede ser tomado como un problema, antes al contrario, es una solución*». La escuela queda entre este discurso oficial y los inconvenientes anteriormente explicados. Las directivas, los cursillos, las manifestaciones políticas y, por supuesto, las revistas profesionales, todos apoyan el contenido teórico de esta afirmación progresista; sin embargo, se habla menos de las contradicciones que tiene el sistema educativo entre su rol socializador según los dominios de la cultura hegemónica y la práctica docente que se espera que sea intercultural, inclusiva y dialogante. Se exige que la escuela tenga un rol transformador de la sociedad – y el sistema educativo intenta responder a esta demanda – pero en la práctica se educa para ocupar posiciones sociales que no existen *todavía*. Esta contradicción interna está presente en todo momento en la práctica docente del *Ausiàs*.

«no existe una referencia normativa explícita a la educación intercultural en la normativa curricular vigente, lo que lleva, numerosas veces, a una idea incorrecta de la educación intercultural. La confusión entre educación compensatoria y educación intercultural da la idea de que sirven para los mismos objetivos y confunde marginalidad con cultura gitana.» [El pueblo gitano y la educación 2000]

Los documentos oficiales orientativos para el profesorado están redactados prácticamente todos por el coordinador pedagógico o con la ayuda de algunos miembros del equipo directivo, mientras, por ejemplo, el *Projecte Educatiu del Centre* tendría que basarse en un consenso del claustro con la inclusión de todo el *Consell directiu*. Serán

pues los propios profesores que realizan éste y otros proyectos. En consecuencia, los documentos orientativos – y de alguna manera representativos del centro – lo que transmiten es el *espíritu* de la Ley vigente y de los directivos que llegan desde *l'Ensenyament*. En concreto me refiero a cuatro documentos: el Pla Estratègic del Centre 2003-2007; el PEC (Projecte Educatiu del Centre); el PCC (Projecte Curricular del Centre) y el PAT (Pla d'Acció Tutorial), de los cuales sólo tuve acceso a los dos primeros. Según la dirección, los otros dos estaban en la fase final de elaboración. (Comento que la dirección actual – de 2006-07 – no ha podido localizar y facilitarme estos documentos).

De todas formas, una característica común de los documentos oficiales del centro – los que yo he visto – es que no mencionan en absoluto al alumnado gitano tal cual, o bien lo mencionan al margen de otros factores. Hay referencias a los alumnos de familias obreras, también a alumnos de «orígens socials, culturals i ètnics diferents» o a aquellos con dificultades socio-económicas, pero, para evitar el juicio de discriminación, se utiliza la palabra «gitano» (mejor dicho: «cultura gitana» o «etnia gitana») sólo cuando es estrictamente necesario. El responsable de la redacción del PEC me comentó que:

*«Es un documento general de actuación del todo el centro. Tenemos más alumnado gitano y tampoco sale como grupo.»*

Su respuesta me sugiere una concepción de la diversidad que no está en ningún punto concreto porque está presente alrededor de todo. Los aspectos de la diversidad del centro y la atención a esta diversidad comentada en el PEC se quedan a un nivel muy general, sin que se dé la definición concreta de los aspectos de ésta. Según el coordinador pedagógico, el *Projecte educatiu* no tiene que concretar nada, es más bien una manifestación ideológico-teórica del centro. Desde este punto de vista, se entiende por qué se repiten las ideas de la propia ley educativa casi de manera idéntica sin rellenarlas de contenido:

*«Cal donar una resposta adequada a la diversitat de l'alumnat, vetllant per una efectiva atenció a les diferents capacitats i ritmes d'aprenentatge de l'alumnat, tenint en compte els seus coneixements previs i cercant estratègies metodològiques diversificades que donin resposta a les seves diferents necessitats.»*

El *PEC*, aparte de no concretar respuestas, formas de atención y metodologías, tampoco hace ningún comentario acerca de los métodos de detección, observación, evaluación de los múltiples aspectos de la diversidad; ni ofrece guías, métodos o prácticas del manejo de aquellos. Tampoco deja saber en qué foro, en qué marco

profesional se forman o se modifican las estrategias metodológicas diversificadas. De la misma forma, concreta muy superficialmente los procesos de dar respuestas adecuadas a las necesidades especiales (revisarlos y valorarlos), sino que se conforma con una inclinación hacia unos:

«processos de revisió, valoració i modificació/generació de noves propostes per aconseguir una millor adequació de l'acció educativa del centre envers el nostre alumnat...».<sup>142</sup>

A la crítica de que el documento pretende esconder la presencia del alumnado gitano, es decir, el 23 % de la población estudiantil, la respuesta fue que tampoco habla concretamente de las chicas (50 %) o de los IT (incorporación tardía que representan el 28 %), etc. Esta reacción me permitió comprobar mi argumento inicial, a saber, que la dirección del centro – siguiendo la actitud de la política educativa central – ha dejado los problemas relacionados con los gitanos en un segundo plano, detrás de temas más urgentes, más visibles, como por ejemplo la inmigración misma.

El *Pla Estratègic del Centre 2003-2007* («*Pla d'atenció a la diversitat d'interessos i necessitats de l'alumnat*») proyecta un nivel mucho más concreto de actuaciones. Sin duda la contextualización del centro da una visión más real de la situación y se detallan las «respostes adequades» anteriormente reclamadas. Este documento, como se puede deducir por su título, enfoca la diversidad en términos de intereses y necesidades, dejando de lado otros aspectos de la diversidad. Quizá sea por eso que el alumnado gitano de nuevo se ha quedado en el margen del documento. En la descripción del entorno, los redactores comentan que:

«Com la barriada de la Mina de Sant Adrià o la de Sant Cosme del Prat es tracta d'una zona suburbial on hi conviuen força ètnies i cultures, entre les quals sobresurt la població gitana. Als problemes d'habitatge (la majoria de la població viu en diminuts pisos en blocs amb força problemes estructurals construïts als anys 60), s'hi afegeixen la degradació de l'entorn (només cal dir que el barri és travessat per una autopista) o els problemes de marginació com a conseqüència de l'elevada taxa d'atur, dels índexs de drogadicció, dels nombrosos casos d'afectats per la SIDA, de l'elevat percentatge de famílies desestructurades, amb greus problemes econòmics i socials, amb algun dels seus membres a la presó... Molts dels seus habitants tenen com a únic ingrés fix els subsidis socials. Sortir d'aquest cercle – el progrés social – és molt difícil. Les poques famílies que ho aconsegueixen marxen del barri.»

<sup>142</sup> Cabe mencionar que existe un documento que trata precisamente sobre las respuestas que el centro da a las diversos tipos de diversidades, pero en ese documento tampoco se especifican los criterios de revisión o valoración, sólo se señala generalmente el aparente éxito de uno y otro paso prácticamente improvisado.

De los cuatro párrafos de introducción, el más largo y el más detallado trata sobre la población gitana, acentuando implícitamente de manera muy adecuada que esta población en este contexto presenta unas dinámicas escolares – en términos generales – diferentes del resto de la población. A partir de esta introducción, se esperaría el planteamiento de algunas iniciativas concretas del instituto ante la población gitana. Pero no es así. Entre los numerosos objetivos específicos, el número 11 es el de «*incrementar l'atenció a l'alumnat de cultura gitana per tal d'augmentar el nombre d'alumnes que romanen al centre durant tota l'etapa i l'acrediten*». La única forma ofertada para conseguir esto es «*aprofundir les coordinacions amb la Fundació Pere Closa*». Me parece un objetivo muy bueno, pero insuficiente. Sobre todo porque el seguimiento de la fundación no implica la mayoría del alumnado gitano, sólo aquellos que tienen relativamente buenos resultados anteriores, o a los familiares de éstos. Esto es, los alumnos y alumnas más desfavorecidos socialmente volverán a ser marginados en la realización de este objetivo. Hay que reconocer que algunos objetivos se formulan para combatir el absentismo y el bajo rendimiento – y de esta manera apartan a un segmento del alumnado gitano – pero no se ve cómo el instituto proyecta mejorar la atención a este grupo étnico-cultural, como grupo y no como un conjunto de alumnos más o menos problemáticos. Si tenemos en cuenta que la relación entre la Fundación Pere Closa y el *Ausiàs* la inició la fundación y que el instituto no aporta nada para su funcionamiento, ni busca nuevas formas de actuación e intervención con la población gitana, creo que podemos concluir que el Pla Estratègic no da una respuesta suficiente a un problema que, eso sí, reconoce anteriormente en el apartado sobre la realidad del entorno. Si a nivel de Europa, del Estado español y también de Cataluña se ha considerado que la educación de los gitanos (Romani people, Roma, Sinti, Viajeros, etc.) «merece» un tratamiento prioritario, considero que el equipo directivo de una escuela secundaria de un barrio donde «*sobresurt la població gitana*» también tendría que tratar el tema con especial atención, ofreciendo proyectos integrales, realizables y evaluables.

Independientemente de que existan o no otros documentos oficiales que contengan todos los puntos reclamados y los demás detalles relacionados, es importante subrayar que el *Projecte Educatiu del Centre* y los demás proyectos y planes en general no eran conocidos por los docentes. De esto me aseguré en entrevistas informales y formales. Algunos sabían que tendrían que existir, porque los exigía *Ensenyament*, pero no sabían dónde encontrarlos, ni me podían explicar el contenido de estos documentos, porque la mayoría de ellos nunca los había tenido entre las manos. Los directores de los departamentos generalmente no han elaborado los documentos referidos en el PEC o el *Pla estratègic*, porque nadie se hizo cargo de coordinar la elaboración de éstos. Es decir, mientras reclamamos un contenido necesario de los documentos oficiales del instituto,

tenemos que darnos cuenta de que no se trata de productos consensuados *por* el profesorado, ni se trata de guías prácticas *para* el claustro, sino más bien de redacciones obligatorias hacia la inspección escolar, u otras administraciones, que después aterrizan en algún dossier de la dirección. La evaluación numérica y cualitativa del plan es ignorada por la dirección presente del instituto.

En cualquier caso, tanto en las respuestas «pedagógicas» como en las organizativas frente a la *diversidad* del alumnado hemos podido observar un fenómeno común: la tendencia a resolver o dispersar la diversidad a través de la creación de pequeñas entidades homogéneas. La tendencia es clasificar la diversidad y responder a cada uno de sus aspectos con una herramienta «pedagógica» diferente, de manera que los esfuerzos educativos se aglomeran hacia la homogeneización de la diversidad.

### *Relación entre el profesorado y el alumnado*

A pesar de la representación mayoritariamente negativa del profesorado sobre el instituto y el alumnado en general, la relación personal entre el alumnado y el profesorado parece ser neutral o buena. Tutear a los profesores ya no es una novedad, pero otros códigos de comunicación respetuosa (clásica) tampoco se aplican mientras los niños recurren a los adultos. Los límites de tolerancia en este sentido se han incrementado y sólo en casos puntuales, o en casos concretos de profesores más mayores, se exige una forma más respetuosa de comunicación cotidiana.

Como en todos los centros, hay profesores muy populares, que normalmente son aquellos que prestan mucha atención a los alumnos y alumnas. Su popularidad no depende del nivel de exigencia académica que mantienen. Una profesora de matemáticas, por ejemplo, siempre exigía lo máximo de los alumnos y nunca parecía contenta con el – por cierto: poco – esfuerzo de sus alumnos de tutoría, sin embargo, mantenía una relación con los padres y representaba los intereses de estos alumnos ante otros profesores. Cuando subíamos juntos por la esclarea a las clases, un camino de un minuto y medio, yo la acompañaba como asistente. Siempre fuimos por la escalera más lejana, dando la vuelta, y yo no entendía por qué. Un día me explicó que así podía pasar por el aula donde estaba su grupo de tutoría y podía verlos, decirles dos palabras y asegurarse de que todo iba bien. Ella, por regla general, hablaba en catalán, incluso con el alumnado latinoamericano. Sólo les explicaba algo en castellano si comprobaba que no se enteraban por razones lingüísticas. Además, si se enfadaba, siempre decía tacos, y si tenía buen *rollo* hablaba en italiano. En las pruebas no aceptaba la justificación de los alumnos de que no habían entendido un tema matemático, porque desde el primer día les dejó claro que podían avisarle en cualquier momento con cualquier problema y que ella se lo explicaría. Y, de hecho, muchas veces se quedaba hasta la tarde para poder

hacer un repaso antes del examen. Esta profesora era una de las profesoras preferidas del alumnado que yo conocía.

Aunque la mayoría de los profesores se quejaba por la actitud de los alumnos ante los aspectos académicos, muchos de ellos reconocían que tenían buena relación con ellos.

*«en dos años yo he trabajado muy a gusto, pero mi idea es un poco de que a veces trabajas y no obtienes fruto, es un poco esta sensación. A nivel humano no, porque a nivel humano tú vas viendo que la gente te responde...» [Gemma, profesora IES]*

La misma profesora, incluso, me explicó que estos alumnos «con más problemas sociales» son más agradecidos por la poquita atención que les pueda dedicar un profesor que otros alumnos de barrios *pijos*. Gemma no fue la única profesora que me comentó esto.

Según la profesora Olga, al alumnado del *Ausiàs* se lo trata con más atención que a los alumnos de otros centros.

*«yo creo en general que los alumnos aquí están muy bien tratados, tengo esa impresión. Yo tengo hijos en edad escolar, y veo como están, y lo que nosotros aquí nos partimos los cuernos en los otros institutos no lo hacen» [Olga, profesora IES]*

En general el profesorado intentaba tratar bien a los alumnos, desde luego es otra cuestión la opinión que tenían sobre ellos. Es un instituto pequeño, con 304 alumnos (en 2003/04) y con 64 profesores (hablando de la jornada diurna). Es relativamente fácil conocerse mutuamente. Según mi experiencia, la actitud positiva del alumno o alumna asegura una relación estupenda con el profesor, incluso gestos positivos puntuales hacen que el profesor se sienta bien. Pero esta relación está continuamente contaminada por la negativa actitud académica de la mayoría del alumnado. Muchos alumnos y alumnas no están en el instituto para estudiar y, efectivamente, no se preparan, no están atentos en clase y no se identifican con el contenido que se explica. Para el profesorado, el principal objetivo es el cumplimiento, o bien el progreso académico del alumnado, mientras que el alumnado en lo menos que se implica es en el aprendizaje. En las pruebas de matemáticas – donde yo asistía – la mayor parte del grupo suspendía como regla general. Si algún alumno o alumna superaba el examen, no era fruto de una preparación cuidadosa, sino gracias a su memoria.

Por otro lado, aparte de las horas lectivas, hay muy pocas oportunidades para que el profesorado se relacione con el alumnado. Las salidas son contadas, sobre todo con los grupos problemáticos, así que no hay manera de replantear las relaciones de trabajo en contextos nuevos, lejanos del barrio y del entorno académico. Y es también por esa

razón que la opinión de los profesores sobre los niños se forma a partir de la experiencia muy reducida de las horas académicas. Y, por supuesto, es mutuo. Cuando, por ejemplo, los alumnos me veían en el barrio fuera del horario lectivo me preguntaban con gran sorpresa: «¿Tú qué haces aquí, profe?». O, por ejemplo, después de que me encontrase con un alumno gitano en el *culto* (Iglesia Evangélica de los gitanos) de La Mina (un barrio cerca de San Roque), al día siguiente todos los alumnos gitanos del instituto sabían que «este profe va al culto». Como es absolutamente impensable que un profesor viva y se mueva en espacios donde los niños del barrio pasan sus horas libres, durante algún tiempo se difundió la gran noticia de que yo era policía secreta: una explicación lógica a la experiencia inusual.

La implicación de los enseñantes tiene sus límites. Hay algunos, más jóvenes, que convocan a los padres, buscan relación con familiares y, personalmente, (a pesar de las pautas prescritas de actuación), se ponen en contacto con otras entidades que pueden tener más información sobre casos concretos. Pero estos profesores son pocos y llevan a cabo este trabajo tutorial más allá de las horas lectivas. La mayoría de los profesores sigue los pasos normalizados de actuación y en casos problemáticos entrega un informe al tutor o al coordinador pedagógico – sin «meterse» en la solución de éstos.

*«...conectar con los padres todo lo que podamos, a nivel de problemas, [...] pero cosas que sobrepasen esto... Están los educadores de la calle, los trabajadores sociales y mil personas más que haya del Ayuntamiento. Yo creo que... en este terreno yo no he entrado nunca ni creo que tengamos que entrar. Ya es meterte en terreno de otro tipo de trabajadores.» [Gemma, profesora IES]*

Gemma marca el límite de sus responsabilidades, del tiempo que tiene que dedicar a su alumnado. Aunque le llena con una cierta frustración la serie de fracasos que tiene con algunos, mantiene que no es culpable, porque trabaja bien. La opinión de Olga es parecida.

*«yo salgo de aquí y me olvido completamente, o sea no me obsesiono con esto. [...] aparte que tengo dos hijos tengo el tiempo para estar ocupada no tengo tiempo para comerme el coco ni nada, pero claro que hay otros que ¿no? Esta gente llega a su casa y se hace unos montajes...» [Olga, profesora IES]*

Es decir, mientras que la relación entre el alumno y el profesor puede ser muy cercana y cordial, el profesor suele marcar sus límites. Algunos, incluso, defienden la postura de que el profesor trabaje dentro del aula. Un profesor de matemáticas comentó que «lo que no puedes conseguir dentro del aula, nunca lo conseguirás fuera de ella. Es tu terreno de actuación». De hecho, Gemma y Olga representan a la mayoría de los profesores. Pero como ha dicho Olga, hay gente que llega a su casa y sigue pensando en

cómo podría resolver un problema académico o pedagógico relacionado con un alumno u otro.

### *Objetivos del profesorado*

El profesorado es más o menos consciente de las condiciones del alumnado. Conoce el problema familiar de uno y las dificultades económicas del otro. Con el informe final de la primaria vienen unos comentarios relevantes sobre el alumno o alumna. Ante esta realidad, el profesorado ha de posicionarse profesionalmente. Sabiendo que su alumnado no es parecido al alumnado de un barrio *pijo*, tiene que establecer unos objetivos por conseguir. «¿A ver qué podemos hacer por este chaval?»

Dentro del estado capitalista, la escuela tiene sus objetivos claramente marcados como institución aculturativa que inculca las normas y valores de la sociedad, naturaliza y reproduce las desigualdades sociales con la preparación de las posiciones correspondientes del mercado capitalista. Dentro de este rol complejo, la escuela tiene o podría tener un rol transformador, que preparase a unos individuos armados con nuevos valores propios contra una sociedad proyectada por los políticos, todavía no existente.

Parece, sin embargo, que los objetivos que el profesorado viene reiterando al alumnado tendenciosamente presuponen que el rol de la inculcación de valores se ha hecho durante la primaria y el alumnado llega con una plena disposición para cumplir las tareas siguientes. Lo que esperan cada año de la primera promoción es que, dentro de los conflictos menores inevitables y propios de un grupo, puedan avanzar en la transmisión y acumulación de conocimientos.

Como regla general, a principio de curso la dirección y el claustro dedican mucha energía a la organización de los grupos, a las nuevas reglas de comportamiento, a nuevas formas de actividad sancionadora, etc. para conseguir un clima de trabajo que facilite el estudio. A lo largo del curso, la mayor preocupación del profesorado sigue siendo controlar las irregularidades de comportamiento y cambiar positivamente la actitud de los educandos, forzando, contradictoriamente, los *contenidos* escolares en un segundo plano. Las pruebas bisemanales, mensuales o trimestrales vuelven a comprobar que el nivel general de interés por los estudios y, consecuentemente, los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza en el aula quedan muy limitados. Sin embargo, a pesar de esto, las rutinas, las formas de trabajar, los saberes transmitidos y la estructura de objetivos escolares no parece que cambien.

En los testimonios del profesorado he identificado tres tipos de objetivos más o menos conscientemente separables. Entre los objetivos parece existir un orden



jerarquizante, reconociendo que uno respalda el otro. El conjunto de objetivos académicos e intelectuales se presentan como el «objetivo ideal», de lo que más tendrían que preocuparse los profesores porque son la clave para el progreso, el seguimiento de los estudios y el éxito laboral y social. Se supone que los demás objetivos sirven para respaldar y para establecer las condiciones favorables para el objetivo académico. Mejor dicho, para el conjunto de objetivos académicos.

Isabel, la profesora de castellano, no puede controlar a Antoni, un alumno gitano de secundaria. Intentó varias formas de trato con él, pero Antoni no hace caso, distrae la atención de otros y *no está presente* en las clases. Isabel comenta que muchas veces le da trabajos aparte e intenta pactar con él. Pero sigue teniendo problemas. Finalmente ella le dejó claro que la única condición y así mismo expectativa que tiene hacia él es que salga del instituto sabiendo leer y escribir correctamente.

Es decir, después de tantos intentos fracasados de *socializar* al alumno la profesora no quiere procurar más: asume que la socialización del alumno gitano ha fracasado. Pero aún así mantiene los mínimos académicos que le requiere.

Gemma, la profesora de inglés, también valora mucho el comportamiento y la actitud del niño, tanto como la capacidad de colaborar y de trabajar en grupo (como objetivos socializadores):

*«pero no sólo eso sino que consigan unos mínimos objetivos también a nivel de contenido, porque nos lo exigen, nos lo exige el Ministerio [...lo que] no podemos es cada vez bajar más el listón y sin conseguir unos mínimos todo el mundo que vaya pasando, yo lo veo así, valdrá cada uno el esfuerzo que hace y lo que consigue dentro de su capacidad pero con unos mínimos, mínimos.» [Gemma, profesora IES]*

Meritxell, profesora de matemáticas, destaca la importancia de acumulación de conocimientos para el progreso académico. Si alguien no quiere estudiar, uno no puede obligarlo, pero ella apuesta por la formación más larga posible, y que dé salidas laborales a todos. Meritxell con esto define la actividad escolar como una preparación a las futuras etapas del sistema escolar, antes de definirlo como un espacio socializador.

*«O la finalitat és que aprenguin una sèrie de coneixements, llavors segons, clar, cap a on estigui enfocat. Però dóna igual, encara que sigui la universitat [...] l'objectiu és el mateix. Si van a la universitat no els diran: tu d'on ets? Tu ets d'aquí, doncs, a tu et demanaré una mica menys, no? Perquè tots som iguals. Llavors si tu tens la mala sort o bona sort de caure en un barri x doncs... [ENT: O sea la finalidad es poder llegar a la universidad?] Aviam, jo per a mi, jo penso que com més formats millor, perquè les expectatives de futur en el camp laboral són com més formació... perquè va així. Llavors també, també hem de tenir en compte que si un nano no vol estudiar més tampoc se l'ha d'obligar. Però clar, d'aquí a passar de tot i estar en un carrer, tampoc.»*

*La formació que a cadascú li vingui bé però tenir sortides, no sé, en el món laboral.*  
[Meritxell, profesora IES]

Es evidente que la exigencia académica tiene mensajes más allá del cumplimiento de los objetivos del profesorado acerca del contenido transmitido. En otra parte nos hemos referido a la importancia de las expectativas altas y no rebajadas hacia el alumnado, sin embargo, estos objetivos tienen que acompañarse por una proyección de progreso académico-social del alumno que, desde luego, sólo es viable junto con otras aspiraciones y expectativas del docente hacia el alumnado.

Los *objetivos socializadores* de la escuela están continuamente destacados por los profesores, de manera contrapuesta al objetivo académico. «Formar buenas personas», «unos valores mínimos», «normas de convivencia», «buenas prácticas» son las fórmulas más utilizadas por ellos para describir esta tarea tan compleja. La «buena persona» por supuesto comparte los valores y las normas de la «convivencia pacífica» en la escuela multicultural y desde luego en la sociedad multicultural. Vive y comparte. Muchos profesores lamentan la «poca cultura de convivencia» que hay en el barrio y que muestra el alumnado dentro de la escuela. Se supone por el profesorado que las directrices impartidas en este respecto cobrarán vigencia y tendrán relevancia fuera de la escuela también. La convivencia es una palabra clave que se desea mejorar, según arguyen para una convivencia civil dentro y fuera de la escuela. Pero en realidad la finalidad más concreta es poder centrarse en los estudios. Sin «buenas personas» el objetivo académico no se puede cumplir y, por lo tanto, se mantiene como objetivo, pero el planteamiento pedagógico de la institución y del profesorado no está enfocado a este aspecto del funcionamiento. Para decirlo de otra manera, lo que concretamente está diseñado por todo profesor es el nivel de conocimientos donde quiere llegar con su grupo al final del trimestre o del curso académico. Para esto plantean periódicamente unas pruebas y diseñan su evaluación. Pero pocas veces los profesores diseñan con la misma minuciosidad formas de trabajar las dinámicas del grupo, la fluidez de las relaciones entre chicos y chicas, entre gitanos y payos, entre chinos y paquistaníes, el conocimiento mutuo y el autoconocimiento. Son pocos los proyectos e iniciativas pedagógica y psicológicamente profundizados. Tampoco se forma al profesorado en una visión antropológico-sociológica para poder responder de manera significativa a la realidad social del alumnado y a partir de esta reflexión válida dar nuevos referentes culturales y sociales. El objetivo socializador del profesorado muchas veces se presenta como algo necesario para la promoción académica, pero mientras el profesor sabe cómo hacer esta última, no tiene claro cómo conseguir lo anterior.

Josep, profesor de ciencias sociales, explica la diferencia entre la función social de la escuela y su interpretación personal. Lo que procura es hacer compatibles los dos objetivos durante su trabajo docente:

*«A nivell personal jo penso que l'objectiu de l'educació és formar persones; per formar entenent educar i ensenyar. Però a nivell social, la funció que té l'ensenyament és marcar el futur professional i personal d'aquestes persones, marca'ls-hi un camí. Posaré un exemple, no sé si serà il·lustratiu. L'Ausiàs March, quina funció social té? Doncs formar mà d'obra adaptable, perquè se sàpiga adaptar, que avui faci de i demà sàpiga fer anar un ordinador. En canvi, si tu vas a l'escola Viaró, que és una escola de Sant Cugat, d'èlit, etc., doncs la funció d'aquella escola quina és? Doncs és fer clarament grups dirigents, que demà siguin dirigents. Per a mi la funció social seria aquesta. Una altra cosa és la meua visió de l'ensenyament, que és intentar formar persones. Clar, això és contradictori, és caure de bufetades moltes vegades, hi ha contradiccions. Però bueno, serien aquestes les funcions. [Josep, profesor IES]*

Josep se refiere a dos funciones de la escuela. Primero menciona la función reproductora e implícitamente se identifica con los objetivos definidos a partir de esta función. Es decir, si no es posible una transformación a través de la escolarización, el profesorado hace todo lo posible, pero al fin y al cabo lo máximo que puede conseguir es la buena preparación de la mano de obra. Dentro de este marco, Josep señala su disposición a formar «personas buenas», que conozcan y compartan los valores y las reglas de la sociedad dominante, aceptando su estatus dentro del tejido social. Ésta es la segunda función – la formación a la *ciudadanía*, es decir, la educación de personas conformes con las reglas del juego – con la cual Josep se identifica explícitamente. Es interesante observar que la anterior función – criticada generalmente por la sociedad como injusta – forma parte del trabajo de este profesor y, le guste o no, cumple con la máxima *profesionalidad*; mientras que la segunda función, la formación de buenas personas – que respondan *bien* a las expectativas de la sociedad – esconde una visión humanista y paternalista del *maestro* y, por lo tanto, parece fácil e incluso *progre* la identificación con este papel.

De alguna manera, la profesora Isabel comparte esta visión. En su respuesta se aleja de su postura personal y explica el rol de la escuela visto por las administraciones, aprovechando esta distancia para desempeñar una actitud crítica.

*«En esta escuela, si piensas en la administración, es hacer un servicio social, evitar que los chicos estén en la calle, pareciendo delincuentes, esto es una guardería de jóvenes para la administración y en este barrio, sin ninguna duda, hay algunas personas un poquito sensibles, quizás nuestra inspectora actual es sensible y todo esto y pretende que, de paso, o pretendemos algunos, que se pase un poquito bien y que aprendamos y que aumente el nivel de cultura, pero el abandono de la administración al respecto es*

*clarísimo, quieren que guardemos los chicos, les importa un pimiento si hacemos algo con ellos.» [Isabel, profesora IES]*

En esta descripción crítica, Isabel marca una tercera función de la institución escolar: la *custodia*. Isabel nos comunica la opinión generalmente compartida del profesorado que estos y estas jóvenes no vienen a aprender, sino más bien para ser cuidados, para que no estén en la calle. Con este tercer aspecto de la función de la escuela prácticamente hemos escuchado del profesorado todo lo que las ciencias sociales hasta hace poco han podido decir sobre los roles que desempeña esta institución social.<sup>143</sup>

En cuanto a la opinión personal de esta profesora, la escuela es un ensayo, mejor dicho, un laboratorio donde se pueden hacer *experimentos* de valores que fuera de la escuela no son fáciles de practicar. Es decir, confía en el poder transformador de la escuela y al mismo tiempo reconoce que los valores allí transmitidos no se encuentran en el contexto socio-cultural real de los niños y niñas.

*«los valores que se podrían transmitir o más que transmitir practicar en la escuela, practicar, no transmitir, porque la idea de transmisión es más jerárquica y me parece que es un poco como la integración, que da la sensación que enchufas. Práctica, creo que la escuela es el lugar idóneo para practicar lo que ahora no se puede practicar en ningún otro lugar, porque no están de moda ni las iglesias ni las plazas ni los bares de pueblo donde por lo menos los hombres en los bares podrían practicar algún tipo de formación, pienso que la escuela es el lugar idóneo.» [Isabel, profesora IES]*

Eulàlia, una maestra y educadora que siempre ha trabajado con alumnado *problemático*, define su objetivo como conseguir niveles más altos de socialización. En concreto, hábitos de convivencia y colaboración.

*«En cuanto hábitos escolares, hábitos sociales, pues eso, que sean personas así de la escuela, que respeten el material, que participen en las actividades, que lean, que sean responsables, todo lo que es educación para la convivencia.» [Eulàlia]*

Meritxell, aparte de que procura mantener un nivel alto de exigencia académica, intenta crear conocimientos y rutinas que sirvan *para la vida*.

<sup>143</sup> Véase por ejemplo Fernández Enguita (1990a; 1990b; 2002b), Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1997).

*«Llavors intentar que no sé, que aprenguin una rutina, una rutina de treball. I que també que vegin que, vull dir, que és aplicable a la vida quotidiana. [...] I per què fan [les proves bé]? Jo penso que simplement és per l'aprovat, vull dir és que els és igual. Ells jo crec que passen, 'a mi me da igual saber dividir o no'. Perquè la finalitat no la veuen. La que jo vull transmetre és la saber afrontar-te a un problema real que et pot passar. No la veuen. I llavors 'si me porto bien, o hago los ejercicios, me aprobarán. Si me puedo escaquear un día, pues vale, millor, pero' [...]» [Meritxell, profesora IES]*

El tercer objetivo detectado en los discursos y prácticas del profesorado es el de la integración socio-educativa. Este objetivo paradójicamente se deriva a los servicios sociales. Es decir, el profesorado quiere ocuparse básicamente del cumplimiento de unos requisitos académicos o intelectuales («estamos en la escuela para aprender»). Estos, sin embargo, requieren unas reglas de juego y unas normas de *convivencia* como contexto escolar ideal. Ya que la escuela es obligatoria y la selección del alumnado sólo es posible en medidas mínimas, la escuela ha asumido la obligación de *crear* condiciones de trabajo, porque si no, tampoco consigue sus objetivos académicos. Pero la escuela observada tendenciosamente realiza muy poco esfuerzo para – además de educar – incentivar al alumnado a la plena participación en las actividades escolares. La escuela no forma parte integral del barrio y el profesorado no pertenece a las redes sociales de los vecinos o de entidades del barrio. Como anteriormente he mostrado, la escuela es un espacio aparte de cualquier otra actividad que los niños realizan en su tiempo libre. El absentismo es un indicador de la desvinculación del alumnado, no sólo de la escuela como institución sino también de los conocimientos, los valores y las normas que se transmiten aquí – y sólo aquí –, y de las oportunidades académicas, sociales y laborales que se crean en su sede. Para poder transmitir el bagaje académico al alumnado y asegurar una socialización controlada de éste, hace falta que esté presente y que su presencia sea lo más dilatada posible: seis, siete, ocho horas a diario y durante como mínimo 11 años. Mientras que con los dos primeros objetivos el profesorado puede identificarse, este último objetivo está presente en el discurso diario de los docentes, pero no como una tarea más a la que el profesorado tiene que afrontarse, sino como un «ojalá», en el cual ya tienen que entrar otros profesionales. El absentismo y el abandono son el tema sobre lo que más se habla en la intervención externa, mientras que las condiciones negativas que acumulan estos fenómenos en parte se crean dentro de la escuela.

Gemma es muy responsable en su labor docente. Siempre se prepara las clases y hace esfuerzos importantes para que el alumnado se enganche a su materia. Sin embargo, no se asume que el profesorado sea responsable de la plena integración socio-educativa de los chicos. Por ejemplo, como tutora cumple las normas, llama a los padres si hace falta, organiza las tutorías, convoca padres y madres en horas de tutoría, pero no traspasa los límites, no sale de la escuela, no se implica en otras dinámicas educativas del barrio, o

en otros contextos donde los niños y niñas se socializan por las tardes o los fines de semana.

*«nosotros tenemos nuestra labor dentro de lo que es el engranaje, [...] cada uno tiene sus tareas. Yo lo que no voy a hacer por ejemplo si un alumno de mi tutoría falta es irle a buscar a su casa, porque no es parte de mi trabajo» [Gemma, profesora IES]*

Por otra parte, en una entrevista con el director de una escuela primaria de la zona, éste me explicó que la finalidad de la escuela y de cada uno de los profesores es que los niños y niñas vayan tanto por la mañana como por la tarde.

García Gràcia (2001), analizando varios centros educativos, ha llegado a la conclusión de que la actitud que hemos visto manifestada en Gemma es bastante general en centros de educación primaria en zonas socialmente desfavorecidas.

«La implicación y cohesión del claustro de profesorado y el compromiso social por compensar las desigualdades educativas en centros con prácticas ‘activas’ y discursos de interpretación críticos son mayoritarios en primaria y minoritarios en secundaria, donde predominan las funciones del profesorado circunscritas a los objetivos académicos y el reproche constante ante las presiones a las que consideran estar sometidos: nuevas funciones, responsabilidades de carácter ‘social’ e incremento del trabajo administrativo como resultado. [...] [La] tradición histórica de los centros de secundaria, de funcionar bajo parámetros de lo que hemos convenido a denominar ‘culturas de la separación’ (individualistas o fragmentadas) hace que todos los institutos, en mayor o menor grado, presenten alguna característica de este tipo de cultura institucional.» (García Gràcia 2001:13)

Hemos observado que los diversos objetivos de los profesionales son complementarios y a veces contradictorios. Mientras que Gemma comparte una idea más académica sobre su labor (con un toque de enseñanza de valores), Olga tiene claro que primero de todo debe crear un ambiente positivo para que vengan los niños y niñas a su clase. Los criterios más mínimos de presencia tienen que respetarlos y, si no, entra la *evaluación académica* en juego.

*«Mira, lo primero que procuro es que se lo pasen bien, esto es ya muy poco ortodoxo, ya lo sé, pero comprendo que con los niveles que hay aquí si el alumno no se lo puede pasar bien no aprende nada [...] pero aun así suspendo a muchos, solamente que es el costo, esto es el criterio de evaluación. Ahora, si quieres sacar buena nota tienes que hacer más cosas, pero el cinco lo tienes garantizado con esto, asistir y traer la libreta. [...] No, y actitud tampoco, porque el que no se porta mal ya trae la libreta, seguro, estas cosas coinciden, o sea, el alumno que es muy gamberro no trae la libreta ni asiste, o sea, es irregular su asistencia y tal, con esto ya se suspende solo, si hay que suspender a uno por mal comportamiento porque ya hay otros factores más objetivos pues que hacen que él mismo se haya suspendido ya». [Olga profesora IES]*

En cuanto a las *estrategias de integración socio-educativa* del instituto, la única respuesta contundente al absentismo, por ejemplo, es la planteada por el Centre Obert Sant Cosme, una fundación que se ocupa de algunos niños y niñas (gitanos) absentistas del centro. Es decir, la solución del problema del instituto se deriva al exterior. Con el alumnado que *todavía* está en el centro este problema no se trabaja. La colaboración con los centros de primaria y otros centros educativos del barrio es puramente formal y no operativa. Mientras que entre el profesorado hay intentos aislados de formar puntos de referencia (grupo, tutor, un profesor, etc.) dentro del centro, y también de desarrollar conjuntamente una proyección académica del alumnado; a nivel de institución estos esfuerzos no se suman y no se apoyan.

### *Profesores sobre los alumnos*

Hablando sobre sus alumnos los profesores mantienen una postura políticamente correcta, es decir, no entran en ningún tipo de racismo o clasismo explícito. Aunque digan los alumnos que «este *señu* es racista», yo personalmente no he escuchado ninguna afirmación racista directa.

Lo que sí está presente entre los profesores es un cierto prejuicio, una tendencia de clasificación del alumnado en categorías bastante rígidas. Comentarios como «ya sabes cómo son los chinos», o «es el típico *Farruquito* que no puede quedarse quieto» son frecuentes en las conversaciones del profesorado. Se oyen tanto como comentarios *correctores* del tipo «no se puede generalizar», «tampoco son todos iguales».

A la profesora más sincera y, de alguna manera, más provocadora no le da vergüenza explicar sus categorías en una entrevista.

*«A los inmigrantes los veo diferentes, mira, por ejemplo, los suramericanos, el problema que les veo es que tienen un nivel bajísimo, o sea, es como ¿no? es como, es que están escolarizados de manera muy rara, cuando saben escribir con letra muy bonita saben leer ¿no? todos bastante bien. No saben hacer nada más, o sea, hacer un ejercicio sobre*

*un texto, recolocar, no saben. Se ve que, pobres, esto es increíble, se han pasado 10 años copiando, como si estuvieran siempre copiando, entonces copian muy bien pero no saben hacer nada más, les cuesta una burrada. Vienen muy mal preparados. Lo que pasa es que a los suramericanos es muy agradable darles clase porque son muy bien educados, siempre te miran así como muy atentos, se dirigen a ti de manera muy agradable, pero el nivel es bajísimo, el nivel que traen es muy bajo... y, por otra parte, los marroquíes, sobre todo las niñas, parecen y dan una impresión falsa, que tienen ganas de aprender, y si no tienen ganas de aprender no te molestan, están allí más o menos como un mueble y tal y no molestan. En cambio los otros, ¿no? creo que los gitanos o similares, los que son del lugar, si se aburren en clase te molestan, es la actitud lo que creo que es diferente. Luego he constatado que hay un colectivo, al que es especialmente fácil darles clase, que son los paquis [paquistaníes]. Los paquis tal vez no son todos listos, no son todos especialmente listos, pero bueno, es como si tuvieran más interés, yo creo que se une al hecho pues de que según me han explicado, de manera convincente, son de familias de clase media que vienen aquí y quieren progresar, con lo cual presionan a los hijos o valoran de alguna manera lo que les damos en el instituto, ahora si es así o no, no lo sé, pero me lo ha parecido.» [Olga, profesora IES]*

Otra opinión que casi coincide con la categorización anterior:

*«l'alumnat estranger, que aquí hi ha molt... clar, és un contrast, perquè tens els xinesos, que són súper disciplinats, llavors són molt introvertits i, vull dir, n'hi ha de tot. Clar no fan tant de soroll. Llavors tu els hi manes una cosa i, més o menys, si és un nivell estàndard, diguem que fa el que tu li dius i ja està. Sense, sense muntar cap història. Llavors els sud-americans són molts lents, vull dir, ja va amb la cultura. És que cadascú s'arrossega... No, és que tots són iguals, però alhora tots són diferents. Cadascú és de la seva manera de ser. Jo bàsicament el problema el veig amb els gitanos, no sé, depèn de a casa o amb les aspiracions que tinguin i l'entorn cultural és el que pesa. Llavors si donen prioritat a estudiar, perquè tinc nois gitanos que s'esforcen molt perquè no sé, per sortir una mica del forat, però n'hi ha d'altres que passen de tot. Llavors depèn també que a casa es mengi. I amb els magrebins, és que clar, aquí tenim el problema de la llengua i així, depèn. Jo crec, al nostre curs, al que estem, que no tenen ganes de treballar...» [Meritxell, profesora IES]*

El profesorado está de acuerdo con la *tipología* de los inmigrantes y de alguna manera condiciona sus expectativas hacia ellos. Esto no quiere decir que una chica magrebí no pueda pasar al bachillerato, o que un chico chino no pueda tener un comportamiento conflictivo, pero toda categorización genera expectativas positivas o bien negativas. Como hemos visto, de los chicos y chicas chinos y los paquistaníes se *espera* mejor rendimiento, mientras que de los gitanos y gitanas e, igualmente, de los marroquíes, un comportamiento perturbador. Pero de ninguno de ellos se espera que pase al bachillerato, aunque se expresa como deseo general, como el gran desafío de los proyectos de *diversidad*.



### *Escuela y padres*

En cuanto a la familia de los alumnos, hay un acuerdo entre los profesores de que la implicación de los padres, en general, es insuficiente. En varios casos esta creencia no está fundamentada, pero «el padre gitano desinteresado por los estudios de sus hijos» se ha convertido en un lugar común.

Según las normas escolares, el tutor convoca a todos los padres dos veces al año. En este instituto, por eso, la presencia de los padres en las tutorías es escasa. Generalmente las reuniones se organizan en horas de trabajo, quizá esto pueda justificar a una parte de los que no vienen. El resto no se presenta porque tiene otra actividad que considera más urgente, o bien porque, mientras el alumno vaya a la escuela sin problemas, no da importancia a las reuniones informativas de padres.

El instituto pone mucho énfasis en el trabajo tutorial, es decir, en el seguimiento personalizado del alumnado. El tutor es un profesional que conoce mejor al alumno que los demás profesores y está informado de todas las circunstancias que pueden influir en su presencia y su rendimiento escolar. En teoría, el que mantiene relación con la familia tiene que ser el tutor. Llamar o convocar a los familiares fuera de casos problemáticos no es habitual; el tutor generalmente no tiene tiempo ni intención de sobrepasar el tipo de relación que le prescriben las normas. Irregularidades, mal rendimiento, conflictos conductuales o de absentismo suelen ser el motivo del contacto escuela-familia. Según los tutores, el trabajo tutorial supera las horas asignadas a este trabajo, sería imposible un seguimiento personalizado e incluso el mantenimiento de la relación con las familias solamente con las horas planeadas. Por lo tanto, de manera simplificada, podemos decir que si es una buena noticia, se la comunicará el alumno a los padres, mientras que las noticias no deseables llegarán con la llamada del tutor o bien mediante una carta oficial.

Recordemos a Gemma, que afirmó que ella era solamente responsable de la relación que puede entablar con los alumnos dentro del contexto escolar, pero que no puede encargarse de ir a buscarlo y de insistir para que venga. Esto pertenece a otras *instancias* del barrio.

De la misma manera – declaró Gemma – los padres no deberían traspasar su responsabilidad a la escuela. Si intentan hacerlo – porque no apoyan al alumno en sus estudios – son los *Serveis Socials* y los educadores sociales que tienen que actuar, y no el profesor o la profesora.

Isabel tampoco da importancia a la relación continua con las familias, pero lo argumenta de manera distinta. Ella favorece la relación directa con los niños mayores y adolescentes (hablamos de secundaria) para transmitirles que son responsables y

autónomos. Ella no desea *infantilizarlos* mediante reuniones con los padres. Es decir, su postura se basa en la autonomía necesaria de los alumnos de esta edad.

*«es una edad en que realmente la motivación y todo esto debería centrarse en el alumno, creo yo, ¿me entiendes?» [Isabel, profesora IES]*

Generalmente, otros profesores apoyan la idea de hacer un seguimiento con los padres y desean tener *los recursos* para poder acercarse a ellos, pero lo ven imposible *en la práctica*.

Para contrastar la postura de los profesores del instituto cito aquí la opinión de un educador del Ateneu Popular del barrio que en las actividades trata con niños (mayoritariamente gitanos) de entre 6 y 14-16 años.

*«A ver, ha habido diferentes intentos ¿no? [...] intentos más formales de hacer reuniones con padres, pero hay mucha dificultad. Hay una serie de padres que sí que participarían, y hay otros que a lo mejor no vendrían, porque no les interesa el tema [...] hay diferentes percepciones de los padres, ¿no? [...] La percepción que yo tengo es que un trabajo a nivel informal, ¿vale? en la puerta [...] haciendo la evolución un poco del proceso del niño, un poco explicándole cómo hace las cosas el niño, sabes, y compartiendo con él el proceso educativo del niño. Eso yo creo que es una fórmula que hace que el padre se implique, que el padre pues esté encima del niño y que de alguna manera participe [...] manteniendo un contacto constante con ellos, y trabajándoles, hablándoles de los niños, de su comportamiento, de lo que te preocupa, y de alguna manera es la manera que a mí me da la sensación de que te ganas la confianza, ¿no? de los padres. Luego el respeto, sabes, ese contacto con ellos hace que después los padres pues que cuando hay algún problema [...] pues hablas con ellos, y colaboran en el trabajo que estás haciendo con los niños.» [Xavi, educador Ateneu]*

La representación oficial de los padres en el *Ausiàs*, la AMPA, tenía un funcionamiento continuo pero muy limitado. Su existencia dependía de muy pocos padres implicados y su participación en el *Consell Escolar* era más formal que reivindicativa. Los gitanos nunca han participado en este órgano, al menos que nadie recuerde.

Durante el año que estuve en el centro, al único evento donde se presentaron algunos padres y madres de manera voluntaria fue un acto de inauguración del libro *Huaca* anteriormente explicado. No vi ningún padre o madre gitano en este acto, aunque sí a algunos familiares.

La existencia de la AMPA era formalmente deseable en el centro, pues evidenciaba la presencia de los padres tanto en el *Consell escolar* como en ciertas formas de colaboración. Esto, sin embargo, no significa que la dirección y los profesores esperaran una implicación importante por su parte. Los padres y madres eran más bien un apoyo

útil y no un «órgano» necesario para el funcionamiento democrático de la organización escolar.

### *Alumnado «de diversidad»*

Los grupos clase en el *Ausiàs* son relativamente pequeños (18-25 alumnos por clase o menos), entre otras razones para poder realizar un trabajo tutorial atento con un seguimiento personal continuo. Si los grupos *como grupo* funcionan bien o, al contrario, de manera destructiva, depende en gran medida del trabajo tutorial. Según la política general de la escuela, los grupos representan la *heterogeneidad* de toda la escuela tanto a nivel cultural-étnico como a nivel de capacidades o preparación. En todos los grupos está presente un alto grado de *diversidad*.

Por supuesto, la diversidad no se puede simplificar al país o zona de origen, sin embargo, en un contexto multicultural, la cultura de origen ofrece un sistema de categorías fácilmente comprensible para todos. A los alumnos les quedan claras estas diferencias y los prejuicios vinculados a estas categorías. Generalmente los alumnos autóctonos clasifican a los demás por debajo de sí mismos en una escala imaginaria, por sus diferencias, como la lengua, diferencias en el comportamiento, gestos, costumbres o el color de piel. Estas clasificaciones se acentúan en los discursos, sobre todo en momentos de conflicto, porque además las relaciones son relativamente fluidas y las amistades *mixtas* no son excepcionales. En clase existe un nivel de resistencia a la colaboración interétnica: «yo con éste no quiero estar en un grupo» y depende del profesor y del trabajo tutorial que esta dinámica del discurso pueda cambiar.

*«És que per a mi diversitat no és multicolor. És que clar, per a mi diversitat, m'és igual, per a mi poden ser qualsevol. Llavors, és clar, és possible el contacte... a priori... sí, en general, ells parlaren de les seves coses, però si tu no ho treballes tampoc no hi ha interculturalitat.» [Meritxell, profesora IES]*

Meritxell, como otros tantos profesores, no tiene herramientas para trabajar la *diversidad*, pero sí lleva un trabajo tutorial muy responsable. Su principal objetivo es crear un grupo de conjunto de alumnos y reconoce que la interculturalidad no se da si no se desarrolla. En este aspecto, el principal método que aplica Meritxell para fomentar la cooperación intercultural dentro del grupo es el convencimiento verbal, la repetición de ciertas pautas y valores que se desea que sigan todos los miembros del grupo. Es difícil medir qué impacto tiene en un niño «del terreny» el argumento de «¿tú cómo te sentirás si fueras a Pakistán y te dijeran que tu chaqueta da asco?» (refiriéndose a la crítica que un niño hizo al pañuelo de una niña paquistaní). Probablemente no mucho, pero el continuo sermón sobre el grupo como entidad, como un conjunto de fuerzas unidas,

como fuente de conocimiento, etc. junto con un seguimiento personalizado de todos los alumnos, tiene su efecto al final del curso. ¿Cuánto más podría conseguir esta profesora y los demás aplicando métodos de *team-building*, actividades cooperativas y otras herramientas pedagógicas?

Mientras que los tutores reconocen la importancia de su trabajo en la creación de un espíritu de grupo más allá de las diferencias culturales y sociales, el equipo directivo varía a menudo la composición de los grupos. La llegada continua de los *alumnos IT (incorporació tardana)* es otro aspecto que puede influir en las relaciones intergrupales. Por ejemplo, en el año 2001-02, a lo largo del curso se incorporaron 34 (13 %) nuevos alumnos, de los cuales 21 castellano-parlantes comenzaron directamente en su grupo clase, los demás entraron gradualmente.

Los alumnos de secundaria se implican muy poco en actividades no obligatorias. No se organizan «políticamente» y la participación en los talleres optativos también es muy desequilibrada. Curiosamente, la organización de la Asociación de Alumnos (AA) fue impulsada por una profesora. El principal objetivo de la AA era conseguir el apoyo económico correspondiente. Los integrantes eran alumnos del bachillerato y su existencia fue corta y muy débil.

#### *Alumnos y alumnas gitanos con sus iguales*

En cuanto a los alumnos y alumnas gitanos, existe un nivel limitado de socialización. La mayoría de ellos viene de la misma primaria con sus *primos, primas* y sus colegas no gitanos. En los CEIP siempre hay muchos gitanos y gitanas en los grupos, pero colaboran mínimamente con sus compañeros – arguyen algunos maestros y maestras. Es evidente que el grupo de referencia de gitanos da mucha seguridad y poder al individuo. De la misma manera que es raro ver un joven o un adulto gitano caminando solo – y una joven o una mujer gitana todavía más – en el instituto a menudo veía a los niños y niñas gitanos en grupos, reforzándose el uno al otro. Hay excepciones, pero son más bien del segundo ciclo de la secundaria.

Paquito, por ejemplo, se relaciona más con los payos, a pesar de que sus padres no tienen mucha red social entre los no gitanos. Además de sus compañeros, este chico mantenía excelentes relaciones con sus profesores.

*[Durante tu infancia y juventud ¿tenías más amigos payos o gitanos?] «Tenía más amigos payos. [¿Y los primos y la familia?] No, sí, me hablaba con ellos pero tenía más comunicación con mis compañeros de clase. Me llevaba muy bien con ellos. Eran como mi segunda familia. Mubién, mubién con ellos. Estaba todo el día con ellos, todo el día. A mi familia la veía por la tarde cuando salía del colegio y ya está, pero estaba*

*todo el día con ellos. Normal que estuviera más con ellos.» [Paquito, alumno gitano que dejó los estudios en primero de bachillerato]*

Otra niña gitana, que en el momento de la entrevista terminaba primero de bachillerato, también tendía a relacionarse más con sus compañeros y compañeras payos, porque empezó sus estudios en otro barrio, donde no había gitanos, y luego su red social ya no se limitaba a su familia y vecindad gitana, sino que de manera integrada tenía amigas payas y gitanas.

*[Durante tu infancia y juventud ¿tenías más amigos payos o gitanos?]*  
*«Sí, sí. En el colegio donde iba, no había muchos gitanos. Y como éramos en Llefia (...) tampoco. Lo que hacíamos en el colegio, cuando bajábamos, veníamos aquí al barrio y nos quedamos aquí. [¿Y los amigos siguen siendo mezclados?] Sí, sí, de todo. Incluso yo creo que me relaciono más con payos que con gitanos. [¿Y eso?] Por el colegio. Porque no me gustan mucho las niñas estas. De mi barrio. [¿«Éstas»?] Sí, sí, éstas son raras. [...] Porque sí, porque a lo mejor yo paso con mi mochila y ese rollo y ellas me han dicho que mira, porque no tiene valor esto de este rollo. Pero a veces dicen: ¿Pa qué estudia? Y me hacen un dolor de la cabeza, que digo: 'Déjame en paz'.»*  
*[Carla, joven gitana, alumna de bachillerato]*

Estos dos alumnos gitanos son los primeros gitanos en la historia del instituto – según cuentan los profesores – que han llegado al bachillerato. Conocí a otros que se relacionaban mucho con sus compañeros o compañeras no gitanas, pero estas relaciones pocas veces traspasaban los límites de la escuela.

No se trata necesariamente de un conflicto interétnico, sino de un fuerte *espíritu de grupo* que en casos de conflicto siempre se reafirma y se refuerza.

Antoni – un alumno gitano – tenía muchas *fans* payas que en los descansos buscaban su compañía y además también tenía amigos payos, compañeros del club de fútbol del barrio. Antoni era uno de los pocos gitanos que por las tardes iba a practicar el fútbol en un club, el resto sólo salía a jugarlo. En cualquier caso, el grupo de *referencia* de Antoni estaba constituido por niños gitanos, familiares o vecinos, pero gitanos.

Discriminación contra los gitanos en su forma más abierta yo no he podido observarla y los profesores también me aseguraron que no la había. Los alumnos y las alumnas payos, cuando les preguntaba, siempre me contestaban que «¿con tantos gitanos cómo va a haber discriminación contra ellos? No, no hay.» – argumento que no es totalmente tranquilizante, ya que no necesariamente se refiere a una buena convivencia.

*[¿tienes alguna experiencia de racismo o tratamiento prejuicioso?] «No. Que yo recuerde, no. Ni de mis compañeros, ni de mis profesores, de nadie. No.» [Paquito, alumno gitano]*

En primero de secundaria la dominancia del alumnado gitano es indiscutible y en los grupos ordinarios no tienen por qué sentirse discriminados. Los alumnos y alumnas del instituto son del barrio, y los que han crecido en el barrio han tenido que acostumbrarse a la presencia, y en ciertas situaciones la dominancia, de los gitanos. Además, si sus padres o ellos mismos decidieron ir a estudiar al *Ausiàs*, lo hicieron sabiendo que es un instituto *de gitanos*.

Formas más encubiertas de rechazo o *extrañamiento*, sin embargo, se oían a menudo, envueltas, por ejemplo, en comentarios estereotipados sobre su capacidad o su asistencia a la escuela. «Es que faltan muchos. Hay unos cuantos gitanos que nunca han venido.»

*«lo que sí que me afecta son los comentarios. Pero en general ¿no? Cuando me dicen algo, ‘oye, pues, esto es así, así, así’. Intento cambiar la mentalidad un poquillo. [...] A lo mejor antes de conocerme no, pero ahora que me conocen más o menos. Es que por parte tienen razón. Si lo miras todo, tiene razón. Yo me pienso que, ‘mira tienes razón’, porque sí, por ejemplo ahora me han dicho que en la Feria de abril un gitano estaba peleando con un payo. Y la madre del gitano que veía que el payo le mataba, pero le peleaba fuerte, cogió una pistola y le metió los tiros. Y esto es verdad. O sea, yo lo comprendo que digan ‘es que los gitanos son tan salvajes y no sé qué’. A que tienen razón ¿no?» [Juana, joven gitana]*

Entre paréntesis quiero comentar que respecto a este último comentario de Juana, Gamella y Sánchez-Muros (1998), en su trabajo sobre la imagen infantil de los gitanos, señala un fenómeno, a saber, que la escala de autovaloraciones entre los propios alumnos y alumnas gitanos es similar a la de los niños y niñas payos, y que incluso algunos rasgos negativos aparecen con mayor frecuencia que en la valoración de los niños y las niñas payos. El estudio de Abajo y Carrasco señala como aspecto personal *negativo* producido por la continuidad académica un «*cierto desarraigo respecto al origen social a la hora de reconstruir la sociabilidad*» (2004:174). De todas formas, lo que nos interesa en este punto es el rechazo percibido en la alumna gitana, en forma de imágenes estereotipadas y homogenizadoras sobre *los gitanos*.

En cuanto a la práctica, no conocí casos de exclusión directa de un espacio o un círculo por la adscripción étnica del alumno o alumna. Tenían peleas menores o camorras bastantes veces en el pasillo o en el patio, y no era raro que un alumno, y también alumna, gitano participase en éstas, pero la razón no solía ser el racismo, al menos no contra el alumnado gitano...

Los profesores consideraban que en este sentido no había *problema* con los gitanos.

*«Yo entre ellos los veo que están súper amigos, súper bueno. Es que como es un instituto, este en concreto, con tanta mezcla de gente de todos los sitios, la integración... a veces puede haber algún problema, pero con los gitanos en concreto en este barrio yo creo que no hay problema en absoluto.» [Gemma, profesora IES]*

Es sorprendente que la profesora considere al alumnado gitano plenamente integrado, porque con mis observaciones comprobé justamente lo contrario. En el *Ausiàs* se observaba que la integración escolar del nuevo alumnado (del primer año o de incorporación tardía) se realizaba a través del propio grupo étnico. Un nuevo alumno paquistaní buscaba sus referentes paquistaníes, de la misma manera que, por ejemplo, una alumna nueva china encontró su grupo de alumnado chino y pasaba el tiempo no lectivo con ellos y se colocaba en la sala a su lado. En el caso del alumnado de hijos e hijas de personas inmigradas, esta búsqueda de vínculos no es explicable únicamente por la lengua, por lo menos no en el sentido de poder entender literalmente al otro. Si fuera así los alumnos y alumnas latinoamericanos no seguirían esta pauta de integración étnico y culturalmente orientada, y sería más habitual que un niño catalán se sentara *espontáneamente* al lado de un compañero extranjero: cosa que no pasa si no es bajo la presión del profesor o profesora. Tal como hace el alumnado *nouvingut*, el alumnado gitano tiende a buscar referentes gitanos, en muchos casos parientes o miembros de su *parentesco ficticio* («es mi primo, bueno, no sé si es primo *primo* pero es gitano como yo») y tiende a realizar su socialización escolar en este grupo más reducido.

Un estudio recién publicado de la FSG indica justo el contrario. Señala que sólo una minoría (2,7 %) del alumnado gitano piensa que «su relación es buena con su propio grupo cultural y mala con el resto» (Andrés y Cabaleiro 2006:34). Mis observaciones demuestran que, aunque no lo verbalicen, los niños y niñas gitanos en la escuela tienden a pasar más tiempo y entablar mejor relaciones entre ellos y ellas, que con otros compañeros y compañeras de otro grupo étnico. En caso de conflicto – aunque sea lo más minoritario – esta tendencia queda todavía más clara.

Damián, un padre gitano, habla de su juventud, cuando tenía amistades no gitanas, pero no del colegio, sino más bien del barrio. Así, tampoco existían lo que podríamos llamar vínculos personales a la institución.

*«yo en la época del colegio he tenido algunas amistades dentro del colegio, que me he llevado muy bien, o sea, amigos que venían a casa. Pero mis amistades realmente no eran los del colegio. Yo tenía mis amistades aparte, mi familia y mi grupito de amigos que no eran gitanos. [¿Todavía te relacionas con algunos de ellos?] No me relaciono, mis compañeros normalmente son la gente del culto, vale, pero que cuando nos vemos*

*igual hay una buena relación, o sea, no por ser gitano me han discriminado.»*  
[Damián, padre gitano]

Al respecto, incluso los tutores más responsables y profesores más *progres* afirmaban que llegar a una colaboración *intercultural* dentro del grupo clase era muy difícil. Algunos pensaban que con proyectos de pedagogía cooperativa sería posible respaldar el sentido de pertenencia al grupo más allá del grupo étnico, pero en el año de la investigación ningún proyecto cooperativo estaba en marcha (aunque sí en el presente). Numerosos estudios han demostrado que los vínculos fuertes interculturales con los compañeros del grupo clase (o cualquier otro grupo de la escuela) pueden generar un sentimiento de pertenencia no sólo a la institución escolar como organización sino también a los objetivos de la misma. Los compañeros de grupo étnico mayoritario pueden servir como agentes potentes entre el alumno minoritario y los valores escolares y prácticas académicas (Stanton-Salazar 2004:18). Los propios profesores también intuían esta relación, porque varias veces me hablaron sobre los méritos de las relaciones interculturales, pero a pesar de esto, aparte del trabajo tutorial bien realizado de algunos profesores extraordinarios, no existen proyectos o planes de actuación ni a nivel escolar, ni a nivel de departamento o equipo docente, pero tampoco a nivel de cooperación entre dos profesores.

Como ya he mencionado, las peleas en la escuela muchas veces tienen carácter interétnico. Si estas peleas traspasan las fronteras de la escuela e implican a gente de fuera del colegio o no, depende del caso concreto. Es cierto que los niños y niñas gitanos suelen llevar el barullo fuera del instituto y llaman a familiares para apoyarlos. Me he enterado de varios casos donde niños gitanos – y sus aliados – amenazaron a algún alumno no gitano y algún profesor tuvo que acompañar al alumno a casa. La implicación del profesorado en asuntos que pasan fuera de los *muros* de la escuela es escasa y solamente es tenida en cuenta si el conflicto pasa delante de la puerta a del instituto. Es cierto que el poder «oficial» del profesorado no se extiende más allá de las fronteras de la escuela, sin embargo, las intervenciones puntuales de algunos pocos profesores han demostrado que la autoridad conseguida en la escuela también tiene alguna vigencia en la calle.

En general, los alumnos y alumnas gitanos estaban implicados en varias peleas menores dentro de la escuela, pero no más que otros alumnos y alumnas *autóctonos*. También había casos de *bullying* y confrontaciones entre *bandas latinas*. Pero estas confrontaciones, según mi conocimiento, no implicaban al alumnado gitano.



### *Clases en el Ausiàs*

Con la descripción de algunos casos concretos quisiera transmitir el clima que dominaba en las clases lectivas de segundo y tercero de secundaria. Durante estas actividades de 50 minutos se manifestaban las dinámicas del instituto de manera distinta. A continuación reproduciré algunas anotaciones del diario de campo y unos fragmentos de las entrevistas realizadas a profesores.

En las primeras horas de la mañana hay poca gente en la calle. Hombres y jóvenes con un bocadillo – envuelto en aluminio – en la mano caminan rápidamente hacia el metro. Mujeres que llevan a sus hijos e hijas a la escuela. A las 8.30 h, delante de las escuelas primarias del barrio se reúnen muchos padres que llevan cada día a sus hijos e hijas al colegio, a los que vuelven a buscar por la tarde.

El *Ausiàs* tiene una puerta de hierro abierta hasta y algunos minutos después de las ocho y media, momento en que se cierra, y entonces sólo se puede entrar por una puerta pequeña tras pulsar el timbre. Mientras los jóvenes entran con cara de sueño, los profesores van entrando por la misma puerta con sus coches. A las 8.30 h todavía hay muchos chavales en los pasillos, aunque la mayoría ya está delante de la puerta del aula donde tendrá clase. Algunos profesores llegan después: no pasa nada, la directora no comenta esto negativamente, a ella no se la ve por los pasillos.

Para ilustrar los acontecimientos de un día escolar, aquí voy a citar algunos elementos directamente copiados del diario de campo. Estos apartados comentarán cómo se desarrollan las clases y las interacciones entre los alumnos y los profesores, dando una mínima explicación del contexto en los que acontecen.

«Con Gemma [profesora de inglés] entramos al despacho del jefe de estudios, y le pedimos un mapa. Pregunta si será la primera vez que doy clase. Digo que sí. ¿Y estás nervioso? Digo: Claro, cómo no. Gemma también dice que está un poco nerviosa porque ahora cambiará la dinámica de la clase y tal. Subimos a la primera planta. Resulta que los demás grupos tienen salida hoy, han ido a patinar, pero como que este grupo se portaba mal, ellos se han quedado. 'Señu, ¿qué hacemos hoy?' 'Clase normal', dice Gemma. Entramos. Gemma tiene que hablar con una madre o algo que hacer, pues me quedo solo en el aula. Unos cuantos vienen a preguntarme. 'Profe, tú vas a estar aquí ahora?' 'Sí' digo. Empezamos la clase. Va bastante bien. Mientras yo hago las actividades Gemma está allí disciplinando todo el rato. Me parece que lo hace demasiado, pero puede que ella sepa cosas sobre el grupo y los individuos que yo no sé; me refiero a las relaciones dentro del grupo. Son muchos, 13 estudiantes presentes, faltan bastantes. Casi todos se ponen al lado de la ventana y los chicos al fondo. Son más o menos participativos, pero me cuesta prestar atención a aquellos que no hacen ni ruido, ni suben la mano. [...] En fin, me sorprende qué fácil es

controlarlos con atención. No es el mismo en el Esplai [Ateneu], donde hay chicos de 'no me toques profe, ¿vale?' y de este tipo. Claro, allí están muy cerrados todos los niños y niñas gitanos.»

[Clase de inglés] «Entramos en una aula que no tiene cerradura, pues coloco una mesa contra la puerta. Khadija, la chica que nació en Ceuta, parece que no sabe nada de inglés. Se queda en un segundo plano, si es posible. Cuando la llamo a contestar, dice que no sabe. Marta, la chica china (hija de padres chinos) que dice más de una vez que es española y no china, sabe más que los demás, pero tiene una actitud parecida a la de los demás. Está muy aburrída. Pero repite todo si la llamo a hacerlo. Noe, el chico que siempre pelea con Marta, no participa casi nada en la actividad, y parece que ni tiene ganas. Hacen tonterías con Antoni, el chico gitano. Son buenos chicos, además, nada de agresividad. Ahinoa es un poco líder en el grupo. Cuando pierde su paciencia ya no parece estar presente. Se acuerda de muchas palabras sueltas, pero tampoco sabe construir una frase entera. Alguien no sabe bien qué significa lo que le digo, Ahinoa le dice que: 'repite lo que dice el profe y ya está!' Muchas veces sabe palabras y con poca ayuda se acuerda.»

«Antoni, el chico gitano, es muy inquieto pero listo o, al menos, tiene buena voluntad de hacer las cosas. Pero se desvía fácilmente por otras cosas. Entramos en el aula, todos se ponen detrás de una mesa. Digo que vamos a formar un círculo con unas mesas y nos sentamos alrededor de esto. No les gusta, pero les convenzo rápidamente.»

«Hay un chico nuevo que no estaba en la clase anterior. Se pone en la primera fila. Parece que no le interesa nada lo que estamos haciendo. Vamos tirando la pelota. El que tiene la pelota contesta a la pregunta y plantea una nueva pregunta. Pasa la pelota al otro. No les parece mal, pero cuando alguien no la tiene enseguida empieza a hablar con su compañero. Luis Antoni y un chico se pelean. Lo que me cuesta es prestar la misma atención a las chicas de al lado de la ventana que a los chicos problemáticos, que están en el otro lado. Más o menos va bien, pero claro, Gemma va disciplinándolos todo el rato.

[...]

«De hecho, durante el 'dominio' de Gemma hay mucha más 'paz' y silencio que durante las actividades que dirijo yo. Gemma deja claro que mientras no haya silencio total, no hacemos nada. Después de la clase me explica que estos chavales no respetan, no escuchan al otro. Si no hablan ellos, no les interesa ya. Ella no aguanta, no deja ni una solo toque de palmas, ni tocar la mesa, porque si lo dejara todo el mundo llegaría a tocar, hacer ruido, y con este nivel de ruido es imposible aprender. No es posible ni para los pocos que lo quieren. Pregunto: ¿piensas que mi parte de la clase es demasiado caótica? Dice: 'No, está bien. Pero claro, tú lo haces durante una sola hora y ya está, pero yo a veces tengo cuatro, cinco clases y después de tanto no aguantas el nivel

tan alto de ruido. Y ¿sabes qué pasa? Empiezan en la primera clase y, si no lo impides, si no lo controlas desde el primer momento, pues van a hacerlo cada vez más fuerte y en la sexta clase ya se pondrán tan nerviosos, descontrolados, que será imposible hacer nada con ellos. Los cambios, los juegos, mucha actividad les pone un poco nerviosos, por eso me gusta mucho darles trabajos de escritura y eso, que les calma un poquito.' Gemma dice esto, pero ya está rellenando la hoja de presencia...»

He elegido esta clase porque tiene más alumnado gitano que los otros grupos de segundo. En la primera clase busco con la mirada quién puede ser gitano y gitana. Para mi sorpresa durante todo el semestre sólo ha habido un chico gitano y una chica gitana que acudía a las clases de inglés y castellano con más o menos regularidad. Dos veces coincidimos con otra chica gitana, que no participaba en absoluto, pero tampoco molestaba en clase. Su presencia era «simbólica», allí estaba, pero nada más. Cuando intenté engancharla en la dinámica otros me dijeron: «profe, déjala, ¿no ves que no sabe? Es que faltaba mucho». No lo dijeron de mala leche, sino al contrario, para «taparla». Pero todavía hablamos solamente de tres niños gitanos, mientras que en mi lista figuraban nueve. Más adelante, cuando comencé a colaborar con el *Centre Obert Sant Cosme* en su proyecto de absentismo, tuve la suerte de conocer unos cuantos más de la lista y, de los otros, nadie sabía nada, estaban en mi lista, pero nunca los conocí.

«Isabel [profesora de castellano] prometió al grupo que hoy la clase sería en sala de ordenadores, pero por alguna razón las máquinas se han estropeado. Pues tenemos que subir al aula normal. Se ve que los chavales están un poco enfadados. Nos sentamos en un círculo. (...) pide los trabajos que han hecho los alumnos para hoy. José entrega en una hoja un poema muy corto. Dice que se lo dictó su hermana, lo dice así directamente, sin vergüenza. Isabel empieza a leerlo y se da cuenta de que es un poema de Antonio Machado. Empieza a citarlo de memoria. Luego echa la hoja al suelo hacia José y dice que es un engaño muy fuerte y muy feo y que se ha enfadado mucho. Le dice que coja la hoja del suelo. José dice que no. Isabel no entra en esto sino que lo deja y, unos cinco minutos después, cuando ya pasa a otro tema, se levanta, coge la hoja y la pone en la mesa delante de José.

«Jorge va molestando, haciendo caras, gastando bromas. La gente se ríe, pero cuando, después de muchos avisos, Isabel lo expulsa, todos dicen que éste es tonto y tal. Cuentan que en la clase de catalán, la *señu* empezó a tratarle de manera muy cruel: cuando se pone a hacer sus tonterías, toda la clase le da un aplauso. Dicen que Jorge se enfadó enseguida. Isabel dice que a ella no le gustan estas formas de humillar a la gente.»

A continuación invito a una profesora a que nos ayude a describir qué pasa en las aulas durante las horas docentes.

*«Mira, lo primero que procuro es que se lo pasen bien. Esto es ya muy poco ortodoxo, ya lo sé, pero comprendo que los niveles que hay aquí, si el alumno no se lo puede pasar bien no aprende nada. [...] Motivar, para mí, no quiere decir nada, entonces, lo que procuro es que el alumno se lo pase bien. Claro, eso tiene un precio, no podemos hacer ejercicios que son pesados, ni tampoco les hago torturas de deberes, a no ser que... si pongo deberes y el 60 % de la clase no me los hace, o más alto. Entonces claro, qué hago, no les pongo. Es una clase bastante grande, es una clase en la cual no estoy exprimiendo a nadie, pues claro, los que son exprimibles son a lo mejor un 1 %, no, un 1 % no, pero de cada diez uno. Pues como yo esto lo considero que es un poco bestial, no lo hago. Intento aplicar sentido común a la clase, ya está, ahora claro, que salen las clases poco ortodoxas, bueno. Hay unos que van a la selectividad y no saben nada de cultura, nada de cultura clásica, sólo saben traducir. No saben nada, pues porque en este año concretamente he descubierto que aunque explique cien veces aquello no lo van aprender porque no pueden. Es como si su mente, como no está acostumbrada a almacenar datos, eso patina, es como un patinar. Claro, si viniera el inspector y oyera esto se desmayaría, es que francamente lo encuentro tiempo perdido, traducir más y tal, utilizar más rápido el diccionario y así funciona, un pragmatismo total.*

*(...) Tú tienes una asignatura por la tarde y te toca un par de niños del TAE. Pobrecitos, son como unas setas, porque tú vas haciendo, pero no te puedes dedicar a ellos porque siempre tienes tus conflictivos en clase que es a los que tú dedicas toda tu energía, a los conflictivos, para que no se desmadren. ¿Qué pasa? Pues que éstos están allí como plantados...*

*(...) Tú los conoces, a los niños gitanos que vienen aquí [...] con Luis Antoni tuvimos algunos problemas porque ya sabes que la autoridad femenina, si no te la ganas mucho, pues no es fácilmente aceptable. [...] entonces el Antoni me dijo muy claro: ‘conmigo irás bien si no me pones a leer, ni me corriges las faltas de ortografía’, pues claro, yo ni le hacía leer ni le corregía las faltas de ortografía, ahora, en mi clase estaba bien, ¿qué aprendió? No lo sé, pero en mi clase no tenía ningún problema. Es que llegar a estos pactos que son así naturales, leer o escribir él ha decidido que no le interesa o que ya sabe bastante. [...] si yo consigo que esté en clase – siempre está fuera en los pasillos – yo ya me puedo poner una medalla.» [Olga, profesora IES]*

Cuando tengo un hueco entre dos clases voy a la sala de profesores, donde hay ordenadores y algunos otros profesores. En el pasillo muy a menudo me encuentro con niños que hacen campana, simplemente no entran al aula. Pregunto por qué. Dicen que no tienen clase (no puede ser), o que les han expulsado (tendrían que estar en la sala de guardia), o que no ha llegado el profe (tendrían que avisar a otros profes). En fin, no es una excepción ver a alumnos fuera de clase en horas lectivas, que supuestamente no entran porque no tienen ganas, o porque llegarían tarde y es mejor ya no entrar. Pero volvamos a los acontecimientos apuntados en el diario de campo.

*«La clase de mates empieza con una pelea: Javier le dice algo a Antoni [Luis Antoni, alumno gitano]. Éste reacciona de manera bastante agresiva, Javier le dice que se caga en sus muertos. Antoni se cabrea mucho y pone cara de que va a matar a Javier. Meritxell [profe de matemáticas] sale con Antoni para hablar con él. A Javier ya lo ha llevado a otra*

profesora. Cuando vuelve, Antoni se pone a trabajar y no habla con nadie, ni bromea, ni hace ninguna tontería - como suele hacer. Meritxell es otra profe sustituta que no tiene mucha autoridad. Desde el principio utiliza un vocabulario escolar. Riñe a Luis por hacer tonterías, por no sacar las fichas, por todo. Riñe a Khadija y a Deisy porque no hacen caso, etc. Habla muy bajito y no valora verbalmente cuando alguien dice la solución. Es un grupo reducido (es decir «el de los tontos»). Hay más gente en la lista, pero yo nunca he visto más de cinco personas en clase. Somos muy pocos, pero tengo la sensación de que ella no logra controlar la situación, a pesar de que estoy al lado de Luis Antoni y Javier todo el rato. Luis Antoni es uno de los mejores del grupo, pero no presta atención, se desconcentra y se pone a gritar cosas y a distraer la atención de los demás. Cuando Meritxell le pide que saque su carpeta a la mesa, Luis se levanta y anda muy lentamente a recoger su mochila, que ha dejado en el otro rincón del aula. En la vuelta hacia su mesa, se acerca a la pizarra y coge una tiza. No sabe qué hacer con el trozo de tiza, pero se nota que lo hace con la intención de provocar a la *señu*. Al volver, abre su carpeta y me enseña las fotos que tiene de chicas desnudas y de una pareja copulando. Este último es un dibujo, pero parece real. Durante la clase más de una vez saca su chicle de manera que todos lo vean y se lo come mirando a la profe a los ojos. Está prohibido comer chicle en la escuela (aunque se vende en el bar), pero Meritxell no quiere entrar en otra batalla. Luis es muy rápido en división, que es una operación relativamente difícil, pero luego no domina bien la pronunciación de los números. Le cuesta decir, por ejemplo, siete mil ochenta, en su lugar dice: setenta y ochenta, pero se nota su inseguridad en esto. ¡Cómo dice mi abuela!, intenta hacer broma de la situación un poco vergonzosa. Digo, Luis es uno de los mejores en mates. Khadija no sabe nada de nada. A Deisy también le cuesta. Después de la clase Meritxell se queja de Antonia, dice que ella es la peor de todos. Lo que pasa es que ella no molesta a la profe y, así, aunque no sepa nada no le importa tanto como el otro que sabe más pero molesta, grita, se levanta, etc. Cuando salimos, Meritxell comenta que es increíble que este grupo no tiene el nivel ni de primero de secundaria. ¿Cómo se puede dar clase a un grupo con un conocimiento tan diverso?»

Esta clase ha salido más o menos controlada sin que Meritxell haya expulsado a nadie por razones de comportamiento o actitud de resistencia. De hecho, mirando las estadísticas de expulsión, estas tres profesoras con las que he colaborado no tenían altas tasas de expulsión de clase, mientras que otros profesores aplican esta «herramienta pedagógica» como cualquier otra justificándose que así pueden salvar la dinámica de la clase, en vez de entrar en la trampa de estos alumnos y alumnas cada vez que éstos quieran.

«Gemma comenta que Sebastián hoy ha sido muy buen chico. '¿A sí?' 'Sí, claro, porque fue expulsado y toda la semana pasada no vino. Después de irse siempre es mejor. Pero sabes cómo va esto: una vez así, luego asá. O sea, no hay que esperar que desde ahora no tengamos problema con él.'»

«Antoni en algunas clases se muestra atento, hace sus deberes y colabora con el profesor, mientras que en la mayoría de las ocasiones demuestra una oposición activa o pasiva. Él es uno de los pocos alumnos gitanos que figuran en la lista y que efectivamente vienen a clase, pero su presencia le da más oportunidad que a los demás a resistir «desde dentro» a la presión escolar. Los momentos de colaboración los necesita para asegurarse a sí mismo y a los demás de que es él quien controla la relación y no el profesor o la escuela.»

Este puñado de situaciones se repetía en cada clase, día tras día. Alumnos oscilando entre la presencia y el absentismo, entre la participación y la resistencia; profesores variando entre poco motivados y «mecánicos» a poco innovadores y pasivos. Durante el trabajo de campo, no he participado en ninguna clase de grupos de segundo de ESO donde el alumnado y el profesorado colaboraran de manera intensiva y eficaz durante cincuenta minutos. Las anteriores dinámicas pertenecían a la categoría de la normalidad y en cualquier momento del *proceso de aprendizaje* se esperaba mutuamente un acto de ruptura: un comentario o un acto disruptivo por parte de los alumnos y alumnas podía provocar una reacción negativa del profesor o profesora. Muchos de estos comentarios o actos eran demasiado repetitivos y el contraataque del profesor sorprendentemente tampoco cambiaba: algún grado de bronca y/o castigo. A veces tenía la sensación de que ambos necesitaban un «descanso» de volver siempre a los mismos esquemas, antes y después de algunos momentos de «trabajo» intensivo, sobre todo en su relación.

#### *Fuera de clase - resistencia*

La educación del alumnado no sólo se lleva a cabo en las aulas o «lugares lectivos», sino también en un lugar transitorio entre lo que es la clase ordinaria y el mundo externo. En el *Ausiàs* hay muchos debates sobre la práctica de la expulsión y otras formas de castigo, pero incluso los profesores más *progres* acuden a este método si lo consideran oportuno. El profesor o profesora de guardia se ocupa del alumnado del aula de expulsión (nombre oficial: *sala de permanencia*) y depende de ellos el tipo de actividad que desarrolla con los expulsados. En general, se prefiere que los chavales se dediquen a sus deberes, revisando apuntes, o que, al menos, se estén quietos. La profesora de matemáticas, por ejemplo, siempre aprovecha estos minutos extras para hacer un repaso de matemáticas si alguien tiene dudas. Pero esto no es característico, generalmente las horas de expulsión, tanto académicamente como pedagógicamente, son desaprovechadas por la escuela.

En principio, las razones para expulsar a un niño son diversas, pero en la mayoría de los casos tienen un precedente de mal comportamiento y no tanto de bajo rendimiento académico. Aunque muchos profesores coinciden en opinar que los problemas del grupo habría que solucionarlos con herramientas pedagógicas, alejar instantáneamente

el problema de la clase resulta una respuesta rápida y eficaz; desde luego, acentuando el aspecto académico de la acción docente. Esto, por supuesto, no quiere decir que todos y todas los que no han sido expulsados del aula se porten bien y pasen las clases atentos y participativos. Ni mucho menos. Más bien se trata de alejar a las personas que son repetidoras de «delitos» y amenazan con la normalización de ciertas actitudes o prácticas disruptivas entre el alumnado. En cualquier caso, todos reconocen que la expulsión sirve para reducir la presión sobre el profesorado, y no para conseguir ningún objetivo pedagógico.

En la sala de permanencia tanto durante las horas lectivas como después de las clases (castigo de permanencia) hay proporcionalmente más gitanos que no gitanos. No siempre, pero, según el profesorado, la mayoría de las veces tienen gitanos expulsados y están sobrerrepresentados en este espacio del centro.

El destino de la expulsión puede traspasar las fronteras de la escuela y puede durar días, o incluso una semana. Cuando a un alumno se le expulsa durante días, se queda en casa, y se espera que aproveche el tiempo para reflexionar y recibir la presión familiar por su inconformidad con las normas escolares. En realidad, los profesores no creen mucho en el aspecto educativo de la expulsión fuera del centro. Dicen que hay algunos que realmente cambian después de ser alejados del instituto, pero también reconocen que otros muestran cada vez más absentismo, más resistencia y, finalmente, el abandono. Educadores del barrio me han informado de varios casos en que alumnos y alumnas gitanos, después de expulsiones repetidas del centro, nunca más volvieron a las clases. En primero y segundo de ESO, donde se concentra el alumnado gitano, hay proporcionalmente más expulsiones de centro de alumnos gitanos que de otros alumnos.

Finalmente, pertenece a los castigos la no participación en actividades extraescolares. La escuela organiza poquísimas ocasiones para cambiar el contexto escolar y desarrollar las dinámicas de grupo con parámetros diferentes. Ir al cine en el marco de la clase de inglés, o a un concierto, o visitar un museo, son actividades excepcionales y se consideran como un premio a cambio de un buen rendimiento. El valor educativo de estas salidas (más allá de lo que se aprende mirando cuadros de Rembrandt) no está cuestionado por el profesorado, sin embargo, consideran que sólo pueden participar en éstas los que se lo merecen y los que pueden comportarse bien.

Comportarse bien o mal, por supuesto, es muy relativo, y en muchos contextos depende de la interpretación que se le da desde las relaciones de poder. Erickson (1987:343) considera que la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar tiene su raíz en el aprender o no lo que deliberadamente se enseña. De la misma manera, podríamos decir que la diferencia entre el buen o el mal comportamiento escolar se puede marcar

entre lo que se considera por el profesorado adecuado para poder aprender lo deliberadamente enseñado, o lo que no. En una salida educativo-cultural organizada por la escuela se aprenden muchas cosas en el metro, en la calle o en el lavabo del museo (y quizá menos sobre Rembrandt). Uno se comporta bien o no, pero si el alumno o la alumna toca palmas en el metro, hace bromas sobre la gente de la calle e interrumpe la explicación del historiador de arte sobre los cuadros, este alumno o alumna no asegura con su comportamiento el ambiente necesario para aprender lo que *debe* aprenderse.

El «mal comportamiento» forma parte del repertorio elaborado por el alumnado gitano para expresar su *resistencia* a las formas escolares de pensar, de interpretar la realidad y de actuar en el mundo. El profesorado coincide en decir que a los gitanos les *cuesta* aceptar las reglas del juego de la escuela. En su explicación sugieren que son ellos mismos y sus familias los que rechazan la escuela y no la escuela la que no les acepta. Tanto en la escuela como fuera de ésta he podido observar la actitud negativa de los chavales ante las normas de la escuela. Basta pasar por el instituto a la hora de salida y ver los chavales (no sólo gitanos) de segundo de ESO fumando cigarros e incluso hachís apoyándose contra la puerta de la escuela, o pasar por el pasillo de la escuela en los descansos y escuchar como cantan flamenco y tocan las palmas las niñas y los niños gitanos pese a la prohibición. O simplemente es suficiente entrar en las clases de primero o segundo de ESO y observar los insultos verbales que dirigen hacia el profesor o, más especialmente, hacia la profesora, o cómo demuestran en silencio o con ruido su máxima indiferencia acerca de los estudios y de la persona que pretende enseñarles. Algunas manifestaciones de la actitud antiescolar son cuantificables, otras no. Revisando las estadísticas de expulsiones, de partes, de rendimiento académico, de absentismo escolar y la disidencia del alumnado, se evidencia que el alumnado gitano supera a los demás en pensar y actuar contrariamente a lo esperado.

En San Roque, tanto las autoridades payas como los centros educativos tienen larga historia de trabajar, en el sentido negativo, en acentuar la «*frontera cultural*» (y no el «*límite cultural*» – siguiendo la diferenciación propuesta por Erickson 1987) – entre payos y gitanos. Aunque las autoridades – con el consentimiento parcial de las familias gitanas – han conseguido un mayor nivel de escolarización primaria del alumnado gitano, no se sabe exactamente hasta qué punto se trata de un proceso de aculturación de las comunidades gitanas o de la reestructuración de las estrategias del mantenimiento de la frontera étnico-cultural. En las entrevistas realizadas a padres y madres gitanos se nota una doble fuerza: la tendencia a unas estrategias de aculturación en prácticas escolares y, por otro lado, la desconfianza no sólo en la institución escolar como un lugar obligatorio de encuentro con los payos, sino también en la escuela como un lugar preparatorio para alcanzar «mejores» puestos socio-laborales futuros. Esta desconfianza



de los padres se traduce en *mensajes doble-vinculares* (Abajo 1997) hacia el alumnado gitano. El alumno desconfía del objetivo de su estar en la escuela porque, aunque lo digan, los profesores no pueden ofrecer la garantía suficiente para el cumplimiento de la prometida movilidad socio-laboral y, al mismo tiempo, la práctica diaria tampoco les resulta una experiencia agradable como para hacer el sacrificio necesario.

En fin, la mayoría del alumnado gitano muestra oposición ante la práctica cotidiana del instituto. El origen de esta oposición se debe buscar tanto en las relaciones desiguales de poder y estatus en la sociedad más amplia, en el presente e históricamente, como en la «*labor de frontera cultural*» realizada por el profesorado del centro escolar.

Hay que mencionar también que no todo el alumnado gitano opta por la resistencia, sino que más bien se trata de diversas circunstancias que condicionan las elecciones del alumno o alumna entre la inclinación étnico-cultural según los imperativos tradicionales (por ejemplo el abandono escolar precoz) y la asimilación de las normas de la sociedad mayoritaria alejándose de su grupo de origen. Abajo y Carrasco (2004), en este sentido, demuestra la gran variabilidad interna de trayectorias académicas de hombres y mujeres gitanos españoles y su influencia en las relaciones intraétnicas e interétnicas.

En el *Ausiàs* la mayoría del alumnado gitano cabe en la categoría más tradicional, pero también hay algunos en tercero y cuarto de ESO que están – por diversas circunstancias – en un camino entre el esquema tradicional y modelos anteriormente poco experimentados por sus compañeros y compañeras del grupo étnico. Dos o tres personas gitanas del instituto han optado por la aproximación a las «normas educativas payas» alejándose, en cierta manera, de los referentes tradicionales. Sin entrar aquí en un análisis más detallado, podemos constatar que no es correcto mantener un modelo dicotómico con categorías opuestas de *asimilación* y *resistencia*, sino que hay que ver éstos como los dos polos de un proceso dinámico con circunstancias y factores variables (Gibson 1988; Mac an Ghail 1988; Casa-Nova 2002).

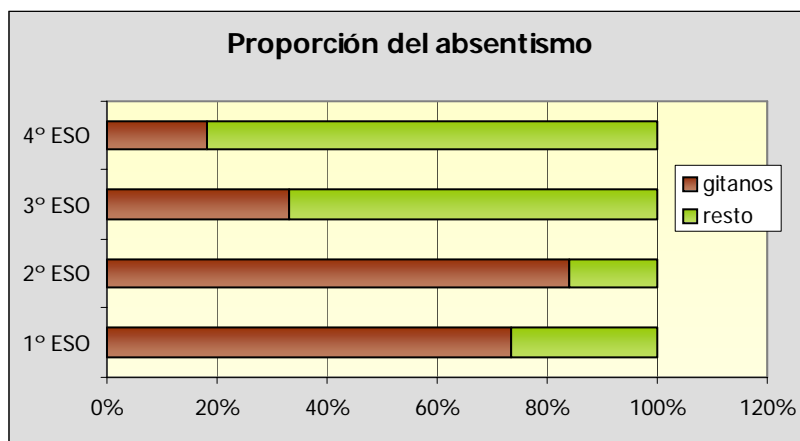
### 3.4.2 El absentismo

En el IES *Ausiàs March* la asistencia de la mayoría del alumnado gitano matriculado es irregular. Su presencia masiva es notable en el primer y en el segundo grado – es decir, en el primer ciclo –, mientras que en el segundo ciclo (tercer y cuarto curso) prácticamente todos y todas quedan fuera de la escuela. Por razones administrativas estos niños figuran en las listas, pero, como explicaba antes, la gran mayoría nunca aparece en las clases, ni tiene relación con el centro. Todos los estudios sobre la infancia y la juventud gitana resaltan los altos niveles de irregularidad en su escolarización, que, según edad, barrio, escuela, políticas locales, etc., puede variar muy significativamente.

En San Roque y en su alrededor, todos los centros educativos públicos *luchan* contra el absentismo y encuentran respuestas distintas, más o menos eficaces.

El bajo rendimiento junto con una asistencia regular no es visto por los profesores de forma tan negativa como el bajo rendimiento junto con o a causa del absentismo. El absentismo, en la interpretación del profesorado, es el indicio de la falta de interés, de la irresponsabilidad y, sólo en última instancia, de la baja integración socio-educativa. Mientras que el absentismo es un tópico en el barrio, un fenómeno contra el cual se lucha desde hace décadas, el Ausiàs ha desarrollado muy pocas iniciativas para combatirlo. Esta poca implicación puede deberse a varias razones, una de las cuales ya he mencionado. El alumno que no se presenta, de hecho, hace un favor al profesorado, porque éste puede trabajar con un grupo más reducido, lo que es, sin duda, provechoso tanto para el (resto del) alumnado como para el profesorado.

FIGURA 3N: PROPORCIÓN DE ABSENTISMO ENTRE ALUMNADO GITANO Y ALUMNADO NO GITANO



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE ESTADÍSTICAS ESCOLARES (2002/03)

Por supuesto, el absentismo tiene niveles muy distintos desde el *intermitente* hasta el *total*, junto con una forma que es muy difícil de medir: el absentismo en el aula, la presencia física, pero la *ausencia mental* durante la dinámica de la clase.<sup>144</sup>

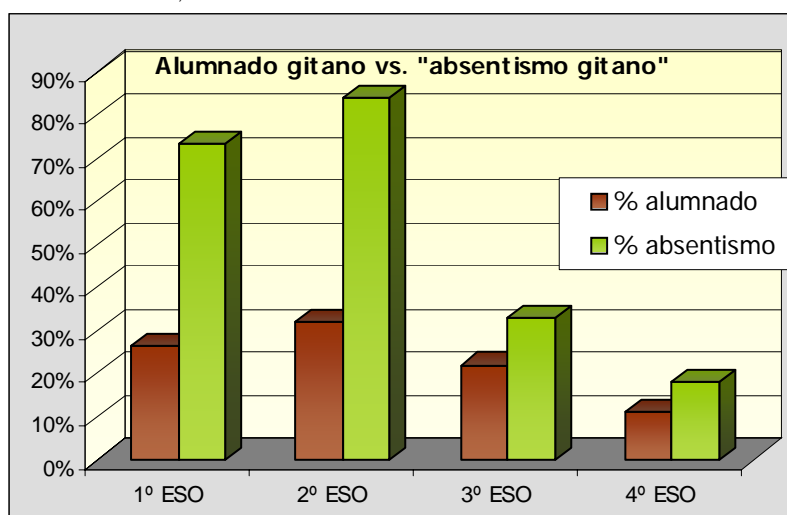
El GRÁFICO 3N muestra que en el primer ciclo de la ESO el absentismo es un «problema de los gitanos», aunque no al cien por cien. Este fenómeno culmina en el segundo curso de la ESO, donde el 84 % de todos los absentistas son gitanos y gitanas. Tercero de ESO sólo lo cursan aquellos gitanos y gitanas que tienen algún tipo de interés por la continuación de la enseñanza. Es por eso que en el segundo ciclo la proporción de los gitanos entre los absentistas desciende radicalmente. Por una parte baja el número de alumnado y, por otra parte, los que se quedan son menos absentistas. A pesar de esta tendencia, el GRÁFICO 3O muestra claramente que la proporción de

<sup>144</sup> Véase un análisis detallado de las formas de medir y definir los diferentes tipos de absentismo en García Gràcia (2003).

absentistas gitanos siempre es más alta que la proporción del alumnado total correspondiente.

En términos generales, las chicas gitanas tienden a faltar más que los chicos y su forma de absentismo es más intensiva. Según los datos de 2002/03, en el primer ciclo de la ESO las 4/5 partes (80 %) de las chicas son absentistas, mientras que sólo el 28 % de los chicos lo son. Mirando toda la ESO, desde el primer hasta el cuarto curso, el 63 % de las niñas gitanas faltan la mitad de las horas lectivas o más; mientras que sólo el 37 % de los niños gitanos las faltan. El 45 % de los chicos y las chicas se vuelven totalmente absentistas.

FIGURA 30: COMPARACIÓN ENTRE LA PROPORCIÓN DEL ALUMNADO GITANO Y DEL ALUMNADO TOTAL; Y LA PROPORCIÓN DEL ABSENTISMO «GITANO» Y DEL ABSENTISMO TOTAL



ELABORADO POR EL AUTOR A PARTIR DE ESTADÍSTICAS ESCOLARES (2002/03)

Aquí hay que llamar la atención sobre un aspecto que señalan algunos estudios respecto a las diferencias en absentismo y abandono escolar marcadas entre niños y niñas gitanas. Giménez (2002) resalta la necesidad de revisar esta diferencia desde la comparación entre niñas gitanas y niñas no gitanas, porque se supone que la variable de género puede tener más influencia en este fenómeno que la variable étnica. Yo esta diferencia – por falta de datos al respecto – no la he podido comprobar.

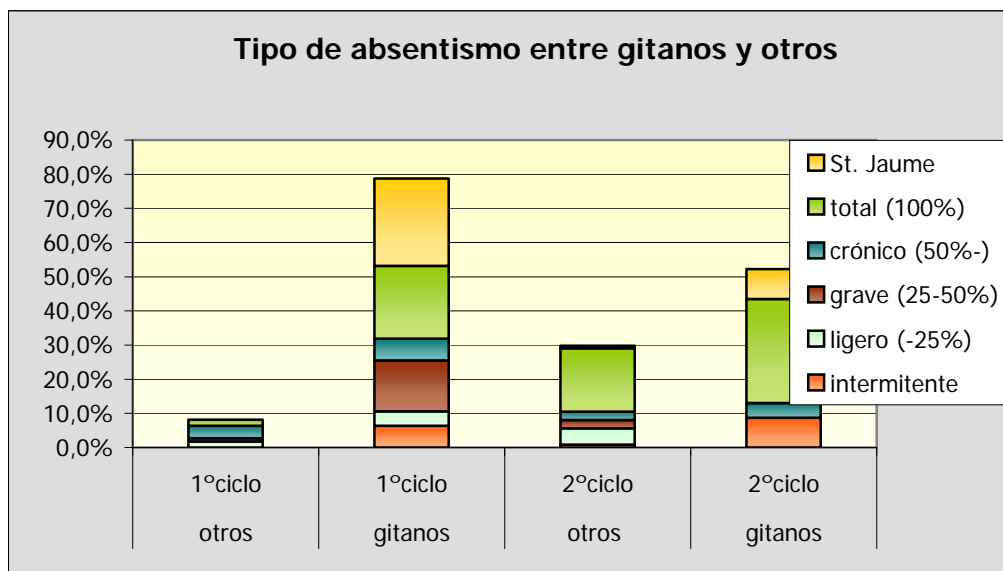
La estratificación del absentismo se ha definido por los *Serveis Socials* de la siguiente manera: *intermitente* (faltas temporales); *ligero* (falta menos del 25 % de las horas lectivas); *grave* (entre 25 %-50 %); *crónico* (entre 50 %-99 %) y *absentismo total*.

Lo que especialmente llama la atención en la Figura 3P es el nivel de abandono ya en el primer ciclo entre el alumnado gitano<sup>145</sup> (absentismo total: una quinta parte). Si a esto

<sup>145</sup> Según el estudio sobre la población gitana de Cataluña en Badalona, la mediana edad de abandono escolar se sitúa a los 9,8 años, es decir, todavía en la primaria. Con esta cifra, Badalona es la localidad

le añadimos los niños y niñas derivados al Centre Obert Sant Cosme (una cuarta parte), que posiblemente nunca volverán al sistema educativo regular, y aquellos que muestran un absentismo «crónico» (6,4 %), queda sólo una minoría escolarizada en el instituto (un 47 %, del que el 25 % muestra algún nivel de absentismo). Dando la vuelta y mirándolo desde el lado positivo: la quinta parte (21,3 %) del alumnado gitano del primer ciclo acude a la escuela sin ninguna forma de absentismo. Como vemos, en el segundo ciclo una proporción importante (casi una quinta parte) del alumnado no gitano abandona los estudios. Los gitanos en proporción todavía más alta, pero en números absolutos ya pocos deciden desertar antes de acabar el instituto. Este nivel alto de absentismo no ha cambiado significativamente respecto los años anteriores, pues con razón podemos preguntar por el plan integral preventivo del instituto. No existe.

FIGURA 3P: TIPO DE ABSENTISMO ENTRE GITANOS Y OTROS  
ALUMNOS EN PROPORCIÓN AL NÚMERO DE ALUMNOS



*Elaboración propia a partir de estadísticas escolares (2002/03)*

En el año del trabajo de campo no existían políticas educativas integradas ni medidas de carácter pedagógico y de organización escolar para condicionar positivamente las dimensiones múltiples del absentismo ni cuantitativa, ni cualitativamente (García Gràcia 2003:8).

No existe un plan de prevención coordinado entre la primaria, la secundaria y otras entidades socio-educativas, aunque desde los Serveis Socials se ha desarrollado una norma de intervención que se parece más a un circuito de información que a un modelo de intervención (García Gràcia 2003:33). Generalmente el absentismo se concibe por el profesorado como un fenómeno estático vinculado a un entorno social y a una edad. El

---

con la sexta peor estadística de Cataluña, detrás del barrio de Font de la Pólvara (Girona, 8 años); Reus (8,9 años); Sant Adrià de Besòs (9,1 años); Figueres y Manresa. Se supone que, si escogiéramos el barrio de San Roque, la cifra sería peor.

carácter dinámico y progresivo del absentismo no se ve claramente y, como consecuencia, su definición es imprecisa. Los profesores del Ausiàs miran el absentismo y el abandono como una cosa irreversible y, aunque desean que no sea así, no creen en la posibilidad de recuperar, de «enganchar», de volver a vincular a unos alumnos «perdidos». Eso se manifiesta en la práctica de delegar la responsabilidad a los servicios sociales o a la inspección.

El alumnado absentista del centro se encuentra en diversos espacios. La mayoría está compartido entre grupos normales correspondientes a su nivel. Debido a la legislación, incluso con un nivel bastante elevado de absentismo los alumnos promocionan y pasan a los cursos siguientes. Uno puede llegar a cuarto de ESO sin haber superado los exámenes o cumplido los requisitos de promoción.

Otra parte de estos alumnos y alumnas, sobre todo si molestan el trabajo del docente, llegarán al Aula Oberta, que es un grupo reducido bajo la tutela de los profesores de diversidad. En esta aula hay muchos niños gitanos, de hecho la gran mayoría, cuyo denominador común es la falta de interés por los contenidos de la enseñanza. Son los «vagos» y los «tontos». El coordinador educativo me ha explicado los métodos psicopedagógicos sofisticados de seleccionar y continuamente revisar el alumnado que se deriva a este grupo, pero en otro momento, después de una reunión de claustro, le oí diciendo a los profesores que si un alumno o alumna molestaba continuamente, era mejor derivarlo a la Aula oberta que expulsarlo del centro. De este grupo, de currículum adaptado (para que nos entendamos: manualidades, trabajo en el jardín, preparación de fiestas, aprendizaje académico mínimo), casi nadie había vuelto a la normalidad, es decir, a los grupos clase ordinarios. Además de no estar pedagógicamente fundamentado, este «método» de organización escolar provocaba unos niveles de absentismo y abandono considerable y, por lo tanto, «aula oberta» se ha transformado en un sinónimo de «fracaso escolar». Durante mi trabajo de campo, el Aula Oberta funcionaba sin ningún proyecto escrito, a partir de improvisaciones, con una reducción de nivel significativa y de alguna manera marginada de la enseñanza mainstream del instituto. Pero, eso sí, los alumnos tenían interacción con el resto del alumnado y participaban en algunas clases ordinarias y en todas las actividades no lectivas del centro.

Esta forma de separación no nos sorprende, ya que se trata de una práctica rutinaria también en varios otros centros. Tal como comentan Abajo y Carrasco (2004):

«Nuestra experiencia indica [...] que un porcentaje muy elevado [del alumnado gitano] no sigue totalmente el currículo ordinario de su clase, y acuden varias horas al día a clases con el profesorado de Educación

Compensatoria o bien, en el Segundo Ciclo, cursan los estudios en el Programa de Diversificación Curricular» [Abajo y Carrasco 2004:101]

Finalmente, el tercer grupo de absentistas, se aparta «físicamente» del instituto y se deriva al «curso absentista» del *Centre Obert Sant Cosme*. Hasta la fecha, la reinserción de estos absentistas más graves no se ha solucionado.

### *El absentismo no es de la escuela*

Como comentaba antes, el *Centre Obert Sant Cosme* arrancó un proyecto para la reinserción del alumnado absentista y de esta manera comenzó a colaborar con el *Ausiàs*. De manera equivocada – pero en línea con la «política de absentismo» del instituto – los primeros alumnos absentistas derivados a *Sant Cosme* eran de la categoría «absentismo total». Por supuesto, con esta categoría anteriormente entró en relación los *Serveis Socials*, pero la escuela no realizó acciones concretas y directas para recuperarlos. Entre ellos había niños que llevaban ya un tiempo considerable *en la calle*, es decir, con una experiencia larga de desescolarización. Con esta decisión el instituto hizo prácticamente imposible el proyecto original de *Sant Cosme*, porque era evidente que estos chavales difícilmente volverían a los estudios.

Considero importante comentar las actividades de *Sant Cosme*, porque de alguna manera este centro se ha transformado en una *entidad satélite* del instituto donde se arrinconan los casos absentistas más crónicos. La idea inicial era organizar grupos heterogéneos de payos, gitanos y extranjeros y, a través de una atención y una planificación individual, reconducir cada alumno y alumna hacia los estudios normales. Primero, los educadores se dieron cuenta de que el grupo era cada vez más homogéneamente *gitano*. Después, se evidenció que la reinserción en la mayoría de los casos era difícil por la experiencia desescolarizada crónica. Luego, el instituto – entre tantas dificultades organizativas y pedagógicas – no se mostraba dispuesto a volver a recibir estos niños en la educación normalizada, ni en las formas transicionales.

*«El problema de Sant Cosme es el haber conseguido pasar a un cierto alumnado, pero claro es el alumnado que es, y eso no lo vamos a cambiar. Es el alumnado que en ese caso - y no es una defensa del centro ¿eh? – no se ha desintegrado en el Centro, ya viene desintegrado de mucho antes, todos, todos los que vienen al Sant Cosme dudo, pongo las manos en el fuego, digamos, no le he mirado, pero, ya vienen con problemas de absentismo en primaria. O sea – y no estoy cargando a la primaria de responsabilidades ¿eh? – lo que estoy diciendo es que es un problema socio-económico y cultural que requiere de actuaciones desde a nivel, bueno urbanístico, a nivel social, a nivel económico, a nivel familiar, a nivel cultural, a nivel de todo tipo, ¿no? En ESO y como que todo está en ESO ¿no? o sea, el ejemplo un poco típico, ¿no? Un chico que lo teníamos en absentismo en tercero de ESO, pero que estaba, era absentista desde los 6 años, en la escuela. Claro, el propósito del Sant Cosme era reincorporar, el propósito común ¿eh? En ese sentido, hemos hecho un intento y medio y fracasamos, bueno, yo*

*ya me lo... Claro, es que aquí se anda con mucha marcha y yo ya me lo pensaba, yo ya sabía que la cosa era más difícil de lo que hemos pensado en ese sentido. Porque el alumnado que hay es un alumnado que bueno, que necesita una escolarización más.... que está prácticamente desescolarizado, ¿no? en términos numerales. Pretender reincorporar eso, eso con todo el respeto, ese sector, pues es complicado...» [Jordi, psicopedagogo y coordinador pedagógico IES]*

Esta es la interpretación del coordinador pedagógico. En su discurso, que va dirigido a justificar la mínima implicación positiva del centro, no comenta la posibilidad de tratar a los alumnos con absentismo menos grave que los mencionados, ni otras formas que podrían fomentar el éxito de Sant Cosme. El educador de Sant Cosme explicaba que el instituto no les dio la oportunidad de participar en las actividades del centro, ni a los alumnos absentistas que se presentaran a los exámenes «normalizados», donde posiblemente podrían haber conseguido algo, porque los temas tratados, por ejemplo, en matemáticas no diferían del temario del instituto.

*«Lo que pasa que, desde el primer momento, desde el instituto derivaron a estos niños con un absentismo muy cronificado. O sea, hacía mucho tiempo que estaban desertados de la escuela, y pasaron en la calle mucho tiempo. Por tanto, todo el año pasado llegamos con este proyecto y tuvimos dificultad de captar estos niños... [...] Si tú estás trabajando, y estás trabajando con ese instituto, pues tendría que haber una posibilidad de que este chaval se pudiera presentar a los exámenes. Y si aprueba el examen, o los aprueba todos, o un mínimo, pues no sé, ya tiene el graduado, o tiene... al fin y al cabo estamos trabajando contenidos que van a trabajar ellos, ¿no? O lo que decíamos ayer, trabajan materiales que trabajan desde el instituto. [...] y te puedas presentar, pues eso, a hacer exámenes y que te reconozcan el resultado. Y si tú dices este chaval se merece..., pues que te lo den, que te lo den, vamos. O sea, que no hagamos el examen aquí... [en el centro Sant Cosme, sino en el instituto]. Pero bueno, va al instituto, pero bueno, que nosotros presentando el listado de asistencia, los exámenes que hagamos nosotros aquí o demás... pues si aprueba allí, aprueba. [Joan, educador Centre Sant Cosme]*

El educador también ofrecía una colaboración temporal o continua con los profesores del instituto, para que este tipo de diversidad se tratara dentro del aula en un contexto menos segregado.

*Yo veo que hay cosas que se escapan un poco del rol del profesor. Entonces, yo me imagino dentro de las aulas como profesor. Yo me imagino, al Pedrito, al Antonio, al Nacho juntos en un aula con veinte más... Pero si yo estoy allí, a lo mejor sí. Si yo estoy allí con ellos. El profesor está dando clases y tú los estás reforzando a ellos. [Joan, educador Centre Sant Cosme]*

Joan y otros educadores del centro tenían bastantes iniciativas para que sus alumnos no fueran definitivamente privados de la oportunidad de volver al instituto como *alumnos normales*, o bien de conseguir el graduado del instituto donde al fin y al cabo estaban matriculados.

La decisión contraria no se basó en un consenso del claustro o de los tutores implicados porque éstos ni conocían el funcionamiento de *Sant Cosme*, ni sabían donde estaban y qué hacían los alumnos de su tutoría que figuraban en la lista, pero que nunca se presentaban en el centro. La decisión fue tomada por el coordinador pedagógico, quizá consultado por el *equip directiu*, pero evitando la negociación con los propios profesores.

### 3.4.3 Profesores sobre el «problema gitano»

#### *Profesores sobre el alumnado gitano*

Los profesores se acercan a cada alumno con un tratamiento igual, pero sus expectativas previas no son iguales. Cuando he preguntado por el alumnado gitano, los profesores me han señalado que el principal problema que tienen con ellos es que son absentistas, que les falta interés por los estudios y que abandonan precozmente la escuela.

*«es el único sitio donde he trabajado con gitanos, aquí en San Roque. Problemas principales, absentismo, que para nosotros no es ningún problema, depende de cómo te lo mires. O sí, sí que es un problema por que una persona te viene un día, no viene cinco, que vuelve a venir otro y desaparecen y vienen cuando... y sí que puede suponer un problema en este sentido. ¿No? Es problema obviamente si no vienen, y después yo mi experiencia personal es que muy pocos tienen interés por los estudios. Es mi experiencia. Es triste para mí reconocerlo porque yo no había trabajado con gitanos nunca. Yo, en dos años, un poco mi idea va por ahí. Alguno que sobresale, que es bueno y que intentas motivarlo desde todas las áreas del instituto porque tienen muchas ayudas, pero la mayoría no son, no están en esta situación. [...] yo lo que percibo es que no tiene mucho interés, porque no tienen un modelo en casa, en su propia cultura, que hay que tomar como referencia, no tienen interés por formarse, por estudiar...»*  
[Gemma, profesora IES]

Gemma también me explicaba una vez que ella, como mujer, tiene una desventaja reconocible ante un niño gitano, porque éste se niega obedecer las órdenes de una mujer, porque – dice – están acostumbrados a que sea el hombre el que maneje todo en «la cultura gitana».

Meritxell, otra profesora, no cree que la resistencia, la falta de respeto o la violencia sean elementos pertinentes a la cultura gitana. Ella cree que eso tiene que ver con cada familia.

*«Jo no sé ben bé les ètnies, no sé com funcionen, però dóna igual que siguin gitanos com que no, és un rotllo d'aversió absoluta. El tema de la família, els gitanos sí, sí, sí, perquè això molt. I el tema del respecte, això és més difícil, perquè això suposo que això depèn molt de casa, que és el que... no crec que sigui de cultura pròpiament, és més a*



*casa. Els valors concrets que els hi han donat, no? Respecte a l'altre, no? Ja a la manera de parlar, no?, sense aixafar el company del costat, no?, si pots ajudar-lo millor que si pots matxacar-lo.» [Meritxell, profesora IES]*

Es muy interesante la respuesta de Josep, un profesor de ciencias, bastante popular entre los niños por su manera comprensiva de tratarlos. Cuando le pregunté si había una tendencia a tratar a los niños gitanos de manera distinta que a los otros, su respuesta fue muy sincera: «sí». Todos los demás profesores entrevistados hablaron concretamente de la práctica y no de las percepciones, connotaciones o sentimientos acerca de estos niños.

*[¿Se trata al alumnado gitano de manera distinta por los profes, que el resto?] «Jo oficialment t'hauria de dir que no. El que sí penso – i també t'ho dic per mi, no? –, jo diria que sí. És a dir, a nivell de pràctica del dia a dia, quan veus una persona morena amb pinta de gitano, doncs...– un cop ja la coneixes potser no tant, ja et desapareix aquest sentiment... aquest sentiment antigitano, no?, un cop la coneixes ja veus que és una persona normal, veus com és, ja està – però d'entrada diria... [...] No, por no. Jo... 'És gitano', és a dir, 'm'enganyarà, m'enreda'. El sentiment inconscient que dius 'aquest me la foterà'. Perquè la visió que es té dels gitanos a nivell social és aquest, no? 'Me la foterà, m'enredarà', no?» [Josep, profesor IES]*

Como complemento, vuelvo a citar a Olga, una de las profesoras más sinceras, pragmáticas y reflexivas, aunque, eso sí, políticamente menos correcta. Ella reconoce que los prejuicios comunes la hacían pensar que los malos comportamientos y la actitud negativa es una característica de los gitanos, pero con el tiempo reconoce que esto se debe al entorno socio-cultural del barrio. Sin embargo, en su discurso, sigue creando categorías con cierto etnocentrismo.

*«los gitanos no se diferencian en nada de los otros. ¿Por qué? Porque los vicios que tenían, vicios entre comillas, que traían los gitanos, no son de gitanos, son del barrio. Pues claro, los niños que son del barrio, aunque no sean de etnia gitana, tienen la misma problemática, no traen material, se aburren en clase, no pueden seguir la clase, hacen absentismo. Claro, antes yo lo atribuía al hecho de que eran gitanos, yo creo que lo atribuyo más a que el barrio es un desastre, el barrio, las condiciones socio-económicas, lo que quieras. [Olga, profesora IES]*

Son pocos los profesores que hayan manifestado que el entorno social y urbanístico tiene más que ver con el comportamiento y práctica escolar del alumnado gitano que su adscripción étnica. Aunque este reconocimiento al mismo tiempo que revela un aspecto muy importante, invita a ocultar la desigualdad de oportunidades que se manifiesta cuantitativamente en las cifras de absentismo, abandono y bajo rendimiento. La misma profesora comenta una experiencia especialmente negativa de tres chicas gitanas cuya participación es prácticamente nula. Al fenómeno lo podríamos denominar «absentismo en el aula».

*«ahora tengo tres niñas gitanas. Estas niñas [...] tienen una mirada vacuna, ¿sabes lo que es una mirada vacuna? de estas vacías. Que estoy segura que éstas carecen de cualquier tipo de estimulación. A lo mejor desde que les daban pañales estaban aparcadas en algún sitio. Su mirada es, es que no las miro porque me da pena. Entonces estamos en clase [...] de verdad es que es un fenómeno ya casi que se desparraman, ¿por qué? Porque no entienden nada. Bueno si hay un cuento, porque es que es un cuento, no lo pueden seguir. Es que es muy grave. O han faltado mucho en la primaria o ya es una cosa de la más tierna infancia, la falta de estimulación mínima de «mira el pajarito», pero de verdad, las miradas aquellas. Pero yo allí sí que levanto las manos, aquí ya socorro, ya no puedo. Si están ellas aquí y vienen, yo no las voy a echar nunca por desparramarse pero más no puedo hacer. Entonces ya tendría que acudir a otras prácticas que a mí no me gustan, que es ridiculizarlas, que sería decir, la «señorita tal que está desparramándose», que a veces da resultado. Pero yo no lo voy a hacer con ellas porque es que no me gusta hacerlo. Con lo cual sinceramente están aparcadas de mis clases, yo no las riño, no les pido los deberes, no les pido la libreta, no les pido nada, porque es que no lo hacen. Ahora, esto no son todos los gitanos, porque tengo allí en la clase dos o tres más cuyo comportamiento no difiere en nada de los demás. Y no solamente éstos, sino que es ejemplar. Ahora de estas tres niñas, de verdad, yo creo que las han sacado como de un cuarto oscuro que estuvieran allí años encerradas, con trampolín las meten en clase.» [Olga, profesora IES]*

Llama la atención de este testimonio que la profesora acepta la nula motivación de las niñas como condición y aunque hiciera esfuerzos para engancharlas a la dinámica escolar, no menciona ningún tipo de actuación colaborativa con los demás profesores, con su tutor o con el psicopedagogo. Olga opta por la marginación simbólica de estas chicas, reconociendo sus propias limitaciones profesionales.

Isabel, una de las profesoras más «comprensivas», en la clase de castellano realiza un experimento con los niños y niñas del grupo. Dice palabras sueltas e invita a los alumnos a una libre asociación: tienen que apuntar lo que imaginan sobre palabras como árbol, muro, mar, etc. En unos quince minutos todos y todas terminan la redacción y comienza el debate. Después de las lecturas, Isabel descubre el sentido del ejercicio: las palabras son unos arquetipos y simbolizan ciertos sentimientos hacia el futuro, el amor, a sí mismo, etc. Antoni, el único alumno gitano redacta lo siguiente: *«Me acerco lentamente al muro. Con un salto me pongo encima. Hace sol. Me tumbo y me quedo allí mirando el cielo azul y claro.»* (Citado del *Diario de campo*.)

Los demás, en general, percibían el muro como un obstáculo que no les deja pasar, o bien como una barrera por superar. Isabel felicita la interpretación de Antoni y dice: *«Es una interpretación gitana por excelencia. A ti te es igual qué pasa en este lado o más allá del muro, mientras haga sol tú lo aprovechas. Es la picardía gitana, que creo que va nutriendo la literatura española desde hace siglos.»* (Citado del *Diario de campo*.)

Isabel no tenía escrúpulos al decir comentarios estereotípicos sobre los gitanos, sobre «la mujer árabe», o cualquier otra cosa (aunque controlara perfectamente el discurso

intercultural), porque siempre explicitaba su forma franca y subjetiva de hablar. Por otro lado, era muy crítica con los modelos machistas en la relación entre sexos, que expresaban los chavales del grupo. Las dos cosas no es que establecieran un equilibrio en su discurso, sino al contrario, lo hacían más grave, pues más serio el comentario estereotipado sobre los gitanos. Su defensa de la igualdad en las relaciones de género daba todavía más credibilidad a su discurso etnocéntrico.

Con respecto a esto, Gamella y Sánchez-Muros (1998) señalan la dificultad en la investigación sobre representaciones, porque el prejuicio en los últimos tiempos ha tomado nuevas formas de expresión conforme a un discurso democrático. Estos autores denominan esta nueva forma como «racismo moderno» y recomiendan prestar atención a los contextos verbales del contenido, tales como «yo no soy racista, pero...». Isabel, siguiendo esta mirada, es muy sincera y franca y por eso dice lo que sabe que no es políticamente correcto, pero no por esto será su comentario neutral o no etnocéntrico. Hace más de veinte años que San Román y Garriga (1983) definieron el «estereotipo nuevo» en contra de lo que es el tradicional y conservador. Resaltan que el «estereotipo nuevo» parcializa la realidad y fabrica una imagen sobre los gitanos en contra de la sociedad moderna no gitana. Idealiza el gitano perseguido, pobre y no consumista para expresar su admiración por su libertad, igualdad y sentido comunitario, virtudes de las que carece nuestra sociedad no gitana. La definición de San Román y Garriga circunscribe perfectamente la situación de esta clase. Isabel expresaba su admiración a través de un comentario prejuicioso y racista, y en su calidad de agente cultural, podemos decir que reproducía la imagen etno-céntrica y extremadamente parcial de *los gitanos*.

Respecto a esto cabe mencionar el testimonio de una profesora. Esta *cap d'estudis*, cansada de los conflictos internos del profesorado y del funcionamiento del centro, un día entró en el hipermercado más cercano al barrio. Al ver un grupo de adolescentes gitanos – que estaban haciendo una carrera reciclando carros metálicos de supermercado poniéndose dentro como chóferes – la profesora inconscientemente comenzó un monólogo racista:

*«estos niños gitanos siempre son iguales...». «I em vaig adonar que l'estrès que portem aquí al centre, ens fa pensar de manera intolerant. Jo no sóc racista i mai no havia dit coses aixís. I mira, el cansament fa que vaig pensar això.»*

Es decir, el pensamiento prejuicioso es un automatismo que cuesta eliminar del pensamiento y cuando se reconoce produce vergüenza en una parte del profesorado.

A partir de estos ejemplos podemos ver que en este centro, la actitud de los profesores hacia los gitanos generalmente no es negativa y su discurso intenta ser

neutral. Es decir, los prejuicios subyacentes entran en los discursos, de forma oculta. Los profesores buscan «pruebas» concretas para justificar la experiencia negativa y siempre se muestran contrarios al racismo (abierto): «pero no todos son así»; «claro, tenemos gitanos también en el bachillerato», «nosotros intentamos que no sea así, pero por el momento...», etc. Considero muy importante la tendencia de mencionar las experiencias positivas para dar un equilibrio a las negativas. El reconocimiento del entorno socio-económico como un elemento importante en su actitud y comportamiento y, cómo no, pertinente a «la cultura gitana», creo que es muy significativo y hay que valorarlo positivamente.

Estos argumentos positivos, sin una comprensión más profunda de la situación, no son suficientes para entablar relaciones educativas de confianza. Más bien contribuyen a la aceptación mutua de ciertos pactos para, desde el punto de vista del profesor, conseguir un ambiente soportable en las clases, y, desde el del alumno, para poder minimizar las barreras que presenta el profesorado. Tal como explicó Wolcott sobre su trabajo de campo como maestro en una aldea kwakiutl:

«Nadie, ni el maestro, ni los alumnos, bajábamos la guardia. Si no estábamos en un momento dado inmersos en una refriega, era sólo porque nos estábamos recuperando de una anterior o preparándonos para la siguiente.» (Wolcott 1993:252)

Por otra parte, durante la observación y las entrevistas, se manifestó que los profesores saben muy poco del entorno de los niños. No conocen a sus familias, sus quehaceres por la tarde, no saben en qué tipo de actividades familiares participan. Muchos de ellos nunca han cruzado el barrio desde una estación de metro a la otra, algunos tienen miedo por la noche en el camino de la escuela a la estación. También observé que circulaban unos prejuicios acerca del *culto*, y también de los valores importantes para los niños gitanos. En fin, mientras que la opinión sobre el «alumnado gitano» como tal no es necesariamente negativa (aunque llena de prejuicios), la falta de conocimiento de la vida de sus familias, su entorno habitual, su historia y sus aspiraciones son una barrera importante ante el reconocimiento de las dificultades que este alumnado tiene en la escuela y ante la elaboración de las respuestas positivas a esta realidad.

### *Profesores ¿Por qué fracasan los gitanos?*

La opinión del profesorado sobre las razones del fracaso escolar de los gitanos está más o menos elaborada alrededor de cuatro variables, que coinciden en casi todos los profesores entrevistados. La diferencia entre los distintos discursos se sitúa en el peso que dan a uno u otro aspecto: familia, alumno, sociedad o sistema educativo / escuela.

El consenso sobre el fracaso, sin embargo, es absoluto. Es decir, el profesorado no relativiza el bajo rendimiento, la poca utilidad de los estudios, la irregularidad de asistencia y el abandono precoz del sistema escolar. Generalmente estos fenómenos se mencionan al mismo tiempo con un concepto globalizador: el fracaso. Como antes mencioné, hay un acuerdo absoluto entre el profesorado de que la educación escolar es *la* solución para la desigualdad social y sus manifestaciones. Desde este punto de vista, estrategias o modelos culturales que evitan la competición en un sistema escolar que habla de la igualdad, pero que tiende a reproducir las estructuras de la desigualdad, se considera como sinónimo del fracaso social.

### *Familia*

La idea de la familia gitana que no apoya la escuela, que no educa bien a los niños, que no le inculca buenos hábitos es generalmente compartida por los profesores/as. Desde diversas posturas se culpa al entorno familiar por el bajo rendimiento, el absentismo y, finalmente, por el abandono escolar. La escuela es considerada por muchos profesores como una institución que puede aportar conocimiento si existe una base adecuada para construir encima, pero que cuando esta base no está, el trabajo de la escuela queda obstaculizado.

*«[El objetivo de la escuela es] Pues junto con la familia el 50 % de la formación de la persona a todos los niveles. [...] Formación de contenido, formación de valores, formación de, incluso, personalidad, pero un 50 % compartido con la familia, yo no creo que la escuela tiene que ser el único sitio donde se tenga que educar, es sociedad, escuela y familia, yo creo que la escuela tiene que ser una continuación de la familia.*

*Se notan choques en la clase cuando una persona en su casa no trabajan lo que nosotros intentamos trabajar aquí, si tú le dices a un alumno '¡quita el pie de la silla!', que eso no es un gesto de buena educación te dirá, ¿no? porque en mi casa en el sofá me dejan que lo ponga, yo eso lo veo así cada día, o '¡no comas chicles en la clase!', o '¡no me interrumpas!' [...] como tutora me vienen los padres a las entrevistas y siempre se lo digo, 'aquí no podemos hacerlo todo, los hijos son suyos'. La primera responsabilidad viene de ellos y la segunda es del cole [...]» [Montse, 38 años, profe de inglés IES]*

Esta profesora está convencida de la existencia de ciertos valores compartidos entre la escuela y la familia, unos comportamientos, prácticas, hábitos y conocimientos. Sirva para contrastar la siguiente cita de una profesora «progre» del instituto.

*«...pienso que en las familias, al contrario, sí hay diferencias en sentido positivo y no en la escuela, en las familias se practica algunas veces el cariño, hay respeto hacia la madre y todo eso, una serie de cosas que mejorarían los valores de las familias, aunque sean muy pobres o muy precarias y todo esto, yo creo que tienen unos valores muy fuertes, algún alumno me habla de su abuelo porque a lo mejor su padre y su madre no están por ahí, pero su abuelo, él adora a su abuelo, eso no quiere decir que respete unos*

*valores que también en la escuela deberíamos, o queremos transmitir...» [Àngels, profesora de castellano, IES]*

La profesora «progre» reconoce que hay elementos que la escuela tendría que aprender del modelo familiar, sobre todo la relación afectiva. Otros profesores suelen acudir a los códigos incomprensibles entre los dos mundos, es decir, que la cultura gitana es tan diferente que los alumnos no llegan a entender lo que les explica el profesor. Por lo tanto, aunque quisiesen no podrían transmitir al niño los mismos mensajes en la escuela. Es decir, el peso aquí se pone en la imposibilidad mutua de la comprensión.

*«...la dificultat que tinc una mica és que és un món que no entenc, entens? Que tenen un tipus de reaccions, les seves maneres de fer, doncs que costa molt acostar-se a ells. Però no tant pel fet d'acostar-s'hi, sinó que partim de paràmetres diferents, m'entens? Costa acostar-se a aquesta gent. I si tu els crides vénen, t'escolten i després fan el que volen, perquè segurament no han entès res del que tu els has dit, o no has sabut transmetre'ls-hi, no? I és el que diuen, doncs com que parteixen de paràmetres diferents, doncs també costa d'entendre, de veure l'abast d'aquella afirmació que et fan, no? Entens? El que hi ha darrera d'aquella afirmació, no? Jo diria que són dos móns que no acaben de sintonitzar prou bé, perquè cadascú té els seus paràmetres a l'hora d'enfrontar-se amb l'escola... diferents.» [Josep, professor de sociales, IES]*

La presencia de los padres y madres gitanos en el centro es muy escasa y mayoritariamente acuden porque se les llama, básicamente por razones de mal comportamiento del niño o bien por problemas de aprendizaje. Se nota generalmente la falta de comprensión por parte de los profesores y, consecuentemente, una culpabilización parcial o total a la familia por el fracaso del chaval o chavala.

Lo que me llama la atención es la poca iniciativa por parte del profesorado y el centro para implicar a estos padres en ciertos procesos de toma de decisión, en eventos escolares, o incluso en la enseñanza. Los padres y madres están acostumbrados a una relación con el centro que se basa en la obligación y no en la voluntad. El centro no les ayuda a cambiar esta idea.

#### *Alumno (interés, competencia, participación)*

Un estudio sobre el fracaso escolar (Marchesi 2003:41) muestra que más de la mitad del profesorado piensa que la razón del fracaso escolar es el poco esfuerzo por parte del alumnado. Es llamativo que, tal como antes comentaba, el esfuerzo se mencione por parte del profesorado del *Ausiàs* como una variable independiente, como si no tuviera una relación muy fuerte con los métodos educativos que se aplican en el centro y en concreto en el aula.

Los profesores lamentan la falta de interés y el bajo nivel de implicación del alumnado en general, y de los gitanos en concreto. No obstante, el profesorado, más allá de su discurso, aplica pocos métodos en la enseñanza que podrían implicar a los alumnos o a aquellos que en principio no tienen interés por la asignatura o por el tema concreto. Los profesores muchas veces se muestran cansados y quemados de la enseñanza, y en las clases se trasmite la falta de interés por su propio trabajo, aunque sea el profesor más competente y tenga una experiencia docente muy larga.

La dirección del centro y algunos pocos profesores han comentado que el profesorado no es movilizable, que el trabajo en equipo es imposible por el poco interés que tienen los mismos docentes y que las entidades formales (como el departamento o los comités) no funcionan bien. Personalmente he experimentado que las dudas que surgen en las reuniones de claustro – si surgen algunas – no suelen trabajarse en otros espacios de debate o reflexión. La presencia en las reuniones de claustro es obligatoria, así que es alta, pero esto no quiere decir que haya una implicación activa del profesorado en el funcionamiento del centro.

Esto último lo considero importante, porque esta actitud negativa de los enseñantes puede servir como modelo para el alumnado y no nos debe sorprender que este profesorado no consiga dinamizar el trabajo de los niños y jóvenes del centro.

### *Sociedad*

La sociedad capitalista como marco desigual pero «dado tal como es» también suele comentarse como razón de las dificultades de los niños y niñas gitanos. La sociedad les ofrece un lugar muy inferior respecto a la mayoría, pero – sigue el discurso – no se trata sólo de los gitanos, porque en San Roque vivían y viven muchas familias no gitanas que han conseguido una elevación económica y social. Entonces se arguye que hoy en día la oportunidad se da a todo el mundo, sólo hay que aprovecharla. Sin embargo, deduzco de mi experiencia que el profesorado parece estar poco sensibilizado para darse cuenta de que una parte de las desigualdades sociales se reproducen en el mismo sistema escolar, y que ellos/as mismos, con su aportación educativa, participan en este proceso de reproducción de las desigualdades. No he oído hablar de este tema ni públicamente ni en *petit comité*.

### *Sistema educativo, centro*

Los docentes tienen mucho que comentar respecto al sistema educativo, del cual forman parte. Son pocos los comentarios acerca de la ideología pedagógica subyacente del «sistema», tampoco se habla mucho de la autonomía del centro, ni siquiera de la formación del profesorado – temas que yo considero muy importantes al respecto – sino

sobre todo del aspecto económico y un aspecto poco definido, el de los *recursos*. Los profesores piensan que los centros, y sobre todo los centros con dificultades especiales (como por ejemplo el número elevado del alumnado de origen extranjero o de alumnado gitano marginado), no están debidamente subvencionados por las administraciones.

Es verdad que los docentes no reciben una puntuación especial a pesar de las circunstancias del trabajo, porque la dirección ha decidido repetidas veces no solicitar el estatus de *centro preferente*, ya que esto corrompería la imagen del *Ausiàs*.

Por otra parte la mala gestión y coordinación de las administraciones, en los discursos de los docentes, se condensa en el concepto de *recursos*. La referencia a la falta de recursos es numerosa y constante. Me parece que, aparte de las quejas comprensibles (por ejemplo el laboratorio mal equipado), esta palabra también se utiliza como una justificación para la falta de resultados esperados.

*«igual tampoco los recursos son suficientes, se dan unos procesos de cambio muy rápidos, y está cambiando todo tan rápidamente...» [Jordi, psicopedagogo, coordinador pedagógico IES]*

Diversos investigadores<sup>146</sup> del tema arguyen que el *discurso* acerca de la falta de recursos se ha construido:

para esconder la frustración que surge de la falta de competencia profesional;

porque coincide con el discurso social que considera el sector público deficitario y inadecuado.

Por otra parte, Pàmies (2006) constata que:

*«Sin entrar en la valoración del gasto educativo, resulta una evidencia que de mayores recursos no se deriven de forma necesaria ni mejores prácticas educativas ni mejores resultados académicos. Tampoco unas mayores posibilidades de inclusión del alumnado en la escuela.» (2006:406)*

Fernández Enguita (2006) coloca la demanda de recursos en un ámbito más amplio hablando de los cambios del sistema escolar.

*«Los anuncios de reformas e innovaciones desde arriba suelen venir seguidos de la advertencia desde abajo, en el sentido de que no podrá haber reforma sin recursos. A primera vista podría pensarse que este aviso concierne a los recursos pedagógicos, materiales, equipamientos, infraestructuras, etc., pero no es así. Fuera de carencias comparativas aquí o allá o determinadas por necesidades o circunstancias especiales,*

<sup>146</sup> Por ejemplo, Essomba 2003.



los centros educativos españoles están razonablemente equipados. De hecho, tan probable como que a un centro le falten recursos materiales es que los tenga, pero ociosos, subempleados o mal empleados.

La advertencia se refiere más bien a la demanda de más personal docente y educador, aunque también a la mejora de las condiciones salariales y del trabajo ya existente. Sin embargo, no está en absoluto claro que la incorporación de más profesionales sea automáticamente buena para la educación, aunque pueda serlo, cómo no, para los nuevos incorporados y para los antiguos sustituidos en parte de sus viejas o nuevas tareas. Parece ya fuera de discusión que los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria Obligatoria pasan por las manos de demasiados profesores, y creo que algo parecido habría que empezar a decir de los de Primaria.» (Fernández Enguita 2006:57)

Isabel, la profesora de castellano, expresa la misma crítica hacia sí misma y hacia sus compañeros:

*«yo cuando digo que tengo falta de recursos, me refiero a que no los tengo internamente, cuando no sé qué hacer [...], pero en realidad esconde una incompetencia, o [...] una ausencia de recursos internos [...] La facilidad de decir que faltan recursos es automática, faltan recursos yo no puedo hacer nada, no es tan verdad [...] pero más que los recursos, la preparación nuestra, yo creo que nos merecemos nosotros [...] un año sabático de aprendizaje y de resituación y de reubicación de nuestra profesión.»*  
[Isabel, profesora IES]

Después de la profesora más teórica y reflexiva, vamos a ver qué entienden por recursos los demás docentes. De las siguientes afirmaciones podemos agrupar tres aspectos claves del sistema educativo que indirectamente podría mejorar la situación del alumnado gitano.

#### A) Recursos humanos (más profesores, grupos más pequeños)

*«yo creo que el principal recurso es que hubiesen más profes o menos alumnos por clase...»* [Gemma, profesora IES]

Sin embargo, Olga desmiente esta necesidad. La misma Gemma menciona en otra parte de la entrevista que ya existe atención personalizada con grupos muy reducidos en el centro.

*«No, yo no creo esto de los recursos, no creo esto. [...] Es decir, que haya más profesores y tal. Aquí profesores hay los suficientes, recursos no hacen falta, para mí lo que hace falta son otras cosas...»* [Olga, profesora IES]

#### B) Recursos funcionales: información

*«com a mínim hauríem d'estar més ben informats, no? [...] i amb això l'Administració no ens ha ajudat poc, no?... [...] en aquest sentit formació del professorat a base de donar informació, no? I recursos, recursos en el sentit de saber tractar aquestes persones, no? [...] el que trobo a faltar és més formació per part meua. [...] I bueno, jo trobo que en aquest sentit el que diem nosaltres és això, que no tenim una bona informació, i tampoc sabem aprofitar els canals que hi ha, no?» [Josep, professor de socials, IES]*

Es decir, se reconoce que, aparte de la falta de información, la utilización de los recursos existentes tampoco está bien organizada.

### C) Recursos funcionales: formación, intercambio de experiencias.

*«nosotros necesitamos recursos y experiencias, o sea, experimentar en condiciones óptimas lo que luego podemos hacer en otras no tan óptimas» [Isabel, profesora, IES]*

Llama la atención que ninguno de los profesores se haya referido a recursos materiales, justo al contrario. Explicaban que tienen proyector en muchas aulas que no pueden aprovechar, ya que habitualmente no aplican una enseñanza con uso informático.

Aparte de ciertas carencias evidentes, el mantenimiento de este discurso desvía la atención de las posibilidades reales del centro que surgen del sistema educativo. El trabajo de campo me ha mostrado varias deficiencias en el funcionamiento del centro que podrían mejorarse con cambios organizativos, relacionales y pedagógicos. Mientras que la atención del profesorado se centra en las causas exteriores del *problema*, faltan dos elementos importantes del propio profesorado: primero el espíritu investigador, es decir, la intención de analizar a fondo la situación, y, segundo, la capacidad de llevar a cabo el análisis de manera autocrítica, acentuando tanto las debilidades como las oportunidades del mismo profesorado. Este último estaba presente en algunas voces, pero con poca dominancia.

### *Propuestas de solución*

«According to the Spanish teachers, specific educational approaches are needed if academic achievements are to be obtained with Gypsy/Roma pupils. Of all the teachers interviewed, 74,4 % pointed to the need for *specific educational approaches* for Gypsy/Roma pupils. The approach that most teachers (33 %) agree on is the need for a change in *communication strategies* with Gypsy/Roma pupils, followed by a change in *methodology* (25,8 %), particularly in the need to work on more practical, functional aspects, and a change in *content* (20,5 %) in such a way that content is better adapted to and closer to the pupils' experience. Further approaches put forward by teachers are: working *together with families* (promotion of co-education), integration of Gypsy/Roma pupils in the dominant culture, habit training (adapting to norms, study habits and so on), a greater *shift towards the Gypsy/Roma*

*social and cultural reality* on the part of the school system through, for instance, the curriculum, or through *increased resources* for Gypsy/Roma pupils (compensatory, support classes).» (Giménez Adelantado 2002:79. Cursiva por mí)

La investigación realizada en la Universidad Jaume I muestra cómo proponen solucionar los profesores el problema del bajo rendimiento, el absentismo y el abandono del alumnado gitano. Se ve una tendencia muy fuerte al tratamiento *especial* hacia los gitanos. Mientras que una tercera parte del profesorado cree en la necesidad de comunicarse mejor con las familias gitanas, tan sólo una tercera parte piensa en cambiar la metodología pedagógica, sobre todo acercando el conocimiento teórico al alumnado a través de la aplicación de métodos más prácticos.

### *Recursos exteriores*

El profesorado del *Ausiàs* considera posible la solución del «problema de los gitanos», pero por un lado destacan que no es un problema de los gitanos, sino del barrio, y, por otro lado, piensan que para solucionarlo se requieren más recursos. La definición del *recurso* no siempre queda clara, pero en su mayoría se refiere a ayudas, iniciativas, metodologías y coordinación exterior, y no a la explotación de las oportunidades existentes.

Algunos reconocen que los recursos de los que disponen no están bien aprovechados, pero estas miradas más analíticas tampoco entran en ejemplos concretos.

### *Conocimiento de la realidad gitana*

Aunque algunos docentes – no todos – reconocen que su conocimiento de la realidad social y cultural del barrio y de los gitanos es muy limitado, sólo pocos consideran importante estudiar este aspecto. La mayoría del profesorado se conforma con tópicos superficiales (el rol subordinado de la mujer, apoyo mutuo en la familia, tabúes como «los muertos» o el de «la mala mirada», etc.), pero pocos desean saber más para poder acercarse al alumno o alumna gitano. La forma de conseguir este conocimiento no es tan evidente: algunos mencionaban un cursillo que organizaría la Administración, otros pensaban conocer gente gitana del barrio. Cuando – con esta intención – organicé una reunión informal entre un padre gitano del barrio y una profesora de secundaria, la profesora, después de la reunión, se quedó decepcionada, ya que de la reunión no recibió respuesta a sus dudas: ¿cómo tendría que tratar a los estudiantes varones gitanos? En este sentido, esta profesora – que llegó más lejos que nadie: habló de su propia voluntad con un hombre gitano – esperaba una respuesta «metodológica» de un padre, un trabajador, un conocedor de su propia realidad, pero obviamente no la realidad escolar. Esta mala interpretación de la importancia que tiene mantener relación con los

vecinos del barrio no es un caso singular: lo que los profesores esperan es una *información externa* a un nivel de concreción alta, es decir, una forma de aprendizaje «académica» a la que todos los profesores están acostumbrados desde su formación universitaria.

Curiosamente, mientras que entre los problemas con los gitanos varios profesores mencionan el desconocimiento de las costumbres gitanas, entre las posibles soluciones sólo Josep, un *cap d'estudis*, llama la atención sobre el potencial que podría tener una relación continua con la comunidad gitana.

*«Per a mi [el problema amb l'alumnat gitano] és el desconeixement del món gitano. Hi estiguis d'acord o no hi estiguis d'acord. Perquè hi ha coses de la cultura gitana que tu a lo millor no hi estàs d'acord, no?, però conèixer-ho, ho has de conèixer. La manera de relacionar-se entre ells, la manera de comportar-te davant d'ells, saber els límits que tenen ells, saber per exemple que tu ets un paio, que t'han marcat com a un paio, i que com a paio... seràs un 'buen payo', però bueno, ets un paio. I per ells això, doncs ets un foraster, ets un foraster, dintre de la seva comunitat ets un foraster. Clar, no vulguis ser íntim amic d'ell, perquè no ho pots ser, no? Podràs tenir molt bona relació, però no seràs una persona amiga d'aquella persona, perquè ets un paio, i un paio sempre és... no? Ets una persona mal vista, no? I bueno, jo trobo que en aquest sentit el que diem nosaltres és això, que no tenim una bona informació, i tampoc sabem aprofitar els canals que hi ha, no?» [Josep, professor, IES]*

El planteamiento es importante, porque Josep mostraba interés por conocer a *los gitanos*. Desafortunadamente, este profesor desde el inicio restringía la posibilidad de entablar buenas relaciones con cualquier gitano porque su primera aproximación se basaba en los prejuicios tópicos reproducidos entre los payos.

#### *Relación con la familia*

Eulàlia, una profesora de Educación Compensatoria, veía posible y consiguió salir de la trampa de los tópicos, justamente a través de la atención que prestaba a la relación tanto con los niños gitanos como con sus padres:

*«Al payo, lo que hay que hacer es sacarlo lo que puedas. Y eso, por ejemplo, a mí me dicen: 'ay yo no sé si es paya o es gitana'. Ya no soy la paya. Yo soy Eulàlia. Porque, bueno hay otra relación. Ya por ejemplo, yo ahora en la calle me he encontrado con algunos niños y cuando llegué al pasar... (...) no sé qué y he ido yo: ¿qué estáis haciendo? Hay un respeto, que te conocen. Ya no eres la paya. Ya eres esta persona que has tenido una buena relación, llevas años con ellos, que te les has dedicado, que ellos han visto que no hay una agresividad, no hay un enfrentamiento, entonces, cuando*

*llegas a este nivel de que eres una persona, no eres la paya, ya es otra cosa.» [Eulàlia, maestra Programa de Educación Compensatoria]*

Durante el trabajo de campo, solamente Josep mencionó que las relaciones con la comunidad gitana podrían ser *más* estrechas (eufemismo, porque en ese entonces la única forma de relacionarse con gente gitana era convocar a los padres a una reunión) porque si había buena relación con adultos, de respeto, entonces la escuela podría tener más importancia para los niños.

*«Tampoc sabem aprofitar els canals que hi ha, no? Per exemple, tenim la fundació Pere Closa, que penso que és un bon canal per potenciar aquests gitanos que van bé. O per exemple tenim la figura del... com es diu... del padrino [!...]... del gitano... saps?... que a través d'ell, jo suposo que a través d'aquesta persona molts conflictes es podrien, es podrien solucionar a través d'aquesta persona, o de les persones més distingides de la comunitat gitana, no?» [Josep, profesor IES]*

Aunque sea una interpretación simplista sobre las relaciones y las posibles repercusiones de éstas, al menos surge la necesidad de establecer relaciones con la comunidad y cambiar las formas de comunicación con ellos.

#### *Cambio de metodología / organización*

El profesorado está de acuerdo en que el tratamiento de los casos difíciles – los conductuales, los absentistas o los desertores – habría que mejorarlo, pero las soluciones siempre se quedan dentro de la estructura tradicional de la escuela. Menos alumnado por profesor (solución externa porque depende del *Ensenyament*), ayuda externa (educador social, psicopedagogo, educación compensatoria), más información (que vengan y nos expliquen cómo hay que hacerlo) o segregación del problema (que los absentistas vayan al Centre Obert Sant Cosme). El denominador común es que la mirada se enfoca hacia fuera: que vengan los recursos y que se vaya el problema.

Aunque no quedó reflejado en entrevistas informales o grabadas, una profesora con la cual colaboré en mi trabajo de campo me explicó que mi participación en las clases era muy provechosa por varias razones. Como varón, mi presencia le daba respeto a la profesora delante de los chavales gitanos. Por otra parte, se sentía en todo momento respaldada moralmente y le pareció interesantísimo discutir sobre los acontecimientos de las actividades. Esta valoración, implícitamente, reconoce las posibles formas metodológicas de solucionar dificultades respecto al alumnado gitano. Las demás profesoras también me lo agradecían, pero solamente porque trabajar con la mitad del grupo les resultó más fácil (para ellas yo era un *recurso externo* para mejorar la ratio profesor-alumno).

### *Recursos internos*

El coordinador pedagógico destacaba que las ayudas de fuera nunca serían suficientes y de manera autocrítica llamaba la atención sobre la importancia de las dinámicas internas. El discurso de Jordi, sin embargo, era contradictorio, primero porque seguía repitiendo la falta de ayuda exterior, segundo porque como *cap d'estudis* estaba en una posición de toma de decisiones y podría haber iniciado cambios organizativos, como por ejemplo el fomento de la colaboración entre grupos de profesores, la dinamización del trabajo tutorial o el aprovechamiento del espacio físico del instituto para entrar en actividades de fuera de la escuela, del barrio. Él también podría, por un lado, haber generado más *recursos* tan sólo reforzando las relaciones externas del instituto. En cualquier caso, a nivel de discurso destacaba los recursos internos.

*«para mí tendría que ser que nosotros los profesores de secundaria fuéramos capaces de generar procesos de recursos, y que no fuera necesario que tuviéramos que estar hablando de buscar recursos de afuera. Aquí para quejarse tiene todo lo ideal, ¿no? Esto para mí es otro fracaso de lo que está haciendo la función docente ¿eh? [...] Pero yo pienso que la cosa está justificada, porque igual los recursos tampoco son suficientes, se dan unos procesos de cambio muy rápidos, y está cambiando todo tan rápidamente...»*  
[Jordi, psicopedagogo, coordinador pedagógico IES]

Había unas opiniones que se referían a la disposición del profesorado a trabajar de manera colectiva y con innovación. Unos profesores comentaban que haría falta marcar una *«bona dinàmica de classe i una bona dinàmica de centre»*, cosa que se refería a la mala relación interdocente. El profesorado no compartía sus dudas y no buscaba conjuntamente nuevos métodos, nuevas respuestas a problemas comunes. Como ya hemos visto, el profesorado estaba quemado, neutro y desmovilizado. Más de un profesor reconocía que este hecho podía tener una influencia negativa en el alumnado.

Finalmente, había dudas sobre la utilidad de las clases homogéneas como solución organizativa de los problemas. Aunque no sea políticamente correcto, muchos profesores comparten el interés por crear grupos de niveles para que los «buenos» sean fomentados hacia el bachillerato, mientras que los «malos» podrían tener una atención más personalizada. La siguiente profesora explica que la separación no tiene por qué ser la exclusión o el descenso de exigencia, sino solamente un tratamiento de la diversidad de capacidades.

*«Clar, potser si estigués ben muntat, amb més d'un professor per classe, podries fer grups de treball, agrupant per nivells. Perquè jo si que penso que la gent, pel que veig, tot i que a priori la gent que no està a l'ensenyament, pensa que això és una decisió una mica així feixista, no?, perquè la gent... agrupar per nivells...*

*Però jo crec que no, per experiència, perquè, si tu, una gent que pot arribar a 10 no s'ha de quedar en un 7. Vull dir una gent d'excel·lent, sí clar, com que tu has de donar uns continguts, no els fas tots, perquè... bueno, jo intento, el nivell, imposar el nivell del més baix, que pugui una mica, però clar, el que va sobrat s'està avorrint. Llavors a mi em sap greu que s'avorreixi. El que passa és que si tu agrupes més o menys per nivells, vull dir, no vol dir que els de 5 hagin d'estar en el grup més baix.*

*Els de 5 pugen i els altres donen el mateix dossier, però potser a un ritme més lent. Però no es tracta de canviar dossiers, vull dir, els continguts els mateixos però potser el tipus de problema una mica més fàcil, però amb els mateixos continguts. Clar, aquí, tot això tu ho veus i intentes aplicar-ho, si pots. Jo vaig tenir els de primer d'ESO, jo portava el grup [normal] i tenia un company que portava el grup de diversitat. [...] Tot igual i els exàmens eren tots iguals. I es pot fer, vull dir, jo ho he comprovat, es pot fer.» [Meritxell, profesora IES]*

Durante las conversaciones con varios profesionales del instituto he tenido la sensación de que la esperanza en los recursos exteriores coincide con las acusaciones generalmente mencionadas hacia la familia, el entorno social micro y macro, la sociedad consumista capitalista y en general las administraciones que «maltratan» a los centros y no fomentan la solución de los problemas. Los dos aspectos (causa-exterior / solución-exterior) como puntos de partida impiden el desarrollo de una actitud innovadora, el desarrollo del espíritu promotor, y lo que sería más positivo, la construcción colectiva de una cierta autoestima docente para dar respuestas colectivas a los problemas que no sólo implican al centro concreto, sino también a las relaciones que mantienen por un lado los centros y otras entidades educativas del barrio y, por otro, todas las entidades con las administraciones, y, como un factor fundamental, la relación de los vecinos del barrio con las entidades y las administraciones. Es decir, el instituto es un agente activo de socialización y de aculturación, y, sin embargo, intenta disfrazar este rol y no extender su influencia más allá de lo que respecta a la educación formal del currículo.

### 3.5 Gitanos y escuela. Percepciones, estrategias

Una vez resumidas las ideas más sobresalientes de la problemática vista desde la perspectiva del centro escolar y del profesorado, ahora me propongo cambiar la dimensión y estudiar la misma realidad concebida e interpretada – de manera heterogénea y variada – desde la mirada del colectivo gitano de San Roque.

En este apartado intentaré buscar qué percepciones tienen, qué creencias comparten los gitanos de San Roque sobre distintos aspectos de la escolarización. Primero miraré con qué grupos (categorías) comparan sus oportunidades escolares, luego trataré de describir qué valor otorgan a las acreditaciones escolares los padres y qué modelos o referentes siguen los niños gitanos. Tras esto, intentaré presentar sus percepciones de las relaciones que mantienen con la escuela y con otras instituciones escolares y finalmente quiero tratar sobre cómo interpretan la «cultura gitana» y la peculiaridad del «habla» gitana en la escuela, si lo ven como una barrera que hay que superar o más bien como un marcador de la identidad étnica y, por lo tanto, amenazado por la escuela.

#### 3.5.1 Base de comparación

Primero, quisiera revisar a qué grupos se refieren los gitanos cuando analizan sus oportunidades escolares, es decir, con quiénes se comparan.

Durante mi trabajo de campo he podido identificar cuatro referencias claramente separables:

Los payos;

los demás gitanos (los recién llegados, los de fuera del barrio, los «malos»);

los extranjeros (paquistaníes, marroquíes, *romanís*, etc.);

los gitanos de antes («cuando yo era pequeño», «mis padres», «los ancianos»).

*«Necesitamos cambiar la mentalidad, como los payos»*

Un padre de tres hijos, Joaquín, un día me explicó, en el bar, que los maestros no tratan a los niños/as gitanos igual que a los demás. Y continuó así: *«muchos de los padres [gitanos] quieren que sus hijos tengan un buen lugar mientras ellos, los padres, van al mercado a vender. Ahora bien, esto no quiere decir que los maestros puedan ser negligentes hacia estos chavales, tendrían que cuidarles y educarlos igual que a los demás chavales.»* (Citado del *Diario de campo.*)



Con este comentario hacía una referencia clara a «los otros», a los padres que no van a vender al mercado. Lo que destacaba era la diferencia de oportunidades entre aquellos que tienen un buen puesto – se supone que los payos – y «nosotros los gitanos» que tenemos que salir a vender. Aunque no se explicitaba, la comparación se hacía entre los gitanos de trabajo duro y los payos de mejores condiciones. También se expresaba un deseo por una educación y un tratamiento bueno e igualitario, que aparentemente no se daba en estas escuelas.

Otro padre joven explicita la diferencia que hay entre la educación de la familia gitana y la de la paya. Reconoce que la educación paya apoya el esfuerzo y, por lo tanto, el éxito en la escuela, mientras que la gitana no. Si hace falta, los payos sancionan a sus hijos, los gitanos, en cambio, no quieren presionarlos. Este discurso, que se expresa a menudo entre los gitanos, tiene dos lecturas. Comunica un deseo hacia la aculturación, el cambio de lo «incorrecto» a lo «correcto», pero, al mismo tiempo, resalta la diferencia como alguna cosa que marca la identidad del «padre gitano».

*«Necesitamos cambiar la mentalidad. Nosotros no damos esa ilusión y esa esperanza. Por ejemplo, mira, los payos, si no sacan buenas notas, el padre los castiga, y los disciplina, en cierta manera. Luego el niño se ve obligado por los padres a estudiar, porque si no sacan buenas notas no van a recibir... no se van a ir de vacaciones, o de excursión. Y nosotros, el pueblo gitano, tenemos que cambiar la mentalidad, los padres tenemos que cambiar a los hijos la mentalidad. Un niño gitano que no saca buenas notas no es castigado.» [Currillo, padre gitano, barrendero]*

Un anciano, padre del informante anterior, explicita las desventajas que el niño gitano tiene en la escuela, y reclama una educación comprensiva, responsabilizando a la escuela de no dar *sentido* a la enseñanza, una proyección de futuro a estos niños.

*«Y tienen que darles unas ilusiones, unas esperanzas, un porvenir, algo positivo pá ellos, pá darles ánimos... [...] Los críos payos, la mentalidad de siglos, de siglos, de siglos, de siglos, los padres han luchado para que sean abogados, o médicos, y su mente está mentalizada en esa meta. Nuestra meta no está mentalizada ahí.» [Pelé, abuelo gitano, 56 años]*

Se supone que estos padres tenían experiencias propias de vecinos o compañeros de trabajo, porque los ejemplos que dieron eran bastante puntuales. La manera cómo contraponían el «buen método» y «nuestro método» expresa su orientación hacia los valores y las prácticas integrados de la sociedad mayoritaria (porque en este aspecto podemos afirmar que los «críos payos» quiere decir los «críos normalizados de la sociedad mayoritaria»), pero también expresa un tipo de resignación hacia la realidad.

*«yo conozco a gente que todos sus hijos tienen carrera. Hay unos compañeros de trabajo míos que llevan tres hijos y los tres llevan tres carreras, y tres carreras buenas, no cualquier carrera, ¿eh? [...]» [Pelé, abuelo gitano, 56 años]*

Así explicaba Pelé su principal fuente de información y referente en asuntos de la escuela. Rafael, otro abuelo, reconoce que las formas de aprender para los gitanos y para los payos son diferentes. Lo que planteaba era una enseñanza *dialógica* y *comprensiva* en la cual la escuela – y concretamente el profesor – tendría que dar pasos hacia «la lógica gitana» para conseguir que el alumnado gitano diera pasos hacia «la lógica paya».

*«a ver... yo soy profesor y estoy enseñando en una escuela. Estoy enseñando lo que... [es el] castellano... Pero ahora hay... en esa escuela hay 10 o 12 niños gitanos, y yo doy mi enseñanza... La enseñanza que yo estoy dando a los que doy diariamente... Acaba ese curso de castellano, se van éstos, pasan a otra clase y viene otro curso... es la misma... pero claro, [...] si hay gitanos yo tengo que... como tú, que quieres saber nuestras costumbres, te preocupas... y la enseñanza es diferente... aunque me digas que yo tengo que aprender lo mismo, pero también tienes que comprender mi forma, mi vida, mi pasado, mis tradiciones... Te costaría menos, si eres profesor, te costaría menos enseñarme, si lo supieses, me enseñarías mejor, te meterías, como aquel que dice, en mi mente...» [Rafael, padre gitano]*

Esta reivindicación pedagógica, que reclama esfuerzos mutuos de los dos bandos, representa un paso adelante relativo a las opiniones anteriores. Esto es, sin duda, «tenemos que cambiar la mentalidad para poder aprovechar la escuela y poder promocionar social y económicamente. Pero para conseguir esto, la escuela y, en general, la sociedad tiene que dar un paso hacia nuestra comprensión.»

*Entrevistador: ¿Separarías a los niños gitanos o los mantendrías en la misma clase? José: No, no, no. Yo estaría en la misma clase y les enseñaría a todos por igual. Lo único que haría que... a esta gente tratarla y saber de su vida, de sus tradiciones, de su pasado, de sus costumbres, de su forma de vivir, de su manera de ser, y comprender por qué son tan duros, y por qué les cuesta tanto, y meterme un poco... No es ser separatista, no, eso no, ¿eh?... enseñarlo todo, y estar en la misma escuela, pero perder un poco de tiempo en conocer, y luego enseñarles.» [José, padre gitano]*

Las primeras opiniones expresan la fuerza de las costumbres gitanas, la «nuestra forma de hacerlo» y aluden al contexto que Ogbu (74) denomina la fuerza comunitaria. «Tenemos que cambiar» dice Paquillo, pero este deseo no expresa un compromiso individual, sino una respuesta comunitaria, o una «solución común» con las palabras de Ogbu. Por lo tanto, aquí hay dos cosas que están contrapuestas. «Nosotros, los gitanos» y «los payos» por un lado, y «yo pienso, yo deseo» y «las costumbres gitanas, que a mí me obligan». La «fuerza comunitaria» no es determinante, pero, eso sí, ordena las decisiones y sanciona con más o menos rigidez las desviaciones.

Las últimas reivindicaciones eran de dos padres, uno, Rafael, que llevaba a sus hijos a un centro privado y hacía unos esfuerzos importantes para que sus hijos rindieran bien y que los profesores estuvieran contentos; y el otro, José, que tenía un pensamiento muy tradicional y fomentaba los estudios siempre que no entraran en contradicción grave con los valores y las prácticas *tradicional*es gitanos. Rafael intentaba salir de la dicotomía payo-gitano, pero comprendía que la dicotomía no se mantiene sólo por los gitanos, sino también por la escuela, que no quiere entender «nuestra forma de pensar». Este padre se liberó, en cierta manera, de las expectativas de su comunidad, pero para él ahora era la escuela la que no dejaba desmontar la comparación continua entre las oportunidades de éxito de sus hijos y las de los alumnos payos. José, el otro padre responsable y muy atento con sus hijos y su hija, desde la secundaria ocupó una posición crítica frente a la escuela por su etnocentrismo y por el «libertinaje payo» que ésta trasmite a sus hijos. José interpretaba que los niños y niñas payos a lo mejor necesitaban este tipo de enseñanza social y moral, pero no estaba de acuerdo con ello y no quería que sus hijos recibieran una influencia negativa.

Aquí hemos visto que gente gitana de situación socio-cultural semejante puede tener una interpretación variada acerca de la escuela y puede dar respuestas diversas. Sin embargo, una tendencia general que quiero subrayar es la comparación de la estructura de oportunidades escolares y de éxito académico de los hijos e hijas gitanos con la de los vecinos payos. Si estos últimos sirven como referente positivo, negativo o lleno de contradicciones depende del modelo cultural de cada familia, incluso de cada persona gitana con su propia trayectoria bajo influencias variadas.

#### «Demasiados gitanos»

«Es que allí van demasiados gitanos.» Esta opinión se oye casi siempre en los padres o las madres gitanos cuando se expresan sobre la escuela donde llevan a sus hijos e hijas o, al contrario, donde no los llevan por esta misma razón. Esta afirmación la interpretan varios maestros/as y profesores/as diciendo que «los gitanos son más racistas que nosotros», pero es un error. Como se refleja en varios estudios (Giménez 1993, Abajo 1997, San Román 1997, Bereményi 2004, Abajo y Carrasco 2004, García Pastor 2005, Méndez López 2005;), pero primero en el Estado español, el de San Román (1984), sólo las familias gitanas más cerradas, más marginadas y con una ocupación menos integrada optan por una escuela segregada exclusivamente para niños gitanos, y sólo estas familias son las que quieren mantener su aislamiento urbanístico de la población no gitana. Los que han dado los primeros pasos en distintos ámbitos de la integración socio-económica y cultural (la gran mayoría de las familias de San Roque) no quieren que sus hijos e hijas se eduquen separados de los niños y niñas payos. Al mismo tiempo,

no quieren que haya niños y niñas gitanos de familias desconocidas, y de fuera del barrio, en la escuela. Al respecto existen varias etnografías y estudios que describen la desconfianza, la enemistad y el carácter temporal de la solidaridad entre diversos grupos de gitanos.<sup>147</sup>

Méndez López (2005), en su estudio sobre dos barrios «de gitanos», también menciona «los otros gitanos» como una fuente de desconfianza de cualquier familia gitana. El comentario de un informante, en este estudio, es conocido no sólo por los etnógrafos que trabajan con población gitana, sino también por los profesionales de la educación que tienen alguna, generalmente escasa, interacción. «*No quiero que mis hijos vayan a la escuela de La Mina porque allí hay mucho gitano*», dice el informante gitano, mientras que otro asegura que no lleva a sus hijos a esta escuela por la misma razón: «*El colegio de mi niño es bueno porque no van muchos gitanos.*» (Méndez López 2005:271)

Respecto a esto los padres gitanos tienen dos preferencias escolares: que el niño gitano «no esté solo» y que esté escolarizado de manera normalizada con niños *payos*. Tener niños o niñas familiares en el mismo centro tranquiliza a los padres porque les sirve como defensa mutua en caso de peligro («que no le pase nada a mi niño entre tantos payos») y, al mismo tiempo, asegura la vigilancia de la comunidad sobre sus miembros, sobre todo de las niñas («es que ya es mayorcita»). Los padres, al contrario de lo que se pensaría, no quieren profesores gitanos, ni siquiera mediadores gitanos, sino más bien profesores normales que cuiden y traten bien a los niños y niñas gitanos. Varios de los padres y las madres han expresado más preocupación por la presencia de gitanos «desconocidos», «malos», «esos gitanos» o simplemente «los gitanos» (es decir, «otros gitanos») en la escuela que por la de payos o inmigrantes.

Quiero destacar que esta actitud hacia los gitanos desconocidos también se da en algunas familias payas del barrio, que arguyen que con los gitanos que siempre han vivido en el barrio no tienen ningún problema «pero éstos que vienen de fuera» [Montse, 38 años, vecina] «no son gente buena».

Una educadora casada con un hombre gitano explica el mismo fenómeno:

*«una abuela [gitana] me decía a mí ‘yo ya no llevo allá a los niños, porque la verdad – tú me vas a entender porque si se lo digo a otra paya no lo va a entender – hay muchos gitanos. Mientras que seamos mitad y mitad...’ Me hacía gracia a mí porque ella me lo*

<sup>147</sup> Véase por ejemplo el artículo de Williams (2003) en el que, a través de la descripción de seis situaciones, demuestra la inmensa variabilidad de las posibles relaciones entre miembros y comunidades gitanas. *Of course relationships among Gypsy communities, that is, among members of different Gypsy communities, are extremely varied, and sometimes unexpected. They are not organized in a permanent and unique way in reference to unchanging criteria.* (Williams 2003:34)

*explicaba así, ¿eh?, palabras textuales, ‘...mientras que seamos mitad y mitad está bien, no hay problemas, pero cuando ya hay tantos gitanos, no está bien ¿no?’. Yo pienso y las escuelas, los profesores, cuando una gitana les dice ‘me llevo a mi niño porque hay muchos gitanos’ no entienden nada, y dicen ‘es que ellos son racistas también porque se llevan a los niños porque dicen que hay muchos gitanos’. A ver, les tienes que explicar que están diciendo eso, pero en el fondo lo que te están diciendo es que no cuestionan tu profesionalidad, sino que hay una serie de historias que no pueden controlar si hay muchos gitanos y entonces prefieren evitarlas, por más que les moleste. Entonces muchos gitanos salen de las escuelas del barrio evitando el conflicto que se puede dar con otras familias.» [Josefina, maestra, educadora de una fundación]*

El gitano «más racista que los payos» es uno de los tópicos que pertenecen a la representación social de los gitanos. Dentro y fuera del instituto varias personas me comentaron lo mismo, incluso gente que había trabajado durante muchos años con niños y niñas gitanos.

Respecto a la identidad gitana, Gay y Blasco señala que la *gitaneidad* no se fundamenta en la cohesión social, sino que, más bien, los gitanos se ven a sí mismos como un grupo de personas posicionadas de manera similar frente al resto del mundo, pero como una comunidad (*community*) en el sentido de «colectividad» (*commonnes*) y no en el sentido de «unidad» (*communion*). (Gay y Blasco 1999:15)<sup>148</sup> Es decir la palabra «comunidad» de los gitanos, para Gay y Blasco no se refiere a una totalidad cohesiva y armónica, sino al reconocimiento de uno al otro como ser moral, basado en la misma moralidad (1999:41). En San Roque he podido observar el mismo fenómeno que describe esta autora sobre los gitanos de Jarana, a saber, un cierto intento de crear fragmentaciones y diferencias entre ellos mismos, sobre todo con las fronteras de los linajes, pero dentro de éstas también. Mientras que la referencia al pueblo gitano siempre se queda en un nivel más teórico, más general, las actividades comunes cotidianas se realizan en entidades restringidas excluyendo la mayor parte del pueblo o la «comunidad». En esta fragmentación, según mi experiencia, la práctica religiosa – el culto – puede crear vínculos interlineales, este conjunto tampoco es capaz de circunscribir una comunidad unificada de gitanos.

*«Moros, negros, Irán, Pakistán, turcos, hay de todo... razas del mundo»*

No es sorprendente que los gitanos a menudo se refieran a los inmigrantes, ya que conviven en San Roque con un número importante de vecinos extranjeros recién llegados y con ellos también compiten en sus actividades productivas. Tocando el tema del mercadillo, la vivienda, los servicios sociales o bien el uso del espacio público, casi siempre se menciona por los gitanos que los extranjeros hacen más difícil la vida a los

<sup>148</sup> Publicación en inglés.

gitanos, porque compran los pisos y los precios suben, porque ensucian el barrio tirando la basura, porque venden su género más barato en el mercadillo o bien porque reciben las ayudas sociales que antes sólo recibían las familias gitanas. Una vez, hablando con Antonio, le pregunté qué pensaba del futuro de España. ¿Cómo será la vida de aquí diez años? Dijo que él veía el futuro peor que el presente por los extranjeros. «*Porque vienen aquí y quitan el trabajo a los que viven aquí. [...] Explica que los extranjeros venden el mismo género en el mercado que él mismo*» (citado del *Diario de campo*). Antonio percibe el aumento de la competencia en el mercadillo, mientras que Manolo lo nota en la empresa donde es empleado. Manolo explica que él no está contra los [extranjeros] para nada. Al contrario, dice que tendrían que venir y tener los mismos derechos que tienen los españoles, pero que también tendrían que tener los mismos sueldos. O sea, todo esto habría que regularlo más, ya que sino son los trabajadores españoles los que a fin de cuentas salen perjudicados. «*Porque ¿qué pasa? Si el empresario tiene que elegir, por mucho que esté interesado por el español, va a elegir al extranjero porque aceptará un sueldo más bajo. Y otra cosa que comenta Manolo son las enfermedades. El otro día veía en la tele que una persona española había pillado una enfermedad que ya no existe en España desde hace muchos años. Pero entonces ¿dónde la ha cogido si ya no existe? Pues de los extranjeros.*» (Citado del *Diario de campo*.)

En general, la relación de los gitanos con los inmigrantes se basa en (y en muchos casos se restringe a) la competencia por los recursos. Sin embargo, su presencia en las escuelas del barrio no se comenta ni positiva ni negativamente por los padres y madres gitanos.

Esto implica que los gitanos no consideran la escuela como un lugar competitivo donde se crean oportunidades para el éxito social y económico. Por lo tanto, no se tiene en cuenta como un espacio de competencia, al menos no entre los niños gitanos y los hijos e hijas de inmigrantes. Consideran a los niños y niñas *payos* afortunados por sus mejores oportunidades, pero el alumnado extranjero en general no se añade al grupo de afortunados, aunque en realidad hay un número significativo de alumnos extranjeros que muestran un buen rendimiento y expectativas altas ante la escuela. Dado que las familias gitanas no tienen experiencia negativa histórica con los recién llegados, no ven una fuente de conflicto en su presencia en la escuela – aparte de algunos casos muy concretos. Las malas experiencias – que muchas veces se perciben, pero no son reales – en otros ámbitos de la vida no parecen tener impacto negativo en la concepción de su presencia en ámbitos escolares. También es importante observar que en las representaciones de los gitanos, mientras que los *payos* representan la sociedad mayoritaria, los extranjeros, por sus aparentes dificultades (idioma, vivienda, ilegalidad), parecen estar en una jerarquía imaginaria más baja que los gitanos.

En resumen, pues, en los ámbitos de educación los gitanos no tienen en cuenta a los extranjeros ni como competencia ni como grupo de referencia.

*«Tradición de ellos, pero a mí no me valen esas tradiciones» – gitanos de antes*

Por último, hay que tener en cuenta que los padres gitanos son conscientes de los cambios en las oportunidades, al menos en la educación primaria y secundaria. Damián, un padre de dos niños, me explicó que mientras él aprendió a leer y a escribir con ya veinte años, sus hijos van a una escuela privada de otro barrio y que está muy orgulloso de ellos. Antes no era posible ir a la escuela porque los niños tenían que trabajar y las escuelas no dejaban que estudiaran los gitanos junto con los payos.

La mayoría de los gitanos entrevistados con éxito escolar<sup>149</sup> no tenían en su familia un referente con estudios, lo que significa que muchos de ellos son las primeras personas en su familia extensa que han conseguido continuidad de escolarización. Cuando se refieren a los *gitanos de antes*, en este contexto siempre se refieren a gitanos de gran pobreza, marginalidad, sin trabajo y sin la oportunidad de estudiar. Cuando valoran sus propios logros, estos entrevistados (hombres y mujeres) comparan su éxito, por un lado, con las oportunidades de sus progenitores y, por otro lado, con el grupo de iguales de la misma etnia, que inclinan más hacia los «gitanos de antes» que hacia un modelo más moderno de ser gitano o gitana.

Participé en una tertulia (en el bar de al lado de la iglesia evangélica un poco antes de que comenzara el culto) donde Pelé, Emilio, Tomás y Damián comentaron que «el gitano de España» es el más desarrollado de todos los gitanos del mundo, más que los franceses, los portugueses o los griegos. Aunque se acuerden perfectamente del pasado cercano, cuando andaban de pueblo en pueblo, o cuando vivían en chabolas y eran los más tirados de la sociedad española, consideran que ya han dejado atrás esta vida y ahora se visten bien, tienen sus pisos, algunos buenos trabajos y obtienen estudios en la escuela. Mientras que ven una continuidad cultural entre los de antes y los de ahora, son conscientes de la gran diferencia y a menudo destacan: «No somos como los *gitanos de antes* sin estudios, sin casa, sin trabajo».

Comentando la forma de vida de los gitanos rumanos y yugoslavos del barrio, algunos gitanos decen que en épocas del pasado sus abuelas o bisabuelas se vestían así y también pedían dinero y leían la mano, pero esto ya es el pasado – dicen – «ahora somos mucho más avanzados».

---

<sup>149</sup> Entrevistas realizadas en el marco de la investigación, cuyos resultados publica Abajo y Carrasco (2004).

*«...eran tradiciones de ellos, pero a mí no me valían esas tradiciones. ¿Por qué? Porque yo he ido evolucionando, y he visto que no estaba bien...» [Pelé, abuelo gitano]*

Estas son las palabras de Pelé, el más mayor de los tertuliantes del bar, explicando su forma de vida de antes. Él era pequeño cuando llegaron a Barcelona desde un pueblo de Alicante. Andaban de pueblo en pueblo buscando trabajo, comprando y vendiendo cosas y continuamente evitando el encuentro con la guardia urbana. En esas circunstancias la escolaridad de los niños era impensable. Pero él, ya de pequeño, sabía que sus hijos no tendrían una vida así. Pelé siempre destacaba su evolución personal desde la chabola, donde entraba el agua cuando llovía, hasta el empleo fijo con un sueldo cómodo, una casita propia, coche, carnet de conducir y todo. «Esto es otro mundo ya», decía más de una vez, «mi padre me hubiera matado si hubiera sabido que yo quería enviar a Isabel (su hija) a la universidad...».

Para resumir qué base de *comparación* utilizan los gitanos de San Roque hablando sobre sus oportunidades escolares, hemos podido observar que los *payos* constituyen el principal punto de referencia, mientras que los «otros gitanos» sirven como referencia negativa. Los extranjeros no aparecen en los discursos de los gitanos como competencia real en el terreno de la educación, mientras que sí que aparecen en otros espacios. Finalmente, he comentado que los gitanos de hoy son conscientes del desarrollo que han hecho las últimas generaciones, pues se refieren a los abuelos y padres como «gitanos de antes» que no tenían un nivel de «cultura» tan alta como los gitanos de ahora.

### 3.5.2 Estrategias y referentes

#### *Títulos académicos, el papel...*

En la bibliografía hay un acuerdo en decir que la consideración general de la escuela entre los gitanos se apoya principalmente en su concepción instrumental. Es decir, es el conocimiento concreto y práctico lo que se valora, y, si este conocimiento no se puede poner en práctica, su evaluación no es positiva. Por otro lado, en los primeros años de escolaridad (escuela infantil e incluso primaria), la escuela también desempeña una función de guardería. Muchos de los padres gitanos la utilizan principalmente por eso. La confianza que ponen en estas instituciones payas depende del trato dado a los críos y crías, y mucho menos de la calidad de la enseñanza, lo que no es nada sorprendente en una población donde una parte significativa de los adultos no dispone de experiencia de continuidad y de éxito académico más allá de los primeros años de la primaria. Muchos de ellos acudían a escuelas de monjas en barriadas de chabolas, o conseguían el carnet de conducir en las escuelas de adultos ya con una edad avanzada. Distintos aspectos de



la enseñanza, que desde un punto de vista pedagógico parecen muy positivos, no son valorados por los padres gitanos, como por ejemplo los aspectos relativos al desarrollo de la personalidad infantil o de las capacidades comunicativas. Debido a la falta de interés por parte de las escuelas por la incorporación de los padres a ciertas decisiones o procedimientos, estos padres se sienten desinformados y a veces engañados cuando las escuelas intentan integrar a los niños y niñas gitanos en actividades que no son propiamente lectivas. Andrés, un gitano, un día vio a su hijo en la calle durante las horas lectivas. «¿Tú qué estás haciendo aquí? ¿No has ido al cole hoy? ‘Sí, pero nos han mandado a hacer preguntas a la gente. Mira aquí tenemos la lista, sabes, de la clase de periodismo.’ [Andrés contesta:] Oye, ¿y dónde están los profesores? Y ¿para qué sirve el periodismo, quién quiere ser periodista aquí? Y ¿por qué no hacen algo importante en vez de...?» (Citado del *Diario de campo*.)

La escuela para estos padres, pues, tiene un rol muy importante y comporta el aprendizaje de la lectura y escritura, sumas, multiplicaciones y los conocimientos más básicos. También he oído reconocer la informática como conocimiento necesario. Aunque el título de *graduado escolar* tenga un cierto rango, no es el documento lo que se desea. Si fuera así, los padres insistirían más en que sus hijos se mantuvieran hasta el último año de la ESO.

En el *Ausiàs*, la mitad del alumnado total no consigue la titulación. La mitad de los alumnos y alumnas gitanos que llega a cuarto es absentista (2002/03), de manera que el número de jóvenes gitanos y gitanas que salen del instituto con una acreditación es mínimo.

La enseñanza formal es demasiado larga, y esto implica una inversión económica y social por parte de la familia. Las exigencias en el mercado laboral se han incrementado en las últimas décadas y, mientras que hace dos décadas para tener un trabajo se requería un graduado escolar, hoy en día se exige una formación profesional o bachillerato. Estos mecanismos de filtración hacen que aquellos que se esfuerzan más, que han superado todas las expectativas de su entorno y consiguen el *graduado escolar*, todavía no sean capaces de comercializar en el mercado laboral su conocimiento teórico y su certificado.

El siguiente esfuerzo ya no es una etapa corta, y además se enfrenta al cumplimiento del rol social dentro de la sociedad gitana, a saber, el establecimiento de la familia (aunque la edad de matrimonio ha subido en la última década). Sacarse un título de FP es respetado retrospectivamente por la familia, pero durante los años de formación no es fácil para el alumno o alumna justificar su escolaridad a una edad de «mozo» o «moza».

En este aspecto, el reconocimiento retrospectivo de la familia es menos general entre las chicas que entre los chicos gitanos.

*«Luego, ¿qué motiva a ese niño a estudiar? Nada. Y luego, nosotros estamos mentalizados de que no van a ser abogados, ni van a ser médicos, ni cirujanos, porque cuando lleguen a cierta edad se van a casar y no van a continuar la carrera, claro, nos mentalizamos nosotros mismos, nuestros hijos de esta manera, que nuestros niños «¿pá qué vamos a estudiar?»». [Paquillo, 32 años]*

Recordemos lo que afirmó San Román hace más de veinte años:

*«El problema está en ese engaño de las expectativas, que hemos visto en choque frontal con la duración del período de escolarización: para aprender a leer es demasiado tiempo; para aprender un oficio es muy justo o incluso poco.» [San Román 80:110]*

O que expresó Ardèvol sobre los programas de educación compensatoria:

*«En líneas generales estos proyectos recogen indirectamente las necesidades expresadas por los padres gitanos, sin embargo, el período de escolarización de la mayoría de los niños gitanos sigue siendo demasiado corto para la capacitación profesional y demasiado largo para adquirir las técnicas mínimas de lectura y escritura» (Ardèvol 1986:213-214)*

Los sistemas de preferencia, dentro de las estrategias de reproducción de distintos tipos de capital, requieren tiempo para su reestructuración. Mientras que hay familias que ven su supervivencia en la modificación de estas preferencias, otorgando importancia a la educación formal continua, la mayoría de las familias gitanas todavía sigue una estructura anterior que prioriza el cumplimiento de las estrategias económicas, matrimoniales etc. por encima de las educacionales. Para subrayar la tendencia hacia una reestructuración próxima, expongo la respuesta de un hombre gitano (32 años), padre de dos chicos, a mi pregunta de si es importante la continuidad de la escolarización. *«No es importante... ¡Es imprescindible!»*, dijo con un tono de convencimiento total.

*«Está cambiado la idea de desprestigio y de *apayamiento* por el reconocimiento de la necesidad de la educación. Una educación que tiene un valor en sí misma, que eleva el nivel de formación y, sin duda, es muy importante para nosotros, como un paso previo para conseguir y normalizar una situación social y de trabajo en el futuro de nuestras hijas e hijos [...] Con todo, aún siguen opinando algunas familias gitanas que la escuela es un instrumento a utilizar pero no un recurso imprescindible para el futuro, porque entienden que la escuela está totalmente alejada de los valores tradicionales gitanos y, al mismo*

tiempo, se desconfía de su funcionalidad.» [*El pueblo gitano y la educación* 2000<sup>150</sup>]

La proyección laboral de la mayoría de los jóvenes se limita a trabajos «tradicionales» como el de vendedor, trabajador físico o usuario del sistema sanitario y del apoyo de las administraciones. Hay excepciones, pero hablo de tendencias. En contraste, una parte importante de los propios padres aspiran a un mejor futuro laboral de sus hijos e hijas.<sup>151</sup>

«ya que cuando los padres saben que sus hijos o hijas van a seguir con el oficio familiar y creen que éste no necesita el paso por la escuela, no fuerzan su permanencia en el sistema educativo. Tal como puede pasar en los negocios familiares con buenos ingresos, del tipo anticuarios o similares donde, además, no tienen ningún control de los Servicios Sociales, ya que no hacen ningún uso de ellos.» [*El pueblo gitano y la educación*, 2000]

Por otra parte, las tareas que los jóvenes proyectan hacia el futuro podrían agruparse en tres categorías: participar en la producción familiar, participar en tareas de la casa (sobre todo en el caso de las niñas), matricularse en un cursillo o, sin esto, tener cualquier trabajo, «lo que salga», es decir, trabajar como empleado. Los credenciales escolares no suelen ser mencionados con frecuencia como objetivo de los estudios, ni son necesarios para la mayoría de las actividades económicas que aspiran llevar los jóvenes gitanos. También es verdad que la planificación escolar por parte de las escuelas no existe como tarea, y existen pocas alternativas no segregadas para aquellos y aquellas que ven más urgente su preparación para la inserción laboral y profesional.

#### «¿Qué seré yo?» Referentes

Los referentes para las proyecciones futuras de los jóvenes gitanos son casi siempre personas cercanas, de la familia y con éxito – sobre todo – social y económico. Un personaje famoso con éxito y con una trayectoria que parece posible seguir también puede servir de referente, pero la presencia diaria y su cercanía es importante en las continuas decisiones que tiene que tomar un joven. Para los chicos varones un exitoso padre / hermano / primo / amigo a menudo ofrece un modo de vida atractiva para seguir. El éxito entre los chicos y adolescentes gitanos generalmente se presenta en dos ámbitos: con las *payas* y con un alto nivel de consumismo (coche, vestido, juerga, etc.).

<sup>150</sup> Este texto, elaborado con la participación de las principales organizaciones gitanas, es un borrador para componer un documento donde se recogen los posicionamientos básicos del movimiento asociativo gitano con respecto a El pueblo gitano y la educación. Se ha elaborado como aportación a las reuniones de trabajo sobre el tema educación y pueblo gitano, de la Comisión constituida por el Ministerio de Educación y Cultura, de la que forman parte el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, las Comunidades Autónomas, la Federación Española de Municipios y Provincias, y los representantes de las Organizaciones Gitanas. Publicado en la Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, número 7/8: diciembre del 2000.

<sup>151</sup> Garriga (2003) muestra que el 57,6 % de los padres quieren que sus hijos tengan una carrera universitaria y el 19,6 % aspira a trabajos fijos, respetables, con contrato (2003:153).

Por supuesto, en una dimensión más abstracta, está presente su situación social dentro de la comunidad o familia, pero estos dos aspectos comentados tienen una vigencia muy concreta e instantánea.

Un informante mío de 14 años cuando le pregunto por sus aspiraciones laborales me dice que no las sabe y que tampoco le interesa el tema.

*Ent: ¿Qué hace tu papá? ¿Vende en el mercadillo?*

*Nacho: Se queda en casa a dormir.*

*Ent: Tiene su pajarito...*

*Nacho: Su casica, su cervecica, su rollo. Mira la tele. Es guay. ¿Qué? Verdaaad.*

Aparentemente, ni la escuela ni el mundo laboral ofrece éxito para él. En cambio, enfatiza su éxito con las chicas cuando le pregunto qué le gustaría ser si pudiese elegir.

*«Ya te digo, soy un ninfómano... Pues quiero follar, esto vale. Esto no es malo, es la naturaleza.» [Nacho, 14 años]*

Aurelio, un chico de 13 años, charlando en la calle, me comenta a la vez los dos roles arriba mencionados: coche (consumo) y payas. Así se recogió la conversación en el *Diario de campo*.

*Ent: ¿Tú cuándo harás el curso de carnet?*

*Aur: Me faltan 4 años. Pero ya sé conducir. Pero mi papá no me deja.*

*Ent: ¿Y para qué te sirve el carnet?*

*Aur: Pues, conducir un coche y pillar payas y tal. Brmbrm-brmbrm.*

*Ent: ¿Qué coche te gusta más?*

*Aur: Pues el BMW.*

Chato, el ya citado chaval derivado del instituto al Centre Obert Sant Cosme, espera cumplir los 16 años para poder empezar un curso de formación ocupacional, como lo está haciendo su hermano mayor.

*«...mi hermano allí está [en el cursillo] [...] está haciendo. Dieciséis años tiene. Él de paleta. Ahora está empezando a trabajar. Ya ahora le empiezan a pagar ya.» [Chato, 14 años]*

Algunos niños/as gitanos «buscan» referentes fuera de su grupo étnico, concretamente en el grupo de iguales de la escuela. Varios autores (Calvo-Buezas 1995; Abajo 1997, Gamella y Sánchez-Muros 1997; Abajo y Carrasco 2004, Gibson 2004, Stanton-Salazar 2004, entre otros) demostraron la influencia que el grupo de iguales puede tener en el proceso de aculturación. Con respecto a esto, María, una joven gitana colaboradora en una fundación progitana, recuerda así sus años en la primaria y la secundaria:

*«yo hice mucha piña con las niñas que estudiaban mucho. Y yo quería ser como ellas. Yo me acuerdo, un sábado, cuando a lo mejor mis primas estaban en la calle o estaba otra familia, o había algo. Yo me quedé en mi casa pa estudiar...» [María, 26 años]*

Otra chica gitana, por la presión del grupo de iguales, de su grupo étnico, abandonó la secundaria. Una mediadora gitana del mismo barrio la convenció de volver a los estudios. Ella volvió a la secundaria y se apuntó a un curso de refuerzo dirigido por la misma mediadora. La mediadora / monitora gitana tenía tanto impacto sobre la joven, que ésta le puso un nivel alto por alcanzar y superar:

*«Sí, [la monitora gitana] era mi modelo. La quiero superar ahora. La verdad que la quiero superar. Ella ha hecho bachillerato y ciclo formativo. Por lo que me dijo a mí hizo la selectividad pero tenía muy mala la nota. Y no llegaba a la carrera.» [Carla, joven gitana]*

Al mismo tiempo, la misma Carla tenía una socialización étnicamente no definida en la primaria y la secundaria y arguye haber tenido más amigas payas que gitanas. Si no fuese por el apoyo mutuo con estas amigas, no hubiese podido llegar.

*«yo creo que me relaciono más con payos que con gitanos» [Carla, joven gitana]*

Junto con sus amigas payas llegaron al bachillerato apoyándose la una a la otra en sus aspiraciones futuras. Carla, que quiere ir a la universidad a estudiar magisterio, define la visión futura tanto en términos positivos en cuanto a su integración socio-cultural con el contexto payo, como en términos negativos respecto al entorno gitano tradicional. Otra chica en una situación menos firme académicamente, también buscaba la compañía de amigas payas, porque el «destino» de las jóvenes gitanas no le convenció. Ella también define su futuro en oposición de las costumbres gitanas.

*«Lo que no quiero es coger a un gitano de estos que te mandan a vender. Eso lo odio. Conozco a una chica que tiene su carrera universitaria, todo. De social, algo así. Y su marido no le deja trabajar. Eso es fuerte. [...] Es muy duro. 'No trabajes con tu madre. Vende pa ti. Anda por allí.' ¿no?» [Ana, estudiante gitana]*

Entre la gran heterogeneidad de impactos que definen la proyección escolar y laboral, he podido identificar dos tendencias opuestas. Mientras que ciertos modelos tienden a empujar hacia la reproducción de roles existentes dentro del grupo étnico, otros ofrecen nuevos caminos causando conflictos dentro del grupo étnico y en muchos casos dificultades personales al o la protagonista. En esta búsqueda de ampliación de espacios existentes la escuela puede jugar un rol importante. Sin duda, el espacio físico de la escuela ofrece diversas formas de relaciones interétnicas, que otros espacios no hacen posibles, sobre todo a las niñas gitanas (igual que a las hijas de inmigrantes y

también a las payas). En este sentido, la escuela es un lugar de aprendizaje social privilegiado en la vida de los gitanos, unos años y unos espacios donde pueden estar en contacto continuo con un segmento determinado de la «sociedad mayoritaria» – además de forma obligatoria –, que en ningún otro tiempo y espacio se presentará. La influencia de la escuela, a través de estas interacciones y dinámicas, puede conducir a un posicionamiento procambio en los chicos y chicas gitanos, pero no necesariamente.

Otro ámbito que da una idea sobre el futuro, aunque sólo para un grupo determinado de jóvenes, es la Iglesia Evangélica. Es verdad, sin embargo, que la influencia es indirecta y que afecta mediante la familia, ya que hay pocos jóvenes practicantes en edad de escolaridad obligatoria. El progreso hasta volverse *candidato* (o *ministro*) o bien *pastor* está poco vinculado a conocimientos, valores, o facultades obtenidas a través de la educación formal. El proceso de designación ocurre tras ser «elegido por el Señor», es decir, no presupone una profunda preparación intelectual formal más allá del conocimiento de la «palabra». Es la preparación espiritual lo que pesa. Pero los jóvenes en edad de cursar la ESO (es decir, en la edad clave para crear su futuro académico) y de más edad están en el *coro* o tocan un instrumento en el culto, pero en su mayoría no parecen estar interesados en realizar «carrera» dentro de la iglesia.

Más allá de estos referentes, los niños y adolescentes gitanos no tienen presentes otras personas, oficios, formas de vivir, trabajos, modelos o estilos de vida. Las pocas mujeres del barrio que tienen carrera universitaria, por ejemplo, todas han optado por facultades que tienen que ver con la educación, por una indudable influencia de las pocas personas intelectuales de su alrededor que pueden servir como referente: la profesora, la educadora social, o las monitoras de las actividades extraescolares. Es evidente que hay un gran vacío en este terreno.

Una vez revisados estos roles, podemos concluir que, mientras que existe un vacío de referentes y futuras oportunidades socio-laborales, la escuela no ofrece un camino factible a la mayoría de los niños y niñas gitanos, ni desarrolla facultades que ayuden a llegar a la realización de los comportamientos y prácticas deseados o, por decirlo de otra manera, roles de referencia. Además, los modelos y referentes «elegidos» (personas de la familia o del entorno más amplio gitano, estrellas de música, actrices, etc.) y potenciales (gitanos con estudios, activistas, políticos, profesionales) no tienen en cuenta la escuela como base de comunicación o como apoyo para lograr – conjuntamente – los objetivos generales definidos por la propia escuela. Y, en general, la escuela secundaria no apoya de ninguna manera el desarrollo de los elementos étnicos de la identidad adolescente. Es importante entender que la adscripción étnica, la proyección académico-laboral y la elección de referentes son tres elementos mutuamente relacionados.

Por supuesto, los referentes (dentro o fuera del grupo étnico) son unos elementos que influyen en el *comportamiento escolar* del niño o niña gitanos. Respecto a esto he observado que una cierta resistencia escolar, o comportamiento oposicional, se desarrolla más entre los gitanos que entre sus iguales payos y que esta resistencia tiene que ver con la representación que tiene el alumno o alumna sobre: «*cómo se comporta un gitano ante la escuela*». Es decir, los referentes no solamente marcan una proyección futura académica/laboral/socio-cultural, sino que también influyen de manera directa en la participación del niño y niña gitano en el contexto escolar. Más adelante volveremos a este aspecto.

### 3.5.3 ¿Confianza? Expectativas, discriminación

En este apartado quiero examinar cómo perciben los adultos, los jóvenes y los niños/as las relaciones que entablan con las personas e instituciones no gitanas.

*«Porro, beso, cosas muy desagradables y deshonestas». Relación con las instituciones educativas»*

La educación del niño gitano se lleva a cabo en el seno de la familia y, generalmente, su primera experiencia personal con el mundo payo se dará en la escuela infantil o en la primaria. Aunque mi trabajo de campo en San Roque no se extendió a entornos escolares con niños tan pequeños, sí pude observar los comentarios de la familia. Muchos niños y niñas gitanos comienzan la escuela con tres o cuatro años para liberar a la madre y a otros familiares de las obligaciones de tutela, sin embargo, al principio, la separación no parece ser una tarea fácil para la madre. Las madres gitanas tienen la máxima responsabilidad de la educación y también del control del niño, que se cumple con una abundancia de manifestaciones afectivas de su parte, que sin duda forma parte de una serie de actos simbólicos. Estos actos no sólo sirven para cumplir la responsabilidad sino también para demostrar a su familia nueva (a la del marido) que ella desempeña con perfección el rol que de ella se espera.

Varias etnografías demuestran la continua proximidad de la familia gitana – y no solamente de la madre – al niño y a la niña pequeños, asegurándoles en todo momento la protección física y el apoyo afectivo. Es un lugar común – y pertenece a la imagen compartida por el profesorado – que «la madre gitana» es sobreprotectora. Sin embargo, teniendo en cuenta su rol principal dentro de la familia y la a menudo repetida desconfianza de «el payo», se puede entender su exagerada preocupación por las situaciones en espacios payos sobre las cuales no puede extender su control protector.

Según Giménez Adelantado (2002) y García Pastor (2005), el niño gitano aprende a ser gitano en contra de lo que es «el payo» dentro de su familia y asume esta identidad con dignidad y orgullo. En muchos casos el primer reconocimiento de esta diferencia ocurre en la escuela, el primer lugar donde puede entablar relación con los payos. Según estas autoras, este descubrimiento con frecuencia es una experiencia traumática, ya que tiene que afrontarse al hecho de que la distinción gitano-payo no se presenta a su favor, y que ser llamado gitano se transforma en un insulto. Esta situación provoca una crisis emocional y a menudo su identidad – al principio firme y coherente – sufre una reestructuración. Giménez Adelantado menciona como consecuencia de estas experiencias tempranas el desarrollo de relaciones adversas y etnocéntricas con los *payos*. Los padres conocen por su propia experiencia los sentimientos negativos de sus hijos – entre miedo y rabia – y por tanto aumentan sus estrategias protectoras – señala la misma autora (Giménez Adelantado 2002:54). En contraste con esto, un estudio recién publicado ha encontrado que la situación socio-emocional del alumnado gitano en España no es significativamente peor que la del alumnado payo. El 81,6 % del alumnado gitano «se siente bien» en el centro, mientras que el 83,1 % de los payos opinan lo mismo. Los autores reconocen que había cuatro veces más alumnos y alumnas gitanos que «se sentían mal», que payos; por lo cual la conclusión que sacan es que *«parte del alumnado gitano está encontrando mayores dificultades para sentirse a gusto en su centro educativo»* (Andrés y Cabaleiro 2006:33).

Sin duda, los padres y madres son conscientes de los sentimientos negativos que la sociedad mayoritaria cebe frente a los gitanos. Un abuelo gitano, hablando de su postura frente a la escuela, me comentó su desconfianza general ante los payos y la argumentó de la siguiente manera:

*«Hace unos años hubo una encuesta en la televisión; hay moros, negros, Irán, Pakistán, turcos, hay de todo... razas del mundo ¿no? Más primitivos que nosotros. Salía una encuesta y le dicen en la encuesta... '¿Usted al lado de quién quiere vivir?' Y pusieron moros, negros, y pusieron varias razas, y entre esas razas pusieron la gitana. Y ¿sabes lo que dijeron las encuestas españolas? Que preferían cualquier raza del mundo antes que el gitano. No hace muchos años ¿eh? unos cuantos años. ¿Qué vienen a decir con eso, ellos? [...] Claro. Entonces no pueden decir que nos ayudan, no pueden decir que nos tienden la mano cuando opinan de esta forma. Sería hipocresía. Nítidamente es hipocresía y falsedad, eso. Cuando te han dado una encuesta y nos están poniendo eso. Lo que escriban después en el periódico y... todo es mentira.» [Pelé, abuelo gitano]*

A nivel de colegio el proceso de segregación no es cuestionable. Todos los colegios públicos del barrio, incluido el concertado *Lestonnac*, son centros con una presencia muy alta de alumnos gitanos, una situación que se agrava con las estrategias organizativas de las escuelas, por lo cual, aparte de la segregación escolar, el alumnado



también se concentra en grupos de niveles de rendimiento bajo o de currículum «adaptado». El tratamiento de estos niños varía según el colegio, pero los padres y los propios niños gitanos observan que mientras que el barrio no es propiamente un barrio gitano, los colegios sí son «escuelas gitanas» y de inmigrantes recién llegados. Esto también se debe a la estructura familiar del resto de la población (muchos inmigrantes solteros, muchos matrimonios ancianos, nivel más bajo de fecundidad, etc.), pero la percepción sigue siendo negativa.

La tendencia de concentrar a los niños y niñas gitanos no se aplica únicamente en los colegios, sino también en las actividades infantiles y juveniles del Ateneu, por ejemplo. En este lugar, la segregación es producto de un proceso, una decisión del mismo Ateneu. Desde el principio se notaba que si acogían a niños y niñas de las familias menos aculturadas, económica y socialmente más desfavorecidas, el resto de los chavales y chavalas no gitanos se retiraría. Al optar por acoger a niños de familias más marginadas, las actividades se transformaron en cursos casi únicamente gitanos. La opinión general de los padres y madres gitanos que llevan a sus hijos/as al Ateneu es positiva, porque los cuidan, los alimentan y les hacen bien, mientras que el resto de las familias expresa su insatisfacción con el distanciamiento de todas las actividades organizadas por el Ateneu.

Pocos padres se quejan directamente por la discriminación o el racismo institucional de los centros, pues no es más notable que en otros espacios en la sociedad mayoritaria. Incluso muchos están contentos con la escuela tal como está. Pero esto no implica tampoco una confianza en los contenidos de los estudios y en las formas de educarlos. Más bien, en mi lectura, señala un esfuerzo de acostumbrarse y aceptar «la escuela» tal como la han montado los *payos*. Aunque los padres y madres gitanos tienen preferencias entre uno u otro centro, esta preferencia pocas veces se explica con más o menos confianza en el centro y menos aún en sus métodos educativo-pedagógicos, pero sí se justifica por la presencia de parientes en el centro o por la cercanía del edificio, es decir, aspectos independientes de la dirección y el funcionamiento de la misma escuela.

Oí a padres y madres clasificar los centros del barrio como «malos» o «buenos», pero las razones con que justificaban la clasificación negativa siempre quedaban circunscritas por unos ejemplos concretos de pelea o de injusticia contra un niño gitano, o bien por la composición étnica del centro (demasiados gitanos, moros, etc.). En estos argumentos me parecía que uno u otro centro igualmente representaba el concepto de «la escuela», una institución poco conocida y de poca confianza.

Otra clase de argumentaciones contraponen las escuelas del barrio con las de fuera de San Roque. Estos padres y madres hablan del prestigio de los centros y las posibles vías

de continuación que ofrecen; reflejando un discurso generalmente reproducido por los payos. En este segundo tipo de casos, la misma apuesta por un centro lejano (o uno cercano pero privado) sugiere mayor confianza y esperanza en ese centro en particular que en otros centros del barrio en cuanto asegura una proyección académico-laboral de futuro. Es decir, se deposita un grado de confianza en «la escuela» por la esperanza de aportar mejores oportunidades socio-laborales a los hijos, y para este proyecto los padres se ocupan de buscar el centro que menos desconfianza les genera entre todas las opciones. Esta diferencia es muy importante entre los dos tipos de planteamiento. El primero – respetando el esfuerzo por aceptar la escolarización como obligación – lo podríamos llamar «cumplidor desconfiado», mientras que el segundo «cumplidor proactivo».

José, un padre gitano que oscila entre estas dos categorías, verbaliza las inquietudes que lo han hecho desconfiar de «la escuela», cualquiera que sea. Concretamente, José se queja respecto a la falta de educación moral / ética positiva, tanto en un centro lejano del barrio («arriba del barrio») como en el mismo del barrio.

*«yo cuando el niño, el mayor, el Jesús, estaba en el colegio de aquí arriba del barrio... yo dejaba allí al niño, y una vez me encontré con unos estudiantes de ellos que iban a entrar y haciéndose – y perdona la frase – un porro. Unas chicas allí besándose y haciendo unas cosas muy desagradables y deshonestas. Porque, a ver, no solamente tenemos que coger a los niños... en la ética de lo social, no, también la ética moral, ¿vale?, o sea, el niño... el niño gitano, payo y todo, los niños de... las personas tienen que adentrarse en la sociedad, pero también con una ética moral» [José, padre gitano]*

Andrés, otro padre gitano, duda no sólo de la influencia sino también del valor del contenido que se transmite en el colegio, aunque reconoce su utilidad en los primeros años. Después de una visita que hice a su casa, apunté así su opinión en el *Diario de campo*: «'En casa aprende mucho más. Cuando ellos se sientan a mirar el mapa de esto sí que estudian, pero no en el colegio.' Andrés les ha pedido a las profesoras que les dieran deberes de catalán a su hija, pues ahora empiezan a dárselo, pero antes no.»

El mismo padre arguye que el entorno de jóvenes varones no hace bien a su hija que «ya tiene un cuerpecito» y por lo tanto corre el peligro de encontrarse un novio en la escuela. Él y su mujer han «retirado» a la niña de la escuela y la dejan ir sólo a las clases de la tarde. Este mismo padre también se queja de la práctica de castigo de expulsión y la *permanencia* del niño durante las horas de comida. Andrés apunta que «a la hora de la comida el niño tiene que estar en casa comiendo», delimitando así claramente las horas en que el niño puede estar en el colegio.

Este hombre es una de las personas más cultas de la comunidad (candidato de la iglesia evangélica), pero ha conseguido su conocimiento de manera autodidáctica, y en

cursillos bíblicos. Su experiencia negativa de las bajas expectativas, de las prácticas educativas cuestionables y del entorno peligroso del colegio y del instituto le ha fortalecido el convencimiento de que la enseñanza formal no sirve para formar a sus hijos gitanos.

Otro padre que ha optado por dar pasos activos aculturativos lamenta mucho su propia carencia de escolaridad. El trabajo relativamente bien pagado de barrendero no lo considera bueno, sino humillante «todo el día con la basura de otros» y siempre ha querido hablar de la manera culta no gitana, porque si entra en un lugar y empieza a hablar la gente ya sabe de donde viene y no le tratan igual. Confía en la vía que ofrece «la escuela», pero la forma de vida, y las «fuerzas comunitarias» del pueblo gitano no le han hecho posible que diese una carrera a sus hijos.

La participación de los padres en la escuela es muy baja, si no nula, pese al hecho de que a la gran mayoría de los niños/as gitanos les esperan los padres y madres en la puerta del colegio (primaria) demostrando una gran implicación y responsabilidad personal. Ana Giménez Adelantado (2002), en el informe sobre la situación educativa de los niños gitanos en Europa, comenta este fenómeno:

«Quantitative data on Spain show that the family participates in Gypsy/Roma pupils' education to a much lesser extent [...] than the non-Gypsy/Gage family [...]. Family participation at school has proved to be a highly influential variable in all socio-educational aspects surrounding the Gypsy/Roma pupils. It is directly connected to regularity of attendance, positive social relationships and what we might generally term educational integration.» (Giménez Adelantado 2002:83)

Para resumir este apartado he argumentado que se nota una variabilidad entre la actitud de los padres ante la escuela. Los «cumplidores desconfiados» van acostumbrándose a la larga escolaridad obligatoria e intentan cumplir los requisitos, pero su desconfianza no se ha superado por el interés por la continuidad de estudios (y en consecuencia la práctica de elegir entre centros más o menos prestigiosos). En cambio, los «cumplidores proactivos» han optado por proyectos socio-laborales futuros para sus hijos e hijas y para esto participan de manera activa en la elección del centro escolar que más les conviene para realizar estos proyectos. De esta manera, estos padres, más allá de cumplir los años obligatorios, depositan su confianza en la escuela concreta, aunque mantienen una desconfianza general hacia «la escuela».

*«Allí hay mucha delincuencia, mucha pelea, cosas malas». Relación con otros ámbitos no gitanos»*

En general, las familias gitanas valoran la seguridad de su entorno cercano y sus relaciones íntimas más que las oportunidades que proporciona una red social más amplia y un entorno de vida más diverso. Generalmente se comparte una cierta desconfianza ante el mundo desconocido, el «contexto social payo». Para demostrar algunas manifestaciones de esta desconfianza, comentaré unos casos de mi trabajo de campo directamente citados del *Diario de campo*: *«Tomás es empleado con contrato fijo como albañil especializado. Le gusta su trabajo y tiene compañeros españoles y extranjeros. Tiene muy buena relación con ellos, y los respeta. Algunos de esos colegas los fines de semana van a las montañas a escalar. Le gustaría mucho probar la escalada, pero el fin de semana sale al mercadillo a vender con su mujer y su cuñado. Está integrado laboralmente, pero no desea integrar sus relaciones laborales en su vida privada. Dice que una cosa es el trabajo y otro es el tiempo libre. ‘Quizá ya algún día.’»* (...) *«Pedro es un joven gitano de 26 años. Vende en el mercado. Dice que él nunca pasa por Barcelona porque es peligroso. Tiene miedo del mundo payo desconocido ‘es que, es muy peligroso. Hay mucha delincuencia, mucha pelea, cosas malas.’»*

Paquito, un chaval gitano que empezó el bachillerato, también tiene una representación sobre Barcelona como ciudad peligrosa:

*«He empezado a salir ahora. [Antes] no me han dejado mis padres. Porque pasan muchas cosas. Y nunca puedes saber cuándo te va a tocar a ti. No lo puedes saber nunca.» [Paquito, 18 años, chaval gitano]*

Los jóvenes cristianos<sup>152</sup> no salen a discotecas porque la iglesia no se lo permite. Los demás jóvenes (sobre todo varones, pero hay casos excepcionales en que las chicas también) sí acuden los fines de semana a discotecas de Badalona, Sabadell, Santa Coloma o de Barcelona. Estas ocasiones son encuentros directos con el mundo juvenil *payo*, y para los chicos una oportunidad de conocer chicas *payas*. Los cristianos se cierran ante este contacto – aunque sea superficial – con el mundo exterior. En este sentido considero las normas del culto como fuerzas comunitarias que cierran las puertas hacia el mundo «mundano», sea payo o gitano. En la iglesia prácticamente no hay creyentes *payos*, y esto significa dar la espalda al mundo payo, que en muchas predicaciones sale como la tentación del demonio. En concreto, este rechazo se manifiesta en recomendaciones de que las familias cristianas eviten acudir a espacios

<sup>152</sup> Los de la Iglesia Evangélica de Filadelfia se les refieren como nosotros cristianos.

públicos como las piscinas, playas y bares y que sólo escuchen música cristiana – lo que obliga a los jóvenes a la abstención de juergas o fiestas.

La prohibición de ciertos espacios públicos se extiende aún más a las niñas gitanas. Una chica gitana del bachillerato quiere acudir a un gimnasio porque considera que necesita hacer algún deporte. Su madre lo toma en broma y dice que en lugar de hacer aeróbic friegue la escalera desde la planta baja hasta la cuarta y ya está.

Como he comentado antes, los vecinos gitanos no están representados ni formal ni personalmente en las reuniones de PLADeco, donde se toman decisiones importantes respecto al futuro del barrio. Esta abstención se entiende desde la historia de la minoría gitana, que nunca ha sido implicada en el mecanismo de toma de decisiones sobre ellos mismos; y en particular desde la historia del barrio, donde la representación política (Asociación Gitana de Badalona) la montó una familia excluyendo a los demás en la participación. La desconfianza en estas formas de representación de intereses no se trabaja ni en la escuela ni en otros ámbitos comunes.

La bibliografía correspondiente (San Román 1997, Ramírez Hita 2002, Lagunas 2002a, Abajo y Carrasco 2004, etc.) comenta las prácticas y creencias sanitarias de los gitanos diferentes de las de la sociedad mayoritaria. Esto implica que el uso de los Servicios Sanitarios sea también diferente. Acudir a profesionales de la psicología, a recomendación del psicólogo de la escuela, por ejemplo, no es frecuente porque se considera que la terapia psicológica es «para los locos»,<sup>153</sup> es decir, se trata con desconfianza. Además, un grupo importante de «familias gitanas acude preferentemente al sector privado ante la percepción de enfermedades graves, donde se realizan importantes desembolsos más que utilizar servicios contratados mediante seguros médicos privados» (Abajo y Carrasco 04:39). Éste es otro aspecto que refleja la preferencia de relaciones directas con profesionales de referencia, ante el uso de los servicios públicos, donde no se conoce el tratamiento y por lo tanto no se confía el procedimiento.

En este apartado hemos visto que los gitanos de San Roque comparten un cierto nivel de desconfianza ante la escuela y ante otros ámbitos e instituciones no gitanos, sin embargo, la gran heterogeneidad que se da entre las distintas familias en las prácticas y las representaciones hace difícil generalizar en este aspecto. Aunque muchos padres y madres reconocen los méritos de los estudios escolares, esta posición discursiva no se ha traducido en actitudes y prácticas escolares frente a otras instituciones consideradas de la sociedad mayoritaria.

---

<sup>153</sup> Comunicación personal del jefe de Servicios Personales, Badalona.

### 3.5.4 Habla, «cultura gitana»

*«Me da lache hablar así, me ríe la gente»*

*«Lo que no se puede hacer es que de la noche a la mañana un pueblo gitano, los críos de los gitanos y los críos payos se pongan al mismo nivel que los payos.» [Payo, padre gitano]*

«Payo», un hombre gitano con este sobrenombre, siempre bien vestido, es menos abierto a los cambios, mantiene un cierto nivel de determinismo acerca del futuro del niño gitano. Alude a los siglos que hace que los payos llevan acudiendo a la escuela y, por lo tanto, como en otros ámbitos tienen una ventaja inmensa. Aunque generalmente habla de la dimensión socio-histórica de las diferencias, en la cita siguiente intenta interpretar las diferencias existentes entre los críos payos y los críos gitanos en su práctica escolar, desde la perspectiva cultural de la organización social. En su lectura, las diferencias culturales funcionan como barreras que dificultan el «llegar a ser abogado», es decir, el tener éxito socio-laboral.

*«en nuestra cultura las gitanas sí tienen prisa en casarse, porque hasta que no se casan no pueden tener una relación sexual. Y entonces es por eso que nos casamos tan jóvenes. Claro, al casarnos tan jóvenes, pues ya surge eso, que hay que mantener una familia, y ya no se puede continuar con la carrera. [...] y nos casamos jóvenes, pues por esto, porque deseamos llegar vírgenes al matrimonio...» [Payo, padre gitano]*

Esta explicación interpreta la «cultura gitana» como un sistema de normas fijas, en el cual el único camino posible es el marcado por la cultura tradicional, vigilado por toda la comunidad (*fuerzas comunitarias*). La virginidad, la boda gitana, el respeto a los muertos, el respeto hacia los mayores y la lengua (ya casi completamente olvidada) son los elementos culturales que suelen mencionarse, cuando se pregunta a una persona gitana española ¿qué es la cultura gitana? Según Payo, estos valores a menudo están confrontados con los que enseñan en la escuela. Es verdad, dice, que los niños y niñas necesitan estudios básicos, e incluso más altos, pero los padres gitanos siempre evitarán que esta obligación entre en contradicción con los principios de su cultura. Payo opina que la escuela no valora lo que sabe el niño gitano, sólo lo castiga por lo que no sabe. Dice que los profesores no conocen prácticamente nada de su vida, de su cultura, de sus quehaceres, pero obligan a los niños gitanos a saber todo sobre la historia de los payos, sin mencionar la historia de los gitanos. Payo también cree que, debido a la escolarización general, incluso los últimos elementos de la lengua caló han desaparecido, los más jóvenes ya no entienden las palabras que sus abuelos todavía utilizaban entre sí y que él mismo también controla más o menos.

El grupo de investigación DEHISI de la UAB realizó entrevistas en San Roque con niños y niñas de primaria, y a la pregunta de «cómo se reconoce a un gitano» varios niños se referían al hecho de «hablar de manera gitana».<sup>154</sup> A este respecto una chica gitana de secundaria me ha explicado que ella utiliza un doble vocabulario en función de con quién hable. Me ha detallado las expresiones, conjugaciones «erróneas» o palabras *caló* que utiliza en la calle, pero nunca en el instituto (por ejemplo el «¿cuálo?»), «me da *lache*», «ayer bailemos», etc.). Otras personas gitanas me demostraron el vocabulario ajustado *in situ*: un candidato de la iglesia evangélica, Damián, con quién charlé mucho, ya que nos ayudamos bastante el uno al otro durante mi trabajo de campo. Él, cuando hablaba conmigo, utilizaba un vocabulario *payo* con expresiones sofisticadas, evitaba las palabras como «chacho», «mure» o «lache» y pronunciaba las «s» del plural, cosas que nunca intentaba hacer en el entorno cotidiano con sus compañeros y amigos. Su manera de hablar pertenecía a su identidad gitana y estaba orgulloso de su capacidad para cambiar. Su hermano menor, Tomás, tenía menos estudios que Damián y no era capaz de hacer este cambio de registro, al menos nunca lo oí intentándolo. Otros no lo hacían, pero tampoco compartían el orgullo de Damián. Pelé, por ejemplo, deseaba hablar *bien*, porque pensaba que cuando entraba a una oficina la gente se reía de él si hablaba *gitano*. Sin embargo, una cosa es cierta: de manera cómoda o incómoda, los dos se identificaban con esta forma de hablar, el habla *gitana*. En este caso, no se trata de actuar *como si fuera*, sino, al contrario, estas manifestaciones, no sólo lingüísticas, demuestran las múltiples competencias de negociar entre las dos identidades (la gitana y la paya), sin entrar en contradicciones con uno mismo. Ogbu (1995) menciona un ejemplo parecido de una comunidad afroamericana en California. La comunidad generalmente utilizaba un dialecto del inglés que se conocía por sus *usuarios* como «regular English», pero algunos miembros de la comunidad también controlaba lo que se llamaba «white people’s regular English» o «standard English» con la gente de fuera de la comunidad.

Otra cuestión muy diferente es el idioma *caló*. El idioma de los gitanos españoles<sup>155</sup> *de antes* está presente entre los gitanos en expresiones, dichos, pero ninguno de mis conocidos lo dominaba a un nivel suficientemente alto como para poder construir una frase entera. Como un estudio recientemente publicado afirma acerca de los gitanos de Cataluña:

<sup>154</sup> Informe interno no publicado de DEHISI, 2003.

<sup>155</sup> El *caló* no es ningún idioma. El Kaló no es ni siquiera un dialecto del Romanó. El Kaló no tiene gramática propia ni reglas de ningún tipo que le permita ser considerado una rama autónoma del Romanó. Lamentablemente el Kaló no es más que un conjunto de palabras de origen Romanó que los gitanos españoles han conservado de generación en generación, aunque ¡eso sí!, son fundamentalmente las mismas que hoy en día usan todos los gitanos del mundo en su conversación diaria. [...] Por desgracia el Kaló podría definirse de la siguiente forma: ‘habla de los gitanos españoles que usan algunas palabras del Romanó y aplican en su integridad la gramática castellana’. Juan de Dios Ramírez-Heredia (1993:29-30).

«el caló és menys conegut per la joventut i la infància gitanes, en comparació amb generacions anteriors, cosa que confirma que es va perdent. Però, tot i així, un 65 % de les persones enquestades coneixen algunes paraules i les fan servir a les seves converses» (Sánchez Aroca 2005:287)

Sin embargo, el idioma *caló* juega un rol importante en su identidad y en las reivindicaciones políticas, como algo que se le ha robado al pueblo gitano. Es este idioma, entre otros, el que conecta el gitano español a los gitanos del mundo.

Carolina, una investigadora gitana que trabaja en la Administración de Catalunya y vive en un «barrio de gitanos» muy cercano a San Roque, me explicó la triste historia de la pérdida de este rasgo cultural tan importante de los gitanos de España. Ella ve la posibilidad de recuperarlo con una política étnica contundente.

*«[Mi abuela] lo hablaba bastante más. Sí, sí y lo utilizaban y entre ellos se entienden, claro y quizás lo hablaban entre personas de su edad y había este... entonces mi padre aún ya menos y yo ya menos y cualquier gitana de [mi barrio] que yo conozco pues sabemos cuatro palabras y a lo mejor nos enredamos en un caló y decimos ¿pero esto qué es? Porque el caló también yo creo que es el ejemplo de cómo se ha ido robando esta lengua ¿no?, robando o eliminando, que esto es una eliminación, además es que es... y nadie dice nada ¿no? A mí me da mucha rabia. Además yo estoy organizada, yo estoy en las juventudes de un partido comunista y me lo creo ¿no? Entonces que resulta que ni la izquierda ¿no?, ni la derecha nunca ha recogido de alguna forma los intereses de las gitanas ¿no? Y ahora todo el mundo se llena la boca con el tema de los inmigrantes pero es que aún así somos invisibles.» [Carolina, gitana licenciada]*

Varios hombres de San Roque desean volver a aprender su lengua, la que «se les robó». Toni, por ejemplo, me dijo que sacrificaría su puesto de trabajo (un trabajo muy bueno) si pudiera volver a aprenderla. Julio dijo que si se enteraba de un curso de *caló* sería él el primero de matricularse junto con sus hijos. Otros se expresaban de la misma manera al respecto. Lo decían, pero también es verdad que existen cursos de *caló* y que ninguno de estos gitanos se ha apuntado. Para mencionar un ejemplo de su uso puedo comentar mi primer encuentro con El Gato, el presidente de la Asociación Gitana. Empezó a hablar unas palabras en *caló*, que yo no entendí. Luego me explicó que cuando un gitano de Albania estaba allí podían entenderse. Él preguntó si quería beber algo, y el otro respondió que sí, dos cervezas. «¡Y todo eso en *caló*!». Había muchas historias de este tipo. Pero, aparte de la conexión con otros gitanos, su idioma también les servía para definirse en contra de la sociedad *paya*. Es por eso que entre las propuestas educativas más serias de asociaciones gitanas el aprendizaje de este idioma ocupa un lugar importante.

Hay que mencionar un aspecto importante y específico de Cataluña, a saber, el uso obligatorio de la lengua catalana en la enseñanza pública. En mi trabajo de campo he



podido observar varias veces que una de las razones de la pérdida de interés por un tema en el aula era la comprensión imperfecta y parcial de esta lengua. Abordando el tema desde el otro lado, la investigación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos concluye que:

«el conocimiento del catalán no es determinante para favorecer el éxito y la continuidad en el sistema educativo de la población escolar gitana» (Abajo y Carrasco 2004: 103)

Es decir, el uso perfecto del catalán no significa un mejor rendimiento escolar, pero, según mi observación, la comprensión limitada del catalán puede aportar dificultades académicas a los niños gitanos castellano-parlantes, como lo son la mayoría de la población gitana del barrio.

*«El gitano no tiene miedo de perder las costumbres: ya ha perdido el 90 por ciento»*

*«Hoy en día no tiene miedo el gitano de que pierda [las costumbres gitanas]... Porque se ha perdido el 80 por ciento, o el 90 por ciento, se ha perdido. Por lo tanto, en ese sentido no. En ese sentido no, no. Lo que pasa es que, claro, que el gitano aún mantiene algunas otras cosas como... Lo que he dicho: cuando tienen trece años los críos, la mujer estaba, pues, fuera, la hija se ha casado, y si no... al mercado a vender [...] ¿Y sabes cuál es mi ilusión? Que yo tendría que nacer de nuevo. ¿Para qué? El motivo de nacer de nuevo es que si yo naciera de nuevo yo no sería lo que soy. Yo quiero saber, saber inglés, francés, una buena carrera, abogado, ser alguien en la vida, donde me pueda defender y defender mis derechos, y donde pueda estar, y darles a mis hijos lo mismo que yo, y... una relación de mis hijos con gente más equilibrada. Que mi hijo se casara con una maestra de escuela, que la otra se casara con un médico, y... esa era mi ilusión.»[Pelé, abuelo gitano]*

De la opinión de Pelé, el abuelo gitano, queda claro que la escuela no conlleva ningún peligro para la identidad gitana, porque lo poco que se ha mantenido de ella sigue en vigor. Pero no todos piensan así.

*«...quiero decirte que las costumbres son tradicionales, y los judíos se enseñaban a leer y escribir en la Palabra, ¿vale? Entonces digo que somos nosotros parecidos a ellos porque nosotros tenemos una tradición oral, ellos la tenían escrita – que es la Palabra de Dios – y nosotros la tenemos oral; vamos traduciéndola a los hijos, y los hijos a nuestros hijos, y así sucesivamente, ¿vale?»*

*Entonces, así un poco ellos aprendían a escribir y a leer, en su colegio, que era la Palabra de Dios. Pero ahí no solamente habían matemáticas, lenguaje, sociales, naturales... en ellos estaba la Ley del comportamiento del modo de vida. Porque nosotros tradicionalmente tenemos un modo de vida, que lo tenemos tan arraigado a nosotros que quitarlo de nosotros cuesta. Una de las cosas que cuesta es dejar a la niña con 16 años en un colegio, porque corre peligro de que se la lleve un chico, se enamore y*

*la perdemos de una manera... Ahora, que luego, casados los dos, ella quiera seguir, ya depende del marido, no depende del padre. ¿Me entiendes?» [José, padre gitano]*

Las dos opiniones expuestas por Pelé y José, en una tertulia familiar (que comenzó como debate de grupo «convocado» por el etnógrafo – pero se transformó en una reunión familiar), se presentaron como si la segunda hubiera apoyado y explicado la primera. Lo que me llama la atención es el abordamiento totalmente contrario del mismo fenómeno. Pelé explicó qué es lo que opina la gente gitana conservadora. José lo apoyaba con su testimonio verdaderamente conservador. Sin embargo, Pelé señalaba la contradicción entre la realidad y su deseo, subrayaba la poca importancia que le brinda a la cultura gitana y la necesidad inmensa que sentía ante la vida «digna» aunque *apayada*, las oportunidades que podría haber tenido si hubiera tenido la suerte de tener estudios. Pelé exponía el dolor que un gitano siente al no poder integrarse por la falta de escolarización con los mismos sentimientos que expresó José ante la exigencia de tener que perder el «modo de vida» gitana por culpa de la escuela.

Es muy destacable que en los discursos parecidos sobre la pérdida o no de la tradición, a «la niña/mujer gitana» siempre se le otorgue un rol fundamental. Digo «la mujer gitana» en singular, porque así lo comentan los propios hombres gitanos. «La mujer gitana» como portadora y vigilante del patrimonio cultural y la educadora de los hijos e hijas gitanos. Cuando charlamos sobre la escuela, lo primero sobre lo que se habla es la niña y no el niño, la honra de la niña, el peligro que corre la niña y las tareas que se cargan a la niña gitana.

*«Es que no hay un equilibrio, el problema de, en este sentido es que no hay un equilibrio tanto para el hombre como para mujeres. Bajo mi opinión, una mente gitana, guardando las tradiciones rectas, es una mente un poco machista, en el sentido de que la mujer debe de guardarse, sin embargo, el hombre no pasa nada que, con mujeres que no sean gitanas haga lo que bien le parezca, ¿vale? Por desgracia es así.» [Damián, padre gitano]*

Vemos que en este punto la referencia mayor es «la chica gitana» que retirada de la escuela tiene que desempeñar el rol de «la mujer gitana». Justamente por el inmenso peso que se otorga a este rol monolítico de «la mujer gitana», considero que los pequeños pasos que las relativamente pocas jóvenes gitanas dan hacia la continuidad escolar, por un lado, funcionan como indicadores del desplazamiento de la estructura de las *estrategias de reproducción* de la familia y, por otro, muestran cómo estas chicas juegan un papel de *agente activo de cambio* dentro de la comunidad gitana («capacidad de agencia de los sujetos-actores» Casa-Nova 2002: 107). La denominación homogenizada «la gitana» no sólo se utiliza en los discursos de los hombres gitanos, sino que parece que ha pasado al vocabulario de los investigadores. La investigación

sobre el éxito escolar de los niños y niñas gitanos nos llama la atención sobre la importancia de:

«hablar de ‘las mujeres gitanas’ en plural, dentro de sus múltiples contextos de relación y desde una visión global que atañe a todos los procesos sociales que los mediatizan.» [Abajo y Carrasco 2004:15]

La escuela, pues, es un lugar que algunos padres y madres consideran peligroso para las niñas, porque puede amenazar su rol de portadora y educadora de la cultura gitana. Esta preocupación repercute fuertemente en la práctica, y se manifiesta en el absentismo y abandono escolar de las niñas. En el caso de los niños el temor no es tan grande, pero eso sí, se prefiere generalmente que se junte – al menos fuera del colegio – con su familia gitana y no con los payos de la escuela. La influencia de la escuela en el niño es ambigua. Por un lado «aprende», por el otro «se mete» en cosas desagradables que se cree que entre los gitanos no haría.

No obstante, como señalan Abajo y Carrasco (2004), la escuela significa – sobre todo para las niñas gitanas – un espacio de libertad en relaciones y reflexiones que fuera de ella, en la comunidad gitana no se les otorga.

*ENT: ¿Para ellos [tus padres] es importante ser gitano? ¿Lo comentan?*

*TERESA: Ay, dios mío, demasiado. Me duele la cabeza ya.*

*ENT: ¿Para ti no tanto?*

*TERESA: Importante, pero no sé, tampoco es, eres porque naces, no puedes ni serlo, ni no serlo. No tengo opción. Pues, nací gitana, nací gitana y ya está.*

*ENT: ¿Te gustaría ser más paya. O sea, quitarte este rol de ser gitana?*

*TERESA: A veces, sí que digo: madre mía, que tormento, pero luego digo, ajij. [...] Pero esto va cambiando ¿eh? Porque si tú miras al pasado se desarrolla mucho la cultura gitana. Y tanto. Mis padres ni me dejaban ir a las colonias.» [Teresa, joven gitana]*

Otra vez más podemos ver múltiples posturas que los gitanos ocupan ante la escuela, en cuanto al peligro o no ante la identidad y la cultura gitana.

*«Salía tanto del círculo... aunque sigo estando allí». Apayamiento*

«La continuidad educativa conlleva a la larga la adquisición de prácticas culturales generalizadas en los grupos sociales mayoritarios y reflejadas por los medios de comunicación, que es otra fuente de aculturación de primera magnitud. [...] Los procesos de cambio suelen venir acompañados de acusaciones más o menos frontales de ‘apayamiento’ pero [...] no es comparable ni en intensidad ni, realmente, en contenido, cuando se dirige a mujeres y cuando se dirige a hombres» [Abajo y Carrasco 2004:170]

Carla, la chica gitana de 18 años, en tercero de ESO dejó de acudir al centro porque aceptó las críticas y la presión de su grupo de iguales de la misma etnia gitana. Si no hubiera sido por el trabajo sistemático de una mediadora gitana de una fundación progitana, ella habría dejado los estudios para siempre. Ahora reaccionaba con rabia y tensión a las críticas y a las personas que ejercían la crítica de modo continuo. Esta actitud de tensión se comprende por la necesidad de autojustificación.

*«Porque no me gustan mucho las niñas estas. De mi barrio. (...) Sí, sí, éstas son raras. (...) Porque sí, porque a lo mejor yo paso con mi mochila y ese rollo y ellas me han dicho que mira, porque no tiene valor ésta de... este rollo. Pero a veces dicen: ¿pa' qué estudias? Y me hacen un dolor de la cabeza, que digo: idéjame en paz!» [Carla, joven gitana]*

Las críticas continuas de las niñas del barrio, por llevar el peinado de manera diferente, por no salir a la calle en pijama (como hacen las demás gitanas), por comportarse de forma demasiado «suave», por juntarse con niñas gitanas, etc. no solamente «contaminan» de manera directa, sino que también dificultan la relación de Carla con su padre. Este señor gitano, que ha optado por dejarse convencer por su hija, en la esperanza de una «mejor vida», diariamente está expuesto a los comentarios sutiles de doble carácter: unos que la justifican («que orgullo de hija») y otros que la desaniman («ésta ya con los payos») y obligan a marcar ritualmente las fronteras culturales. De esta manera la capacidad de Carla de negociar con su padre y suavizar su rabia causada por los rumores pertenece a su comunicación diaria.

María, otra mujer gitana de 26 años, recuerda cómo consiguió su carnet de conducir en un cursillo fuera del barrio, lejos de su grupo de iguales, evitando las críticas y el posible rechazo hacia su conocimiento, superior al de las demás. De su opinión sobre las niñas del barrio se perciben las lesiones padecidas en el pasado. Su postura infravalorativa ante estas chicas está en contradicción con su trabajo como monitora y mediadora, pero supuestamente se debe a la razón arriba mencionada.

*«Porque tenía el graduado, yo había estudiado mucho, entonces yo en la escuela gitana no podía sacar [el carnet de conducir]. Porque soy..., pero si tienes el certificado ni siquiera. También ya te digo, Ábel, yo a una escuela de gitanos, que con las niñas... ¡Neeeeeee! Yo no, yo no, yo no. Yo me voy a la otra, y estoy bien.» [María, 26 años]*

La misma mujer me explica que no es solamente la chica la que tiene que padecer las críticas, sino toda su familia, sobre todo su padre, que ha tomado la decisión de su continuidad escolar. Cabe mencionar que el mismo padre que apoyó a María a lo largo de la primaria y secundaria, e incluso durante el bachillerato, la privó de su apoyo moral y económico cuando ella optó por seguir adelante con una carrera universitaria.

*«Muchos de mis tíos me han criticado, no nos han criticado a nosotros [a mí y mi hermano, sino que lo han], criticado a él [a mi padre], ¿eh? En el sentido de decir la típica frase entre los gitanos que ‘no tienes lache’ ¿no? que quiere decir que tienes mucho de lo que no tienes por qué tener ¿no? que tuviera su casa, que tuviera su... Sobre todo una mujer. (...) mi hermano no tenía lache porque iba a estudiar, pero yo todavía más. Porque en una manera ellos lo interpretaron que yo me estaba quejando de fregar y que me comportaba cómo nadie se comporta. Porque, bueno, la meta para muchos de ellos, no solamente para las niñas, es casarse...» [María, 26 años]*

Entre paréntesis comento que «no tener lache» es sinónimo de la pérdida del *honor*. La continuidad escolar de las niñas en la interpretación de Giménez Adelantado (2002:71) es una situación en que se arriesga el *honor*, es decir, aparecer en espacios considerados como impuros y que no se pueden sujetar al control de las normas internas del grupo.

El caso de Pelé: también comprueba que el padre que expone a su hija a la influencia *paya* será duramente criticado por la comunidad.

*«pero ahora dale a una hija una carrera. Eso te va muy mal mirado por el pueblo gitano. Lo primero que te decían los ancianos, mi padre lo que va a gloria y los ancianos: ‘pero, ¡HOMBRE! ¡Pero, hombre, qué haces! ¿Qué hace la niña? ¿Va a colegio?’ ¿Cómo iría mi hija a una carrera? Esto no está bien. Ha quedado mal mirado por el pueblo gitano eso que una mujer. Era mal mirado. En cambio, yo como evolucioné y la vida yo le he visto de otra manera he visto que estaba bien. Yo a mi hija, a la mayor, quise darle una carrera. [...] cuando la capilla se enteró de que a mi hija estaba dando el instituto una carrera ..., a mí me criticaban y me murmuraban, que estaba loco y que estaba mal y que estaba feo. ¿Y qué (...) para una hija? ¿Por qué le hace eso?» [Pelé, padre gitano]*

La presión en los chicos es menor y al varón que ha acabado los estudios se le respeta y finalmente la familia ve justificados sus esfuerzos, en cambio, es mucho más difícil que una mujer con estudios sea aceptada – sin comentarios – por la comunidad gitana. Ni durante, ni después de los años escolares. Un estudio sociológico reciente sobre los gitanos y la escuela en el Estado español, afirma, de la misma manera, que:

*«las mujeres gitanas [...] están pagando un precio más alto, si cabe, para poder alcanzar sus metas académicas. Se puede pensar que éste es un elemento de negociación clave: con sus propias palabras y actos deben demostrar que no son una carga mayor para la familia debido a sus ambiciones personales, y que cumplen con lo que su grupo espera de ellas en relación con su identidad cultural» (Andrés y Cabaleiro 2006:32)*

Paquito siempre ha recibido el máximo apoyo de toda su familia:

*«mi padre me decía: ‘Sigue pa'lante que puedas ser alguien en este mundo. Mira lo que dicen de los gitanos, que nunca salen bien y tú a ver si eres un punto de referencia. Y – dice – a ver si puedes ser algo en el día de mañana.’» [Paquito, niño gitano]*

María, al contrario, sólo fue apoyada por su padre, mientras que los demás de la familia la criticaban y la desanimaban, tanto durante los estudios como después de conseguir un cierto éxito laboral.

*«El otro día, pues, me escuchaban por la radio, y [...] Algunos de mis tíos [...] me decían: ‘Hay que ver, que ver, que ver, que no sé qué: ésta ya con un payo’, como diciendo. Y salía tanto del círculo ¿eh? aunque sigo estando allí. Pero bueno, a la misma vez, estoy no sé, un poco con a lo mejor un pensamiento un poco diferente. No sé, Ábel, no sé. Llegará el momento, cuando, a lo mejor, tenga que enfrentarme a una cosa u otra.» [María, 26 años]*

En la bibliografía antropológica es Ogbu quien enfatiza el impacto de la *fuerza comunitaria*, que sanciona cualquier desviación de las formas de pensar y actuar convenidas por el grupo. Ogbu y Fordham (1986) hablan de la acusación de los iguales por *acting white* (actuando blanco) en el caso de los afroamericanos en los EEUU. *Apayamiento* es la traducción casi exacta del término en el caso gitano. La acusación es una forma de control de la comunidad sobre el comportamiento de sus miembros. Abajo y Carrasco (2004) comenta las dificultades que surgen de esta acusación y a las cuales el alumnado gitano tiene que hacer frente en ciertos procesos de aculturación.

En el caso de los varones la acusación es menos fuerte que entre las niñas. Paquito, por ejemplo, no llegó más que hasta primero de bachillerato. Su familia lo apoyaba y los adultos no hacían comentarios negativos sobre él, pero sus iguales gitanos no veían sus estudios de manera positiva.

*«Mucha gente me decía que siguiera estudiando. Pero a veces venía un amigo mío, gitano, y me decía: ‘¿Paquito, estás trabajando?’ ‘No, digo, estoy estudiando.’ Dice ‘¿qué haces allí? Eres muy grande ya. Búscate un trabajo.’» [Paquito, 18 años]*

De hecho, Paquito tenía que aguantar una doble presión. Por una parte la presión de la comunidad gitana a través de los iguales gitanos que le empujaban al abandono de los estudios y la incorporación al mundo laboral. Por otra parte, los padres le exigían cumplir con sus estudios y le planteaban altas expectativas (quizá demasiado altas, que también pueden generar un sentimiento perverso).

A estos dos empujes contrarios se añadió un tercero: Paquito no era un buen estudiante y le costaba seguir el ritmo más rápido del bachillerato. Como resultado de

estas tres fuerzas Paquito dejó los estudios, pero podría haber seguido con facilidad. Ese era el punto crítico donde el propio empeño de Paquito en su proyecto de seguir estudiando habría jugado un rol importante – tal como señalan Abajo y Carrasco (2004:153). Su única compañera gitana en el bachillerato, que se mantenía – y desde entonces ha llegado a la universidad – comentaba así el abandono de Paquito:

*«Lo que pasa es que si te fijas casi no hay gitanos. Y en bachillerato sólo estoy yo. [¿Y el otro chico?] Paquito es un cobarde. Bueno.» [Carla, joven gitana]*

Paquito se casó con una niña gitana y trabaja de peón y está relativamente bien pagado. No se ha vuelto un referente, como aspiraban sus padres, pero sí una persona respetada por su familia. Carla, cuando acabó el bachillerato consiguió su sueño de superar su referente, la monitora gitana de la Fundación Pere Closa. Está a punto de acabar el segundo curso en la universidad. Su familia sigue apoyándola – pues ya han tomado la decisión valiente: podía matricularse en la universidad «lejana» – y sus *primillas* no dejan de criticarla. Es decir, sigue con su plan de estudio conforme a su proyecto de vida abriendo nuevos caminos para sí misma y para otras niñas y niños gitanos.

En San Roque estos dos ejemplos no son característicos. Las gitanas que llegan a niveles más altos de estudios suelen recibir duras críticas de sus iguales y sólo hay algunas que lo han aguantado. Es verdad que éstas, aunque vivan en el mismo barrio, no disponen de un círculo de amistad amplia, ni reciben reconocimiento «público» de los gitanos. En más de un caso los estudios han aplazado la edad de matrimonio e incluso lo han hecho imposible dentro de la misma comunidad.

Por al contrario, Damián, con su bachillerato no acabado, es mencionado por su padre como el más inteligente de su familia – ojalá sus hermanos menores le hubieran seguido. Nadie de mis informantes ha cuestionado su gitaneidad – a pesar del origen payo de su madre – al contrario, algunos han afirmado que Damián es un joven de gran respeto entre los gitanos.



En este capítulo hemos presentado el primer caso etnográfico de este trabajo. Primero (3.1; 3.2) hemos descubierto las características básicas de la población gitana del barrio de San Roque, junto con las condiciones de su entorno urbano. En segundo

---

lugar hemos hecho una mirada a las ofertas educativas (escolares y extraescolares) del barrio (3.3). Tras esto hemos «entrado» en el *IES Ausiàs March* (3.4) para conocer el funcionamiento del centro y las relaciones educativas de los individuos que forman parte de la comunidad educativa. Lo hemos enfocado hacia la gran variabilidad de opiniones que el profesorado tiene sobre la «diversidad» y «los gitanos» en general y sobre «el alumnado gitano» en concreto. Finalmente, cambiando la dimensión, hemos observado las percepciones y creencias de los gitanos acerca de la escuela y la escolarización (3.5).

A partir de este primer caso se me plantearon una serie de interrogantes vinculados a las hipótesis iniciales. A continuación veremos la presentación del «caso de Bogotá» como contraste empírico de los hallazgos del «caso de Badalona».



#### 4. Segundo caso: Los *rom* de Bogotá

## Consideraciones previas

Este capítulo introduce el segundo caso etnográfico, con un grupo de *rom* y la respectiva escuela. Primero se describirán las características del contexto político, social y geográfico, para posteriormente dar a conocer la población *rom* de Bogotá D.C., con algunos rasgos culturales y sociales propios. Tras esta introducción observaremos la relación entre los *rom* y la escuela, sus percepciones y representaciones sobre la escolarización y las respuestas que plantean frente a ésta. Finalmente entraremos en la escuela para observar qué representaciones dan los profesores sobre la población y en concreto sobre el alumnado *rom*. Las representaciones de los gitanos y del profesorado se analizarán e interpretarán desde una perspectiva comparativa en capítulos posteriores.

### 4.1 El entorno

Antes de conocer la población *rom* de Bogotá, considero que es necesario aclarar algunos datos básicos sobre Colombia, un país poco conocido en Europa.

#### 4.1.1 Colombia

Colombia es un país en el norte del continente sudamericano, con una superficie más del doble del de España. Limita continentalmente con Venezuela al este, Brasil al sudeste, Perú y Ecuador al sur, y Panamá al noreste. Además tiene delimitación marítima y submarina con Jamaica, Haití, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y la República Dominicana.

FIGURA 4A: MAPA DE COLOMBIA



En los aproximadamente 1,1 millones de kilómetros cuadrados viven cerca de 43 millones de colombianos. La densidad demográfica del país es muy desigual: mientras las tres cuartas partes de la población vive en las gran urbes, una cuarta parte habita en el entorno rural. La migración desde el mundo rural hacia las zonas urbanas ha sido intensa y continua durante la segunda parte del siglo XX.

El PIB per cápita en 2006 (\$7.646) era cerca la cuarta parte de la PIB de España (\$27.542). La esperanza de vida (Col: 71,72) en el mismo año era también inferior de la de España (79,65).

En el siglo XVI el territorio de la presente república comienza ser ocupado por la Corona Española. Las instituciones coloniales se instalan en 1550. El Nuevo Reino de Granada al principio dependió del Virreinato de Perú, pero en el siglo XVIII, la Nueva Granada se erige como virreinato. En el siglo XIX, tras diversos movimientos independentistas, la actual República de Colombia consigue su unidad, que no se verá consolidada hasta el siglo XX, después de diversas guerras civiles, cambios territoriales y constitucionales.

La situación política del país durante el trabajo de campo fue muy delicada, debido a los conflictos generados por grupos armados regulares e irregulares en diferentes zonas del país. El origen del conflicto armado nos remite a intereses muy variados, que han ido variando a lo largo de las últimas décadas, implicando a personajes colombianos y extranjeros tanto del mundo político como económico. Las mayores ciudades (Bogotá, Medellín y Calí, entre otras) vienen recibiendo una gran cantidad de personas desplazadas desde zonas conflictivas. Los desplazamientos han implicado una masa de casi dos millones de ciudadanos (según DANE en total el 5 % de la población), sobre todo del entorno rural, empujados a desplazarse a las gran urbes sin contar con una ayuda significativa de las administraciones y con la presencia de una continua violación de los derechos humanos.

Los problemas más apremiantes del país, a parte de los conflictos violentos, son el desempleo, la pobreza y la indigencia, que se presenta junto con la concentración de una riqueza importante.

Según datos de DANE, en 2001 el 16 % de la población entre 5-17 años estaba fuera del sistema educativo, casi dos millones de niños y jóvenes. En zonas rurales el porcentaje se sitúa en el 25 %, mientras que en zonas urbanas es del 12 %.

En cuanto a su composición étnica, según el Censo General 2005-2006, el 10,5 % de la población son «afrodescendientes» o «afrocolombianos» (casi 4,3 millones), el 3,4 %

de la población (casi 1,4 millones) pertenece a grupos indígenas, mientras el «*pueblo rom o gitano*» representa el 0,01 % de la población con 4.832 personas.

Hoy, 514 años después, el país es reconocido como pluricultural y multilingüe, dada la existencia de 87 etnias indígenas, 3 grupos diferenciados de población afrocolombiana y el pueblo ROM o gitano; se hablan 64 lenguas amerindias, el bandé, lengua de los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, el palenquero, lengua criolla de las comunidades de San Basilio de Palenque,- primer pueblo libre de América, declarado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como obra maestra del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad - y el Romaní o Romanés lengua *rom*. (DANE, Censo 2006)

FIGURA 4B: POBLACIÓN DE COLOMBIA SEGÚN GRUPO ÉTNICO

<i>Grupo étnico</i>	Número	proporción
Indígenas	1.378.884	3,40%
Afrocolombianos	4.261.996 <sup>156</sup>	10,50%
Pueblo <i>rom</i>	4.832	0,01%
Resto de población	34.955.512	86,09%
Total	41.468.384 <sup>157</sup>	100,00%

FUENTE: DANE CENSO GENERAL 2005

Cabe mencionar que Colombia es uno de los países latinoamericanos con mayor índice de emigración. Los países destino más significativos son los Estados Unidos y España (en 2005: 271.239 inmigrados oficialmente reconocidos), pero otros estados americanos y europeos también reciben flujos migratorios procedentes de Colombia.

#### 4.1.2 Bogotá

La capital de Colombia, Bogotá D.C. se encuentra a 2640 m de altura, sobre el altiplano (Cordillera Oriental) de los Andes, llamado Sabana de Bogotá. En su extensa superficie (área urbana de 384,3km<sup>2</sup>; 16km de ancho y 30km de largo) el número de habitantes se acerca a los 7 millones, mientras todo el área metropolitana incluye 8 millones de habitantes. Con esta cifra Bogotá D.C. es la quinta ciudad más poblada de América de Sur.

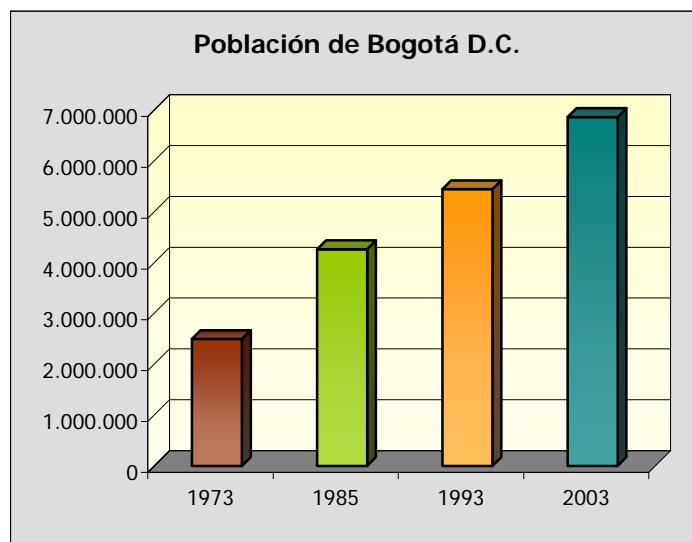
La ciudad de Santafé de Bogotá fue fundada «de facto» en 1538, después de la derrota del Imperio Muisca por parte de los españoles. Se la nombró capital de la Gran Colombia durante la época de la República (siglo XIX) liderada por Simón Bolívar. En el siglo XX llegó el desarrollo urbanístico-cultural a la ciudad, cuya dinámica se vio muy afectada por el atentado contra Jorge Eliécer Gaitán, un candidato de la oposición, en 1948. Este acontecimiento disparó una ola de violencia rural, que se vió acompañada

<sup>156</sup> El grupo étnico Raizal se incluye en este Censo en la categoría de Afrocolombianos

<sup>157</sup> Aunque esta cifra no sea la suma de los números anteriores, es tal como figura en la publicación.

por una masiva migración de la población rural a la ciudad. A raíz de la violencia y la pobreza, el desplazamiento destinado a la capital multiplicó por diez la población de Bogotá en cincuenta años. En 1991 Bogotá se convirtió en distrito capital (D.C.) con veinte localidades.

FIGURA 4C: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE BOGOTÁ D.C

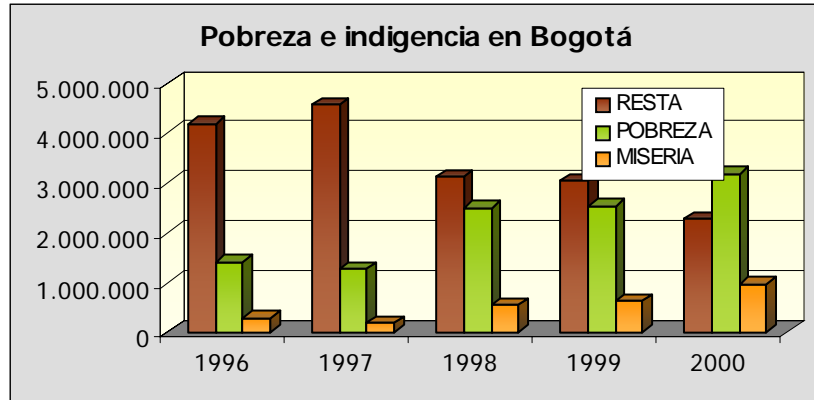


ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE: <http://www.bogota.gov.co>

Durante la década de los 90, dos alcaldes destacados introdujeron cambios infraestructurales importantes. Mientras se llevaba a cabo la liberalización del mercado de productos e inversiones extranjeras, al que acompañó un proceso de privatización de servicios estatales, se prestaba insuficiente atención a los aspectos sociales de la capital. La gestión pública continuada generó una mejora en el acceso a servicios básicos, como el transporte, los espacios públicos, el aseo y el sentido de pertenencia entre otros, pero la economía familiar, según varias fuentes, se deterioró en el periodo de la crisis de los finales de los noventa.

Según datos oficiales (DANE), en el año 2000 las tres cuartas parte de los vecinos capitalinos tenían que enfrentarse con grandes o extremas dificultades (pobreza + miseria) para la pervivencia (FIGURA 4C). En 1996 «sólo» la cuarta parte de los bogotanos vivían en la pobreza, pero para el año 2000 casi la mitad descendió a esta categoría. Mientras tanto, como podemos observar en la FIGURA 4D, el abismo entre los más pobres y los más ricos no se redujo, se incrementó. Las familias que viven en estratos más bajos (1,2) tienen un peso de 43,7 % sobre el total de la población, casi tres millones de personas, mientras en los mejores barrios (5,6) se encuentra sólo el 5,2 % de los bogotanos.

FIGURA 4D: POBREZA E INDIGENCIA EN BOGOTÁ ENTRE 1996-2000

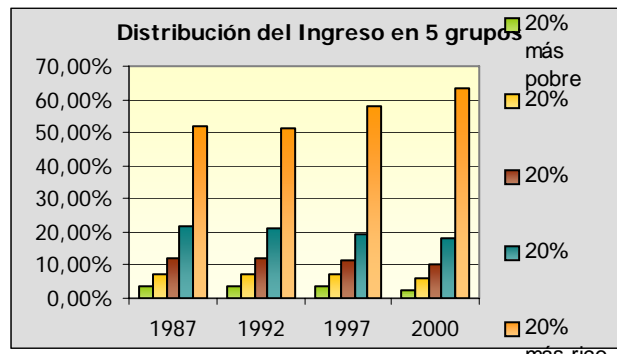


	POBREZA	MISERIA	RESTA	TOTAL
1996	1.406.811	272.939	4.187.947	5.867.697
1997	1.267.221	185.689	4.575.470	6.028.380
1998	2.499.380	552.455	3.127.481	6.179.316
1999	2.547.715	617.805	3.047.105	6.212.625
2000	3.193.170	959.238	2.285.434	6.437.842

ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE: CABRERA (2002) A PARTIR DE DANE, ENCUESTA NACIONAL DE HOGARES. DNP, SISTEMA DE ESTADÍSTICAS SOCIALES. CÁLCULOS DEL DEP. DE PLANEACIÓN DISTRITAL

El mayor problema que causa el empobrecimiento de la población es el desempleo. La tasa de desempleo en 2000 alcanzó el 20,3 %, se redujo en 2001 y volvió a acercarse a los niveles de 2000 en 2001. [Proyecto «Bogotá Cómo Vamos» 2005] En 2001 se identificaron más de diez mil personas que vivían en la calle, de las cuales cinco mil eran menores de 17 años.

FIGURA 4E: DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO EN CINCO GRUPOS 1987-2000



	20% más pobre	20%	20%	20%	20% más rico
1987	3,40%	7,20%	12,20%	22,00%	52,00%
1992	3,40%	7,10%	11,80%	21,30%	51,40%
1997	3,70%	7,50%	11,70%	19,10%	58,10%
2000	2,30%	5,80%	10,10%	18,30%	63,50%

ELABORACIÓN PROPIA: A PARTIR DE CABRERA (2002) Y A PARTIR DE DANE-ENCUESTA NACIONAL DE HOGARES

Aunque Luis Eduardo Garzón (*Lucho*), el primer alcalde mayor con ideología socialista, arrancó en 2003 una serie de programas sociales (creación de comedores comunitarios y la ampliación de la cobertura educativa para la población de bajos recursos), los analistas no consideran suficientes estas medidas porque no tocan la raíz estructural del problema.

### *El sistema escolar de la ciudad*

Aunque la ciudad ofrece un amplio sistema escolar público y privado desde primaria hasta la universidad, la constante migración que recibe Bogotá hace difícil la disponibilidad de suficientes cupos gratuitos.

FIGURA 4F: COBERTURA ESCOLAR BRUTA/NETA 2004

	2004
Tasa global de cobertura bruta	98,50%
Tasa global de cobertura neta	92,10%

FUENTE: SED (2004)

En Bogotá la cobertura escolar en 2004 era suficiente para el 98,5 % de la población en edad escolar, lejos de una cobertura total. La diferencia entre la cobertura bruta y neta indica que aproximadamente 128.000 niños y niñas de edad escolar no accedieron a la escolarización en 2004 (una cifra que no bajó significativamente respecto a los años anteriores).

FIGURA 4G: TASA DE DESERCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE BOGOTÁ D.C.

Nivel educativo	Tasa de Deserción 1/					
	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Básica Primaria	3,3	3,2	3,3	3,3	2,6	2,4
Básica Secundaria	5,1	3,7	6,2	6,3	4,5	4,3
Media	3,3	2,6	4,2	3,8	2,9	2,7
TOTAL	3,9	4,3	4,4	4,5	3,3	3,1

FUENTE: SED (2004)

FIGURA 4H: ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS EN LA LOCALIDAD DE KENNEDY, BOGOTÁ D.C.

Localidad	ESTABLECIMIENTOS		Total
	Oficiales 1/	No Oficiales	
Kennedy	39	280	319
TOTAL	362	2.503	2.865

FUENTE: SED (2004)

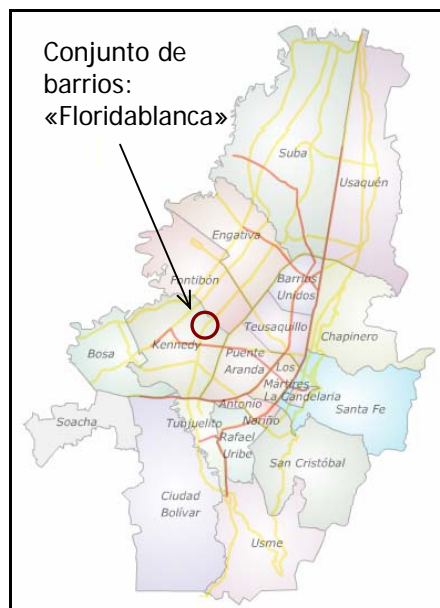
La localidad (conjunto de barrios) donde el trabajo de campo se realizó cuenta con 39 centros escolares públicos y 280 centros privados, que aproximadamente corresponden a la proporción general de toda la ciudad.

Como consecuencia de la cobertura escolar relativamente alta, la capital cuenta con la tasa de analfabetismo más baja del país, ya que solamente alcanza al 4,6 % de la población mayor de 5 años de edad.

#### 4.1.3 Los barrios de la *kumpania*

Ciudad Kennedy es la localidad más poblada de la capital, ubicada en la parte sur-oeste. El 14 % de los habitantes de la capital, aproximadamente un millón de personas, viven en esta zona, en unas 328 barriadas.

FIGURA 4I: MAPA DE BOGOTÁ. UBICACIÓN DEL LUGAR DEL TRABAJO DE CAMPO



Aquí se encuentran los barrios que de aquí en adelante denominaremos «Floridablanca», que habita la mayoría de las familias *rom* de la *kumpania* de Bogotá (véase en FIGURA 4I). Al otro lado de la Carrera 68, que ya pertenece a la localidad de Puente Aranda, había habido una presencia importante de familias *rom*, pero en la actualidad solo unas pocas. Mientras en Puente Aranda los *rom* compraban lote (terreno) primero para *carpar* de manera más segura y después para construir casas, en este lado de la Carrera 68 todos compraron o alquilaron viviendas.

La mayor parte de Floridablanca está compuesta de barriadas de «invasión», un terreno privado donde los recién llegados construyeron viviendas sin permiso y con



materiales poco adecuados. Muchos vecinos del barrio se acuerdan del único edificio, un molino – que todavía existe – alrededor del cual crecieron los barrios pegados uno al otro. Gracias a los trabajos urbanísticos la mayoría de las calles están asfaltadas y hay suministro de agua y electricidad. Los edificios son generalmente de uno o dos pisos y pertenecen a una, dos o más familias. Es habitual «arrendar» pisos que no tienen entrada propia, sino se entra atravesando la «pieza» de otra familia; e incluso existen familias que alquilan un garaje de un sólo espacio, con derecho a la cocina y el baño. Los que no tienen lavadora, la pueden alquilar: *«a tres mil pesos te la traen y en dos horas tienes todo limpio»*.

El barrio se ha calificado como de «estrato dos», que se refiere al poder adquisitivo de los vecinos. En una escala de seis, el «estrato dos» significa relativamente bajo nivel de vida: pobreza, pero no miseria. El precio de los servicios públicos es más favorable que en estratos más altos. Al definir el coste de la seguridad social o el suministro de agua y luz también se toma en cuenta la estratificación correspondiente.

A nivel de servicios, los barrios están bien dotados. La gran mayoría de las tiendas son pequeños negocios familiares: fruterías, «panificadoras», «telecoms» (locutorios), peluquerías, papelerías, estancos, restaurantes o supermercados. Algunas tiendas separan los espacios con una reja de hierro para que no entren indeseables, otras colocan la reja sólo en la parte donde guardan el dinero. Hay una gran cantidad de vendedores ambulantes, sobre todo de comida. Frutas (plátanos, aguacates, papayas, limones), verduras, arepas, mazorcas asadas, plantas para preparar aromáticos (infusiones), etc.

A quince minutos andando se llega a la Plaza de las Américas, un centro comercial que no se diferencia en absoluto de ninguna gran superficie europea. Los vecinos pasan diariamente para hacer la compra o aprovechar los servicios. Las mujeres *rom* habitualmente trabajan aquí leyendo la mano (*drabarel*). Según explicaban, como ya no les dejan entrar al recinto, se acercan a sus clientes fuera, en la entrada.

Durante el día los barrios de Floridablanca no son barrios conflictivos, pero por la noche, a partir de las 6 de la tarde, siempre me recomendaban que caminara acompañado. Aparte de algunos delincuentes del barrio, que los vecinos ya conocían, recientemente llegó a la zona gente desplazada e integrantes de algún grupo armado – de otras zonas de Colombia – que escaparon para vivir una vida normal. Los vecinos, aunque no se hablaba mucho sobre este tema, no confiaban en los nuevos, a los cuales nadie conocía, ni sabían de donde venían. De todas formas en toda Bogotá no se ven coches particulares aparcados en la calle ni durante el día ni por la noche. En estos barrios el tránsito es muy moderado.

---

Caminando hacia el norte en diez minutos se llega a la barriada más bien situada de Floridablanca, un barrio de estrato tres, es decir, más rico que los anteriores. Aquí las calles son más amplias y delante de las casas hay un pequeño patio, cosa que les da un aspecto más agradable. El barrio está mejor comunicado, pues pasa el *Trasmilenio*, el «metro tercermundista» (autobuses rápidos en un recorrido cerrado) como lo llaman algunos. Hay menos tiendas, la zona es más bien residencial. Aquí no pasan los vendedores ambulantes tan a menudo y la venta callejera de comida tampoco está tan generalizada como en las partes más humildes de Floridablanca.

La mayoría de las familias *rom* viven en estos cuatro barrios, más o menos unas doscientas personas. Entre los hogares más lejanos hay quince minutos caminando. Esto es el «núcleo duro» de la *kumpania*. El resto de las familias *rom*, parientes de éstos, viven más lejos pero suelen pasar para visitar, en ocasiones festivas o por obligación (por ejemplo, si alguien se enferma).

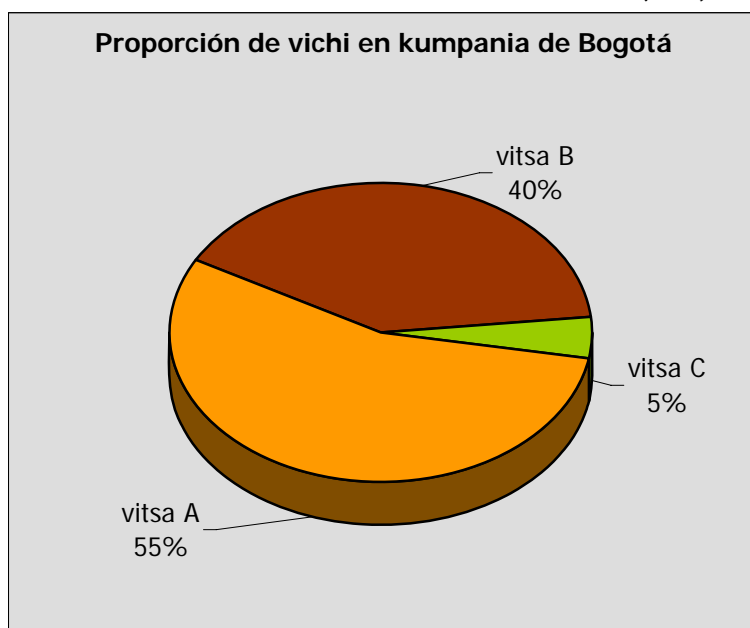
## 4.2 Los rom de Bogotá

Antes de entrar en la parte descriptiva de la etnografía, quiero dar unos datos básicos sobre los *rom* de Bogotá para que tengamos una idea previa, una fotografía sobre el perfil de la población en cuestión.

### 4.2.1 Datos sociodemográficos

Se trata de aproximadamente trescientas personas – la cifra va cambiando continuamente según las migraciones entre ciudades o incluso países – que corresponde a dos grandes familias y una más pequeña. La *kumpania* – una red de grupos de parentesco – se organiza según linajes patrilineales con una tendencia a la patrilocalidad. Entre las dos grandes familias o linajes hay bastantes vínculos matrimoniales. Aunque culturalmente se exige la endogamia dentro de la «raza» (*rása*), en muchos hogares (*khere*) se aceptan mujeres *gadyó*. Son contadas las mujeres *rom* casadas con *gadyé*.

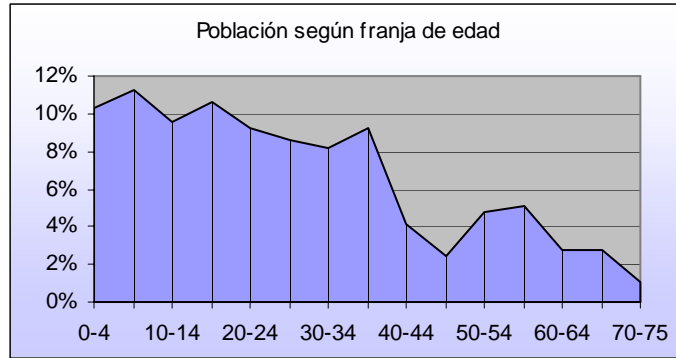
FIGURA 4J: PROPORCIÓN DE VÍCHI EN LA KUMPANIA DE BOGOTÁ (2004)



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL CENSO PROROM 2004

La población *rom* de Bogotá es más joven que la población bogotana. La edad promedio de la *kumpania* es de 27 años, como «resultado» de una alta natalidad y una mortalidad relativamente temprana. La tercera parte de los *rom* tiene menos de 16 años y la mitad queda por debajo de los 24. Tan sólo una quinta parte supera los 44 años, que corresponde a una esperanza de vida muy inferior la de Colombia.

FIGURA 4K: POBLACIÓN ROM DE BOGOTÁ SEGÚN FRANJA DE EDAD (2004)

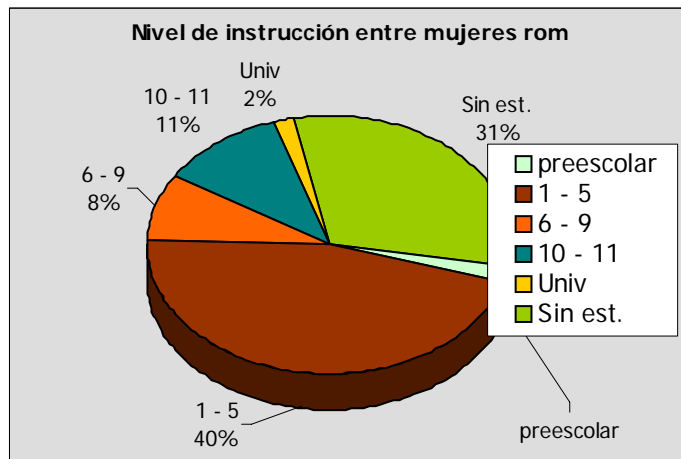


ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL CENSO PROROM 2004

Tres cuartas parte de la *kumpania* vive en una zona restringida a cuatro barrios vecinos que se puede recorrer a pie con facilidad. La otra cuarta parte vive en otros barrios más lejanos. La mayor parte de los hogares *rom* son de propiedad, el resto «arriendan» su «pieza».

Aproximadamente 60 niños y niñas están escolarizados, que es menos de la mitad de todos los niños y niñas con edades comprendidas entre 5-14 años. La desescolarización es más frecuente y el abandono escolar es más temprano entre las niñas, pero también depende de la *vícha* (linaje) a que pertenecen los niños y jóvenes.

FIGURA 4L: NIVEL DE INSTRUCCIÓN ENTRE MUJERES ROM (2004)



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL CENSO PROROM 2004

No hay datos sobre analfabetismo, pero se sabe que la tercera parte de la población no tiene estudios y la mitad sólo han asistido a la escuela primaria (que no necesariamente significa destreza para leer y escribir). Un *rom* de cada cinco ha entrado en secundaria, pero sólo uno de cada diez la ha acabado. Los más jóvenes tienen mejor acceso a la escuela que los más mayores. Estos datos son inferiores al promedio bogotano.

Las principales actividades económicas en la *kumpania* de Bogotá guardan relación con oficios tradicionales (*phurikané buchá*) de los *rom*. Muchos trabajan con metales (*metálo; b'laxo*), como artesanos o a nivel industrial. Otros siguen con la tradición de pequeño comercio ambulante o en ferias (*fóro*). Muchas mujeres leen la mano (*drabarel*), como única ocupación económica permitida por los hombres. Sólo algunos se han empleado como peones. Son contados los *rom* con formación profesional y pocas personas (tres) con título universitario. Estos últimos están empleados en el gobierno o en empresas multinacionales.

#### 4.2.2 Del pasado al presente

En Bogotá «siempre» ha habido presencia *gitana*, pero de manera sedentaria no llevan más de treinta años en el capital. La mención de los *gitanos* en la prensa o en escritos literarios deja claro a los historiadores que Colombia, al menos a partir del siglo XIX, ha acogido *rom* en sus territorios. Pero el contacto de estas *kumpaniyi rom* con la sociedad colombiana era muy escaso y superficial y normalmente se limitaba a asuntos de negocios.

Como he comentado antes, los historiadores colombianos hablan de tres o cuatro épocas de desplazamiento de los *rom* a territorios colombianos. Primero, durante la dominación española colonialista comenzaron trasladarse de Europa a América por obligación de la ley o bien, al contrario, a pesar de las prohibiciones. El siglo XIX dio lugar a una migración, sobre todo desde los países centroamericanos hacia el sur, en búsqueda de mejores oportunidades vitales. La Primera Guerra mundial provocó otro movimiento intensivo entre Europa y América, junto con nuevos desplazamientos del Norte hacia Colombia y los demás países de Suramérica. Estos últimos contactaron con los que habían realizado el viaje décadas antes. Mientras la reconstrucción histórica de estas tres oleadas es difícil, pues apenas quedaron pruebas palpables, la última ola generada por el terror de la Segunda Guerra mundial está relativamente bien documentada. Los historiadores y antropólogos que han investigado el tema se apoyan principalmente en la tradición oral de los propios *rom* y a partir de ésta formulan sus hipótesis. (véase por ejemplo: Paternina y Gamboa 2000) De la última oleada, sin embargo, se sabe mucho más, debido a que todavía hay testigos vivos de esa generación. Yo personalmente me encontré con personas que vivieron el viaje, aunque cuando lo realizaron eran muy pequeños.

### *La llegada a Colombia y a Bogotá*

Se trata de familias *rom* de diversos orígenes y con diversas trayectorias. Por ejemplo, una familia parece que llegó a Colombia en un barco nazi cuyo capitán, en vez de matarlos todos – según las órdenes de su superior – decidió atravesar el Océano y llevarlos a América. Otros hablan de un viaje desde España, donde para evitar conflictos con las Administraciones escogieron apellidos españoles comunes (por ejemplo Gómez). Incluso en una misma familia hay gente que atribuye la razón migratoria a una pelea desafortunada entre su abuelo y el hermano de éste.

«Nuestra familia era rusa, de Moscú directamente. Mi abuela, mi mamá... eso fue en el año 1914 más o menos, en la Primera Guerra Mundial. Ellos decidieron escapar de la guerra. [¿De qué parte de Rusia eran?] No se sabe, pero vinieron para acá. El tren los pasaba por Francia, Italia, España hasta que los mandaron para acá y cayeron presos.... Ellos subieron en un barco extranjero que venía para acá. Para América, ellos querían venir a América. Pero el barco los trajo como polizones y nos llevaron a otros países. Y los cogió la ley y los envió a las Islas Caimán, porque el barco no los podía llevar más, porque demandaban al capitán y perjudicaban a la compañía y ahí los dejaron 40 días en cuarentena.» [Andrés, vícha Cristo, padre *rom* – la cita es de un vídeo publicado por PROROM sobre los *rom* de Colombia]

Según Fernando, que pertenece a la familia de Rusos, o Cristo, sus antepasados vinieron en el «barco nazi», es decir durante la Segunda Guerra Mundial y después de muchas adversidades durante el viaje, llegaron a Cartagena, donde se dispersaron por todo el continente, para buscar suerte como cada uno pudo. Esto discrepa en algunos detalles de lo que nos cuenta Andrés, sin embargo en los puntos más importantes, que ya forman parte del *folclor* local de los *rom*, coinciden las diferentes versiones.

«Mi mamá nació en una isla de Grecia que se llama Corfú, dicen que es la isla más bonita del mundo. Las cuestiones de horror de la Segunda Guerra Mundial se empiezan a huir de todas estas cuestiones de la guerra y las... de los campos de concentración a donde fueron ellos y todo esto.[...] A donde ellos caen, se los entregan a un capitán de un barco, de un carguero. Y la orden que le dan los nazis a este capitán es que los lleve mar adentro y los bote en el mar, para que se los coman los tiburones, para que se ahoguen, para que se mueran. Un grupo grande de gitanos. [...] Pasa esto y esto y esto. La orden que me dieron es asesinarlos, pero yo no puedo hacer esto con ustedes. Más bien vamos a hacer una cosa, yo los, me voy a echar un poquito más de viaje y los voy a botar al otro lado, en América. Y allí ustedes defiéndanse como puedan. [...] Cuentan que la primera isla a donde llegaron creo que fue Cuba [...]

Fardi nos contaba que llegaron a una isla al frente de México, que pertenece a México. [...] Empiezan un recorrido desde los Estados Unidos hasta Sudamérica, tratando de buscar un país que los reciba, y estén bien ubicados y éste y el otro. Entonces fueron a los Estados Unidos. [...] Empezaron a viajar. Bajaron a México, bajaron a Costa Rica, Panamá, Ecuador, Perú, Colombia. De pronto alguien dijo: Miren hay un país que se llama Colombia y allá hay consulado ruso. Hay cónsul ruso. Ese los puede

*ayudar. Bueno, allí exactamente, precisamente en Cartagena quedaba el consulado ruso. Entonces llegaron a frente de Cartagena.» [don Alberto, vícha Cristo, padre rom]*

Mirka, una mujer Bolochochok, en su narración se salta los detalles del viaje (*phirimós*) en barco, menciona Puerto Caimán y lo que ella destaca es la dispersión posterior de toda la familia en diferentes puntos del continente.

*«una familia de mi mamá de Grecia [...] no sé cómo llegaron ellos a Puerto Caimán. Y allá estuvieron mucho tiempo. Allí medio crecieron los niños, porque venían, allí fue cuando un hermano de mi mamá en esos trayectos de estos barcos se envolató, se perdió, se quedó con unos tíos. [...] después ellos fueron para Argentina. Los tíos, y él creció allá sin saber quien era la mamá y el papá. Sin saber cuántos hermanos había tenido más. Bueno, a eso le llevaron a unos tres, cuatro años. Mi mamá se vino a Ciudad Bolívar de Venezuela. Allí vivieron un tiempo a frontera de Brasil. Había algunos gitanos allá del Brasil, les ayudaron, estuvieron con ellos. Bueno. Ya después ellos se vinieron pa', parte de Venezuela a frontera de Colombia, Cúcuta. Después llegaron aquí a Bogotá, se erradicaron aquí en Bogotá.» [Mirka, vícha Bolochochok abuela rom]*

Otros *rom* tampoco tienen una interpretación muy clara de sus orígenes, pero sí de los largos viajes que hacían junto a sus padres por todo el territorio colombiano, incluso a países vecinos.

*«yo casi de estas historias de mis padres nunca me fijaba, que no ponía atención cuando contaban que se venían de Alemania, o que mi mamá se vino de Grecia. Cuando era la guerra de los alemanes, pero, es que sabía mi hermano mayor de todo esto. [...]*

*Prácticamente salieron de Alemania o de Rusia, o de Grecia. Pero sé que después llegaron a una isla que se llama Caimán. Y después llegaron aquí a Colombia pero ellos no hablaban español. Porque la lengua de ella es, de ellos es como de los europeos. [...] Llegaron aquí a Colombia. Yo me acuerdo, estábamos en Cali y después vinimos para acá a Bogotá. Pero ya los otros decíamos como siguiente, que íbamos a vivir en Ibagué, y a Tolima [...] Decía mi padre, que cuando se vinieron que les tocaba que es tren, en barco, en carretas, a pie, caminando. Y así llegaron.*

*Entonces nosotros, cuando nosotros nacimos aquí en Colombia, porque somos colombianos, y somos orgullosos de ser colombianos, porque nuestro país [...] Y así... aquí a Colombia. Nosotros nunca volvimos a salir. Y ya a través de los años, ya mis hermanos salían a los Estados Unidos. Nosotros también salíamos a Venezuela, al Argentina, y del Argentina nos venimos al Perú, a Chile, al Ecuador y volvimos otra vez aquí a nuestra Colombia.[...] Sí, vivíamos en Cali. En un pueblo que se llama Palmira. Allí teníamos. Yo tal vez, yo tenía unos seis o siete años. Sí, sí, por allí como seis años. Tenía yo seis años de edad. Y ya cuando vinimos aquí a Bogotá, ya en camión, porque ya había transporte, de lo que le estoy contando es, de lo que me acuerdo. Y mi papá se compró una casa lote. Y allí sí empezamos a hacer como una especie de, como una caseta. Y es allí, que empezamos a vivir en casa-lote y ya hoy en día vivimos en casas de lujo, casas de dos pisos, aquí vivimos arriendo a veces. Pero ahora [...] todos tenemos casa. Ya lo que conoces la gente de hoy en día de nosotros.*

*Nuestro trabajo de hidráulica, ya todos somos modernos, los hijos de nosotros estudian.  
[Biry, vícha Cristo, abuelo rom]*

Otro informante *rom* explica muchos detalles sobre sus abuelos, pero no se acuerda del origen de ellos. Su abuelo – que trabaja con cobre blanco – junto a su abuela fueron los primeros gitanos que vivieron en una casa. Todos los demás todavía tenían carpas. Ellos salieron de Grecia, pero Jesús no tiene claro cómo fue todo esto. Comenta países como Rusia, Grecia, y quizá otros países de Europa. Parece ser que salieron alrededor del comienzo de la Guerra Mundial. Dice que sus abuelos todavía hablan griego antiguo y por eso cuando fueron a Grecia hace unos años no les entendieron, sólo a duras penas. Salieron dejando toda su riqueza a familiares y llegaron a América pelados. El abuelo empezó su negocio y poco a poco ganaron mucha plata. ‘Tenían demasiado oro’ – acaba Jesús esta parte de la historia.

Estas y otras narraciones no grabadas coinciden en el origen de las familias y en el viaje, aunque en el marco de historias distintas. Países diversos de Europa, Grecia y Rusia sirven como puntos fijos, aunque hay una excepción todavía no explotada por los historiadores, la historia de la *vícha* Churón. Según me explicaba Jairo, sus antepasados llegaron al continente desde Israel o Palestina. A parte de este origen verdaderamente diferente, no sólo el *mito* del origen es común en estas narraciones (con diferencias de matices), sino también lo es la historia de la diáspora, previa al reencuentro después de muchos años en Bogotá o en otras ciudades de Colombia.

*«[Llegaron] a Cartagena, bueno. Listo. Allí unos diitas y defiéndanse. Entonces ya escucharon cosas, sabían que el capitán era de una ciudad que se llamaba Bogotá. Pero entonces, de Cartagena a Bogotá en ese tiempo no había carretera, sino puros caminos de tierra, no había carros ni nada. Todo a lo modo de mulas, lo modo de caballos, los que tenían. De las pocas monedas que a unos les quedaban compraron unas que otras mulas. Y empezaron ese recorrido para empezar a colonizar este país, de estilo de Cristóbal Colón, en ese tiempo. Y empiezan a pasar las aventuras. Empiezan a su parecer, pues lógicamente, el parolismo, el dengue, a veces de un dolor de muela y se morían muchos. Porque no había quien la sacara fuera, se infectaba se..., y allí quedaban unos por el camino. Por una muela, una fiebre amarilla, o cualquier cosa de esas. [...] Unos llegaron después, otros llegaron antes. Llegando en migraciones distintas. Estos no fueron sólo a Colombia, sino a muchos viajes, muchas aventuras, muchas familias.*

*Y en esa época tampoco existía celular, ni nada para la comunicación. Entonces algunos se establecieron en Antioquia, otros se establecieron en Nariño, otros se establecieron en distintos estados de paquí y pacá. Ni siquiera sabían que había gitanos aquí y había gitanos allá. Todos imaginaban, que a éstos seguro que los mataron, se los comió el mar. Con el tiempo, que vinieron a encontrar ya después en los campamientos Ay que ustedes sobrevivieron, ustedes se salvaron ijajajaja! Terrible, esto fue tremendo. Lo que cuentan ellos las historias, como lograron a llegar, a pesar de que no sean amigos de la gente y digamos encontraban fincas de esos trapiches de caña, panelera y*



*todo. Pues ila verraquera! porque tenían pailas y cobre y ya que ellos trabajaban el cobre. La familia mía, pues, a señas, como pudieran entender, que ellos trabajan de cobre y que les dejaran a trabajar, que les hicieran comida.*

*Y así poco a poco empezaron a comerciar. Y compraban por el camino caballos y vendían en una finca y todo, intercambiaban por mulas, por burros, por... Y así, empezaron a comerciar y hablando más español, español y español. [...] De ellos, nada más vive una. Mi tía Nina. El resto ya, todos murieron. La esposa de Lolya, la mamá de Frinca.*

*[...] Hasta que llegan aquí a Bogotá, lógicamente que se conocieron todos esos caseríos de la costa, todos pueblos de la costa, y toda Colombia. Es que el país entero ha sido siempre territorio de nosotros. Y todos los países del mundo. Donde se enteraban que hay feria, donde está bueno el comercio, donde forma de ganar platica allá están todos.» [don Alberto, vícha Cristo, padre gitano]*

Como otro ejemplo, a partir del diario de campo se puede reconstruir la familia de Jesús de esta manera: Didano, el abuelo, que tiene nacionalidad venezolana, tenía dos mujeres, las dos llamadas Loli. Didano tiene cinco hermanos, dos de los cuales viven en los EEUU. La primera Loli, que vivía en Cartagena tenía dos hijos. Andrés (marido de Teresa) y Gulumba que ahora está en los EEUU. La otra Loli tiene la cédula peruana, tiene hermanos en Chile y en otros países. Su primer hijo es Boria (Borís) – padre de Jesús e Isaac. Su mujer se llama Sofía. El otro hijo de Loli (2) se llama Rafa y vive en Venezuela. Una de las nietas de Rafa, llamada Cristal vive en Argentina. Otro hijo de Rafa, llamada Phabai (mujer) vive en los EEUU. Loli (2), por su parte, tenía otro marido llamado Policía (o Pinocho). Uno de sus hijos, Fernando, vive en los EEUU, otra hija, Mandya, vive en Argentina. Jesús también comenta varios familiares de México.

*«Tengo uniformes de todos los colegios, de Antioquia, hasta de Villeta, de Guaduas. Esto fue un recorrido muy largo.... Nosotros somos nacidos de Santander, ¿sí? pero no conocemos Santander. Éramos muy pequeños en Antioquia. Nosotros empezamos los estudios primarios y secundarios en Antioquia y terminamos el estudio secundario en Santander. Pero esto era entre viaje y viaje. Por lo menos yo soy el mayor de la casa. Y desde los cinco años hasta los doce años, trece años no podía terminar la primaria. Y hacíamos un esfuerzo increíble de cada vez llegando a un pueblo te sentaron a un examen para poder avanzar un año sin estudiarlo. Terminé en segundo, ¿voy a seguir en tercero? No, pues un examen para poder avanzar al cuarto. Entonces pues, para ganar uno un año. Era un camello, mejor dicho un casi milagro para estudiar.» [el Mellizo, rom – la cita es de un vídeo publicado por PROROM sobre los rom de Colombia]*

Butsule – primo del cabeza de la familia que durante un tiempo me alojaba en Bogotá – me enseñaba su cédula venezolana. Dice que nació allí y siempre aprovechaba la proximidad de la frontera para llevar de Colombia a Venezuela, o al revés, lo que

hiciera falta. Butsule comentó que muchos *rom* de Cúcuta tienen tanto cédula colombiana como venezolana. Esta estrategia demuestra la flexibilidad de los *rom* para cambiar su residencia según las coyunturas económicas. A través de estos ejemplos y otros, podemos ver que el concepto de «llegada» – como un proceso cerrado – no es el más oportuno para explicar la presencia más o menos larga y no interrumpida de los *rom* en territorio colombiano.

Los *rom* adultos de Bogotá tienen muy presente la vida de antes, cuando todavía viajaban, cuando vivían como *le rom demultané* («los *rom* de antes»). Aunque el nomadismo de los *rom* de Colombia forma parte del pasado (algunos grupos lo conservan entre el sur de Colombia y Ecuador – véase Peeters 2005), ciertos elementos de este pasado cercano todavía perviven entre ellos. De manera creativa y adaptativa los *rom* han aprovechado su nuevo contexto socio-económico y geográfico, modificando sus modelos culturales ante las nuevas oportunidades, pero eso sí, centrándose en los cambios necesarios y no en base a una reestructuración socio-cultural. Por supuesto vemos una amplia variación entre respuestas adaptativas más innovadoras por un lado y más conservadoras por el otro. En cualquier caso, la forma de vida «tradicional» no era sostenible debido a diversos factores. Paternina y Gamboa señalan que:

«entre 1969 y 1973 los *rom* de Colombia abandonaron las carpas y campamentos para ubicarse en las casas de barrios populares, dando así, un salto cualitativamente diferente a su particular estilo de vida» (2002: 76-78)

Pero tal como he comentado antes, este proceso requería unos pasos intermedios con sus «gastos culturales» y consecuencias sociales dentro de la *kumpania*.

«En Puente Aranda, cuentan que un tío de él [Fardi], se llamaba Viejo Sebastián, yo no alcancé a conocer. Yo nací en el 62. Este señor Sebastián, él que compró este lote. Calculo que él vino muriendo por allí en el 54. Entonces no lo conocimos ni en pintura y el segundo lote que yo tengo de memoria que compraron los gitanos fue que compró Fardi. Que se ganó una boleta en el hipódromo. [...] En ese tiempo era un potrero, entonces compró el potrero y armábamos las toldas y campamientos pero allí dentro. Toldas pero dentro del potrero que era de nosotros, entonces, los gitanos, sabíamos que no nos hacían a correr, era propiedad. [...] muy rapidito que pudieron comprar ladrillos y encerrar el lote. Construyeron y nosotros pensábamos que, uy, pero de cuestión de tres-cuatro años, y ya quedaron con una casa igual que los gadyé, y era una lote y ya construyeron y todo encerrado, muy de la noche para la mañana.» [don Alberto, vícha Cristo, padre rom]

¿Pero qué pasó durante estos tres-cuatro años? En un terreno cerrado con mucha más seguridad, seguían la vida en carpas (*chéra*) y con viajes más cortos con un punto de referencia fijo.

*«Allí vivíamos nosotros en carpa. Y de allí salieron para viaje nuestros familiares y siempre volvieron allí, armamos la carpita allí. Siempre. Mientras buscábamos ya que nos arrendaran un apartamentico. [...] Viajamos, siempre íbamos a la Valle, a la*

*Costa, así. Pero ya siempre el punto, el punto era aquí Bogotá. Viajamos uno dos meses y luego siempre volvíamos aquí a Bogotá.» [don Alberto, vícha Cristo, padre rom]*

Se trata de una transición extremadamente rápida debido a todas las connotaciones culturales y sociales pertinentes.

*Entonces allí nosotros empezamos a sentarnos todos en casa lotes. Y los que teníamos forma y modos empezaron a adquirir propiedades y se dieron cuenta de que no se morían si compraban terrenos. Porque, es que a los gitanos antes era muy prohibido, era también un escándalo que alguien comprara una casa, una finca. El que comprara una finca raíz, quería decir que estaba preparándose a la muerte. Que compraba tierra para que le echaran encima de él, o a alguien de la familia de él. Entonces era totalmente prohibido tener propiedad. Pero entonces, empezaron a comprar los gitanos en Puente Aranda, que compraron ese terreno tan grande donde el parque y no le pasó nada a nadie, no murió ninguno.» [don Alberto, vícha Cristo, padre rom]*

*«Vivíamos en el barrio de Pradera. Yo nací en el barrio Salazar Gómez, todavía vivíamos en carpas. Pero en poco tiempo... el Salazar Gómez es al otro lado de la Avenida de Las Américas, en aquel lado donde está una zona industrial grandísima, allí había un potrero, o lo que se llama un pasto. Y allí tenía las carpas los gitanos. Y yo nací en una carpa. Pero en poco tiempo, tal vez al año de que yo naciera en una carpa, nos mudamos a una casa. Allí también pegaron el grito del cielo de los gitanos.*

*¿Cómo dejan las carpas y se meten en una casa? Esto fue en el barrio Pradera. Allí donde vive Pedro. Es el mismo barrio. Unas calles más hacia dentro. [...] Nos establecimos aquí en Bogotá. Sí, en varios barrios. Pero siempre aquí en Bogotá. En casas. Ya comenzó una época donde ya habitaban más casas. Nosotros tal vez fuimos unos de los primeros que habitamos casas aquí en Bogotá, y luego la demás kumpania. ¿sí?» [Fardí, vícha Cristo, padre rom]*

En los mismos años, cerca de otra gran ciudad de Colombia, las familias *rom* también comenzaron a buscar formas de respuesta a unas circunstancias que cambiaban rápidamente. En este caso se trataba de la *vícha Bolochook*, pero según cuentan los testigos, los pasos se dieron aceleradamente. Aunque no sabemos si en Europa, en su lugar de origen, los antepasados ya habían dejado de vivir en carpas y en itinerancia, en Colombia todos los *rom* desarrollaban actividades productivas basadas en su gran flexibilidad geográfica. Considerando este hecho, es sorprendente que las familias *rom* fueran capaces de una aculturación en su modo de vida en tan solo un par de años.

*«Porque estaban familiares de mi papá, como decir primos de él, de los Bolochook. Entonces cuando él compró ese primer terreno, compraron muchos, varios de ellos. [...].*

*Como todos compramos juntos los terrenos, entonces, te imagina, Ábel, allí en Medellín [Itagüí], en un barrio que llama Santa María, empezaron a edificar todos los gitanos. Y eso era, seguidas las casas de gitanos. [...] Pues ni sabíamos como era pa comenzar una casa. Entonces, lo que hacíamos eran unos salones grandes, porque estábamos acostumbrados a las carpas. Y esa fue la primera casa de nosotros y comenzamos y dejamos ya las carpas, de cuando mi hija nació. Y de allá, de ese tiempo acá nunca volvimos a las carpas [...] Y ese barrio lo llamaron mucho tiempo, el barrio de los gitanos. [...] Bueno, Ábel, y compraron unos gitanos... vivimos por unos quince años allá en Medellín. Era pacífico, todos los gitanos. Ya después empezó el barrio, edificarse con gadyé, ya pusieron sus negocios, ¿ves? bueno, ya estaba eso todo poblado. Ya era eso una ciudad donde nosotros estábamos. Bueno, eso fue en Medellín.»*  
 [Mirka, vícha Bolochokk abuela rom]

¿Por qué se vieron los *rom* obligados a entrar en las ciudades, a comprar terrenos y vivir como viven los *gadyé*? Mientras los *rom* señalan como principal causa al sedentarismo, la inseguridad apreciada, Paternina y Gamboa (2000:77) hablan de este fenómeno como una consecuencia de la transformación global de la sociedad colombiana en los años setenta. De forma esquemática, estos autores mencionan los siguientes aspectos del cambio:

- aceleración del proceso de urbanización
- desarrollo intensivo de infraestructura vial
- desarrollo de los medios de transporte
- fortalecimiento y desarrollo del movimiento obrero
- grandes migraciones desde el campo hacia las urbes
- lucha por el espacio urbano, revalorización y mayor control de éste
- surgimiento de violencia en las ciudades
- auge de movimientos folclóricos (ballenato, ranchero etc.)

Estos cambios impactaron a los *rom* directamente de dos formas. La primera, la aparición en repetidas ocasiones de dificultades y situaciones conflictivas en la búsqueda de terrenos libres para montar sus carpas y la segunda, originada por el incremento del tráfico en las carreteras, que derivó en un aumento de la inseguridad a la hora de circular por ellas. Como los *rom* comenzaban a sustituir el caballo (*grast*) por camiones (alquilados o de propiedad), fueron capaces de multiplicar el territorio recorrido en el mismo tiempo, y por tanto no tenían la necesidad de cambiar su «domicilio» fijo. Además las ciudades grandes, con cada vez mayor población, ampliaban el potencial mercado para sus servicios y productos. Además, con el ahorro significativo del viaje. Esto, sin embargo, no quiere decir que tomaran con facilidad la decisión de asentarse. Incluso hoy en día todavía hay voces que reivindican un derecho especial para los *rom*, de libre circulación con ciertos privilegios.

«a raíz del conflicto armado que se escenifica desde hace varias décadas en el país, se configuran territorios del país en los que los *rom* ejercían sus actividades económicas tradicionales, a los cuales por miedo - ya sea derivado de factores objetivos o subjetivos - ellos ya no circulan o no lo hacen con la frecuencia e intensidad con que antes lo hacían. Esta situación ha sido asumida por algunas *kumpeniyi* como una suerte de confinamiento, que al impedir la movilidad ha redundado negativamente en sus actividades económicas. Paradójicamente, mientras el número de desplazados en el país ha crecido ostensiblemente de un tiempo para acá, los *rom* que por su naturaleza se desplazan de un lugar a otro, no lo han podido hacer como antaño lo hacían. [de un artículo escrito por Yoska Bimbay, miembro de PROROM]

### *Vida antes – vida ahora (o tráío)*

De todas formas se observa que en cuestión de una generación, una parte de los contenidos culturales «tradicionales» ha perdido su importancia y en su lugar se han incorporado nuevos elementos para ahora «propios» del *rom* colombiano. El nomadismo no ha sobrevivido a preséntela actual estabilidad geográfica, pero se conserva a nivel simbólico. En esta dimensión simbólica, el viaje se ha mantenido como el sinónimo de la suerte, lo contrario al aburrimiento, la fuente del aprendizaje y la afirmación de la adscripción étnico-cultural. A la pregunta «¿en qué se diferencia el gitano?» gran parte de las respuestas se refieren a la movilidad. ¿Por qué es importante la lengua? «Para poder comunicarte con otros *rom* de cualquier rincón del mundo.» La respuesta en sí se refiere a los viajes donde la solidaridad intergrupala (*phralimós*) ha formado parte de las estrategias de supervivencia. Mientras las circunstancias han obligado a los *rom* a vivir en una cierta inmovilidad, su estructura mental contiene la variable «viaje» (*phirimós*) y le busca nuevas formas de manifestación. Los *rom* de ahora hablan con nostalgia de los *rom de antes* (*le rom demultané*) y de los grandes viajes que diferencian entre el pasado (*demúlt*) y el presente (*akaná*). A lo largo del trabajo de campo he podido recoger muy diversos testimonios nostálgicos sobre los viajes. A continuación citaré algunos, extraídos directamente del trabajo de campo y otros recogidos en una entrevista periodística de uno de mis informantes principales, publicados en una revista bogotana.

«Teresa también habla de Argentina. Que allí les iba muy bien. Andrés [su esposo] tenía tres coches. En los supermercados había todo, todo, todo. Con facilidad podía rellenar la nevera. No como aquí. Allí los gitanos son grandes y ricos. La hija de un *rom* argentino se casó y su ropa era de puro oro. Estaban en Buenos Aires.»

«Sobre Argentina guardan unas leyendas. Por ejemplo que tienen las carnes más ricas del mundo. Yoshka explica con entusiasmo que uno va allí y a 5 dólares compra un trozo de

carne (muestra su antebrazo), allí mismo lo ponen al carbón. Un trozo basta para uno, luego el resto a la basura. Jajaja.»

«‘Queremos que el conflicto se acabe y que los demás nos respeten y reconozcan para poder volver a vivir como *rom*, alzar las carpas y andar el país’, dice Kolya, un gitano de unos 60 años que no se acostumbra a vivir entre paredes. Aunque él y su *kumpania* (grupo de familia) cambian de barrio de cuando en cuando para de alguna forma mantener esa tradición nómada, prefiere los años viejos donde trasegar era el diario vivir.» Artículo de la revista bogotana *Semana* (2005)

«Pasa un avión en poca altura causando un gran ruido. El Mellizo cambia el tema, dice: ‘si pudiera estar en este avión, pagaría mil dólares.’ ¿Por qué? ¿América es tan fantástica? ‘Hombre, allí tenía plata y todo era muy diferente’..»

«Mirka dice que está muy aburrída<sup>158</sup> aquí en Bogotá. Cuenta que estaban cinco veces en los Estados Unidos y el año que viene también irán, porque le gustaría que Antón – su nieto – estuviera con sus primos. Y además el otro hijo suyo es muy inquieto y sería mejor que los dos hermanos estuvieran juntos. Y aquí sólo los problemas.»

«Jesús dice que hace pocos años toda la familia salió y empezó una gira alrededor del mundo en 80 días. Fueron primero a Ecuador, Chile, Brasil y Argentina. Luego a Madrid, Francia, Italia y Grecia. Visitaron los familiares.»

«Cuando un *rom* no viaja o permanece por mucho tiempo en un solo lugar siente que su nivel de vida empeora y que pierde estatus frente a los demás *rom*. [...] un indicador del buen nivel de vida de una familia *rom* es tener la posibilidad real de itinerar y de viajar.» [PROROM 2005: 35]

Los *rom* de ahora no salen con carpas (*chéra*) pero sí se mueven entre las *kumpaniyi* e incluso entre países. Este movimiento era muy visible desde la escuela. Los profesores se quejaban de que los alumnos o alumnas *rom*, de repente, dos semanas después del comienzo del año académico o bien tres meses antes del final del curso, desaparecían del colegio con el argumento de que iban a visitar a familiares en otra ciudad o en otro país. La movilidad de las familias no ha desaparecido completamente: algunos cambian su domicilio cada dos por tres, otros sólo mantienen simbólicamente la posibilidad del viaje con el aspecto transitorio de sus hogares. Aunque los niños (*le chavale*) no viajen ni tengan experiencia de migración, a través de las amplias relaciones «internacionales» de la familia y de la continua presencia del tema se transmite el sentimiento y la necesidad de la independencia y libertad necesarias para el viaje, aunque no se exprese de forma explícita.

<sup>158</sup> Aburrido en el dialecto colombiano tiene el significado de agobiado o enfadado

*Trabajo – (i buchi)*

Las nuevas condiciones de trabajo (*buchi*) han reestructurado las relaciones sociales del *rom*. En base a la tradicional vinculación a la forja de metales, algunos *rom* han entablado una relación estable con empresas y grandes organizaciones, asegurando la continuidad de la demanda. Pedro, por ejemplo, construye cocinas industriales de acero inoxidable para una gran empresa de muebles. Yoshka produce (de hecho subcontrata profesionales) todo tipo de objetos de cualquier metal en gran cantidad por encargo del Ejército, de la Policía Nacional, de hospitales, de dulcerías etc. Daniel tenía encargos de una empresa multinacional para construir artesanalmente máquinas de chocolate de cobre. Fernando abrió un restaurante, luego un «almacén» (tienda) de regalos de acero y cobre en un mercado de artesanía, pero finalmente decidió cerrar los negocios y volver a su taller de cobre y aluminio. Boria trabajaba como taxista, pero resultó ser demasiado peligroso. Entonces volvió al taller familiar donde ayuda a su padre y a los hermanos, mientras presta dinero a intereses. No todos los intentos de negocio han tenido éxito, pero es llamativa la cantidad y la diversidad de iniciativas por parte de la generación que está en la frontera del mundo de antes y de ahora.

Es interesante observar que mientras algunas familias consiguieron contactos fijos y de esta manera se han integrado en el mercado capitalista de la sociedad colombiana – eso sí, siempre como autónomos, y a veces con condiciones inferiores a los demás –, otros han modificado de manera muy moderada sus actividades productivas. Los artesanos, pequeños comerciantes, han tenido que sufrir el descenso de la demanda de sus productos en épocas de producción masiva en el mercado internacional. Éstos *rom* complementan sus actividades principales con otros negocios (*bichinimos*) más o menos rentables. Por ejemplo, Nelly, una mujer *rom* me explicó que ellas salen a vender cada día. Compran botas a 20 mil pesos [65 euro] y las venden a 40 mil [130 euro], si tienen suerte. Van a pueblos cercanos. Si el negocio va bien cobran, pero hay veces que tienen que quedarse en un pueblo y pagar el hotel, y todo el dinero se va. Muy difícil, dice. Han intentado otras cosas, pero no han conseguido nada mejor con lo que ganarse la vida.

Y si no gana nada, la mujer de todas formas puede salir a leer la mano, cosa que la mayoría de las mujeres hace. Las iglesias evangélicas a que pertenecen los *rom* rechazan y prohíben las brujerías y prácticas supersticiosas, pero la economía muchas veces supedita las creencias religiosas.

Generalmente el proceso de trabajo, sea más integrado o más tradicional, se realiza en grupos o *unidades económicas fundamentales (vortechía<sup>159</sup>)* (Gómez Baos s/d), que se reúnen temporalmente o con continuidad para hacer el trabajo con mayor eficacia. Por ejemplo, las mujeres cuando salen a leer la mano, o los hombres si salen a soldar sistemas de regadío en el campo, suelen hacerlo en estas unidades. Después del trabajo las ganancias se reparten en partes iguales. Pero muchas veces esta unidad se reduce a una pareja, o padre e hijo – madre e hija. Nelly y Cholo por ejemplo suelen salir los dos con los dos hijos, pero Yoshka realiza los trabajos con sus tres hijos y a veces participan sus nietos mayores también. En este caso la *vortechía* ya no es tan evidente, ya que pertenecen a la misma unidad doméstica y es el padre el que paga, por ejemplo, las facturas de luz y de agua. En cualquier caso, el principio de la solidaridad en el trabajo sólo existe como regla general, pero no en todos los casos. Tal como comentan los *rom*, el celo y el individualismo se propagan cada vez más entre los miembros – sobre todo jóvenes – de la *kumpania*.

Entre las posibles nuevas vías también se da el empleo. Hay personas - pocas - que han trabajado como empleados de empresas para tener un sueldo fijo pero asegurado. De la generación de transición no tengo conocimiento de casos exitosos de esta opción.

*«Todo lo que hemos intentado... Yo una vez me metí en una casa a trabajar de empleado. Me aguanté ocho días. Dije: no, es insoportable. Siempre, siempre un gitano vuelve a trabajar de gitano. Mira, me metí a trabajar en una fábrica de chocolate Son. [...] No estaba acostumbrado a estos trabajos. Una semana y no me aguanté más.» [don Alberto, vícha Cristo, padre rom]*

Hay también algunos jóvenes que aspiran tener un trabajo de prestigio, si hace falta a través de estudios continuos. Por ejemplo John Jairo quiere ser arquitecto, desde pequeño lo ha tenido claro. Le pregunté si conocía a algún arquitecto o de donde le venía esta idea. »Mi tío«-dijo. Pero enseguida compartió conmigo su duda sobre el futuro «No sé exactamente: o arquitecto o chef». A mi respuesta «gran diferencia, ¿no?» contestó «Sí, pero el chef gana mucha, mucha plata. Quiero ser chef de cocina internacional.» Así terminó su ponderación sobre el futuro.

Otro joven, Jeffry, pidió ayuda a los activistas de PROROM para que le ayudasen a entrar en un curso de restauración en SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje<sup>160</sup>). No quiere ir a la universidad, prefiere ser chef en España o en un crucero.

<sup>159</sup> 'Vortechía' en romanés Kalderash significa 'sociedad', pero en este contexto concreto: igualdad en ganancia

<sup>160</sup> Un centro de formación profesional gratuita



Damián, un joven *rom*, solicitó acceso a la universidad, esgrimiendo su derecho de acceso por pertenecer a un grupo étnico, pero su solicitud fue rechazada. Está tan harto (*jarto*) del fracaso como de referirse a sí mismo como miembro de un grupo étnico.

«La mayoría hemos terminado el bachillerato y queremos surgir como profesionales no solo ser la etnia de los gitanos y ya. Sino también trabajar como los *gadyé*.» [Damián, joven *rom*, *vícha Cristo*]

En el caso de John Jairo, Jeffry, Damián y otros jóvenes, las opciones de futuro se dibujan en una hoja mucho más amplia que la que es habitual en la *kumpania*. Son jóvenes con buenos resultados académicos, pero con un valor añadido, disponen de una red social *gadyó* extensa en el barrio. Estos jóvenes participan en la vida productiva de la familia, saben forjar metal y se defienden solos, pero para ellos existe un futuro diferente del pasado.

El caso de los pocos diplomados es un poco diferente. Ellos tienen la posibilidad de elegir entre el modelo anterior y el actual e incluso, un modelo de futuro. Mientras la hija de Fernando trabaja en una gran empresa multinacional y da la espalda a su origen étnico-cultural, Celia trabaja en la Planeación Nacional, justamente en el departamento de «poblaciones» (grupos étnicos), para poder aprovechar el contexto y seguir adelante con la militancia étnica de PROROM y su propia carrera política futura. Por cierto, cuando pregunté con preocupación cuándo terminaría su contrato con la empresa, me tranquilizó: «no te preocupes, todavía tengo dos meses, pero es hora de cambiar, ya llevo más de un año. ¡Tanta continuidad sin cambio: me aburro [me agobio]!» En otro lugar, la misma mujer *rom* escribió lo siguiente:

«El pueblo *rom* no puede permanecer tranquilo en lo aparentemente fijo, en lo rutinario, en ver las mismas cosas siempre, en pensar que es de día o de noche cuando podemos encaminarnos a la aventura de compartir con la diferencia y disfrutar de la diversidad; o buscar, más que respuestas, nuevas preguntas que nos ayuden a vivir mejor» (Gómez Baos: 2000:carátula)

### *Relaciones interétnicas*

En este proceso de aculturación, las relaciones con los *gadyé* han cambiado profundamente. Como vecinos/as estables, como clientes-proveedores permanentes, como alumnos/as, y compañeros/as de escuela el aislamiento o distanciamiento ya no era una estrategia sostenible. Las necesidades socioeconómicas han inducido unas respuestas culturales en las cuales el *gadyó* – y cada día el mismo *gadyó* – es un integrante de las relaciones humanas. No se trata aquí de confianza o amistad, sino más bien de unas relaciones interétnicas de simbiosis o de complemento. En esta nueva

situación han reconocido que el mantenimiento de su identidad étnica depende de la redefinición de las reglas y las formas del contacto con la sociedad mayoritaria.

*«Sumamente, cuando estaban nuestros padres, nuestros padres nomás lo que trataron con los gadyés era hacer el negocio y no hablar más. Hacer el negocio, coger el dinero y te veo, hasta luego y ya. Pero hoy en día, ya tenemos amigos, ya nos quiere mucho la gente, aquí en los barrios. En las ciudades donde llegamos, o en pueblos, ‘uy, llegaron los gitanos’. Y la gente habla muy bien con nosotros porque ya que nosotros tenemos respeto a ellos, ellos respetan a uno. Y la mayoría de nuestros vecinos bien contentos y felices con nosotros. Y la gente también nos quiere mucho porque no nos metemos con ellos, ni ellos se meten con nosotros. sino nos respetan y los respetamos. Somos muy tratables con ellos, y ellos también son muy tratables con nosotros. Ya uno no ‘rescrimina’. Y ya no dicen a uno ‘gitano!’ con ‘rescriminación’. Hoy en día le llaman a uno por su nombre, pero igual saben que uno es gitano. [¿Entonces en Colombia no existe nada de prejuicios?] Naaa, aquí toda la gente los quiere a los gitanos.» [Biry, vícha Cristo, abuelo rom]*

*«las épocas de nuestros padres nos decían ‘NO, no juegues con los gadyé’. Nos prohibían mucho. Pero hoy en día nosotros a nuestros hijos les decimos ‘traiga a su amigo y estudien aquí, tranquilo que no decimos nada’. Incluso que traigan los amigos [...] los vecinos para estudiar.» [Boria, vícha Cristo, padre rom]*

*«No, no todos los niños [tenían amigos gadyó], eso fue una amistad muy especial lo que yo hice con los gadyé porque dentro de la kumpania no se le permite a los niños gitanos juntarse mucho con los gadyé.» [Fardi, padre rom, vícha Cristo]*

La apertura hacia los *gadyé* vino propiciada por la necesidad socioeconómica. Sin embargo, esta apertura no ha significado una ruptura contundente con las tradiciones, debido a las experiencias relativamente positivas de décadas pasadas. Los prejuicios sobre el «gitano» se mantienen en la sociedad colombiana actual. En el imaginario colectivo, el «gitano» siempre se ha presentado en base a dos características: exótico y malo (raro, mítico, peligroso, mentiroso, negativo...), sin embargo, dado que las relaciones entre *rom* y *gadyé* en este país han sido escasas y cortas, no se ha desarrollado un rechazo social colectivo hacia los «gitano».

*«Aquí en Colombia somos libres. No hemos sido presionado por el gobierno ni por ninguna persona, que nos obligara, a decir, que ustedes van a vivir así, van a vestir así. No. Apreciamos y nos dirigimos hacia los *gadyé* con un sentimiento bastante amplio. Con un corazón sincero, ¿porque? Porque no tenemos por qué quejarnos ante este país. Es un país que ha sido de cooperación con los gitanos. No hemos tenido ninguna prohibición. Hemos vivido de la forma que lo hemos querido. Hemos mantenido nuestras costumbres. No nos han implicado en ningún problema. Si hay muchachas que se casan con gitanos quiere decir que sí hay buenos sentimientos hacia los *gadyé*.» [un padre *rom*, *kumpania* de Girón - la cita es de un video publicado por PROROM sobre los *rom* de Colombia]*

Fernando, un padre *rom*, también resalta que su presencia siempre ha causado curiosidad e interés, más que rechazo o miedo:

*«hay gente que nos ve como bichos raros. Pero no tanto con el tema que nos miren con desprecio. Sino al contrario. Yo me doy cuenta, de que a los gadyé siempre les llama mucho la atención que «Ay, ¿ustedes son gitanos? Y cuéntenos cómo viven, y cómo casan, y cómo son sus costumbres y es cierto que ustedes se casan cortando las venas?» No, no es así. Y así es. Bueno. A la gente le causa mucha curiosidad, pero no por el desprecio, sino al contrario, sino lo que les causa mucho interés. Conocer acerca de nuestras costumbres, nuestras tradiciones.» [Fernando, padre rom, vícha Cristo]*

Tal como explica este *rom*, en la mayoría de los hogares de la *kumpania* de Bogotá hay mujeres *gadyó*. Por supuesto a estas mujeres se les exige el respeto a la cultura *rom* y la práctica de las formas *rom* de vivir. Además se les demanda con el mismo rigor la educación correcta de sus hijos según los valores *rom*. Por otra parte, sin embargo, esa es la parte no *rom* de la familia que con más o menos influencia está presente en la educación de los niños y en el proceso de aculturación de toda la familia *rom*. Los hogares *rom* se abren para los *particulares* (así se refieren los *rom* al *gadyó* en castellano) e intercambian los valores y costumbres con más o menos intensidad.

*«Y hoy en día cada familia gitana hay un gadyó, o sea un particular, una particular, una mujer particular o un... [¿hay también gadyó? ¿Hombres?] Sí. también hay gadyó porque hay muchachas que se enamoran [...] pero a ella le toca volarse.» [Biry, vícha Cristo, abuelo rom]*

Muchos *rom* destacan el cambio entre las generaciones de antes y las de ahora. Los padres se presentan como *gitanos de verdad*, y las generaciones más jóvenes como la decadencia. Generalmente los que escogen la vía de aculturación más intensiva, pierden elementos étnicos, como por ejemplo la lengua, pero por otro lado algunos desarrollan su conciencia étnica gracias a los estudios y la militancia política.

Mientras entre los padres – durante la itinerancia – se mantenía el aprendizaje de los abuelos «europeos» sobre la hostilidad de los *gadyé*, los más jóvenes, cada vez más, reconocen que las advertencias tienen menos correspondencia con la realidad actual que en épocas anteriores.

*«Del 100 % de la población gitana, el 90 % es joven. ¿Sí? Que son que quieren salir adelante, que necesitan salir adelante porque son los que realmente van a vivir esta época. Pero el control lo tienen los viejos, que ya no necesitan nada, ya están educados en otra época, viven en otra época, aún viven en otra época y no dejan que los demás aprovechen esto ¿sí? que son los jóvenes que quieren aprovechar. Mi papá ya no cambia su forma de vida. Porque ya vivió su época. Y es aún más, aún vive en esa época. Fueron educados tanto en otra época, que no la asimilan bien. Y las nuevas oportunidades son las que están*

desperdiciando por culpa de los 10 % de los señores de edad que no quieren, que no les todo parece mal, que debería ser todo como antes, y que todo está bien. Y no se dan cuenta de que los jóvenes opinan que es todo lo contrario, que necesitan nuevas oportunidades, que necesitan cambiar su forma de vida, que necesitan estar abiertos para nuevas posibilidades...» [El Mellizo, vícha Bolochochok, líder de PROROM, kumpania de Girón – la cita es de un vídeo publicado por PROROM sobre los *rom* de Colombia]

Las voces críticas a los *señores de edad* no se escuchan generalmente en la *kumpania*. En este caso se trata de un líder del proceso organizativo *rom* [Protseso Organizatsiako Le Rromane Narodosko Kolombiako – PROROM]. Lo que sí es notable es un nivel más bajo de alarmismo cultural. Las niñas desean tener más estudios y salir de casa, los niños desean tener más amistades – y de hecho tienen cada vez más – entre los *gadyé*. Frecuentemente se destaca la diferencia entre los viejos y los más jóvenes.

*«[¿Sus papás tenían relación con los gadyé?] Muy superficial, muy superficial. Realmente muy muy poco. El clan nuestro era solamente con los gitanos y listo no más. Pero, ellos era muy poco lo que podían ellos tener una relación con los gadyé. Porque nosotros también nos han inculcado que no todos los gadyé son buenos. Porque, pues ha habido mucha persecución, muchas humillaciones de parte de los gadyé hacia los gitanos. Y eso también nos lo han hecho saber. Incluso, en algún momento de mi vida he sufrido algunos rechazos por parte de los gadyé en mi infancia, en mi adolescencia.*

*Mi relación con los gadyé, pues, a la escuela y a la calle del barrio, donde vivía. En la escuela tenía buenos amigos, en la cuadra tenía mejores amigos. ¿Ei? Pero era una amistad donde ellos tampoco se metían de lleno con mis cosas, digamos, con las tradiciones gitanas, las cosas gitanas. Sino era una amistad un tanto superficial. Pero a pesar de que era superficial, el gitano cuando tiene un amigo verdadero se puede entregar absolutamente todo. Y eso yo he vivido. Sí. De pronto, no me han..., no había una reciprocidad... [¿visitaba a estos amigos gadyó en su hogar?] Sí, sí, y ellos también me visitaban a mí. Cuando un rato en mi casa, cuando en la casa de ellos. No había ningún inconveniente.» [Fardi, vícha Cristo, padre rom]*

A pesar de destacar el acercamiento relativo de los *rom* a los *particulares*, he podido observar indicios en su comportamiento orientados a no ser identificados como *rom* en estas relaciones, es decir intentos de mantener su «invisibilidad étnica». Las relaciones aparentemente y a nivel de discurso eran muy buenas entre los *rom* y sus vecinos, pero... Natalia, la anciana, me avisó que había visto una habitación por *arrendar* en el vecindario, porque sabía que quería mudarme más cerca de la *kumpania*. Willy, su sobrino se ofreció para explicarme donde quedaba exactamente la casa. Le pedí a Willy que me acompañara porque igual me perdía, pues sólo llevaba unos días en el barrio y no lo conocía bien. El joven sonrió y me dijo:

*«Si ven estos particulares que andas con los gitanos, seguro que no te lo arriendan».*

Insistí y me acompañó, quedándose a esperar en la esquina. El señor propietario, cuando desde el patio se dio cuenta de que Willy me estaba esperando, además de dos meses de fianza me pidió un certificado de la universidad donde trabajaba y uno del consulado de Hungría en Bogotá, dos requisitos que antes ni se le había ocurrido mencionar.

Otro acontecimiento que me hizo pensar que las relaciones interétnicas no eran del todo fluidas ocurrió en otra familia. Una periodista me pidió que la ayudara a ponerse en contacto con jóvenes *rom* para poder escribir un artículo sobre ellos. A la reunión que organicé para que se conocieran con algunos jóvenes *rom*, la acompañó un fotógrafo. Sacó muchas fotos de niñas y ancianos *rom* con el permiso de los varones. Cuando se giró a tomar una foto de los jóvenes que estaban arreglando un gato hidráulico (un trabajo habitual en esta familia) Bambolero se negó diciendo

*«si mi cara sale en el periódico y los clientes se enteran de que soy gitano, nunca más me darán trabajo».*

Las observaciones de este tipo llaman la atención sobre la desconfianza mutua subyacente en las relaciones que los *rom* entablan con gente de la sociedad mayoritaria. El hecho de que no haya enfrentamientos mayores y frecuentes, incluso que haya relaciones más o menos estables con la vecindad, no implica que los colombianos estén libres de prejuicios hacia *el gitano* y que los *rom* confíen en la sociedad *gadyó*. Nuevamente quisiera destacar la ventaja de la que disfrutaban los *rom* de Colombia por el carácter multirracial de la sociedad colombiana, que les asegura la posibilidad de mantenerse en la invisibilidad étnica.

#### 4.2.3 La familia *rom*

Para entender las dinámicas educativas y concretamente las escolares de los niños y niñas *rom*, tenemos que conocer el espacio donde vive y desarrolla su infancia y juventud el – desde el punto de vista de la escuela – alumno y alumna *rom*.

Los *rom* viven en unidades domésticas independientes, pero con infinitos vínculos con otras unidades domésticas del mismo y otros linajes. Debido a la tendencia patrilocal, los hogares *rom* suelen abrigar tres generaciones o más. A parte de los hijos casados y las hijas solteras, muchas veces un tío, un cuñado, un familiar de otra *kumpania* comparte la casa con los demás. Es menos frecuente que una pareja con hijos viva en un hogar propio, sin abuelos, pero también he observado este tipo de

organización doméstica. Aunque las formas *gadyó* de organización familiar no son deseables para los *rom*, en ocasiones varias familias se ven obligadas a compartir un espacio doméstico con otras familias *gadyó*. Nelly y Cholo por ejemplo, alquilaban dos habitaciones interiores sin ventanas ni muebles, en una casa (en teoría) unifamiliar donde convivían dos familias en el primer piso y los propietarios en el segundo. Biry y Luz Marina, con sus dos hijas, alquilaban un garaje transformado en habitación, donde compartían tanto el lavabo como la cocina con otras familias. Generalmente, sin embargo, en una unidad doméstica viven los varones *rom* del mismo linaje con sus respectivas mujeres, hermanas solteras e hijos.

La *kumpania* de Bogotá está constituida por dos linajes grandes y uno más pequeño. Aunque sea poco visible, la línea divisoria entre los dos linajes está presente en todo momento. Los Bolochok y los Cristo colaboran en muchos ámbitos de la vida, pero en casos de conflicto o dificultad, las fronteras se hacen muy visibles. No obstante, existe un interés compartido en el mantenimiento del equilibrio y la paz. Las fiestas o celebraciones, donde la invitación al otro linaje es casi obligatoria (lo contrario sería motivo de enemistad), son eventos que se aprovechan para mitigar la gravedad de los conflictos existentes. De esta manera la *kumpania* es una entidad con intereses y reglas compartidos. Su estabilidad se basa en la voluntad de convivencia, y justamente por eso es una unidad flexible y sujeta a cambios de adscripción.

Tanto los hombres como las mujeres se visitan mutuamente dentro de la *kumpania*. Desde primera hora de la mañana comienzan una circulación entre los hogares para compartir noticias, pedir ayuda, realizar tareas conjuntamente o, en el caso de los hombres, llevar a cabo un negocio o al menos, hablar sobre ello. Las mujeres normalmente van caminando, los hombres van en camioneta o en coche, aunque la distancia sea muy corta. No es habitual ver hombres o mujeres caminando solos, y a niños todavía menos. A las niñas les está explícitamente prohibido moverse en los barrios sin acompañante, como mínimo una mujer casada. Hay una tendencia clara a realizar esta *circulación* dentro del mismo linaje, pero no se trata de ningún tipo de exclusión. Hay vínculos entre adultos y amistades entre niños que hacen colaborar a miembros de linajes diferentes.

### *I romni haj le shavé - Mujeres rom y los niños*

La relación entre hombres y mujeres *rom* se basa en una desigualdad de poder. Los hombres son dominantes, toman decisiones y vigilan a las mujeres bajo su dominio. La mujer se desenvuelve dentro de la familia y su mundo de relaciones puede ampliarse hasta los límites de la *kumpania*, pero se espera que no salga de este círculo. Si por alguna razón tiene que traspasar los límites establecidos por su «cultura», es justificable

por alguna tarea puntual: el trabajo, las compras o trámites con las administraciones. El hombre no tiene estos límites tan controlados, es él quién controla el cumplimiento de las normas, aunque las mujeres también lo hacen vigilando a sus hijos e hijas.

Tradicionalmente son las mujeres las que se ocupan de la casa, lavando la loza y la ropa, manteniendo el orden y cocinando para toda la familia. Por regla general esto es así, pero he podido ver a varios hombres ayudando a sus mujeres. Boria, por ejemplo, subía al terrado, manejaba la lavadora y tendía la ropa. Se justificaba diciendo que Deisy, su mujer no sabe como funciona la lavadora, pero luego también tendía la ropa limpia e incluso recogía la ropa seca. Sus hermanos no lo hacían, pero él sí. Yoshka cocinaba o calentaba la comida en ocasiones, pero sólo cuando tenía ganas y no para compartir el trabajo. Grofo tampoco esperaba a que su mujer calentara la comida, sino lo hacía él mismo. Jeffrey, un niño de 8 años solía lavar la loza mientras su abuela preparaba la cena para la familia. A parte de algunas excepciones, son las mujeres las que hacen las tareas de casa y en esto las niñas «mayorcitas» comienzan a ayudarles.

Las niñas, aunque no tengan obligaciones explícitas tienen menos libertad espacial que sus iguales varones. Mientras los niños varones juegan en la calle o delante de la puerta, se prefiere que las niñas estén dentro de la casa. Esta prohibición se hace todavía más estricta cuando las niñas entran en la pubertad.

*«Lo que más me gusta es salir de paseo, a Mundo Aventura, a Plaza de las Américas, al Parque de la 93.» Diana Patricia [joven soltera, vícha Cristo]*

De los niños pequeños no se espera ayuda en ninguna actividad social o productiva. En general la familia trata a los niños como pequeños irresponsables y si pasa algo, es la madre o alguno de los hermanos mayores el que tiene que pagar los platos rotos. Una vez en la que visité a la familia con la que más contacto tenía, Yoshka, el jefe de familia, guardó mi mochila encima del armario, para que los niños no la tocaran. Yo le dije que no hacía falta. Me dijo sonriendo que en esa casa no se robaba nada, pero si los niños alcanzaban la mochila, podían dañarla. Otro día, visitando a otra familia, Biry, un anciano, me dijo lo mismo. Los dos intentos pueden interpretarse como actos preventivos para que los niños no *puedan* hacer algo que no deberían hacer y de esta manera evitarles la responsabilidad por sus acciones.

En la infancia hay pocos límites, porque los adultos quieren que el niño disfrute de su infancia. Se diría que los únicos límites que deben respetarse son los físicos, es decir, el niño no puede alejarse fuera de la vista. La persona que lo vigila siempre debe tenerlo controlado. Conforme va creciendo puede acompañar a sus hermanos mayores y el

entorno de «aprendizaje», su mundo, se amplía de esta manera. Siempre acompañado y acompañada.

Poco a poco, tanto las niñas como los niños, se van introduciendo en las actividades productivas de la familia. Los niños acompañan a sus padres, hermanos mayores o abuelos, mientras las niñas hacen lo mismo con sus madres, tías o hermanas. Una fuente etnográfica menciona:

«Ha sido la institución familiar la encargada de infundirle al niño los elementos básicos culturales con los cuales se forma, para identificarse como un individuo que pertenece a la etnia Gitana. En el proceso de socialización de la cultura Gitana se encuentra una correspondencia entre la capacitación recibida por el niño y lo que de él se espera cuando adulto, así el niño se prepara para reproducir su cultura» [Soto – Jaramillo 2000:91]

Este modelo *tradicional* de aprendizaje en la comunidad, sin embargo, se distorsiona por las múltiples influencias que afectan el niño y la niña *rom* en su entorno urbano. Anteriormente el movimiento constante o frecuente aseguró el relativo desconocimiento del contexto social y cultural, y de esta manera el referente claramente dominante para los *rom* era la misma comunidad *rom*, la *kumpania*. Fuera donde fuera armada la carpa, ésta era el hogar del niño *rom*. En una urbe tan grande como es Bogotá, sin embargo, estas dimensiones han cambiado. El niño sí que acompaña a su padre, pero también pasa tiempo con los niños vecinos y observa el mundo *gadyó* con mucho más proximidad que nunca. Las niñas miran la tele y aprenden elementos de comportamiento de las telenovelas tanto como de sus madres. De alguna manera la «Play» [Play Station], la tele, las revistas, el internet... introducen al hogar *rom* los elementos deseados y no deseados del mundo *gadyó*. Y las niñas desescolarizadas miran con envidia las niñas *gadyó* que por la mañana van con su mochila a la escuela.

«ya estoy grande. Les da miedo [a mis padres] que vaya y me enamore de un particular» [Diana Patricia, niña *rom*, vícha Cristo]

Debido a la influencia por la proximidad de la sociedad *gadyó* y del cambio estructural de la vida, la adolescencia se ha alargado entre los *rom*. Aunque haya bodas celebradas entre jóvenes de 14 a 16 años, lo más habitual es posponerlo hasta la franja de edad comprendida entre los 18 y 20 años. Las cada vez más largas experiencias escolares, el «acceso» fácil de los niños *rom* a las niñas *gadyó* (aunque se mantiene la prohibición de tener relación íntima con las niñas *rom* antes de casarse), los cambios en la moral social y otros cambios contextuales han causado que haya un número significativo de matrimonios mixtos. Un anciano *rom* me dio una explicación más económica a este fenómeno. Casarse con una mujer *rom* resulta muy caro y pocos se



atreven invertir tanto dinero (*but lové*) en esto. Mientras si se casa con una *gadyí* no hace falta organizar boda *rom* (*abiao*). De hecho, ya la *fiesta de quinceañeras* cuesta mucho para la familia, algunos comienzan a ahorrar años antes para este evento. El hecho de asumir otro evento tan pomposo casi siempre significa endeudamiento para la familia.

Un fenómeno relacionado, que en este punto no puedo desarrollar, es que la mayoría de los niños y niñas con estudios más allá del sexto grado son de familias mixtas. El estudio sobre el éxito escolar del alumnado gitano en España también resalta este aspecto, señalando que el fenómeno hay que estudiarlo como efecto y causa al mismo tiempo.

«cualquier persona, en la medida en que goza de mejores oportunidades sociales [...] aumenta sus herramientas y sus expectativas, y las experiencias de relaciones interculturales positivas contribuyen a desarrollar aquellas herramientas, en todas las personas» (Abajo y Carrasco 2004:182)

Es decir, por una parte los mejores resultados o mayor continuidad escolar los podemos vincular en una elevada proporción a los hijos e hijas de matrimonios mixtos. Pero por el otro lado, hay muy pocas mujeres *rom* o incluso hijas de matrimonios mixtos que estén casadas con hombres *gadyó*. Aquellas que he conocido en mi trabajo de campo viven alejadas de la *kumpania*, integradas social y laboralmente, y la mayoría también alejada culturalmente de los *rom*. Para la *kumpania* estas mujeres no cuentan como *romni*.

### *I romaní shei - La niña rom*

En cualquier caso, la niña *rom* (*i romaní chei*) se prepara desde pequeña para el matrimonio y hasta entonces todas las actividades que se le permiten realizar están enfocadas principalmente a ese objetivo..

«la finalidad de ellas, sabemos, que es constituir un buen hogar.» [Fardi, vícha Cristo, padre rom]

Sus relaciones se limitan a las amigas *rom* y excepcionalmente algunas amigas *gadyó*. Sólo pueden estar con sus familiares varones más cercanos, salvo en eventos festivos, bodas, cumpleaños y fiestas. Son estos casos los que precisamente dan lugar a los acercamientos entre niños y niñas *rom*, a un contacto físico con aquellos que, en circunstancias normales, no se les permitiría tener. Eso sí, bajo la vigilancia de toda la comunidad *rom*.

Al principio del trabajo de campo organizaron una *fiesta de quinceañeras* con toda la *kumpania* invitada, incluso venía gente de otras *kumpaniyi*. Al salir para la fiesta, Boria me explicó que todo el mundo bailarían con las chicas solteras, pero yo no!!! Dijo que si ahora respetaba las reglas me iban a invitar a otras fiestas, pero si no lo hacía, no. (Entre paréntesis menciono que la situación más delicada de la fiesta fue cuando las propias solteras me invitaron a bailar un *vallenato*, que se baila abrazándose estrechamente...) Es decir, las fiestas son actos sociales que sirven para iniciar e institucionalizar relaciones entre jóvenes varones y mujeres. Pero a un *gadyó* soltero por supuesto no se le permite entrar en este círculo, por tanto no *hace falta* que baile con las solteras.

Las niñas también salen a leer la mano con las madres y allá también se relacionan con *gadyé*, pero en este caso sus padres o tíos siempre están por allí. Lo que quiero destacar es que la niña *rom* nunca quedará sola fuera de su hogar.

Quizá el único espacio donde la niña puede estar sin el control directo de la familia es la escuela, pero cabe destacar que es una excepción. Los padres *rom* se atreven soltar a sus hijas por unas horas tan sólo por la presión del mundo moderno.

*«Es por el modernismo, Ábel. Es por el modernismo, porque ya es una época más moderna, donde ya la niña también tiene que, por lo menos, aprender a leer y escribir. Por lo menos. Pero no es primordial para ellos estudiar y hacer una carrera.» [Fardi, vícha Cristo, padre rom]*

Pero hay que dejar claro que las niñas que acuden al colegio no lo hacen bajo la presión de los servicios sociales, ni siquiera por los profesores, sino por la voluntad de la familia y de la suya propia, por supuesto.

### *O romano shavó - El niño rom*

El niño varón tiene otro camino por recorrer. El de casarse es desde luego necesario, pero antes de esto tiene que volverse un *rom* que conoce el negocio y el oficio de su padre, que conoce y respeta las normas de su comunidad y que puede traer respeto a su familia.

*«El gitano no necesita estudio para ser alguien. ¿sí? Sencillamente con tener principios, valores morales, valores humanos, es suficiente. Y con eso dentro de la kumpania ya es una gran persona. Ya es reconocido.» [Fardi, vícha Cristo, padre rom]*

Para interpretar bien las palabras de Fardi, debemos saber que es pastor evangélico. Según mis observaciones, un *rom* no necesita estudios para ser alguien, sin duda. Pero para ser respetado y reconocido de verdad, necesita algo más: éxito económico. No

sabría decir que és más importante para tener el reconocimiento de la *kumpania*: sinceridad, valores morales – sin duda, son respetables – o un negocio que vaya mejor que el de los demás. Una cosa es cierta y es que, ni los estudios ni el trabajo por sí mismos tienen valor si no se ven acompañados de resultados. Dicho de otra forma, la desescolarización o el absentismo escolar y el desempleo no provocan rechazo o crítica en la *kumpania*, pero el trabajo no recompensado provoca pena y sospecha. El *rom* no trabaja por trabajar ni por reconocimiento social. Si la recompensa es demasiado baja, el *rom* probablemente no entrará en el negocio, porque considerará que por tan poco dinero no vale la pena.

En concordancia con esto, al niño *rom* no se le incita a trabajar en la escuela sino a sacar resultados. El resultado no es necesariamente el elogio del profesor, sino más bien la capacidad de leer una carta enviada a sus padres, saber utilizar el fax o el correo electrónico. Existe una gran diferencia entre la proyección futura en el mercado laboral y la proyección futura en el mundo de los negocios, que las profesoras y profesores no parecen entender. El padre *rom*, aunque insista en la continuidad de los estudios de su hijo no puede hacer más que rendirse ante el siguiente argumento:

*Pero papá, yo no quiero estudiar más. Yo voy a hacer; voy a trabajar; voy a hacer plata*  
[Biry cuenta sobre su hijo. Biry, vícha Cristo, abuelo rom]

El principal valor que se inculca en el niño *rom* y que se supone que procurará conseguir es la honra (*pachú*) de su familia, o al menos intentar no dañarla. La inteligencia y el apañío generan respeto. El dinero (*lové*), las diversas formas de consumo y las manifestaciones de abundancia, también incrementan el respeto. El origen de la riqueza no es necesariamente importante, pero sí lo es que todo el mundo pueda disfrutar de la riqueza del otro. Yoshka, por ejemplo, una vez ganó en la lotería muchos millones de pesos. La primera cosa que hizo fue repartir la mitad entre las familias de la *kumpania*. ¿Por qué? Porque repartirlo le generó respeto, y porque lo contrario habría generado enemistad y recelo entre los *rom*, porque según las normas, si se tiene, hay que repartirlo. La solidaridad intergrupal e intragrupal constituye uno de los fundamentos de la estrategia elaborada a lo largo de la trayectoria de pervivencia de los *rom* en Europa. Un ejemplo muy gráfico de la solidaridad intergrupal es el que me explicó el mismo Yoshka. Cuando comencé el trabajo de campo, a los *rom* de Cúcuta (una ciudad fronteriza con Venezuela, donde reside la mayor *kumpania rom* de Colombia) se les prohibió pasar por Bogotá. En una reciente visita de un sobrino de Yoshka a los *rom* de Cúcuta, estos no lo recibieron con *pachú* (de buenas maneras; como Dios manda), lo que había provocado una declaración de *guerra* por parte de la familia de Yoshka.

«Porque ellos vinieron a nuestra Bogotá y ellos fueron bien atendidos, y se les dio *pachival*, vivieron en los mejores hoteles, estábamos preocupados por ellos que qué se les ofrecíamos que estábamos a la orden. Allí estaba coche, lo que necesitaban. Y nosotros fuimos a la Cúcuta, con los mismos derechos y nos trataron de mal, y bueno, quedamos en enemistad.» [Biry, padre rom, vícha Cristo]

Posteriormente los *rom* de Cúcuta llamaron pidiendo disculpas, explicando que se había tratado de un malentendido. Invitaron a toda la familia Cristo a que fuera a visitar Cúcuta para demostrarles que les guardaban el debido respeto. La *enemistad* duró unas dos semanas, tiempo suficiente para reafirmar la vigencia de las *leyes* (*romaní cris*). La solidaridad es un valor, otorga honra (*pachiu*), pero si no se practica cuando hace falta resultará en enfrentamientos y sobre todo en mala fama de la familia.

Es decir, lo que un niño aprende en su familia son las formas de generar honra (*pachiu*) para la familia, o decirlo de otra manera aprende como vivir sin ser mal visto por los *rom*. Mientras el niño se quede dentro de este marco, pocas cosas se le obligan o se le prohíben. Puede trabajar o no, estudiar o no, incluso juntarse con *gadyé* o no, da igual.

#### O *phuro rom* - Ancianos rom

Debido a la baja esperanza de vida del pueblo, los ancianos entre los *rom* de Bogotá no son necesariamente gente mayor. Aquellos cuya edad ronda los 50 años ya pueden llamarse ancianos. Estos jefes de familia dentro de la familia disfrutan un respeto indiscutible debido únicamente a su edad. Los jóvenes y adultos se acercan a ellos con distinguida atención.

El hecho de que sean ancianos dentro de la familia no quiere decir que disfruten del mismo tratamiento por parte del resto de miembros de la *kumpania*. Los ancianos cuyos méritos son reconocidos por toda la comunidad *rom*, es decir, no sólo por su propia familia, son los *rom baghó* (en otro lugares se les llama *shero rom*, yo no lo escuché entre los *rom* de Bogotá). Debido a la estructura social de la *kumpania*, una persona de respecto no puede mandar o ejercer su poder sobre ninguna otra persona que no pertenezca a su grupo doméstico. Sin embargo, los *rom baghó* de una *kumpania* conjuntamente constituyen una autoridad que puede tomar decisiones basada en el principio del consenso, decisión que después será de obligado cumplimiento por parte de todos los implicados.

El tratamiento del *rom baghó* es *Kako*, que significa Tío en castellano. Podemos observar que bajo este «título» el rol social coincide con el rol del *Tío* entre los gitanos españoles. Para ser «nominado» a *rom baghó* no es suficiente cumplir unos años, sino

también ciertos requisitos. Un *Kako* debe haber tenido una vida adecuada (*pachivaló tráio*) sin dañar la honra de su familia, y debe haber obtenido el respeto de la *kumpania*. No hay unos requisitos únicos establecidos, sino maneras distintas de llegar a ser reconocido como *Kako*. Vénécer Gómez (*rom* Bolochok de Girón) comenta que básicamente hay dos vías de lograr respeto.

«Los *Shero rom* que sean considerados como hombres de respeto tienen una autoridad y una influencia fundadas en su comportamiento cotidiano que se atiene en lo fundamental a los principios éticos y morales que caracterizan a los Gitanos. Igualmente son hombres que acatan y saben mucho de las tradiciones y usos y costumbres de nuestro pueblo. Estos *Shero rom* son hombres de honor que respetan y hacen valer su palabra y tienen habilidad para resolver por consenso los problemas que se presentan. Los *Shero rom* que son considerados hombres fuertes tienen una autoridad y una influencia emanada principalmente de la capacidad numérica de hombres que tiene su partigrupo, al igual que de su capacidad económica expresada en sus posibilidades de gasto y ostentación» [Gómez Fuentes 2000:213]

Desde luego no todos los *hombres con fuerza* pueden lograr el «título» de *rom baghó*. Según Gómez Fuentes muchas veces los dos tipos se unen en una persona, en este caso el *rom baghó*, más allá de su poder y fuerza económica, dispone de unos méritos de sabiduría y valores morales básicos entre los *rom*.

#### 4.2.4 Lengua romanés (*i romani chib*)

La lengua propia de los *rom* de Colombia, el *romanés (i romani chib)*, es una variante del *romanés* hablado en todo el mundo por los *rom*. Las variantes habladas por los distintos subgrupos *rom* en Colombia tienen una vinculación directa a otras variantes habladas en el continente americano y en Europa. Katharina Deman (2000) arguye que la lengua de los *rom* de Colombia pertenece a los dialectos *valacos* y más exactamente al dialecto hablado por el grupo Kalderash. Aunque los propios *rom* no se consideren a sí mismos pertenecientes a los *rom* Kalderash, según criterios lingüísticos lo son.

El *romanés*, que hoy en día es hablado por aproximadamente 4 millones de personas en el continente americano y 2,5 millones de *rom* en América Latina (Deman 2000) se ha transmitido exclusivamente de forma oral hasta el presente. En Europa han surgido movimientos educativos e incluso investigaciones que han promovido la versión escrita y la normalización del *romanés*, mejor dicho, de las diversas variantes del mismo. Actualmente los escasos textos escritos y publicados por los *rom* de Colombia siguen la ortografía castellana más o menos consecuentemente.

Los *rom* de la *kumpania* de Bogotá son bilingües, excepto en algunos casos. Hay niños y jóvenes más vinculados al mundo *gadyó* que comprenden perfectamente, pero

no suelen utilizar la lengua, sólo elementos cortos de ésta (dichos, palabrotas, exclamaciones, etc.); mientras algunos niños en sus primeros años de infancia no dominan bien el castellano, únicamente el *romanés*. Por ejemplo, Celia comentaba – hablando de su niñez – que se burlaban de ella en la escuela porque no hablaba perfectamente castellano, ya que en su casa siempre hablaban en *romanés*.

La lengua de la educación familiar es el *romanés* y el contacto del niño con el mundo no familiar está absolutamente limitado en los primeros años. Aunque cada vez más padres optan por llevar a los niños al *jardín* (guardería), la mayor parte de los niños se socializa en la sede de la familia. Uno de mis «informantes» clave fue Antón, el hijo de un *rom* que vive varios años en los Estados Unidos y sólo volvió a Colombia para casarse. Gulumba, su madre, me explicó que una vez llevaron a Antón a un *jardín* pero lloraba mucho porque nadie lo entendía. Los propios monitores le recomendaron que primero le enseñaran español y luego volvieran a probar con la escuela. Por esa razón les daba miedo, comentó Gulumba, porque cualquier cosa le pasara no podría ni explicar qué le pasaba.

Por regla general, sin embargo, los *rom* son bilingües y varios de ellos, como consecuencia de las estancias en extranjero, hablan bien inglés o portugués. El *romanés* se utiliza entre los miembros de la *kumpania* y para comunicarse con familiares en extranjero. Los espacios de uso del *romanés* y del *gadyícanés* (no *romanés*, en este caso: el castellano) son claramente separables siguiendo una lógica social. Durante el trabajo de campo, por ejemplo, aparecieron – llamando por teléfono – unos *rom* de Alemania que argüían que tenían bisabuelos comunes con los Cristo: la lengua común era el *romanés*. Otro ejemplo de las relaciones extrafamiliares es una mujer *rom*, Loli, que gracias a Internet ha establecido relación con muchas mujeres *rom* de todo el mundo y entre ellas la lengua de comunicación por supuesto es el *romanés*. La tendencia es utilizar el *romanés* y el castellano en las familias de forma paralela, infiltrando palabras, formas gramaticales, o expresiones. En mi presencia, la mayoría de los *rom* hablaba en *romanés* pero a mí se dirigía en castellano, manteniendo así su propio espacio pero abriendo una línea de comunicación hacia mí.

Otro lugar significativo donde aparece el uso del *romanés* es el movimiento reivindicativo *rom*. Los líderes del movimiento son *rom* con estudios – algunos universitarios – y según reconocen, en algunos momentos de su vida el *romanés* se redujo a un nivel mínimo de uso debido en parte al nuevo entorno, en parte porque fue un tipo de respuesta al conservadurismo y la actitud negativa de la familia y de la *kumpania* hacia ellos. Este nuevo espacio, el movimiento étnico-político ha aportado una nueva dinámica al uso de la lengua. Este es un fenómeno parecido al sucedido en Europa con las comunidades *rom* cercanas a los movimientos reivindicativos políticos o

folclórico-artísticos. En Colombia, el proceso de revitalización de la lengua propia y su identificación como punto clave en las reivindicaciones, es un hecho que ya se había dado en ocasiones anteriores, como respuesta de otros grupos étnicos, que reaccionaron así ante la amenaza asimilativa de sus contextos.

Es decir, simultáneamente existen **dos dinámicas** en la *kumpania* de Bogotá, que de forma consciente actúan para promover la cultura *rom* a través de su manifestación simbólica y operativamente más dominante, la lengua. Una tendencia es la del **tradicionalismo** étnico que fomenta ciertas prohibiciones y restricciones de los miembros – sobre todo las mujeres – hacia la sociedad *gadyó*. A esta pertenecen tanto familias con ingresos altos y con bienes acumulados (casa, camión, seguridad social) como familias más humildes que viven en alquiler y no disponen de acumulaciones económicas. Un *rom*, a mi pregunta de ¿qué significa ser *rom*?, contestó que para él en primer lugar, lo es hablar *romanés* y mantener las costumbres. Por ejemplo no ser empleado, no aceptar un jefe encima. ‘Acá – dijo Carlos – no hay ningún patriarca, ningún jefe, ni nada. Acá cada uno es jefe en su hogar, pero no encima de los demás.’ Carlos es un *rom* soltero y vive con sus hermanas. Para darme un ejemplo añadió: ‘Si su hermana deja de llevar faldas, dejará de ser gitana.’

La otra tendencia es la del proceso organizativo, la lucha **reivindicativa**, la participación política. Esta segunda opción está liderada por jóvenes universitarios *rom* con asesoramiento de expertos en movimientos sociales. Como antes hemos visto, algunos jóvenes reivindican protagonismo dentro de las *kumpaniyi*, piden un cambio, más libertad y flexibilidad hacia el entorno. Este proceso de reclamaciones se presenta hacia fuera, a la sociedad *gadyó*, pero también cuestiona la continuidad de ciertas estructuras sociales y mentales de los *rom* más conservadores en el interior de la *kumpania*.

Como las voces más conservadoras también están presentes en PROROM (la organización político-étnico *rom*) junto con los jóvenes «rebeldes», se presenta una curiosa contradicción dentro del movimiento: durante el trabajo de campo todas las familias de la *kumpania* delegaban sus *voceros* (representantes) a PROROM *pro forma* sin embargo sólo muy pocas personas se preocupaban por el cumplimiento de sus objetivos políticos y sociales. La mayoría de los participantes se centraban en las posibles ganancias en el corto plazo (ferias, fiestas, espectáculos, etc.). De esta manera PROROM abrigaba tanto la tendencia *tradicionalista*, como la *reivindicativa* intentando mediar entre los dos modelos culturales que se han desarrollado frente a los cambios socioculturales del contexto. En cuanto al presente y futuro del *romanés*, la línea conservadora considera que los *gadyé* no debían inmiscuirse en «nuestra vaina» (nuestro rollo), sino que tenían la obligación legal de suministrar recursos económicos

para que los *rom* pudieran organizar por sí mismos formas adecuadas de mantener la continuidad del *romanés*. Básicamente pensaban en una escuela propia con profesores o al menos monitores *rom* sin ninguna relación con otros centros educativos o espacios *gadyó*. PROROM aceptaba esta visión más segregacionista de la continuidad cultural, pero añadía y acentuaba los aspectos que destacan el contexto social multicultural y la educación intercultural. Conforme los jóvenes más progresistas encontraban su propia voz, se desarrollaban demandas más «modernas», menos segregacionistas sobre la lengua y la educación. Volveré a este tema, pero sólo para señalar este cambio de aproximación quiero dar un ejemplo:

En 1999 se exigía:

«apoyar dinámicas de educación propia que vayan en la dirección de afianzar la conciencia étnica e histórica del pueblo *rom*. En ese contexto es sumamente importante el fortalecimiento de la lengua propia, lo que necesariamente pasa por su lecto-escritura. Este apoyo requiere de una redefinición estructural de la escuela» [Paternina – Gamboa 2000]

Mientras en 1999 las exigencias mostraban semejanza con las reivindicaciones de los movimientos indígenas, para el 2004 PROROM parece haber encontrado su propia voz y formula para el desarrollo cultural.

«- Favorecer las relaciones interculturales entre nuestro pueblo, los demás grupos étnicos y la sociedad mayoritaria.  
- Propiciar la creación e implementación de programas de educación bilingüe e intercultural dirigidos hacia las *kumpania* de nuestro pueblo y hacia la sociedad mayoritaria en la que nos encontramos inmersos.»

[proyecto de Estatuto Cultural de Autonomía para el Pueblo *rom* de Colombia]

En los siguientes ejemplos podemos ver la heterogeneidad de opiniones que los *rom* formulan sobre el futuro del *romanés*. Fernando, un *rom* ‘progresista’ con estudios, acepta la pérdida del *romanés* como parte de un proceso necesario, aunque emocionalmente le cuesta asumirlo. Fernando explica que ellos, los padres, hablan un 80 % *romanés*, sus hijos (Andrés etc.) sólo un 50 %, porque lo entienden perfectamente pero no lo hablan bien. Sus nietos ya sabrán un poquitín, nada más. ‘Esto se pierde desafortunadamente’ dice Fernando resignadamente pero sin cuestionar los beneficios laterales de este proceso.

Por otra parte Biry, un *rom* conservador, no cree en la pérdida de la lengua porque confía que la educación de los niños quedará siempre dentro del los marco de la familia y la comunidad.



«no, no [se perderá el romanés] porque están continuamente con nosotros, hablando el nuestro dialecto. Y están con los gadyé porque tienen que manejar otras lenguas, porque cuando estamos con los rom, con los gitanos, tienen que hablar romanés. Porque vienen otros gitanos y [...] quedamos mal si no podemos hablar solamente en español. Cuando están hablando con los gadyé, nos toca gadyícanés [lengua no romanés], en español, [...] para cualquier cosa. Para construir, para comprar carros tenemos que aprender hablar otros idiomas. Y ya nuestros hijos pueden tener problemas. Ellos aprenden la lengua hablando. [Biry, vícha Cristo, abuelo rom]

Mirka, una abuela de la *vícha* Bolochoch, contempla dos modelos paralelos. Sus nietos en los Estados Unidos y su nieto Antoni, en Bogotá. Este último no va a escuela, no se relaciona con *gadyé* y por tanto no controla el castellano. En cuanto a los nietos de Estados Unidos, viven una vida de *gadyé*, comenta Mirka. Los niños (dos niños, una niña) van a escuela cada día y llegan tarde a casa. Cuando su papá llega a casa, ellos muchas veces ya duermen. Los amigos que tienen casi todos son *gadyé*. Únicamente les queda el domingo para estar juntos. Estos niños no van a ser nunca gitanos, dice Mirka, porque entre ellos utilizan más el inglés que el *romanés*. Mientras tanto, el Mellizo [el padre de Antoni, hijo de Mirka] siempre está en casa con Antoni. Antoni siempre está con los *rom*. Mirka expresa que prefiere el tipo de infancia que tiene Antoni, pero también entiende que su otro hijo escogió una vida más cómoda en Los Ángeles.

Las opiniones son diversas. PROROM, por su parte, directamente exige del Estado el reconocimiento y la protección de la integridad cultural y étnica de los *rom*. Cabe repetir, que mientras la mayoría de la *kumpania* de Bogotá considera deseable y correcta una escuela exclusivamente para los *rom*, en el proyecto del *Estatuto Cultural de Autonomía para el Pueblo Rom de Colombia*, PROROM reivindica programas de educación bilingüe e intercultural, es decir, destaca la línea menos conservadora de los *rom*, y con esto entra en la misma dimensión discursiva que los órganos responsables del Estado.

El *romanés* en la *kumpania* es un marcador de pureza, un «gitanómetro»<sup>161</sup>, aunque no el único. Un anciano, líder de la oposición interna de PROROM, una vez comentó que Celia – una de los líderes universitarios – «trabaja mucho por los *rom*, pero no es *tan* gitana, no habla bien *romanés*». Para entender este comentario hay que contextualizarlo: Primero, Celia habla con su familia únicamente en *romanés* – hable bien o no, esta es su lengua habitual de comunicación intrafamiliar. Segundo, ella trabaja en una oficina gubernamental con un cargo de alta responsabilidad. Tercero, durante bastante tiempo vivió lejos de la *kumpania* y de su familia y mientras tanto, tuvo un hijo de una persona desconocida por la *kumpania*. Cuarto, Celia es la única líder

<sup>161</sup> Este concepto he prestado de Juan David Santiago, joven gitano, militante de la Asociación Desarrollo Gitano Alicante Calí, en el País Valenciano. Por su parte rechazó cualquier índice que demuestre quien es más gitano que el otro, porque – arguye – la gitaneidad es una construcción de cada uno, de mil maneras.

*rom* que es mujer y está formada para representar a los *rom* en contextos políticos o mediáticos, a veces sin el consentimiento de éstos. Aunque todas estas *máculas* se manifestaran implícitamente, la crítica más directa que ha debido escuchar es que no habla bien *romanés*. Éste y otros ejemplos parecidos me hacen pensar que el *romanés* tiene una importancia – más allá de lo funcional – simbólica, que representa la pertenencia, que inequívocamente comunica la adscripción étnico-cultural.

En resumen, la observación participante ha revelado que el dominio y el uso de la lengua *romanés* no son homogéneos dentro de la *kumpania*. La lengua, más allá de su utilidad, tiene una importancia simbólica de afirmación y reafirmación étnico-cultural del individuo. El futuro del *romanés* preocupa a la gente, pero la respuesta al peligro de su pérdida es diversa. La línea más conservadora aboga por el mantenimiento de las relaciones interétnicas más cerradas, con prohibiciones y sanciones. Otros consideran que la pérdida de la lengua forma parte del proceso aculturativo, por muy triste que esto sea. Mientras tanto los jóvenes militantes de PROROM articulan su estrategia alrededor de conceptos como una sociedad multicultural y una educación intercultural, destacando la importancia de las garantías legales y políticas del estatus étnico-cultural.

#### 4.2.5 Organización étnico-política (PROROM)

Tal como hemos mencionado en el primer capítulo, en los años 90 dos historiadores–antropólogos, militantes de movimientos sociales, decidieron «descubrir» a los *rom* de Colombia, que vivían en absoluta invisibilidad como grupo. Algunas veces se dejaban ver en espacios públicos, pero la sociedad colombiana ignoraba totalmente su existencia.

Tras haber conocido algunas *kumpaniyi* del país, estos investigadores comenzaron un proceso de *empoderamiento* para que las comunidades *rom* comenzaran a organizarse y participar de forma visible en la lucha por el reconocimiento de su grupo como integrante de un estado pluriétnico. En el marco de un seminario-taller organizado en Girón (Santander) en agosto de 1998 sobre el pasado, presente y futuro del pueblo *rom* de Colombia, se fundó el *Proceso Organizativo del Pueblo Rom (Gitano) de Colombia, PROROM*. En el momento de su fundación se definió como una asociación de autoridades tradicionales *rom* con el objetivo de defender la cultura, identidad, jurisdicción especial y «opción civilizatoria *rom*», tanto como la creación y fortalecimiento de políticas públicas que equiparasen la situación del pueblo *rom* con los índices medios de la sociedad colombiana.

PROROM efectivamente hizo pasos legislativo-políticos para conseguir sus renovados objetivos. Encontró la base legal a partir de la cual inició una serie de

campañas cuyo objetivo era el reconocimiento institucional del pueblo *rom* como «pueblo tribal», o «grupo étnico». Esta base legal central era el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, «Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes», ratificado por Colombia mediante la Ley 21 del 4 de marzo de 1991. En el artículo 1, numeral 1, literal a, detalla los pueblos a los que aplican las disposiciones legales contenidas en el Convenio.

«A los pueblos tribales en países independientes cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial».

Primero el Ministro del Interior, luego otras autoridades y administraciones ratificaron el reconocimiento del pueblo *rom*. En 1999 el Plan Nacional de Desarrollo menciona el pueblo *rom* entre las otras etnias de la República y se compromete a acciones concretas hacia y con los *rom*.

«... el Gobierno Nacional en cabeza del Ministerio del Interior, velará por la integración de estas comunidades a sus propósitos de lucha contra la pobreza y mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos, respetando sus particularidades culturales y concertando con este grupo las acciones para la atención de sus principales problemas.» [Ley 508 del 29 de julio de 1999 que aprobó el Plan Nacional de Desarrollo: Cambio para Construir la Paz; apartado 13.2]

Mientras tanto, se consiguió un proceso de concienciación político-cultural dentro de las *kumpaniyi* de Colombia. PROROM ha abierto espacios de reflexión, congresos, talleres y mesas redondas sobre el presente y el futuro de aspectos tan importantes como salud, educación «endógena» y formal, vivienda, trabajo, servicio militar, jurisdicción propia, etc.

Para nosotros, por el momento, lo más importante es el comienzo del debate que se viene articulando sobre las formas adecuadas de vinculación entre la educación «endógena» y la educación formal para asegurar la continuidad de la transmisión y renovación de los contenidos culturales del pueblo *rom*. En 2001 la organización lanzó un proyecto de «autodiagnóstico educativo» para conocer a fondo la realidad educativa de los *rom* y sus aspiraciones. El proyecto se organizó en forma de talleres y grupos de debate, donde también se dio a conocer el contexto legal e institucional del tema, así como las nuevas iniciativas de *etnoeducación* desarrolladas por investigadores, administraciones y otros grupos étnicos. El resultado más palpable de los talleres es que el tema de la educación escolar se incluyó en la agenda. A través de los debates sobre este tema, se ha desarrollado un discurso entre los *rom* basado en una cierta conciencia étnico-cultural.

«La educación en el pueblo *rom* se da fundamentalmente a través de los más viejos. Precisamente es aquí donde la mujer y los ancianos desempeñan un papel preponderante en el proceso de guiar, dirigir, orientar y enseñar a niños, niñas y jóvenes. [...] Puede decirse que dado el tradicional recelo que los *rom* han tenido frente a la educación y al sistema educativo de la sociedad mayoritaria [...] aproximadamente un setenta por ciento de los *rom* nunca han pisado las aulas de una escuela.» [PROROM 2005:26]

En enero de 2004 se organizó una Mesa de Trabajo Nacional, convocada por el Ministerio de Educación Nacional y el PROROM, sobre varios temas. Cabe destacar que en esta serie de reuniones el MEN se comprometió a apoyar al pueblo *rom* en ciertos puntos muy concretos relacionados con la educación. Por ejemplo se acordó la formación de *etnoeducadores*, la creación de un fondo de becas para secundaria y estudios avanzados, la garantía de cupos para niños *rom* en los centros escolares deseados, y la participación de los delegados *rom* en el Congreso Nacional de Etnoeducación, entre otros. Sin entrar en detalles sobre los puntos tratados en esta reunión, podemos concluir que el proceso desde la reivindicación y la concienciación está actualmente en un camino muy dinámico y en algunos detalles exitoso. Personalmente pude ver el nivel de colaboración de varias autoridades con PROROM y una cierta preocupación por incluir a los *rom* en las nuevas dinámicas iniciadas para los grupos étnicos.

Mientras en papel PROROM ha conseguido el máximo apoyo posible por parte de las administraciones públicas, es más complicado ver el efecto de las decisiones y proyectos en la práctica. Como he comentado antes, PROROM pretendía representar una amplia gama de opiniones y tendencias dentro del pueblo *rom*, sirviendo como foro de debate, un espacio de confrontaciones y acuerdos. En su funcionamiento, sin embargo, existe un debate constante en el fondo. Es decir mientras la dirección sigue la lógica y el ritmo de la administración y la sociedad *gadyó*, los representantes e integrantes de PROROM perciben que es difícil mantener intereses contrarios bajo una sola organización. Por esa razón varias oportunidades conseguidas por la organización han sido desaprovechadas por los propios *rom*.

Podemos ver un ejemplo muy concreto en la acción que tomó el estado asegurando a los *rom* una tarjeta sanitaria gratuita con condiciones bastante favorables. La mayoría de los *rom* de Bogotá no lo aceptó porque exigían asistencia en las mejores clínicas privadas del capital. Las autoridades no podían y no querían cumplir estas demandas y de esta manera sólo algunos *rom* disponen de esta tarjeta. Otro ejemplo es que en el año 2005 PROROM consiguió que la Secretaría de Educación Distrital asegurara una formación básica especial a las niñas *rom* desescolarizadas, satisfaciendo casi todos los requisitos y condiciones de las familias *rom* de Bogotá. Después del comienzo del

curso, los «rectores» de los colegios de la zona informaron a la Secretaría que una gran cantidad de niñas *rom* habían dejado de asistir a la escuela porque sus familias habían optado por el curso de alfabetización diseñado específicamente para niñas *rom*.

A partir de estos dos ejemplos y de otros sucesos semejantes, se pueden extraer algunas consideraciones:

- La gran heterogeneidad de necesidades e intereses de las familias e individuos que forman parte de PROROM, dificulta enormemente que esta organización represente a todos los *rom* ante las administraciones e instituciones políticas.
- Las formas de funcionamiento de PROROM no reflejan las dinámicas tradicionales de la *kumpania*. Este hecho provoca confrontaciones continuas entre personas, familias y grupos de intereses.
- Mientras PROROM pretende funcionar de manera democrática dando voz a todas las «minorías» y «mayorías» dentro de las *kumpaniyi*, el principio de las dinámicas *rom* no es la democracia, tal y como se interpreta por la sociedad mayoritaria.
- Mientras PROROM promueve las demandas del pueblo *rom* hacia la sociedad *gadyó*, no es capaz de realizar una mediación o sensibilización hacia fuera y dentro de la *kumpania*.

En resumen, el Proceso Organizativo *rom* en la última década ha conseguido un amplio reconocimiento del pueblo *rom*, que se ha concretado en gran número de instrumentos legales, financiación y una serie de nuevas oportunidades reales para mejorar las condiciones de vida de los *rom*. Y esto también se aplica al entorno educativo. Sin embargo, las dinámicas internas de las *kumpaniyi* no han respondido de manera homogénea ante estas oportunidades. Las respuestas discursivas y prácticas serán el tema del siguiente subcapítulo.

#### 4.2.6 «¿Qué somos los rom?»

El proceso organizativo de los *rom* abrió nuevos espacios de reflexión y debate sobre el futuro del pueblo. En el proceso de definición «qué queremos ser» primero han reflexionado sobre el «quiénes somos». Por supuesto, el pueblo *rom* siempre ha sido perfectamente consciente de su lugar en relación a la sociedad dominante, pero pocas veces en el pasado se les dio oportunidad para formularlo en un discurso coherente y comprensible para los *gadyé*. Uno de los méritos de PROROM es justamente haber dado espacio para las múltiples voces que intentan circunscribir la presente realidad de los *rom*.

En este proceso de autodefinición hay tres fuentes a las cuales los *rom* han podido acudir como recurso, o más bien como modelo.

Primero, la propia visión dicotómica de los *rom* sobre el mundo. La visión que marca la frontera y compara la diferencia entre la sociedad *gadyó* y la comunidad – imaginaria y real – *rom*. Imaginaria en cuanto se refiere al *pueblo rom*, como una entidad homogénea y convergente. Real, porque la definición de cada uno surge de su propia vivencia. En esta dimensión se desarrollan las *folk theories* (Ogbu 1983), las teorías sobre cómo se puede vivir con éxito a pesar de, o justamente gracias al estatus subordinado dentro de la estructura social. Esta visión sirve de ordenador de las experiencias según los valores que ayudan a los *rom* a persistir y mantenerse diferentes de la sociedad dominante y las demás minorías. Dichas teorías se manifiestan en dichos, en lugares comunes, en comportamientos ante ciertos temas y acontecimientos o simplemente en la «no-acción», entre otros.

Segundo, los «ideólogos» del pueblo *rom* de Colombia están en una fase de institucionalizar la autodefinición del pueblo a través de publicaciones, actos públicos, conferencias públicas, artículos breves periodísticos o acciones reivindicativas socio-culturales. Dentro de este punto también se englobaría la designación de una candidata *rom* para las elecciones del congreso y la campaña electoral correspondiente (2006). Para desarrollar el discurso público tienen en cuenta las opiniones y vivencias de *rom* de contextos distintos. Por ejemplo, las investigaciones realizadas sobre los gitanos de España sirven como modelo para realizar la estructuración de los elementos de esta autodefinición, siempre refiriéndose a la heterogeneidad entre el pueblo *rom*, pero subrayando las semejanzas de fondo que «unen a todas y todos los *rom* del Planeta».

Tercero, los asesores del proceso organizativo tienen experiencia en los movimientos sociales de otros grupos étnicos de Colombia, como movilizaciones de diversos pueblos indígenas o la serie de reivindicaciones de la comunidad afrocolombiana. Los elementos de la definición que se refieren a la diferenciación de la sociedad dominante (blanca, urbana...) y a la sociedad pluricultural – en la cual la diversidad es riqueza añadida – tienen que ver con el discurso desarrollado en la lucha tradicional de estos grupos étnicos.

A continuación quisiera revisar cómo articulan los *rom* en sus discursos la imagen que vienen desarrollando sobre sí mismos en un contexto de transformación social. Cómo definen su particularidad, qué tipos de *folk theories* elaboran, y qué respuestas dan a las situaciones nuevas del presente.

Primero de todo los *rom* arguyen que su cosmovisión es diferente de la cosmovisión del mundo *gadyó*. Unas lógicas y racionalidades distintas que engloban tanto la concepción del tiempo como del espacio, tanto el sentido del trabajo como el del dinero, el orden o el poder.

En una publicación una *romni* arguye que mientras la sociedad se encamina hacia una vida lo más segura y planeada posible, los *rom* mantienen el principio de la «no planificación».

«nociones como planificación y planeación son extrañas a la cosmovisión del pueblo *rom* porque entrañan racionalidades y lógicas que se contradicen con el sentido de libertad y autonomía que le es inherente. [...] Lo relevante para los *rom*, entonces, es lo inmediato, lo que ocurrirá en el ahora y sobre lo cual pueden ejercer cierto control. En cambio el futuro para los *rom* se puede adivinar, pero no se puede controlar y el pasado es el referente que ata a un presente continuo.» [PROROM 2005: 31]

« ‘Nuestros padres y abuelos solo piensan en el presente porque hace parte del ser gitano, pero a nosotros nos toca pensar en el futuro si queremos salir adelante’, explica Lorena convencida.» Artículo de *El Tiempo*, 6.07.2004

La noción tan incierta del futuro puede explicarse con una experiencia prolongada de alta movilidad, siempre en los márgenes de la sociedad y las reglas comunes de la misma. Por supuesto, las actividades económicas irregulares (es decir no siempre legales) dentro y fuera de la comunidad, han sido perseguidas y sancionadas por las autoridades tanto en Europa como en América. Basta recordar que en algunos pueblos los curas eran la autoridad más peligrosa para los *rom* de Colombia, pues no toleraban las brujerías y supersticiones vinculadas con algunas tareas a las que se dedicaban las mujeres *rom*. En estas circunstancias, arguyen los *rom*, el futuro nunca ha sido seguro, no vale la pena preocuparse por ello. Fernando, quizás el *rom* más crítico de su grupo étnico, describía así la mentalidad de los *rom*: «*la gente rom quiere que se les dé siempre veinte mil pesitos que su bolsito esté lleno, pero no piensa en cosas del futuro, no piensa en educación, ni nada.*»

La concepción del tiempo tampoco corresponde al tiempo *gadyó*. Las actividades no están estrictamente vinculadas a una hora del día. El *rom* puede comenzar a trabajar temprano por la mañana o bien sólo por la tarde, puede desayunar a las 11 y volver a comer a las 12 si tiene hambre – arguye la misma autora *rom*.

«el tiempo para los *rom* es el ahora» [PROROM 2005: 32]

De esta independencia de la presión de tiempo se deriva la importancia del presente y el «aquí», la experiencia momentánea. La autora de PROROM en su explicación utiliza una expresión folclórica romántica, muy bien conocida por canciones populares que utilizan el estereotipo de la mujer gitana llevada por su pasión, o los poemas de García Lorca.

«Los *rom* vivimos cada día intensamente como si fuera el último día.»  
[PROROM 2005: 31]

La intensidad y el goce del instante también es presentada por la sociedad como alegría, capacidad para hacer fiesta en cualquier situación. Los propios *rom* también subrayan este mérito de su pueblo, que en buena parte corresponde a los estereotipos reproducidos desde hace mucho tiempo en Europa y en América sobre los *rom*. El Tiempo, un periódico bogotano, por su parte también contribuye a la reproducción de esta estereotipificación, acabando su artículo de esta manera:

«al final lo que nos quedará a todos los gitanos será el idioma y, por supuesto, la alegría y la solidaridad que siempre nos caracterizan», concluye Ulises [un *rom*] convencido mientras prepara su próximo viaje por los pueblos de Antioquia» Artículo de *El Tiempo* 06.07.2004

La **independencia** de los *rom* no es sólo temporal. Los *rom* argumentan que no aceptan ningún tipo de vinculación desigual, dependencia externa o jerarquía. Recordemos cómo definía Carlos ¿Qué es ser gitano? ‘en primer lugar hablar *romanés* y mantener las costumbres. Por ejemplo no ser empleado, no aceptar un jefe encima’.

La **autonomía** – ¡que siempre se refiere hacia el mundo exterior! – define el estatus social del *rom*. Como que el *gadyó* no es de confiar, es mejor un mundo donde no dependan de ellos. En su discurso, los *rom* se caracterizan a sí mismos de «libres». Libres de las obligaciones (hacia el mundo *gadyó*), libres para organizar su día como les dé la gana (¡los hombres!), moverse a otro sitio cuando ya se aburren en un lugar, y tomar decisiones instantáneas sin preocuparse por el futuro.

Fernando, hijo de un matrimonio mixto, siempre ha vivido los dos mundos, el de los *gadyé* y el de los *rom*. Por tanto tiene un punto de referencia continua. Mientas la familia *gadyó* le obligaba a estudiar, cumplir los deberes y las tareas, hablar bien, los *rom* lo dejaban ser como es, sin formarlo explícitamente. Sus abuelos *gadyó* y su mamá tenían expectativas futuras, querían que fuese abogado; los *rom* lo querían porque era de la familia.



*«Por eso, te digo que siempre me gustaba estar donde los gitanos y criarme con los gitanos. Porque con los gitanos te sientes libre totalmente. Como una águila que vuela alto...» [don Alberto, padre rom, vícha Cristo]*

Mientras la libertad entre los padres se manifiesta en la autonomía económica (de los *gadyé*), para los jóvenes la libertad significa poder pasar el tiempo junto a los demás jóvenes *rom*, jugando, ayudando a los padres o buscando dinero de formas alternativas.

*[los iguales rom me preguntaban] ‘¿Usted qué ha aprendido hoy en la escuela? ¿Cómo le ha ido?’ ‘Bien, aprendí’ ‘¿Y hasta cuándo va a seguir?’ ‘Es que me toca seguir porque mi mamá me obliga, porque ella estudiaba. De pronto no me gusta, pero de pronto en el futuro, no sé.’ Entonces la gran mayoría de los gitanos me decían que ‘Nosotros no somos tan brutos como usted, aprendemos a leer y calcular y salimos de esta cosa y jugando pasamos rico el tiempo’.*» [don Alberto, padre rom, vícha Cristo]

La referida autora de PROROM destaca la independencia del *rom* hacia dinero. «El dinero no es para tenerlo, sino para gastarlo.» Este dicho se dice y se practica entre los *rom*. Aparentemente el incentivo más potente para los *rom* es el dinero, pero la autora de PROROM nos explica que esto es muy relativo, porque:

*«los rom nunca nos hemos visto dispuestos a cambiar nuestra libertad y nuestra independencia por el dinero» [PROROM 2005: 35]*

Lo que un *gadyó* percibiría como consumismo, el *rom* lo ve muy sano. Una familia, por ejemplo, que fabrica diferentes productos de metal para el ejército y la policía desde hace tiempo, está endeudada. Trabajan sin pedir el pago por adelantado y compran el material con dinero prestado por otros *rom*. Cuando cobran del cliente, en vez de devolver el préstamo y ahorrar una parte para el trabajo siguiente, casi siempre compran cosas de gran valor, como un carro (coche) nuevo, una lavadora automática, un vestido nuevo etc. Todos los niños y niñas del hogar saben cuando concluyen sus papás un negocio, porque enseguida reciben regalos y dinero para gastarlo en los súper del barrio. Al trabajo siguiente posiblemente volverá a faltar dinero para invertir.

*«tenemos inherente un sentido de no acumulación de riquezas y de no ahorro de dinero. Los rom gastamos en la medida en que tenemos y celebramos con ello la posibilidad que se nos presenta de poder gastar el dinero» [PROROM 2005: 34]*

Otro aspecto del consumo es que el dinero no contribuye al prestigio dentro de la *kumpania*, lo que sí genera respecto es el consumo y el compartir la riqueza entre los demás. Mientras que dentro del grupo el consumo es necesario para mantener el reconocimiento de los demás y recrear la cohesión interna del pueblo, hacia fuera – a los

*gadyé* – el consumo implica para los *rom* la posibilidad de «establecer relaciones más equitativas con la sociedad mayoritaria» [PROROM 2005: 35].

«Lo importante para un *rom* es quedar satisfecho y, más que eso, compartir con la familia y con la *kumpania*.» [PROROM 2005: 31]

La **solidaridad** es un concepto que también se destaca en la autorepresentación de los *rom*. Su mensaje hacia fuera es que los *rom* no son individualistas como los *gadyé*, se comparte todo y la felicidad de uno es la alegría del otro.

*«Era la costumbre de los gitanos anteriormente que si cogíamos trabajo por cinco, diez pesos tenía que repartirlos entre la kumpania. Para todos, era como una rapiña. Una supervivencia, ¿cierto? dieron una pailita por diez pesos para arreglarla. Y tocó repartirla para todos, porque cayeron encima de todos para cobrar su parte. Se sentía uno mal.» [don Alberto, padre rom, vícha Bolochochok]*

Fernando habla de los tiempos de antes, y deja claro que el reparto no surgía de la generosidad, sino de la necesidad por la supervivencia. Es una de las razones por las que Fernando ha evitado vivir en la *kumpania* durante décadas.

La prensa y los propios *rom*, sin embargo, tienden a reforzar este mensaje casi utópico de solidaridad – un fenómeno que por supuesto tiene su explicación socialmente contextualizada – que para los *rom* asentados de Bogotá se ha restringido a niveles más simbólicos. La revista bogotana *El Tiempo*, en el sub-capítulo titulado «Más curiosidades de los *rom*» de un artículo añade:

«la propiedad privada es un concepto inexistente para ellos y ‘está mal visto’» [artículo del periódico *El Tiempo*, 18 de febrero de 2006]

Sin duda, el artículo entra en el juego del exotismo tan a menudo utilizado por los periodistas, pero este ejemplo caricaturiza de alguna manera la intención de sintetizar la inmensa complejidad de la identidad y la cultura de un grupo étnico, dejando de lado su contextualización socioeconómica.

Otro aspecto de los rasgos culturales reinventados, o más bien reanimados, cobra especial sentido en Colombia, un país que sufre desde hace décadas de la violencia armada. Los *rom* arguyen que son el «pueblo más pacífico» del mundo, pues su sistema de justicia interna, la *kris romaní* (*juzgado rom*) funciona con más potencia que ningún otro sistema externo. Sin duda, la *kris* tiene una gran capacidad reguladora para asuntos donde los dos implicados son *rom*. Pero esto no implica más paz o más tranquilidad hacia el exterior...

He dejado en último lugar un aspecto básico y estructurante del «cosmos *rom*»: las relaciones de *género*. La relación de poder entre hombres y mujeres se presenta desequilibrada desde los primeros años de la infancia. Simbólicamente se representan estas diferencias tanto en el comportamiento de ambos sexos como en los quehaceres diarios dentro y fuera del hogar, dentro y fuera de la *kumpania*. La dominación del hombre sobre la mujer es explicada por los *rom* dada la importancia del rol que juega la mujer. Es ella la que asegura la continuidad de la «raza» (*rásá*) y es ella la que educa a la generación siguiente para que se vuelva buen *rom* (*lácho rom*). La *romni* (en singular, tal como lo mencionan los hombres *rom*) no debe tener más función que la otorgada por los hombres.

*«En la vida de los gitanos la mujer profesionalmente nunca llega. Uno le da el estudio básico, lo que necesitan en la vida, porque ellas llegan a la época de los 16, 18 años y vienen a pedir la mano de ella. Si ella se quiere casar, se casa, si no, no se casa. Para ellas no es muy importante [el estudio].» [Yanko, padre rom, vícha Cristo]*

*«Para nuestro pueblo las mujeres son como las flores del jardín; somos las generadoras de cultura. Existe un profundo respeto hacia las mujeres dentro de nuestra comunidad. Sin embargo, hay que reconocer que es un tanto difícil si tenemos en cuenta que es una sociedad patrilineal y patrilocal. [...] Las mujeres somos las llamadas a ser protagonistas del cambio.» [Entrevista a una líder de PROROM en revista el periódico electrónico de Etnias de Colombia<sup>162</sup>]*

En este último comentario, sin embargo, otra vez se trata de una imagen que se ha tomado de los movimientos gitanos internacionales y de los movimientos indígenas feministas de Colombia, pero no se nutre de unas prácticas verdaderas o de un discurso convergente de los y las *rom*.

Más allá de sus representaciones del mundo, los *rom* han adquirido una conciencia étnica politizada, es decir, han aprendido en estos pocos años de proceso organizativo que son un grupo étnico (un «grupo tribal», según la definición del OIT), una de las cuatro etnias de la República. Saben que esto les asegura ciertos privilegios legales y un espacio político que pueden aprovechar en el futuro para su beneficio. En la lucha política los *rom* han entendido que ahora es más provechosa la presencia que la invisibilidad, y también que necesitan algunas personas *gadyó* de contacto mientras no tengan personas *rom* bien formadas para gestionar los proyectos ofrecidos por las administraciones.

El concepto «grupo étnico» ha cobrado un sentido importante: las oportunidades para todos. Para todos es importante por «la platica» que pueden ganar de los proyectos, pero también hay muchos que reconocen las oportunidades laborales, educativas, de

<sup>162</sup> [www.etniasdecolombia.org](http://www.etniasdecolombia.org)

vivienda, de la salud, de viajes, incluso la reestructuración de relaciones de poder dentro de la *kumpania*. Es decir, todos se han dado cuenta del significado de pertenecer a un grupo étnico.

En Bogotá, mi informante «más fiel», Boria, desde el primer día me presentaba a todos subrayando mi interés por los *grupos étnicos*. Cuando visitábamos a otras familias *rom*, Boria siempre repetía lo mismo: ‘*este chico es húngaro y ha venido a trabajar con los gitanos. Es antropólogo, es decir trabaja con grupos étnicos.*’

Biry, a pesar de no saber leer y escribir con seguridad, participó en varios talleres de formación en temas de derechos humanos y de movimientos sociales. De estos cursos le quedaba claro que gracias a su pertenencia a un grupo étnico, ciertos derechos se extienden de manera excepcional a ellos.

«Ahora ya conocemos porque [...] llevo yo conociendo los derechos estos humanos de los grupos étnicos, llevo por allí seis, siete años.» [Biry, abuelo *rom*, vícha Cristo]

Fernando también reconoció que el tratamiento del gobierno hacia los *rom* se gestionaba a través de sus estatus étnico, que ser *rom* era pertenecer a las etnias reconocidas de la República.

«Entonces, si el gobierno hiciera planes así de ayudas, por decir algo, si no tienen ustedes para estudiar las etnias, a sus hijos les vamos a motivarles, vamos a regalar los útiles, los uniformes y todo, yo creo que sería mucha más la cantidad de gitanos que entran a estudiar. Porque muchos se quedan por fuera de estudios por eso. Porque siempre estamos esperando que nos llegue más plática. [don Alberto, padre *rom*, vícha Cristo]

En el proceso de autodefinición, como vemos, los *rom* han conseguido establecer e «institucionalizar» una versión de la cultura *rom*. Esta es, más o menos, la imagen que se presenta hacia los *gadyé*, tanto en las publicaciones como en la prensa, o bien en la vida política. De hecho en una gran parte de mis entrevistas observé como también perpetúan estos elementos fijos de lo *que pensamos que somos* en armonía con los anteriormente explicados. Recordemos una vez más lo que dijo San Román y Garriga (1983) respecto a los *estereotipos nuevos* que tienden a parcializar la realidad y crear imágenes sobre los *gitanos* en contra la sociedad moderna no gitana. Este discurso juega con los ideales que la gente *moderna* guarda del mundo idílico del pasado. El nuevo estereotipo idealiza las relaciones, las percepciones y las prácticas del gitano, que es pobre, no consumista, persigue la libertad, la igualdad y el sentido comunitario – justo lo contrario que las sociedades urbanas modernas. PROROM y sus «ideólogos» no son los únicos que aplican esta estrategia de definirse con términos de la sociedad actual,

pero en contra de ella. Es una característica de varios movimientos reivindicativos de minorías étnico-culturales.

Resumiendo brevemente: los *rom* argumentan que ellos tienen una cosmovisión distinta de la *cosmovisión gadyó*. Uno de los ejes de esta visión es la autonomía y la libertad. Los *rom* dicen que viven en el presente y no planifican su futuro. El tiempo no forma parte de los principios estructurantes de su mundo, ni en el día a día ni en los intervalos más largos. En cuanto al espacio, dicen que para los *rom* sólo importa el *aquí*, justamente porque este aquí es relativo y siempre puede cambiar. El cambio y el movimiento son principios de esta cosmovisión. El dinero en sí, ahorrado-acumulado no tiene sentido ni valor. El dinero hay que gastarlo para generar prestigio en la comunidad *rom*, para disfrutar la oportunidad de compartir con otros y para que así se igualen las relaciones con los *gadyé*.

Después de armonizar el discurso a través del movimiento político-étnico, el gran desafío del futuro será superar ciertas partes de algunos elementos de esta auto-imagen. Será necesario crear, partiendo «caos creativo» [PROROM 2005: 36], un «orden estructurante» en un proceso donde el nuevo objetivo sea participar en una sociedad pluricultural y multiétnica a través de mecanismos interculturales. Las contradicciones son evidentes y emergen en todo momento cuando los *rom* establecen relaciones interculturales a partir de su auto-imagen *tradicional* o mejor dicho, *tradicionalista*.

Esto se ejemplifica en la constante crisis de la persona de *vocero* que, destacan ellos, no puede ser jefe de los demás, ni decidir en cuestiones importantes sin un consenso absoluto. Otro punto de conflicto se observa alrededor de la *representación asociativa*, porque no es aceptable que un representante firme por tres familias diferentes. De manera parecida las administraciones, para cualquier proyecto concreto, requieren un *Plan de vida*, para poder ver el proyecto y los objetivos de largo o medio plazo que se pretenden promover. No obstante, el pueblo que según sí mismo es extremadamente *presentista*, no puede identificarse con una proyección a largo plazo de su vida, por tanto no puede llegar a un acuerdo sobre el *Plan de vida* presentado a las administraciones.

«Entre tanto, la vida de los jóvenes gitanos seguirá oscilando entre el respeto por las tradiciones y las autoridades y las necesidades que les impone la nueva dinámica mundial. Por eso desde PROROM también están llevando a cabo un proceso de sensibilización con los mayores que son quienes más se oponen a involucrarse a la sociedad mayoritaria.» Artículo de «El Tiempo» 06.07.2004

A la pregunta de «qué somos», los *rom* de Bogotá vienen desarrollando unas respuestas de tres fuentes diferentes, pero el gran desafío será elaborar estrategias

---

viables para «quién queremos ser» sin que esto signifique la eliminación de los fundamentos de su identidad étnica. Las respuestas son fragmentadas y parciales y por el momento hay más desacuerdo que acuerdo sobre los detalles.

Para ilustrar los puntos anteriormente explicados aquí, véase en el Anexo IV. una invitación que me llegó a mi correo electrónico en octubre de 2006 (después de acabar el manuscrito de este capítulo). En el acto convocado por la Alcaldía Mayor de Bogotá se hace una vez más público el debate que el pueblo *rom* de Bogotá viene realizando sobre la definición de su pasado, presente y futuro.

## 4.3 Rom y escuela – Percepciones, estrategias

### 4.3.1 Cifras sobre educación escolar y los *rom*

Los *rom* de Colombia hace aproximadamente dos décadas que comenzaron acercarse a las escuelas. No de manera continua y «normalizada», sino cuando tenían la oportunidad de hacerlo. Pero, eso sí, siempre por su propia voluntad. En los años ochenta, cuando la cobertura escolar en el país quedaba todavía muy lejos de ser completa (incluso ahora no lo es), algunos *rom* demostraron interés y ganas de entrar en una institución *gadyó* anteriormente poco conocida por sus padres y abuelos.

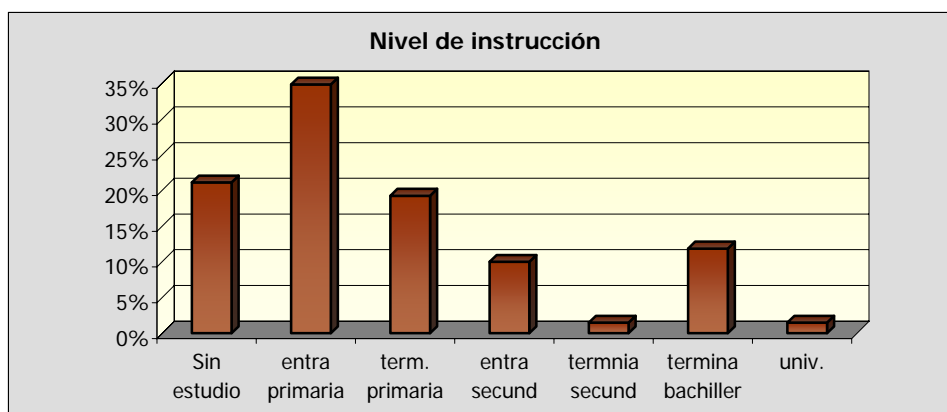
Es muy difícil decir con exactitud cuántas personas han iniciado estudios o cuántas mujeres y hombres tienen experiencia académica. Las publicaciones de PROROM y entrevistas realizadas a líderes de PROROM aluden a un «altísimo» nivel de analfabetismo y dicen que la mayor parte del pueblo *rom* no ha pisado nunca el «salón» de clase.

«la gran mayoría de los adultos no saben leer y escribir» [artículo sobre educación diversificada en *Atablero* 2004]

«cerca del 90 por ciento de sus miembros no ha asistido jamás a una escuela» [artículo en *El Tiempo* 2006 marzo]

En el ámbito de Colombia pueden haber datos peores, sin embargo estas afirmaciones ciertamente contradicen al censo realizado en la *kumpania* de Bogotá. Según el censo sabemos que el cerca 80 % de los *rom* ha tenido experiencia escolar. Esto, por supuesto, no indica la aptitud de lectoescritura, pero sí una actitud positiva hacia la institución y un deseo o bien una necesidad de desarrollar conocimientos básicos escolares.

FIGURA 4M: NIVEL DE INSTRUCCIÓN EN LA KUMPANIA ROM DE BOGOTÁ D.C SEGÚN NIVELES



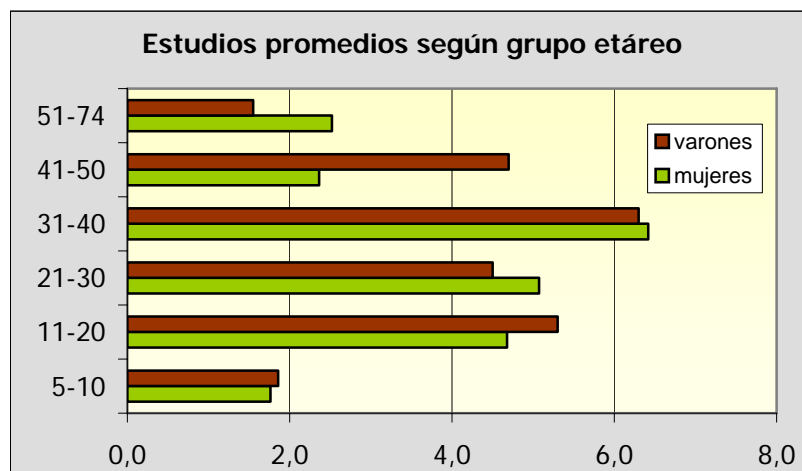
ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL CENSO PROROM (2004)

La FIGURA 4M indica que aproximadamente el 80 por ciento de la población sí tenía relación con la escuela, aunque fueran tan sólo unos años en la primaria. También está claro que más del 40 por ciento de los *rom* bogotanos ha superado los estudios de primaria y casi el 15 por ciento ha superado la secundaria. Estos datos – aunque su fiabilidad es dudosa debido a la metodología aplicada en el censo – nos hacen pensar que la idea general de la falta de experiencia escolar es errónea.

*«anteriormente todo era más sano, más normal. No había tanta maldad como hay ahora. Los gitanos no eran tan celosos como son ahora. Cuando mi papá estaba, mi mamá nos dejaban ir al colegio, a las que no lo gustaba era nosotras. Y fuimos a la primaria, primero, segundo y no volvimos. Pero ellos sí nos llevaban y nos matriculaban si queríamos estudiar o no. [...] y ahora se ha visto un poquito más de rigidez a las mujeres, más que todo, que estudien. Porque ahora ya han estudiado bastante los hombres hasta quinto, sexto, hasta el bachillerato. Y en la escuela nos cogen cariño.» [Phabai, madre rom, vícha Cristo]*

Este testimonio llama la atención porque se refiere a la primera generación que pasó su infancia entre la itinerancia y una relativa estabilidad geográfica. Si observamos la FIGURA 4N, podemos ver que es justamente en la franja de edad de 31 a 40 donde más alto nivel escolar lograron los *rom*, y particularmente las mujeres (mujeres: 6,4 años; hombres: 6,3 años). Sin duda, los tres universitarios (dos mujeres, un hombre) suben significativamente el nivel promedio (sin éstos el nivel sería mujeres: 5,7 años; hombres: 6,1 años), pero incluso sin los universitarios, también quedaría como la generación más bien formada de la *kumpania*. Aunque no se pueda confirmar, quizá el proceso rápido de asentamiento (forzado por circunstancias exteriores) generara una urgencia, una aceleración de ciertos procesos aculturativos. La intensidad de estos procesos acelerados posiblemente sea rebajado por las generaciones siguientes, unos años después.

FIGURA 4N: ESTUDIOS PROMEDIOS SEGÚN GRUPO ETÁREO EN LA KUMPANIA ROM DE BOGOTÁ D.C. (2004)



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL CENSO PROROM (2004)



Otro fenómeno llamativo es que en la franja comprendida entre los 41 y 50, según mis informantes y la literatura correspondiente, que en su tiempo todavía se encontraban en plena itinerancia, solamente una quinta parte (sólo mujeres!) no tienen experiencia escolar. Los hombres de esta generación, todos matriculados, llegaron al tercero y cuarto de primaria (un bachiller distorsiona positivamente el promedio de los hombres). Cabe repetir que ninguna autoridad o administración obligaba a los *rom* a matricularse en las escuelas. Es decir, se trata de un fenómeno voluntario, un cambio de modelo cultural ante una institución *gadyó*, de hecho la principal institución oficial con que entablaban una relación «intima» y aparentemente continua..

Por otra parte, debemos tener en cuenta que se trata de una muestra de sólo 306 personas y que el nivel de estudios se recogió a partir de las declaraciones de los informantes, lo que puede provocar factores de distorsión en la estadística. Otro aspecto que cabe anotar es que la indicación de los años matriculados no significa una escolarización continua y ordenada, sin absentismo. Phabai se refiere a la libertad absoluta con que participaban en la escuela primaria. Si tenían ganas, iban, si no tenían, no.

*«Mis hermanos estudiaron igual que estudiamos nosotros. Cuando queríamos entrábamos y cuando queríamos salíamos y volvíamos el otro año y volvimos a empezar. No tuvimos orden.» [Phabai, madre rom, vícha Cristo]*

Mientras otros muchos explican que la promoción en la escuela se realizó a partir de exámenes para medir su nivel de conocimiento, debido a la irregularidad con que atendían la escuela.

*«yo soy el mayor de la casa. Y desde los cinco años hasta los doce años, trece años no podía terminar la primaria. Y hacíamos un esfuerzo increíble de cada vez llegando a un pueblo te sentaron a un examen para poder avanzar un año sin estudiarlo. Terminé en segundo, ¿voy a seguir en tercero? No, pues un examen para poder avanzar al cuarto.» [Gabriel, rom universitario, vícha Bolochok]*

*«cuando nos quedábamos un mes, dos meses en algún pueblo, mi mamá hablaba con las maestras, nos metía en la escuela. Pero ellos llegaban a veces, nosotros estábamos en la escuela y mi papá llegaba y dice: '(...) nos vamos'. Se despedía de los maestros y todo. Que ya nos íbamos nosotros, pues salíamos, nos íbamos con los cuadernitos en la mano.» [Mirka, abuela rom, vícha Bolochok]*

*«mi mamá, nos inculcó el estudio 'particular', nos metió en una escuela de gadyé, y yo en lo 'particular' estudié hasta el tercero de primaria. Pero lo hice en un año y medio. O sea mi tercero de primaria fue avanzada en un sólo año prácticamente. Pues, por lo*

---

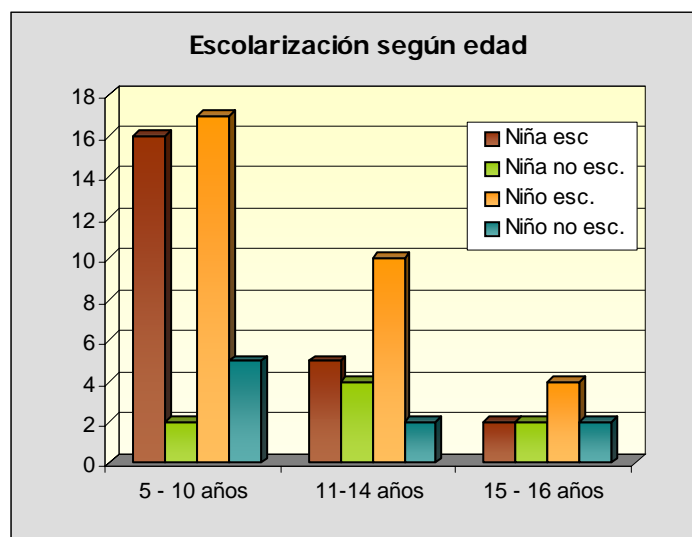
*que yo aprendía a leer muy rápido, las matemáticas también me fascinaban. Y pues, yo aprendía muy rápido.» [Fardi, padre rom, vícha Cristo]*

En cuanto a la escolarización de la generación en edad escolar, los datos son más fiables. A partir de las experiencias de las generaciones «viejas», uno podría pensar que la escolarización entre los niños y niñas *rom* de ahora es completa, al menos en la educación primaria. No es así. La *FIGURA 4N* muestra que la mayoría de los chicos y chicas *rom* de 5-10 años no superan los primeros dos años de escolarización mientras también sabemos que sus iguales de 10 años llegan al cuarto o quinto nivel. Los de 11-20 años quedan al paso del cuarto al quinto nivel. Parece que las chicas no pasan, mientras los chicos pasan pero no superan el quinto nivel.

Por otra parte, tanto entre los más pequeños como entre los mayores hay chicos y chicas que quedan sin estudio alguno. Según la estadística, hay chicas de 6, 7, 10, 12, 18, 20, 21, 22 (etc.) años que nunca han sido matriculadas y chicos de 6, 9, 11, 18, 23 (etc.) años que tampoco.

En la *FIGURA 4O* se puede notar que mientras entre los cinco y los diez años hay relativamente «pocos» niños no escolarizados, pasados los diez años la mitad de los niños y niñas ya no se matricula. En la franja de edad que corresponde al décimo y undécimo (bachillerato) años parece que todavía la mitad de las chicas y más de la mitad de los chicos sigue en la escuela. La muestra es extremadamente pequeña, porque tan sólo se trata de diez niños y niñas de esta edad. A pesar de la desescolarización, un índice interesantísimo es que en todas las franjas de edad como mínimo las dos terceras partes de los alumnos *rom* y como mínimo la mitad de las alumnas *rom* se mantienen en la escuela. Teniendo en cuenta que esto refleja la voluntad de las familias, es una proporción considerable.

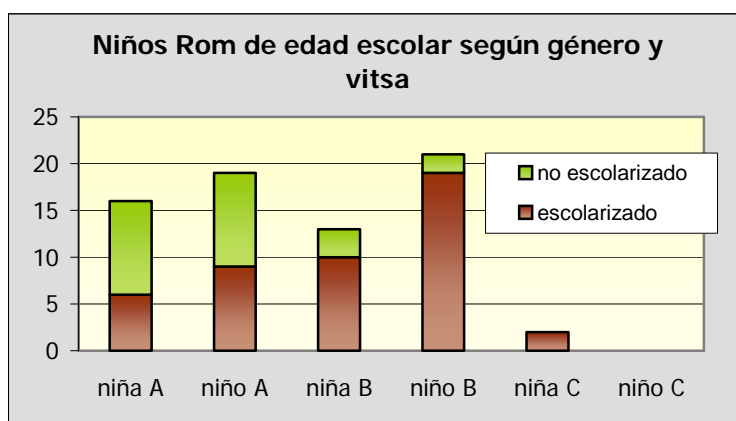
FIGURA 4Q: ESTADO DE ESCOLARIZACIÓN SEGÚN EDAD Y SEXO



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL CENSO PROROM (2004)

Finalmente echemos un vistazo a la distribución del alumnado según *vícha*. No cabe duda la gran diferencia que se puede observar entre las preferencias de las dos familias dominantes de la *kumpania*. La Familia «A» tiende a matricular a sus hijos e hijas en una edad más avanzada y tiende a limitar la duración de la escolaridad a los dos o tres años. En esta familia hay muchas más personas, chicos y chicas, que quedan absolutamente fuera de los estudios. Mientras tanto la Familia «B» apunta a los niños y niñas a tiempo, ya muchos con cinco años, y dilata más los años de estudio.

FIGURA 4P: ESTADO DE ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS ROM SEGÚN GÉNERO Y VÍCHA



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL CENSO PROROM (2004)

Un fenómeno interesante, que se puede ver en la FIGURA 4Q es que en *vícha* «A» los niños varones aguantan todavía menos tiempo en la escuela que las niñas de la misma familia *rom*. Esta proporción es contraria en la *vícha* «B». Los «B» prefieren retirar a las niñas antes que a los niños. La explicación para este fenómeno es que *vícha* «A» es más estricta con las niñas y por tanto en vez de permitirles uno o dos años de

escolarización, prefiere no matricularlas en absoluto. Es decir, si contáramos la desescolarización como valor cero, entonces el promedio de 2,85 años quedaría rebajado a un nivel mucho más bajo, mientras los 2 años correspondientes a los niños varones no cambiarían significativamente.

FIGURA 4Q: AÑOS PROMEDIOS DE ESTUDIOS SEGÚN VÍCHA Y SEXO

Años promedios de estudios		
Vícha	niñas	Niños
A	2,85	2
B	3,15	4,8

ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL CENSO PROROM (2004)

En *vícha* «B» hay mucho más alumnos en secundaria (9 niños, 2 niñas) que en *vícha* «A» (2 niñas y 1 niño con ya 17 años). La desescolarización es muy superior en *vícha* «A», tanto como el desgranamiento escolar anteriormente mencionado.

A partir de estos datos estadísticos podemos afirmar que la escolarización de los *rom* de Bogotá se ve afectada básicamente por tres factores: la edad, el sexo y la *vícha*. También se nota que los grandes cambios en la forma de vida de los *rom* han tenido impacto en las estrategias educativas desarrolladas en diferentes épocas por las diferentes familias. La variable «*vícha*», debido a los contextos histórico-sociales diversos, influye significativamente en la escolarización de un niño o una niña *rom*, desde ambas perspectivas: desde la edad y desde el sexo. Sin embargo, en líneas generales las dos grandes familias *rom* de Bogotá tienden a otorgar menos tiempo de estudios escolares a las niñas y más a los niños; y las dos familias retiran a ambos antes que otros vecinos de los mismos barrios.

#### 4.3.2 Discursos sobre la escuela y la práctica

«No sólo queremos ser grupo étnico, queremos el trabajo de los *gadyé* también.»  
[Damián, *rom vícha Cristo*]

Esta exclamación, poco habitual entre los *rom* de Bogotá, señala la necesidad de una creciente minoría dentro de la *kumpania*. Los *rom* más vinculados al mundo *gadyó* han aprendido formas individuales de desenvolverse. Su gitaneidad [*romayimos*] tiene un doble rol. Por un lado tienen alguna vinculación a la *kumpania*, forman parte de la circulación de la información, respetan formalmente las normas, pero ellos también han reconocido el *capital* que aporta su pertenencia étnica y quieren aprovecharlo. Ellos ya pertenecen a la nueva generación, a la generación modélica para las reivindicaciones del proceso organizativo. El peligro que corren sin embargo, es que su ritmo acelerado de aculturación los desvincule del ritmo más lento del conjunto de los *rom*. Un líder

universitario *rom* de PROROM explicó en el marco de una conferencia el rol mitigador-mediador de los jóvenes inquietos entre su manera de vivir la identidad étnica y la manera tradicional.

«El acceso a nuevos espacios de un individuo dentro de la comunidad siempre presentó un inconveniente que es de la distorsión cultural que puede presentar y los demás pueden sugerir que él está presentando. Por lo menos al acceder al estudio universitario. Se supone que el estudio es algo tan ‘occidental’ que para ellos lo ‘occidental’, la [...], la educación, los gobiernos, los estados, todo es algo de temer. Pues han sido oprimidos por éstos durante muchos siglos. Entonces esto siempre los presentó un inconveniente para el individuo que accedió a estos espacios ya que es un poco discriminado. Simplemente se trata de que este individuo que acceda a estos espacios intente, trate de comunicar, de transmitir, de traducir un poco los beneficios que realmente se puede obtener con ellos y que se pueden aplicar al resto de la comunidad. Si no se hace esto, obviamente el choque será muy fuerte y va a terminar que el individuo va a ser apartado de la comunidad.» [El Mellizo, líder de PROROM, en una conferencia. La cita es de un vídeo publicado por PROROM sobre los *rom* de Colombia]

Tal como hemos visto en los capítulos anteriores, el acceso de los *rom* de Bogotá a la educación en realidad es un éxito, una cuestión de cambio rotundo, prácticamente de una generación a otra. No es de sorprender que paralelamente se presenten interpretaciones y concepciones de este nuevo mundo dentro de la misma comunidad *rom*. Unos, como este joven, reclaman cada vez más espacio y oportunidades para la reconstrucción de su identidad múltiple, mientras a otros les significa un gran peligro la aparente pérdida de unos referentes culturales, fenómeno que les hace temer y resistir. Como consecuencia su progresiva capacidad adaptativa se vuelve rígida y vulnerable. Los variados discursos que formulan los *rom* acerca de la escuela, llegarán a consolidarse en nuevas respuestas comunes ante la nueva realidad común. Lo que a continuación quiero demostrar es una tendencia principal de las representaciones de los *rom* de Bogotá junto con las voces divergentes y heterogéneas que modifican poco a poco esta tendencia.

#### 4.3.3 Comparación de oportunidades

En el rápido proceso de aculturación en el que se encuentran los *rom* de Bogotá, analizando sus propias oportunidades socio-laborales y académicas actuales hay básicamente cuatro referentes. Los *rom* de antes (*le rom demultané*), los *gadyé* de la misma sociedad (*le gadyé*), los *rom* de otros entornos (*le durutne rom*) y últimamente los demás grupos étnicos de Colombia.

*Le rom demultané [los rom de antes]*

Los «rom de antes» constituyen uno de los ejes de orientación en el cambio. Los antepasados, a los cuales se referencía continuamente, se presentan como los *verdaderos* [*chaché rom*], los que portaban un bagaje étnico-cultural puro sin contaminación *gadyó*, los que vivían consecuentemente y en armonía con sus creencias. En cuanto a la educación, los *rom* de ahora dicen que los «rom de antes» sólo confiaban en la «educación endógena» (un concepto utilizado por PROROM), es decir, no delegaban ninguna función educativa a instituciones de la sociedad *gadyó*. El seno de la familia o la *kumpania* era la mejor escuela para los niños y las niñas, pues podían estudiar todo lo necesario para prosperar en el futuro. Todos tenían *éxito educativo*, ya que el éxito no era individual, sino que lo asumía todo el grupo. Y como no existía el *fracaso* individual, tampoco tenía sentido el abandono del *sistema educativo endógeno*, porque desde la infancia hasta la madurez la cotidianeidad del día a día, la observación, la imitación y la cooperación gradual (y no el trabajo individual) constituían este sistema educativo. Por supuesto, la retrospección a las raíces culturales conlleva una interpretación idealizada y en muchos casos descontextualizada, pero de todas formas es un ejercicio significativo e interesante si se puede canalizar en un proceso de revisión crítica y de renovación.

PROROM trabaja en el doble proceso de recuperación y reanimación cultural por una parte y la elaboración de nuevas respuestas del grupo étnico a la realidad actual por la otra. Las dos líneas a veces no son claramente separables. Fernando, el padre *rom*, casi único en su generación que no teme, es más, fomenta los procesos aculturativos que, según él no perjudicarán el futuro de la cultura *rom*. Por eso a menudo provoca a los demás porque reivindica una revisión histórico-cultural crítica de las ideas y prácticas de los *rom* de antes.

*«Son brutos los gitanos de hoy día. Imagínese cien años atrás como serían de brutos. Eran brutos. Si somos ignorantes hoy día, imagínese los de esa época.» [don Alberto, padre rom, vícha Bolochook]*

La opinión al respecto de la *kumpania* de Bogotá es heterogénea, sin embargo todas las miradas, tanto las más progresistas como las más conservadoras, tienen en cuenta un punto de partida como referencia: *le rom demultané*.

*Le gadyé*

La sociedad dominante para los *rom* se encarna en sus relaciones personales locales en entornos verdaderamente cerrados. «*Le gadyé*» significa: mi vecino, la señora del

*almacén*, la profesora de mi hijo, mis compañeros de escuela de hace treinta años o bien el soldado del telenoticias. Fundamentalmente las referencias generales se basan en experiencias concretas a pequeña escala. A estas experiencias últimamente se añaden los acontecimientos políticos generados y gestionados por PROROM, pero que afectan directamente a la gente *rom*.

En cuanto a la escolarización, los *rom* tienen alguna idea sobre cómo tratan el tema los padres *gadyó*, cómo estudian los alumnos *gadyó*, cómo van a la escuela las alumnas *gadyó* y qué preferencias futuras comparten los padres y los jóvenes *gadyó*, compañeros o vecinos de los niños y jóvenes *rom*. Algunos *rom* conocen más la realidad, otros crean una idea *estereotípica* de los *gadyé* y la representación sobre ellos surge de este imaginario. De todas formas, los padres y madres saben que los *gadyé* no protegen tanto a sus propios hijos e hijas, pero eso sí, se preocupan más por su escolarización. Los *rom* critican a los padres *gadyó* por su irresponsabilidad y así mismo asumen las actitudes y prácticas *gadyó* como el otro extremo de una línea imaginaria de aculturación. Esta línea imaginaria de aculturación se inicia en los *rom demultané* y llega a los *gadyé*. Los posicionamientos personales en los debates comunes se definen entre estos dos puntos finales: más como antes, o más como los *gadyé*.

En el debate sobre la educación *rom* el punto más contundente tanto de los conservadores como de los progresistas es el significado diferente que tiene el *estudio* entre los *rom* y los *gadyé*.

*«Porque nosotros los gitanos, el estudio... Para nosotros el estudio tiene un enfoque diferente. No es un enfoque como lo tienen ustedes, los gadyé para prosperar, para sobresalir, para ser alguien en la vida. El gitano no necesita estudio para ser alguien. ¿sí?» [Nikola, padre rom, vícha Cristo]*

Los *rom* tienden a asumir que ellos no aseguran las mismas circunstancias educativas a sus hijos e hijas que los *gadyé*. ¿Por qué? Porque los padres *gadyó* saben cómo hacer las cosas de la escuela, mientras los *rom* no lo saben. Porque los padres *gadyó* conocen el contenido de los estudios, mientras los *rom* lo desconocen. Y sobre todo, porque argumentan que el contenido de los estudios no es significativo para un niño o niña *rom*.

*«[Éno tenía las mismas circunstancias que los gadyé?] No, no, no. En absoluto. Porque yo conocí como estudian los gadyé cuando terminan la escuela y llegan a su casa. La mamá les da a comer, y luego se ponen en la noche a terminar las tareas en una mesa muy bien acondicionada. Un escritorio. Incluso tienen muchas ayudas en una biblioteca casera. Calculadoras digitales, todo eso entonces. Para ellos se les facilitaba mejor porque tenían un ambiente adecuado para revisar las tareas. Yo no. Yo llegaba*

*de mi clase, inmediatamente me ponía terminar mis tareas y listo. No era más el asunto.» [Yanko, padre rom, vícha Cristo]*

Los padres *rom* quieren estudios para sus hijos, pero no como los *gadyé*. Sus aspiraciones se acercan más a un estudio significativo para los *rom*, aunque según el modelo *gadyó*, es decir en escuelas y de forma oficial. De todas formas, la comparación de las oportunidades entre los *rom* y los *gadyé* es constante en temas de educación, de trabajo y al fin y al cabo, en todo, ya que los *gadyé* constituyen el contexto social de la *kumpania*. La exclamación citada anteriormente «no sólo ser la etnia de los gitanos y ya. Sino también trabajar como los *gadyé*» representa perfectamente la doble referencia entre los *rom* de antes y las condiciones de los *gadyé*.

### *Le rom durutne [Los otros rom]*

Aunque la *kumpania* engloba tres familias *rom* – que por su parte pertenecen a tres *víchi* diferentes – y de esta manera crea una «comunidad» a través de múltiples relaciones e interacciones interfamiliares, se mantiene la percepción de familias independientes, diferentes entre sí. Aunque hay bastante colaboración, también existen conflictos entre ellas. Uno de los temas en los que no hay consenso es la educación. Los Rusos acusan a los Bolochok por no matricular a sus hijos en la escuela, y los consideran incultos y atrasados. Al mismo tiempo los Bolochok culpan a los Rusos por casar a sus hijas con los *gadyé*, por traicionar y perder su cultura *rom*. Esta comparación – a menudo presente en las opiniones – llena de orgullo a los Rusos por su actitud más abierta, más avanzada; mientras los Bolochok se sienten contentos porque son más *rom* que los Rusos y quieren serlo en el futuro. En ambas familias hay una amplia gama de posturas frente al tema. Sin embargo las estadísticas escolares (niños/niñas matriculados, duración de la escolarización, etc.) muestran una tendencia que fundamenta estas opiniones. Este cotejo se enfoca en las condiciones culturales-familiares que influyen en la práctica escolar de los niños y niñas *rom* de ambas familias y no en circunstancias objetivas. Aunque, eso sí, estas condiciones se explican por la trayectoria diversa de cada familia.

*«Porque lo que son los Churón y los Cristo tenemos, estamos asentados en una ciudad, en un solo sitio. Más que todo, por nuestros trabajos. Que trabajamos los metales. Entonces no tenemos la necesidad de salir a los otros pueblos, a las otras ciudades a buscar trabajo. Porque si yo vivo en Bogotá, en sólo Bogotá me defiendo. Si vivo en Medellín, en sólo Medellín me defiendo, porque hay muchos restaurantes, hay muchas fábricas que nos dan trabajo de metalurgia. Mientras los Gómez lo fuerte de ellos es el trabajo de caballos, las bestias. Comprar y vender bestias. Comprar y vender sillones, zapatos, todo esto. Entonces ellos siempre han tenido la necesidad de salir a los pueblos a las afueras a buscar ferias, donde hay feria de aquina, feria de cueros y todo esto para vender los productos de ellos. Y la mayoría de las gitanas de ellos leen la suerte. Esto ha*



*hecho que ellos mantengan más por las afueras que en las ciudades asentados. Y así mismo no pueden dejar a los niños solos, porque ¿quién les cocina, quién les ve, quién les cuida? Se los llevan en los viajes y esto hace que los niños casi no estudien. Por eso.»*  
 [Fernando, padre rom, vícha Cristo]

Por otro lado, todos los *rom* de Bogotá tienen parientes en otros países americanos (incluso en Europa) y la mayoría de los *rom* ha viajado a visitar a los familiares y sus *kumpaniyi*. Es decir, tienen experiencia propia de las condiciones de *le durutne rom* [*rom* lejanos, de otros países] y también perpetúan historias exageradas, creando unos *rom* modélicos de cada país o zona. Su situación económica, socio-cultural e incluso política se observa desde el punto de comparación de Bogotá.

Por ejemplo los *rom* de México son «berracos, *bravos*, violentos, asesinos, dominantes, que mandan a todos los gitanos».

*«Pero si usted va a Chile, va a México, Argentina, se encontrará con gitanos que viven en carpas. Y no es por cuestión económica. Sino por una costumbre, una forma de vivir»* [Yanko, padre rom, vícha Cristo]

Mientras los de México y de Chile generalmente se representan como muy atrasados y burdos, los *rom* de Argentina se estiman por su manera estricta de atenerse a la forma de ser *rom*. En Argentina, por ejemplo, los detalles de la boda gitana (*abiao*) son mucho más serios y los pasos no son meramente simbólicos como entre los *rom* de Bogotá. Comentan también que una mujer no puede pasar delante o encima de un hombre (los hombres hasta escupen a la pared para que la mujer no pueda pasar ni siquiera sobre su saliva), o todos utilizan dos toallas porque las partes puras e impuras del cuerpo se separan, etc. Una mañana me puse a charlar con Bambolero en el terrado de su casa. Tomábamos *chaio* (infusión de frutas) y al terminarlo estaba dudando, pero no teniendo una mesa cercana coloqué mi vaso vacío en el suelo. Bambolero, con una mirada muy significativa se puso a reír y dijo: «Si usted hiciera esto en Argentina, los *rom* lo echarían fuera de su hogar, porque esto es *marimé*, hermano, ¡*MARIMÉ!*», es decir impureza. Mi reacción fue inmediata, levanté el vaso. Bambolero rió y me tranquilizó: «Nosotros ya no damos mucha importancia a eso, ya somos menos rígidos. Sólo si vienen *rom* de fuera. Entonces sí mantenemos estas cosas, pero quédese tranquilo, Ábel, no lo echaré de mi casa, jajajajaja.» En Argentina, si un *rom* se casa con una *gadyí*, este *rom* será expulsado de la *kumpania*. Además, y sobre todo allá, los *rom* son más ricos, más poderosos, y las sus iglesias cristianas son multitudinarias. Argentina para ambas grandes familias de la *kumpania* de Bogotá significa una alternativa constante, que – entre otros – encarna la pureza de la «raza de los *rom*» (*romano ráso*) y el «vivir de manera *rom*» (*chacho romano traio*).

Fardi decidió irse a Argentina a visitar a sus parientes, justamente en un momento de dificultad escolar con su hija. Yessica quería seguir estudiando pero la familia no estaba de acuerdo. Aunque Fardi explica el viaje con argumentos económicos, en mi lectura la decisión se tomó para sacar a su hija de esta situación tan delicada sin causarle un daño sentimental mayor. Tampoco es casual que fueran a Argentina. Todo el mundo sabe y dice que allá los *rom* son muy estrictos...

En contraste, los Estados Unidos simboliza la riqueza, las oportunidades económicas infinitas, pero a un coste cultural importante. Mientras en relación con Argentina se mencionan tanto la riqueza como la pureza cultural con admiración, los *rom* son conscientes de la pérdida cultural de los *rom* de Estados Unidos. Por ejemplo Mara, la abuela *rom*, se queja de que sus nietos en los Estados Unidos ya no hablan *romanés* entre ellos, cada mañana viene el bus de la escuela a por ellos y sus padres (el hijo de ella) trabaja en una agencia inmobiliaria desde la mañana hasta la noche. «Estos niños no van a ser *rom* nunca» dice.

Hay otros muchos ejemplos de constante comparación *inter-Rom*, pero lo que nos interesa ahora es que, debido a la flexibilidad relativa de los *rom*, las comparaciones tienen repercusiones concretas en proyectos migratorios de corto, medio o largo plazo. En cuanto a la escolarización, esta cuestión se tiene en cuenta entre otros factores, aunque generalmente no es decisiva en el momento tomar una decisión.

### *Los grupos étnicos*

La referencia a otros grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizal) es una consecuencia del proceso organizativo *rom*. PROROM desde el principio tuvo como objetivo la equiparación de las oportunidades políticas, culturales y sociales con los grupos étnicos «tradicionales» de la república. Con «tradicional» quiero decir aquellos grupos étnicos que se reconocían como tales antes de los *rom*. En varios talleres y en reuniones con autoridades los voceros *rom* aprendieron el «discurso étnico», es decir, la comparación retórica de la situación legal y socio-cultural de los *rom* con los indígenas y afrocolombianos..

Aunque la mayoría de los *rom* no tiene claro todos los aspectos de la política étnica del país, en materia de educación saben que los indígenas y los afrocolombianos tienen escuelas propias, tienen proyectos de etnoeducación, tienen representantes en ciertas comisiones de ministerios y secretarías de la Alcaldía de Bogotá. Los *rom*, en el ámbito de la representación política tienen una retórica más o menos elaborada que compara su situación con la de los demás grupos étnicos y este discurso se ha «infiltrado» a nivel cotidiano en debates o conversaciones sobre el tema educativo. Y esto es así a pesar de

que «el indio» para los *rom* es sinónimo de «atrasado, bravo y primitivo». Un día Yino me decía: «estos *rom* dicen que indios así, indios asá, pero si se miraran en el espejo, se dieran cuenta de que ellos son más indios que ninguno de aquellos» – es decir, más atrasados, menos cultos.

El aspecto de los grupos étnicos está presente en las opiniones y discursos, sin embargo las tres categorías (*rom* de antes, *gadyé* y *rom* lejanos) anteriormente comentadas son más dominantes, al menos en relación a la educación.

#### 4.3.4 «Ahorita necesitamos los estudios porque ya trabajamos con la policía, con el ejército»

Aunque haya acuerdo entre los *rom* de que la escuela es necesaria, existe un debate corriente sobre su utilidad y el tiempo exacto imprescindible. Algunos ya comenzaron este proceso durante la época anterior de mayor movilidad porque veían clara su utilidad instrumental.

*«Entonces entre pueblo y pueblo. No era prioridad estudiar. Pero sí se veía que algo que de pronto era algo beneficioso,... mi papá nos enseñaba leer, nos enseñaba escribir»*  
[El Mellizo, *rom*, vícha Bolchoc]

El padre del Mellizo no sabían exactamente por qué, pero insistían en los estudios. Yoshka, el anciano *rom*, ahora ve claro que su empresa familiar podría funcionar mejor si algunos de los hijos o nietos tuvieran algún conocimiento sobre ordenadores y contabilidad. Su expectativa sobre la escuela es ajustar el conocimiento y la aptitud de sus hijos y nietos a las expectativas del contexto laboral moderno.

*«Esa es la vida del gitano. La mayoría de los gitanos ahora están estudiando, porque ahorita se necesita, porque estamos pasando varias etapas. Ahorita necesitamos el computador, porque ya trabajamos en la policía y el ejército, y ya necesitamos que mis hijos y mis nietos estudien para que lleven la contabilidad de los que estamos haciendo. Pero hay muchos gitanos que como siguen negociando con bestias, no le paran bolas<sup>163</sup> a los niños.»* [Yoshka, abuelo *rom*, vícha Cristo]

De esta manera Yoshka vincula la necesidad de cambios a su forma moderna de vivir. Es decir, reconoce la diversidad interna del pueblo *rom* y habla de su propia experiencia, diciendo: yo sé qué tenemos que hacer, mientras los otros menos modernos, todavía no. Fernando también fundamenta su argumento en estas dos destrezas (informática y contabilidad), como imprescindibles para el negocio de los gitanos hoy en día. Sin embargo, introduce un elemento nuevo, que escuché solamente

<sup>163</sup> no parar bola = no hacer caso, no tener cuidado

de una madre: el rol de la escuela como guardería, que asegura unas horas de tranquilidad a los padres, que indudablemente representa una postura bastante aculturada, en la cual la escuela no aparece como fuente de miedo y desconfianza.

*«Porque hoy en día nos damos cuenta de que no sabe prender y manejar un computador, ya se queda en el siglo pasado. Es muy importante saber escribir, saber hacer una cotización, manejar un fax. Todo eso para poder entrar en una empresa para encontrar un trabajo. Si no sabemos hacer esto, si no tenemos estudios para hacer eso, ¿quién nos va a dar un trabajo de aquí adelante? Pues, ya no.... por obligación es importante algún estudio, que estos niños estudien [...]*

*hoy en día ya todo el mundo, de los estudios, ya se dan cuenta que es un motivo de orgullo.[...] Incluso a los mismos viejos hoy en día es un alivio que los muchachos estudien porque, tú sabes que los gitanos parecemos conejos, curisas, en cada casa de gitanos es normal ver bien quince, veinte pequeños. Y si no les ponen a estudiar, los que vienen a la casa vuelven locos, donde este ruido y molestar todo el día. En cambio cuando les ponen a la escuela, todos dicen 'Ay, ¡qué descanso!' Todo el mundo tranquilo...» [Fernando, padre rom, vícha Cristo]*

Biry, el hermano de Yoshka también reconoce la importancia de ir a la escuela pero lo que destaca es aprender la convivencia entre los *rom* y los *gadyé*. Él comenta que es bueno escolarizarse junto con los *gadyé*, pues hay que saber cómo tratar con ellos y también conocer su lengua. Pero el mismo Biry, en una entrevista grabada, argumenta que «la escuela sirve para aprender los básicos: leer, escribir los cálculos, nada más», dejando claro que su rol de padre y su rol de *militante* del movimiento en ciertos momentos le requiere formular opiniones contradictorias.

Gabriela, una anciana con una actitud relativamente abierta, también destaca la función instrumental del colegio. Leer y escribir: nada más.

*«Lo importante es aprender a leer a escribir, eso es lo importante. Como viajamos tanto, nosotros aprendemos muchas cosas viajando y otras personas, y así se educan.» [Gabriela, vícha Bolochook, abuela rom]*

De hecho la retórica dominante en la *kumpania* de Bogotá tiende a subrayar los conocimientos básicos como la lecto-escritura y las matemáticas como la única necesidad por lo cual se entra en la escuela. Si no fuese por eso, dicen estas voces, los *rom* evitarían el contacto con la educación formal.

Phabai introduce un aspecto, poco común a nivel retórico, que es la experiencia incómoda de mostrarse ignorante, de no poder utilizar formas más básicas de comunicación. Su caso es muy especial porque esta madre de dos niñas y un niño, tiene estudios básicos, sabe leer y escribir y está muy inquieta en cuestiones de educación. Tiene varias conocidas *gadyé* en extranjero y suele escribir y recibir cartas manuscritas.

Sin embargo se casó con un señor muy conservador de la familia más «tradicionalista» de la *kumpania*, que no le permite cumplir sus sueños acerca de la educación de sus hijas y su hijo.

*« yo quiero que ellas aprendan a leer y escribir para que ellas no pasen vergüenza. Cuando tienen que leer o necesitan escribir algo rápido, o una nota. Si no saben leer y escribir, eso sí que es incómodo.» [Phabai, madre rom, vícha Cristo]*

Fernando, un padre *rom* que tiene dos hijas universitarias, más allá de apostar por un alto nivel de aculturación para poder mantener de manera conciente sus raíces, crítica fuertemente los demás *rom* porque como dice ‘no los llevan a los niños a escuela. Que sólo quieren comprar carros grandes, ropas nuevas y equipos de música costosos. Dice que a ellos ya no importa que luego no tienen plata para echar gasolina en el carro, lo importante es que lo tengan.’

Esta voz crítica también está presente entre los miembros progresistas de la *kumpania*. El pensamiento libre está permitido entre los *rom*, pero son muy poco permisivos con la crítica directa a la cara. Las confrontaciones directas son muy raras entre los *rom* porque las consecuencias de esto no suelen ser personales sino que implican a toda la familia. Por tanto, estos comentarios no afectan al trato entre hombres que tienen posiciones contrarias.

Hay pocos *rom* que hablen de sus referentes académicos, no sólo porque no había en su época, sino también porque no los podían seguir – como demuestra el nivel de escolarización. En este sentido, Fernando – un hombre que difiere en muchos aspectos del resto de los *rom* – explicó un caso de hace más o menos veinticinco años que le sirvió como motivación para salir adelante con los estudios.

*«hay algo que me motivaba a mí que en ese tiempo me contaban que cuando era pequeño, ya algunos de los gitanos de Puente Aranda, los Demetrio, había unos de ellos que habían alcanzado estudios superiores. Entonces nos contaban nuestros viejos. Mire por ejemplo, había un gitano que se llamaba Lolya – le decíamos Zapata – él alcanzó hacer cuatro, cinco semestres de medicina. Y hubo otro que alcanzo como seis, siete meses de química. Era el Tinya. Entonces, nuestros viejos nos decían, ‘Mire, qué verracos son los gitanos de Puente Aranda, alcanzaron a estudiar hasta la universidad, e hicieron semestres de esto y del otro’. Él que estudió química, pues lógicamente aprendió formulas y trabajaba y aplicaba en su trabajo. Y en ese tiempo, por decir algo, yo me acuerdo porque yo era niño, me acuerdo en ese tiempo sacó un proyecto e hicieron los taques grandes y fabricó en ese tiempo, fabricaba sulfato de cobre, sulfato de magnesia, varios productos químicos. Y sacó a nivel casi como industrial. Y sacaba en cantidad y vendía y prestaba muchísima plata en ese tiempo. Y ganaban muy buen dinero y en poco tiempo compraron camionetas y se les veía el progreso. Entonces esto era un modelo para nosotros que estudiábamos pequeñitos. ‘Mire que verracos, estos gitanos, si ellos lograron y vea cómo logran plata frío y fácil... Yo también voy a*

*estudiar y yo también voy a ser verraco, como estos con estudios para ganar harta plata. De pronto esto me da más plata de lo que hacen los viejos, de martillar y esto y el otro.' Entonces, era un modelo entre los gitanos, que sí nos motivaba para estudiar, para alcanzar a ser así verraco, como esos que trabajan y ganan más dinero. Como que estudiaron donde los gadyé.» [Fernando]*

Como he dicho, hay muy pocas historias parecidas circulando en la *kumpania*, pero ésta me parece interesante por más de una razón. Primero, esta historia debería ubicarse en los sesenta, principios de setenta. Cosa que demuestra que los estudios continuados, aunque hayan sido raros, no estaban del todo ausentes en la *kumpania* de Bogotá, ni entre los *rom* de Colombia. Segundo, eran «nuestros viejos» que comentaban con reconocimiento y con una cierta envidia («qué verracos» = «qué chulos») el logro académico de los «otros *rom*» (*le durutne rom*) y no con menosprecio o indignación. Es necesario recordar que en esa época los *rom* acababan de asentarse y se estaban replanteando las bases culturales de su organización social. Tercero, éste es un ejemplo diferente de los que anteriormente presenté, porque el logro académico se tradujo inmediatamente en éxito económico, reafirmando así la correlación directa en el pensamiento de los *rom*. Considero que éste es un caso muy significativo, porque indirectamente contribuyó a la continuidad de los estudios de Fernando y el salto aculturativo que posteriormente realizaron sus hijos. No disponemos de información sobre esta historia desde otros puntos de vista, por tanto no podemos comentar las opiniones de los demás *rom* sobre esos *rom* universitarios en esa época y sus familiares de ahora (sólo hay una persona de los Demetrio en la *kumpania* de Bogotá).

«No tenía plata para pagar la tasa del título»

Hemos visto que la principal expectativa de la escolarización es la apropiación de ciertos conocimientos prácticos como la lectura, la escritura y las operaciones básicas matemáticas. Pero como aspecto lateral también comentan algunos que la escuela es necesaria para el conocimiento de la vida de los *gadyé*, para poder tratar mejor con ellos, sobre todo en los negocios. Lo que no se comentaba en ninguna entrevista, ni tampoco en conversaciones cotidianas, era el valor simbólico o real de los títulos. El «graduado», el «bachiller», o por ejemplo el «Certificado de Aptitud Profesional» (de las modalidades de formación del SENA). Si alguien pasa al sexto nivel del colegio, los *rom* se referirán a esta persona como uno que *ha hecho* secundaria. Yanko, uno de los pocos de la generación entre 30-40 que cumplió todo el curso del bachillerato, en el momento de recibir el título de bachiller no tenía dinero para pagar la tasa, por lo que ahora, casi veinte años después, no dispone del documento que certifique que ha superado el bachillerato. Independientemente de esto, según los conceptos de los *rom* Yanko es bachiller, mientras en ningún lugar podría demostrarlo oficialmente.

Muy al contrario, en la casa de Celia, tanto su diploma de *ingeniera industrial* (licenciatura), como la de *planeación urbana* (curso de formación) están colgados, enmarcados, en la pared del salón, para dar prestigio a toda la familia. Celia comenta

que ni sus padres ni sus hermanos la ayudaron económicamente a conseguirlo, pero ahora están todos muy orgullosos y han sido sus padres los que han colgado los títulos y no ella misma. En este caso el título tiene un valor simbólico importante, que por supuesto va más allá del hogar de la familia y se extiende a toda la *kumpania* de Bogotá.

Fernando también está orgulloso de su título de contabilidad (un curso del SENA), pero él lo consiguió para satisfacer las expectativas de su madre *gadyó*, que es abogada y de hecho siempre ha querido que su hijo fuera universitario. En este caso, pues, el título puede ser un orgullo de cara la *kumpania*, pero representa el cumplimiento rebajado de las expectativas familiares.

Los últimos dos casos son excepciones a la regla general, en la cual, el «papel» expedido por la escuela no tiene demasiada importancia, pues de momento no tiene repercusión directa en las oportunidades laborales para los *rom*, mientras las *formas* de organizar el trabajo sigan un modelo tradicional, fuertemente ligadas a la propia comunidad. Sin embargo, hay algunos jóvenes *rom* que sí creen que el trabajo *gadyó* es una alternativa real para un *rom*, porque no les basta con ser un grupo étnico, sino que también quieren el trabajo de los *gadyé*.

«Claro hijo, ivaya a la escuela y si se aburre lo sacamos!»: presión y apoyo de la familia

En los capítulos anteriores hemos visto que los padres formulan discursos diversos sobre la escolaridad de sus hijos. Pero también me he referido a una cierta inconsistencia entre los discursos y las prácticas. Las opiniones acerca de la educación se encuentran en un desarrollo continuo bajo la influencia de las expectativas tradicionales y las reivindicaciones políticas. Pero, sin duda, las prácticas no siguen el ritmo del cambio retórico.

Boria y su esposa *gadyó*, Deisy, han apostado por la educación de sus dos hijas y su hijo, pagando el precio de un ligero alejamiento de algunos principios *rom*. Mientras los dos hacen diariamente sacrificios importantes al respecto, hay ciertos límites que no piensan pasar. A su vez, buscan formulas para solucionar los problemas respetando las normas de los *rom*. Las dos chicas van a escuela de niñas para evitar las críticas de la familia. Ellas pasan poco tiempo con sus primos y primas *rom* y no hablan *romanés* entre ellos. Boria también perdió su práctica e incluso con su padre se comunican en castellano, mientras todos los demás hermanos tienden a hablar en *romanés*. Boria lo deja claro: mientras no entre en confrontación directa con los *rom*, él apoyará el estudio tanto de sus niñas como de su hijo. Boria prepara con frecuencia la tarea escolar de Mónica, su hija. En una de mis visitas, recortaba un artículo de *El Tiempo* para pegarlo en un cuaderno, subrayando cosas en el artículo. Luego peinó y trenzó el cabello de

Mónica. Las chicas estaban preparándose para salir a la escuela y Boria quería participar en este rito. Incluso les ayuda con la comida.

Boria no sólo da apoyo moral a sus hijos, sino también ayuda práctica<sup>164</sup>. Lleva a su hijo diariamente en bicicleta a una escuela lejana a las 6 de la madrugada y lo recoge a las 12. Siempre les pregunta por la escuela, riñe y elogia, pregunta y responde. Él tiene experiencia incluso del bachillerato, sabe de qué va la escuela. Su mamá *gadyó* también ayudaba a Boria y a sus hermanos. Pero a diferencia de ella, Boria no les pregunta a los hijos si quieren o no, sino que les deja claro que es imprescindible el estudio.

En cambio, Yanko, el hermano mayor de Boria, quien terminó el bachillerato y se casó con una *romni*, da más margen de decisión a sus hijos – tal como lo hacen los demás *rom*. Aunque se preocupara por la matriculación de su hijo, cuando como única opción de escolarización le ofrecieron una escuela lejana, argumentó que su mujer no podía llevar a Morenito (su hijo) tan lejos y que no permitiría ir y volver solo al niño. Su hijo mayor – buen estudiante y popular en su grupo clase – dejó los estudios con catorce años, antes de terminar la secundaria y conseguir el título.

Fernando recuerda que su padre le apoyó pero nunca lo obligó a estudiar:

*«Claro, claro. Yo me acuerdo que le [a mi padre] decía que quiero que me llevase a estudiar. Y él que ‘Claro hijo, si quieres y, pues si le gusta [a usted, hijo], pues tranquilo y si se aburre lo sacamos.» [Fernando, padre rom, vícha Cristo]*

Como vemos, Yanko no consideraba antes importante el estudio para su hija, pero sí para sus hijos. De esta manera está condicionando su apoyo en función del sexo del hijo. Al contrario que Boria, Yanko no está dispuesto a sacrificarse por la escolaridad de sus hijos o su hija.

Otro modelo respecto a la actitud hacia los estudios es el que representa don Alberto. Este anciano *rom* aprendió a leer y escribir de un vecino *gadyó* cuando pasaban unos meses asentados en un pueblo. Lo hizo muy en contra de las preferencias de su padre. Cuando nacieron sus propios hijos decidió darles estudios, porque si él mismo no había tenido oportunidad, al menos, ellos tendrían un mejor futuro. Don Alberto, consciente de las dificultades que eso supone, estaba decidido a conseguir que sus hijos fuesen escolarizados de cualquier manera.

<sup>164</sup> Durante el trabajo de campo Boria me hizo una oferta medio explícita: si le ayudo a sus hijas en los estudios, me abre todas las puertas en la *kumpania*! Desde luego acepté el trato: así me transformé en profesor particular de una familia Rom



*«Yo leía a escondidas, no me dejaban leer, yo ‘soplaba’ la viña y tenía el libro en las manos y a mi papá no le gustaba. Ahora me he dado cuenta de que el estudio es bueno. Todo lo que tú sabes es en beneficio de ti mismo. [se dirige a sus hijos, ambos universitarios] Yo quiero que ustedes terminen sus estudios. [...]*

*No es fácil siendo uno nómada, dar estudio a un pelado [niño]. Por las circunstancias, si estábamos en este pueblo, estaban estudiando ellos, si acabó el trabajo te tocó de allí irse. Y a mí me tocaba quedarme. Quedarme en este pueblecito, raspando, haciendo el esfuerzo más grande para que ellos terminaran el año.» [don Alberto, padre rom, vícha Bolhoc]*

Su hijo, Mellizo explicó lo mismo desde su punto de vista:

*«mi papá nos enseñaba leer, nos enseñaba escribir y pues tenía expectativas sobre nosotros.» [el Mellizo, rom, vícha Bolhoc]*

Las expectativas de don Alberto eran altísimas, tanto sobre sus dos hijos como sobre su hija. Esta última está a punto de acabar la carrera y emplearse como ingeniera química.

*«La ilusión mía, le voy a contar un secreto, la ilusión mía con el Mellizo es bastante grande. [...] Que sea en adelante senador. [...] Puede ser lo que sea. Pero políticamente puede llegar.» [don Alberto, padre rom, vícha Bolochok]*

Esta aspiración no es habitual entre los *rom* y doblemente contraria a las aspiraciones tradicionales. Por un lado, lo que quiere conseguir no se desarrollará dentro de la *kumpania*, es decir se integrará en el mundo *gadyó*, y en consecuencia se perderá para los *rom*. Por el otro, a lo que aspira es a tener *poder* sobre otras personas en la estructura socio-política *gadyó*. El *rom* no busca poder – argumentan ellos mismos – sobre otras personas, en la *kumpania* todo los hombres son iguales, cada uno es jefe de su hogar. Pero Fernando asume las críticas y un cierto aislamiento que hace la *kumpania* hacia él y su familia, porque está convencido de que es el único futuro para los jóvenes *rom*.

*«Por el hecho de que los jóvenes estudien no vamos a dejar de ser gitanos, no. Porque pueden estudiar y no perder la tradición gitana, la costumbre.» [don Alberto, padre rom, vícha Bolochok]*

La argumentación de don Alberto diverge fundamentalmente de los discursos del resto de los *rom*. No sólo porque tiene aspiraciones bastante altas, sino también porque sus expectativas fueron planteadas – según cuenta – mucho antes de que nacieran sus hijos. Don Fernando – a diferencia de los padres de Celia – siempre quiso «dar» estudios superiores a sus hijos, a pesar de todas las dificultades y de su absoluta inexperiencia en este terreno.

La postura de Phabai – y diría que la de la gran mayoría de los *rom* – es muy parecida a la de Yanko, con la única diferencia de que ella sólo tiene unos pocos años de estudios elementales, sin un orden ni continuidad. Ella es permisiva con los niños y estricta con las niñas. Desea que éstas puedan defenderse en un contexto más moderno, en un mundo más exigente, pero no está dispuesta a negociar esta opción con las normas tradicionales *rom* limitantes en este aspecto.

*«Los niños pueden estudiar. Tampoco los obligan, no se les obliga pero tampoco se les prohíbe. Salen de la escuela porque no quieren seguir. Porque los gitanos se buscan su trabajo independiente, no quieren ser empleados de nadie. En eso están muy celosos. Les gusta aprender con los papás, lo que los papás saben esto aprenden.» [Phabai, madre rom, vícha Cristo]*

*«Uno aprende muy fácil. El papá lo lleva a uno al trabajo y uno va viendo cómo es que uno tiene que hablarle al gadyé. La meta es convertirse en un comerciante excelente y un vendedor estrella.» [Loli, joven rom, vícha Cristo]*

Su hijo entra en la escuela con el mensaje de que no se espera que sobresalga académicamente, ni se espera continuidad y que en caso de dificultades sociales o académicas en la escuela puede volver a la educación «endógena» en el taller de su papá. Dicho de otra forma, esta madre no toma una responsabilidad sobre los estudios, ni comunica responsabilidad a los hijos para con los estudios. La escuela es representada como un espacio que pertenece a la infancia para adquirir unos conocimientos básicos – no presentes en la familia – y salir de allí supone la incorporación paulatina a las actividades productivas y reproductivas de la familia.

Durante el trabajo de campo he identificado distintas **prácticas paternales** ante la cuestión de la escuela y la educación. En los casos aquí presentados muestro comportamientos que he clasificado en cuatro categorías prototípicas, todas ellas independientes de las condiciones socio-económicas.

### 1. *ayudador con escolarización*

Primero veremos los casos en los que los padres tienen suficiente experiencia escolar como para poder apoyar efectivamente a sus hijos en los estudios. Estos padres ofrecen una ayuda práctica y moral a los niños, transmitiéndoles expectativas académicas y proyección intelectual. Estos padres y madres asumen el rol de mitigadores entre los valores tradicionales de la comunidad por una parte y las necesidades académicas por la otra. La mitigación desde los roles de género es uno de los puntos más críticos de este modelo. En todos estos casos había una persona (madre, abuela, tío, etc.) *gadyó*

alrededor del niño durante su infancia. Esta primera categoría representa una minoría en la *kumpania* de Bogotá. [don Alberto, Boria, Celia, Didio, Phabai]

### 2, *neutral con escolarización*

En la segunda categoría se encuentran los padres con una larga experiencia escolar (secundaria, bachillerato) para poder transmitir un ejemplo y dar ayuda eficaz a los niños. Los padres de esta categoría condicionan su apoyo según edad y género. No dan suficiente respaldo a los hijos, porque a pesar de los estudios adquiridos, comparten los valores y expectativas dominantes de la comunidad *rom*. Ceden a la *fuerza comunitaria* y no están dispuestos a recibir críticas del bando conservador de los *rom* respecto a la escolarización de las niñas, por lo que las sacan de la escuela después de cumplir pocos años académicos. Puede que un padre sea «ayudador con escolarización» con su hijo varón, pero sea «neutral» con su hija. [Yanko, Fardi]

### 3, *ayudador sin escolarización*

En tercer lugar, hay padres y madres sin experiencia escolar significativa que, sin embargo, responden de manera muy sensible a las oportunidades futuras de sus hijos. Cuando ellos fueron niños no dispusieron de la opción aculturativa a través de la escuela, por lo que desean que sus hijos tengan una vida mejor, con más oportunidades sociolaborales y culturales. Estos padres no pueden ofrecer una profunda ayuda académica, pero sí un apoyo moral, un discurso metódico pro-escolar o bien en crear circunstancias físicas pro-escolares. Estos padres y madres asumen las críticas de la *kumpania* y mantienen sus ideas más progresistas a pesar de su aislamiento relativo en la comunidad. [don Alberto, Loli]

### 4, *rígido sin escolarización*

Finalmente, la cuarta categoría más numerosa incluye a los padres con mucho apego a la cultura *rom*, en su interpretación menos flexible. Reconocen el *imperativo* del contexto social y material, es decir la necesidad de una escolarización básica, pero no tienden a rendirse ante las demandas aculturativas. Los niños pueden estudiar si quieren y dejar de hacerlo si así les parece. Sin embargo, se espera de los niños una participación en la vida social, productiva y reproductiva de la familia. Las restricciones hacia las niñas son estrictas y metódicas. En estas familias la escolarización de las niñas y la presencia de *mujeres gadyó* es menos característica.

Estas categorías detectadas en la *kumpania* de Bogotá representan un tiempo concreto, pueden ser flexibles y el paso de una categoría a otra puede depender de diversas condiciones, entre ellas el sexo y la edad de los niños.

«¿Qué dirá la kumpania?» apoyo y presión de la comunidad

*«Y pues, en el tiempo que yo empecé a estudiar en la escuela 'particular', de los gadyé, se veía como prácticamente una herejía. Como una herejía, entre los gitanos. ¿Cómo un gitano estudiando? Hace más de treinta años. En esa época los gitanos no se veían bien que estudiaran.» [Fardi, padre rom, vícha Cristo]*

Esta cita se refiere a los *rom* de hace treinta años, durante los primeros años de asentamiento en Bogotá. Sabemos por otros testimonios anteriores que esos años representan una historia de ruptura de tabús de épocas previas. Uno de estos era el tabú de la escuela. Desde hace treinta años el discurso dominante se ha vuelto más permisivo y la práctica muestra una fuerte voluntad por parte de las familias a participar en la educación escolar a lo largo de algunos años. Hoy en día las cosas han cambiado, la escolarización no es algo escandaloso entre los *rom*, pero los límites siguen vigentes, sobre todo para las niñas. En la mayoría de los casos, los padres siguen prohibiendo a las niñas y – aunque de manera sutil – desviando a los varones, haciendo referencia a la opinión y las normas de la *kumpania*. Aquí copio una nota del diario de campo, pero tengo varias de la misma «temática», la crítica a Boria.

*«la gente comenta que 'este Boria ya es un gadyó total', que quiere buscar una profesora particular para sus hijas. En el camino a la casa Boria dice: '¿Ves, que esta gente me está riendo cuando hablo de la educación de mis hijos?' Le da pena. A su mujer también.»*

*«es que [mis hijas] estudian porque están en un colegio femenino. Si estudiaran con niños ya las hubieran sacado, porque [los rom de la kumpania] piensan que se van a conseguir novio o con los profesores. Por eso no las dejan estudiar. Mi esposo no las dejaría, como las va a dejar, porque después todos los gitanos hablarían de ellas. Ay, ahorita no, porque saben que están pequeñitas y que saben que el colegio es de niñas. Si no, dirían 'ay mire la hija del Boria estudiando con particulares, no les dan miedo que se las roben, o que se enamoren de un particular o el profesor les hagan algo'.» [Deisy, esposa gadyí de Boria]*

Los comentarios, algunas veces directos pero la mayor parte de las veces indirectos, sirven para obligar a todos los *rom* a respetar la *estrategia común* de la *kumpania* respecto a la escuela. Fardi, uno de los primeros *estudiados*, sentía el apoyo de sus padres y de toda la *kumpania*, pero después, en un momento dado, le «llegó» el mensaje de que la familia ya le necesitaba para el trabajo y que «basta ya» con la escuela. Fardi no pretendió entrar en discusiones, además tenía muy asumido su rol en la familia.

*«realmente no tenían comentarios malos hacía mí. Al contrario, me animaban, me apoyaban. Incluso en algunas ocasiones me ayudaban a realizar las tareas, que no era muy seguido que me ayudaran puesto que yo salía de mis clases de la escuela, inmediatamente me ponía a terminar las tareas. [...] pero me salía en poco tiempo de*

*la escuela.[...] Porque ya tenía que empezar a trabajar. [...] Yo creo que la decisión fue conjunta [de mi padre y de mí] [...] Para el entorno gitano, para la kumpania, era muy normal. Y yo tenía eso en la mente. Así la decisión ha ya sido solamente de ellos yo la aceptaba y tendría que aceptarla y la asimilaba.» [Fardi, padre rom, vícha Cristo]*

Esta es pues la respuesta más clásica a las normas de la comunidad. Pero otros, por ejemplo, que tienen mujeres *gadyó* en la familia, intentan extender estos límites: unos años más, escuela de monjas a las niñas, profesores privados, etc.

La respuesta más desfavorable de la comunidad puede ser un rechazo parcial o total. En Bogotá conocía un joven, hijo de un *rom* de gran respeto (hace unos años que falleció) y una *gadyí*, que vivía alejado de la *kumpania*. Este joven, Damián, no figuraba en la *lista mental* de la familia. Sistemáticamente lo dejaron fuera cuando pregunté por la familia extensa porque «ese ya no es *rom*». Otro ejemplo a este rechazo es una joven, hija de un *rom* reconocido, que gracias a su madre *gadyó* y a su padre «progre», concluyó sus estudios en la universidad. Los *rom* comentaban que después de todo eso sería muy difícil casarla con un *rom*.

*«Las que se crían con los particulares son las que más lejos llegan en los estudios. No les ha ido bien dentro de la comunidad porque no son bienvenidas, ni bien vistas.» [Patricia, niña rom, vícha Bolochock]*

Uno de los elementos más problemáticos del modelo paternal respecto a la escuela es la opinión de la comunidad. Tal como detallaba antes, hay algunos que intentan mitigar sus visiones con las visiones comúnmente compartidas. Don Fernando, consciente de su estatus marginal en la comunidad, está convencido de que lo que hace (educar a sus hijos y a su hija), lo hace por el bien, por el futuro del pueblo *rom*. El único deseo que tiene al respecto es que los *rom* algún día reconozcan su verdad.

*«Pero si lo aceptan de que mis hijos están estudiando está bien, puede que esto cambie. Si esto se aceptara, que mis hijos están estudiando está bien, puede ser un ejemplo para ellos. Porque ellos me dicen que yo estoy cometiendo el error más grande del mundo al educarlos. Que lo que ofrece la educación no sirve.» [don Alberto, padre rom, vícha Bolochock]*

La *fuerza comunitaria* de la *kumpania* tiene un poder decisivo sobre las decisiones individuales. La comunidad (familia extensa + *kumpania*) no interviene de manera directa, sino más bien, a través de una presión verbal indirecta en aquellos miembros de la comunidad que tienen poder de decisión. El abuelo o el padre puede prohibir directamente a su nieto o nieta que vaya al colegio o que se relacione con gente *non grata*. La abuela y la madre también puede tener el suficiente poder como para hacerlo, todo depende de la familia. Pero, lo que es cierto es que hay algunas personas (varones

sobre todo) que tienen más influencia sobre los demás de su familia extensa, e incluso a través de los vínculos familiares puede extenderse esta influencia a otras familias *rom*. Durante los procesos de decidir y comunicar la prohibición, al mismo tiempo se ofrecen espacios para cuestionar, renegociar y modificar sutilmente las normas tradicionales de los *rom*. A través del debate abierto, los más jóvenes o (más) libre pensadores reciben cierta voz y pueden introducir *nuevos* argumentos hasta ahora no aplicados para justificar su presencia en diversas instituciones públicas o privadas *gadyó*. Las decisiones individuales contrarias a la tradición erosionan las interpretaciones demasiado rígidas de la cultura, en cuanto sirven como modelos, como alternativas a muchos otros en situaciones semejantes.

En resumen, el apoyo o bien la presión de la comunidad respecto a las prácticas educativas influyen básicamente de dos formas. O directamente, cuando ciertas personas de respeto comunican su prohibición (o al menos una contra-recomendación potente); o bien los padres y madres ajustan sus decisiones a las normas bien conocidas de la comunidad para evitar confrontaciones y alejamiento dentro de la misma *kumpania*.

#### 4.3.5 «No es primordial para ellas estudiar»: desconfianza, expectativas

Reflexionando sobre la educación formal, los *rom* explican sus temores, sobre todo acerca de las niñas. Mientras la escolarización del niño, en la mayoría de los casos, es decisión suya, la intención de la niña sólo se respeta en los primeros años de la primaria. Si quiere, *puede* ir al colegio. Pero cuando los padres lo consideran necesario o conveniente, la niña *debe* dejar los estudios.

*«la niña también tiene que, por lo menos, aprender a leer y escribir. Por lo menos. Pero no es primordial para ellas estudiar y hacer una carrera...» [Fardi, padre rom, vícha Cristo]*

La hija de Fardi estaba en uno de los grupos observados en quinto de primaria durante el trabajo de campo en la escuela. Cuando Fardi decidió retirar a la niña con 13 años, fue una experiencia dolorosa para Yessica, una chica muy popular en su grupo de clase. Su padre la dejó volver al colegio imponiéndole condiciones rígidas, pero luego consideró más oportuno visitar a los familiares en Argentina y así poder tomar una decisión difícil tanto para la niña como para ellos mismos.

Yanko, el *rom* «bachiller», padre de dos chicos y una chica, considera que los estudios son imprescindibles para los varones, pero no para las niñas. Cuando recibieron la noticia de que no quedaba cupo para su hijo menor, Yanko se preocupó mucho por

Morenito, porque *‘sabe que los estudios son muy importantes, incluso imprescindibles hoy día. Por Nubia no se preocupó, porque los gitanos no ponen mucho peso a los estudios de las niñas. Casi es igual porque de todos modos la van a sacar del colegio en el tercero o cuarto, por allí. No importa. Pero los chicos sí. Una chica no tiene que saber de todo, porque el marido le dirá: ¿qué le pasa a usted, de qué habla?’* Yanko, cuando habla de su mujer, siempre lo hace con desprecio: *‘es que, sabes cómo son las mujeres: son ignorantes, son burdas.’* Esta es la opinión general que se tiene de las mujeres. Cuando le ayudé que su hija, Nubia, tuviera cupo en el colegio de al lado, Yanko me dijo que si no fuera por mí, él no se habría preocupado por ella..., pero como a Nubia se la ve contenta, pues no pasa nada.

El destino de una niña no es la carrera sino el matrimonio. Por tanto, la familia en vez de su preparación intelectual y social, se dedica a su preparación de cara al matrimonio. El valor simbólico de una moza (*borí*) es su impecable «inocencia». Si la niña tiene contacto con varones y la *kumpania* se entera de esto, su valor simbólico como futura esposa y madre *rom* queda permanentemente dañado. La solución más sencilla y tradicional es el control continuo, o bien masculino o bien por mujeres casadas de confianza. En la escuela, aunque los padres tengan mucha confianza en la institución y en los docentes, la niña sale del control continuo. Cheche, el niño *rom* de seis años, siempre estaba al lado de su prima Nubia durante el recreo para «defenderla», por si acaso. De hecho, varias veces le explicaron en casa que esto es lo que debía hacer, porque él es un varón, y Nubia es una niña. Este hecho tranquilizaba a los padres de Nubia. Pertenece a esta historia el que en una ocasión Cheche me echó la bronca en el patio del colegio porque alguien le había tirado del pelo a Nubia mientras yo me encontraba con otros alumnos en el rincón contrario del patio. El chaval *rom*, con una cara muy seria y muy enfadada, me dijo que yo *debía* defender a Nubia, porque esa era mi responsabilidad. Desde luego se refería a mi rol de amigo varón de la familia y no al de profesor del colegio.

Las mujeres con estudios continuados, que penetran en el mundo académico y el mundo laboral *gadyó* pueden ser respetadas por su sabiduría, pero nunca se convertirán en referentes para las niñas *rom*.

*«Es que Celia, exactamente Celia es una de las mujeres que han logrado acabar estudios superiores. [...] Eso es el garbanzo negro, eso es [lo...] que opaca la carrera de Celia. Porque si una gitanita dice: ‘yo quiero ser como Celia’, entonces los papás no van a decir, ‘Sí, vas a ser profesional, vas a llegar a otros países, vas a ser líder’, sino lo que ven es lo malo: ‘Ah, ¿quieres ser una madre soltera, tener novios gadyé, quieres aparecer entre los gadyé’ Eso, desafortunadamente, el pensamiento del gitano es esto. Y no ven las cosas buenas, sino siempre ven algo malo. [...] Lógico, yo me imagino que ella jamás conseguirá casarse con un gitano. Ella ya es profesional, y por decir algo, si algún día se enamora en un profesional van a tener una casa lujosa con todas las*

*comodidades, ganando buen dinero y el de ella.... Pero, ¿quién sabe? La vida es tan rara.» [don Alberto, padre rom, vícha Cristo]*

En un proceso donde la mayoría de los rom de Bogotá no ha optado por unos niveles más altos de aculturación (aunque sí formen parte del proceso automáticamente), los referentes desde luego no pueden ser aquellos que sí han roto los esquemas clásicos, por ejemplo sobre el tema de las relaciones de poder entre sexos. Ogbu (1998 – refiriéndose a Taylor 1973<sup>165</sup>) señala respecto a las minorías involuntarias (con lo cual no quiero sugerir que los rom de Bogotá entren en esta categoría analítica) no confían en los y las profesionales, comerciantes exitosos o políticos con procedencia de grupos minoritarios, porque se sospecha que lo han conseguido adoptando maneras mayoritarias (*gadyícanés*<sup>166</sup> en nuestro caso), por ejemplo, dejando de pensar, de hablar o de actuar como el grupo minoritario (*romanés*<sup>167</sup>). Según Ogbu, estas personas, puesto que no tienen mucho vínculo con el grupo minoritario y no son visibles en él, no sirven como referentes para los componentes de su grupo originario.

En cualquier caso, la trocha que abrieron algunas romni en las kumpaniyi de Colombia, indudablemente va erosionando el tejido rígido de los modelos culturales para aquellas y aquellos que se sienten incómodas e incómodos en un modelo que era adecuado en otras épocas, y que quizá se haya vuelto obsoleto para hoy en día. El proceso de erosión no es evidente para la kumpania porque no ocurre en espacios abiertos, pero está presente en los comentarios que se hacen en referencia a otras mujeres u hombres con estudios y proyecciones académicas laborales.

*«Van a la escuela a buscar otras cosas»: peligros*

El temor a la escuela siempre se repite desde la perspectiva de los peligros, sobre todo hacia las niñas. Con los estudios no hay ningún problema, pero los compañeros y compañeras e incluso los profesores, son gente desconocida, y pueden dañar a la honra de la niña.

<sup>165</sup> TAYLOR, Stuart (1973) Some Funny Things Apeen on the Way up En: Contact 5(1): 12-17

<sup>166</sup> *gadyícanés* = de manera *gadyó* o como lo hacen los *gadyé* (también se refiere así a la lengua no Rom, en cualquier país o contexto social)

<sup>167</sup> el sentido estricto de *romanés* es de manera Rom (complemento adverbial), aunque cuando se refiere a la lengua de los *rom* también se dice *romanés*, *romaní* (calificativo femenino porque se reduce del *romaní chib* = lengua gitana) o *romanó* (calificativo masculino)



*«yo quiero que ellas aprendan [...] Ya lo mal es cuando no van a estudiar, sino van a buscar otras cosas.» [Phabai, madre rom, vícha Cristo]*

*«Lo que menos nos gusta es que nuestras mujeres se juntes con los gadyé y empiecen a tener relaciones con ellos y se terminen volando. Por eso sólo las dejamos ir al colegio unos pocos años.» [Mirka, vícha Bolocho]*

El máximo peligro que puede imaginarse es el matrimonio mixto entre un *gadyó* y una mujer *rom*. Es interesante observar este fenómeno sabiendo que en la *kumpania* hay muchas unidades domésticas *rom* con al menos una *gadyí* casada con un *rom*. Esto es así a pesar del discurso contrario sobre el tema. Es una realidad que no ha podido aceptarse y mucho menos en el caso de las niñas. Mientras hay muchas mujeres *gadyó* en la *kumpania*, hay muy pocas mujeres *rom* casadas con *gadyé*. «Es un delito» dicen algunos. Es una gran vergüenza (*layáu*) para la familia, aparentemente fácil de evitar con la vigilancia de las jóvenes solteras.

*«Al hombre como si se le permitiera que se casara fuera, pero la mujer sí es un horror si casa afuera» [Jhon, padre rom, vícha Churón]*

Carlos formula su opinión acerca de la escuela todavía más rígidamente: para él los estudios continuados son incompatibles con la *romayimos* (gitaneidad).

*«cuando los niños lleguen a quedar en la escuela estudiando acabarán de ser gitanos» [Carlos, rom, vícha Bolocho]*

Carlos detalla en su explicación que el entorno *gadyó* hace que se olvide la lengua *romanés*. Los conocimientos y los amigos *gadyó* harán que el alumno *rom* pase menos tiempo con su familia y, en última instancia, las oportunidades que abren los títulos académicos lo alejarán tanto física como mentalmente de la *kumpania* y de su propia identidad *rom*. La niña *rom* casada con un *gadyó* es una doble pérdida porque no sólo ella se aparta de la cultura y la sociedad *rom* sino también sus descendientes. Los hijos de esta *romni* en principio no serán aceptados como niños *rom*. En este sentido se pierde tanto el prestigio como la fuerza de la familia.

*«Va perdiendo lo que es la raza gitana y hemos visto varios casos. De niñas que se han ido con particulares, con gadyé [...] y se aparta totalmente a sus hijos que crecen ya. Como los gadyé.» [Phabai, madre rom, vícha Cristo]*

Deisy, la mujer *gadyó* de un *rom*, ya ha asumido los límites que significa para la escolarización de sus hijos crecer en una familia *rom*. Ella y su marido – uno de los militantes del movimiento *rom* – buscan la forma de seguir con los estudios de sus hijos sin entrar en una confrontación directa con la comunidad.

«[Los rom] dirían ‘¡Ay, mire, la hija del Boria estudiando con particulares! No les da miedo que se las roben, o que se enamoren de un particular o el profesor les haga algo.»  
[Deisy, esposa gadyí de un rom Cristo]

La sospecha no afecta únicamente a los compañeros *particulares*, sino que también la persona del profesor entra en los elementos de peligro dentro del imaginario de los *rom* – de hecho el profesor es el único adulto *gadyó* que puede establecer relación con las niñas *rom* fuera del control de la familia. Las madres, los padres o una persona responsable de la familia acompaña a las chicas a la escuela. Sin embargo, las cinco o seis horas que pasan las niñas sin vigilancia directa hacen que todos los conflictos, por pequeños o naturales que sean, se magnifiquen, alterandose en la representación que de ellos hacen los padres y las madres. Una pelea entre los niños o un chico de seis años que molesta a una niña *rom* de la misma edad, puede dar lugar en algunos casos a serias consideraciones sobre la continuidad o no de la niña en la escuela.

Biry, un abuelo *rom*, cuatro meses después del comienzo de la escuela, retiró a su hija del curso *preescolar*. Kangura, la niña de 5 años, tenía muchas ganas al principio, pero un niño del grupo se interesó por ella, siguiéndola a todos los lugares del colegio, tirándole piropos. Cuando la madre y el padre se enteraron de esta situación, fueron a hablar con la profesora. La maestra explicó que esto era algo normal entre los niños y no tomó en serio la preocupación de los padres *rom*. Como consecuencia, Biry no dejó volver a su hija, mientras su sobrina continuó en el mismo grupo. Biry justificó su decisión argumentado que había *demasiado piojos* en esta escuela y que ya le buscaría una escuela privada a la niña, donde no hubiese tanta suciedad. Pero la madre comentó tanto el caso del niño como la incompreensión de la profesora.

En la concepción del peligro que representa la escolarización para los *rom* de Bogotá, hay dos argumentos principales. Primero, se teme por la relación que las niñas *rom* pueden entablar con los *gadyé*, tanto compañeros como profesores. Una relación íntima real o supuesta por la *kumpania* entre la niña y un *gadyó*, puede dañar su honra, su valor simbólico para toda su vida. Segundo, la relación con los *gadyé* se presenta peligrosa en cuanto genera una aculturación más rápida que la del conjunto de la *kumpania*, que puede conducir a la pérdida acelerada de la «cultura *rom*»: la lengua y las normas básicas de comportamiento. El alejamiento cultural-moral, argumentan los *rom*, antes o después dará como resultado el abandono de la *kumpania*, la pérdida de esa persona.

«*La maestra nos regaña para que nos quedemos quietos*»

Los *rom* no hablan mucho entre ellos sobre la escuela, aunque si hay alguna incidencia o conflicto, este sí que puede llegar a convertirse en un tema principal. Los padres saben relativamente poco de los profesores de la escuela, ya que no suelen ir a las reuniones de padres ni se implican en la vida del centro. Sin embargo, existe algún tipo de comunicación entre la familia y la escuela. Las madres y en algunos casos los padres, prefieren conocer a las maestras o maestros y pedirles personalmente una atención especial para su hijo.

Cuando preguntaba a los padres sobre los profesores, varios de ellos recordaron a sus propios profesores de la escuela. A partir de estos recuerdos y de los comentarios de los estudiantes *rom*, he intentado llegar a unas generalizaciones. Lo que me interesa es la imagen que guardan los *rom* sobre los profesores, qué es lo que piensan de ellos.

Los padres y madres que iban a escuela no tenían muchos compañeros *rom* y estaban entre los primeros alumnos y alumnas *rom* en la historia de aquellos centros. Los profesores sabían que eran *gitanos* y sacaron el tema pública o personalmente. En varios testimonios aparece la figura del profesor que se muestra muy curioso e interesado por el tema de los *gitanos* y revela sus propios imaginarios sobre este pueblo. Un día Boria explicaba que en su época había otros gitanos en la escuela y los profes tenían un imaginario bastante negativo sobre ellos. Es verdad que algunos de éstos iban a la escuela con ropa sucia y sin prepararse, pero Boria y Yanko nunca iban sucios. Su mamá siempre tenía cuidado de que estuvieran limpios..

En la clase de Fardi, todo el mundo sabía que él era *gitano*, y los profesores le contaban abiertamente los prejuicios que tenían sobre los gitanos.

*«[Los profesores] me comentaban que habían tenido conocimiento de los gitanos pero por los mitos, leyendas y por allí, si acaso de un libro. Pero que no conocían los gitanos reales. Pero cuando me conocieron, vieron que yo tenía una buena educación, porque mis padres me educaron en casa, entonces vieron que yo no parecía a, o yo no llenaba las imaginaciones de ellos, vieron que era totalmente diferente. ¿Cómo este siendo gitano puede ser tan educado, saludar de buenos días, dar la mano y de buenas tardes?, se porta muy bien, incluso llegué a ser el primero de mi clase. [...] Me preguntaban qué era un gitano. Pues porque para ellos un gitano es una persona que anda por el mundo para arriba y para abajo, sin saber que es una etnia. Que es una raza diferente de los gadyé.» [Fardi, padre rom, vícha Cristo]*

Las dos historias – y varias más de otras personas – coinciden en que los profesores inicialmente tenían una imagen negativa sobre los gitanos, basadas en mitos y leyendas o bien ya comprobadas en *gitanos* reales en la escuela. A parte de los prejuicios, los *rom*

no recibieron un tratamiento negativo de los profesores, pero el imaginario negativo reveló a los niños su diferencia obvia en la sociedad.

*«[la serie de prejuicios de los profes] no, no me afectó. Al contrario. Me ayudó para crecer más como persona. Claro que sí, porque así fui aprendiendo que no soy monedita de oro, y no tengo por que caerle bien a todo el mundo. Pero entonces, asimilé las cosas y entendí mejor lo bueno, y también lo malo.» [Fardi, padre rom, vícha Cristo]*

*«todos [los profesores] me animaron a seguir adelante, seguir los estudios. Incluso decían que me apoyaban y que me ayudaban con dinero, para no perder los estudios secundarios. Una especie de beca. [Pero no lo aproveché] porque como te digo. Para el gitano no es muy importante el nivel de estudio alto. [A mí hermano] le dieron la beca, se dieron las circunstancias en que en ese tiempo había mucha violencia por el narcotráfico por eso, él nunca entró en la universidad. Porque le dieron beca para la Universidad Nacional y para la Universidad Distrital. Pero como eran universidades del gobierno, muy probablemente, podría estar una bomba en cualquier momento y esto a mis padres les dio mucho miedo.» [Fardi, padre rom, vícha Cristo]*

Mientras en el caso de Fardi los prejuicios se transformaron en un apoyo potente por parte de los docentes, en el caso de Boria y de su hermano, la persona del profesor no jugó ningún rol decisivo en su experiencia escolar.

Otros y otras *rom* también tenían recuerdos positivos de sus maestros, pero los recuerdos son muy lejanos y opacos después de veinte o treinta años. En cuanto a la relación presente, es patente la distancia entre los padres y los profesores. Básicamente hay dos formas de comunicarse entre ellos. Una es presentarse en un día y una hora marcados por el reglamento interno o bien y de forma más espontánea, a la entrada y salida del colegio. A las madres *rom* – que tramitaban los asuntos de la escuela con mayor frecuencia que los padres – les convenía más la reunión espontánea, cuyo resultado en varias ocasiones fue el rechazo. «Ahora no puedo. Haga el favor y búsqume tal día a tal hora». Personalmente fui testigo más de una vez de conversaciones de este tipo entre la profesora y la madre *rom*.

Gulumba, la esposa de Yanko, se me quejó varias veces de que no les dejaban matricular a Morenito, porque decían que no había cupos. Notaba un rechazo por parte de la escuela. En realidad le dijeron que todavía no habían salido los cupos libres y que volviese la semana siguiente. La impresión de Gulumba sobre la profesora que le dijo esto era bastante negativa. Era la única profesora que conocía.

Luz Marina, cuando su hija de 5 años tuvo un conflicto con otro niño, fue a buscar a la maestra. Rápidamente, la maestra – pues no tenía hora de visitas – explicó que el problema no era tal, porque era natural que los niños se pelearan entre ellos y que no se preocupara y que si quería hablar más sobre esto, que volviera tal día a tal hora. Luz

Marina volvió a casa desesperada porque la profesora no se había tomado en serio su preocupación. No volvió nunca más a hablar con la maestra, pero pasado un mes sacó a su hija del colegio, utilizando una excusa cualquiera.. La razón, aunque no llegó a explicitarla, era su absoluta falta de confianza hacia los maestros del centro, después de ver como su hija salió quejándose del niño que la molestaba. La maestra me comentaba que era muy difícil tratar con las madres *gitanas*, porque son sobreprotectoras y no quieren entender las normas del colegio.

*«A nosotros en casa nunca nos pegan. Nos dan una libertad impresionante, entonces cuando vamos a las escuelas la maestra sino regaña para que nos quedemos quietos»  
Loli, mujer soltera rom, vícha Cristo]*

Phabai, otra madre *rom* estaba muy contenta con la profesora del centro privado a donde llevaba a sus hijas.

*«Nos da mucho miedo la escuela. Queremos conocer pues primeramente el director o la profesora, relacionamos con ella bastante. [...] muy bien, porque la profesora se quedó durante cinco años con ellas.» [Phabai, madre rom, vícha Cristo]*

Según la explicación de Phabai, esta escuela era la única opción para sus hijas porque estaba muy cerca. No las hubiera llevado a centros más lejanos. Aquí tienen buena relación con la maestra del grupo y gracias a esta confianza pudieron estudiar durante cinco años en el colegio.

Serga, John Jairo y Morenito, los tres chavales *rom* en secundaria con los cuales más relación tuve dentro y fuera de la escuela, decían que en principio nadie sabía que eran *rom*, o si lo sabían era por sus madres, que les esperaban, pero no lo comentaba ningún maestro o profesor. Según ellos, jamás se sintieron discriminados por los profesores y ni mucho menos por sus compañeros. Es verdad que no reconocían su pertenencia a un grupo étnico, pero tampoco era el lugar para hacerlo. Los tres estaban contentos con los profesores, que en la mayoría de los casos eran muy amables con ellos y con todo el mundo.

Yessica, la hija de Fardi, se sentía muy bien en la escuela, tenía muchas amigas pero también amigos. Por los comentarios de Yessica y la maestra, sé que mantenían una relación de confianza. Yessica le explicaba detalladamente a la maestra las expectativas de sus padres *rom* y de toda la *kumpania*. También comentaba que probablemente la sacarían del colegio y que nunca podría tener un novio *gadyó* sólo para salir, sino que debería casarse con un *rom*. La profesora, superando el temor que tenía hacia las mujeres *rom*, que «*manejan brujería y todo esto*», visitó a los padres de Yessica. Según explicaba la maestra, las mujeres de la casa le devolvieron la visita y consiguió llegar a

un compromiso con ellas sobre la continuidad escolar de Yessica. Aunque desconozco la versión del padre, de la madre y de la tía – los tres implicados en esta historia – intuyo sin embargo que quedaron impactados en sentido positivo por la preocupación de esta maestra, si no, no la hubieron visitado y no le habrían permitido convencerlos sobre la necesidad de los estudios. Yessica me explicaba que sentía mucho afecto por la maestra.

A partir de estos fragmentos de experiencias es difícil llegar a conclusiones, pero sí podemos formular algunas generalizaciones aproximativas sobre las expectativas y el nivel de confianza que los padres *rom* tienen hacia la escuela *gadyó*.

- 1, Los padres *rom* saben menos de la escuela y conocen menos a los profesores que las madres.
- 2, Según los recuerdos de los padres *rom*, los profesores guardaban imágenes prejuiciosas sobre los *gitanos*, que en la mayoría de los casos se basaban en mitos y leyendas reproducidas por los propios *gadyé*. Al conocer a los *rom* de carne y hueso, éstos no correspondían a sus preconcepciones. Hay casos donde algunos profesores ofrecían apoyo expresamente a los estudios de los alumnos *rom*.
- 3, La adscripción étnica de los alumnos en muchos casos no se manifiesta, no se cuestiona y los alumnos *rom* perciben un tratamiento igualitario, no notan ninguna diferencia con sus compañeros, cosa que genera confianza ante la escuela.
- 4, La escuela generalmente responde con rigidez a las preocupaciones de los *rom*. Este trato a veces es percibido por los padres y las madres como rechazo y esto aumenta sus temores ante la escuela.
- 5, En casos donde el profesor se pone en contacto directo o mantiene relación con los padres, el contacto personal puede generar confianza y sensación de más seguridad para los padres.

#### 4.3.6 «Se han integrado en los grupos», Iguales *gayó*

Desde el asentamiento de los *rom* en Bogotá, los niños han entablado relaciones con los demás niños del barrio. Aunque algunos padres se lo prohibieran, los niños buscaban relaciones en su entorno urbano. En el barrio se formaban espontáneamente equipos de fútbol de *gadyé* y *rom* sin cuestionar la adscripción étnica o el origen de la familia. En la escuela, algunos compañeros sabían, otros no, que entre ellos había algunos *gitanos*. A partir de estos encuentros, los propios *rom* acentuaron la influencia que los iguales

*gadyó* hayan podido tener sobre los niños *rom*, mientras jugaban e intercambiaban «información» sobre el entorno de cada uno.

*«Ya nos aburríamos de jugar entre nosotros, entonces teníamos que relacionarnos con los amiguitos de los vecindarios, vecindarias. [...] con los vecinos, con los de al lado, salíamos al frente a jugar fútbol, cinco huecos [...] Es allí donde nos diéramos cuenta, ellos nos contaban, que les llevaban a una parte que se llamaba la escuela, el colegio. Nosotros ¿qué es eso? Y ¿qué dan allá? ¿De qué se trata? Y quedamos con la curiosidad. Nos causó curiosidad, a unos sí, a otros no.» [don Alberto padre rom, vícha Cristo]*

Para Fernando, relacionarse con niños y adultos *gadyó* formaba parte de su vida normal, debido a su vinculación familiar con éstos a través de su madre. Justamente por eso, siempre buscaba la posibilidad de ir al barrio donde vivía su familia *rom* a jugar con sus iguales *rom*. En este sentido, su infancia pasó asumiendo la diferencia entre sus dos familias: la maternal y la paternal.

Boria tenía poca relación con la familia *gadyó* de su madre, pero explicaba que desde siempre había preferido jugar y estar junto a sus amigos *gadyó*. Como consecuencia, Boria, el único entre los cinco hermanos, dejó de hablar en *romanés* y se abrió más hacia el mundo académico y laboral. Se casó con una *gadyí* que conoció durante el bachillerato, e incluso trabajó como empleado en una empresa durante muchos años. Ahora forma parte de un equipo de fútbol y va a jugar con ellos regularmente. Yo no conocí a otro *rom* que fuera miembro de ninguna asociación, u organización fuera de la *kumpania*. Su hermano Yanko, muy al contrario, prefería estar con los *rom*, hablar en *romanés* y casarse con una *romni*. Aunque él sí acabó el bachillerato. Ninguno de los dos me explicó casos de rechazo por parte de los compañeros *gadyó* debido a su origen.

Los niños *rom* – a los que pude observar durante dos meses en la escuela, dentro y fuera del horario lectivo – se socializaban perfectamente con los demás niños. Cada uno tenía su *peña*, su grupito, y se sentaban juntos con ellos en las clases y salían juntos en los descansos. No se juntaban en el colegio, no buscaban la compañía de otro *rom*, mientras fuera de la escuela a menudo se veían y pasaban el tiempo juntos. Como varios profesores comentaban, no se notaba en absoluto que eran *rom*, es decir diferentes de los demás.

*«O sea, no han sido marcados como gitanos, sino se han integrado en los grupos, que no se diferenciara el uno del otro» [María Lucía, maestra IED Primavera Norte]*

Una vez, en un descanso en el patio, Serga me pidió que le cantara una canción de una banda musical *rom* húngara, en *romanés* por supuesto. Sus amigos miraban sorprendidos y le preguntaban: «¿Tú te enteras de esto?». Claro, esto lo cantan los *rom*

de Hungría. «¿Y estos qué son, los *rom*?» Son como yo, gitanos, *rom*. Ábel, ¿a que yo soy gitano? es que no se lo creen! Y, efectivamente, los compañeros no sabían nada de esto, aunque llevaban muchos años juntos en el colegio. (En este sentido, mi observación participante cambiaba esta dinámica, porque mi interés por el tema subía el valor simbólico de ser *rom*, y por lo tanto los niños y niñas *rom* empezaron a explicar a los otros de qué se trataba y cómo se hablaba el *romanés* – cosa que antes no habían hecho nunca, según los profesores).

Gulumba, una mujer *rom* que con diecisiete años vive en la casa de sus suegros y educa a su hijo de tres años, explicaba que «*le da pena*» no haber estudiado más, porque se lo pasaba muy bien en el colegio. ‘*Me iba muy bien, me parecía muy rico el colegio. Me llevaba muy bien con mis compañeras, igual como con todos, yo les decía que era gitano y les parecía muy extraño, y me hacían preguntas, sobre la forma de hablar, la forma de vestir.*» Mientras mencionaba acontecimientos anecdóticos de la escuela, no comentaba ningún elemento negativo o episodio conflictivo sobre los más de cinco años de escolarización.

Por citar otro ejemplo de los informantes menos cercanos a mi trabajo de campo, podría mencionar el caso de Andrés, hijo de Fernando. Él desde un principio estudiaba en la escuela y todos sus amigos sabían que era *rom*. Cuando tocan el tema, generalmente se muestran muy interesados y preguntan por las costumbres. Cuando le visitan en casa, suelen pedir al padre de Andrés que les hable en *romanés*. Incluso los profesores han tomado una postura muy positiva ante el tema. Según Andrés, le preguntan cómo es ser gitano y en una ocasión encargaron a su padre la fabricación de una paila.

Pero, a pesar de la estupenda integración social de los niños y niñas *rom*, éstos tienden a abandonar la escuela antes que sus amigos *gadyó*, no sólo las chicas sino también los chicos. De esto se puede interpretar que los iguales *gadyó* tienen influencia en los hábitos escolares de los *rom*, pero no la suficiente como para mantenerlos en la escuela a medida que avanzan los años.

Pese a las experiencias interétnicas aparentemente positivas, hay algunos comentarios de ambas partes que hacen pensar que tampoco se trata de una situación idílica. Yo personalmente no he podido observar racismo u otra forma de rechazo directo hacia los *rom*, pero en algunos relatos estaban presentes historias o anécdotas sobre situaciones de incompreensión:

«[¿En la escuela sabían que usted es gitano?] Sí. Incluso me decían ‘gitano’, no me llamaron ni por mi nombre, ni por mi apellido. [...] Jejejeje. Jajaja. Rechazos también he sufrido por parte de los *gadyé*. Estando en el parque con algunos amigos de la



*cuadra del barrio, jugando fútbol, venían otros muchachos para jugar y por el hecho de que yo estaba jugando, ellos no se metían con nosotros o les decían a los demás que me sacaran a mí para que ellos pudieran jugar, porque ellos con gitanos no se meten. Y por eso, uno se siente mal con esa clase de rechazos. Pero, a través de toda la historia de mi vida, pues, no son muchos los rechazos que he recibido. Yo pienso que en parte es por la relación que he tenido con los gadyé.» [Fardí, padre rom, vícha Cristo]*

Esto le ocurrió a Fardí y a otros, a pesar de su amistad con los *gadyé* del barrio.

*«Mi relación con los gadyé, pues, a la escuela y a la calle del barrio, donde vivía. En la escuela tenía buenos amigos, en la cuadra tenía mejores amigos. ¿Ei? Pero era una amistad donde ellos tampoco se metían de lleno con mis cosas, digamos, con las tradiciones gitanas, las cosas gitanas. Sino era una amistad un tanto superficial. Pero a pesar de que era superficial, el gitano cuando tiene un amigo verdadero se puede entregar absolutamente todo. Y eso yo he vivido.» [Fardí, padre rom, vícha Cristo]*

Mientras Fardí sufría esta forma de rechazo en un contexto urbano fijo con un entorno social estable, una *romni* universitaria explicaba sus experiencias infantiles negativas en itinerancia continua y cambio de lugar de residencia. Siempre, cuando fue a una escuela, intentó ocultar donde y cómo vivían y cual era su origen étnico. Le era muy difícil llevar uniforme y comportarse de la misma forma que los demás chavales y chavalas. Cuando los niños se enteraron de que ellos vivían en una carpa en vez de una casa, como todos los demás, empezaron a gastarles bromas, cosa que le dolía mucho y en varias ocasiones se enzarzó en peleas contra ellos. En los siguientes pueblos en los que ella y su familia fueron recalando, se repitió la misma historia. En un lugar, en el que vivían casi enfrente de la escuela, Celia, la *romni*, daba cada día una gran vuelta alrededor de las casas para que sus compañeros de escuela no supieran desde donde llegaba a la escuela. También se burlaban de ella porque no hablaba perfectamente castellano, ya que en casa siempre utilizaban el *romanés*.

Como conclusión podemos decir que mientras los adultos *rom* explican historias acerca de algunas experiencias negativas sobre sus relaciones de infancia o de juventud con niños *gadyó*, los niños y niñas de ahora no notan significativamente el rechazo hacia ellos en sus grupos de iguales. Su pertenencia étnico-cultural no perjudica su integración escolar en absoluto, aunque su adscripción étnico-cultural tampoco se ve acentuada en ningún momento dentro de la escuela. Parece que los niños *rom* desarrollan la capacidad de estar presentes en dos mundos sin que esto signifique una contradicción interna para ellos. Aquellos que tienen parientes *gadyó*, consideran de lo más natural mediar entre el entorno *gadyó* y el de los *rom*, ya que es una práctica habitual en su entorno doméstico. La influencia de los iguales *gadyó* respecto a la integración escolar es significativa y la observación participante indica que esta influencia directa puede generar una mayor continuidad escolar junto con los

compañeros *gadyó*, entre otros pasos aculturativos. Sin embargo, en la mayoría de los casos y a pesar de la buena socialización escolar, el niño *rom* decide acabar los estudios antes que los demás alumnos.

## 4.4 La IED «Primavera Norte»

### 4.4.1 Un día en el colegio

#### *Comentarios previos*

Mi entrada al colegio comenzó a través de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y gracias a la excelente relación que entablamos con una técnica responsable, entre otros temas, de la cobertura máxima de poblaciones *vulnerables* de la capital. Después de entregar mi proyecto de investigación y con el respaldo del PROROM y de la Universidad Pedagógica, tuve que esperar bastante tiempo para ser recibido por la jefa de la Subdirección, aunque nos veíamos con ella a menudo en reuniones por otros temas. Sin el permiso no era posible entrar en la escuela que había escogido para el trabajo de campo, pero todo hacía pensar que debería esperar unos meses más para el permiso formal, aunque la encargada me felicitó por el trabajo y estaba muy de acuerdo con la forma y el objetivo de éste.

Paralelamente a esto, me puse a tramitar la matriculación de todos los niños y niñas de la *kumpania*, revisando las listas de la Secretaría y visitando a las familias *rom*. Resultó que varias familias ya habían asumido, resignadas, que ese año el niño no podría ser matriculado debido a que la escuela los había rechazado por falta de cupos. Por esa razón, durante unas semanas me convertí en visitante habitual de la Secretaría y a través de la búsqueda de cupos o alternativas, entablamos amistad con dos técnicos responsables de estos temas. Gracias a la insistencia y las relaciones con los técnicos durante ese año, todos los niños y niñas *rom* cuya familia estaba dispuesta a llevarlos a escuela pudieron tener cupos en centros públicos o privados pagados por el Distrito.

Pero por otro lado, mi caso no avanzaba, las clases se iniciaron a principios de febrero y yo todavía no tenía el permiso de entrada. Las explicaciones eran diversas. La encargada de la Subdirección de la Secretaría de Educación entró en una lucha por un cargo más alto y además la escuela temporalmente carecía de *rector* (director). Por tanto nadie estaba dispuesto de tomar decisiones. Por tanto nadie estaba dispuesto de tomar decisiones. En un momento de desesperación, Concha, la técnica del SED, de forma extraoficial, llamó a la coordinadora de secundaria del centro para que, personalmente y en nombre del SED, me concediera una entrevista para poder explicar mi proyecto e iniciar el trabajo lo antes posible. Fue así como el 4 de febrero, el primer viernes del año

académico, entré en el *IED Primavera Norte*, el colegio<sup>168</sup> donde realizaría mi trabajo de campo escolar.

El colegio Primavera Norte acoge a niños y niñas de la zona, desde los tres hasta los doce años. Los habitantes de los barrios que lo rodean son de origen muy variado, pues la mayor parte son inmigrantes de zonas rurales de Colombia. Algunos de los niños y niñas del colegio han tenido experiencias migratorias, otros son hijos e hijas de inmigrantes pero han crecido toda la vida en el barrio. Entre los vecinos recién llegados hay familias que han seguido la «tradición» migratoria de todos los países en desarrollo, donde la ciudad ofrece una amplia variedad de oportunidades laborales frente a las cada vez más escasas del entorno rural. Otras familias, sin embargo, pertenecen a la gran masa implicada en el desplazamiento forzado que, a raíz de los conflictos armados, se ha visto obligada a salir de su lugar de origen. Se estima que han llegado unos 480mil (2004) desplazados a Bogotá. Entre los vecinos, también hay gente que proviene del mismo conflicto, pero por unas razones diferentes: vienen como *desarmados*, a los que el estado – a partir de los correspondientes pactos– asegura una vida normalizada. Su situación es muy frágil y delicada, debido a las pocas ayudas iniciales que reciben de las administraciones y a las posibilidades limitadas de obtener un trabajo adecuado para mantener a su familia. Brevemente, éstas son las características más importantes de las familias cuyos hijos e hijas acuden al Primavera Norte.

En el último día de la primera semana entré al colegio para entrevistarme con la coordinadora. Yvonne me guió a su despacho y escuchó un resumen de mi proyecto. Era nueva en ese colegio y quedó absolutamente sorprendida por el interés que yo mostraba por los *rom*. Sabía que había algunos *gitanos*, aunque no podía nombrar ni uno, pero no pensaba que fuesen tantos. En cambio, Cielo, la coordinadora de preescolar y primaria estaba muy «bien informada» de «estos gitanos». Tras haber escuchado mi proyecto, Cielo comenzó un monólogo sobre el tema que oscilaba entre las anécdotas y la interpretación pedagógica-psicológica de éstas. Tenía una opinión muy negativa y cargada de prejuicios sobre los *rom*. Su conclusión era clara y contundente: «mientras los padres y madres gitanos sean tan radicales en sus costumbres, no serán capaces de respetar las costumbres de los demás, en este caso, las normas y reglas de la escuela». Fue la primera vez que me explicó esto, pero durante las semanas del trabajo de campo le gustaba hablar con frecuencia de ese tema y exponer sus ideas racistas y etnocéntricas sobre la problemática de los *rom*.

Yvonne me invitó después a las reuniones del claustro para presentarme. Los profesores me recibieron muy amablemente, pero les sorprendió el objeto de mi

---

<sup>168</sup> En Colombia el sentido del colegio no se limita a la educación primaria, como en España

proyecto. Los más interesados comentaron que como los gitanos eran de Hungría, eso explicaba mi preocupación, vinculándolo a mi país de origen. De todas formas varios de ellos se ofrecieron su colaboración. En primaria también tuve suerte y encontré tres maestras estupendas que querían entrar en «*este experimento tan chévere*».

Quedamos con las dos coordinadoras que al lunes siguiente ya podría comenzar las clases tal como yo tenía pensado, pero, por supuesto, coordinado por el profesor correspondiente.

### *Un día en el colegio*

Por el Manual de Convivencia que me *regaló* Yvonne, la coordinadora de secundaria, me enteré que se trataba de una escuela relativamente pequeña. El Instituto de Educación Distrital Primavera Norte es un colegio pequeño con tan sólo veintiocho profesores. Trece maestros (12 mujeres y 1 varón) imparten clases para aproximadamente trescientos cincuenta niños de preescolar y primaria, y quince profesores (11 mujeres y 4 varones) en secundaria, que impartían clases a once grupos (aproximadamente cuatrocientos treinta alumnos y alumnas). En secundaria los grupos clase integran a entre treinta y cinco y cuarenta alumnos.

Debía levantarme a las 5 y media de la mañana para poder llegar unos minutos antes del comienzo de la jornada. A las seis menos cuarto de la mañana salía a la esquina de la carrera 68 y junto con bastante gente debía *ponerme cuidado* porque si no paraba con señales al autobús correcto, éste pasaba rápidamente, sin parar. El importe del viaje, tres mil pesos, se debe abonar al chofer a través de la ventanita y las barras de hierro que separan su cabina del resto del autobús. Una vez en marcha, el bus acelera y con una maniobra rápida ya está adelantando a otros autobuses. Busco un asiento libre y agarro el asiento de delante. Freno, aceleración, freno, maniobra, aceleración..., pero la gente no se queja, escucha el vallenato por los altavoces y mira el *trancón* (atasco) que se desarrolla ya en esta primera hora de la mañana. Cuando llego al barrio los vecinos ya están saliendo para el trabajo, pero la gran mayoría de ellos son alumnos con sus uniformes azul, verde, gris..., cada escuela tiene el suyo. Desde esta parte no se puede distinguir el patio de la escuela, la muralla de ladrillo que lo rodea no deja ver lo que pasa dentro. Doy la vuelta alrededor de la cancha pequeña de fútbol y diez minutos antes de las 6.30h ya estoy en la puerta. La puerta de hierro ya está abierta. Rosalba está allí, vigilando a los niños al entrar. «Buenos días. Amiguito, ¿usted por qué no lleva *tenis* blanco?», «Buenos días, mamita, ¿Qué más? ¿todavía no tiene uniforme? Mañana no le dejaré entrar.» Hay algunos que tienen el uniforme roto, con agujeros, con manchas que ya no salen en la lavadora o demasiado pequeños: se nota que no es su primer usuario. A este respecto Rosalba no hace comentarios. Me quedo con ella para

charlar un poquito, pero los alumnos y alumnas ocupan toda su atención. Es mejor que entre. Antes de la *Izada del Pabellón Nacional* tomo un *aromático* (infusión de yerbas).

Al traspasar la puerta de hierro, el conserje me saluda con gran respeto, ya no soy un padre o un desconocido cualquiera al que deba detener y pedir su identificación. Está vigilando desde su pequeña caseta de ladrillo pegada al muro del patio. En su radio suena alguna salsa, vallenato o reguetón. Si la puerta grande de hierro no está abierta, es él el que contesta a la llamada, abriendo una ventanilla de hierro a la altura de su boca. Pasando su casita, a la izquierda, entro en la pequeña cocina. Aquí no cabe más que una persona sentada y otra de pie. Cindy está tomando un *aromático* en la puerta, saludamos y se ofrece a servirme una taza de aromático. Digo que no, no, gracias. El *aromático* y el *tinto* los prepara una señora que limpia la escuela y realiza todo tipo de trabajos. Cindy es de sociales y en las clases anteriores hemos trabajado con los niños sobre los órganos del estado democrático. Se les está preparando para las elecciones del *personero* (representante de alumnos). Las dinámicas que realiza con el grupo son interesantes, pero a veces demasiado pesadas para niños de primaria. Ahora lo que le preocupa más son las negociaciones del Estado con los EUA sobre el tratado de libre comercio (TLC). Como parte de esos pactos, quieren vincular el sistema educativo con el sistema norteamericano, Cindy se queja. Habla mucho, pregunta y da a la vez respuestas, pero ahora que es candidata del sindicato, habla con todo el mundo todavía más. Aprovechando que alguien entra a por un *tinto* (café largo), me escapo. Los *directores* de grupos ya están ordenando a los niños y niñas para que formen filas. Mientras izan la bandera, detrás de las filas los profesores y profesoras están charlando o mirando como si este fuera un espectáculo muy aburrido. La bandera se iza cada martes. Se pierden veinte minutos de la primera clase. Algunos comentan con lástima, otros lo asumen, porque siempre ha sido así.

Los grupos ocupan rápidamente sus *salones*. A las aulas de la planta baja se entra directamente desde el patio, mientras que las aulas de la primera planta de los dos edificios que rodean el patio se abren desde un pasillo al aire libre. En la escalera, hay una barra de pasamano en el medio. «¡Pongase cuidado! subir a la derecha, bajar a mano izquierda. Si no, nos pillarán los profesores y nos reñirán» De eso me entero por dos chicas que me acompañan desde el patio hasta el aula. La puerta de hierro no se abre. Se puede oír que la mayor parte del grupo está dentro y que se están riendo de aquellos que se han quedado fuera. Somos ya cinco, seis fuera. Este grupo es el 709. En sexto los chavales son mucho menos traviosos, más calmados. Las chicas dicen que si viene el profesor Oskar Benjamín y los chicos no nos dejan entrar, el profesor los castigará, porque es muy serio. Efectivamente. Oskar Benjamín llega, no podemos abrir la puerta, chilla para que todo el mundo sepa que es él el que quiere entrar. Los niños se

callan rápidamente y buscan su lugar. Los primeros minutos pasan con la bronca. Algunas niñas se ríen entre sí.

Cuando todos se calman, Oskar Benjamín comienza. Siempre lee una cita corta de literatura castellana para hacer pensar a los niños. Esta vez vuelve a empezar la cita, porque pasa un avión y el vidrio de las ventanas resuena. Entre los techos de plancha prefabricada y las paredes, el aire circula libremente. Por la mañana entra un poco de frío, por la tarde calor. Desde el derecho entra el ruido de la calle, desde el izquierdo entran los ruidos de la clase de educación física en el patio. Pero Oskar Benjamín no permite que se escape la atención. Es estricto, pero siempre con un punto de buen humor. Después del avión vuelve a la cita. Los mismos chavales que en la clase de ciencias naturales están charlando todo el rato entre ellos, ahora *se ponen cuidado* porque es mejor que el profesor no se enfade. Serga, el niño *rom* que conozco desde hace más de un mes, siempre ocupa un pupitre de la última fila. Está con sus colegas y lo pasan muy bien, aunque no siempre siguen la dinámica de la clase. Pero tampoco es tan fácil seguirla. Son más de cuarenta alumnos y alumnas, y si todos están presentes a veces en un pupitre hay tres de ellos. La clase ya acaba. La izada ha robado más de la mitad del tiempo. Oskar Benjamín les pone *tareas*. Todos apuntan con atención en sus agendas. La gran mayoría suele venir con los deberes hechos, de esto se aseguran los profesores. El profesor de literatura coge su agenda, la única cosa que lleva de momento y sale del *salón*.

El primer recreo no da tiempo para bajar al patio, sólo para cambiar el *salón* si hace falta. Ahora el 709 se queda en su lugar. Yo paso al *salón* de al lado porque tengo clase con el grupo 609. En este grupo está Morenito, el hermano menor de Serga, el nieto de Yoshka. Les pregunto qué clase tienen ahora, porque no me acuerdo, pero ellos tampoco se acuerdan. Uno dice inglés, otro dice ética. Toca esperar. Algunos salen al pasillo hasta que venga la profesora. Esta vez me rodean unos chavales y preguntan por mi novia, por mi país, y junto con Morenito, me piden que hable en húngaro.

Ana Patricia, la profesora de ética, entra diez minutos tarde porque es miembro del Consejo de convivencia y ha habido un caso que tenían resolver enseguida. A los niños les gusta la clase de ética, porque «*no hay que hacer nada, sólo charlamos*». Ana Patricia es investigadora de psicología de la educación en una prestigiosa universidad de Bogotá: para ella la secundaria es un laboratorio donde puede trabajar con una multitud de niños y niñas en su desarrollo emocional e intelectual. Primero hacemos una dinámica de grupo: los niños se van emparejando, el uno con los ojos cerrados, el otro con los ojos abiertos guiando al otro. El fin es mantener un ritmo de circulación desordenada sin chocar con otras parejas. Los que chocan cambian el rol. Al segundo choque hay que sentarse. Cuando acaba el juego, se abre un debate sobre qué se sentía

cuando uno estaba con los ojos tapados. ¿por qué era difícil? ¿confían en el otro? ¿era una gran responsabilidad llevar al otro? Etcétera. Los niños explican con gran entusiasmo sus experiencias y Ana Patricia los escucha con mucha atención. Llama a todos por su nombre. Morenito está muy pasivo. Está en la penúltima fila con un colega y ni molesta ni participa. Esta actitud, que mantenía con el resto de profesores, cambió en una ocasión en la que tuve que sustituir a un profesor enfermo, quedando la clase a mi cargo. En algunas ocasiones los profesores me pedían que los sustituyera y en esos casos, Morenito era mucho más activo, incluso levantó su mano. Ahora no, está allá calladito, medio escondido.

Pero esto era solamente un calentamiento para la parte central de la clase. Ana Patricia les pedía que hicieran una lista sobre las tareas de casa que cada uno de los miembros de la familia hace. Después de la primera clase en esta temática, entusiasmado del «resultado» apunté lo siguiente en el diario de campo:

«Resulta que muchísimos niños tienen su familia bastante irregular, desestructurada y caótica: vive con el papá, con la esposa de él y con los hijos de ésta; o vive con los abuelos desde los tres años porque los padres se han ido a vivir con nuevos esposos respectivos; o vive con la mamá y con sus tres hermanos: y es él que hace todas las tareas de casa...»

La actividad recuerda a la descrita por Poveda (2001a) y denominada *la ronda* en contexto español o «*sharing time*» en contexto norteamericano. Poveda describe estas actividades de educación pre-escolar y de primaria de la siguiente manera:

«The daily interactions and exchanges during la ronda result in the children and teacher coming to share knowledge about each other. This information is transformed during conversations and also has implications for how participants build their sense of community» (Poveda 2001a:309)

Y efectivamente, el contexto bogotano y muy específicamente esta clase tenían el objetivo de recuperar una forma de trabajar aplicada en primaria pero «olvidada» en la práctica de educación secundaria. Su elemento central se encontraba en la comunicación, en el *sharing*, no sólo del modelo familiar propio de cada alumno sino también la valoración propia del mismo sin tener vergüenza o miedo de las críticas o juicios por parte de los compañeros.

Vayamos uno por uno. Los niños y niñas cogen su papelito y explican con absoluta naturalidad historias realmente muy impactantes aparentemente sin vergüenza. Ana Patricia con sus comentarios elimina todo aire de juicio. Hay, por ejemplo, muchos *papas mujeriegos*, muchas mamás que mantienen relaciones con su amante, varios



hermanos fuera de matrimonio, mamás de veintiséis, veintiocho años, incluso hermanos en la cárcel y al mismo tiempo papás militares o policías y algunas familias – muy pocas – con el modelo tradicional de madre, padre y hermanos todos juntos. También hay bastantes que por las tardes trabajan en tiendas, o lavan la ropa y limpian la casa para los vecinos, cuidan a niños pequeños por dinero, etc. Recordemos que se trata de niños y niñas de 12-13 años. Una gran parte de ellos nacieron en Bogotá, pero sus padres son de otra parte. El ejercicio no parece chocar a los niños, más bien parece que todos tengan ganas de explicar y escuchar con bastante interés, aunque sí hay intervenciones disciplinarias por parte de la profesora. Cuando le toca a Morenito, él dice que no se ha preparado para el ejercicio. Pero Ana Patricia no lo deja escapar y dice que o le da un insuficiente ahora mismo, o se levanta y explica a sus *compañeritos* sobre su familia, lo que anteriormente todo el mundo ha explicado.

Morenito: vivimos unas veinte personas en mi casa. Abuelos, tíos, primos, hermanos, todos juntos y tengo mucha familia en Floridablanca. Mi papá es ingeniero industrial y trabaja con mecánica hidráulica. Gana mucho dinero. Yo también seré ingeniero. Aquí un comentario de parte de la profesora: «Ay, para esto tendrás que estudiar mucho, ¿cierto?» Morenito: «No tanto, ya mi papá me lo enseña todo.» Y sigue: Mi mamá no trabaja sino que se dedica a las tareas de la casa. Hay muchas mujeres en casa que se dedican a éstas cosas. Los hombres no ayudamos, quizá a veces si hay que comprar o si mi abuelo me pide algo...

El modelo familiar que esboza Morenito se diferencia radicalmente de los modelos explicados por los demás. Ningún otro niño ha hablado sobre familia extensa en una unidad familiar, bajo el mismo techo o en el mismo barrio.. Pero de momento no se entra en un debate sobre esto. Esta clase tiene como objetivo la representación de la inmensa diversidad de modelos familiares, domésticos, estilos de vida. Suena el timbre, hay algunos niños que han quedado desesperados porque no han podido contar su historia. Ana Patricia nunca puede acabar la clase, pero no parece molesta por eso, pues dice que el «verdadero sentido de los ejercicios se cristaliza dentro de los alumnos, el profesor sólo ayuda a canalizar e interpretar la información».

Llaman la atención diversos puntos de la breve intervención de Morenito. Este niño, que no suele sobresalir en ninguna clase, ahora resulta ser *diferente* de todos sus compañeros. Primero, no se había preparado para la clase. Recuerdo que el día anterior me preguntó sobre mi familia y las tareas que yo y mi hermana realizábamos en casa de mis padres. No me sorprendió la pregunta porque durante el trabajo de campo me acostumbre al interés de los informantes por mi vida privada. Sin embargo, interpretando lo mismo desde esta clase, queda claro que mentalmente estaba recogiendo información para su presentación, que finalmente no esbozó en una hoja

como los demás. Segundo, en varios aspectos, exageraba respecto a su familia, aparentemente para superar a los demás. Poveda (2001a:311) comenta que exageraciones, introducción de elementos imaginarios e increíbles son habituales en estas actividades. En realidad, el número de personas que residen en su hogar no llega a quince, sin embargo, es verdad que durante un día normal las personas que pasan un rato o incluso largo tiempo en su casa supera la veintena. Otra exageración fue la formación sobre su padre. Aunque este tenía el bachillerato (cumplido pero sin tener el título), no era ingeniero ni mucho menos tenía estudios específicos. Pero también es cierto que varios *rom* se referían a él como ingeniero, aunque los arreglos que realiza podrían ser descritos como tarea de un técnico. Tercero, su madre en realidad «se dedica» a la lectura de mano (*darabel*), incluso a veces recorre grandes distancias (visita a su familia en ciudades lejanas) para obtener mejores beneficios. Este aspecto quedó totalmente disimulado. Finalmente, cuando aseguró que no ayudaban en las tareas de casa, se le olvidó mencionar que durante su tiempo libre acostumbra a echar una mano en el taller de su abuelo, su padre y sus tíos. No de una forma regular, ni con un horario fijo, pero prácticamente todos los días cuando hace falta. Es curioso que, mientras una gran parte de sus compañeros explicaban detalles delicados de su vida familiar, Morenito primero rechazó compartir esta parte de su vida con el grupo y luego, como respuesta a la presión, presentó su realidad de una forma distorsionada.

Salimos con Ana Patricia, discutiendo sobre la clase. Pasamos mucho tiempo reflexionando sobre el trabajo de uno y del otro. Con ella he ganado una verdadera cómplice. He conseguido convencerla para que me acompañara a visitar algunas familias *rom* donde hay niñas sin estudios, o bien familias cuyos hijos van al colegio. Cuando fuimos a visitar a una familia Bolochochok, Ana Patricia quedó sorprendida por el nivel de consumo, por la calidad de la vivienda, después de lo cual afirmó que eran mentira todas las historias sobre los *rom* pobres...

El patio se llena con el alumnado, todos en uniforme o en uniforme chándal aquellos que tienen clase de educación física. La mayor multitud se genera delante del bar – un chiringuito de chapa situado en un rincón del patio. En los primeros días me acerqué para ver qué compraban los niños, a cuanto vendían las cosas, pero la señora del bar enseguida se giró hacia mí, preguntando: «A la orden, profesor», una situación incómoda pues muchos niños hacían cola impacientemente y yo de hecho estaba allá para observar y no para consumir. Para evitar esto, últimamente no me acerco. Unos cuatrocientos niños y niñas en un patio pequeño de hormigón. Algunos juegan con la pelota pequeña, pero no se les permite porque no hay espacio para ello. Hay siempre tres profesores de guardia. Llama la atención el hecho que varios profesores prefieren charlar con los alumnos de manera más relajada en el patio, otros profesores *platican*

entre ellos. Baltazar, el profesor de inglés, ha encargado su desayuno en un restaurante cercano, en ese momento una señora entra en la puerta principal con una bandeja de aluminio: sopa, segundo plato, café.

Serga, Morenito y John Jairo, los tres chavales *rom* de la secundaria, están juntos con otros colegas de séptimo. John Jairo lleva una manzana, pero Serga y Morenito dicen que no tienen hambre. Sé que antes de salir de casa no desayunan, porque su mamá no se levanta con ellos. Serga, como siempre si hay otra gente, me pide que les diga algo en húngaro. Digo que mejor les canto una canción en *romanés* y comienzo cantar la canción que les gustaba tanto del disco de un grupo gitano de Hungría. «*Muro ilo loharel, kana, Devla, dumadel, le vastenca sikavel...*». Los tres chavales se ríen, mientras los demás niños no se enteran. Les explican que ellos lo entienden porque hablan *romanés*, porque son *rom*, es decir gitanos. «¡Usted habla tonterías!» dicen los demás y no se lo creen. «¿A qué sí, Ábel?». Me quedo sorprendido. ¿Puede que sus amigos, con los cuales pasan la mayor parte del tiempo libre en la escuela no sepan que ellos son *rom*? ¿Por qué no? ¿Porque les da vergüenza o porque no consideran importante resaltarlo en un entorno *gadyó*?

En la segunda parte del recreo salgo a la panadería de la esquina, que en esos momentos se transforma en una sala de profesores informal. Ya ocupan tres mesas. Cuando me ven, me invitan a sentarme con ellos. Casi todas y todos tienen un comentario sobre los *rom*, una experiencia, una duda, una anécdota: me siento un poco raro, porque todos los profes hablan conmigo sobre los *rom*. Solo aquellos con los que tengo clase común han podido pasar de esta fase en nuestra relación. Así, Soledad por ejemplo da explicaciones sobre un proyecto de radio escolar que está haciendo con algunos alumnos, o Marisol comenta sobre una escuela privada donde lleva a sus hijos porque se fundó con una ideología comunista y para ella eso es más importante que nada. Le encantaría llevar a sus hijos a la pública, pero mientras haya 45 alumnos y alumnas por aula, ella prefiere la privada.

Volvemos juntos al colegio. Cada uno a su clase. Cuando, como ahora, no tengo clase, me pongo en el *Salón* de informática. Preparo un material para la clase de inglés. Entra Álvaro, el profesor de educación física y nos ponemos a charlar. Está muy enfadado con el gobierno, porque como respuesta a la falta de profesores en la última oposición de plazas de secundaria permitió participar a todos los licenciados del país. Es decir, los propios profesores han tenido que competir por la plaza con ingenieros, médicos, biólogos o sociólogos. Claro que él no ha aprobado. Injusto: ¿qué saben éstos de pedagogía? Él gana 600.000 pesos (cca. 200 euro) que está cerca del sueldo mínimo, pero ahora ni siquiera tendrá oportunidad de progresar profesionalmente.

La última clase que tengo por la mañana comienza a las 11.30h. Con Soledad, en una clase de castellano, seguimos con los mitos de origen. Es la tercera clase ya en la que de formas diferentes tratamos sobre el origen de los *rom*. Primero trabajamos desde la comprensión una lectura, después en grupos, para que reconstruyan una versión más larga, más amplia, del mismo mito, utilizando más adjetivos, más verbos, más variedad de tiempos verbales. En esta clase toca hacer teatro. Puede ser teatro clásico o pantomimo. Formamos grupos de cinco y los dos pasamos de grupo en grupo para ayudarlos con la formulación de las ideas. John Jairo, el niño *rom* de la clase está muy activo, pero creo que ya se le ha pasado la importancia especial que se le dio al tema al principio. Poco a poco todo el grupo se acostumbró a la idea de que, de la misma forma que existen chinos y griegos, también existen *rom* o gitanos. ¿Que John Jairo es gitano? «Bueno, es aún mejor». Pero el grupo no le presta más importancia. Los dos términos clave: *o Del* (Dios) y *e gadyé* (los no-gitanos). Soledad es muy democrática y no le molesta un ruido *ambiental* de trabajo, pero cuando se da cuenta de que algunos no participan o se dedican a otras cosas, se pone muy enfadada. Argumenta que ya son mayores (es un grupo de séptimo) y no hace falta que siempre hagan clases tradicionales, sino que pueden estudiar divirtiéndose. Pero si esto no es posible hacerlo, volverán a los métodos clásicos: exámenes, pruebas, notas. Los niños se calman debido a la bronca y siguen con mayor concentración. Las obras teatrales salen muy bien. Me toca ser el juez. El grupo de John Jairo expone la mejor obra, todos lo han tomado más o menos en serio y está lleno de humor. Suena el timbre y los niños y niñas salen corriendo del colegio. Ya es hora de irse a casa y *almorzar*.

Falta un cuarto de hora y comienza la jornada de la tarde, la primaria. Yo también salgo a buscar un restaurante para *almorzar*, porque empiezo a primera hora con el grupo de preescolar. Allí está Nubia, la hermana pequeña de Serga y Morenito; y Kanguro, la hija de Biry.

#### 4.4.2 Posturas de profesores y de documentos

Aparentemente entre el profesorado hay cordialidad y buen ambiente, pero por supuesto existen tensiones alrededor de algunas personas y determinados temas. Por ejemplo, el nuevo rector es demasiado autoritario; la coordinadora de primaria interviene continuamente en las clases de los maestros (sin previo aviso), interrumpiendo la dinámica; el profesor de inglés muestra una actitud poca pedagógica en el trabajo de la Comisión de Convivencia; y casos parecidos. En su tendencia política la mayoría de los profesores es antiuribista (es decir, oponente de la política del presidente Álvaro Uribe) y suelen criticar el sistema escolar del gobierno, no están de acuerdo con las reformas que se pretenden introducir. (A pesar de que la educación pública en Colombia – según

la ley – es laica, unas fiestas católicas – p.ej. Miércoles de Ceniza – se celebran en el colegio y la coordinadora de secundaria solicitó a la profesora de ética que cambiara su temática a educación religiosa. Ésta se negó. Podemos decir que una parte del profesorado es social y políticamente sensible. O al menos en las clases y en mis entrevistas lo dejaron claro.

A continuación revisaremos cómo se posiciona, qué interpretaciones hace y qué respuestas plantea el profesorado y la escuela como institución a temas relacionados con los *rom*: la diversidad, la relación escuela-familia y en general los problemas que hay (si es que los hay) con el alumnado *rom*.

### *Ante la diversidad étnica*

#### *Reforma educativa*

Sin la intención de reducir el concepto de la diversidad a la diversidad cultural o étnica, quisiera revisar cómo interpretan los profesores del Primavera Norte esta noción. En Norteamérica y en Europa el concepto de la *diversidad* se difundió a partir de los sesenta en los debates sobre la educación multicultural e intercultural y en los ochenta y noventa – gracias a las «reformas educativas» de los países europeos – se incorporó en el discurso de los profesionales de la educación. La interpretación reduccionista, culturalista de la *diversidad* – bastante difundida entre el profesorado – ha dificultado la *atención* adecuada a las múltiples facetas de la misma y ha conducido en varios centros escolares a la celebración de sus aspectos no conflictivos (música, artesanía, comida, etc.) y a la ocultación de los aspectos problemáticos (convivencia, co-educación, desigualdad social, lengua en uso cotidiano etc.).

En América Latina, las «reformas educativas» aparecen a partir de la segunda parte de los ochenta y forman parte de un proceso de democratización. Una vez salidos de las dictaduras, en los países latinoamericanos se hicieron visibles los diversos aspectos de la desigualdad social. Los nuevos gobiernos comenzaron desarrollar nuevas políticas sociales que acentuaron las reformas del sistema educativo. Los paradigmas de las reformas eran comunes entre los países (Pires do Prado 2006), aunque el contexto político-social y económico de su introducción influyó en los resultados conseguidos. Sin embargo los puntos comunes, y de estos no es excepción la «reforma» colombiana tampoco, son los siguientes:

- Ampliación de la educación básica, con atención a los grupos desfavorecidos para conseguir mayor equidad

- Revisión y adecuación de currículo para comprender la sociedad compleja y atender la diversidad cultural y social para conseguir mejor calidad y mayor equidad.
- Descentralización educativa, cambio organizativo y financiero del sistema escolar para conseguir más eficiencia y mejor calidad.
- Evaluación externa e interna para detectar problemas y valorar la calidad y la eficiencia
- Formación básica y continua del profesorado para mejorar la calidad.

(Pires do Prado 2006: 15)

Desde la Constitución Política de Colombia del año 1991, el estado reconoce la pluralidad étnica y el carácter multicultural de la *nación* colombiana, y con esto se evidencia para todos los ciudadanos la presencia legítima de los indígenas y afrocolombianos, los grupos étnicos, como co-ciudadanos colombianos en igualdad de derechos. Al mismo tiempo, la *diversidad* de la sociedad colombiana entra en las retóricas políticas, aunque eso sí, limitando su sentido a la diversidad étnico-cultural y – debido a las grandes migraciones dentro del país – de geográfica.

La «*Revolución Educativa – Colombia Aprende*», es decir el plan sectorial 2002-2006 del Gobierno comienza con una declaración:

«El País necesita una Revolución Educativa provista de participación comunitaria, que avance hacia la cobertura universal, la buena calidad con acceso democrático. Una educación crítica, científica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente.»

Es decir, los principios desde la constitución democrática de 1991 no han cambiado significativamente. En cuanto a la *diversidad étnico-cultural*, la respuesta más concreta de la «reforma educativa» colombiana era y es la *etnoeducación*, un conjunto de herramientas pedagógicas y organizativas que se basan en el empoderamiento de los grupos étnicos y su participación activa en diversas dinámicas y espacios alternativos a la escuela pública convencional. Pero hay una dificultad básica en este planteamiento, que se ha puesto en evidencia, por ejemplo, respecto al pueblo *rom*. Y es que la *etnoeducación* surge de experiencias específicamente relacionadas con ciertos grupos indígenas (los indígenas *Arhuaco* de la Sierra Nevada, desde 1976), con vinculación territorial indiscutible, en escuelas donde la proporción de un grupo étnico concreto es alta o completa. Los contextos urbanos multiculturales no reproducen este modelo escolar. Quizá es por esa razón por lo que en Bogotá, los proyectos *etnoeducativos* realizados sean muy limitados en número (los indígenas *muísca*s y los grupos afrocolombianos son muy activos en este ámbito). Pero, por otro lado, la así llamada

*Cátedra Afrocolombiana* y sus proyectos de renovación continúan ofreciendo buenos ejemplos a la interpretación intercultural de la política etnoeducativa.

### *Los profesores*

En cualquier caso los profesores del Primavera Norte, cuando hablan de diversidad, se refieren a diferencias lingüísticas, lugar de origen, color de piel, o a rasgos culturales en general, pero siempre dentro de lo que es la nación, la pertenencia a la multiculturalidad colombiana. También se refieren a la diversidad étnica, pero únicamente la asocian a los dos grupos étnicos más conocidos: los indígenas y los afroamericanos. Más allá del tratamiento igualitario al alumnado, en los planteamientos de la escuela y concretamente del profesorado es muy difícil reconocer la referencia a los puntos centrales que la Ley General de Educación destaca sobre los grupos étnicos. Aunque una parte de las profesoras y profesores tiene una idea bastante coherente sobre el objetivo de la educación, curiosamente, tanto en los objetivos como en los métodos pedagógicos y organizativos se nota la ausencia de una conceptualización de la diversidad étnica y los demás aspectos de la diversidad.

Ana Patricia, profesora de ética, comenta que en Bogotá no se habla de *diversidad* en el mismo sentido que en Europa, porque *‘es muy normal que gente de otras regiones venga a vivir acá. Incluso hay gente de Venezuela y de Ecuador que no parece ser diferente, pues es de la misma cultura más o menos.’*»

La misma profesora, analizando la *diversidad* del colegio observado, destacó el lugar de origen y la lengua, pero al mismo tiempo afirmó que esto en ningún momento resulta en rechazo o discriminación, al contrario, siempre ofrece un espacio de debate sobre la pluralidad de la sociedad colombiana. Pero Ana Patricia también reconoce que no tienen herramientas pedagógicas para aprovechar la diversidad y conseguir sus objetivos principales.

*«Nosotros tenemos una diversidad cultural impresionante. Entonces al mirar esta diversidad cultural también es impresionante. Nosotros tampoco lo aprovechamos mucho. Si tú te pones a preguntar, aquí hay niños de la Costa, hay niños del Amazonas, hay niños de todas las partes del país. ¿Cierto? De todas partes del país. Aquí el único que los mismos niños se identifican es la forma de hablar. Entonces a éste dicen: ‘boyaco’, a ese dicen ‘caleño’, a éste dicen ‘costeño, ¿sí? pero nosotros como tal... [no lo aprovechamos]» [Ana Patricia, profesora IED]*

Marisol, profesora de ciencias sociales, también destaca las diferencias geográficas y la diversidad cultural procedente de este hecho. Lo que hace es crear unas generalizaciones culturales y las proyecta a los alumnos y alumnas. En su interpretación, Bogotá es un lugar admirable que tradicionalmente recoge toda la

riqueza cultural de Colombia. Pero por otra parte, Marisol resalta, tal como los demás profesores y profesoras, que aquí nadie es discriminado por ser diferente a los demás, ya que esto es lo más natural.

*«de pronto nosotros latinos somos todos muy distintos por el mestizaje que hay del indígena, del blanco y del negro. Somos muy distintos y entonces hay contrastes. [...] yo soy negra, y yo soy muy orgullosa de eso, de tener piel muy morena, de tener todos mis rasgos muy indígenas [...] el sentido de bello o no, es mental. [...] además nuestro país está dividido en regiones. En un lado están por ejemplo en el área de Antioquia [...] los blancos. [...] Además todos somos muy distintos. En la Costa todos son muy alegres y folklóricos. La música se escucha todo sonido, muy charladores, ¿sí? [...] La gente interior no somos así. El hecho de que estás en una ciudad tan grande – somos ocho millones de habitantes, mal contados [...]» [Marisol, profesora IED]*

De forma ingenua Marisol reproduce unos *estereotipos* acerca del alumnado escondidos en un discurso multiculturalista, que celebra la diversidad sin problematizarla en su contexto histórico-social y en este caso, institucional. Esta aproximación es compartida entre el profesorado, quizá porque los conflictos escolares no se articulan en grupos claramente definibles como por ejemplo: «*costeños*» o «*gitanos*» o «*indígenas*», sino en individuos o grupos *multiétnicos*. Durante el trabajo de campo nunca escuché a ningún profesor agrupar sus quejas o admiraciones ante un grupo *aparentemente* homogéneo como por ejemplo los «*desplazados*», «*afros*» o incluso «*gitanos*».

Silvia, profesora de ciencias, también identifica diferencias culturales entre la gente de origen geográfico diferente, y lo considera muy interesante, pero tampoco explica de qué manera o con qué herramientas se puede trabajar la identidad étnico-cultural de estos niños y niñas. Ella también observa la diversidad con admiración, pero sin plantear el fomento del desarrollo de una identidad múltiple de aquellos que tienen una reciente experiencia migratoria. Tampoco se discute la necesidad de desarrollar aptitudes múltiples para que los niños de entornos culturales diversos puedan enfrentarse con facilidad a ambas realidades. En fin, la diversidad se trata como un fenómeno natural y tradicional en Bogotá, por tanto se reconoce, pero no se trata como una posibilidad educativa.

*«personas de diferentes regiones. Entonces contamos con la diversidad geográfica. [...] es muy diferente hablarle a un muchacho acerca de trabajo... por ejemplo. [...] el que es el vocabulario, el que es la forma de pensar. De pronto nosotros del interior somos más*



*reservados en nuestras cosas. [...] en este sentido una clase se vuelve más interesante más diversa cuando todo esto confluye.» [Soledad, profesora IED]*

Soledad – una profesora estupenda de literatura castellana – en sus clases, con un amplio abanico de herramientas pedagógicas, desarrolla su trabajo de acuerdo a la ley (LGE Art. 5), que le exige el fomento del interés y comprensión de la diversidad étnica y cultural del país. Cuando me incorporé en sus clases como ayudante estaban tratando el tema de los mitos de origen. Me pidió que hablase a los niños del mito de origen de los *rom*. Primero lo tratamos mediante un ejercicio de comprensión, luego, en las clases siguientes, volví al tema, generando siempre nuevas dinámicas pedagógicas. John Jairo, Daniel y Yanko, los tres alumnos *rom* del grupo, no querían intervenir al principio, pero cuando se trató de pronunciar bien las palabras como *o Del* (Dios) o *o gadyó* (el no gitano), participaron de manera mucho más activa de lo habitual. A lo largo de dos semanas, a niveles de actividad directa o referencias indirectas, el tema de los *rom* y su origen estuvo presente en clase. Soledad, sin ser consciente de las repercusiones pedagógicas en el interés o respeto de los niños hacia la cultura *rom*, pretendía generar una buena dinámica a partir de un nuevo tema. Gracias a este ejemplo he podido comprobar que los profesores, no es que no estén interesados por las posibilidades y responsabilidades pedagógicas que comporta la *diversidad* del alumnado, sino simplemente que este aspecto no destaca en sus discursos y expectativas sobre educación escolar.

### *Cómo se trabaja la diversidad*

*«[¿cómo se trabaja la diversidad étnica?] Jajajajaja. Se reconoce. Diría más bien que se reconoce. ¿Qué se trabaje? Pues, sí se trabaja, pero como le dije anteriormente, a veces el hecho de que se cuenta con tantos estudiantes no hay tiempo, no hay lugar como darle privilegio a esta diversidad. De todas maneras sí hay respeto. De todas maneras no se discrimina nadie [...]» [Soledad, profesora IED]*

Lo que expresa Soledad es un dilema bien conocido por todos los profesores. La falta de preparación y de herramientas pedagógicas dificultan la incorporación de nuevos aspectos en la enseñanza, que por otra parte, se justifica con la falta de tiempo académico y la masificación del alumnado. La atención a la diversidad, tanto a nivel discursivo como práctico, consiste en el «tratamiento igual». A las niñas no se las discrimina por ser niñas, incluso se fomenta su participación en actividades anteriormente consideradas como masculinas. De los *costeños* no se burlan por su acento, al alumno negro y al indígena no se les discrimina por el color de su piel. Todos y todas son tratados de la misma forma y la atención se centra en la participación del individuo en el trabajo del grupo.

*«yo no prefiero tratar diferente al niño porque es gitano, no. [...] yo los veo como personas iguales.» [Silvia, profesora IED]*

Mientras un alumno del Amazonas no puede esconder su acento característico, los *rom* pueden invisibilizarse como *rom*. Su acento es bogotano, su pensamiento aparentemente no diverge del de los demás y dentro del entrono escolar ninguno puede reconocerlos como tales. Parece pues justo que, ni Silvia, ni Ana Patricia, ni Soledad, ni los demás profesores los trate como pertenecientes a este grupo étnico.

*«¿Cuál es Margarita Lizeth? Ah, la chica monica [rubia]. Pero mira, que yo no pensé que ella era una gitana, porque ella ya tienen. Porque ella tiene toda una característica de una niña cristiana. [...] Ella es muy buena académicamente. Yo he tenido entendido que tal vez tenía muchos problemas económicos, que no tenía plata para comprar cuadernos y nosotros con una compañera le trajimos [...] Pero, es que, mea culpa la tengo desde sexto, pero yo sino sabía que era gitana. Porque además jamás evidencia esto. Es como si uno mirara a ella un [...] más grande. No tenía ni idea.» [Ana Patricia, profesora IED]*

Ana Patricia se muestra abierta a trabajar el tema desde el punto de vista de la *etnicidad*, pero expresa que ese aspecto, precisamente por su evidencia, ha quedado escondido ante sus ojos. Nunca ha pensado en trabajar la identidad de lo étnico (mientras que la construcción de la identidad pertenece a sus temas favoritos en las clases de ética). Se debe resaltar que, hablando de los *rom*, Ana Patricia sin darse cuenta entra en un discurso *estereotipizante*. Ella no espera de una gitana que sea «cristiana» y «mona» (rubia), pero sí que tenga problemas económicos. Además, como que Ana Patricia no tiene muchos referentes *rom* en secundaria, le resulta extraño que una niña *rom* esté entre sus alumnas.

*«No se trabaja [la diversidad] - porque la podríamos aprovechar mucho - lo que uno trata es éde qué manera se trabaja? En que no sea discriminado el otro y forme parte de todo. Lo que pasa es que tú sabes, que si no tienes algo visible, pues no lo trabajas. El problema es cómo empezar a hacer visible esto. Mira. Uno piensa que el concepto de etnicidad y cambio es con relación con los indígenas [...] y de los afrocolombianos. Pero hablar de las pluri-etnias, hablar de otros no, no. Ni siquiera nosotros mismos lo reconocemos» [Ana Patricia, profesora IED]*

A pesar de su falta de enfoque étnico-cultural, esta profesora piensa – con razón – que su trabajo de autoconocimiento es un buen fundamento para reconocer después cómo se construyen socialmente los estereotipos sobre los grupos culturales.

*«nosotros trabajamos mucho el cuento de la construcción de la singularidad, la construcción de la diferencia. No seguramente desde la concepción y desde hacer visible las diferencias étnicas. ¿Cierto? Desde donde tú estás muy interesado. Pero sí del sentir, del pensar y la subjetividad de lo que piensas del otro. Que es ya, a mí me parece, un*

*paso para poder después visibilizar cuáles otras diferencias en sentido mucho más [...] culturales, por ejemplo, se presentan en la escuela.» [Ana Patricia, profesora IED]*

*«hay multiplicidad en diversidad. Y es como, a partir de esta diversidad de la que nosotros hablamos, de cómo respetar esta diversidad, para que esta diversidad lo que haga es, en vez de torpediar los procesos, al contrario: hay una riqueza inmensa. Lo que estamos buscando no es homogeneizarse, sino al contrario. ¿Cómo esa heterogeneidad tenemos a partir de vivencias y realidades pueden aumentar los procesos? Cómo no es cuento de centralizar, de tener centros ¿cierto? sino ¿cómo esta multiplicidad puede generar por sí misma una diversidad en toda la construcción de conocimiento, en toda la construcción de saberes, en la construcción misma de todos los colectivos. ¿sí? Es como antes de ayer hablamos de la diversidad. [Pero hay que] reconocer que la escuela tendía homogeneizar, tendía normalizar ¿cierto?» [Ana Patricia, profesora IED]*

Otro modelo pedagógico que propone Ana Patricia para trabajar la diversidad cultural es el rol liberador de la escuela. Lo que plantea es una educación que, a través del conocimiento del otro, ayude a romper con los esquemas preestablecidos, para después poder reconstruir libremente la identidad a partir de los múltiples modelos presentes.

*«entonces uno tiene que ser juicioso qué voy a ser y cómo voy a, cómo puedo romper con esas estructuras y puedo pensar en el mundo de otra manera. Y esto también implica multiplicidad y también implica diversidad. Tener otras ventanas de mirar el mundo. Y esto implica otras posibilidades de romper tanto esta estructura cultural que somos creados para una cosa y tenemos que seguir porque todo el mundo, porque así hizo mi papá, mi mamá, y yo no tengo otra forma de ver el mundo. Y aquí la escuela, es otra posibilidad de ver el mundo de otra manera.» [Ana Patricia, profesora IED]*

Soledad, por su parte, es más escéptica sobre el tratamiento personal de cada alumno y alumna. Dice que es un trabajo tremendo enfrentarse a la diversidad mientras más de cuarenta niños y niñas están en una clase.

*«si de pronto estuvieran grupos más reducidos podría de alguna forma más enfrentarse a la diversidad. Pero cuando usted cuenta que 43, 44, 45 muchachos... las clases tienden a masificarse. Sin dejar de lado que uno respeta como las diferentes formas de pensar de cada uno de ellos...» [Soledad, profesora IED]*

También piensa que un tratamiento especial hacia los *rom* sería contraproducente. No sabe cómo podrían conseguir una mayor continuidad escolar, pero el tratamiento personalizado posiblemente sería malinterpretado por ellos mismos. Es llamativo que cuando habla de tratamiento, Soledad no piensa a nivel de proyectos globales, sino más bien en términos de discriminación positiva. Mientras tanto, la misma profesora ofrece un espacio para los *rom* en el programa de radio escolar que coordina, o bien en el *día del idioma*.

«[¿está bien, que la escuela no tenga un trato, un proyecto especial hacia los rom?] «personalmente yo creo que ellos esto lo verían como una discriminación hacia ellos. Aquí en la escuela no se discrimina. Pero sí debería como tomárselo en cuenta todo el bagaje cultural que ellos traen. Y a veces esto lo dejamos de un lado.» [Soledad, profesora IED]

La duda sobre las repercusiones de aplicar discriminación positiva hacen pensar que en la escuela, generalmente hablando, los profesores no están acostumbrados a trabajar en proyectos temáticos, donde la etnicidad, el género o la diversidad cultural se podrían resaltar de manera no discriminatoria.

Marisol piensa que los *rom* tendrían que conseguir un proyecto como la Cátedra Afrocolombiana para que su aportación cultural fuese generalmente conocida y reconocida en los colegios. Por otra parte, es difícil que todo esté presente en el currículum y además todo incluido en las ciencias sociales.

«A nivel de los colegios es obligatorio dictar la cátedra afrocolombiana. Los negros han logrado generar un movimiento pedagógico de auto-reconocimiento, de autonomía. [...] si hay que dictarla, tienen que dictar los maestros de ciencias sociales. [...] si hay que hablar de derechos humanos tienen que hacerlo los maestros de ciencias sociales. Si hay que hablar de etnias, de culturas entonces sólo los maestros de ciencias sociales. Y llega un momento que estos maestros dicen: 'bueno, y si todo me lo mandan así, y no hay espacios, si yo tengo que cumplir con un horario que está allí que es inflexible... ¿en qué momento yo voy a dictar y poder hablar de lo que tengo que – de acuerdo con los grados – de historia y geografía?' Es obligatoria pero no ha habido una preparación, ni la formación, ni hay los recursos...» [Marisol, profesora IED]

Es decir, su manera de *trabajar* la diversidad es a través del conocimiento (en un debate – que tuvimos tomando un *tinto* en la panadería de la esquina – me confesó que ella no cree sino en la ciencia: la ciencia da respuesta a todo, mientras la fe sirve para tapar la verdad), y por tanto me aseguró que todo lo que aprendiera del libro publicado por PROROM sobre los *rom* de Colombia lo explicaría en sus clases, junto con la historia de los *afros* y los indígenas.

### *Manual de Convivencia*

El Manual de Convivencia es una «lectura obligatoria» de todos los alumnos y alumnas del centro. Se exige que lo compren y lo lean, aunque se supone que pocos lo harán. Durante mi trabajo de campo tuve acceso al Proyecto Educativo de la Institución (PEI), pero no pude hacerme una copia. Creo, sin embargo, que el Manual [del cual dispongo de una copia] – que recoge los objetivos, los derechos y deberes de todos los integrantes de la comunidad educativa – es suficientemente representativo de la forma de interpretar los conceptos en cuestión. En el Manual, la *diversidad* se presenta bajo diversos

conceptos: alteridad, diferencia, «otras culturas», etc. Por ejemplo, se menciona la *alteridad* en una interpretación individualista y no como una «característica» colectiva:

«no solo debo reconocer mi individualidad como sujeto sino también reconocer y aceptar al OTRO, y darle todo lo que le pertenece en justicia»

Respecto a la *visión* del centro, se ve en el futuro como

«una Institución orientada por principios de tolerancia, democracia participativa y respeto por la diferencia; conformada por personas capacitadas y comprometidas con una educación de calidad, que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, de una actitud científica y de valores que respondan a las necesidades de nuestro desarrollo cultural»

pero el Manual no entra en el detalle o la forma de conseguir o mantener el *respeto por la diferencia*. Entre los objetivos específicos se menciona la construcción de

«espacios interdisciplinarios que permitan reconocernos como un país pluriétnico reafirmando nuestra identidad colombiana.»

Esta idea tampoco se desarrolla en el texto. Quizá se refiera a eventos festivos como el *Día del Idioma*, donde se da la oportunidad de reconocer todas las lenguas habladas en el colegio. A este respecto, los organizadores dieron la bienvenida a la idea de organizar un espectáculo con los alumnos *rom*, pero Óskar Benjamín, el profesor de literatura rechazó la idea de reconocer que el «*romanés* es también nuestra lengua». «Si un grupo de ingleses se asientan a vivir aquí, no podemos declarar que el inglés es nuestro idioma.» Con este comentario no se negó la presentación del espectáculo sino – como más adelante me explicó – la idea de un proyecto de bilingüismo, porque este no se creó para una situación como esa. Pero detrás de su planteamiento se reconocía la ignorancia del profesorado sobre los *rom* como grupo étnico reconocido por el Estado y que además probablemente tendrán un *proyecto piloto de etnoeducación* justamente en ese centro, tal y como planteaba la Secretaria de Educación. Además sabemos por el Decreto 804/1995 que:

«La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva...»

Es decir, la responsabilidad en este asunto – según la Ley – recae tanto en el profesor Oskar Benjamín como en el resto de profesores y *rom*. Pertenece a este comentario uno de los roles del alumno anotado en la Manual. Según este:

«El estudiante [...] al finalizar el grado noveno se distinguirá por ser: [...] conocedor de su lengua materna, comunicativo, discursivo, propositivo y argumentativo, elementos que le potencien el diálogo, la concertación, el acuerdo y el acceso a nuevos códigos científicos, estéticos, culturales y simbólicos.»

El texto no detalla el significado de lengua materna, pero se supone que se refiere a la lengua castellana, ya que el proyecto piloto de etnoeducación todavía no se había puesto en marcha. Mientras no haya una directiva explícita por parte de la Secretaría de Educación, no es posible «tocar» la cuestión del «*romanés* como nuestra lengua»..

Otra posible lectura de los «espacios interdisciplinarios» que menciona el Manual es el conocimiento transmitido sobre los grupos étnicos (por ejemplo la Cátedra Afrocolombiana) dentro del marco de la asignatura de ciencias sociales. Como he podido comprobar por la profesora Marisol, este tema solamente se enseña en las clases de sociales, sin que tenga una vinculación con otras disciplinas. ¿Se ha pensado en organizarlo de otra manera? No se sabe. Lo cierto es que durante mi trabajo de campo no he podido observar espacios interdisciplinarios, a excepción de primaria, donde la interdisciplinariedad quedó asegurada por la maestra que impartía tanto las matemáticas como las manualidades...

Si podemos considerar el Manual como un documento representativo del centro, veremos que éste olvida – de manera parecida a los propios profesores y profesoras – reconocer el derecho de los *rom* (afrocolombianos, indígenas y raizal también) al desarrollo de su identidad étnico cultural, de su integridad cultural y el derecho al fomento de su lengua materna, el *romanés*. Aunque es verdad que escondido en el capítulo *Fundamentación Legal* aparece el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural, esta queda a nivel retórico sin operalizarla explícitamente en ninguna parte del texto. De todas formas, la presencia de estos derechos operacionalizados en el Manual tampoco aseguraría su aplicación como principios en la práctica, más bien al contrario: es la conciencia del profesorado en su práctica pedagógica lo que podría generar la inclusión de este aspecto en el texto del Manual. Un comentario final: En la reunión de los representantes de PROROM con el rector de la escuela, cuando se comentaron los cambios necesarios a realizar en el PEI [Proyecto Educativo de la Institución], el rector dijo muy convencido: «este tema por el momento no lo toquemos.»

El nuevo director era consciente del problema que le planteamos, porque ya le habían hablado del asunto desde la Secretaria de Educación. Sin embargo, en vez de abrir un debate sobre el tema y colaborar con los representantes de PROROM, su respuesta a los cambios de fondo fue un rotundo «no». El *rector* optó por un proyecto *soft*: charlas, espectáculos y programas de sensibilización del profesorado, que ya ofrecíamos

veníamos realizando en el mismo centro, y ni siquiera quiso entrar en debate sobre posibles ajustes en el currículo, formación de mediadores o un proyecto piloto con la coordinación de la Secretaría de Educación.

### *Relación profesor -alumno rom*

«en la comunidad educativa el centro y el eje es el alumno, hacia él y hacia su formación integral se enfocan los objetivos, esfuerzos y servicios de todos los miembros de la comunidad» Manual de convivencia p.15.

El IED Primavera Norte es un colegio relativamente pequeño y quizá por eso el ambiente es bastante agradable. Llama la atención la calidad humana de los profesores, es decir, su cercanía al alumnado en clase y fuera de ella, tanto en primaria como en secundaria. La forma de hablar sobre los alumnos es respetuosa y amable; generalmente los profesores no suelen quejarse por el alumnado que tienen. La manera de dirigirse al alumnado me impactó por la aparente ternura y respeto. Aunque el vocabulario utilizado por los bogotanos también puede entrar como un sesgo para un investigador acostumbrado al trato «europeo», con un nivel verbal más distanciado. Los niños y niñas se llaman: *amiguito/a* o *chinito/a* y se utiliza el Usted en ambas direcciones. «Amiguito, acérquese al tablero y escriba la solución». Este Usted sin embargo no es el «Usted de España», que marca distancia de edad o de jerarquía social, sino el Usted de estima y respeto. Los mejores amigos no necesariamente se tutean entre ellos, al menos cuando hablan de cosas importantes. Es decir, este Usted es un Usted flexible (oscila entre Tú y Usted) y perfectamente compatible con un vocabulario más íntimo o más vulgar.

La mayoría del alumnado comienza el colegio a los cinco años en el mismo edificio (conjunto de edificios) donde acaba el noveno grado (el Primavera Norte no tiene décimo y undécimo grado, que son los del bachillerato), y de esta manera disfrutan una continuidad en su relación con los profesores y entre ellos.

*«Yo creo que en este colegio, el ambiente que nosotros tenemos y la forma que miramos a los niños es muy bueno, es excelente.» [Silvia, profesora IED]*

Las normas del colegio son aparentemente muy rígidas, y esto se repetía en cada reunión oficial del centro. Por ejemplo, cada martes, antes de empezar las clases (¡a las 6.30h!) realizaban una celebración de la *Izada del Pabellón Nacional*. Aprovechando que todos los grupos presentes estaban en fila, algún profesor cogía el micrófono y en tono estricto recordaba al alumnado alguna norma del colegio. De hecho, después de las reuniones todo volvía a la normalidad y los profesores y profesoras seguían tratando al

alumnado con cariño. El Manual de Convivencia es otro espacio donde se destaca el aspecto regulador y rígido de la escuela.

«La Corte Constitucional advirtió que los colegios no están obligados a mantener en sus aulas a quienes en forma constante [infringen] y desconocen las directrices disciplinarias.» Manual de Convivencia p.12

Algunos profesores seguían esta línea estricta, pero quedaban en minoría – al menos entre el profesorado que entró en la observación. Por ejemplo, Baltazar, el profesor de inglés, después de una bronca general sobre unos niños que escaparon en el descanso, aprovechó una clase entera para explicar que si las normas no se respetan, eso significa un peligro grave para toda la sociedad. Para poner su mensaje en un plano más gráfico, hizo imaginar a los niños un camión lleno de gasolina que circulase contra dirección. El camión perjudica el futuro de todos los turismos y camiones de la carretera, aunque parezca una broma menor. Esta historia podría haber transmitido un mensaje educativo, pero en realidad se trataba de una amenaza: muchos de los chavales y chavalas de la clase no pertenecían a la zona escolar, por tanto, su estatus en la escuela era condicional. En teoría, si no se portaban bien o causaban problemas al profesorado, se podía aplicar la norma anteriormente citada, es decir, mandarlos a la calle. Pero se debe destacar que este profesor era un poco diferente a los demás. Como investigador, atendía a estas clases con dificultad, porque Baltazar abusaba de su poder continuamente, y según mi interpretación, lo hacía para compensar su conocimiento limitado de inglés y su pobre metodología educativa.

Un aspecto que cabe resaltar al hablar sobre la relación profesorado-alumnado es la atención psicológica de algunas profesoras y maestras hacia los alumnos. Por ejemplo, en las clases de ética, pero también en sociales, y aún más en primaria, se prestaba gran atención a los roles familiares de cada uno de los niños y niñas, su vida extraescolar, el desarrollo de su red social, y en algunos casos los ejercicios de autorreflexión ocupaban una parte importante de las clases. Esto no quiere decir que el profesorado fuese consciente de la situación sociolaboral de las familias del entorno – normalmente los profesores venían de otros barrios – pero podemos decir que la orientación pedagógica del centro era alumnocéntrica.

*«Yo busco cualquier pretexto para mirar cómo se están constituyendo uno mismo. Cuáles son los valores que cada uno aprende de las casas. Pero es también una posibilidad de conocer cuáles son las condiciones de vida. Con quiénes viven y todo.»*  
[Ana Patricia, profesora IED]

A pesar de los intentos por conocer al alumnado, como hemos visto antes la adscripción étnica de ellos no tenía especial relevancia entre los aspectos que



preocupaban al profesorado. Varios profesores, al reconocer que un alumno o alumna era *rom* – porque se lo dije yo – reaccionaron con sorpresa, porque opinaban que los conocían bien como *alumno* o *alumna*, pero no como gitano o gitana.

*«Básicamente no los conocí a los gitanos como grupo étnico. Dentro de la institución, pues uno lo sabía, uno sabe que hay gitanos, pero pues personalmente nunca le he puesto una atención especial. No. Los trataba igual que los demás.» [Soledad, profesora IED]*

Sin duda el trabajo de campo en el centro dirigió la atención hacia el colectivo *rom* del alumnado en tanto que varios profesores me buscaron para explicarme sus experiencias con los gitanos. La mayoría de los profesores hablaba con mucho cariño de los antiguos y los actuales alumnos *rom* y la imagen general que me trasmitían no sólo los mostraba como alumnos muy *tratables*, sino también como excelentes estudiantes.

*«Yo no he tenido ninguna dificultad con los niños gitanos. [...] inicialmente yo no lo sabía. Yo no sabía que eran gitanos. [...] Me enteré hasta hace poco. Y por lo mismo para mí todos eran iguales. Los trataba igual. Yo no vi ningún comportamiento diferente en ellos. Para nada. [...] y como muy tranquilos a estos niños. [...]*

*Este niño que [se ha ido a] Argentina. Yo preguntaba por él, por eso. Pero este niño que entusiasmado por las ciencias y traía que mirara el experimento que [realizó...]. Y me gustó [su manera de solucionar] las tareas. Tanto [me gustaba que...] tenía como monitor de mi área, ‘ayudará con los niños que, de pronto, tengan dificultades’. Colaboró [...] Y esto no dejaba, porque me gustó la forma como trabajaba en mi clase.» [Silvia, profesora IED]*

Cuando era joven, el profesor Oskar Benjamín habitaba en un barrio en el que también vivían gitanos. Este hecho hizo que se interesara por el conocimiento de su lengua, pero estos lo rechazaron diciendo que ningún *gadyó* podía ser conocedor de su lengua secreta. Actualmente dice que estos niños *gitanos* del colegio son muy diferentes, pues vienen a la escuela y son como los demás alumnos. Él tampoco sería capaz de exactamente quiénes son los gitanos del colegio. Guiándose por su apellido es posible que sí, porque suelen llamarse Cristo o Gómez. Oskar Benjamín en sus clases – en las cuales yo participé de asistente – nunca mencionó nada sobre gitanos, aunque supiera un poco más sobre ellos que Soledad, que sí introducía el tema dentro de la dinámica de la clase de castellano. Este profesor afirmaba que siempre tenía buena relación con el alumnado gitano, pero nunca los intentó tratar de manera diferente, pues para él eran *alumnos* y *alumnas del Primavera Norte*, antes de cualquier otra categoría.

*«Para mí, ya tenía experiencia con los Cristo, que son los gitanos que están aquí en la institución. Y básicamente la experiencia con ellos era muy positiva. Son muy buenos en la parte física, les gusta mucho la música, teatro, u otros muchachos que tenía en mis*

*clases que son Henry, Jeffry, Whitney. Ellos han sido muy muy buenos en la parte de física. Fueron líderes ellos tres. Les gustaba participar en diferentes actividades. Aquellos que están actualmente en la institución son, pues como están en los grupos interiores, se componen de los demás muchachos. No hay como una diferencia así importante, no.» [Soledad, profesora IED]*

Y finalmente escuchemos la opinión de Ana Patricia, profesora de ética, que tenía un interés especial por conocer la vida familiar del alumnado. Procuraba hacerlos reflexionar sobre su propia situación y la de sus compañeros, para poder, comparando, redefinir ciertos conceptos aprendidos. Primero más físicos, luego más teóricos. El cuerpo, la sexualidad, las relaciones de poder según edad y género, el pecado, etc. A través de estos ejercicios y de su propio interés, ha ido adquiriendo un conocimiento de las trayectorias de cada alumno, conocimiento muy superior al adquirido por el resto de profesores. Este hecho le ha facilitado enormemente el acercamiento a los niños *rom*.

*«[mi conocimiento sobre el alumnado rom] no es muy profundo. Porque tampoco me puse a la tarea de indagar. Así como conozco la vida de los demás niños llegará a mirar mínimamente cómo viven, de qué viven, cómo trabajan, cómo es la organización de la casa. Y por ejemplo es muy diferente que son gitanos, pero dentro los niños que tengo acá, y aunque son de la misma familia, es muy diferente la organización por ejemplo, de la casa de John Jairo a la casa de Serga. O sea, son casos totalmente diferentes. Porque los niños Cristo, el papá era gitano, y el de Jhonatán se murió cuando era muy pequeño. Entonces quién organiza la casa es el hermano y la mamá. Y, sin embargo, hay una serie de normas de organización internas que es mucho más equitativo, que por ejemplo en la casa de Serga. En la casa de Serga hay mucho más machismo, la mamá era que siempre del oficio, los hombres tienen otra jerarquía, porque además, creo que la fuerza la es del papá. Entonces es él que pone las pautas, las normas. Mientras que aquí en este lado las condiciones son diferentes. En la casa de Whitney, de los otros Cristo la mamá también juega un papel fundamental. Porque ella no es la que es gitana, el que es gitano es el papá. Entonces en la casa de Whit, la mamá sí juega un papel importantísimo y creo que es ella que ha permitido por ejemplo, que Whitney que es niña, pueda salir. Tengo entendido que el señor tenía otros hijos mucho más grandes que no son hijos de la señora y el papá de Whitney y ellos. Que pero los que se fueron para Cúcuta, la chica se voló, el muchacho fue y se casó, pero como otra dinámica diferente, como diferente al grupito de los tres chicos, porque la señora, creo que se ha generado mucho [...] No conozco muchas más cosas.» [Ana Patricia, profesora IED]*

De hecho es sorprendente que esta profesora, a pesar de su relativo «desinterés» por el tema, tuviera una idea tan clara de las relaciones familiares en diversas familias *rom*. Este conocimiento presupone un interés y una relación continua con el alumnado, no para mejorar su rendimiento escolar, sino para poder trabajar con ellos a partir de las vivencias y experiencias propias de cada uno.

*«Y la mamá era muy vinculada al colegio, y era ella que nos acompañó a los paseos, a las salidas. Y Whitney siempre ha sido muy regular aquí. Y hacía que la niña se optó y*

*sí terminó noveno. Y seguía estudiar y está haciendo el décimo en [otro centro]. Pero nosotros, por lo menos, lo que conocíamos, otra niña gitana que estaba aquí, como niña, no ha sido sino ella y ella cumplió éxito que tenemos aquí en la escuela en las horas de la mañana.» [Ana Patricia, profesora, IED]*

Hay un fenómeno que me ha quedado claro desde el principio, pero ni los profesores de secundaria ni las maestras de primaria me lo mencionaron. El hecho es que la gran mayoría del alumnado *rom* de secundaria son niños varones. En el paso de primaria a secundaria «se perdían» casi la totalidad de las niñas *rom*. La escuela primaria y la secundaria se ubicaban en el mismo edificio y consecuentemente, el paso no requería un cambio en la rutina escolar. Pero pese a este hecho, las niñas *rom* «desaparecían». Aunque las maestras de primaria estaban contentas con ellas y las pocas niñas *rom* que llegaban a la secundaria tampoco causaban problema al profesorado, a este no le llamaba la atención el hecho de que la proporción niño – niña fuese extremadamente desequilibrada.

*«Por el punto que tú dices, que las niñas llegan hasta cuarto. Nosotros hasta ahora es que estamos empezando desde la unificación [de primaria con secundaria] conocer un poquito qué es lo que pasa en las otras jornadas, porque nosotros somos, éramos, somos desde sexto a noveno, y desde sexto a noveno independientemente que sean gitanos, o no, mi trabajo siempre ha sido como retener sobre todo las niñas.» [Ana Patricia, profesora IED]*

Los profesores y profesoras de secundaria argumentaban que ellos hacían todo lo posible para retener a los niños y las niñas hasta el noveno, pero no tenían información sobre lo que ocurría en primaria. Al mismo tiempo, por un lado las maestras de primaria se mostraban bastante escépticas con las oportunidades escolares futuras de las niñas, y por el otro lado pensaban que habían hecho todo por ellas y que si no continuaban en la escuela, era *culpa* de su familia.

Para mí, este fenómeno tiene que ver, más allá del desconocimiento de las trayectorias del alumnado *rom*, con la falta de comunicación entre la jornada de primara (de la tarde) y la jornada de secundaria (de la mañana), que algunos explicaban por el hecho de que llevaban pocos años «unificados». La unificación se había realizado hacía pocos años para rentabilizar (en sentido económico) el funcionamiento de ambos centros, pero en sentido organizativo, la unificación no parecía haber concluido todavía. El año del trabajo de campo (2005), había siete varones *rom* en el centro, de los cuales tres estudiaban en secundaria. En comparación había nueve alumnas *rom*, de las cuales tan sólo una (!) progresó a secundaria.

En resumen, el profesorado tiene una opinión positiva sobre el alumnado *rom* y un trato muy bueno hacia ellos, sin tener en cuenta su adscripción étnica. Por una parte los

tratan igual porque no son conscientes de su adscripción étnico-cultural, pero por otra parte porque no consideran adecuado el tratamiento especial, debido a su integración escolar sin ninguna problemática. La mayoría de los profesores tiene algún conocimiento de la realidad de las familias *rom* (más o menos contrastado o puramente fundamentado en la imagen social exótica), pero ninguno de ellos prestó atención al seguimiento de ese alumnado y más concretamente, no se dieron cuenta de la falta casi absoluta de niñas *rom* en los grupos de la escuela secundaria.

### *Relación profesores-padres rom*

«Objetivos específicos:

(13) Orientar a los padres de familia en la misión de dar a sus hijos los bienes éticos y morales que le permitan cimentar la paz nacional dentro de los principios fundamentales de convivencia y alcanzar su realización personal contribuyendo al desarrollo social.» (Manual de convivencia p.15)

En el Primavera Norte la relación entre la escuela y los padres y madres se circunscribía a las reuniones de padres del principio del curso y las consultas en caso de problemas. Entre el profesorado había una tendencia de interpretar el rol de los padres y madres como *inexpertos* en materia de educación. Debido a su estatus social bajo, la poca experiencia escolar y una vida laboral desordenada, estos padres y madres tenían – según el profesorado – carencias en la relación con sus hijos.

Dennis, la *orientadora* de la escuela, a parte de tratar a los niños conflictivos individualmente también había montado un grupo de padres y madres para orientarlos en cuestiones de educación. Lamentablemente – comentaba Dennis – había bastantes casos de violencia doméstica y para esto la única solución que la escuela podía ofrecer era sensibilizar a los padres y madres. Pero las dos terceras parte de los que se apuntaron no acudieron al cursillo. Desconozco las circunstancias del inicio del grupo.

*«El tiempo que estamos con los padres es pequeño, comparado con la cantidad de horas que pasamos con los niños. A parte yo estaría con la idea de formar aquí un colegio con una escuela de padres. Es que nos hemos dado cuenta que a los padres hace falta. Ninguno les enseñaba de ser padres. Entonces, resulta que los padres tienen muchas inconsistencias y muchas inquietudes. No saben como hacerlo. Vienen que ‘Profesora, mire, cómo hago yo que a este niño no he podido disciplinarlo, colabóreme.’ Y nos piden que le demos ayuda. [...] Sí me gustaría tener un espacio con los padres.»*  
[Silvia, profesora IED]

Silvia, la profesora de ciencias naturales, se sorprendió cuando le expliqué que no había niñas *rom* en la secundaria donde ella llevaba bastante años y nunca se había dado cuenta. Su respuesta, después de la sorpresa, fue una fuerte crítica hacia los padres y

madres *rom*. ¿Cómo puede uno limitar las oportunidades «culturales» de su hijo o hija? En una reunión organizada entre profesores y algunas madres *rom* – junto con los representantes de la Secretaría de Educación – estas inquietudes se manifestaron de manera más directa acusando a los padres y madres que eran unos violadores de los derechos humanos, porque la educación (escolar) era un derecho de todos y todas. La respuesta por parte de las madres fue contundente, resaltando que sus hijos e hijas venían a la escuela para aprender a leer, escribir y contar, pero después las familias *rom* se encargaban de su educación y que la escuela podía estar tranquila de que serían *bien educados* y *educadas* fuera de la escuela. Curiosamente, ni en los discursos de los profesores y profesoras ni en la «defensa» de los y las *rom* se cuestionó el esfuerzo de la escuela para hacerse más atractiva a los *rom*. El profesorado no solía pensar en términos de cambio o apertura, mientras el espíritu de la «reforma educativa» habría tenido que empujarles hacia una mayor colaboración con la población de los barrios, las familias y las demás entidades no escolares cercanas.

*«uno de los elementos del proyecto educativo es la ‘integración de los padres de familia’ a la comunidad educativa. Que ‘la escuela es un espacio abierto para ellos’, esto es lo que se dice. [...] pero allá les negamos ese espacio y esta posibilidad. ¿sí? Los discursos son majos. [pero] tienen miedo al dejarlos entrar, a que ellos se den cuenta de que la escuela tampoco es... el coco.» [María Lucía, maestra IED]*

María Lucía, maestra de primaria, me explicó esto después de dos meses de colaboración con ella. Durante este tiempo tuvimos infinitos debates sobre la importancia de conocer el entorno del niño o niña y de entablar y mantener un cierto diálogo con los padres y madres. María Lucía era una de las maestras (sólo había un maestro en la escuela: de educación física) más jóvenes y más abiertas a formas *nuevas* de trabajar. En su tiempo libre colaboraba en una fundación privada con niños y niñas desplazados con traumas psicológicos importantes. A principio de año explicó sus temores sobre las madres *rom*:

*«Me da como miedo. [...] la idea de los gitanos es que manejan brujería y todo esto. Entonces es por eso que no hay... o como que uno tiene cierto temor. Aunque no lo muestre [...] pero hay una... que no se atreve a acercarse a ellos o al menos a mí no me interesaba. [...] además en la institución por lo menos cuando allá nombran el gitano ‘ah, ya la mamá vendrá a leer la mano’ yo tenía... entonces cuentan sus historias. ‘¡Cuidado porque esta señora, tal y tal cosa, cuidado!’ entonces ya, a lo mejor uno lo previene a las que son gitanas.» [María Lucía, maestra IED]*

A pesar de estos temores, comenzaba a plantearse desde la primera semana cómo conseguir que los padres de Yessica dejaran que terminase el quinto nivel. Era un gran desafío, que tal vez facilitó el hecho de que la madre, en este caso, era *gadyí*. De todas formas visitaba a la familia y consiguió otra oportunidad para la chica. Lo que quiero

subrayar aquí no son los dos meses extra que Yessica pudo estar escolarizada (porque en mayo, independientemente del año académico, la familia se marchó a Argentina a visitar a los familiares de allá), sino la actitud de la profesora, el hecho de que quería entender qué es lo que pasaba dentro de la familia.

*«yo me he relacionado un poco con ellos, pero todavía tengo medio miedo. Todavía porque no sé. Pero, tienen las mismas condiciones, las mismas capacidades. Hablar con ellos un poco, una charla es aprender de ellos un poco. [...] ellos desde allá visualizan alguna cosa se imaginan algo, y yo hago lo mismo. Pero cuando ya ellas han venido a mi casa y yo he ido a la de ellas. Hasta ahora estoy empezando a dejar como de ese imaginario de ellos, así como habladito.» [María Lucía, profesora IED]*

El miedo hacia los gitanos que roban niños y practican brujería parece que acompaña a los *rom* por todas partes. La profesora, Ana Patricia, también aludía a estos imaginarios de su infancia.

*«Creo que también tengo un imaginario un tanto, porque cuando yo vivía aquí en el sur, no en este barrio, pero cuando yo era chica, al lado de mi casa, había un potrero muy grande y allí llegaron los gitanos. Y mi mamá nos decía que mucho cuidado, porque los gitanos se robaban los niños. Entonces, esto también creo que me marcó un tanto y como que siempre he estado, como manteniendo el espacio. ¿cierto? siento cierta, cuando paso todos los días aquí por la calle, las señoras gitanas siempre salen por el balcón y me llaman a leerme la mano y me hace sentir desconfianza. ¿sí? Nunca me he atrevido si la he visto.» [Ana Patricia, profesora IED]*

Este fragmento pertenece a un e-mail que Ana Patricia me envió un mes después de finalizar mi trabajo de campo:

*«... sabe, el día que le entregué los mensajes quise agradecerle por su visita a nuestra institución, por su trabajo y por su compañía. La verdad, fue muy enriquecedora su presencia: aprendí que la maldición gitana sólo es un imaginario de los miedos por conocer al otro... :-)  
maría lucía» [correo electrónico 19.05.2005]*

María Lucía y Ana Patricia parecían haber superado sus miedos y prejuicios, cosa que en general no se podría decir sobre el resto del profesorado. La carencia de relación con los padres no era necesariamente el producto de los prejuicios hacia los *rom*, sino más bien nacía del hecho que padres y madres, en sentido estricto, no tienen por qué pertenecer a la comunidad educativa. El profesorado esperaba colaboración por parte de ellos, pero siempre dentro de las normas de la escuela. En el horario escolar, siempre dentro de la escuela (donde el profesorado se siente más cómodo, más «en su lugar»), y básicamente cuando «la escuela» tenía problemas con el alumno. El profesorado, que generalmente viene de otros barrios, desconocía el contexto del alumnado. La sensibilidad necesaria para conocerlo bien, antes de poder «resolver los problemas de

las familias», estaba ausente en la práctica de los docentes y cuando se intentó ampliar ese conocimiento, se realizó desde el posicionamiento de una superioridad como agente socializador autorizado para transmitir los saberes y la moralidad.

*«Por ejemplo, yo con los niños gitanos, con los padres he tenido yo algunas buenas relaciones. Pero de pronto charlas más informales. [...] uno se conoce con las personas. Pero realmente aquí no se ha planteado un proyecto para hablar de cómo es la cultura gitana, su historia y sus costumbres milenarias, realmente nunca se ha hecho. No sé. De pronto es esa falta de ser nomás tolerante. Pero no hemos salido a conocer el entorno...» [Marisol, profesora, IED]*

*«[¿Ha tenido relación con los padres de John?] ‘No, pero tendría que conocerlos. Ahora que sé que son los hijos de ellos están con nosotros, sería chévere saber cómo viven. [...]» [Silvia, profesora IED]*

Como consecuencia de esta falta de proximidad entre el profesorado y los padres *rom* (y los demás padres y madres, también), el profesorado define la relación en términos de «buena, pero superficial» o «problemática porque ellos no colaboran».

#### *Problema con los rom - opinión sobre ellos*

Generalmente con los niños *rom* no hay problema. Las pocas profesoras que me hacían comentarios sobre los gitanos como problemáticos, lo hicieron siempre refiriéndose más bien a sus madres. Podríamos decir que «el problema gitano» no existe en el sistema escolar colombiano mirándolo desde la primaria o la secundaria: no son problemáticos, no molestan, no son repetidores, son buenos alumnos, aunque algunos de ellos sean absentistas. La Ley educativa constata la obligatoriedad de la escuela entre los cinco y los quince años, pero las administraciones no cuentan con suficientes recursos o modelos sancionadores para operar el texto legal. El Manual de Convivencia del Primavera Norte, en su subcapítulo «inasistencia al colegio», cita la legislación correspondiente y prescribe como debe hacerse el seguimiento de los casos.

*«cada monitor de curso registrará diariamente las ausencias; periódicamente el Comité de Convivencia hará el seguimiento para conocer la frecuencia de ausencias y tomar las medidas conducentes a superar dicha situación.»*

Pero en realidad este seguimiento es más bien administrativo y no efectivo. El profesorado o la orientadora conocen algunos casos de absentismo, y podían explicarme algunas razones por las que no se presentaba regularmente tal alumno. Sin embargo, el desconocimiento de la situación sociocultural de las familias *rom* por parte del profesorado me hace pensar que el seguimiento de los casos de absentismo u abandono escolar era muy ineficaz. Quizá la persona responsable en la escuela realizara una

consulta rápida con la madre que esperaba delante del colegio, quizá preguntara al hermano o primo del absentista sobre las razones de su ausencia. No sé. De lo que sí estoy convencido a partir de las charlas que realicé con el profesorado es que las razones reales de absentismo y del abandono escolar son desconocidas por la mayor parte del profesorado.

*«Porque igual si los retiran, como son gitanos ya se van. Ellos son andariegos o nómadas, [...] como lo más normal. Llegan, se quedan un tiempo y ya se van. [...] Ellos sí fallan mucho; ellos fallan cuando ven que la escuela les está quitando parte de lo que ellos consideran que es muy de ellos, su cultura. Cuando creen que la escuela está dando cosas raras a sus hijos. [...] y cuando ellas quieren superarse, como mirar más, más allá, como proyectar su vida en otra dimensión, ellos lo prohíben y hasta allí... porque la condición de ser gitano no los deja. [...] [...] hasta ahora me estoy empezando interesar por ellos y mirar también, bueno, frente a eso, ¿qué ha hecho la escuela?» [María Lucía, maestra IED]*

Para interpretar este comentario, cabe mencionar que desde enero llevábamos charlando y debatiendo con María Lucía sobre los *rom* de Bogotá. Estas conversaciones visibilizaban muchas de las dinámicas internas de la *kumpania* y le regalé un libro editado y publicado por PROROM. La maestra leyó el libro y hasta procuró compartir sus dudas con algunas alumnas *rom*. Es decir, interesó por el tema. La entrevista se realizó a final de marzo. Si la misma entrevista se hubiera realizado en enero, seguramente se habría quedado con la primera idea: «como son nómadas» es de lo más normal que abandonen la escuela.

El siguiente apunte lo realicé justo después de un encuentro organizado entre los padres y madres *rom*, representantes de PROROM, profesores de la escuela y representantes de la Secretaría de Educación:

«Aura, maestra de primaria dice que las mamás gitanas no conocen el otro aspecto: a ella sí cuentan las niñas gitanas que quieren ser libres, que quieren vivir de manera independiente etc., etc. y que quieren seguir estudiando, pero son los papás y mamás que no las dejan. Celia [una *rom* licenciada, PROROM] contesta de manera bastante agresiva y se refiere a su propio ejemplo. Ana Patricia interviene: sí pero tú te has alejado de todo esto. Celia: 'esto no tiene nada que ver' (mientras sí que tiene que ver...). La profesora de sociales plantea que los gitanos son violadores de derechos humanos. También plantea que como hay Cátedra Afrocolombiana, tendría que transmitirse conocimientos en la universidad sobre los gitanos.»

En esta reunión salieron temas extremadamente interesantes. Al principio los profesores y profesoras preguntaron para validar la información de la que disponían sobre «la cultura gitana», pero el debate se transformó rápidamente en una serie de



acusaciones ante las cuales las tres mujeres *rom* intentaban mantenerse y defender su derecho de educar a sus hijas e hijos según los criterios de la «cultura *rom*». Como diálogo, la reunión fracasó, porque el profesorado argumentó desde la postura de la *mayoría* que tiene «la verdad», y las mujeres *rom* argumentaban desde el estatus minoritario que defiende «su verdad» en contra de «la verdad». Como consecuencia no se pudo llegar a puntos comunes. Pero de todas formas el profesorado quedó impactado por el encuentro, en los diversos sentidos de la palabra.

La coordinadora de primaria dirigió un largo discurso a las madres *rom* y sus compañeros profesores. En su momento documenté así su intervención:

«Cielo se expone, como siempre: ella es la persona que más experiencia tiene, porque ya en '92 se encontró con el 'problema de los gitanos'. Dice que tenían cuarenta y pico alumnos gitanos en primaria en Juan Pablo II. El equipo docente consiguió que los gitanos tuvieran más continuidad en la escuela, por tanto el problema desde entonces no se encontró en la escuela sino en el otro lado. Las mamás querían entrar a la escuela incluso al *salón*, cuando es imposible. Cuando le decían que no era posible, la madre fue a la otra puerta y entró allí. Además las mamás siempre llamaban a los niños al vallado para hablar con ellos en 'su idioma': 'uno ni sabía de qué hablaron'. La maestra decía: 'el alumno al aula'. La mamá decía: 'no, que yo soy su mamá, no hay ningún problema'. De esta manera 'me quitan toda la autoridad que debo tener'. 'La mamá no quería entender que no podía acompañarle a su hijo, que no le pasaría nada mal. Es que son muy diferentes'. En la voz de Estela hay mucha ira, agresión. Su conclusión es que mientras los padres gitanos son muy radicales en sus costumbres, no respetan para nada las costumbres de los demás. Habla muy largo...»

La intervención fue violenta y poco respetuosa, pero las maestras ya estaban acostumbradas a este tono.

El rector salió varias veces de la sala de reunión para realizar llamadas en su *celular* (móvil). Aunque vigilaba la reunión, aparentemente no le dio mucha importancia. Antes y después de la reunión este señor estuvo coqueteando con la mujer representante de PROROM, pero durante el debate no mostró el más mínimo interés por el tema.

El día siguiente, la profesora que acusó a las *romni* de violar los derechos humanos me buscó para darme las gracias por el encuentro.

*«yo sí pienso que aquí en los barrios, vamos a empezar a hablar de la cultura gitana. Yo pienso que nos hacía falta su llegada. Lástima no hayas venido antes cuando habían más niños gitanos aquí en la institución» [Marisol, profesora, IED]*

Otras profesoras también compartían esta opinión. La maestra anteriormente citada cobró ánimos después del encuentro y fue en ese momento cuando decidió visitar a la familia de Yessica. Después, en una reunión con sus compañeras explicó su experiencia con los *rom*.

*«Yo he comentado a otros profesores que les visité a ellos, pero los otros dicen que no, que son gitana y gitano y no hay que creer a ellos, porque los gitanos son mentirosos, manipuladores, manejan su discurso, engañan y también quieren que en la escuela se haga según las condiciones de ellos. Es lo que manifiestan mis compañeros. 'Es que ellos están pidiendo que nosotros seamos para que ellos se puedan acomodar. ¡Que ellos se acomoden a las realidades institucionales! Ellos TIENEN QUE aprender!」*  
[María Lucía, maestra IED]



En este capítulo hemos abordado el tema de la escolarización de la población *rom* de Bogotá. Hemos echado una mirada al entorno macro y micro de la *kumpania* de Bogotá. Primero hemos descrito las características básicas de la metrópoli y del conjunto de barrios donde se desarrolla la vida de los *rom* (4.1.). Tras esto hemos conocido algunos rasgos de la población *rom* de Bogotá (4.2.). En la tercera parte del capítulo hemos observado las experiencias, percepciones y creencias de los *rom* acerca de la escuela *gadyó* (4.3.). Finalmente hemos descrito algunos detalles de la etnografía escolar realizada en un colegio (4.4), centrándonos en las representaciones de los profesores y profesoras sobre la diversidad, los «gitanos» y acerca de las relaciones educativas.

Después de presentar mis relatos etnográficos sobre el caso de Badalona y el caso de Bogotá, ahora me propongo, a lo largo de los capítulos siguientes, pasar a analizar comparativamente los datos obtenidos.

## 5. Creencias, discursos y prácticas en relación con la escuela y los gitanos

## Consideraciones previas

El presente es un doble capítulo que a partir del trabajo etnográfico realizado y expuesto realiza una serie de comparaciones. En la primera parte (5.1) se presentan diferencias y similitudes en las percepciones, representaciones y discursos que los gitanos/*rom* comparten sobre su realidad respecto a la educación escolar. En la segunda parte (5.2) analiza las creencias, discursos y prácticas docentes en los dos contextos observados, teniendo en cuenta los documentos escolares clave y considerando también la influencia de las imágenes sociales de los «gitanos». Al final de los dos subcapítulos se encuentran unas tablas que resumen el análisis según los criterios de la comparación.

### 5.1. Representaciones y creencias de los gitanos/*rom* acerca de la escuela

«... I do not mean to overlook either the similarities between the two groups or the variation within each. Both sets of parents want much the same thing for their offspring – that they be happy and successful.» (Gibson 1988:121)

En este apartado me propongo discutir las *distintas percepciones* que los gitanos de Badalona y los *rom* de Bogotá tienen *sobre su realidad social* en relación con la *educación formal*. Lo que ya hemos visto en las descripciones etnográficas ahora lo colocaremos en una dimensión comparativa para descubrir semejanzas y diferencias, y para comprobar las hipótesis planteadas.

La estructura de este apartado sigue la lógica del modelo ecológico-cultural de Ogbu, organizado a partir de la cual adaptación sociocultural y el cambio de los modelos culturales de un grupo minoritario. El «marco de referencia», o de «comparación» se refiere a la percepción de la estructura de oportunidades comparada con las oportunidades de otros grupos, o del mismo grupo, en otras situaciones históricas, políticas, sociales o bien geográficas. Tras esta perspectiva, pasaré a observar qué creencias instrumentales desarrollan los gitanos y los *rom* sobre la escuela. Dentro de estas creencias encontraremos ideas de cómo se «triunfa» en la vida – sin o con estudios – y quiénes son los referentes a seguir. Después miraré la perspectiva relacional de las representaciones, es decir, el nivel de confianza o desconfianza que tienen los gitanos y los *rom* frente a la escuela, y los conflictos que aparecen a su alrededor. Finalmente me

aproximaré a las interpretaciones de los elementos simbólicos del proceso académico, como por ejemplo, el rol de las diferencias culturales o lingüísticas y las percepciones que los gitanos y los *rom* tienen sobre la repercusión de estas diferencias.

En los dos grupos de gitanos/*rom* examinados existen diferencias y semejanzas significativas en sus representaciones de la escuela como institución no gitana en general, y como espacio concreto y local. Hay tendencias diferentes a opinar y actuar ante el tema, sin embargo lo que queda claro, en los dos contextos, es que sólo se pueden entender estas expresiones y actitudes desde una perspectiva histórica y socio-cultural. Incluso, dentro del mismo grupo, se puede observar una gran variedad de percepciones y representaciones entre los extremos más radicales.

Desde luego, hay que interpretar las actitudes, opiniones y prácticas en su dinámica interna pero no de manera lineal, es decir, no podemos hablar de un «desarrollo» paulatino, sino que es más oportuno verlas como formas culturales de responder a los cambios del contexto social.

Tras analizar las diferencias y semejanzas en las creencias y representaciones de los gitanos/*rom* en los dos contextos observados, me propongo dirigir la atención hacia la escuela donde acuden los hijos e hijas de los gitanos/*rom* presentados en las etnografías. Más exactamente, analizaré los discursos producidos en los documentos escolares por los propios docentes, en Badalona y en Bogotá. Primero me centraré en los documentos oficiales, luego en las opiniones y expectativas del profesorado sobre el alumnado gitano. También me centraré, en sus explicaciones, el «problema gitano» y las posibles soluciones del mismo. Al mismo tiempo estudiaré las prácticas docentes del profesorado ante la diversidad del alumnado.

En este apartado me referiré a las etnografías detalladas en los capítulos 3 y 4, y sólo en algunos casos y de manera restringida, más bien a modo de recordatorio, citaré los textos originales de las entrevistas y del diario de campo.

### 5.1.1 Marco de referencia: ¿Tenemos peores oportunidades?

Tal como hemos visto en la etnografía, los gitanos de San Roque ponderan sus oportunidades laborales, académicas y en general su movilidad social, comparándolas con las oportunidades de otros grupos. El principal grupo de referencia es la sociedad mayoritaria, los *payos*. Sin embargo no son los únicos. Los «demás» gitanos, los inmigrantes y los «gitanos de antes» también forman parte del universo en relación, a partir de la cual los gitanos de San Roque consideran sus posibilidades en la escuela, en el mundo laboral, y por supuesto, en la jerarquía de prestigio social.

Los *gadyé* para los *rom* de Bogotá, encarnan el contraste de oportunidades y prácticas académicas. Más allá de la sociedad mayoritaria, los *rom* se refieren con este término a los demás grupos étnicos con los cuales colaboran y compiten en diversos espacios políticos y sociales. De manera más abstracta, los *rom* de Bogotá se refieren a sus propios antepasados (*le dulmutane rom*) y a otras comunidades gitanas del planeta (extranjeros o paisanos, conocidos o extraños, familiares o no), ubicándolos en una escala mental cuyos dos extremos son la suerte (*baxt*) y la riqueza (*barvalimós*) por un lado, y la mala suerte (*prikáza*) y la pobreza (*choghimós*) por el otro.

A continuación veamos el análisis de estas dos formas de comparar las oportunidades. Al final de este apartado presentaré un cuadro para resumir algunos puntos clave de la comparación entre los dos grupos gitanos/*rom*.

#### «Payos» – «gadyé»

La sociedad mayoritaria (*paya*; *gadyó*) es el punto principal de referencia para los gitanos de San Roque y los *rom* de Bogotá al valorar su propia estructura de oportunidades. En las creencias, opiniones y representaciones se han observado diferencias y similitudes entre los dos grupos, e incluso bastante variedad dentro de ambas comunidades.

Para los gitanos de San Roque los *payos* se representan con una ventaja cultural históricamente acumulada. La larga experiencia académica de los *payos*, según los gitanos, se manifiesta en varios aspectos. Por ejemplo, las expectativas académicas forman parte de la educación de los padres, junto con las herramientas intelectuales necesarias y la «cultura» del *esfuerzo* e insistencia para lograr el éxito escolar. Es *lógico* y *evidente*, argumentan los gitanos, que el niño *payo* – llevando este bagaje cultural – tenga proyectos de vida que incluyan una carrera y, por ejemplo, el puesto de abogado o de médico (las dos profesiones más asociadas al éxito laboral *payo*). Este convencimiento no parece agrietarse por las evidencias de fracaso escolar tanto por parte de gitanos como de alumnos *payos*. Los padres gitanos dicen que ellos no dan la misma «ilusión» a sus hijos que los *payos*. Las diferencias culturales, interpretadas como tales, desde una perspectiva histórica, se transforman en ventajas culturales para los *payos* y desventajas culturales para los gitanos – según las representaciones de los informantes gitanos. Hay varios ejemplos que fundamentan esta teoría, a menudo aplicando una imagen homogeneizadora sobre los *payos*. Los padres *payos*, por ejemplo, castigan a sus hijos si no rinden bien en el colegio. Los gitanos no quieren hacer daño a los «críos», son más permisivos, porque «nos educaron así nuestros padres». Si un niño *payo* pide un regalo a su madre – cuentan los gitanos – la *paya* lo pensará e igual no se lo comprará. Una gitana, si tiene dinero, se lo comprará. También

pertenece a las diferencias culturales mencionadas la disponibilidad de todo tipo de herramientas escolares en un hogar *payo* – libreta, lápiz, hojas de papel, calculadora, ordenador, internet –, y además que los padres compran y leen libros y periódicos; y si no saben algo lo buscan en los diccionarios o en el atlas que tienen en sus estanterías. Todo esto es considerado por los gitanos como una ventaja cultural con la cual los niños gitanos no pueden competir, tal como se presenta en la opinión anteriormente ya citada:

*«Lo que no se puede hacer es que de la noche a la mañana un pueblo gitano, los críos de los gitanos y los críos payos se pongan al mismo nivel que los payos.» [abuelo gitano]*

La ventaja cultural, históricamente conseguida por los *payos*, se percibe en general con un cierto determinismo por los gitanos, con resignación por la batalla perdida. La desventaja presente en los primeros años de vida no se considera una circunstancia recuperable, sino más bien una condición, que en última instancia, afectará definitivamente las oportunidades laborales y sociales de la persona. Por tanto, el niño gitano entrará a Primaria ya con desventajas culturales, que a lo largo de los años se acumularán en la escuela *payo*, y consecuentemente tendrán peores notas, menos posibilidad de continuar los estudios y peores trabajos. Cabe mencionar que este tipo de argumentación está presente también en gran parte de los estudios llevados a cabo por sociólogos, educadores, psicólogos o psicólogos sociales, y de alguna manera apoya y refuerza las percepciones de los gitanos.

En contraste, aunque los *rom* describan el *gadyó* como «juicioso», laborioso, con mayor experiencia escolar y mejores circunstancias, también destacan que los estudiantes *rom* son muy listos, buenos estudiantes, e incluso más rápidos que los demás. Como dicen algunos, el *gadyó* necesita los estudios para mostrar que es una persona importante, mientras el *rom* no necesitan estudios para ser reconocido en su comunidad. Para sostener esta teoría algunos *rom* dicen que los niños *rom* tienen gran facilidad para aprender y es por eso que muchos hacen tres años académicos en solamente dos.

*«O sea mi tercero de primaria fue avanzada en un sólo año prácticamente. Pues, por lo que yo aprendía a leer muy rápido, las matemáticas también me fascinaban. Y pues, yo aprendía muy rápido.»*

»te sentaron a un examen para poder avanzar un año sin estudiarlo. Terminé en segundo, ¿voy a seguir en tercero? No, pues un examen para poder avanzar al cuarto.»

«Nuestros hijos son muy listos y aprenden rápido a leer y escribir...»

El hecho de que los *gadyé* llegan más lejos académicamente no lo interpretan con el fracaso de los *rom* y tampoco por ninguna diferencia cultural o intelectual, sino lo explican por la propia voluntad de las familias *rom* de no seguir dando estudios *gadyó* a sus hijos. Estos padres mantienen que ellos no fracasan en los estudios *gadyó*, sino que los abandonan para intensificar los «estudios *rom*»; o la «educación endógena» como vienen denominándolo los líderes del movimiento étnico-político *rom*. Los *rom* saben perfectamente por qué estudian. Estudian para adquirir ciertas destrezas y conocimientos básicos, que no están disponibles en su comunidad, que escapan a la *educación endógena rom* del día a día.

Los gitanos de San Roque reconocen en sus discursos que la práctica *paya* respecto a la escolarización es *la correcta*, *la* que ellos mismos también tendrían que seguir. Esta afirmación implícitamente asume que la práctica escolar gitana es *incorrecta* y se introducen una serie de auto-imágenes negativas al respecto. La presión emocional del proceso de estigmatización se plasma en la internalización de los conceptos negativos acerca de la relación entre gitano y escuela. A esto se contraponen una serie de ideas claramente negativas de las personas *payas*, que el entorno gitano inculca a sus niños. El *payo* encarna las formas incorrectas e impuras de pensar, sentir, comportarse y relacionarse. El rechazo de este último, y el reconocimiento de las prácticas escolares *payas* como *correctas*, entran en contradicción permanente, que se evidenciará en diversas manifestaciones del alumnado y los padres gitanos, y que muy pocas veces desembocan en reivindicaciones educativas organizadas. La mayoría de los padres quiere dar estudios superiores a sus hijos. Sin embargo, entre los deseos y las costumbres (controladas o vigiladas por la comunidad) se generan muchas dudas y dificultades en el tema, y una gran diversidad de discursos dentro de las familias gitanas. En San Roque hay muy pocos gitanos y gitanas que hayan optado por romper con la visión determinista sobre la ventaja cultural de los *payos*, pero sí hay bastantes que exigen cambios en la escuela para fomentar la igualdad de oportunidades ante el éxito escolar. Exigen cambios tanto a nivel organizativo, como en lo que se refiere a aspectos pedagógicos y al contenido del currículum

Entre los *rom* de Bogotá hay una gran variedad de opiniones sobre los estudios. Algunos padres y madres han decidido optar por la vía académica – como los *gadyé* – y con distintas estrategias, intentan evitar la crítica del resto de las familias – una práctica también observada entre los gitanos de San Roque. Los esfuerzos por mantenerse dentro



de los márgenes del control comunitario (de la *kumpania*), pero al mismo tiempo diferenciarse simbólicamente del mundo *gadyó*, han sido manifestados por muchos padres y madres *rom* y gitanas en los dos lugares observados. Otra opción de estrategias escolares se representa por padres y madres que no matriculan a sus hijas – aunque sí a sus hijos – ni siquiera por algunos años académicos. Incluso hay niños varones *rom* sin experiencia escolar alguna. Esto último no sería posible en el contexto catalán por el control de los servicios sociales. Para unos padres la opción *correcta* es la escolarización, incluso con «cesión cultural»; mientras que para otros – conservadores – los principales imperativos siguen siendo los de la cultura étnica *rom*, aprendidos a través de la *educación endógena*, aunque reconocen que la escuela representa un complemento necesario.

Las organizaciones gitanas en Cataluña han tomado una línea pro-escolar, decidida y contundente, aceptando, en gran medida, la escuela tal como está estructurada, aunque formulando algunas reivindicaciones frente al sistema escolar. Sin embargo, hemos visto que estas asociaciones no tienen una representatividad significativa entre las familias gitanas a nivel local, aunque, eso sí, pueden incidir en las formas en que las familias opinan sobre la escuela, es decir en los discursos. En algunos casos, por ejemplo, se puede observar que personas gitanas, que se vinculan de alguna manera con asociaciones gitanas o pro-gitanas, reclaman un modelo intercultural de escuela, mientras, en su condición de padres, no promueven la asistencia escolar continuada o las relaciones interétnicas de sus propias hijas e hijos.

La asociación étnico-política *rom* de Colombia (PROROM) ha tomado partido por la reivindicación y promoción de una política «etnoeducativa» que busca alternativas a la escuela pública y no acepta únicamente las «recetas» interculturales dentro del marco escolar. Estas demandas están presentes en los discursos de algunas familias *rom*. Lo que hay que destacar es que el proceso reivindicativo respecto a las políticas y prácticas «etnoeducativas» de los *rom* no es posterior, sino paralelo a la incorporación paulatina de los *rom* a la escuela *gadyó*.

Para las niñas gitanas y *rom*, las niñas y jóvenes *payas/gadyó* representan un mayor grado de libertad (relaciones, roles sociales y obligaciones familiares) así como expectativas y proyecciones académicas futuras diferentes. En los dos contextos hay niñas más conformes con su situación, y otras que buscan puntos de inflexión, justamente en el contexto escolar, donde las anteriormente mencionadas restricciones familiares y comunitarias (en libertad y en expectativas) se reducen.

*«Los demás gitanos» – «durutne rom»*

En las etnografías hemos podido observar que los gitanos de San Roque y los *rom* de Bogotá se diferencian de otros grupo de gitanos/*rom* a partir de ciertos principios. Aunque ante los *payos/gadyé* presentan unidad, las familias gitanas/*rom* prefieren mantener cierta distancia e independencia de otras familias del mismo grupo étnico-cultural. Los gitanos/*rom* suelen demarcarse de otros gitanos/*rom*, identificando una serie de aspectos según los cuales ubican a los demás a distancia. Estos aspectos son variados y dependen del contexto, pero pueden ser el lugar de origen, el dominio y el uso de la lengua gitana, la situación económica y social, el nivel de aculturación, la fuerza relativa, etcétera. En nuestros casos vimos que los *cafaletes* (*somos catalanes pero no hablamos catalán*) se diferenciaban de los andaluces; los cristianos de los ateos; los Cristo de los Bolochoch; los de Bogotá de los de Cúcuta; y los colombianos de los argentinos.

En San Roque, mis informantes gitanos ven la mejora económica y social de las décadas pasadas y tienen cierta información sobre otros gitanos extranjeros con más dificultades diarias. Por tanto, más de un informante ha llegado a la conclusión de que *«el gitano de España es el más desarrollado de todos los gitanos del mundo, más que los franceses, los portugueses o los griegos»*. Leímos en la etnografía la comparación más aguda, la hecha entre los gitanos españoles y «estos rumanos» o «romanís». Varios informantes gitanos incluso se niegan a reconocer que éstos también son gitanos y por supuesto no reconocen la pertenencia al mismo grupo étnico. Esta comparación también se observaba entre familias extensas conocidas por sus apellidos o por sobrenombres.

En Bogotá, ambas familias (*vichí*) reivindican la verdadera autenticidad de *rom*. Los Bolochoch y los Cristo continuamente rivalizan; y a pesar de los múltiples lazos matrimoniales, repetida veces demarcan la frontera simbólica entre uno y otro grupo.

*«Con éstos no se puede trabajar, porque sólo se interesan por la plata»; «Ésos están comprados por los gadyé, saben de dónde viene la plata»; «aquellos ni siquiera hablan en romanés, ya no son gitanos»; «ésos son indios, berracos, brutos» [etcétera]*

Más concretamente, y hablando de la educación, se ha evidenciado que cada familia defiende su modelo cultural y estrategia escolar desde las aspiraciones de aculturación o bien desde los principios étnico-culturales conservadores, tanto en San Roque como en Bogotá. Los argumentos son de semejante carácter en ambos contextos y al mismo tiempo la diversidad interna que cada familia es significativa. Las representaciones sobre los demás gitanos o *rom* sirven para ubicarse en los procesos de aculturación o de cambios culturales y para definirse en una serie de variables, entre las cuales el éxito económico tiene un peso importante. Por otro lado, las creencias sobre el otro

gitano/*rom* también son útiles para elaborar un discurso que justifica el estado en que cada grupo se encuentra en su acercamiento a las instituciones *payas / gadyó*. Las justificaciones son necesarias para marcar claramente ciertas normas de la comunidad / (*kumpania*)/ familia concreta.

Generalmente, aunque no siempre, estos «otros» gitanos representan un nivel más bajo moralmente o en sentido de aculturación, y por tanto, se les compara desde una perspectiva de superioridad. A veces es mucho más complejo. Por ejemplo, en el caso de los recién llegados de otros barrios, sin lazos familiares en San Roque. La mayoría de mis informantes gitanos opinaban que la representación negativa que tienen los *payos* sobre los gitanos es culpa de estos «otros» gitanos, que son raros, diferentes, malos, «aunque sean gitanos, como yo».

*«la raza gitana es muy difícil también de entender. Y no sé. A ver, a nosotros nos tienen como muy mala gente y todo el mundo no es igual. Hay gitanos buenos, gitanos malos, hay de todo. Como en todas las razas»»*

*«...yo lo comprendo que digan ‘es que los gitanos son tan salvajes y no sé qué’. ¿A qué tienen razón, no?»*

Sin embargo esta continua comparación, demarcación y jerarquización entre «nosotros» y los «demás gitanos»/*durutne rom* sólo se puede interpretar desde la organización social y económica particular de los gitanos en diversos lugares del mundo.

Para los gitanos y los *rom* los comentarios sobre las oportunidades económicas están muy a priori a los comentarios acerca de las oportunidades escolares en los diversos grupos de referencia. Por ejemplo, las oportunidades más altas de tener una educación continuada en relativa igualdad con la «población autóctona»<sup>169</sup>, probablemente la tienen los *rom* de los EUA. Ese destino de migración es muy atractivo, pero no por estas oportunidades escolares, sino más bien a pesar de éstas (ya que recordemos que tienen un alto precio cultural), por las oportunidades económicas. Es decir, comparar el nivel de oportunidades escolares solo tiene sentido si éstas explícitamente implican la mejora de oportunidades laborales-económicas y sociales, y siempre y cuando la «inversión cultural» no supere el «nivel de tolerancia» del grupo gitano/*rom* dado.

En este aspecto, pues, hemos observado más semejanzas que diferencias entre los gitanos de San Roque y los *rom* de Bogotá.

<sup>169</sup> La ‘población autóctona’ la pongo entre comillas, porque el destino de migración de los *rom* generalmente se encuentra en los estados del sur de los EUA, donde la población inmigrante – procedente sobre todo de México – es, en muchos casos, superior a la población ‘blanca’ y afroamericana.

*Inmigrantes – «grupos étnicos»*

San Roque en la última década se ha transformado en un barrio de inmigrantes. Como consecuencia suponía que la convivencia habría obligado a los gitanos a formar opiniones claras sobre sus vecinos inmigrantes. Y dado el carácter de mi estudio presté especial atención a las situaciones escolares. Las observaciones, sin embargo, no daban lo que esperaba. Los gitanos de San Roque se distancian de los inmigrantes – incluso de los *romanís*<sup>170</sup> – y los posicionan a niveles más bajos que a ellos mismos en una graduación moral y sociocultural. Mientras en el mercado laboral y frente a los servicios sociales aparecen como competencia que amenaza las bases de subsistencia establecida por los gitanos, en los espacios escolares, al contrario de lo que suponía, no parecen competir con los compañeros escolares gitanos. En la etnografía no se citó ningún comentario al respecto y no se podía observar situaciones o testimonios correspondientes.

Los *rom* de Bogotá, de manera semejante a los gitanos de San Roque, se consideran más afortunados y más bien situados en la sociedad estratificada que los «grupos étnicos», es decir los grupos indígenas y afrocolombianos. Por ejemplo, la palabra «indio» se utiliza por los *rom* para descalificar a una persona por ser atrasada o subdesarrollada. No obstante, según el discurso oficial de la asociación *rom* los grupos étnicos (entre ellos, los *rom*) tienen que juntar sus fuerzas en las reivindicaciones políticas; también en el ámbito educativo. Entonces, mientras a nivel asociativo los *rom* colaboran con los «grupos étnicos», a nivel cotidiano, prácticamente en ningún aspecto de la vida diaria, apenas sirven como referencia..

*«Gitanos de antes» – «le rom demultane»*

Las representaciones de los gitanos y los *rom* sobre sus antepasados coinciden en varios elementos. Los dos grupos guardan imágenes ambiguas sobre los viejos tiempos, magnificando las virtudes de esas personas y el carácter cruel de su mundo, pero también destacando el bajo nivel cultural que tenían, comparado con el estado de los gitanos/*rom* de ahora.

Por una parte, a ambos grupos les vinculan conceptos como la pobreza, la escasez, la ignorancia y la sencillez de su vida. Todo esto tiene que ver con la concepción que tienen de su «autenticidad» étnico-cultural. «Esos eran los verdaderos gitanos» y «Ellos todavía eran *rom* de verdad» (*von inke sas chache rom*). Los *rom* recitan anécdotas sobre sus abuelos y bisabuelos cuando todavía estaban en Europa, otras sobre el gran

---

<sup>170</sup> *romanís*: Los gitanos de San Roque así se refieren a los vecinos *roma* recién llegados de Rumanía, Yugoslavia y Bosnia.

viaje y la llegada al continente americano y finalmente sobre las dificultades de buscar su lugar en Colombia. En cambio a los gitanos de San Roque, recordando el pasado se les viene a la mente, a menudo, el icono del gitano itinerante y perseguido, con escasas oportunidades sociales y económicas.

*«venía la guardia civil y le pegaba una patada a la olla de la comida, y te hacía poner al suelo. A ver... 'Y a 50 kilómetros del pueblo no os quiero ver, ¿eh?'» [abuelo gitano]*

Por otra parte, tanto los *rom*, como los gitanos «utilizan» la imagen de los antepasados como punto de referencia, marcando un «de donde venimos» para resaltar el largo camino de la evolución que han realizado para llegar a ser gitanos modernos.

*«Eran brutos. Si somos ignorantes hoy día, imagínese los de esa época.» [padre rom, vitsa Bolochohok]*

*«De todas maneras vamos avanzados. ¿Cómo? Pues en la manera de vestir, en la mente... incluso... cien mil cosas. Claro, vamos avanzados, y ya hemos evolucionado, el pueblo gitano» padre gitano]*

Considero importante la diferencia entre el contenido de ambos tipos de relatos. Los gitanos siguen en el mismo contexto geográfico y las condiciones de sus relaciones sociales no han cambiado radicalmente a pesar de su evolución sociocultural. En cambio, las historias de los *rom* marcan claramente la diferencia entre un pasado lejano y la llegada al «paraíso» donde sus condiciones sociales han cambiado fundamentalmente.

Esta diferencia repercutía en el sistema educativo y en el tratamiento que el sistema tenía hacia los gitanos/*rom* en sus respectivos contextos. En Colombia los *rom demultane*, voluntariamente, matriculaban a sus hijos e incluso hijas, aunque fuera sólo por algunas semanas. Mientras que los gitanos de San Roque tan solo recuerdan haber ido una vez al colegio a finales de los sesenta, y ya con edad avanzada. La gran mayoría no pisó la escuela hasta los ochenta. Las generaciones de antes generalmente no tenían esta oportunidad, cosa que se destaca en los relatos de casi todos mis informantes gitanos.

La diferencia más importante entre las generaciones anteriores de los dos grupos comparados se encuentra en sus relaciones interétnicas y en su nivel de integración en las instituciones públicas. Los *rom* de Bogotá, en este sentido, tienen asimiladas de manera relativamente fluida las relaciones con su contexto social desde hace generaciones; mientras que los gitanos de San Roque, desde hace tan sólo unas décadas,

se han abierto hacia las instituciones de la sociedad *payá*, tradicionalmente consideradas hostiles e inseguras.

### 5.1.2 Valor instrumental: ¿Cómo se llega? ¿Qué es la escuela para nosotros?

En este capítulo quiero retomar las interpretaciones que los gitanos y los *rom* dan sobre el *valor instrumental* de la escuela para ver hasta qué nivel han asimilado los objetivos del sistema educativo, o cómo los han transformado según su propio modelo cultural, y de esta manera aprovechan las oportunidades que ofrecen los estudios para conseguir sus objetivos sociales, culturales y económicos. ¿Es importante tener título? ¿Son el conocimiento y las destrezas adquiridas o bien las relaciones entabladas lo que importan? ¿Qué vías alternativas existen para los gitanos/*rom* para conseguir éxito social y económico? ¿Quiénes son los referentes correspondientes? A estas preguntas buscaré respuestas en este apartado de manera comparativa entre el caso de Bogotá y el caso de San Roque.

Recientes estudios demuestran la tendencia que anteriormente en la etnografía se ha manifestado, a saber, la creciente aspiración de la población gitana de San Roque a la continuidad académica y a la mejora de las condiciones laborales. Según Carme Garriga (2003:153) un 58 por ciento de los gitanos de Badalona quisiera que sus hijos tuvieran trabajo de «carrera universitaria» y del resto, el 20 por ciento quisiera «trabajo fijo, respetable, con contrato». Como contraste, hay que comentar que de las 224 personas entrevistadas por Garriga tan solo una persona respondió que deseaba lo mismo que tenía en ese momento. Es decir, se van asumiendo, por un lado, las expectativas escolares todavía no experimentadas por un gran número de gitanos y gitanas, por otro lado, aspiraciones laborales más cercanas a la realidad laboral de la población mayoritaria. Estas expectativas y aspiraciones todavía no se han traducido en un aumento cuantitativo del alumnado gitano con continuidad académica e inserción laboral en sectores laborales de prestigio relativo. Mientras casi el 80 por ciento de los padres desean que sus hijos e hijas tengan un trabajo fijo, y posiblemente correspondiente a una carrera, los datos<sup>171</sup> muestran que en 1999 aproximadamente el 10-15% de la comunidad gitana de Catalunya trabajó en «nuevas profesiones», como la construcción, el asociacionismo o el funcionariado, la mayor parte, sin embargo, sin calificación. ¿Los cambios en las expectativas académicas y laborales pueden ser respuestas elaboradas a la percepción de nuevos espacios en la estructura de oportunidades? Quizá sí, pero todavía no tenemos estudios etnográficos que nos

---

<sup>171</sup> Fuente: Asociación Secretariado General Gitano 1999, citado por Sánchez Aroca (2005:182)

demuestren las repercusiones del cambio del discurso en los cambios del rol que la escolarización desempeña en el modelo cultural de las familias gitanas españolas.

La mayor parte de los *rom* de Bogotá se dedica a los oficios tradicionales de los *rom kalderash* (*phurikané buchá*), o a su versión más moderna. Por ejemplo, algunos talleres familiares se han transformado en empresas que gestionan la producción de objetos de metal y los comercializan; otros arreglan gatos hidráulicos; o bien se dedican a arreglos menudos de manera ambulante, como antes. Un número importante de padres reconoce la importancia de la escuela, porque su entorno laboral y su relación de negocios con los *gadyé* ha cambiado cualitativamente. Mejor dicho, hay muy pocos *rom* que no vean el rol que juega la escolaridad en el progreso económico y social. La capital colombiana ofrecía suficiente trabajo y contactos de negocios, más o menos estables, para los que se requería, en muchos casos, la formalización oficial de empresas. Los *rom* son conscientes de los cambios a los que, en un futuro próximo, tendrán que responder. De esta manera va emergiendo la necesidad de tener personas formadas en la comunidad para llevar la contabilidad, comunicarse por fax y correo electrónico y en general seguir adelante con los nuevos desafíos del negocio. Este planteamiento, compartido por la mayoría, aunque no por todos, no llega a cuajar en el discurso de la *kumpania* sobre la relación entre escolarización y trabajo. Aunque el movimiento étnico-político de los *rom* viene obligando a repensar ciertas estrategias antiguas y plantear nuevos modelos culturales acerca de la educación formal. En este sentido los gitanos de San Roque y los *rom* de Bogotá se enfrentan a una situación bastante semejante. Pero veamos los detalles.

### *Valor de la escuela*

De las etnografías podemos concluir que tanto en San Roque como en Bogotá los gitanos/*rom* reconocen, en cierto grado, la importancia de la escuela de cara el futuro, sobre todo económicamente. En San Roque los gitanos dicen que desean seguir con los estudios y también aspiran a trabajos fijos «de carrera», cosa que todavía no se puede confirmar con datos en la práctica escolar.

En Bogotá el reconocimiento del valor de la escuela se analiza por los *rom* desde una perspectiva más relativa. Una parte importante de la *kumpania* considera la «escuela *gadyó*» como algo necesario, pero complementario a la «educación endógena». Otra parte, de manera parecida a los gitanos de San Roque, ha asimilado el discurso sobre la bondad y mérito de la «escuela *gadyó*», sea como sea, y defiende la tesis según la cual la única vía de progreso en el futuro atraviesa la educación escolar reglada.

Las ONG gitanas y pro-gitanas reivindican la igualdad de oportunidades en la «escuela paya» y promueven proyectos para sensibilizar a la población gitana frente a esta visión, aunque tienen pocos recursos para intervenir eficazmente en aspectos pedagógicos y organizativos de la institución escolar. Sería bastante difícil comprobarlo, pero en mi opinión, el papel contradictorio que estas organizaciones desempeñan entre el pueblo gitano y la institución escolar es – al menos parcialmente – responsable del abismo anteriormente detallado que se ha abierto entre el discurso sobre la escolarización de los gitanos (aspiraciones, deseos, planes), y la práctica académica del día a día.

PROROM, el movimiento de los *rom* colombianos reivindica el derecho y el reconocimiento de la educación endógena en el marco de una política «etnoeducativa». Con esta demanda, la organización *rom* representa las preocupaciones de los *rom* y diseña formas alternativas de educación escolar dentro y fuera del sistema escolar *gadyó*. Este planteamiento es conocido en otros colectivos minoritarios, por ejemplo los negros de Estados Unidos, tal como lo da a conocer Ogbu (1974). Este planteamiento, sin embargo, marca la diferencia entre la representación gitana de Cataluña y la representación *rom* de Colombia.

### *Credenciales educativas*

La experiencia etnográfica ha comprobado que entre los gitanos de San Roque las calificaciones escolares y el credencial educativo final tienen menos importancia que los años obligatorios de escolarización. Tanto padres y madres, como los alumnos y alumnas gitanas reconocen la correlación entre las credenciales escolares y las futuras oportunidades académicas y laborales. A pesar de esto, en los últimos años de la secundaria, los desafíos académicos no suelen desempeñar un papel céntrico en la vida de los jóvenes y las jóvenes gitanas. Las explicaciones de no haber obtenido el «graduado escolar» son de carácter variado: oportunidades tempranas de trabajo, sensación de soledad, concertación de matrimonio, ocupaciones familiares, presión familiar y del grupo de iguales, y un largo etcétera. De todas formas, la idea más difundida entre los jóvenes gitanos, y por supuesto, entre sus padres, es que el título escolar no es necesario para progresar económica y socialmente en la vida; aunque eso sí, el título, una vez conseguido, es un orgullo para la familia y justifica los esfuerzos invertidos en los estudios. Abajo y Carrasco (2004) señalan a este respecto, que el título y las credenciales no aseguran el reconocimiento retrospectivo por parte de la comunidad de los sacrificios de las jóvenes mujeres gitanas, mientras que sí el de los jóvenes varones. Pese a esto, parece que en San Roque hay más niñas que «se atreven» a seguir adelante, incluso en el bachillerato.



Para los *rom* de Bogotá, el mérito verdadero de la escuela es principalmente el conocimiento adquirido, y en menor grado, la «práctica» de las relaciones interétnicas, que serán más adelante favorables en el negocio. Pero, por el contrario, no valoran especialmente las futuras oportunidades académicas y laborales en el mundo de los *gadyé* que podría darles la escolarización. Como ya hemos visto, la mayoría de las familias plantea estudios básicos para sus hijos e hijas. Los propios chavales destacan que para ser «ingeniero industrial» no hace falta estudiar tanto, «ya mi papá me lo enseñará». Pero aunque lo anterior sea la idea más difundida en la *kumpania*, hay quienes quieren «trabajos de *gadyé*» (*gadyikani buchí*) y para conseguirlos cumplen los requisitos formales académicos. En la *kumpania* había jóvenes varones que ya habían conseguido la graduación en educación básica (novenio grado) o incluso el bachiller (décimo primer grado), y buscaban entrar en el mercado laboral *gadyó*. Sin embargo, el limitado interés por «el documento» que certifique los estudios domina la opinión de los *rom*, incluso la opinión de algunos que ya se han pasado de años para conseguirlo. Recordemos a Yanko, que no fue a recoger el certificado de bachiller, porque en aquel momento dado «no tenía plata para pagar la tasa».

Los gitanos de San Roque y los *rom* de Bogotá son conscientes del rol que los títulos desempeñan en las futuras oportunidades laborales, sin embargo, demuestran un interés bastante limitado al respecto. Los estudios – independientemente de la valoración escolar continua y las acreditaciones finales – son positivamente valorados por los gitanos y los *rom*, pero es principalmente por el conocimiento asociado a la escolaridad, sobre todo al conocimiento práctico, como la lectura, la escritura, los cálculos o el uso de la tecnología informática. Las acreditaciones (graduado escolar, formación profesional, bachiller, carrera, etc.) se valoran en la familia y en la comunidad/*kumpania*, pero ofrecen pocos incentivos para conseguirlos. Al mismo tiempo, hay muchos estímulos para aprovechar oportunidades laborales y/o sociales, que pueden interrumpir fácilmente la continuidad de los estudios.

### *Teorías folk*

Ciertos dichos, repetidos por los gitanos de San Roque, hacen comprensible la relación de los gitanos con la escuela y el mundo laboral. Estas *teorías folk* (utilizando el concepto de John U. Ogbu) en muchos puntos coinciden con algunas *teorías* de los *rom* de Bogotá. Se trata de dichos que reaparecen más de una vez, tanto en mis diarios de campo, como en las entrevistas grabadas, en boca de más de una persona.

Los gitanos dicen que «un gitano no necesita título y estudios para ser respetado por los demás gitanos», y los *rom* lo repiten casi textualmente: «el gitano no necesita estudio para ser alguien». Este dicho, tanto en San Roque, como en Bogotá, se

interpreta en contra de lo que se piensa acerca de la sociedad *payal/gadyó*, es decir, a la inversa de lo que se espera de una persona entre los *payos/gadyé*.

Los gitanos dicen de sí mismos que «el gitano *no planifica* sino disfruta el presente» y los *rom* – de acuerdo con esta *ars poética* – profesan que «lo relevante para los *rom*, entonces, es lo inmediato; el *rom* no planifica».

Los gitanos de San Roque afirman que «un gitano no aguanta las ordenes de un *payo*» y que «no quieren tener un jefe encima». La versión correspondiente de los *rom* es que los *rom* «no quieren ser empleados de nadie», sino que admiran la *autonomía*, la independencia, algunos incluso mencionan el tópico de «*el gitano ama la libertad*».

Los *rom* de Bogotá dicen que los niños salen rápidamente de la escuela porque «les gusta aprender con los papás». Esto también está presente entre los gitanos de San Roque, y citado en la etnografía de esta forma: «el niño gitano no aprende a vender en la escuela, sino con su padre».

Existen otras *teorías folk*, o ideas compartidas, que no coinciden entre los dos grupos observados, aunque en varios casos, el contenido de la «filosofía discursiva» de un grupo se puede observar en la práctica del otro. Por ejemplo, muchos gitanos de San Roque no aspiran a enriquecerse, sino a trabajar lo necesario y tener tiempo para vivir bien. En sus propias palabras, el gitano quiere «un trabajo que me deje tiempo para todo [y] dos o tres días de margen para yo dedicarme a lo que quiera». Los *rom* de Bogotá siguen esta filosofía, pues pocos *rom* trabajan ocho horas diariamente y prefieren las «jornadas intensivas», por las que cobran considerables sumas de dinero, en lugar de la continuidad y la rutina laboral.

En Bogotá los *rom* están convencidos de que «nuestros hijos son muy listos y aprenden rápido», incluso más rápidamente que los *gadyé*. Es una forma de explicar su corta escolaridad. Sin embargo, en San Roque nunca he escuchado referencias a la superioridad intelectual de los niños y niñas gitanas respecto de los *payos*, más bien al contrario. En general se refieren a otras virtudes, en la vida familiar, en el negocio, o en el tiempo libre, para equilibrar la ventaja concebida a la intelectualidad de los *payos*.

Este último punto nos lleva a la diferencia fundamental entre las *teorías folk* de los gitanos de San Roque y las de los *rom* de Bogotá. Por supuesto, estas filosofías de vida, o dichos, no se pueden seguir sistemáticamente en cualquier circunstancia, pero sí pueden racionalizar las prácticas diarias.

En San Roque, respecto de la escuela y la escolaridad, los padres y las madres han elaborado unos discursos que están en contradicción frontal con estas teorías. Por

ejemplo, mientras intentan convencer al niño o a la niña gitana de que la escuela es importante, al mismo tiempo le aseguran que su estatus entre los gitanos no depende, y no dependerá, de los estudios. En la práctica diaria todavía subrayan más esta última afirmación. De esta manera, en San Roque, las *teorías folk*, a menudo repetidas por los gitanos, constituyen un elemento importante de los *mensajes doble vinculares* (Abajo 1997), que dificultan que los niños y las niñas desarrollen competencias múltiples en pasos de aculturación, a través de la socialización escolar y sin perder el vínculo con su cultura de adscripción.

Los *rom* de Bogotá muestran más coherencia entre sus *teorías folk*, o discursos, sobre la escuela y sus prácticas diarias. Generalmente los padres indican a sus hijos las expectativas académicas que tienen acerca de la escuela. La continuidad, o bien el abandono, en gran medida depende del alumno mismo, sin consecuencias negativas. Las niñas gozan de menos autonomía en la decisión, y lo saben desde el principio. Aunque estén presentes algunas aspiraciones discursivas de mayor continuidad académica, éstas no se presentan a nivel cotidiano, de forma continua. De esta manera las *teorías folk*, las expectativas académicas y las prácticas no forman un conjunto de mensajes contradictorios hacia el niño *rom* de Bogotá.

### *Referentes*

Los principales referentes de los niños gitanos de San Roque se encuentran en la misma familia extensa, o dentro del mismo grupo étnico. Aunque las generaciones mayores expresan el deseo de que los más jóvenes tengan trabajos diferentes de los que ellos mismos tienen, esta retórica parece tener menos influencia que la forma concreta de vida, la experiencia escolar pasada o la actividad laboral presente. Entre los gitanos de San Roque, dada la generalmente corta trayectoria académica continuada, hay muy pocos que pueden servir de referente para los más jóvenes. El éxito académico de un niño o niña gitana suele repercutir en su entorno familiar más cercano.

En Bogotá, la *kumpania* circunscribe el conjunto de personas a seguir. Aunque proporcionalmente hay más personas *rom* en Bogotá con estudios «avanzados» que entre los gitanos de San Roque, la mayoría de estas personas ha conseguido esta continuidad realizando una «cesión cultural» grande y un alejamiento físico o simbólico de la *kumpania*. Es decir, existe una carencia de referentes del mismo grupo étnico, a pesar de que los estudios avanzados no evidencian desventajas en el proceso de aculturación.

En San Roque hemos visto casos en los que el grupo de iguales *payo* ha podido *transmitir la influencia pro-escolar* para alumnos y alumnas gitanas. En este sentido, se

ha constituido una fuente de «capital social de iguales» (*peer social capital* por Stanton-Salazar 2004), es decir, formas muy palpables de apoyo, para cumplir los objetivos académicos, a través de transmitir información, recursos y estrategias. (Gibson 2004) Pero hay que tener en cuenta que los iguales *payos* no necesariamente garantizan la influencia positiva, sino también pueden, incluso, *moderarla* mediante actitudes contra-escolares o de *resistencia*. (Stanton-Salazar 2004) De todas formas, hemos observado algunos ejemplos de mediación de la influencia pro-escolar.

En el contexto bogotano hemos descrito una relación escolar interétnica más fluida y equilibrada que en San Roque, e incluso una actitud pro-escolar entre los propios niños y niñas *rom*. No obstante, no hemos visto que estas relaciones de amistad tuvieran repercusión en la continuidad académica de los niños y niñas *rom*. Aquí las relaciones interétnicas generalmente no traspasaban los límites de la escuela, por tanto, después del abandono estas relaciones, no se mantenían ni en frecuencia ni en intensidad.

En cuanto a las mujeres y niñas gitanas, hay que comentar que las asociaciones femeninas gitanas, que están en un proceso de desarrollo intensivo en el Estado español evidencian – y al mismo tiempo facilitan – una mayor disposición para descubrir y abrir nuevas oportunidades sociales que los hombres. De esta manera el asociacionismo femenino gitano quiere dar un potencial importante para las niñas gitanas en la escuela, aunque en mi trabajo de campo no he podido observarlo en casos concretos. Mientras tanto, las asociaciones gitanas mayoritarias, a nivel de comunidad autónoma o estatal, desarrollan iniciativas y objetivos que de momento tienen muy poca repercusión en las comunidades gitanas locales. Estas organizaciones no ofrecen una gestión eficaz, ni siquiera palpable para el alumnado gitano.

En Bogotá, las pocas mujeres *rom* con experiencia escolar superior, funcionan como referencia de manera muy limitada para las niñas y mujeres *rom*, porque sus éxitos académicos se han conseguido junto con «fracasos» sociales dentro de la *kumpania*. Es decir, paralelamente, han roto con demasiadas normas *rom* como para poder seguir las sin consecuencias negativas inmediatas. El asociacionismo *rom*, sin embargo, ha creado roles y condiciones a través de los que hombres y mujeres *rom* han podido desarrollar nuevas iniciativas culturales dentro de la *kumpania*, siguiendo referentes de otros grupos étnicos en condiciones políticas y sociales distintas. Este proceso, paulatinamente, ha provocado necesidades académicas en estas personas y se supone que tendrá repercusión sobre la escolarización de los hijos e hijas de este grupo de personas *rom*.

Tanto en San Roque como en Bogotá, la participación política genera la aparición de un colectivo dentro del grupo con mayores aspiraciones de movilidad social a través del proceso académico.

### 5.1.3 Interpretación relacional

#### *Rechazo colectivo*

Lo que demuestran las encuestas (Calvo-Buezas 1995; Gamella y Sánchez -Muros 1997), las etnografías (Abajo 1997 entre otras) y los estudios sociológicos (Sánchez Aroca 2005) sobre las diversas formas de rechazo hacia los gitanos en la población mayoritaria del Estado español, es que los gitanos de San Roque las perciben de manera clara, colectiva y a través de múltiples fuentes.

Sánchez Aroca afirma que la mitad de los gitanos ven que la principal barrera percibida por los gitanos, que tienen que superar, es el racismo. (2005:59) Según la misma autora, en el mercado laboral también está presente el racismo como segunda razón por la que sufren gitanos y gitanas situaciones de desigualdad y discriminación. A partir de la etnografía, podemos confirmar que para los gitanos de San Roque el racismo y el rechazo colectivo se percibe como una barrera ante el progreso escolar y las oportunidades laborales. La desconfianza hacia el *payo*, que asimilan los niños a través de la educación familiar, se refuerza por la experiencia de rechazo e incompreensión en la escuela. Desde su estatus minoritario, los gitanos desarrollan una gran sensibilidad frente a las desigualdades. Como consecuencia, un insulto personal a menudo se interpretará con facilidad como una ofensa contra todo el grupo étnico. De la misma manera, la percepción de ser rechazado y discriminado surge tanto de la experiencia personal y local negativa, como de acontecimientos ocurridos en lugares desconocidos, con personas gitanas también desconocidas. Es decir, aparte de las vivencias de cada uno, la propia prensa, y otras fuentes de información, también alimentan la percepción de rechazo global de los gitanos. Cada acto de discriminación contra una persona o un grupo gitano tiene repercusión potencial en todos los gitanos del mundo, en cuanto evidencia el peligro de ser discriminado o rechazado. Y esto no parece entrar en contradicción con el hecho de que los gitanos españoles de San Roque abiertamente discriminan a los gitanos rumanos (*romanís*).

En Bogotá, este sentimiento negativo no es desconocido, pero más bien se vincula a los *rom demultane* (*rom* de antes). Aunque la desconfianza hacia el *gadyó* forma parte de las enseñanzas básicas de la familia, al mismo tiempo se reconoce que «*Ya uno no 'recremina'*. *Y ya no dicen a uno '¡gitano!' con 'recreminación'*; *aquí toda la gente los*

*quiere a los gitanos*». Algunas situaciones concretas pueden recordarles la confrontación abierta entre *gadyé* y *rom*. A partir de experiencias negativas puntuales o ciertos acontecimientos en el extranjero, y sobre todo a partir de la propia enseñanza de los padres, los niños *rom* son conscientes de la discriminación potencial contra ellos, pero no la perciben como algo que les impida el cumplimiento de sus aspiraciones académicas y laborales.

Las organizaciones pro-gitanas y pro-*rom* plantean en la escuela algunas demandas contra el racismo. Éstas reivindican más conocimiento y comprensión de los gitanos/*rom*, su reconocimiento en el currículum y la aplicación de la discriminación positiva para igualar las oportunidades de acceso a los estudios, el éxito académico y la continuidad escolar. Mientras las ONGs gitanas y pro-gitanas españolas proyectan la igualdad plena dentro del marco de la escuela *paya* con un planteamiento educativo «intercultural», el movimiento *rom* apuesta por realizar la igualdad a través de una política «etnoeducativa» que se extienda tanto a los entornos escolares *gadyó* como a las formas autóctonas de educación, únicamente para los y las *rom*. Hay que mencionar, sin embargo, que en las escuelas bogotanas no se ha detectado rechazo o discriminación hacia el alumnado *rom*. Las reivindicaciones de PROROM, en este sentido, no reaccionan a casos concretos negativos – que sí es el caso que se da en el Estado español – sino que éstas, simplemente forman parte de un escenario multidimensional de su actividad política.

### *Conflictos versus confianza en la escuela*

En San Roque hemos podido observar dos tipos de actitudes ante la escuela. La más general, que llamamos *cumplidor desconfiado*, es característica de la persona que se acerca a la escuela por obligación, pero no deposita ninguna confianza en ella. Al contrario, le vincula connotaciones negativas relacionadas con peleas, droga, relación interétnica conflictiva e identidad étnico-cultural amenazada. Otra actitud, menos difundida entre los gitanos de San Roque, a la que denominamos *cumplidor pro-activo*, describe personas que depositan una cierta confianza en la escuela, pero eso sí, seleccionando entre la oferta. Los padres de esta última categoría esperan de la escuela elegida la promoción académica, laboral y social de sus hijos. Entre estas personas también hemos observado cierto nivel de desconfianza, que se manifiesta, sobre todo, en la baja participación e implicación en los asuntos escolares.

El profesorado de la escuela observada en San Roque continuamente descalifica y deslegitima los conocimientos y los valores pertenecientes a las familias gitanas. Los padres gitanos, entre ellos, y en presencia de sus hijos también, critican al profesorado por su poca implicación, mediocridad, e incluso por su ignorancia sobre el pueblo

gitano. Esta mutua descalificación y menosprecio es la fuente más común de los conflictos entre escuela y familia.

En Bogotá, la relación de los padres *rom* con la escuela es «tradicionalmente» mínima, aunque varias madres indicaban su deseo de tener buena relación con la maestra que cuidaba a su hijo o hija. Las nuevas relaciones con las administraciones a través del movimiento *rom*, sin embargo, han creado una mayor conciencia en algunas familias. En cualquier caso, los padres y las madres siguen sin «implicarse» en la escolarización de los niños, y se puede observar un mayor grado de desconfianza tanto por el entorno *gadyó* – compañeros y profesores –, como por ciertos conocimientos allí enseñados.

La escuela demuestra poca o nula sensibilidad acerca de la adscripción étnico-cultural del alumnado, pero esto no parece dificultar el proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones familia-escuela. Las principales quejas en contra de las familias *rom* es que las madres no confían en la escuela y que quieren entrar, y que incluso entran, sin permiso, al recinto escolar. Los padres y las madres se quejan de que los profesores y las profesoras no toman en serio sus preocupaciones. Aunque esta incompreensión pudiera resultar en conflictos más graves entre la familia *rom* y la escuela, generalmente se «solucionan» con la retirada del niño o niña de la escuela, y la asunción de este hecho por parte del profesorado. La poca sensibilidad por la adscripción étnica significa también que la diferencia cultural no se llena de contenido político, es decir, no se transforma en una relación desigual de poder. O, con las palabras de Erickson (1987), el *límite cultural* no se estigmatiza y no se vuelve *frontera cultural*, y consecuentemente los alumnos *rom* aceptan el rol «no estigmatizado, no problematizado» ofrecido por la institución escolar.

Mientras los padres gitanos de San Roque se desaniman por el tratamiento de la escuela hacia sus hijos e hijas (por la pedagogía y los contenidos en general y puntualmente por los castigos), y reaccionan con quejas, que a veces llegan a ser conflictos abiertos entre padres y profesores – incluso implicando la mediación de servicios sociales – las familias *rom* dan una respuesta más contundente a sus preocupaciones: retiran al niño, sin que esto cree conflictos posteriores, ni para la familia, ni para la escuela, porque en la práctica la escolarización sigue siendo voluntaria.

Ambos grupos reconocen en la escuela la enseñanza exclusiva de los valores de la sociedad mayoritaria, y sólo de ésta, lo que genera cierta desconfianza. Mientras los gitanos ven los conflictos escolares como intentos de represión de las manifestaciones de «su cultura», los *rom* asumen que la escuela es un espacio de la sociedad

multicultural colombiana, y mientras se queden allí, tienen que respetar sus reglas. Saben que si no les conviene pueden decidir dejar de «disfrutar» de ella. A nivel «político», plantean una escuela «etnoeducativa» que aporte también las enseñanzas *rom* al alumnado. En San Roque no se acepta la definición unilateral de las reglas del juego, pero si no les conviene la escuela tal como está montada, no tienen la opción real de marcharse, porque entran en la ilegalidad. En el fondo de la diferencia está la cuestión de la *voluntariedad* de la participación y las expectativas acerca de la escolarización.

### *Grupo de iguales*

Tanto en San Roque como en Bogotá los niños gitanos/*rom* reciben una educación que provoca una fuerte aversión hacia el *payo/gadyó*. En San Roque esto hace que se den muy pocas relaciones interétnicas en el grupo de iguales en contextos escolares, mientras que en Bogotá la educación familiar no parece influir en las relaciones interétnicas escolares. La amistad con iguales *payos* no necesariamente conlleva la transmisión de actitudes proescolares, en cambio, en Bogotá, las amistades con los *gadyé* no son necesarias para obtener una disposición positiva porque, como hemos comentado antes, los niños *rom* llegan a la escuela con una *identidad étnicamente neutral* y dispuestos a identificarse con el rol estudiantil. Los *rom étnicamente invisibles* en la escuela, generalmente, no aplican la estrategia de invisibilidad con el mismo propósito que otros niños, jóvenes y adultos gitanos de Europa para reaccionar frente a la «presión étnica» (Giménez Adelantado 2002) que ejerce la sociedad *gadyó* – como lo describen las etnografías de García (2005) o Abajo (1997) –, sino que, más bien, la aplican como una *estrategia de negociación identitaria* en un espacio público que les ofrece un cierto nivel de protección durante el proceso.

Un aspecto, que no podemos dejar de lado, es el carácter *voluntario* de la escolaridad de los *rom*. Como explicaba antes y como expresaban varios informantes, la escuela es buena, porque se aprenden cosas, pero «*si se aburre lo sacamos*». Los niños y las niñas son conscientes de esto y aunque puede existir cierta presión por parte de sus padres, la decisión definitiva de continuidad está en la mano del niño o la niña (hasta una cierta edad). Este margen de libertad puede explicar – al menos parcialmente – la aparente aculturación rápida de los niños *rom* en la escuela, un proceso de acomodación que siempre deja abierta la puerta a la resistencia que potencialmente puede manifestarse en el hecho de abandonar la escuela. Es decir, en la escuela los *rom* no perciben presión asimilacionista – ni de los compañeros, ni del profesorado – porque la iniciativa de acomodación proviene de ellos mismos y se armoniza fácilmente con los imperativos culturales del entorno comunitario-familiar. Es algo parecido a lo que Mac an Ghail



(1988) denominó «*resistance within accommodation*» – a partir de ejemplos británicos – en la cual el alumnado adquiere una visión instrumental de los estudios sin que esto necesariamente signifique un alejamiento de su cultura de origen, ni una simple conformidad.

En San Roque los niños y jóvenes gitanos no se sienten continuamente amenazados por la discriminación y el racismo, pero están dispuestos a interpretar conflictos individuales como ataques contra todo el colectivo gitano. No sólo las manifestaciones de agresión física sino también los conflictos verbales tienden a reflejar relaciones interétnicas de niveles socioeconómicos más altos de la sociedad. Poveda y Marcos, en su análisis sobre organización social de los conflictos étnicos, señalan que estos tipos de conflictos desempeñan un rol fundamental en la organización y reorganización del grupo de iguales alrededor del estatus étnico.

«Within the peer group, conflict talk is related to the structuration of the peer group (organization of roles, leadership, inclusion and exclusion of members) and the definition and development of activities in themselves.» (Poveda y Marcos 2005: 329)

San Román (1998), por su parte, destaca que en estas acusaciones generales se puede observar una reacción de victimismo como «*identidad étnica reactivada*». Según esta autora, el gitano transforma su construcción de su etnicidad en el instrumento de su rehabilitación moral y al mismo tiempo en su arma de combate para un futuro mejor.

Fernández Enguita (2000) señala al respecto, que los conflictos escolares interétnicos son *oportunidades* de los gitanos para reproducir las fronteras étnicas. Esos conflictos, de esta manera, se transforman en una respuesta *espontánea* a cualquier dificultad o conflicto. Además, según este autor, la frontera es condición para el mantenimiento de las relaciones de dominación en el interior del grupo.

«esto se torna más necesario cuanto más desfavorables son los términos de comparación en otros terrenos más objetivables, como la educación, la riqueza o el poder. La marginación individual y grupal de los gitanos refuerza su necesidad de volverse hacia el grupo como fuente de identidad.» (Fernández Enguita 2000)

Sin embargo, hay que recordar de la gran variabilidad de situaciones acerca de los conflictos con el grupo de iguales, de las cuales la confrontación abierta y directa es sólo una. He identificado cuatro tipos de experiencias entre los alumnos y las alumnas gitanas acerca del rechazo de iguales. En el primero no se percibe ninguna forma de discriminación, pero tampoco se analizan profundamente las posibles manifestaciones de ésta. En el segundo tipo no se tiene experiencia personal de rechazo, pero se indignan con los comentarios prejuiciosos generales sobre los gitanos. En el tercer tipo a veces se

siente rechazo, pero se opta por la «invisibilidad étnica» para evitar conflictos a raíz de esto. Finalmente en el cuarto tipo no se sufren personalmente experiencias de discriminación porque al principio de la escolarización se opta por la invisibilidad étnica, aunque esta postura, posteriormente, se transforma en militancia étnica crítica. Desde esta perspectiva posterior se analizan detalladamente las manifestaciones racistas y discriminatorias.

Más allá de la experiencia del alumnado gitano y *rom* acerca de la discriminación y el rechazo en la escuela, el grupo de iguales desempeña un rol importante a través de sus mensajes y expectativas, y las formas de entablar relaciones con los niños y las niñas gitanas o *rom*. Según Gibson (2004) la *autoimagen académica* de los niños y jóvenes se forma y confirma por los espacios que ocupan en la escuela. Estos espacios pueden promover o impedir su progreso educativo-escolar. Pero la ocupación de estos espacios, en gran medida, depende de los demás que están en el mismo espacio, por tanto, de las relaciones entabladas con los iguales. Gibson señala que si los mecanismos de acogida no están desarrollados en la escuela, los mecanismos alternativos dentro y fuera del centro escolar pueden provocar dinámicas contra-escolares. La etnografía ha demostrado que, en Bogotá, la adscripción étnica no influye en la ocupación de uno u otro lugar, mientras que en San Roque existía cierta tendencia a actuar junto con los iguales del mismo grupo étnico-cultural predominantemente en desacuerdo con los objetivos escolares. Por tanto, el desarrollo de una *autoimagen académica* más variada parece ser más probable entre los niños y niñas *rom* de Bogotá, que entre los gitanos de San Roque.

#### 5.1.4 Interpretación simbólica. Consecuencias de la aculturación en la identidad

##### *Barreras ¿superarlas o mantenerlas?*

En San Roque hemos podido observar un pesimismo general sobre la igualdad de oportunidades entre gitanos y *payos* porque los gitanos ven la «cultura» de adscripción como una condición previa poco cambiante que tiene influencia en la relación del niño y su familia con la escuela y los objetivos escolares. Es decir, posicionan la «cultura gitana» en desventaja ante la ventaja de la «cultura *payo*», tal como hemos demostrado en apartados anteriores. Los padres gitanos de San Roque tienen una imagen predominantemente negativa de sí mismos respecto a su práctica escolar, y suelen mirar la práctica de los *payos* como «lo correcto», la manera en que ellos mismos tendrían que actuar.

El pesimismo general sobre la igualdad de oportunidades surge de un cierto determinismo, tanto cultural (*cultura gitana en desventaja*) como «genético» («*niño que vale*» versus «*niño que no vale*»), y por supuesto a partir de la larga historia de exclusión total del sistema educativo. Los gitanos arguyen que *la cultura gitana*, tradicionalmente, no dirige a los niños hacia el mismo objetivo escolar-laboral que *la cultura paya*. Muchos padres y madres comparten que el único responsable, y el único que podría igualar esta desigualdad a priori es la escuela y los profesores mismos, pero son bastante desconfiados en este sentido. Además también piensan que hay niños y niñas gitanas que valen y otros que no valen para los estudios, según sus características cognitivas predeterminadas, aunque eso no es la base de su valoración dentro del colectivo.

*«¿Que se ve que se puede sacar futuro y provecho de ese niño? Pues hay que sacarle provecho, porque hay de quien no se puede sacar provecho, y es inútil hasta darle... solamente con la enseñanza básica es suficiente, ya se realiza en la vida, ¿vale?» [padre gitano]*

Este mismo aspecto, sin embargo, no lo problematizan respecto a los niños *payos*. Los niños gitanos no se identifican con el rol estudiantil ofrecido por la escuela, y esto se manifiesta en un *comportamiento oposicional*, con bajo rendimiento académico e inconsistencia, y discontinuidad de asistencia al centro, entre otros. He argumentado, en apartados anteriores, que estas manifestaciones forman parte de su «labor de mantenimiento de las fronteras» (Erickson 1987) étnicas entre gitanos y *payos* y de alguna manera, produce y reproduce «diferencias culturales secundarias» (Ogbu 1982) entre estos dos grupos. Entonces, podríamos resumir, que como respuesta a las dificultades escolares, que supuestamente surgen de la diferencia cultural, desarrollan una actitud o comportamiento que refuerza esta misma diferencia en términos de resistencia étnica. La etnografía alude a la conflictividad o pasividad como elementos de *comportamiento oposicional* a las normas escolares y al funcionamiento del centro. Varios etnógrafos (Gibson 1982, Fordham y Ogbu 1986, Gibson et al. 2004, García Pastor 2005) han reconocido que cuando el alumnado minoritario se siente despreciado o malentendido, es más posible que muestre resistencia a la autoridad y comportamientos perturbadores en las clases. En este sentido, un estudio sobre niños gitanos señala que la percepción de *presión étnica* en la escuela puede provocar una *doble reacción*, dos formas contrarias de responder al hecho de que su adscripción étnica, en contextos escolares, se transforme en estigma. Esta percepción puede transformarse en «hipervisibilidad negativa» o bien «invisibilidad» (Giménez Adelantado 2002) o «sobreexposición versus doble invisibilidad» (Carrasco 2000).

Muy al contrario, los *rom* perciben las diferencias culturales entre *rom* y *gadyó* como un elemento importante y natural de su identidad, pero absolutamente controladas por ellos mismos y no impuestas y resaltadas por los *gadyé*. El niño *rom*, desde muy pequeño, recibe una visión del mundo dividido en dos partes: el mundo *rom* (la familia, la *kumpania*, y los lazos familiares transnacionales) y el mundo de los *gadyé*. Aunque el mundo *gadyó* aporta toda la «infraestructura» del contexto físico y social, al margen y encima de esta infraestructura se ha construido una estructura socio-cultural únicamente *rom*, impensable sin aquella otra infraestructura. Por tanto la dualidad cultural y social es una condición «natural» para estos niños. Los niños *rom*, desde el principio, reciben esta doble-visión y participan continuamente en un entrenamiento de cómo comportarse en compañía de los *gadyé*. La enseñanza *rom* trasmite una gran variedad de «competencias multiculturales», es decir, maneras de mediar entre los dos universos culturales. Mirando solamente el uso variable de la *romani chib* (lengua *rom* o *romanés*) y el castellano (*gadyikanés*) podemos tener una idea de esta realidad.

En este sentido, las barreras son opcionales y no obligatorias, forman parte del *cultural border work*. Piensan que son los propios *rom* los que seleccionan qué barreras quieren superar y cuáles mantener. En Bogotá, los hombres *rom* no se reconocen como «gitanos», ni fenotípicamente (cabén en las categorías mayoritarias de «blancos» o «mestizos»), ni lingüísticamente (no hay un lenguaje o un dialecto «gitano» típico del castellano). Las mujeres *rom* sí. Manifiestan, en sus trajes y en su trabajo en espacios públicos, alguna diferencia con el resto de la sociedad. La diferencia está controlada por los *rom*, porque el *rom* puede aparecer como *rom* o como un *gadyó* cualquiera; depende de su intención, y de la situación. Desde esta perspectiva, los *rom* no perciben las barreras culturales entre el mundo *gadyó* y el mundo *rom* como frustrantes e imposibles de superar. Más bien, piensan que son ellos mismos los que controlan el paso entre los dos lados. Mientras consideran importante la presencia de las fronteras, y en sus actividades diarias trabajan en el mantenimiento de las mismas (*cultural border work* por Erickson 1987), en ciertos momentos, y en ciertas circunstancias dejan el paso abierto en uno u otro sentido. Siguiendo esta metáfora, la escuela para los *rom* se encuentra en el lado *gadyó*, pertenece en su totalidad a ese mundo, pero puede ser provechosa para los *rom* para adquirir destrezas escasas en el ámbito de la *enseñanza rom*. Por supuesto, el espacio únicamente controlado por los *gadyé* es un riesgo para la familia *rom*; sin embargo, la penetración en este espacio o no, depende de la voluntad de la familia y no de una obligación externa. En este sentido, se intentan minimizar los riesgos (escuela cercana, escuela separada para niñas, acompañamiento diario al centro, presencia de niños parientes en el centro, etc.) con la esperanza de obtener beneficios sociales y económicos. Parece que el mantenimiento diario de las fronteras culturales hace suficientemente firme y segura su integridad étnica, y no requiere de una constante

explicitación de las diferencias en espacios como la escuela. De esta manera los *romane shavale* (niños *rom*) entran en la escuela sin poner en evidencia su diferencia, con una «identidad étnicamente neutral». Debido al contexto sociocultural, y a esta misma estrategia de los *rom*, no surgen barreras culturales significativas respecto a la escolarización de los niños *rom*.

*«O sea, no han sido marcados como gitanos, sino se han integrado en los grupos, que no se diferenciarán el uno del otro» [María Lucía, maestra IED Primavera Norte]*

Por otra parte, debido a la opcionalidad de la escolarización, las familias que no desean correr el riesgo cultural, por unos supuestos beneficios socioeconómicos, pueden optar por no hacerlo e invertir en otras oportunidades que puedan surgir. Es importante ver, sin embargo, que estas familias, al menos en parte, reconocen y asumen las posibles barreras culturales futuras que puede crear esta forma de resistencia. Cabe comentar que los *rom* también tienen propuestas para conseguir bienes socioeconómicos y *capital cultural* con «cesión cultural» más bajo: estas propuestas ubican la institución escolar en la frontera cultural controlada por las instituciones *rom* de la *kumpania*. Se trata de la política de «etnoeducación» de los *rom*.

En resumen, los gitanos de San Roque consideran las dificultades acerca de la escuela como barreras imposibles de superar, mientras que los *rom* de Bogotá optan por desmontar estas barreras cuando y cómo les conviene para sacar provecho de esta institución situada bajo dominio *gadyó*.

#### *Amenaza de la identidad en la escuela*

Cuando los gitanos de San Roque hablan de la escuela, no sólo ponderan las dificultades de conseguir éxito en igualdad con los *payos*, sino también piensan en los peligros que significa el contexto *payo* y los conocimientos adquiridos en ese entorno. En la etnografía hemos podido observar que las posturas de los gitanos oscilan entre más o menos resistencia y prohibición, con el fin de prevenir un posible cambio cultural inducido desde dentro del colectivo gitano. En sus discursos sobre el tema, destacan en el conjunto de ventajas los peligros que presupone el contexto *payo*. El mundo *payo se contrapone, en ejemplos concretos, de falta de moralidad, frente al mundo gitano, moral y ético.* (Gay y Blasco 1999) Esta división podemos aplicarla también a los discursos de los *rom* de Bogotá.

Los peligros que presenta la inmoralidad del mundo *payo* se filtran fuertemente en los discursos de género y espacio, tanto en San Roque como en Bogotá. La «pérdida» de la *niña gitana virgen* por el entorno no controlado de la escuela equivale a la pérdida de

uno de los pilares de la cultura gitana – en la interpretación de la mayoría de los gitanos de San Roque. La *pachú* (honra, virginidad) de la *romni* es entendida como el fundamento de la cultura *rom*, que puede ponerse en peligro en el entorno escolar. Pero no se trata solamente de la pérdida o no de la virginidad, sino también de elementos más sutiles, como por ejemplo, del aprendizaje de prácticas *payas*, de cómo actuar, de cómo moverse, de cómo relacionarse o de cómo comportarse. Por ejemplo, repetidas veces escuché críticas por parte de compañeras gitanas por «*comportarse demasiado suave*», por llevar el pelo recogido de tal manera, por andar en la calle con libros en la mano o por no llevar pijama en la calle por las mañanas<sup>172</sup>.

Más allá de los peligros que amenazan a la niña gitana también se menciona el *respeto por los padres y los ancianos* que se pone en juego al promover la escolarización. En la versión *rom* es lo mismo que *pachú* (significa respeto, honra de los ancianos). Aparte de estos cambios de fondo, algunos mencionan cambios no deseados más superficiales como la divergencia en apariencia, nuevas costumbres, gustos o formas de hablar. Mientras el barrio en general, en este sentido, se considera un espacio seguro, la escuela se representa como un contexto lleno de peligros.

Entre los gitanos varones de San Roque hay bastantes diferencia en la consideración de los peligros versus los beneficios de la escolarización. Entre las mujeres, hay algunas, todavía en minoría, que sienten y explicitan la necesidad del cambio, aunque también tienen presentes los posibles peligros.

En Bogotá, igual que en San Roque, hemos visto un abanico amplio de opiniones entre dos polos, el de «no por los estudios uno dejará de ser *rom*», y el de «*rom* y escuela son incompatibles». El discurso conservador es bastante común en Bogotá, independientemente del género, edad o dedicación actual de esta persona. Hay jóvenes varones y mujeres ancianas que toman posición en contra de la escolarización, y de igual manera, jóvenes mujeres y hombres ancianos que alzan su voz por un mayor nivel de asistencia escolar.

Los discursos tocan principalmente tres temas relacionados con la cultura *rom*. Los dos primeros coinciden con las preocupaciones de los gitanos de San Roque: la honra (*pachív*) de la niña gitana y el alejamiento cultural del niño, que tiene repercusiones en la falta de respeto (*pachív*) y en formas inadecuadas de comportarse. Estos dos puntos, sobre todo, se dirigen a las niñas, pero también tocan a los varones. El punto donde los *rom* de Bogotá muestran una mayor preocupación, mientras los gitanos de Badalona en un grado más reducido, es la variable de la lengua. El *romanés* es un elemento

---

<sup>172</sup> Las niñas y las jóvenes gitanas de San Roque, si no tienen alguna actividad laboral fuera de casa, por la mañana suelen bajar a la calle en pijama.

simbólico muy importante del universo cultural de los *rom*. Su uso o no, y las formas de su utilización, dan una herramienta potente para medir la proximidad o la distancia que uno tiene respecto a la *kumpania*.

Los *rom* de Bogotá y los gitanos de Badalona muestran bastantes coincidencias en sus preocupaciones por la escuela como espacio que amenaza la identidad étnico-cultural de la generación más joven. Son semejantes los aspectos centrales que se definen como amenazados por la escuela. Además, en los dos casos, existe una gran variedad de posturas que van desde las interpretaciones de la aculturación en la escuela como un proceso «aditivo» (Gibson 1988) hasta las interpretaciones de la misma como un proceso «unilinear», en el cual los nuevos referentes culturales son incompatibles con los de la cultura de origen.

#### «Apayarse» - «gadyó kérédyol»

Entre los gitanos de San Roque la continuidad escolar – y sobre todo la de las niñas – depende en gran medida del consenso de la familia. A pesar de un cierto reconocimiento del valor de los estudios, es muy probable que los miembros más conservadores de la familia cuestionen si es adecuado continuarlos o no. Las críticas suelen venir de los tíos, abuelos y otros familiares y las dirigen primero a los padres, pero también presionan al niño o a la niña en cuestión. Hemos observado diversos casos de presión indirecta, es decir, cuando mediante la presión familiar o comunitaria, el padre y la madre deciden retirar a la niña de la escuela, durante una jornada o bien durante una tarde. En secundaria las dudas planteadas por el grupo de iguales gitano quizá tengan mayor influencia psicológica que las planteadas por los progenitores. Sin embargo, lo que más a menudo perciben los niños y niñas gitanas de San Roque es una «operación» de múltiples actores que influyen hacia su retiro paulatino del sistema educativo. Pero estas fuerzas no sólo empujan al niño gitano fuera de ciertos espacios, sino también de ciertos comportamientos e incluso de ciertas maneras de pensar. Varias alumnas en esta situación de presión coincidían en decir, sobre sus familiares o iguales, que «si no eres como todo el mundo, te van a criticar».

En Bogotá hemos observado fenómenos muy parecidos: críticas por parte de familiares y del mismo grupo de iguales de la *kumpania* por las amenazas imaginadas del contexto escolar *gadyó*. En este sentido, otro punto coincidente entre los dos casos es la variable de la *edad*. Entre los *rom*, la presión, a través de las críticas, empieza hacia el final de la primaria, y se vuelve intensiva sobre aquellos niños y niñas que pasan a la secundaria y en San Roque ocurre en la misma franja de edad.

Parece que en San Roque la única justificación válida para la continuidad – aparte de su carácter obligatorio – es el buen rendimiento («*niño que vale para los estudios*»). La *socialización* escolar no es un aspecto importante para la mayoría de los gitanos. «El niño va a la escuela para estudiar», dicen los padres, cuando les preguntamos por el sentido de la escolarización. Es decir, del alumno gitano, que persigue estudios más allá del primero de secundaria, se espera que rinda bien y además que presente pruebas, continuamente, de su fidelidad étnica hacia los gitanos y su familia. Estas pruebas se exigen con más intensidad de las niñas-mujeres que de los varones, tal como lo confirman otros estudios (Abajo y Carrasco 2004, García Pastor 2005). En Bogotá, los buenos resultados académicos demostrados pueden alargar la escolarización entre los niños varones, pero entre las niñas, resulta muy difícil conseguir el apoyo familiar para continuar.

En términos generales, podemos decir que las mujeres, tanto en San Roque como en Bogotá, disponen de menos espacio físico y simbólico fuera del control directo de la familia / *kumpania*. Esto tiene repercusión en las circunstancias y en la duración de la escolarización, así como en su socialización dentro y fuera del centro escolar. En Bogotá, el éxito académico o la buena socialización escolar de las niñas *rom* no puede ser razón para alargar los años académicos; incluso las relaciones interétnicas fluidas en edad muy temprana tienden a levantar sospechas por parte de la *kumpania*, aunque no en todos los casos observados.

En la comunidad, la familia o el grupo de iguales en Bogotá, se han registrado comentarios que se pueden agrupar alrededor de los siguientes «juicios»: «no habla bien romanés» (*chi zhanel romanés*), «actúa como un *gadyó*» (*gadyikanés kerel*), «piensa como un *gadyó*» (*gadyikanés godyása gindíl pe*), y el juicio más definitivo: ya se ha vuelto *gadyó* (*gadyó kérdyol*). En Badalona podemos seguir el mismo proceso escalado, aunque en ese caso la lengua se sustituye por la «manera gitana de hablar» y el «volverse *gadyó*» se sustituye por la recriminación a causa del *apayamiento*, es decir, el «volverse *payo*».

Las denuncias por *apayamiento* – el proceso de transformación de gitano en *payo*, o incluso más grave, de gitana en *paya* – desde el punto de vista del colectivo gitano, es un sinónimo del sentido *subtractivo* de la *aculturación*. Significa la pérdida paulatina de las prácticas y actitudes vinculadas al universo cultural gitano y la *sustitución* de ciertos referentes por otros. Lo mismo podemos decir sobre las críticas por *gadyikanés kerel* y por *gadyikanés godyása gindíl pe* en el caso bogotano. Para los gitanos el *apayamiento*, y para los *rom* el «pensar y actuar como los *gadyé* y no hablar *romanés*», es un proceso de *empobrecimiento* donde las nuevas incorporaciones culturales-simbólicas y sociales (prestigio, conocimiento, mejora económica, etc.) a menudo se



representan como una «inversión cultural» *no necesaria* para el progreso. Como comentamos antes, las críticas por *apayamiento* y por *gadyikanés kerel* emergen a menudo en relación con los estudios escolares, o en otras palabras: los estudios hacen muy probable que uno reciba y sufra estas críticas.

Hay sin embargo otras voces, entre los gitanos de San Roque, que no tienen miedo a la pérdida de la identidad étnico-cultural y consecuentemente ofrecen más espacio de negociación a los jóvenes entre la familia y la escuela. En general estas personas depositan más confianza en la institución escolar y comunican expectativas académicas más claramente que otros padres. Lo que he podido observar, en más de un caso de esta categoría, es que este tipo de apoyo de los padres, sin la misma intensidad positiva de otros agentes claves alrededor del niño (tíos, hermanos, iguales), o fuera del proyecto de los familiares en general, no necesariamente consigue su objetivo; y las acusaciones siguen llegando, pero de otros lados.

Esta diversidad de posturas también se ha observado en la *kumpania* de Bogotá. Hemos visto padres, por ejemplo, que sufrían acusaciones por volverse *gadyó*, y que se esforzaban buscando maneras alternativas de obtener reconocimiento por la *kumpania*, sobre todo por su lealtad (participación activa en movimientos étnico-culturales, o en actos sociales) y así evitar la exclusión simbólica del grupo étnico.

A partir de este análisis comparativo parece claro que en ambos lugares coexisten posturas más o menos permisivas hacia el proceso de aculturación y posturas más rígidas ante la «deslealtad» étnico-cultural. Sin embargo, ni en San Roque, ni en Bogotá podemos dar cuenta de una tendencia mayoritaria de las primeras. En ambos contextos siguen vigentes las críticas por dejar de ser lo que se considera «gitano» y «rom», como consecuencia de la escolarización.



En esta primera parte del capítulo hemos observado las percepciones y las creencias que los gitanos de Badalona y los *rom* de Bogotá tienen sobre la educación escolar y sobre su propia relación con diversos aspectos de la escolarización. La dimensión comparativa nos ha ayudado a constatar una serie de semejanzas y diferencias que se dan entre los modelos culturales de los gitanos y los *rom*. Hemos podido comprobar, una vez más, que no se trata de formas homogéneas de pensar y actuar dentro del mismo grupo y en el mismo contexto, sino al contrario: los gitanos de San Roque y los *rom* de Bogotá

---

perciben su realidad y dan respuestas a éstas de manera variada y dinámica. Además hemos observado una serie de tensiones que circunscriben las representaciones y prácticas escolares de los gitanos y los *rom*: entre pasado, presente y futuro; entre roles sociales en contextos diversos; entre inversión cultural y pérdida de identidad, o bien entre competencias culturales múltiples versus mantenimiento de fronteras étnicas.

En la segunda parte del capítulo observaremos el tema desde otra dimensión. Primero nos alejaremos del entorno directo, hasta ahora observado, y brevemente revisaremos la elaboración teórica, política y legislativa del tratamiento de la educación de las minorías en el Estado español. Nos referiremos muy brevemente, porque en otras partes del estudio ya lo hemos observado más detalladamente, al proceso político y legislativo relacionado con la escolarización de los grupos étnicos en Colombia,. Luego volveremos a acercarnos al entorno escolar y miraremos los discursos y prácticas docentes respecto a la diversidad del alumnado gitano y *rom*.

	Gitanos de San Roque	<i>Rom</i> de Bogotá
<b>Marco de referencia</b>		
<i>Payos / Gadyé</i>	<p>percepción de «desventaja cultural» de los gitanos y ventaja cultural de los <i>payos</i>. percepción de que la práctica escolar de los <i>payos</i> es «la correcta». percepción de fracaso académico pesimismo respecto a las oportunidades académicas, laborales, económicas y sociales contradicción: reconocen-desean la práctica escolar «correcta» de los <i>payos</i>, pero a la vez se oponen a lo <i>payo</i>. para niñas gitanas: escuela y referentes <i>payos</i> representan opciones positivas de aculturación</p> <p>organizaciones gitanas: discurso pro-escolar. comparte el discurso sobre educación intercultural. acepta el modelo escolar presente.</p>	<p>no hay ventaja o desventaja, sólo larga experiencia. percepción: los niños <i>rom</i> son (más) rápidos, listos, espabilados</p> <p>no perciben fracaso. Abandonan el estudio <i>gadyó</i>, pero siguen el estudio <i>rom</i> voluntariamente</p> <p>aprovechan de la escuela lo necesario contradicción: el <i>gadyó</i> representa el contraste negativo. Los jóvenes cuestionan la vigencia de este contraste. para niñas <i>rom</i>: escuela y referentes <i>gadyó</i> representan opciones positivas de aculturación</p> <p>organización gitana: reivindica el modelo «etnoeducativo» - formas alternativas a la escuela. En parte incorpora discurso sobre educación intercultural.</p>
Los demás gitanos / Durutne <i>rom</i>	<p>punto de referencia importante: para ubicarse en el sistema de oportunidades económicas/sociales/laborales/escolares</p> <p>los otros: ubicados por debajo en la jerarquía de «desarrollo» (niveles de aculturación), o bien: «gitaneidad» (morilidad, valores tradicionales)</p>	<p>punto de referencia importante: para ubicarse en el sistema de oportunidades económicas/sociales/laborales/escolares</p> <p>los otros: ubicados por debajo en la jerarquía de «modernismo» (niveles de aculturación), o bien: «romaimós» (morilidad, valores tradicionales)</p>
Inmigrantes / «grupos étnicos»	en el campo educativo no se percibe competencia	en el campo educativo no se percibe competencia
Gitanos de antes / Le <i>rom</i> demultane	<p>se representan como perseguidos por la sociedad hostil, que sigue siéndolo, pero menos</p> <p>los «gitanos de antes» representan un punto de partida y la evolución que han realizado los gitanos</p>	<p>se representan como héroes que escaparon de la persecución y llegaron a una sociedad más justa.</p> <p>se representan como portadores de la cultura verdadera, pero ya superados por el «modernismo»</p>
<b>Valor instrumental</b>		
Valor de la escuela	<p>reconocen la importancia de la escuela. Destacan sus méritos cara a la mejora laboral y social.</p> <p>las ONG <i>progitanas</i> aceptan que la escuela es necesaria y se centran en la sensibilización del pueblo gitano. Poca intervención en el funcionamiento de la escuela</p>	<p>muchos consideran que la escuela es complementaria a la «educación endógena». Algunos destacan su mérito en el progreso futuro laboral y social.</p> <p>la organización <i>rom</i> reivindica formas de educación alternativas a la escuela: modelo «etnoeducativo». Representa las inquietudes de los <i>rom</i>.</p>
Credenciales escolares	<p>El título tiene menos importancia que los años cumplidos en la escuela y el conocimiento adquirido.</p> <p>son conscientes del valor «objetivo» del título en el mercado laboral.</p>	<p>El título tiene menos importancia que el conocimiento adquirido y en cierta medida las relaciones interétnicas entabladas.</p> <p>son conscientes del valor «objetivo» del título en el mercado laboral, pero pocos aspiran a entrar en algún empleo <i>gadyó</i>.</p>
Teorías folk	el estudio no es necesario para el éxito social	el estudio no es necesario para el éxito social.
	el gitano no planifica. Vive el momento	el <i>rom</i> no planifica. Lo relevante es lo inmediato.
	el gitano no aguanta un jefe encima. El gitano ama la libertad.	el <i>rom</i> no quiere ser empleado de nadie.
	los <i>payos</i> tienen ventajas culturales en la escuela, pero los niños gitanos tienen otros méritos no escolares.	los niños <i>rom</i> son muy listos y aprenden más rápido en la escuela que los <i>gadyé</i> .
	el niño gitano no aprende a vender en la escuela, sino con su padre.	los niños salen de la escuela porque les gusta aprender con los papás.
	no quiere enriquecerse, sino vivir bien y tranquilamente.	
teorías folk en contradicción con las prácticas escolares: mensajes de doble vínculo	las prácticas escolares muestran más coherencia con las teorías folk: no hay confusión en los mensajes	

...continuación

	Gitano de San Roque	Rom de Bogotá
Referentes	referentes de la familia o del grupo étnico.	referentes de la familia o del grupo étnico.
	escasez de referentes académicos gitanos.	los rom con estudios se han alejado física o simbólicamente de la <i>kumpania</i> .
	compañeros <i>payos</i> pueden <i>trasmitir</i> la influencia escolar, pero no necesariamente es así.	buena relación escolar interétnica, pero las relaciones no continúan fuera de la escuela.
	las asociaciones femeninas gitanas potencian la gestión sociocultural de las mujeres gitanas, también a través de los estudios.	la asociación <i>rom</i> abre espacios sociales nuevos para mujeres <i>rom</i> . Pero sus éxitos (académicos) no se han confirmado por la <i>kumpania</i> .
<b>Interpretación relacional</b>		
Rechazo colectivo	conciben el rechazo colectivo como barrera ante el progreso escolar y las oportunidades laborales.	tienen presente el rechazo colectivo, pero no se lo concibe muy significativo. Poca experiencia personal negativa al respecto.
	las ONG reivindican igual tratamiento, reconocimiento y discriminación positiva hacia el alumnado gitano dentro del marco de EI. Las reivindicaciones son reacciones a las prácticas escolares negativas.	PROROM exige reconocimiento y discriminación positiva en la escuela, aunque no se percibe rechazo o discriminación.
Conflicto versus confianza	el padre «cumplidor desconfiado» escolariza a su hijo, pero descalifica y menosprecia la escuela. El padre «cumplidor pro-activo» selecciona entre varias escuelas y confía más. Aunque los dos tipos descalifican el trabajo de los docentes.	Los padres no se implican en la escolarización. Existe una desconfianza general contra la escuela por las relaciones interétnicas con compañeros y docentes <i>gadyé</i> y también por el contenido curricular.
	los gitanos tienen un «rol estigmatizado» en la escuela, que crea «frontera cultural».	no se estigmatiza la diferencia cultural, no se crea «frontera cultural».
	respuesta a conflicto: resistencia (comportamiento, rendimiento, asistencia)	respuesta a conflicto: retiro de la escuela
Grupo de iguales	la familia inculca una imagen negativa sobre <i>payos</i> . Las relaciones escolares no son intensas, ni buenas.	la familia inculca desconfianza hacia los <i>gadyé</i> , pero las relaciones escolares con iguales y profesores son muy buenas.
	perciben rechazo colectivo. Los conflictos se generalizan a nivel global: <i>payos</i> contra gitanos.	no perciben estatus minoritario y asimilan identidad estudiantil
	tendencia a juntarse con iguales gitanos.	relaciones entabladas con diversos grupos de iguales independientemente de la adscripción étnicocultural.
<b>Interpretación simbólica</b>		
Barreras ¿mantenerlas o superarlas?	pesimismo acerca de la escuela: perciben «desventaja cultural».	opción voluntaria por la escolarización.
	mantenimiento de frontera cultural como respuesta. comportamiento oposicional - hipervisibilidad o invisibilidad.	invisibilidad étnica como respuesta. Reducción de identidad étnica en los espacios escolares.
Escuela: amenaza a la identidad	División del mundo: <i>payo</i> (inmoralidad, impureza); gitano (moralidad, pureza). La escuela amenaza con inmoralidad, impureza.	División del mundo: <i>gadyó</i> (inmoralidad, impureza); <i>rom</i> (moralidad, pureza). La escuela amenaza con inmoralidad, impureza.
	principales peligros: honra de la niña gitana, respeto por los mayores.	principales peligros: <i>pachiu</i> (honra) de la niña <i>rom</i> , <i>pachiu</i> (respeto) por los mayores, <i>romani chib</i> (lengua <i>rom</i> ).
Apayarse - <i>Gadyó kárdyo</i>	gran diversidad en la opinión sobre «beneficios versus peligros» de la escolaridad principalmente según sexo y edad. Variedad entre los extremos de «aculturación aditiva» y «aculturación lineal».	gran diversidad en la opinión sobre «beneficios versus peligros» de la escolaridad, principalmente según sexo y edad. Variedad entre los extremos de «aculturación aditiva» y «aculturación lineal».
	presión comunitaria: crítica por deslealtad étnica.	presión comunitaria: crítica por deslealtad étnica.
	Gran variedad en la interpretación de los límites del «apayamiento».	Gran variedad en la interpretación de los límites de volverse <i>gadyó</i> .

## 5.2. Representaciones y discursos de la escuela y del profesorado sobre los gitanos/*rom*

Esta investigación tiene dos grupos de protagonistas. En la primera parte de este mismo capítulo he intentado analizar comparativamente las creencias, discursos y prácticas de los gitanos y los *rom* en los aspectos relacionados con la escuela. Ahora quisiera realizar un análisis sobre el otro grupo de protagonistas, el profesorado. Coincidiendo con Carrasco tenemos que considerar a los docentes como agentes clave en las relaciones interculturales que entablan los niños y las niñas de las familias minoritarias.

«Es precisamente a través de la figura del profesional de la educación que las familias y los niños de los grupos clasificados por su ‘diferencia cultural’ (inmigrantes y minoritarios) tienen generalmente la oportunidad de establecer alguna clase de contacto – más allá de los motivados por los intercambios materiales vinculados a la subsistencia – con la cultura mayoritaria tal y como ésta se presenta a sí misma, representada por individuos concretos. Y no es una relación más: los valores y las pautas sobre las cuales se producen las interacciones sociales – las relaciones cara a cara – constituyen una parte de la propia tarea docente, del motivo por el cual se produce el contacto. Así pues, se trata de una relación asimétrica doble que legitima la posición social dominante del docente frente a la minoría, ocultando su condición de sujeto cultural. Esto se deriva, aparentemente, de su *identidad mayoritaria* y de su *condición de experto* en la doble tarea de *reclutamiento social y adiestramiento cultural...*» (Carrasco 2002:9)

En este apartado me propongo dirigir la atención hacia los discursos producidos en los documentos escolares y por los propios docentes, desde una perspectiva comparativa entre el caso de Badalona y el caso de Bogotá. Primero explicaré algunos aspectos que han tenido influencia en el discurso y la práctica docente del profesorado respecto al alumnado minoritario. Hablando de contextos teóricos dominantes no quiero, bajo ningún concepto, dar una sensación de determinismo en el pensamiento docente, tan sólo me referiré a tendencias. Después me centraré en los documentos oficiales de los centros educativos y seguiré con la comparación de las opiniones y expectativas del profesorado sobre el alumnado gitano. También me centraré en sus explicaciones acerca del «problema gitano» y de las posibles soluciones de éste. Finalmente estudiaré las prácticas docentes que desempeñan los docentes ante la diversidad del alumnado.

Tal como hemos visto en los capítulos anteriores, las respuestas que plantean los documentos oficiales de las escuelas ante la diversidad del alumnado, y en concreto frente al alumnado gitano/*rom*, tanto en San Roque como en Bogotá, son respuestas a las exigencias formales y apenas representan innovaciones pedagógicas y organizativas en la dirección y el equipo docente. Analizando estos documentos, sin embargo, podemos tener una idea del grado hasta donde el centro se pretende implicar en estas

cuestiones. Sin embargo, como señala Liégeois, muchas veces la diferencia entre uno y otro centro no se encuentra tanto en sus prácticas pedagógicas – ante la diversidad cultural del alumnado – sino más bien en sus interpretaciones sobre los discursos políticos.

«Las diferencias, cuando existen, se dan más en el análisis que cabe realizar del hincapié que coyunturalmente se hace en los discursos políticos sobre determinados aspectos, que en la presencia o ausencia de tal o cual fenómeno, en especial en las prácticas pedagógicas.»  
(Liégeois 1998: 12)

En cualquier caso, a continuación me propongo centrarnos en ambos aspectos.

### 5.2.1 Contextos teóricos, conceptos y políticas

Antes de revisar, de manera comparativa, los discursos de los centros escolares observados y de los propios profesores sobre gitanos y escuela, tengo que aclarar algunos conceptos y ubicarlos en las correspondientes corrientes teóricas sobre educación y minorías para poder entender los testimonios del profesorado en un contexto teórico-político. Primero quiero echar un vistazo a los antecedentes de la aceptación «universal» de las teorías de la *educación intercultural / multicultural*. Tras ello, comentaré cómo se encarnan las teorías en las políticas educativas. En concreto hablaré de la *educación especial*, las *programas compensatorios*, la *educación multicultural / intercultural*, y la *atención a la diversidad*. También señalaré, brevemente cómo ha respondido el sistema educativo a los fenómenos relacionados con la minoría étnico cultural gitana y *rom*.

Las ciencias sociales hace décadas que desarrollaron diversas teorías sobre las desigualdades académicas entre el alumnado mayoritario y minoritario, gran parte de las cuales han perdido su vigencia en el presente. Estas teorías básicamente surgieron de la interpretación de la procedencia minoritaria como problemática y creadora de un déficit cognitivo y cultural frente al resto del alumnado, que a través de programas de compensación pueden recuperar las carencias iniciales de los mismos. Con el cambio paradigmático provocado por las teorías de la educación multicultural / intercultural, estos planteamientos han modificado la consideración de la minorías. La escuela se ha propuesto «atender» la «diferencia» de este alumnado, pero en realidad la finalidad del proceso educativo ha sido definida como el cambio paulatino de los referentes culturales.

Banks (Banks and Lynch 1986:12-13), uno de los investigadores sobre educación multicultural más reconocidos, hace más de veinte años que señaló la inmensa variedad

de propuestas educativas sobre la diversidad del alumnado, de las cuales nos interesan especialmente las categorías de «modelo compensatorio», «étnicamente aditivo» y el «pluralismo cultural». El primero es relevante por su vigencia actual en la práctica educativa del sistema educativo español. El modelo «étnicamente aditivo» describe un intento hacia un proyecto intercultural, en el cual solamente se añaden ciertos contenidos étnico-culturales al currículum, sin revisarlo o reestructurarlo a fondo. Éste «modelo» se conoce en diversas etnografías y es característico de las escuelas españolas en el presente, especialmente donde el profesorado muestra interés e intención de transformar su práctica docente hacia la diversidad; sin embargo se realiza sin una formación adecuada. El tercer modelo mencionado, el «pluralismo cultural», se refiere a la promoción de la adscripción étnica de los estudiantes y el fomento del refuerzo y la recuperación de la identidad, por ejemplo, a través de estudios étnicos o escuelas étnicas. Este último tiene que ver con las ideas detalladas en la ley de educación vigente de Colombia, aunque sabemos que no se refleja en la práctica escolar.

A continuación veamos cómo las teorías acerca de la educación de las minorías se han condensado en respuestas concretas en el sistema educativo del Estado español con respecto al alumnado gitano.

En 1978 se redactó un convenio, entre el *Apostolado Gitano* y el MEC, para dar forma oficial a las intenciones de solucionar la desescolarización del pueblo gitano, con la creación de unas nuevas instituciones escolares llamadas *escuelas puente*. La idea, en la que se basa el convenio, es una escuela *preparatoria* que fomente los hábitos y conocimientos necesarios para la incorporación de los niños a las escuelas ordinarias. Esta iniciativa tuvo resultados bastante ambiguos. Andrés y Fresno (2002) arguyen, refiriéndose a las estadísticas del ISAM (1982), que la institución de la Escuela Puente, aunque no consiguió la integración proyectada en el Convenio, tuvo una contribución importante en el proceso de participación de los niños y niñas gitanas al sistema educativo. Fernández Enguita (1999:182) señala, en defensa de la *escuela puente*, que a lo largo de esos años se aumentó el nivel de escolarización de la población gitana, y además, de esta manera, se permitió el desarrollo de un modelo institucional más flexible que el anterior. Estos centros jugaron un rol de transición y – arguye Fernández Enguita – podrían haber mostrado un rendimiento más alto si no hubieran sido tan mal preparadas, equipadas, poco subvencionadas y, sobre todo, segregadas geográficamente del sistema escolar.

La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) de 1985 consideraba la libertad, la igualdad y el pluralismo los principios básicos de la educación. En el espíritu de esta ley, que concebía la escuela como centro de educación para todos, sin ninguna discriminación en la admisión por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de

raza o nacimiento (Art 20.2), no cabían los centros tipo *punte* para una minoría. La compensación de posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural se reconocía como un derecho del alumno (Art 6.1.g); y se suponía que los mecanismos de compensación debían planificarse dentro del sistema general escolar integrado y no fuera de éste. En Cataluña, el *Departament d'Ensenyament*, en 1982, creó la *Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial* para las escuelas con dificultades, geográficamente segregadas, o que contaban con un alto porcentaje de alumnado con *necesidades especiales*. La denominación de las escuelas de este perfil ha cambiado varias veces durante las dos décadas pasadas. Desde 1996 algunos centros públicos y privados han sido calificados como *Centres d'Atenció Educativa Preferent*. El cambio veloz hacia el modelo inclusivo y compensatorio fue difícil y conflictivo en varios centros escolares.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>173</sup> (LOGSE) – aprobada en 1990 e implantado en 1992 –, el segundo gran paso de la reforma educativa, se acerca a lo que se conoce como *educación intercultural* y explícitamente reconoce la diversidad como un aspecto positivo. Las *carencias* que explicita la LODE, en el texto de la LOGSE aparecen como «*desigualdades* derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole» (Art.63/2). Como respuesta a las *desigualdades*, la LOGSE propone una *educación compensatoria* como acción educativa que acabe con las desigualdades, y no como algo que recupere las carencias. Desafortunadamente no se han creado las condiciones económicas y profesionales para realizar este ambicioso proyecto, a pesar de las posteriores afinaciones que se le realizaron en reales decretos y ordenes.

«A pesar de fundamentarse en los principios de comprensividad, que defienden la generación de medidas positivas de carácter compensador para evitar que la diversidad se convierta en desventaja, la segregación que la LOGSE venía a superar se ha transformado en una multiplicación de servicios y programas educativos *específicos* de efectos preocupantes sobre *estas diversidades*.» (Carrasco 2003a:126)

### Los *Enseñantes con Gitanos* también afirman que

«si la LOGSE se desarrolla bien, es decir si los proyectos educativos de cada centro educativo atendieran correctamente a las necesidades de su alumnado y la administración educativa dotara del profesorado necesario y adecuado y de los recursos económicos necesarios, no harían falta otras medidas o programas de compensación. Estaría compensado el sistema educativo. Pero la propia LOGSE entiende que

<sup>173</sup> los objetivos más importantes que plantea la LOGSE son la extensión de la obligatoriedad escolar a los 16 años, la modificación de las etapas educativas, la transformación de la formación profesional, la descentralización del sistema educativo y la mejora de la calidad y la equidad de la educación.



esto no se dará así y le dedica el Capítulo V a la Compensación de Desigualdades.» (*El pueblo gitano y la educación*<sup>174</sup>)

La LOCE – Ley Organica de Calidad de la Educación 2002, la reforma propuesta por el gobierno del Partido Popular – significó un retroceso en el tema de las minorías culturales. Esta nueva ley restringe a apenas una sección al alumnado extranjero, en el capítulo sobre la «atención a los alumnos con *necesidades específicas*» (cambiando el término «especial» y de esta manera alejando a este alumnado todavía más lejos de la «normalidad»). Marchesi señala que, en realidad, se trataban de algunos programas específicos para el conocimiento de la lengua y la cultura española y así facilitar la integración. No se planteaba ni el reconocimiento de las culturas minoritarias, ni las tareas a seguir ante esta realidad escolar. (Marchesi 2005:112) Con la nueva legislatura socialista (2004) la aplicación de las nuevas medidas introducidas en el marco de la LOCE se suspendieron, pero por supuesto, la ideología conservadora subyacente no ha desaparecido del discurso profesional. Cabe mencionar aquí, que el trabajo de campo en el centro escolar de Badalona se llevó a cabo justamente en el año en que la LOCE entró en vigor.

En Cataluña, existían algunos dispositivos educativos dirigidos particularmente a los gitanos, como por ejemplo el «*Programa de Marginados Sociales de Educación Compensatoria*», que a lo largo de los años se ha transformado en programas principalmente enfocados al alumnado inmigrante. Pero éstos y otros programas, según diversos autores (Colectivo IOÉ 1997, Garreta y Llevot 2003, Garreta 2003), aunque se han iniciado, no se han demostrado suficientemente eficaces para enfrentar la tarea en toda su dimensión.

Por parte del gobierno central se iniciaron varios proyectos, programas dirigidos más específica y explícitamente a la mejora de la situación y rendimiento académico de los alumnos gitanos, como por ejemplo el *Programa de Educación del Pueblo Gitano*, que se creó y se coordinó entre el MEC, el MTAS y diversas organizaciones gitanas, desde el año 1999. Sin duda, estas iniciativas tuvieron una repercusión positiva, en cuanto a la visibilización del asunto educativo de las minorías, pero también tuvieron en común el carácter *parcial* de las mismas. El posterior *Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano* tampoco fue capaz de responder con programas globales dirigidos a la educación y así solucionar un problema cuyo origen no se encuentra únicamente dentro del sistema educativo.

---

<sup>174</sup> ‘El pueblo gitano y la educación’ presentado en las 20as Jornadas de Enseñantes con Gitanos (Derion, Euskadi, septiembre de 2000). Citado por Carrasco 2003:126-127

En Cataluña, el primer intento de abarcar la cuestión con una visión holística es aquel establecido en la *Resolución del 28 de enero de 2004*, de la Secretaría General Técnica, por la que se da publicidad al Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad Autónoma de Cataluña, para la realización de proyectos de intervención social integral para la atención, prevención de la marginación e inserción del pueblo gitano. Finalmente, hay que recordar que en 2004, en Cataluña, se arranca el «Pla LIC» (*Pla per a la llengua i la cohesió social*), un plan que propone aproximarse al tema de las minorías y la educación más concretamente y con una mirada que ofrezca soluciones tanto en el centro docente, como en otros agentes socioculturales del entorno. El Anexo-1 de este plan se llama *Pla per a l'alumnat de la comunitat gitana*, un plan que después, en 2005, se transformó en un *Proyecto Integral para el Pueblo Gitano* con significativa participación de la población implicada. No obstante, tanto la Resolución mencionada de 2004, como el Pla LIC y el Proyecto Integral, son posteriores – al menos en sus efectos – al periodo objeto de este estudio.

Para acabar esta corta contextualización de los discursos y representaciones del profesorado, comentaré algunos temas que han sido mencionados en la parte etnográfica y que considero relevantes en este apartado.

La *atención a la diversidad* y la *compensación* circunscrita por la legislación hace visible una cierta distancia o contradicción, dentro del mismo discurso legislativo. La contradicción se hace más evidente en la dicotomía *educación intercultural* vs. *educación compensatoria*. En el modelo de la *educación compensatoria*, el alumno de origen sociocultural minoritario se ve como «culturalmente desvalido» (Muñoz Sedano sd) o como «carente» de «normalidad». La intervención se concentra en «compensar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de las personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquiera otra índole personal o social» (Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero). Por otro lado, y contradictoriamente, el modelo de *educación intercultural* mantiene una visión de «normalidad» en la «diversidad» de los referentes culturales del alumnado y la intervención se realiza con el propósito de desarrollar competencias interculturales que enriquezcan el bagaje cultural de todos. Mientras los destinatarios de la intervención compensatoria son los mismos alumnos con desventajas, los destinatarios de la educación intercultural son todos los alumnos y alumnas, no importa si hay o no diversidad significativa dentro del grupo. Tal como señala el Colectivo IOÉ (1997), en la legislación referida estos discursos se presentan de manera entremezclada. Además, estos autores llaman la atención sobre el cambio de consideración de la diversidad entre el texto de la LOPEG (1995) y del Real Decreto 299/1996. La LOPEG (1995) considera a los alumnos con «necesidades educativas

especiales» como un problema y por eso prescribe la distribución equitativa de éstos entre los centros para su integración más completa al resto de los alumnos. El Real Decreto ya reconoce que la dispersión también puede tener repercusiones negativas, cuando prescribe evitar «su concentración o dispersión excesivas». De esta, y solamente de esta frase, intuimos que el objetivo es el equilibrio y no la aceleración del proceso integrador-asimilativo, pero este apartado puesto en la práctica nunca ha llegado a afectar a los gitanos.

Respecto al sistema educativo catalán, con la publicación del *Eix transversal sobre educació intercultural*<sup>175</sup> la política educativa catalana da fe del impulso de este modelo. Es decir, a partir de 1996 – ¡hace más de diez años! – los profesionales de la educación saben que la nueva misión de la educación es que – según este documento – tiene que preparar para la convivencia en la sociedad catalana del presente. Esta preparación requiere un conjunto de actitudes y aptitudes ante la cultura propia y la diversidad cultural presente, por tanto, es evidente que todos los alumnos – no sólo los provenientes de grupos minoritarios – necesitan conseguir diversas *competencias culturales*. Una omisión significativa en las publicaciones del Departament d'Ensenyament, en materia de interculturalidad, es que carecen de referencias a la conflictividad social y a los intereses sociales, que son los que en realidad impiden el desarrollo de un proyecto intercultural. Esta omisión genera la errónea sensación de que con el mero cumplimiento de las propuestas pedagógicas-organizativas (formación de profesorado, reforma del currículum, proyecto educativo, etc...) se puede establecer la igualdad de oportunidades y el respeto a otras culturas.

En este apartado hemos visto que el discurso oficial sobre el tratamiento del alumnado extranjero y de procedencia étnica minoritaria no es coherente, y en algunos puntos, contradictorio. En la actualidad la aproximación al tema se hace desde la *multiculturalidad* y se proponen soluciones a través de proyectos de *educación intercultural*, dando protagonismo al profesorado, y a la vez exigiéndole colaboración y una actitud positiva, y sobre todo compromiso profesional. La todavía vigente práctica de la *educación compensatoria* (en Cataluña hasta 2004) no encaja con los principios interculturales, sin embargo, paradójicamente, forma parte, en la práctica, de la así llamada «educación intercultural».

---

<sup>175</sup> Departament d'Ensenyament (1996) Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural – Barcelona: Generalitat de Catalunya

### 5.2.2 Discursos sobre gitanos/rom en los documentos escolares

En la literatura etnográfica hay varios casos donde el discurso oficial del centro escolar muestra discrepancias con la práctica. El caso de San Roque y el de Bogotá ejemplifican bien el carácter complejo de este fenómeno.

En el *Ausiàs*, aprovechando el gran «ruido» mediático-político alrededor del *alumnado inmigrante*, se oculta la presencia del alumnado gitano. Los fenómenos relacionados con el alumnado gitano se presentan como algo originado en el entorno social y cultural del barrio, que se caracteriza como de gran diversidad. Con esta actitud, la escuela evita entrar en un terreno políticamente dudoso y hablar, concretamente, sobre el *problema gitano*; y tratar el absentismo y el abandono como algo *de los gitanos*. Al mismo tiempo, se niega reconocer que ciertos fenómenos y procesos problemáticos (absentismo, abandono, conflictos conductuales, actitud contra-escolar, etc.) aparecen con mayor frecuencia entre el alumnado gitano que entre otros grupos. Para mantenerse políticamente correcto, se soslaya evidenciar la práctica separación-segregación del alumnado gitano, una separación que se realiza de forma personalizada (dentro de la llamada *atención a la diversidad*) afectando a los alumnos y alumnas que la «necesitan» (y que en su mayoría son gitanos). Mientras tanto se rehúsa ir más allá de las interpretaciones superficiales de los fenómenos y procesos preocupantes relacionados con este grupo de alumnado. La escuela no mide, no registra, no analiza, no busca el origen múltiple de estos fenómenos, sino que apuesta por la ocultación del problema como «problema gitano» y lo traduce en «problema estructural» y «problema pedagógico» que afecta todo el alumnado.

Este fenómeno es bien conocido en la literatura socio-antropológica sobre educación. Gillborn, por ejemplo, da cuenta de un proceso parecido en el sistema educativo de Gran Bretaña.

«Education reforms are posited in a deracialized discourse that, while never mentioning race, constructs a particular version of the nation, its heritage, and traditions that excludes any serious engagement with minority issues.» (Gillborn 1995:387)

Hemos visto en la etnografía que el caso bogotano es parecido en este aspecto, porque en la escuela observada sistemáticamente se rechaza cualquier intento de *tratar* individualmente o en grupo la diversidad del alumnado a partir de su origen cultural-racial-étnico. Pero, como ahora veremos en detalle, este fenómeno es en parte debido al hecho de que a pesar de ciertos prejuicios negativos y positivos presentes, el «problema gitano», en el contexto colombiano no se construye socialmente como tal, y tampoco en el instituto escolar.

En el Estado español el sistema educativo tradicionalmente mira al alumnado gitano como carente de la «cultura» mayoritaria y acentúa sus dificultades sociales, económicas, laborales y sanitarias para definir sus *necesidades* básicas en la escuela. En los últimos años, sin embargo, la legislación, paulatinamente, ha cambiado su enfoque de la *separación* a la *integración*, de la visión deficitaria al reconocimiento, legitimación e inclusión de su bagaje cultural y posición social como parte integral de la sociedad multicultural, y como algo que cobra sentido en relación con los sujetos adscritos a otras culturas y otras posiciones sociales. La legislación, en los noventa, optó – aunque no explícitamente – por un modelo educativo *intercultural* a través de pedagogías comprensivas que conllevó el cambio rotundo del discurso del profesorado y de los textos oficiales en los centros escolares. La investigación empírica en San Roque ha demostrado que el cambio discursivo no ha sido suficiente para exigir el reconocimiento explícito del alumnado gitano en los documentos de la escuela, ni siquiera, teniendo en cuenta los principios de la educación intercultural, para elaborar respuestas concretas, a partir del reconocimiento de sus condiciones educativas y escolares particulares. El alumnado gitano sigue estando oculto en los documentos del instituto.

Los gitanos no se explicitan cuando los textos oficiales hablan de la diversidad cultural. El reconocimiento de la atención a la diversidad aparece entre los objetivos del centro, con connotaciones positivas. Pero los textos al respecto son ambiguos y sólo hablan del reconocimiento del patrimonio histórico y «cultural propio», sin especificar. El resto de las referencias a la diversidad, en los textos, tiene connotaciones neutrales o negativas en sentido de *déficit* por razones y con síntomas diversos.

«una part de l'alumnat és de Necessitats Educatives Especials (derivades de situacions socials i culturals desfavorides en la gran majoria) amb problemes conductuals, retards d'aprenentatge i mancances d'hàbits bàsics. La presència d'aquest tipus d'alumnat, però decreix en tant que augmenta la incorporació d'alumnat provinent de països estrangers.»

Ya que la definición parte de la ausencia como sinónimo del *handicap*, la *atención a la diversidad*, también, se diseña desde esta perspectiva:

«Atención a la diversidad del intereses y de necesidades del alumnado, incidiendo particularmente en los alumnos con necesidades educativas especiales y en los de incorporación tardía»

Mientras, aparentemente, el *IES Ausiàs March* ha iniciado cambios de funcionamiento para responder a su nueva realidad, los cambios nunca han implicado el replanteamiento ideológico presente tanto en el *espíritu* de la legislación vigente y en la

opinión pública, como en las discusiones académicas sobre educación intercultural y métodos pedagógicos-organizativos para responder a la diversidad del alumnado.

En Colombia, las garantías legislativas que aseguran la igualdad de oportunidades educativas para los grupos étnicos son muy amplias y surgen del compromiso hacia las etnias, expresado en la Constitución de 1991. El reconocimiento de la *diversidad étnica* y *cultural* forma parte importante de la Reforma Educativa del país, así como de los Planes de Desarrollo del gobierno central y de los municipales. Entre los fines generales de la Ley de Reforma figura el estudio y la comprensión de la diversidad, como elementos fundamentales de la unidad e identidad nacional, pues Colombia – tal como declara la Constitución – es un país *pluricultural* y *multiétnico*.

Los *rom* de Bogotá tienen una historia *oficial* muy corta con el sistema educativo. Son casi absolutamente desconocidos como tales en las escuelas. En esta historia corta han conseguido el máximo reconocimiento como etnia, y tanto el Ministerio como la Secretaria Distrital de Educación se han comprometido a fomentar la igualdad de oportunidades en el sistema escolar, así como el desarrollo de un *Plan de Etnoeducación* para que puedan mantener su integridad como grupo étnico y guardar sus tradiciones, su lengua y sus formas de organizarse en relación con la sociedad mayoritaria. No obstante, las garantías legales y administrativas no se reflejan en los documentos oficiales de la escuela y los *rom* mantienen su invisibilidad étnica total en los centros.

La *IED Primavera Norte*, la escuela observada, no ha hecho ningún paso concreto para cumplir su obligación legal de impartir *conocimientos* multiculturales y fortalecer el *respeto* a los grupos étnicos. La explicación más evidente es el desconocimiento completo, tanto de los *rom*, como de las legislaciones vigentes respecto a la educación de los grupos étnicos. Por ejemplo, el Artículo 21. de la Ley General de Educación marca como objetivo específico del *Ciclo de primaria* (6-11 años)

«el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura»,

Pero para poder desarrollar un proyecto «etnoeducativo» en la escuela – tal como lo recomienda y exige la Ley – sería imprescindible la coordinación y ejecución de éste por parte del Ministerio o la Secretaría de Educación, y por supuesto, la formación y sensibilización del profesorado mismo. En este sentido, los documentos oficiales del centro no responden a la legislación vigente, pero tampoco a la realidad social cambiante del alumnado, entre el cual hay en número creciente de indígenas,

afrocolombianos y, por supuesto, *rom*. ¿Cómo podrían actuar en consecuencia? si el profesorado integrante del Consejo Directivo reflejaba en las entrevistas que no tenía conocimiento ninguno de que:

- los gitanos eran «*rom*»
- los *rom* eran un grupo étnico reconocido por el estado
- los *rom* tenían un programa de etnoeducación (de hecho todavía no lo tienen desarrollado)
- el Plan de Desarrollo de Bogotá expresamente menciona a los *rom*
- la escuela debería incluir el reconocimiento de los grupos étnicos en el texto del PEI
- los *rom* de Bogotá, según la clasificación de la Secretaría de Educación, pertenecen a las *poblaciones en condiciones de vulnerabilidad*, y como tales disfrutaban de ciertos privilegios al matricularse.

En Bogotá, el problema se centra en la tradición legislativa, es decir, en la tendencia de crear leyes con un seguimiento posterior muy ligero o nulo. El sistema escolar bogotano ha sufrido recientemente unas reformas organizativas muy duras (unificación de centros, ‘razionalización’ de plantillas, etc.) y en el funcionamiento de los centros existen dificultades muy básicas (falta de espacio, horario muy justo, falta de recursos materiales, ratio profesor/alumnado altísimos, etc.). Mientras las administraciones no exijan explícitamente a las escuelas, y no las apoyen en el desarrollo de planes y proyectos de atención a la diversidad étnica, es improbable que éstas los elaboren por su propia iniciativa. En Bogotá, el alumnado *rom* – y la comunidad – hasta ahora ha sido étnicamente invisible y no ha presentado reivindicaciones a los centros. Hasta el año 2005 las escuelas no recibieron informes o recomendaciones de las administraciones al respecto, ni demandas «étnicas» de los padres y madres del alumnado *rom*.

Mientras en San Roque la práctica escolar del alumnado gitano se ha desarrollado con constante presión sobre el profesorado – y podríamos generalizarla al sistema escolar en general –; en Bogotá, la presión ha sido puramente legal y no ha perjudicado, en ningún momento el trabajo del profesorado o el funcionamiento del centro.

A primera vista, el alumnado gitano/*rom* es poco visible en ambos centros a nivel de documentos básicos, pero esta poca visibilidad muestra grandes diferencias en San Roque y en Bogotá. Mientras en Bogotá se trata del inicio de un proceso de visibilización a partir de propuestas políticas, en San Roque podemos hablar de una tradición de invisibilización estratégica y política. Mientras en Bogotá la visibilización es un reto tanto para la representación étnico-política de la minoría como para los centros educativos, en San Roque la invisibilización étnica asegura la continuidad de la

práctica docente y de la estructura organizativa del instituto. Es decir, en un caso se trata de un fenómeno nuevo, mientras que en el otro es la manifestación de una rutina que lleva más de una década.

Finalmente hay que mencionar un aspecto más de esta comparación. En el *IES Ausiàs March* los documentos invisibilizan a los gitanos para solucionar el «problema gitano» de manera más generalizada. Al mismo tiempo en el *IED Primavera Norte* sacan a los gitanos de la invisibilidad y con la misma atención empiezan a problematizar – a nivel retórico y/o en la práctica – su escolarización (desescolarización, absentismo, abandono precoz, etc.). Este hecho, por el momento, no representa un serio problema para la escuela.

### 5.2.3 Discursos y representaciones del profesorado sobre gitanos/rom y escuela

Después de ver cómo representan los documentos escolares al alumnado gitano y *rom*, y cómo reflexionan sobre algunas problemáticas relacionadas con estos niños y niñas, a continuación analizaré los discursos y representaciones que el profesorado desarrolla ante el alumnado minoritario y concretamente, ante los gitanos/rom. Primero se compararán las expectativas consciente e inconscientemente elaboradas por los agentes educativos sobre los alumnos gitanos/rom. Segundo, se revisará el nivel de comprensión de los profesores acerca de la heterogeneidad del problema y sus propuestas para solucionar las situaciones problemáticas. Finalmente, podremos observar cómo, a través de las interacciones en el marco de la práctica docente, se transmiten los *dos currículos*; por un lado el currículo oficial (lo que hay que explicar) y por otro lado, lo que se esconde en las representaciones sociales del profesorado, que se conoce en la literatura como «currículum oculto».

#### *Opiniones y expectativas sobre los gitanos*

En el Estado español, la imagen social negativa de los gitanos tiene raíces más firmes y largas que en Colombia. En el *IES Ausiàs March* el profesorado, como sujeto cultural participa en la reproducción de los prejuicios que se han presentado contra los gitanos a lo largo de los siglos pasados. Los gitanos en la Península han representado lo *contrario de lo adecuado* y han dado «una imagen *en negativo o deforme* de ‘la normalidad’, que recopila los temores de lo que no se desea» (Abajo 1997:143). Esta imagen se sigue



perpetuando y reforzándose<sup>176</sup> muy a pesar de los esfuerzos<sup>177</sup> de ciertos sectores de poner acento en la ecuación: «gitano» = «normalidad».

El profesorado del *IES Ausiàs March* expresa una opinión heterogénea sobre el alumnado gitano. Sin embargo, en su discurso hay puntos comunes que hemos intentado recoger. Uno de estos puntos comunes es que el profesorado tiende a organizar sus opiniones sobre los gitanos alrededor de los siguientes fenómenos: los gitanos son absentistas, les falta interés por los estudios, hay problemas de comportamiento con ellos y antes o después abandonan el sistema escolar sin concluir los estudios.

En el *Primavera Norte*, el profesorado tenía opiniones heterogéneas y poco elaboradas sobre «el alumnado *rom*». Identificando los alumnos *rom*, uno por uno, varios profesores llegaron a la conclusión preliminar de que éstos son «alumnos muy juiciosos», otros declararon que «no se difieren en nada del resto», o que «uno sabe que hay gitanos, pero pues personalmente nunca le he puesto una atención especial». El punto común de estas opiniones se puede resumir en dos palabras: desinterés y desconocimiento del tema, aunque esto no quiere decir la inexistencia de prejuicios al respecto.

En San Roque, la opinión tendenciosamente negativa se complementa con un elemento interesante: el comentario contrastante de «pero hay de todo». Es decir, a las opiniones negativas se les añade un elemento que evidencia la imparcialidad de la persona que opina. No son así porque son gitanos – argumentan algunos – sino porque este barrio es un desastre. Estos comentarios, sin embargo, son generalmente posteriores a alguna otra argumentación más detallada sobre las carencias del alumnado gitano.

La mayor parte de los fenómenos, comportamientos y actitudes de los niños gitanos, sobre los cuales el profesorado forma opinión, no se puede comprobar en los entornos escolares. Ya que el profesorado del *Ausiàs* solo tiene relaciones muy escasas con gitanos y no dispone de conocimiento contrastado sobre la población gitana del barrio, se puede confirmar que sus prejuicios no se fundamentan y no se contrastan con la experiencia propia sino más bien con la imagen social de «el gitano».

Este último aspecto no parece ser diferente en el *IED Primavera Norte*. Sin embargo, mientras en el *Primavera Norte* el *alumnado rom*, étnicamente invisible, no genera

---

<sup>176</sup> Véase las últimas operaciones policiales y su repercusión mediática contra ciertos «clanes» gitanos, traficantes de droga en el barrio de la Mina (Sant Adrià de Besós) y en el Font de la Pólvora (Girona), donde incluso aparecieron armas. (octubre de 2006: La Vanguardia 13/10/2006; 14/10/2006; El País 12/10/2006; 15/10/2006) O bien, la manifestaciones vecinales contra un grupo de «rumanos de etnia gitana» en Badalona por «incivismo» y su representación mediática (enero de 2007).

<sup>177</sup> Véase, por ejemplo, la campaña de la FSGG «Conócelos antes de juzgarlos – tus prejuicios son voces de otros». Consultar en internet: <http://www.gitanos.org/conocelos/web/conocelos.php?s=0&p=0>

connotaciones directas a partir de una imagen negativa de los «gitanos»; en el *Ausiàs* sí. El profesorado del *Primavera* guarda sentimientos negativos acerca de los «gitanos». Por ejemplo, una profesora ha expresado «*No pensé que era gitana, porque ella tiene toda una característica de una niña cristiana*», otra profesora explicaba que las mujeres «gitanas» «manejan brujería y todo eso», y una tercera avisaba a sus compañeras que tuvieran cuidado con los «gitanos» porque son mentirosos y engañan. Sin embargo, estos prejuicios o predisposiciones negativos no se manifiestan hacia el alumnado *rom*, sino solamente a los padres y adultos.

En el caso de San Roque nos hemos encontrado con que el profesorado, en su discurso, vincula los comportamientos del alumnado gitano con elementos correspondientes a la imagen social de «el gitano». Por ejemplo, la experiencia propia del profesor acerca del comportamiento *antiescolar* del alumno gitano se vincula, en su discurso, con la actitud *antisocial* y *antisistema* de «el gitano». En la etnografía hemos podido observar otros ejemplos.

Mientras el profesorado del *Primavera Norte* acepta, y hasta un cierto punto, reconoce la diversidad del alumnado *rom*, la identificación de los alumnos según etnia, cultura de origen, o rasgos fenotípicos no se puede observar en absoluto. Tomando prestado el concepto de Erickson, podríamos decir que los «límites culturales» son reconocidos, pero no cultivados y mucho menos «politizados». Erickson (1987) señala que cuando se politizan los «límites culturales» (*cultural boundary*) - es decir, cuando éstos se llenan con sentido de diferencias de poder -, estos límites se transforman en «fronteras» (*border*). Si el profesorado realiza una «labor negativa de frontera cultural» (*negative cultural border work*), a través de la estigmatización de la misma frontera, entonces los alumnos minoritarios responderán con su propia «labor negativa de frontera cultural» a través de la resistencia. Mientras la actividad mutua de mantenimiento de frontera no se daba en el contexto escolar de Bogotá, en San Roque las predisposiciones negativas y expectativas bajas del profesorado podían interpretarse como la labor negativa de la frontera cultural, que se reforzaba y comprobaba en las acciones antiescolares del alumnado gitano. Con otras palabras el alumnado gitano en San Roque, resiste a la identidad étnica *estigmatizada* ofrecida por la escuela (y la sociedad). Expresa su resistencia a través del rechazo de las metas principales de la escuela: la socialización, la preparación académica al mercado laboral y el control social.

Varios autores destacan la reproducción de las fronteras étnicas por parte de los gitanos como respuesta a las dificultades planteadas en el entorno payo. Por ejemplo, Fernández Enguita subraya que

«del lado de los gitanos y más allá del peso de la tradición, la reproducción de la frontera étnica se convierte en una respuesta espontánea a dificultades y conflictos, y el conflicto permanente en una forma de mantener y reforzar la frontera». (Fernández Enguita 2000)

La imagen social de los gitanos, que llega a uno desde múltiples fuentes y en múltiples formas, influye inconscientemente en el profesorado, en su condición de agente cultural. Éste, por un lado, contrasta su propia experiencia social con la de los otros (*yo también nací en un barrio marginado, y mis padres también eran analfabetos, pero siempre han apoyado mis estudios.*), por otro lado, contrasta su experiencia limitada sobre los gitanos comparándola con la imagen pública vigente sobre los mismos.

La imagen pública sobre «el gitano», interiorizada por el profesorado, no necesariamente aparece en su comportamiento frente al alumnado. Pero sí crea una predisposición como agente cultural a la hora de tratar la diversidad cultural, lo que puede influir directamente sobre el alumnado a través de las expectativas que expresa el profesorado sobre su continuidad académica o sobre su posición en el mercado laboral. También hemos observado que en las escasas valoraciones positivas sobre niños gitanos, el profesorado suele limitarse a *la cultura gitana* en sus aspectos folclóricos (música, baile, etc.) o a la solidaridad intragrupal (que nos falta en la sociedad *paya*). Pero no hemos podido recoger ninguna valoración positiva sobre facultades intelectuales o académicas.

El profesorado del *Primavera Norte*, como hemos visto antes, no forma su opinión sobre el alumnado *rom* bajo la influencia de la imagen social de «el gitano». Además, el profesorado no tiene conocimiento sistematizado del alto nivel de abandono precoz entre este alumnado. De estos dos hechos podemos deducir, que sus expectativas respecto al futuro académico y laboral del alumnado *rom* no tienen influencia específica sobre los niños y niñas *rom*, ni en sentido positivo, ni en sentido negativo.

Comparando los dos contextos sociales, hemos visto que en la tradición *monocultural* del sistema educativo español (aunque en Cataluña esta monoculturalidad es más compleja), los gitanos eran los que «representaban» *la* diversidad cultural, que recientemente ha entrado en un proceso de heterogeneización debido a la inmigración. En contraste, en Bogotá, la migración rural-urbana, desde hace más de cincuenta años, ha estado transformando la ciudad en un entorno étnico-racial heterogéneo, en el cual los principales grupos étnicos son los indígenas (de grupos muy diversos) y los afrocolombianos, mientras la presencia de los *rom* es prácticamente insignificante.

Esta realidad social también incide en la representación del alumnado en cuestión. En el *Ausiàs*, la diversidad se comenta en términos de carencia (absentismo, falta de interés,

mal comportamiento, desertor de la escuela, resistencia, etc.), en el *Primavera Norte* el alumnado multirracial y multiétnico se concibe como la representación normal de la multietnicidad y pluriculturalidad de la sociedad colombiana. Esta diversidad, según la Constitución (1991), es parte constitutiva de la *identidad colombiana*, y en la escuela se discute dentro del marco de la historia nacional.

El alumnado gitano/*rom* se rodea, en ambos lugares, por un cierto desconocimiento o bien, por un conocimiento parcial, superficial y erróneo, influido fuertemente por la imagen social. El desconocimiento y un cierto desinterés en el *Primavera Norte* crea una situación *idílica* para la integración escolar y para el desarrollo de la identidad estudiantil del alumnado *rom*. No es que en Bogotá «el gitano» no tenga connotaciones negativas, sino que hemos observado que el carácter negativo de «el gitano» solo se menciona respecto a «los gitanos» (en general) y respecto a los padres, pero no respecto al alumnado *rom*. En cambio, en el *Ausiàs* – donde las relaciones interétnicas fuera y dentro de la escuela son más tensas – la desinformación del profesorado sobre los gitanos genera incapacidad para comprender las circunstancias de la práctica académica del alumnado gitano, y causa dificultades para plantear respuestas organizativas y pedagógicas al respecto.

Los profesores del *IES Ausiàs March* muestran cierta comprensión y lamento por la situación socio-económica del alumnado gitano, pero no en el sentido sociológico – reconociendo los agentes socioculturales (entre éstos, ellos mismos) que producen y reproducen las desigualdades – sino más bien en líneas generales. Esta comprensión no se formula dentro del marco de una sociedad multicultural, ni se plantean respuestas siguiendo los principios de la educación intercultural. En este instituto, la mayoría del profesorado, aparentemente, no ha adquirido y no domina el discurso y la práctica de la educación intercultural, aunque sí elementos de la misma. De manera idéntica, los profesores y profesoras del *IED Primavera Norte* «reconocen» la diversidad cultural del alumnado, pero esto no quiere decir que tengan una comprensión socio-antropológica de las condiciones socio-culturales y escolares. A pesar del énfasis que la Ley General de Educación (1994) coloca sobre la educación intercultural, el profesorado no *maneja* los principales conceptos ni el marco ideológico-teórico de la misma.

### *Cómo definen «el problema» y cómo proponen solucionarlo*

Hay una diferencia básica entre las circunstancias de escolarización de los gitanos del *IES Ausiàs March* y las de los *rom* del *IED Primavera Norte*. En el Estado español el alumnado gitano se define a partir de un «problema educativo»; en Colombia, la escolarización del alumnado *rom* no es conflictiva, ni problemática para la escuela. El «silencio» alrededor del alumnado *rom* es debido a dos circunstancias:

- la desescolarización no se criminaliza (no se persigue, ni se multa),
- los *rom* son étnicamente invisibles en la escuela y se identifican plenamente con su rol estudiantil.

En el *IES Ausiàs March*, el profesorado puede nombrar – sin mayores problemas – los porqués de las dificultades alrededor del alumnado gitano. Los docentes del *IED Primavera Norte* dudan al expresar su opinión sobre este tema tan novedoso y hasta ahora para nada discutido. Lo que les molesta a estos docentes es que alumnos con buenos resultados académicos incluso con una red de amigos considerable, de un día para el otro, pueden abandonar el colegio. Pero esta afirmación es la conclusión de unas incipientes conversaciones iniciadas por el etnógrafo, y no surgen de un debate o de un análisis del profesorado. Ya que este fenómeno es algo diferente de la práctica general del resto del alumnado los enseñantes bogotanos explican este fenómeno a través de los imperativos culturales de la familia *rom*: son nómadas, retiran a los niños y se van. En palabras de una de las maestras: «Porque igual si los retiran, como son gitanos ya se van. Ellos son andariegos o nómadas, [...] como lo más normal. Llegan, se quedan un tiempo y ya se van.» No lo consideran correcto, incluso piensan que es una violación del derecho de estudiar del niño, pero no plantean respuestas preventivas o posteriores de ninguna forma; porque como he dicho antes, ni siquiera habían detectado el problema antes del trabajo etnográfico.

El profesorado del *IES Ausiàs March* agrupa en cuatro categorías las razones de las dificultades académicas de los gitanos. La primera de las razones se encuentra en la discontinuidad cultural entre la familia y la escuela. El profesorado considera que sin un apoyo firme familiar, la escuela no puede cumplir sus objetivos. Argumentan que existen ciertos valores, comportamientos, e incluso conocimientos, que la familia debería compartir con la escuela (aunque no mencionan el sentido inverso). Básicamente, el profesorado percibe «el mundo gitano» como algo completamente diferente del «mundo *payo*». A parte de la familia gitana, el propio alumnado gitano también se responsabiliza por su experiencia escolar problemática, porque no muestra una actitud pro-escolar, es decir, no se esfuerza y no participa. En la opinión del profesorado el *esfuerzo* y la *actitud*<sup>178</sup> son variables muy altamente valoradas, pero se presentan generalmente como variables independientes del trabajo docente. Como tercera razón del problema, el profesorado se refiere a la sociedad capitalista injusta y racista que genera las desigualdades. Esta explicación podría introducir un elemento

---

<sup>178</sup> Nótese que mientras el concepto de la «*actitud*» tiene que ver con el discurso «psicologizante» (véase Torres Santomé 2001 «La Reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales») del discurso izquierdista de la LOGSE, el «*esfuerzo*» o «*la cultura del esfuerzo*» es el eslogan conservador promovido por los gobiernos del Partido Popular (este último se materializó en la LOCE y entró en vigor en el año académico de mi trabajo de campo en el centro escolar)

importante en el discurso, si implicara la creencia de que la escuela es capaz de aportar a la igualdad de las oportunidades académicas y sociolaborales. Pero el discurso no va por allí. Dicen que los gitanos no son los únicos desfavorecidos de la desigualdad social, y que otros sí han podido salir de la trampa de la marginalidad y la pobreza (algunos incluso citan su propia trayectoria vital). En este sentido, la escuela ofrece una oportunidad: hay quienes pueden aprovecharla y quienes no. En este punto se suelen referir a familias *payas* del mismo barrio, o a los compañeros y compañeras inmigrantes que consiguen el graduado, o títulos más elevados. Con este argumento circular vuelven a las dos primeras razones, resaltando la responsabilidad de los agentes socializadores principales (padres, familia). Por último, el profesorado reconoce que la escuela tampoco da toda la respuesta necesaria al alumnado gitano, pero es por la *falta de recursos*. Es decir, la responsable por todo lo que no funciona bien en la escuela es la administración del sistema educativo que no da directrices, más profesorado, expertos externos preparados, formación adecuada, más dinero para la escuela y coordinación entre los centros. Aunque hay algunos que cuestionen su propia preparación como docente, los métodos pedagógicos que utilizan y la poca energía que invierten en la búsqueda de nuevas formas para responder a las nuevas situaciones. En general, la mayor parte del profesorado tiene una postura poco autocrítica y tiende a proyectar las razones de su fracaso fuera de su alcance: el alumnado, su familia, su entorno social, la sociedad capitalista desigual y el sistema escolar y la administración central. Colocan fuera de sus personas el origen de los problemas y también, las posibles soluciones.

El conjunto de explicaciones y su evolución coincide plenamente con lo observado por Nieto:

«widespread assumption that students fail to learn primarily because they are unmotivated, their gene pool is inferior, their families do not care, or the cultural values of their particular ethnic group are not oriented toward education. This assumption leads to placing the blame for the failure to learn and achieve primarily on students and their families, communities, and cultures. The ideologies in which teachers and schools are immersed are commonly overlooked as contributing to the problem of academic failure. (Nieto 1999:19)

El profesorado del *IED Primavera Norte* no ha pensado en la posibilidad de profundizar en las razones del abandono y de diseñar medidas preventivas. Se enfrentan a los problemas de manera espontánea, sin apenas análisis previos. Aunque sí lo que en varias conversaciones y debates se manifestó fue la opción de sensibilizar a las familias *rom* «para que entiendan que en la escuela no les pasa nada malo, ni a los niños ni a las niñas». Otros profesores han sugerido la introducción de sanciones, pues los padres violan el derecho del niño al retirarlo de la escolarización. Pero estas ideas representan más bien las primeras reflexiones sobre un tema nuevo, y no las conclusiones de un

fenómeno reflexionado en profundidad. De hecho, ningún docente (excepto una maestra después de mi colaboración estrecha con ella durante dos meses) planteó iniciativas sobre las respuestas que la escuela podía dar a frente a la aparente distancia cultural.

El profesorado del *IES Ausiàs March* proporcionaba soluciones más elaboradas debido a que el problema hace ya largo tiempo que existía en el instituto. Pero de cualquier modo se mostraba incapaz de presentar respuestas adecuadas frente a los resultados de la investigación, ya que carecía de los mínimos recursos para analizar la situación con rigurosidad. En general se conformaba con un análisis superficial y aparente de la situación, generando respuestas organizativas y pedagógicas en sintonía con esa misma somera lectura. Carrasco llama la atención sobre estos planteamientos y el eco que se hace de ellos desde la administración educativa:

«... se suele acusar al entorno social más amplio de ejercer el *rechazo* y *el racismo* contra los alumnos percibidos como *distintos* y sus familias, como factor que desencadena la fuga o detración hacia otros centros públicos y concertados por parte de otros alumnos – autóctonos o extranjeros, mayoritarios o minoritarios – con aspiraciones más convencionales y regularizadas de movilidad social. Este tipo de análisis es muy frecuente y, a menudo, constituye la única fundamentación de medidas y acciones diseñadas desde los responsables educativos, cuya finalidad es paliar estas situaciones vividas e interpretadas como fracaso profesional, frustración personal y conflicto intercultural por parte de los docentes.» (Carrasco 2003c:125)

Primero de todo, el profesorado demanda más *recursos*, sobre todo externos. (más profesores, expertos externos de otras áreas socioeducativas, información, formación, mediación, etc.) Algunos reconocen que los recursos internos no están óptimamente aprovechados, y tampoco existen iniciativas para su mejor aprovechamiento en el futuro. Segundo, dicen que desean conocer más el barrio y sus actividades, interesándose especialmente por conocer más la familia del alumno y la alumna. Como tercer punto mencionan los cambios metodológicos de la práctica docente y organizativa del mismo centro escolar, pero no suelen profundizar en este tema. La práctica demuestra que el tema es recurrente entre el profesorado, pero siempre dentro del paradigma ideológico tradicional. Hay que señalar, y esto vale de ejemplo para mi anterior comentario sobre el poco rigor con que se corresponden la identificación de las causas de los problemas (o condiciones) y la intervención u objeto de la intervención, y es que sin dudar se identifica a la familia como «causa» número uno de los problemas, pero contradictoriamente, en las soluciones, no parecen tener el debido protagonismo las familias gitanas del barrio ni las formas de construir puentes entre éstas y la escuela.

#### 5.2.4 Práctica docente frente a la diversidad

En el *IES Ausiàs March*, la aproximación a la diversidad se realiza desde dos ángulos: en contextos académicos y en situaciones extracurriculares. En horas lectivas, se presta atención a la diversidad del conocimiento, preparación, necesidad, capacidad o interés del alumnado con el objetivo principal de transmitir el currículum. Se aplican diversas estrategias para crear un ambiente óptimo y así realizar esta tarea. El caso ideal es el del silencio absoluto mientras el profesor explica, y después, de manera ordenada, permite plantear preguntas. La diversidad del alumnado, en este ámbito, preocupa por dos factores. Primero, por su comprensión lingüística (catalán para el alumnado de lengua románica, castellano y catalán para los alumnos de lenguas no románicas). Segundo, por su nivel de preparación y de motivación académica. La primera cuestión se resuelve en los cursos del TAE<sup>179</sup>, y el castellano, en general, los alumnos y alumnas lo aprenden, de manera rápida, en su interacción diaria con los demás compañeros. Aunque la lengua sea el tema favorito de los medios de comunicación, en realidad la diversidad lingüística no supone una extrema dificultad ni para el alumnado, ni para el profesorado. Esto se puede comprobar en los casos del alumnado asiático, que a pesar de una distancia lingüística considerable, y pese a las dificultades que esto supone, por regla general, consigue mejores cualificaciones que buena parte del alumnado autóctono. Es interesante observar que el bilingüismo o el conocimiento de diversas lenguas, incluso europeas, no suele valorarse por el profesorado. Por ejemplo, la mayoría de los alumnos pakistaníes domina tanto el urdu como el panjabí, y una parte del alumnado marroquí habla también francés. El profesorado, sin embargo, o no tiene información sobre esta facultad de su alumnado, o simplemente no es capaz de aprovecharlo de ninguna forma.

En los entornos académicos la diversidad genera inseguridad por parte del profesorado porque requiere respuestas pedagógicas-organizativas creativas y sobre todo exige una sistemática revisión de unos y otros objetivos pedagógicos y curriculares. Esto significa un reto al que algunos hacen frente, pero no la mayoría. El otro contexto, el extracurricular, el lúdico, se aprovecha para prestar atención a las facetas «multicolor», a los aspectos no problemáticos de la diversidad cultural (pósteres multilingües, costumbres, ropas, comidas, etc.). Se ha observado que la mayoría del profesorado se implica muy poco en estos contextos porque se trata de algo voluntario, aunque la presencia es obligatoria. Hay muy poca comunicación e intercambio entre los dos entornos: las buenas dinámicas y cierta sensibilidad ante la diversidad cultural conseguidas en *lo lúdico* no se aprovechan en *lo académico*. Lo lúdico genera «buen

---

<sup>179</sup> En el sistema educativo catalán, los TAE, talleres de adaptación escolar, recogen el alumnado extranjero recién llegado, los «nou-vinguts», para proporcionarles una adaptación lingüística (catalán y castellano) y cultural. Su máxima duración es un año académico, mientras el alumno participa en ciertas clases ordinarias con su grupo clase.



rollo», pero esto tiene poca repercusión en el logro de los objetivos académicos vinculados a los contextos curriculares. Esta separación de la vida escolar, tal como señala Carrasco, tiene su origen en la confusión profunda del profesorado entre las actitudes positivas frente a la diversidad cultural y las «estrategias para la vehiculación de aprendizajes en ese mismo medio» (Carrasco 2002:9).

Hay que mencionar, sin embargo, otras formas del tratamiento de la diversidad que se escapan de la normalidad, o bien, se organizan de manera separada de la normalidad escolar, como un anexo. El TAE, por un lado, prepara al alumnado *nou vingut*, sobre todo lingüísticamente, para la «plena integración escolar». Este grupo tiene algunas clases lectivas normales con su grupo clase, mientras la mayoría del tiempo lo pasa con sus iguales. Aunque el grupo funciona como un «gueto, en sentido positivo», las profesoras están muy motivadas, y mediante esta intervención provisional logran desvincularlo de los típicos conflictos de la ESO. Otra manifestación del tratamiento de la diversidad, que implica a un gran número de alumnos y alumnas gitanas, es el *Aula oberta*. Este dispositivo, tal como hemos visto anteriormente, representa el «gueto en sentido negativo», la segregación de carácter no provisional evidencia el poco interés que la dirección tiene por el alumnado que «cae» en esta categoría. El *Aula oberta* es donde se agrupa el alumnado problemático y donde más se manifiesta la incapacidad y desinterés del centro para dar respuestas integradas y rigurosamente diseñadas a fenómenos que no se consideran de regular funcionamiento.

Finalmente debemos comentar la práctica de «atención a la diversidad» más extrema de la dirección del *Ausiàs*. Al alumnado que se considera demasiado conflictivo para tratarlo con los recursos pedagógicos-organizativos del centro, se decide *derivarlo* a otro centro. Y a su vez y, a cambio, el otro centro envía un alumno de carácter semejante al *Ausiàs*. El intercambio de «alumnado conflictivo» es una práctica conocida y aplicada por los centros de la zona y se justifica siempre con el informe del psicopedagogo que considera oportuno el cambio radical de entorno.

De esta manera, en el *Ausiàs*, la diversidad se atiende – aparte de en su aspecto lúdico-folclórico – principalmente con soluciones de organización. El aspecto pedagógico de las respuestas se limita al sentido común del docente, y no se basa en la identificación rigurosa del fenómeno y en la investigación científica-experta de oportunidades y recursos.

En *IED Primavera Norte* la diversidad no es un aspecto central en la práctica docente a pesar de la ley que lo prescriba. En cuanto a los recién llegados, lo que se prioriza en su adscripción a un grupo clase u otro, es su nivel académico, y no tanto la cohesión del grupo a partir de la edad. Como «fundamento de la identidad nacional», la diversidad

étnico-cultural se «enseña» en las clases de ciencias sociales acentuando las implícitas desigualdades socio-económicas y sobre todo ubicando su origen en la época justamente anterior a la nueva democracia republicana. En las clases de ética, a través de dinámicas de grupo, y desde una aproximación psicológica, se introduce el relativismo cultural como concepto central para el análisis del mundo que nos rodea. Sin embargo, ni uno ni otro enfoque tienen implicaciones más allá de la clase escolar. Se quedan como experiencias interesantes aisladas en el currículum y en la vivencia escolar. Aparte de estas propuestas docentes, no he podido observar otras iniciativas o proyectos de interés para el tema de la diversidad. No obstante, esto no descarta que en otros centros bogotanos, donde la presencia de niños desplazados, indígenas o afrocolombianos ha llegado a ser más alta, no se hayan desarrollado proyectos pedagógicos con mayor atención a las experiencias vitales diversas del alumnado<sup>180</sup>. Pero lo que nos interesa en este estudio es un colegio ordinario donde existe la mayor proporción de alumnado *rom* de todo el Distrito Capital.



En esta segunda parte del capítulo me he acercado a los discursos y representaciones del profesorado sobre el alumnado gitano/*rom* y a las prácticas que el profesorado plantea ante la diversidad de este alumnado. El análisis comparativo ha acentuado ciertas semejanzas y diferencias entre los discursos, representaciones y prácticas. Primero he revisado algunos documentos oficiales de la escuela para ver cómo abordan la diversidad a través del nuevo discurso y retórica ofrecido por la legislación. Tras esto, he analizado las opiniones y expectativas del profesorado sobre los niños y niñas gitanas y *rom*. A continuación he clasificado los razonamientos de los profesores sobre la naturaleza del «problema escolar de los gitanos» y las propuestas para solucionarlo. Finalmente he mirado cómo actúa el profesorado sobre la diversidad del alumnado gitano, principalmente en contextos académicos y fuera de éstos.

---

<sup>180</sup> Hay algunas iniciativas muy interesantes promovidas por los Muisca (indígenas autóctonos de la Sabana de Bogotá) y por algunas comunidades afrocolombianas en Bogotá D.C.

	IES Ausiàs March	IED La Florida Norte
<b>Discursos de los documentos escolares sobre gitanos</b>		
	Se oculta el alumnado gitano en el ruido mediático/político sobre inmigrantes	Se desconoce la legislación sobre educación escolar y grupo étnicos (etnoeducación)
	Se evita hablar de un «problema gitano», porque los fenómenos, según dicen, son debidos al entorno social y cultural	Se rechaza tratar la diversidad del alumnado a partir de su origen cultural/racial/étnico
	Se oculta la sobrerepresentación de los gitanos en grupos/proyectos compensatorios, tratamiento psicopedagógico, etc.	Los <i>rom</i> no están reconocidos ni comentados en ningún documento; tampoco están tomados en cuenta en los planteamientos
	La diversidad se presenta en términos positivos como atributo de la sociedad multicultural, pero la <i>atención a la diversidad</i> se plantea desde las carencias. Entre los planteamientos están presentes los gitanos	La pluriculturalidad y multiétnicidad de la sociedad colombiana no aparece en planteamientos concretos. No se menciona directamente ningún grupo étnico de Colombia.
	La práctica docente frente al alumnado gitano se ha desarrollado bajo una presión concreta al profesorado y al sistema escolar	Sólo existe presión legal. Pero la presencia del alumnado gitano no perjudica la práctica docente y el funcionamiento escolar
<b>Discursos y representaciones del profesorado sobre gitanos/<i>rom</i> y escuela</b>		
Opinión y expectativas sobre los gitanos	La imagen social negativa sobre «el gitano» incide en las representaciones del profesorado sobre el «alumnado gitano», pero hay poca opinión contrastada.	El profesorado no vincula la imagen social sobre «el gitano» con el alumnado <i>rom</i> , porque éste, con su neutralidad (o invisibilidad) étnica en la escuela, no responde a esa imagen
	Opinión heterogénea pero organizan sus opiniones sobre gitanos alrededor de fenómenos negativos y carencias: absentismo, falta de interés, conflictos, abandono escolar...	Opinión heterogénea. Los puntos comunes son el desinterés y el desconocimiento de los <i>rom</i>
	Expectativas negativas, limitadas hacia el futuro académico y laboral. Mensajes de doble-vínculo	No tienen expectativas específicas. Ni positivas, ni negativas.
	La diversidad en las opiniones se comentan, por un lado, como fenómeno positivo, por otro, en términos de carencia y se busca cómo se pueden «integrar».	Diversidad cultural, lingüística y étnica se discute dentro del marco de la historia nacional: como elemento constitutivo de la identidad colombiana. Por tanto no se problematiza.
Definición del problema y propuestas de solucionarlo	El alumnado gitano se define en términos de «problema escolar».	El alumnado <i>rom</i> no se trata por su diversidad. Por dos razones: - no se criminaliza la desescolarización/absentismo - los <i>rom</i> son étnicamente invisibles
	Razones del problema con el alumnado gitano: - discontinuidad cultural familia-escuela - alumnos: falta de esfuerzo, actitud negativa - sociedad capitalista injusta - falta de recursos (profesores, expertos, información...)	No tienen una opinión clara sobre la naturaleza del problema. Algunos acusan a la familia por la diferencia cultural.
	Propuestas para solucionar el problema: - más recursos (profesores, expertos, información, formación...) - conocer mejor el barrio y las familias gitanas - cambio metodológico y organizativo (pero no plantean cambios profundos, sino dentro del mismo paradigma)	No hay propuestas. Sí algunas ideas preliminares sobre la sensibilización de la familia <i>rom</i> , o sanciones por burlar la ley.
	Problema: poca rigurosidad en la identificación del problema y en el desarrollo de las respuestas correspondientes.	
<b>Práctica docente frente a la diversidad</b>		
	La diversidad se aproxima desde «lo académico» y desde «lo lúdico». No hay travesía entre los dos aspectos.	La diversidad se «respeta» pero no se considera central en los planteamientos ni en la práctica
	Otras formas de tratar la diversidad: separación provisional (TAE) o segregación definitiva (Aula Oberta), e «intercambio» de estudiantes	
	No existen respuestas pedagógicas, sólo organizativas	

Recapitulación: Modelos culturales,  
estrategias y prácticas escolares en su  
ecología cultural y contexto social

El fundamento teórico de esta tesis doctoral es la aportación de John U. **Ogbu**. Su *modelo ecológico-cultural* propone explicar la variabilidad que se da en el comportamiento escolar de diversas minorías con el desarrollo diferenciado de los modelos culturales frente a la escuela. Según esta teoría, al «problema colectivo» presentado por el estatus social subordinado frente a la sociedad mayoritaria, los grupos plantean «soluciones comunes» diferenciadas según sus modelos culturales. Por «modelo cultural» Ogbu entiende la interpretación de la estructura de la sociedad que rodea el grupo en cuestión, y la lectura que hace de su propia posición en el orden cambiante del mundo. Es decir, no trata simplemente la existencia o no de ciertas oportunidades para las minorías, sino también el reconocimiento de la importancia de las percepciones que esas mismas minorías tienen sobre estas oportunidades, y los discursos y prácticas a través de los cuales expresan esas percepciones.

A lo largo de este trabajo hemos estudiado diversos elementos constitutivos de los modelos culturales de dos grupos minoritarios, los gitanos de Badalona y los *rom* de Bogotá, y sus respectivas respuestas elaboradas frente a la escuela. Entre los interrogantes principales hemos planteado la pregunta de si estos dos grupos mostrarán semejanzas en sus modelos culturales y las respectivas estrategias escolares, dada su pertenencia original al mismo grupo étnico-cultural (ya que ambos grupos se conocen en su entorno como «gitanos»); o bien encontraremos más diferencias entre sus modelos y estrategias debido – entre otros aspectos – a la historias particulares de incorporación en la sociedades mayoritarias mediante las cuales han adquirido el estatus minoritario y subordinado, y debido al tratamiento que ambas sociedades entablaron y mantienen respecto a los «gitanos».

Mi búsqueda no se ha centrado en el «fracaso escolar de los gitanos» – una perspectiva que generalmente se adopta para hablar sobre el tema –, pero tampoco en el «éxito académico», porque considero que los dos conceptos son en sí mismos interpretaciones que expresan la visión del profesorado y las autoridades educativas y no la de los propios gitanos/*rom*. Por supuesto, tanto el *éxito* como el *fracaso* están presentes en este trabajo. La búsqueda, más bien, se ha centrado en las representaciones de los gitanos/*rom* sobre la escuela, sus estrategias y relaciones escolares, así como en las respuestas que plantean los documentos escolares y el propio profesorado ante el alumnado gitano/*rom*.

Forma parte del planteamiento inicial de esta investigación que los dos grupos observados pertenecen al mismo grupo étnico-cultural. Al respecto, mencioné el dilema de la *romanología* actual: si es posible reunir todos los grupos *rom*, *caló*, *boyash*, *sintí*, *gitano*, etc. bajo el mismo nombre o definición como «gitanos» o «roma», mientras no

se puedan demostrar elementos culturales comunes en todos estos grupos, y mientras su organización social o estrategias productivas «típicas» sean compartidas con otros grupos sociales. El único aspecto que se presenta en todos los «gitanos» del mundo, es su autodefinición identitaria en contraste con la sociedad mayoritaria (*gadyé, payos, etc.*). Yo, sin embargo, he tomado como punto de partida la *construcción social* de ambos grupos por parte de la sociedad mayoritaria que muestra semejanzas importantes, más allá de su denominación como «gitano», en su estatus minoritario y marginal. Es decir, en mi relato etnográfico se habla de dos grupos que, en primer lugar, son denominados como «gitanos» por su contexto social respectivo; y en segundo lugar, ellos mismos se autodenominan como tales, con algunas matizaciones locales. En este sentido la comparación diverge de aquellos trabajos recogidos en la recopilación *Minority status and schooling* editada por Gibson y Ogbu (1991), en donde las comparaciones se realizaban con grupos minoritarios del mismo origen pero en diversos contextos geográficos como destinos de migración. En este trabajo, el origen común de los dos grupos lo considero analíticamente aceptable, sin entrar en los detalles del debate al respecto.

Refiriéndome a la primera hipótesis del trabajo (*Hipótesis 1.1*) he señalado, siguiendo a Ogbu, que las *circunstancias históricas* y las relaciones de poder entre mayoría y minoría en la actualidad *repercuten en los modelos culturales* diferentes de los gitanos y los *rom* de la escuela, tanto de manera directa como indirecta. Hemos visto que a lo largo de las, aproximadamente, tres generaciones que las familias *rom* observadas viven en territorios colombianos no han sufrido un tratamiento discriminatorio y hostil sistemático, aunque sí de manera puntual y en formas más sutiles. Otra circunstancia que cabe destacar es que los *rom* se han incorporado a las clases sociales menos marginadas de la sociedad altamente estratificada de Colombia, no así en Europa, donde siempre han representado la población más marginada y rechazada por la mayoría. Estos son sólo dos elementos – de los demás mencionados – que han repercutido en una percepción menos pesimista de los *rom* sobre su ubicación en la estructura de oportunidades educativas, laborales o de movilidad social. Sostenía que los gitanos de Badalona, al contrario, perciben discriminación y rechazo por parte de la sociedad mayoritaria y se ven a sí mismos entre los más marginados de la sociedad con las peores oportunidades educativas, laborales o de movilidad social. Además las relaciones interétnicas actuales se evalúan por los gitanos de Badalona desde la perspectiva histórica de persecuciones y enfrentamientos sistemáticos por parte de los *payos*. En este sentido, de manera indirecta las injusticias cometidas contra cualquier grupo extranjero de gitanos (*roma, sinti, manush* etc.) se aprovechan por los gitanos de Badalona para reforzar o poner en evidencia la percepción negativa de las relaciones entre gitanos y *payos*. Al mismo tiempo, las mismas noticias mediáticas para los *rom* de

Bogotá demuestran la situación relativamente privilegiada de los *rom* en Colombia. Es decir, en este trabajo se ha demostrado que las circunstancias históricas de incorporación a la sociedad mayoritaria son definitivas en la lectura que hacen los gitanos/*rom* sobre la estructura de oportunidades que sugiere aceptar la *Hipótesis 1.1*.

En este punto cabe comentar que una de las hipótesis – que durante el desarrollo del trabajo de campo perdió su vigencia – postulaba una categorización de los gitanos/*rom* observados, partiendo de la teoría de Ogbu. En esta hipótesis los gitanos de Badalona se inscribían entre las *minorías involuntarias* (o *minorías tipo casta*), mientras que los *rom* de Bogotá se derivaban entre las *minorías voluntarias* (o *minorías inmigrantes*). Las razones del rechazo de estas categorías simplificadoras eran varias. El caso de Badalona nos ha aportado suficientes pruebas para concluir que los gitanos responden a los atributos de las *minorías involuntarias*: históricamente adquirieron su estatus minoritario en términos de poder en contra de su voluntad. Refiriéndonos (*capítulo 1*) al tratamiento hostil de las sociedades receptoras que se oficializaron en forma de leyes, ordenes, decretos y otros dispositivos legislativos en prácticamente todos los estados europeos, podemos aceptar que el estatus social minoritario actual de los gitanos de Badalona es el resultado de esta larga historia de relaciones interétnicas a niveles macro y micro. También tenemos pruebas para poder decir que las imágenes sociales (*capítulo 1*) sobre los gitanos, en lugar de suavizar las consecuencias de los «recuerdos» históricos, al contrario, los agravan y reproducen tanto a nivel de interacciones personales como en las relaciones institucionales. Una de las consecuencias se destila de las percepciones básicamente negativas y pesimistas de los gitanos sobre sus oportunidades académicas, laborales y de movilidad social, que se reflejan en sus *teorías folk*, en sus discursos y en sus creencias relacionales y simbólicas (*capítulos 3 y 5*) sobre la amenaza que la escuela significa para *la* cultura gitana. En sus comportamientos escolares y prácticas educativas también tienden a cumplir los «atributos» de una *minoría involuntaria* – según las categorías de Ogbu. Cuando aceptamos esta categoría tenemos que añadir que dentro de la misma población gitana de San Roque se presenta una variabilidad muy significativa según sexo, edad, situación sociolaboral, experiencia escolar, y niveles de integración social, entre otros. Hablamos pues, de tendencias.

Al mismo tiempo el caso de los *rom* de Bogotá no es tan claro. Como descendientes de gitanos de Europa del Este (dominantemente Grecia y Rusia) los *rom* de Bogotá comparten una historia larga con los diversos grupos de gitanos de Europa, entre ellos los gitanos de España. En algunos casos la razón de su migración trasatlántica fue la persecución nazi, la experiencia de conminación directa que se transmite hasta hoy de generación en generación. En otros casos la causa directa fue la «búsqueda de una vida

mejor». En resumen, su llegada a Bogotá no era directa, ni estaba exenta de conflictos (*capítulo 4*). Aunque existe un nivel comparativamente bajo de discriminación o rechazo hacia los «gitanos» en la sociedad colombiana, los *rom* hablan de las relaciones interétnicas presentes en términos positivos. Son ellos mismos los que desean mantener la diferencia cultural, el fundamento de su identidad étnica y esto, continuamente, se exige de sus miembros a través de la *presión comunitaria*. Hasta este punto, los *rom* parecen caber en la categoría ogbuniana de *minorías voluntarias o inmigrantes*. ¿En qué se distinguen entonces de los demás? En que los *rom*, a pesar de su aparente acomodación social, siguen manteniendo una identidad étnica definida principalmente en contra de los *gadyé*, en contraste con la sociedad mayoritaria, hasta entre los más jóvenes. Los *rom*, a lo largo de tres o más generaciones, no han elaborado una actitud inequívocamente positiva hacia la institución escolar como instrumento principal de la movilidad social y en esto también difieren de los demás grupos definidos por Ogbu como *minorías voluntarias*. La palabra clave de mi argumentación no es el *rechazo* de la escuela, sino más bien la alta *variabilidad* de modelos culturales y estrategias que la *kumpania* de Bogotá comparte frente a la escuela (*capítulos 4 y 5*). Por ejemplo, en la *kumpania* hay ancianas con unos estudios básicos, pero también jóvenes varones sin experiencia académica. Quizá sea una cuestión de años y de generaciones subsiguientes, lo que sin embargo es evidente es que la experiencia de las – como mínimo – tres generaciones de descendientes de los «verdaderos» inmigrantes (aunque este concepto es muy relativo en el caso de los gitanos) no comparten una actitud definitivamente esperanzadora ante la escuela.

Volviendo a la discusión sobre las diversas percepciones y creencias de los gitanos y *rom* (*capítulo 5*) hemos encontrado pruebas que no nos permitían confirmar la validez de la *Hipótesis 1.2.* – que postulaba que *los gitanos/rom perciben peores oportunidades escolares, laborales y de movilidad social que la sociedad mayoritaria*. Tenemos que refutarla parcialmente por tres razones:

- 1, Entre los modelos culturales de los gitanos y de los *rom* las diferencias son dominantes, por tanto no podemos generalizar sobre las percepciones y creencias acerca de las oportunidades escolares, laborales y de movilidad social. Esta hipótesis se puede aceptar en el caso de los gitanos de Badalona, añadiendo que se trata de una tendencia, es decir no de la totalidad de los gitanos. La mayoría de los gitanos se ven a sí mismos en una *desventaja cultural* acumulada históricamente respecto a las oportunidades escolares y laborales de los *payos*. Además algunos consideran *correcta* y deseada la práctica académica de los *payos*, e *incorrecta* la práctica académica de los gitanos, reflejando de esta manera una imagen negativa de sí mismos. En parte asumen y reproducen – al menos en su discurso – las connotaciones negativas del concepto



«fracaso» utilizado por los *payos* a describir el bajo rendimiento, absentismo y abandono escolar del alumnado gitano. En cambio los *rom* están convencidos, en su mayoría, de que sus hijos e hijas rinden bien en la escuela y que son listos, incluso más listos que los *gadyé*. Si dejan los estudios – arguyen – lo hacen por su propia voluntad, porque quieren aprender los oficios de los padres, y ya han aprendido todo lo necesario de la escuela. No describen el abandono como fracaso.

2, Mientras los gitanos expresan pesimismo acerca de sus oportunidades tanto académicas como laborales y de movilidad social, los *rom* no ven una relación tan directa entre estos tres elementos. La mayoría de los *rom* arguyen que tienen las mismas oportunidades que los *gadyé* de ir a la escuela y estudiar bien, pero ellos quieren otro tipo de «escuela», por tanto son ellos mismos los que abandonan, porque «se forman» de otra manera. Sin embargo muchos reconocen que la continuidad escolar contribuye a conseguir trabajos más fáciles y de «harta plata». En cuanto a la movilidad social, en los discursos de los *rom* la «plata» desempeña un rol importante, pero la riqueza no necesariamente se expresa en términos de movilidad social, sino más bien en la intensificación del consumo suntuario.

3, La tercera razón por la cual tenemos que refutar la *Hipótesis 1.2.* es la gran variabilidad de representaciones dentro de ambos grupos observados. Mientras en Badalona la etnografía ha demostrado una *tendencia* clara a las percepciones «negativas» acerca de sus oportunidades, en Bogotá los *rom* expresan opiniones más divergentes sobre el tema, a partir de consideraciones instrumentales, relacionales y simbólicas.

En la discusión sobre representaciones (*capítulo 5*), hemos observado que en su evaluación sobre las oportunidades en relación a los *payos*, los gitanos de Badalona expresan una auto-imagen bastante negativa, de alguna manera reproduciendo los discursos de los mismos *payos*. Lo que hace extremadamente interesante esta auto-imagen es su vinculación con sus *teorías folk*. En la *teoría folk* (concepto clave del modelo de Ogbu y trabajado también por Gibson entre otros) que expresa «cómo se triunfa en la vida» sin o con estudios, y que forma parte del modelo cultural de un grupo, los dos grupos observados muestran sorprendentes coincidencias. Las teorías coincidentes hablan de un gitano/*rom* «modélico» que no necesita títulos para ser reconocido, que no planifica, sino que vive en el presente, que es autónomo laboralmente, y que aprende observando los saberes acumulados de los más viejos. Es decir las *teorías folk* en ambos grupos aseguran un presente y un futuro viable sin la implicación activa en la sociedad mayoritaria, o dicho de otra manera, al margen de ésta.

Sin embargo, hemos llamado la atención sobre una diferencia importante entre los dos grupos. Los gitanos de Badalona producen *discursos conformes* con sus *teorías folk* (básicamente anti-escolares) apoyados por prácticas laborales al margen del mundo laboral normalizado. Pero paralelamente estos padres también producen *discursos pro-escolares* «porque son buenos padres». Por ejemplo, el mismo padre sugiere a su hijo que estudie bien «para que sea alguien en esta vida», y al mismo tiempo es capaz de presionar al hijo con que, si no estudia en la escuela (por ejemplo si suspende), lo saca de allí para que vaya a trabajar. Mientras el primer mensaje pro-escolar necesita apoyo continuo porque presupone un camino contra-corriente en el grupo étnico, el segundo mensaje pro-laboral asegura la conformidad con las expectativas de la comunidad gitana. Por tanto, el primer discurso no es que funcione como estimulación, sino más bien como «presión anti-escolar condicional». Este fenómeno en Badalona hace que los niños reciban mensajes contradictorios de sus propios progenitores así como de otros agentes educativos: la familia y la comunidad gitana, el grupo de iguales gitano y no gitano, los profesores, el entorno urbanístico, etcétera. A este fenómeno Abajo (1997) se refiere como «situaciones de doble-vínculo». El mismo autor señala, y en la etnografía hemos podido comprobar, que los mensajes (verbales y no verbales) «doble-vinculares» dificultan la capacidad del niño o niña gitano de desarrollar competencias múltiples para tomar pasos de aculturación a través de la socialización escolar sin perder el vínculo con su cultura de adscripción. Las *teorías folk* (anti-escolares o, mejor dicho, no-escolares) de los *rom*, en gran medida coinciden con las de los gitanos, y también sus prácticas correspondientes (anti-escolares). Las *teorías folk* no hablan explícitamente sobre los estudios, y las actividades productivas se realizan al margen del mundo laboral profesional. No obstante, contrariamente a los padres gitanos, los *rom* en sus discursos pro-escolares (porque son buenos padres) procuran dejar claros los límites *adecuados* de la escolaridad, cosa que los propios niños y niñas *rom* aceptan y asumen. De esta manera los discursos no entran en una contradicción perpleja e incomprensible para el niño o niña *rom*. Por ejemplo, un pastor evangélico *rom* justifica sus pocos pero muy intensivos estudios en que eran *suficientes* para aprender lo básico y para enamorarse de la lectura, pero – arguye – no por eso le consideran una mejor persona en la *kumpania*. En otros casos y muy especialmente respecto a las niñas, los padres *rom* prohíben la escolarización, y tanto en sus discursos como en sus prácticas diarias apoyan esta postura anti-académica desconsiderando la voluntad de sus hijas. Brevemente: la diferencia que quiero subrayar entre los gitanos de Badalona y los *rom* de Bogotá es que los gitanos envían mensajes contradictorios, perplejos, indecisos a sus hijos e hijas sobre la escuela, mientras en Bogotá estos mensajes de los *rom* suelen ser más inequívocos y consistentes, sean pro o anti-escolares.

Volvamos a la percepción de oportunidades. En este punto cabe resaltar que Ogbu interpreta las estrategias y el comportamiento escolares de los grupos minoritarios como *respuestas adaptativas* a las oportunidades laborales y sociales *percibidas* por la minoría. Es decir, no es la mera existencia de estas oportunidades la que cambia las estrategias frente a la escolarización, sino las formas de percibirlas e interpretarlas en un contexto dado. Ogbu, de esta manera, ubica las relaciones educativas y los procesos escolares en una dimensión más amplia, proyectando la escolarización de las minorías como parte de la desigual estructura de oportunidades de la sociedad.

George Foster en 1965 señaló que la «*opportunity structure determines individual cognitive orientation and [...] cognitive orientation is modified by 'changing access to opportunity'*». (citado por Shimahara 1991:348) Esta idea sugiere que la estructura de oportunidades y la percepción de estas oportunidades se halla en una relación dinámica y no lineal. Es decir, es posible que en la misma estructura de oportunidades un individuo que ha podido aprovechar fuentes de oportunidad diferentes de los demás, perciba un mejor acceso general a las oportunidades. **San Román** (1984), hablando concretamente sobre los gitanos, formula la misma idea de esta manera: la instrucción empieza a ser motivo de interés cuando el gitano ha dado ya otros pasos en su aculturación al mundo payo. O sea, la escuela en sí misma puede ser un factor de aculturación pero no es operativa como factor de integración social, porque justamente el acceso al trabajo y a otras oportunidades socioeconómicas del mundo payo serán las que le arrastrarán a un interés por la instrucción. **Shimahara** (1991) explica el mismo fenómeno cuando ubica el problema educativo de los *burakumin* – un grupo social de Japón históricamente minorizado y marginalizado – en una perspectiva histórico-política. Arguye que son las propias oportunidades «sociales» las que han ayudado a los *burakumin* a desarrollar motivación por la movilidad y la participación en la educación superior (Shimahara 1991:349) y no al revés.

La presente tesis doctoral, de acuerdo con los anteriores planteamientos teóricos, quiere subrayar la importancia de la presencia de estructuras más amplias de oportunidades en el desarrollo de modelos culturales, que por su parte se operalizan en estrategias pro-escolares. También hemos visto suficientes ejemplos – en esta y en otras etnografías – de la diversidad de percepciones e interpretaciones individuales de las oportunidades estructurales idénticas dentro del mismo grupo étnico-cultural, cosa que implica la problematización de la agencia del individuo más allá de las interpretaciones que realiza el grupo. Este punto es justamente uno de los aspectos más criticados en el modelo original de Ogbu, que descuida totalmente las variables de la agencia humana.

**Casa-Nova** (2002), en su trabajo sobre un grupo de gitanos portugueses de Oporto, problematiza la heterogeneidad de las disposiciones estructurantes (*habitus*) ante la

escuela debidas a la adscripción étnico-cultural, pero observándolas desde la perspectiva del individuo. Esta autora arguye que dentro de lo que denomina el «lugar de etnia» existen variedades o matizaciones individuales importantes del «habitus de etnia» que influyen fundamentalmente tanto las relaciones intraétnicas como interétnicas. Los dos extremos del *lugar de etnia* los denomina «habitus simple» que corresponde a un cierto determinismo étnico, y «habitus compuesto» que por su parte corresponde al alejamiento de ciertos referentes culturales y del mismo grupo étnico de adscripción. La autora parte de la idea de que el *habitus de etnia* influye más significativamente en las relaciones de este grupo de gitanos con la escuela que el *habitus de clase* o bien el factor del *género*. No obstante, el estudio se basa en la observación de una sola comunidad gitana marginal concreta y le falta la perspectiva comparativa de varias comunidades. Por tanto es difícil extrapolar sus conclusiones de modo global a otras comunidades que ocupan diferentes estatus – no subordinado y estigmatizado – en la sociedad. En cualquier caso considero muy importante, y coincido con esta autora en este sentido, que destaque la variabilidad amplia de las disposiciones estructurantes de los individuos dentro de un espacio étnico. **Abajo y Carrasco** (2004) demuestran grandes variaciones de circunstancias y estrategias adaptativas de los gitanos españoles ante la escuela desde la dimensión socio-económica, educativa y afectivo-relacional. El género es una dimensión transversal de su estudio y en este aspecto se destaca la *agencia de cambio* de las niñas y mujeres gitanas en el proceso de aculturación, en las relaciones de los gitanos con la escuela. Más allá de los factores estructurales se subrayan también aspectos interaccionales-psicológicos – como por ejemplo la sociabilidad o las capacidades comunicativas y habilidades sociales de la persona – que implican repensar la importancia del individuo como actor autónomo en el proceso de aculturación. Los autores presentan la agencia de las personas gitanas como un proceso diverso y complejo entre las posturas conservadoras y las estrategias asimilatidoras.

La agencia humana es resaltada en la presente tesis doctoral, y así se observan en ambos contextos observados. Tanto en Badalona como en Bogotá hemos presentado personas que con su discurso reflejaban modelos culturales un tanto divergentes de la mayoría de sus comunidades. Basta pensar en la categoría de padres *rom* que denominábamos «ayudador sin estudios» (que, sin los más mínimos estudios, defienden la escolarización de sus hijos) en Bogotá, o bien en los licenciados *rom* que lideran el movimiento étnico-político, o en las niñas *rom* de Badalona que a pesar de las duras críticas y sanciones de la comunidad continúan los estudios. En estos casos las características individuales parecen condicionar en mayor medida la disposición pro-escolar y pro-aculturación de estas personas que los factores estructurales.

Una vez revisadas las implicaciones teóricas acerca de la construcción de los modelos culturales ante la escuela, dirijamos nuestra atención hacia su materialización en estrategias escolares entre los gitanos de Badalona y los *rom* de Bogotá. Al principio del estudio comparativo suponíamos que si los gitanos de España y los *rom* de Bogotá desarrollan unos modelos culturales muy diferentes frente a la escuela, entonces las estrategias escolares aplicadas también mostrarían una significativa variabilidad intra e intergrupala. (*Hipótesis 1.3.*) Hemos definido las estrategias escolares como «planteamientos de prácticas sociales y culturales en el proceso de entrada, participación y abandono del sistema escolar a partir de los *modelos culturales* correspondientes». Anteriormente ya hemos observado que las interpretaciones y creencias sobre la escolarización no coincide entre los gitanos y los *rom* y tampoco hay unanimidad dentro de los grupos.

Hemos estudiado las *estrategias escolares* en los capítulos etnográficos (*capítulos 3 y 4*). Variables como comienzo de los estudios, asistencia-absentismo, comportamiento escolar, rendimiento, resistencia, personas de referencia, títulos deseados y conseguidos, o bien proyecciones futuras, han entrado en nuestro estudio y aunque hemos podido ver algunas tendencias, la conclusión global nos ha conducido a reconocer la gran diversidad en éstas. Por ejemplo, hemos visto en los dos lugares que las familias matriculan a sus hijos con bastante «disciplina» entre los tres y los seis años. De manera parecida hemos podido ver que en Badalona el paso de la primaria a la secundaria (12, 13 años de edad) encamina un proceso de desgranamiento que culmina en el segundo año de la secundaria. En Bogotá este proceso comienza antes y culmina en el paso a la secundaria. En ambos contextos hemos señalado que el abandono escolar precoz ocurre tanto en familias con más experiencia escolar, como en otras con menos estudios, en familias más humildes así como en otras en situaciones más desahogadas. También hemos podido ver ejemplos para los límites del apoyo y las formas de la presión de la comunidad/*kumpania* versus las actitudes y la disposición de apoyo y las formas de la presión de la familia acerca de las prácticas escolares. Pendiente de estos dos factores también hemos observado al individuo que, siguiendo ciertos referentes académicos, elabora sus futuros proyectos académico-laborales de forma que se corresponden más o menos con las expectativas de la comunidad/*kumpania* y la familia. En todos estos aspectos y en ambos casos ha sobresalido el alto nivel de variabilidad.

No obstante hemos constatado que se puede marcar una diferencia en *estrategias y prácticas escolares* entre los gitanos y los *rom*, en los planteamientos de socialización y de rendimiento escolar. En el modelo cultural de los *rom* de Bogotá sobre la sociedad en general y concretamente sobre la institución escolar se incide en el planteamiento de unas expectativas y condiciones claras y restringidas acerca de la participación de los

niños y niñas en la educación escolar. He sostenido que gracias a la libertad para matricular y desescolarizar a sus hijos, los *rom* aceptan las condiciones que ofrece la escuela. Estas condiciones son el precio por las ventajas instrumentales y el capital social y cultural que desean conseguir a través de la escuela. Bajo estas condiciones y debido a la voluntad de los *rom*, los niños y niñas optan por la «invisibilidad étnica», o con mi propio concepto, muestran una identidad *étnicamente neutral*, y simultáneamente se identifican con el rol de estudiante con facilidad, un rol definido por el sistema escolar *gadyó*. A lo largo del proceso de escolarización, los alumnos *rom* (niños y niñas) se identifican con los objetivos escolares y académicamente rinden igual que sus compañeros o mejor, mientras mantienen relaciones interétnicas buenas con sus compañeros. En resumen, la escolarización de los *rom* es corta pero exitosa tanto en términos académicos, como de integración social.

En contraste, los modelos culturales de los gitanos de Badalona se manifiestan en estrategias y prácticas escolares que no conducen a una socialización exitosa ni a la identificación con los objetivos escolares. Justo al contrario: los niños y niñas gitanos tienden a desarrollar un rol dentro de la institución y en el grupo de iguales que enfatiza su identidad étnico-cultural antes que su rol asignado como alumno. Estos alumnos y alumnas suelen extrapolar las dificultades académicas y de socialización a un nivel de conflicto interétnico y la red de relaciones que mantienen tiende a restringirse a los compañeros étnicamente afines. Hemos aceptado que – siguiendo a Ogbu – la *actitud oposicional* a los estudios desde la acentuación de la diferencia étnica se elaboran como una *respuesta adaptativa* a las limitaciones de la estructura de oportunidades sociolaborales. Por otra parte hemos abordado el mismo fenómeno desde el tratamiento de la sociedad mayoritaria hacia los gitanos, enfocando en el tratamiento del profesorado, que a través de la estigmatización de las *líneas* culturales entre la sociedad mayoritaria y los gitanos encaminan la construcción y reconstrucción de *fronteras* culturales, o con otras palabras, provocan la *politización* de las diferencias culturales (**Barth 1967, Erickson 1987**). Volveremos más adelante a esta interpretación.

Por supuesto las tendencias aquí descritas simplifican un fenómeno cuya complejidad hemos procurado esbozar en la etnografía y su interpretación (*capítulos 3,4,5*). Sobre lo que quisiera llamar la atención es sobre la serie de estrategias y prácticas escolares de los gitanos de Badalona que responden a sus modelos culturales y que en diversos puntos difieren de las estrategias y prácticas escolares de los *rom* de Bogotá, que responden a su vez a otros modelos culturales.

En el análisis de las condiciones del sistema educativo hay que tener en cuenta que es el profesor o la profesora quien entabla relaciones interculturales – en algunos casos, las primeras y más sistemáticas – con la familia gitana y el niño gitano. Por supuesto la

agencia de la institución escolar incide en diversos niveles. Sin embargo, mantenemos – siguiendo a Abajo (1997), Cummins (1997) y Abajo y Carrasco (2004) – que las relaciones educativas, con una cierta independencia de los *métodos educativos* aplicados, tienen gran influencia en el desarrollo de las autoexpectativas y proyecciones académicas y sociolaborales - y de esta manera en la formación – de los *modelos culturales* de los gitanos/rom.

Abajo (1997) subraya el aspecto psicoafectivo del proceso de aprendizaje, que tiene que manifestarse en altas expectativas, inequívocas y mantenidas a lo largo de todo el proceso académico para poder condicionar positivamente la trayectoria escolar del niño gitano. La investigación de Abajo y Carrasco (2004) demuestra que en la continuidad escolar que han conseguido numerosos gitanos y gitanas desempeñaban un rol importante los y las profesores que «confiaban inequívocamente en el éxito» de sus alumnos gitanos, sin que necesariamente utilizaran los principios de la pedagogía *intercultural* ni dominaran un discurso inherente de éstas. Desde luego ambos estudios observan estos fenómenos, no al margen de las relaciones de poder, sino como parte integrante de la competencia social. Cummins (1997) por su parte destaca la importancia de que el profesorado apueste explícitamente por unas «relaciones colaborativas de poder» (*collaborative relations of power*) con los estudiantes y que, al mismo tiempo, se decidan a combatir la «influencia perversa de las relaciones coercitivas de poder» (1997:411) para conseguir el «progreso académico» de los estudiantes de grupos subordinados. Las tres obras citadas destacan las variadas dinámicas con las cuales las relaciones de poder de nivel *macro* inciden en las relaciones de poder a nivel *micro* y los procesos de legitimación de la subordinación de un grupo por el otro. Uno de los elementos poderosos que se trasladan directamente de las relaciones macro a las interacciones micro es la imagen social. Cummins arguye que las interacciones escolares en el aula se circunscriben mediante tres imágenes: la imagen del propio profesor (definición de su rol), la identidad del estudiante (las opciones de identidad accesible o no accesible) y la imagen de la sociedad (roles potenciales preparados para estos estudiantes en la sociedad).

Para comprobar la naturaleza de estas condiciones de las relaciones educativas entre los agentes clave primero hemos centrado nuestra atención en los discursos que se formulan en los documentos oficiales del centro, considerando éstos como el discurso oficial de la escuela. Tras esto, nos hemos fijado en los discursos que plantea el propio profesorado sobre la diversidad y acerca del alumnado gitano y sus dificultades escolares. A partir de una primera aproximación a la realidad escolar del barrio hemos trabajado con la hipótesis de que *el discurso de los documentos escolares y del profesorado acerca de la atención a la diversidad del alumnado gitano/rom no*

*responde a la realidad de las relaciones educativas entre los agentes clave. (Hipótesis 2.1.)*

Con esta hipótesis teníamos la intención de observar cómo las relaciones de poder *macro* y los mecanismos de legitimación de estas relaciones inciden en las representaciones y discursos de niveles *micro*. En esta incidencia los documentos escolares juegan un rol mediador, porque tienen que responder tanto a las expectativas y las normas de las administraciones educativas como a la realidad particular del contexto socioeconómico y educativo-profesional de la escuela.

Hemos podido comprobar una diferencia significativa al respecto en los dos entornos observados. En primer lugar, en el Estado español los gitanos, desde el principio de su presencia en centros escolares, han representado un problema, una dificultad específica para el sistema escolar. Las administraciones han dado diferentes respuestas a esto: la segregación escolar, la educación compensatoria, la educación intercultural. Hemos sostenido que las primeras soluciones respondían más a las relaciones de poder que se observan a niveles *macro* de la sociedad y para el profesorado eran más fáciles de asumir. Comparadas con estas primeras respuestas, las retóricas de la *educación intercultural* no responden en absoluto a la realidad social, sino más bien a un modelo ideal que destaca el rol transformador de la escuela. En cuanto a los documentos, hemos comprobado que el cambio discursivo oficial no ha sido suficiente para el reconocimiento étnico-cultural explícito del alumnado gitano en los proyectos y planes clave del centro. Tampoco han sido suficientes los cambios discursivos para que a partir del reconocimiento de sus condiciones educativas la escuela elaborara respuestas específicas para hacerse frente. En este sentido, el alumnado gitano como grupo étnico minoritario subordinado está sistemáticamente ocultado en los documentos del instituto bajo un discurso «desracializado» o «desetnicizado», sólo centrándose en aspectos económico-laborales y psicopedagógicos del fenómeno.

En contraste, el caso de Bogotá nos ha enseñado que el tratamiento de la problemática de las desigualdades educativas en el sistema escolar se ha centrado en las condiciones de los grupos indígenas y afrocolombianos, pero recientemente ha incluido también a los *rom*.

A pesar de un contexto legislativo muy favorable a los *rom* y las demás *etnias*, los reglamentos y proyectos escolares sólo mencionan en términos generales el obligatorio *respeto* por estos grupos como integrantes constitutivos de la *identidad nacional*. Al mismo tiempo no se menciona ninguna actuación concreta exigida por la legislación. En este sentido, los documentos escolares no responden a la legislación, pero eso sí, reflejan la realidad de desconocimiento absoluto del alumnado *rom* en la escuela.



He expuesto que los dos casos responden a dos realidades distintas: mientras en Bogotá se trata del inicio de un proceso de visibilización que corresponde al inicio del progreso reivindicativo de los *rom*, en Badalona podemos hablar de un fenómeno que tiene que ver con una tradición de invisibilización política sistemática de la «problemática gitana» en el sistema educativo y en la política nacional. Ambos casos son ilustrativos de la inconsistencia que se da entre la política educativa ante los grupos étnicos o minoritarios y su interpretación por la escuela a nivel local.

En cuanto a los **discursos del profesorado**, hemos podido comprobar en las etnografías que el rol del profesor como sujeto cultural lo condiciona – aunque disimuladamente – en sus relaciones con los demás agentes educativos. La documentación escolar puede responder más o menos a ciertos fenómenos, puede reflejar más o menos la realidad legislativa y social, pero la inserción de ésta en las relaciones educativas se materializa en gran medida a través de la labor docente. La *Hipótesis 2.1* se refiere al discurso de los documentos y los docentes. En Badalona el discurso oficial de los documentos – aunque no hable de los gitanos como minoría étnica y de sus condiciones – responde a la retórica *intercultural* «oficial» en sus detalles. La consistencia de estos documentos contrasta con la gran divergencia de representaciones y discursos del profesorado de este centro sobre la escolarización de los gitanos. En cambio el discurso oficial del colegio de Bogotá acentúa el «respeto» por la diversidad frente a la «atención», y el profesorado tiende a expresarse de acuerdo con este principio y no tanto con el de las acciones específicas para la sensibilización y comprensión de la diversidad. En este sentido los profesores en Bogotá se identifican más con el discurso oficial del centro (la interpretación local del discurso de la legislación), que los profesores en Badalona. En cualquier caso, en referencia a la atención a la diversidad, ni los documentos escolares, ni el profesorado consideran importantes las relaciones de poder que se dan en la sociedad fuertemente jerarquizada de Colombia.

En ambos contextos el posicionamiento del profesorado es influido por la imagen social del colectivo en cuestión, cosa que reafirma el rol del profesor no sólo como agente educativo, sino también como sujeto cultural. En Badalona, los profesores basan su percepción de las relaciones educativas entre el profesor payo, el alumno gitano y los padres gitanos en las imágenes sociales prejuiciosas que atribuyen al gitano carencias sociales y culturales que se solucionan gracias a la intervención del profesional *payo*, o no se solucionan debido a las incompatibilidades culturales de «los gitanos». La diversidad de las relaciones educativas se coloca en espacios lúdicos y extraescolares subrayando los aspectos no problemáticos de las relaciones interculturales, mientras en los contextos curriculares se resaltan los aspectos problemáticos de las mismas

relaciones disimulando su dimensión estructural y acentuando las incompatibilidades individuales y culturales de tipo familiar. Esta visión de las relaciones educativas tiende a reproducir las relaciones sociales del entorno más amplio entre la minoría gitana y la mayoría paya. En la escuela de Bogotá, aunque se «respetan» las idiosincrasias de las culturas en sus manifestaciones, sin embargo no se discuten sus implicaciones estructurales y sus repercusiones en las relaciones educativas. En este contexto discursivo la diversidad se celebra como el valor constitutivo de una identidad común nacional, como una cosa *linda*, no conflictiva y no problemática. Incluso, los profesores explícitamente señalan que los posibles aspectos problemáticos de las relaciones *interculturales* de la sociedad no tienen por qué influir en las relaciones educativas en el colegio. Un ejemplo claro de esta afirmación se percibe por la imagen social ambivalente de «el gitano» como antisocial, andariego, bruja que, sin embargo, no parece tener consecuencias en las relaciones educativas entre el profesor, el alumno *rom* y los compañeros del grupo. En este sentido, nuestra *Hipótesis 2.1* sólo se mantiene parcialmente en el caso de Bogotá.

Una serie de preguntas que planteé al principio y que se condensan en la *Hipótesis 2.2* procuran dar cuenta de si la práctica docente – no necesariamente coherente con el discurso de los docentes – tiende a promover la igualdad de oportunidades de los gitanos/rom.

Esta hipótesis delimita un problema que subyace en el proceso educativo escolar. El rol de la escuela es contradictorio, ya que, por una parte debe preparar mano de obra para el mercado laboral capitalista, y por otra parte, debe formar una ciudadanía responsable que comparta las virtudes del estado democrático. Este doble rol «obliga» a la escuela a eliminar las desigualdades sociales. Por lo tanto, el profesorado es responsable de preparar personas a partir de los principios ideológicos de una sociedad que todavía no existe, mientras este mismo profesorado saca sus referentes básicos de la sociedad presente imperfecta como sujeto cultural. Camilleri (1985) identifica este problema en las «dos pedagogías del maestro», la oficial reconocida y la oculta, generalmente inconsciente y que actúa implícitamente.

Ambos relatos etnográficos demostraban que el profesorado a menudo actúa ante la diversidad del alumnado de forma improvisada sin que tenga claramente identificados los objetivos socioeducativos y de socialización escolar (siguiendo la distinción tripartita que establece Carrasco 2002) que pretenden conseguir con su «método pedagógico». Hemos visto que las actuaciones del profesorado están principalmente diseñadas para lograr unos objetivos académico-intelectuales, que son fácilmente mensurables y evaluables, y además también aportan orden en un grupo aparentemente caótico. El profesor se propone «explicar» su asignatura e intervenir pedagógicamente

para que le entiendan. Sin embargo, existe una confusión general entre actitudes ante la diversidad cultural y estrategias pedagógicas organizativas para vehicular el aprendizaje a través de este medio.

En Badalona, la diversidad, según los discursos de los maestros, es una «riqueza», o bien una «amenaza» al proceso educativo por su complejidad. Además, sostienen que la diversidad requiere un gran esfuerzo, así como muchos recursos del profesorado, pero en la práctica docente la «diversidad» consta en clasificar a los alumnos en grupos pequeños con algún denominador común. Es decir la respuesta práctica del profesorado a la diversidad es la propia resolución de la misma creando pequeñas entidades homogéneas. Hay diversas formas de este intento: el grupo de *nou-vinguts* (TAE), el «grupo de diversidad» (*Aula oberta*), la «sala de expulsados» (*Sala de permanencia*), o bien el grupo de absentistas, alejados del mismo centro a un *Centre Obert*. Las agrupaciones se justifican con la atención personalizada a la diversidad», pero en la práctica se basan en ideas arraigadas en un sistema educativo y un modelo social obsoleto. Estas respuestas no parecen servir para transformar las condiciones iniciales de desigualdad ante el sistema educativo y el mercado laboral futuro.

En Bogotá la diversidad se interpreta como riqueza y como base de la identidad colombiana. La legislación apuesta por un planteamiento intercultural que propone un rol igualador de la escuela, pero su realización en las escuelas queda lejos de estos objetivos, porque los docentes no hacen la misma lectura del texto de la Ley. El profesorado se refiere a la diversidad en términos culturales, geográficos e históricos, pero pocas veces se cuestionan sus implicaciones en las desigualdades existentes en la estratificada sociedad colombiana.

Podemos concluir que por distintas razones la práctica docente, ni en el caso de Badalona, ni en el caso de Bogotá tiende a promover la igualdad de oportunidades de los niños/*rom*, y podemos confirmar la validez de la *Hipótesis 2.2*.

En la literatura sobre minorías y escuela se han desarrollado diversas teorías sobre las consecuencias positivas y negativas de las expectativas de los agentes educativos. El fenómeno se difundió ya en los sesenta a través del concepto de Rosenthal y Jacobson (1968) del «efecto Pigmalión», o más tarde por el «labeling theory» de Rist R. (1977)<sup>181</sup>. Yangsook Lee (1991) observa tanto la formación como las actualizaciones de las auto-expectativas del alumno minoritario en sus interacciones con los agentes clave y demuestra que la minoría coreana en Japón – históricamente discriminada de manera

---

<sup>181</sup> RIST, R (1977) On understanding the processes of schooling: the contribution of labeling theory. En: Karabel, J; Halsey, A.H. (eds) Power and ideology in education. – New York: Oxford University Press p292-305

tanto abierta como encubierta – desarrolla y actualiza bajas auto-expectativas académicas como consecuencia de sus interacciones con el profesorado, el grupo de iguales japonés, y hasta sus propios padres. La misma minoría en los Estados Unidos demuestra una tendencia contraria debida a las expectativas contrarias de parte de la sociedad americana, causada por la «ventaja cultural» atribuida a los niños asiáticos en la escuela norteamericana. El denominador común de estas teorías es que interpretan el comportamiento escolar como una *respuesta adaptativa* a las oportunidades percibidas y los agentes clave son responsables para la formación de estas percepciones.

El primer conjunto de hipótesis que ha guiado esta tesis doctoral se centra en los modelos culturales y las estrategias elaboradas frente a la escuela por el mismo grupo étnico en contextos sociales y geográficas diversas. El segundo grupo de hipótesis, como hemos visto, observa los discursos y la práctica docente en un contexto legislativo cambiante. Finalmente, la tercera hipótesis se refiere a la relevancia de las dinámicas del contexto social de la escuela en las relaciones educativas del alumnado gitano, una dimensión que continuamente ha estado presente en el análisis.

Esta última dimensión no se podía soslayar en los puntos anteriores, y por tanto ya hemos tocado algunos aspectos de la misma. La imagen social de los «gitanos», según la *Hipótesis 3.1.* incide directa e indirectamente en las relaciones educativas del niño y niña gitano/rom con los agentes educativos clave. En relación a otras hipótesis, previamente hemos revisado la doble influencia de la imagen social en el profesorado primero como sujetos culturales, segundo, como profesionales.

Lo que quisiera analizar aquí es la influencia de la imagen social en el grupo de iguales. En Badalona el alumnado gitano tiende a construir su red de amistades y de colaboración a base de una «complicidad intraétnica», un fenómeno que por supuesto echa sus raíces en contextos más allá del entorno escolar. Es decir, parece que los espacios escolares más disponibles para los niños y niñas gitanos son aquellos que están ocupados mayoritariamente por compañeros gitanos, y los otros espacios son sólo secundarios en su proceso de socialización. Estudios como el de Gamella y Sánchez-Muros (1998) o de Calvo Buezas (1990) han demostrado que la imagen social sobre los gitanos aparece en las representaciones de los niños y niñas *payos* escolares en estereotipos predominantemente negativos. Nuestro estudio no ha profundizado en este aspecto. Sin embargo, las observaciones en el instituto y en otros contextos educativos muestran un alto nivel de separación entre niños y niñas gitanos y *payos*, tanto dentro como fuera de la escuela. En cambio, el caso de Bogotá nos aporta un escenario donde la competencia socioeconómica no parece afectar negativamente la opinión de los padres y los compañeros escolares *gadyó* sobre los niños y niñas *rom*. Parece que diversas redes de socialización escolar están disponibles para los *rom*, y éstos lo

aprovechan de manera diversa, aunque siempre dentro de los límites de la institución escolar. Su *invisibilidad étnica* (o neutralidad étnica), la lectura oficial optimista que la escuela transmite sobre la diversidad cultural y étnica de la sociedad colombiana y la no-problematización de la diversidad étnico-cultural por parte del profesorado y los iguales crean unas condiciones que son favorables para la creación de relaciones escolares interétnicas, en las que la imagen social sobre «los gitanos» tiene poca incidencia.

En este punto cabe mencionar que cuando hablamos del entorno directo nos referimos al tejido social y organizativo del barrio o de la zona. En este sentido los barrios observados en Bogotá no ofrecen espacios de integración educativa extraescolar para los niños *rom* y sus familias. Aparte de algunas actividades puntuales organizadas por la propia escuela, los barrios no se organizan para cubrir una demanda educativa y para ocupar el tiempo libre de los niños. No he conocido ningún niño o niña *rom* que pasara su tiempo libre, los fines de semana o las vacaciones en círculos a cargo de entidades sociales o educativas. En cambio, en San Roque existe una gran diversidad de ofertas que procura cubrir todas las franjas de edad y donde efectivamente participan muchos niños y niñas gitanos. Desde el principio de esta investigación presumimos que las entidades y actividades educativas del entorno urbano directo inciden en los procesos educativos y las relaciones escolares del alumnado gitano (*Hipótesis 3.3.*). Lo hemos considerado tan importante porque consideramos que la escuela no existe al margen del barrio sino que forma parte de las dinámicas de éste, independientemente de si la dirección y el claustro del centro lo piensa o no. La mayoría de las entidades tienen como objetivo principal mejorar la situación socioeducativa de los niños, niñas y jóvenes del barrio y cada entidad argumenta que sus actividades son imprescindibles para esto. Hemos visto que a pesar de los esfuerzos la colaboración entre estas entidades y las escuelas es muy reducida y en muchos casos nula. Las actividades no se diseñan conjuntamente, no se evalúa sistemáticamente su eficacia desde diversos aspectos y no se ajusta su funcionamiento para mejorar las repercusiones esperadas en la integración social y escolar. En San Roque, a pesar de la oferta socioeducativa, ésta no parece cambiar significativamente las experiencias y las relaciones escolares del alumnado gitano. Los datos recogidos parecen mostrar que la explicación de este problema tiene que ver con la falta de una visión global e integral de estas entidades y la escuela, y un nivel más alto de colaboración y de convergencia entre estas actividades. De momento, su posible influencia en los procesos educativos y en las relaciones escolares del alumnado gitano queda muy marcada por la divergencia.

Finalmente, como último aspecto hemos considerado que la participación política y cívica de los gitanos/*rom* promueve una mediación entre los objetivos educativos de la escuela y de los gitanos/*rom*. (*Hipótesis 3.2.*) Esta hipótesis nació a partir de la

suposición de que el proceso de mediación con suficiente representatividad en la comunidad gitana/*rom* y con adecuadas respuestas de parte de la sociedad mayoritaria puede introducir en ambas partes nuevas interpretaciones sobre las relaciones educativas. En el estudio de Shimahara (1991) sobre los *burakumin*, anteriormente citado, hemos visto que son las propias oportunidades sociales las que provocan interés o motivación por la educación escolar. A partir de esta idea hemos observado cómo se manifiestan las organizaciones gitanas y progitanas en esta cuestión y cómo se refleja la gran diversidad de representaciones de los gitanos de San Roque y los *rom* de Bogotá en este tema. En este aspecto no he profundizado, pero el trabajo de campo y la investigación en la literatura me han proporcionado suficientes datos para llegar a algunas conclusiones previas. Brevemente, hemos observado que en Badalona y en el Estado español en general, las organizaciones gitanas y progitanas no representan la heterogeneidad de voces de los propios gitanos sino que actúan en materia de educación y escolarización por los impulsos de la retórica dominante de la *educación intercultural*, sin una base reivindicativa del movimiento étnico-político. Las asociaciones gitanas y progitanas en este aspecto no han presentado un discurso y una práctica propia y los puestos políticos (técnicos, asesores, etc.) ocupados por gitanos han sido conseguidos gracias a las presiones desde agencias e instituciones europeas. En vez de una mediación bi-direccional de intereses y demandas, se ha observado que estas organizaciones tienden a *mediar* en las obligaciones y las oportunidades escolares hacia los gitanos. Es decir se trata de una mediación unidireccional que proporciona apoyo académico, social y psico-pedagógico en el proceso de asunción de las normas escolares mayoritarias y sus objetivos. Paralelamente con este fenómeno parece que las oportunidades sociolaborales y el nivel de vida de los gitanos han mejorado en los últimos años. Pero recordemos la tesis de San Román (1984) sobre las limitaciones de la escolarización como factor de integración social si no se fundamenta en el interés de parte de los gitanos generado por pasos anteriores en el proceso de aculturación en el mundo *payo*. Una parte de estas *oportunidades* percibidas son creadas por las propias asociaciones dentro del movimiento asociativo y no en el «verdadero» mercado laboral. Por ejemplo, en San Roque las tres mujeres gitanas más formadas – que conocí durante el trabajo de campo – trabajan todas para alguna organización gitana o progitana y su pertenencia étnica fue decisiva en la decisión del empleador. A este conjunto de puestos de trabajo (bastante limitados) pertenecen también los puestos técnicos de las administraciones de orientación pedagógica o social.

En Colombia la única asociación *rom* que existía durante el trabajo de campo, se fundó como una organización de «autoridades tradicionales *rom*» para defender la cultura, identidad y jurisdicción especial y la «opción civilizatoria *rom*». PROROM también levanta su voz en el fortalecimiento de políticas públicas que mejoren la

situación del pueblo *rom*. Es decir, desde el principio exige participación en todas las decisiones sobre y para el pueblo *rom*. De hecho, es gracias a esta organización que se toman decisiones sobre los *rom*. Por otra parte PROROM viene realizando una labor de concienciación del propio pueblo, abriendo espacios de debate que obligan a la reflexión y cristalización de opiniones (muy heterogéneas) sobre un tema u otro. La representación de los intereses *rom* siempre ha tenido prioridad ante la mediación del mundo *gadyó* hacia los *rom*. Esto también se ha aplicado a los asuntos educativos. Los *rom* han desarrollado diferentes proyectos de *etnoeducación*, pero éstos hasta ahora no se han realizado o no se han traducido en políticas concretas por parte de las administraciones. La mayoría del pueblo *rom* en su estrategia ante la escuela y PROROM en sus continuas demandas políticas no parecen conformarse con la práctica escolar *gadyó* actual, mas que en un nivel restringido: hasta la educación primaria. Hay que mencionar, sin embargo, que la participación activa de la gente *rom* en PROROM es muy coyuntural, es decir, depende del proyecto en cuestión y de las relaciones y enemistades actuales entre familias *rom*. PROROM tiende a formular demandas claras que representan la opinión de la mayoría del pueblo *rom*, pero no explicitando la diversidad de las opiniones.

Las organizaciones gitanas y progitanas en el Estado español y la representación política y étnica de los *rom* en Colombia influyen de manera muy diferente en las estrategias y prácticas escolares de los gitanos/*rom* por una parte, y la aproximación de la escuela a los niños y niñas gitanos/*rom* por la otra. Mientras en San Roque podemos observar una mediación unidireccional de los objetivos escolares hacia las familias gitanas, en Bogotá PROROM procura principalmente sensibilizar a los políticos y administraciones acerca de las necesidades y objetivos educativos de la *kumpania rom*. En San Roque, la asociación local no es representativa en absoluto y la gran mayoría de la población gitana no se siente representada por ninguna asociación étnico-cultural. Además las organizaciones gitanas y progitanas anteriormente mencionadas sólo se acercan a las familias gitanas que ya han mostrado interés por la educación de sus hijos, es decir, a una minoría. En contraste, PROROM busca la participación equitativa de todas las familias de la *kumpania* en las decisiones sobre los más diversos temas. Como consecuencia de esta implicación más completa, PROROM presenta una gran diversidad de opiniones y estrategias escolares. Las organizaciones gitanas y progitanas del Estado español no parecen representar todas las voces y proyectos futuros de los gitanos, sino que más bien tienden a adoptar las posturas más promovidas y aceptadas por las instituciones educativas españolas y europeas que defienden el modelo de la educación intercultural. En este sentido no podemos hablar de unas influencias propias de parte de las organizaciones gitanas/*rom* en ninguno de los dos contextos, y por tanto las observaciones no permiten contemplar la hipótesis correspondiente.

# Conclusiones



- Los tres **objetivos principales** de la tesis han sido analizar las percepciones y representaciones que los gitanos/rom tienen sobre la escuela; identificar las formas en que la escuela responde a la diversidad del alumnado gitano/rom, así como los discursos y representaciones que el profesorado comparte sobre el alumnado gitano; y establecer la vinculación de las relaciones educativas y las experiencias escolares de los gitanos con otros aspectos relevantes del contexto social. A continuación veremos el grado de cumplimiento de los mismos.
- La **imagen social** acerca de los «gitanos» se basa en los imaginarios contruidos en el pasado, que se reproducen en el presente. Hemos visto que los «gitanos» son percibidos por la sociedad mayoritaria en términos negativos como «problema», lo cual convive con la percepción de algunos aspectos positivos, como el don de la música y el baile, o la sensualidad de las mujeres.
- El «**alumno gitano**». a partir de esta imagen general, se construye como «problemático» y como reto educativo porque afecta negativamente a su entorno. El profesorado – salvo escasas excepciones, no gitano –, como sujetos culturales de la sociedad mayoritaria comparten y reproducen en contextos escolares los prejuicios asociados a las imágenes sociales de «los gitanos». En Colombia, a diferencia de otros países de la zona, los «gitanos» han estado ausentes de la legislación, y de esta manera han sido ciudadanos formalmente invisibles hasta hace una década. Sin embargo, su imagen social ha recuperado y actualizado muchos elementos prejuiciosos positivos y negativos de la «tradición» europea transportada al nuevo continente.
- Respecto a la imagen social, hemos podido afirmar que la **imagen social de los «gitanos» tiene un impacto directo e indirecto en las relaciones educativas** del alumnado gitano con los agentes educativos clave. En San Roque el profesorado, como sujeto cultural, comparte en buena medida la imagen social creada sobre los «gitanos», mientras que su condición como profesional filtra algunas de estas imágenes y crea otras relacionadas con la práctica educativa. Como sujeto cultural la influencia de las imágenes es directa, mientras que considero que, desde su posición profesional, la influencia está filtrada por los discursos políticos y legislativos. En el caso bogotano este segundo aspecto no entra en el juego, ya que actualmente no existe «problemática gitana» a nivel de centros, aunque está entrando a través de la legislación y la presión política.
- Las **políticas europeas actuales**, especialmente a través de las agencias internacionales empujan hacia un tratamiento inclusivo de las minorías étnicas y nacionales, destacando el derecho a la igualdad. Además se ha establecido un

discurso *mainstream*, que destaca la «riqueza» que estas minorías aportan a la sociedad multicultural. Los estados miembros siguen estos imperativos marcados por las políticas europeas, pero no siempre con un ritmo adecuado.

- Los **movimientos reivindicativos** de las asociaciones gitanas/*rom* han conseguido garantías legales para la igualdad de oportunidades en varios espacios y hay una tendencia cada vez más fuerte a autogobernar los procesos reivindicativos étnicos. Sin embargo, los movimientos en el Estado español no tienen una base popular firme, sino que más bien son dinamizados por una elite étnica en desarrollo y por el mismo estado que las necesita. En ciertas cuestiones, las asociaciones mayores funcionan más como mediadores desde el estado hacia el «pueblo» gitano que como representantes de las voces heterogéneas de los gitanos. De esta manera el «gitano» se ha transformado de elemento social y culturalmente marginal en un elemento social que entra – aunque todavía de manera muy débil – en la lucha política por los recursos socioeconómicos y para ocupar un espacio nuevo sociocultural en la reestructuración de la sociedad multicultural. En Colombia, el «proceso organizativo» *rom* es muy joven, pero ha entrado entre las líneas de los movimientos sociales y étnicos con gran dinamismo y ha conseguido prácticamente todas las garantías legales para el grupo étnico *rom*, de que disfrutaban los demás grupos étnicos con anterioridad. Los *rom* reivindican un modelo social donde la integración sociocultural se realiza desde la igualdad de derechos y de oportunidades, que se detalla en un *estatuto de autonomía cultural*. Las políticas que requieren del estado siempre tienen en cuenta el mantenimiento de la integridad de la sociedad y la cultura *rom*. El movimiento *rom*, debido a su estructura y su forma de funcionamiento tiene un base «popular» coyuntural, porque en ciertos asuntos la participación es mayor que en otros. En este caso tampoco podemos hablar de un movimiento de base, y también se puede observar la emergencia de una elite política *rom* dentro y fuera de las estructuras sociales tradicionales étnicas.
- Las **influencias que las organizaciones étnico-políticas ejercen en las relaciones educativas** es muy diferente en ambos contextos. Aunque en este tema, la tesis no ha profundizado he demostrado, que las organizaciones gitanas del Estado español no representan suficientemente la diversidad de voces dentro del pueblo gitano, y su rol de mediadores más bien funciona unidireccionalmente desde el estado hacia los gitanos, por lo que no cumple su rol de mediador. Como consecuencia la diversidad de objetivos educativos que se presenta entre los gitanos no aparece en las propuestas / reivindicaciones

educativas. En cambio, PROROM representa principalmente al pueblo *rom* y, en algún grado, la heterogeneidad de sus preferencias y propuestas.

Una vez conocidos los contextos sociopolíticos de los colectivos observados, el estudio se ha dirigido hacia dos dimensiones. Primero ha analizado las percepciones y creencias de los gitanos/*rom* que constituyen su «modelo cultural» ante la escuela, y que se materializan en estrategias y prácticas escolares. Segundo, el estudio ha interpretado los discursos y prácticas docentes respecto a la diversidad del «alumnado gitano/*rom*».

- En la comparación he encontrado diferencias y similitudes entre las **representaciones y creencias** de los dos grupos, e incluso bastante **variabilidad** dentro de ambos.

Para el análisis comparativo de las creencias y representaciones de los gitanos/*rom* me he apoyado en la lógica del modelo ecológico-cultural de John U. Ogbu, en el cual los elementos principales de la adaptación sociocultural de un grupo minoritario son el «marco de referencia», las «creencias instrumentales», las «creencias relacionales» y las «creencias simbólicas» acerca de la escuela.

- En cuanto al **marco de referencia**, he analizado con qué grupos se comparan los gitanos/*rom* y cuáles son las conclusiones de estas comparaciones.

La **sociedad mayoritaria** (los payos, le gadyé) es el **punto principal de referencia** en ambos grupos a la hora de valorar su propia estructura de oportunidades. Los gitanos de San Roque perciben *desventajas culturales* históricamente acumuladas frente a los *payos*. Esto de alguna manera parece incidir en la trayectoria académica e incluso sociolaboral de los gitanos. Muchos opinan que tendrían que seguir las prácticas escolares *correctas* de los *payos*. En cambio, los *rom* comparten una auto-imagen más positiva, aunque reconociendo la mayor experiencia escolar de los *gadyé*. Arguyen que los niños y niñas *rom* son muy inteligentes y buenos estudiantes. La interrupción de los estudios no la interpretan como «fracaso», sino como que simplemente optan por la «formación» tradicional de la *kumpania*, porque ya han aprovechado lo suficiente de la enseñanza escolar. La voluntariedad juega un rol importante en las estrategias educativas de los *rom*.

Los **demás gitanos** y los «gitanos de antes» en los dos contextos de observación sirven para que los gitanos/*rom* se ubiquen en un proceso de aculturación constante, donde tanto el conservadurismo como la

modernidad pueden suministrar elementos de gran valor de referencia para ambos grupos observados. El modelo cultural sobre la escolarización y las prácticas escolares correspondientes constituyen un elemento importante de este ejercicio comparativo cultural.

Los «**extranjeros**» en Badalona y «los grupos étnicos» (es decir, los indígenas y los afrocolombianos) en Bogotá están presentes en las comparaciones de las oportunidades sociales y laborales, sin embargo, en ambos contextos se les da menos importancia de la que podríamos esperar a partir de las competencias interétnicas en otros ámbitos de la vida.

- En las **creencias instrumentales** hemos observado qué formas alternativas de «triunfar en la vida» se ofrecen en los discursos cotidianos (teorías folk) en los dos grupos y qué referentes escolares existen para los más jóvenes de la comunidad. Ambos grupos reconocen la importancia de la escuela en el progreso económico y social, aunque la mayoría de los gitanos y de los *rom* valora especialmente la aportación básica de los estudios, los conocimientos instrumentales, y no tanto las oportunidades académicas y laborales futuras. Esto se manifiesta en la poca importancia que se da a los títulos o credenciales académicos, aunque sí se los aprecia una vez obtenidos.
- Las **teorías folk** de los gitanos y los *rom* sobre las maneras de progresar en la vida forman un fundamento en contra de las aspiraciones académicas. Los dichos de los gitanos/*rom* contraponen los valores morales a los resultados académicos-laborales, subrayan el valor del «presencialismo» contra la planificación, resaltan los méritos de la libertad ante el empleo, y destacan las aptitudes del negocio contra el conocimiento «teórico» académico. De esta manera, los gitanos envían **mensajes contradictorios** a sus hijos: por un lado inciden en la importancia de los estudios y al mismo tiempo en su carácter prescindible. He argumentado que esto crea «situaciones de doble vínculo» (Abajo 1997) que dificultan el desarrollo de competencias múltiples para afrontar el proceso de aculturación de la escuela sin perder los vínculos con su cultura de adscripción. Los *rom* consideran que la escuela es sólo complementaria a la educación «endógena». Los padres *rom* muestran más cohesión entre «teorías folk» y prácticas escolares que los padres gitanos, porque en sus discursos aprecian y permiten los estudios *gadyó* y al mismo tiempo claramente circunscriben los límites de la duración de la escolarización según sexo, edad y espacio.

- En Bogotá hay una ausencia de referentes *rom* que hayan progresado académicamente sin que esto haya perjudicado su rol social dentro de la *kumpania*. En Badalona, hemos visto que en un proceso difícil de conflictos intraétnicos unas pocas personas gitanas han podido transformarse en referentes académicas para generaciones siguientes. La **ausencia de referentes académicos gitanos y rom** desemboca en **dos vías posibles**: A) en el seguimiento de modelos social y económicamente exitosos que, sin embargo, conducen a una pérdida de objetivos escolares; B) o bien en el seguimiento de referentes académicamente exitosos, pero fuera del grupo étnico-cultural, una vía que puede acabar en el alejamiento simbólico y físico del grupo de adscripción. y puede provocar conflictos en el mismo. En este punto la edad y el sexo desempeñan un rol importante, porque las niñas/mujeres en ambos contextos tienen menos «margen de juego» para la innovación cultural. A pesar de esto, en Badalona se puede observar que son las propias niñas/mujeres las que más optan por el progreso a través de la vía académica, superando en número a los gitanos varones. En ambos contextos el asociacionismo abre nuevas oportunidades para la promoción académica de las mujeres. En el Estado español destacan las asociaciones de mujeres gitanas.
  
- Entre las **creencias relacionales** he buscado la naturaleza de las relaciones educativas que se entablan con la sociedad mayoritaria y las repercusiones de éstas. Los gitanos de San Roque reconocen las diversas manifestaciones del racismo y rechazo colectivo en su contra, y algunos lo perciben como una barrera importante ante el progreso escolar y frente las oportunidades sociolaborales. La desconfianza hacia los *payos* inculcada desde la primera infancia se refuerza por el rechazo e incompreensión experimentados en la escuela tanto por parte del profesorado como de los compañeros *payos* del grupo o clase. En Bogotá, los niños *rom* también incorporan las aversiones hacia los *gadyé*, sin embargo, estos niños no perciben discriminación sistemática en sus relaciones interétnicas diarias. No lo perciben como algo que les impida la realización de sus proyectos escolares y personales. Esta diferencia se manifiesta por ejemplo en las demandas educativas que plantean ambos grupos. Mientras las organizaciones progitanas del Estado español reivindican la igualdad de trato y la erradicación de la discriminación contra el alumnado gitano, PROROM reivindica una política *etnoeducativa* para los *rom*, uno de los fundamentos de la cual es la discriminación positiva y el derecho de autogestión del proyecto educativo del pueblo *rom*. La relación entre la escuela y la familia gitana en San Roque es conflictiva debido a una mutua descalificación. La escuela valora negativamente las prácticas y creencias de la

familia, mientras la familia deslegitima los saberes académicos y las formas de conseguirlos. En Bogotá, esta relación se reduce a niveles mínimos. Los padres no se implican en los asuntos escolares «mientras todo va bien» y su respuesta a los conflictos es el retiro del niño. El profesorado tampoco busca relación con la familia, porque no hay problema con los niños *rom*. La poca o nula sensibilidad de la escuela acerca de la adscripción étnico-cultural del alumnado, sin embargo, no parece causar dificultades en la socialización o en el rendimiento académico del alumnado *rom*.

- En San Roque hemos identificado dos **tipos de actitudes paternales** frente a la escuela: el «cumplidor desconfiado» cumple con su obligación de llevar a los niños a la escuela, pero no deposita confianza en ella, mientras que el «cumplidor proactivo» busca maximizar el capital cultural y social que ofrecen los estudios: elige conscientemente la oferta escolar según estos criterios y sobre todo confía en el rol transformador de los estudios. En Bogotá los padres que no confían en la escuela pueden optar por no matricular a sus hijos o hijas, o bien reducir su escolaridad a unos pocos años. Pero también hay una gran variedad de actitudes ante la escuela que básicamente se definen por la confianza que se deposita en ésta y, en menor grado del nivel de instrucción de los propios padres.
- En cuanto al **grupo de iguales**, hemos encontrado que en el instituto de San Roque las relaciones entre alumnos gitanos son más fuertes y más intensas que las relaciones interétnicas que entablan estos alumnos con sus iguales *payos*. Hemos constatado que en caso de conflicto esta complicidad intraétnica puede intensificarse. La etnografía ha mostrado algunos ejemplos de contactos amistosos interétnicos, que son capaces de *transmitir* actitudes positivas hacia los estudios y las influencias pro-escolares. Pero éstos también pueden *moderar* estas influencias. En Bogotá el alumnado no percibe su estatus minoritario subordinado ni del profesorado, ni del grupo de iguales. Sus relaciones interétnicas son buenas y fluidas y su integración social en la escuela es excelente. En la escuela el alumnado se identifica con el rol estudiantil y minimiza las manifestaciones de su identidad étnica. En otras palabras, los *rom* entran en la escuela con una identidad «étnicamente neutral», que fuera de ésta vuelve a reestructurarse. Este fenómeno lo hemos explicado por la *voluntad* con que los *rom* pasan los territorios de las fronteras étnicas. Mientras en otros espacios el «mantenimiento de la fronteras étnico-culturales» se realiza con continuidad y con éxito, la escuela es un espacio

que se aprovecha pero no se identifica como terreno propio, *ergo*, la «labor de mantenimiento de la frontera cultural» (Eickson 1987) es innecesaria.

- Finalmente las **creencias simbólicas** sobre la escolarización aluden a las repercusiones negativas o positivas que el proceso y las relaciones educativas pueden provocar en la identidad étnica según los propios gitanos. La aculturación, la pérdida de identidad étnico-cultural o la desaparición de la lengua propia son algunos elementos que caracterizan generalmente estas creencias. La escuela, tanto en San Roque como en Bogotá, se presenta como un espacio que acelera el proceso de aculturación no inducido y controlado por la familia/*kumpania*, y por lo tanto genera temor y resistencia. Los gitanos y los *rom* explicitan sus aversiones acerca de la escuela refiriéndose a los peligros que presenta a la integridad de «la cultura» gitana/*rom*. Los «peligros» más a menudo mencionados coinciden en los dos contextos. La influencia de la inmoralidad de los *payos/gadyé* principalmente se teme respecto de las niñas y, sobre todo, pero no exclusivamente, en su relación con los varones *payos/gadyé*. Otra consecuencia negativa posible de los estudios que comentan los gitanos/*rom* es el aprendizaje de las formas de relacionarse entre los *payos/gadyé*, cosa que destruye el respeto por el padre y por los ancianos que es un pilar importante de la estructura jerárquica del sistema social gitano/*rom*. En Bogotá la lengua (*romanés*) funciona como un indicador de la gitaneidad (*romayimos*) y el uso del castellano en las relaciones escolares también presenta el peligro de perder las raíces de la identidad *rom*. En San Roque, la pérdida de la lengua propia (*romano caló*) se ha asumido por los gitanos independientemente de la escolaridad, aunque las pocas palabras *caló* controladas todavía guardan un sentido simbólico entre ellos. En ambos contextos existe una gran **variabilidad de posturas** entre los dos extremos: la interpretación de la aculturación inducida por la escuela como un proceso *aditivo* (Gibson 1988) o bien las lecturas del mismo como un proceso *unilinear* que conlleva la pérdida de referentes culturales originales y su sustitución con nuevos referentes.
- En San Roque y en Bogotá la familia/*kumpania* ejerce continuamente presión en los miembros para que respeten las reglas. Una de las manifestaciones de esta **presión comunitaria** es la acusación de infidelidad con su cultura y la imitación de los *payos/gadyé*. Los gitanos utilizan el concepto de «apayamiento» o «apayarse» para describir este fenómeno, mientras los *rom* acusan por «transformarse en *gadyó*» (*gadyó kerdyol*) o «actuar como un *gadyó*» (*gadyicanés kerel*). En relación con los estudios, es más probable que una niña

gitana/*rom* se enfrente a estas críticas que un niño varón, y en los dos casos la acusación puede tener repercusiones radicales.

- La **historia** – a través de la que los gitanos/*rom* ocuparon su estatus minoritario en la sociedad – y las **relaciones presentes de poder** entre mayoría y minoría **repercuten en modelos culturales distintos** de los gitanos y los *rom* sobre la educación escolar. Además tenemos que añadir que hemos observado una gran variabilidad de modelos culturales no solamente entre los diferentes grupos, sino también dentro del mismo grupo en el mismo contexto.
- Las estrategias escolares de los gitanos/*rom* son muy variadas dentro del mismo colectivo y entre distintos colectivos gitanos/*rom*. Las diferencias intergrupales e intragrupalas de los modelos culturales repercuten en planteamientos de prácticas sociales y culturales diversas en el proceso de entrada, asistencia y abandono del sistema escolar, es decir, en estrategias escolares diversas. No obstante, hay que añadir que en un aspecto, en la fuerte **tendencia al abandono escolar** precoz, las prácticas escolares **muestran semejanza** tanto entre las familias gitanas de Badalona como entre las familias *rom* de Bogotá, aunque de grado distinto. También hemos demostrado que estas **prácticas escolares aparentemente parecidas no responden a la misma estrategia escolar**, ya que los contextos escolares y sociales son decisivamente diferentes.

Después de analizar las representaciones de los gitanos/*rom* sobre la escuela, también he llevado a cabo una comparativa sistemática de las **representaciones y discursos** de los **documentos escolares** y del **profesorado** frente al alumnado gitano/*rom* en relación con su entorno social más amplio. También he analizado brevemente qué respuestas da el profesorado a la diversidad en su práctica docente.

Primero, analizando algunos **documentos clave de los centros** escolares observados he encontrado **más discrepancias que similitudes** entre los dos contextos. Los dos centros responden de manera muy distinta al contexto docente y sociohistórico, a su vez muy diferente.

- En el *IES Ausiàs March* de San Roque, el alumnado gitano como grupo está oculto – sistemática y estratégicamente – en los documentos, mientras que se da gran énfasis a la diversidad, identificada ésta con el alumnado de familias inmigradas. Se aprovecha que a estos últimos se les otorga más atención política y mediática. En cambio, los documentos clave escolares del *IED Primavera Norte* de Bogotá simplemente no responden a los requisitos legales



y no comentan prácticamente nada sobre los grupos étnicos y la atención especial a estos en diversos niveles de realización. Los *rom* no aparecen en ningún documento, son absolutamente invisibles y desconocidos. Sin embargo, el IES *Ausiàs March* intenta explicar los fenómenos escolares relacionados con el alumnado gitano (sobre todo el absentismo, el bajo rendimiento, el abandono escolar y los problemas comportamentales), con el entorno sociocultural del barrio, y se rechaza hablar sobre el «problema gitano». En el *Primavera Norte* se rechaza tratar la diversidad del alumnado según su origen cultural, racial o étnico, porque esto se considera que contradiría la igualdad.

- En el *Ausiàs*, los documentos hablan sobre la diversidad en términos positivos y como un fenómeno deseado, pero los mismos documentos detallan intervenciones específicas, por lo que la diversidad se presenta como una serie de carencias. En el *Primavera Norte* las definiciones de la diversidad responden a la legislación, que celebra el carácter pluricultural y multiétnico del país, como fundamentos de la identidad nacional, pero los documentos escolares no detallan ni el fenómeno ni las intervenciones pedagógicas u organizativas relacionadas que respondan a la ley de la educación.
- En este lugar hay que mencionar que en el caso de San Roque los documentos y los discursos docentes sobre el alumnado gitano se han elaborado bajo una presión social y profesional real y duradera, mientras en Bogotá el desarrollo de documentos escolares, proyectos pedagógicos y opiniones relacionados con los *rom* es (mejor dicho, sería) una respuesta únicamente a la exigencia legal y no a una presión social y profesional real, porque los *rom* como grupo étnico o como «problema» prácticamente «no existen» en la escuela bogotana.
- En el caso de San Roque los documentos oficiales sistemáticamente disimulan la realidad de las relaciones educativas entre agentes clave. En el caso de Bogotá la poca visibilidad de los grupos étnicos y la poca importancia que se otorga a la atención a la diversidad de alguna manera acerca estos documentos más a la realidad de las relaciones entre agentes clave que al «espíritu» de la ley, con una retórica destacadamente intercultural.

Tras revisar los documentos clave de los centros escolares observados, he dirigido la atención hacia los **discursos, representaciones y expectativas del profesorado** sobre el «alumnado gitano». Éste último entre comillas, porque a lo largo del texto he entendido que el «alumnado gitano», como conjunto de personas con un problema común, está socialmente construido a partir de la imagen social de «el gitano».

- 
- Al principio de la investigación esperábamos que el discurso del profesorado sobre la atención a la diversidad fuera más contundente y convergente con el espíritu de la ley. Sin embargo, hemos visto que en ambos casos, y en algunas situaciones los discursos responden más a la realidad de las relaciones sociales que a la legislación correspondiente.
  - Cuando el profesorado de San Roque opina sobre el problema escolar del «alumno gitano» sus explicaciones vuelven a las imágenes estereotipadas del «gitano» y no a datos contrastados. En cambio el profesorado bogotano, aunque tenga inculcada una serie de estereotipos sobre los «gitanos», no vincula la imagen social estereotipada a la experiencia personal con el alumnado *rom*, porque sostenemos que el comportamiento escolar de los alumnos *rom* étnicamente neutrales (o invisibles) no responde en absoluto a esas imágenes sociales. Además gran parte del alumnado *rom* nunca desvela su identidad étnica a lo largo de los años académicos, y el profesorado se ve poco interesado por averiguarlo.
  - El profesorado en San Roque por regla general, habla sobre el alumnado gitano en términos de fenómenos negativos y de carencias: absentismo, falta de interés, mala «convivencia», abandono escolar. Aunque el comentario detallado de éstos suele compensarse con el comentario que «pero hay de todo, también tenemos excelentes alumnos gitanos». Por el contrario, el profesorado del centro bogotano demostró un discurso poco elaborado sobre el «alumnado *rom*». El punto común en ese profesorado se encuentra en la extremadamente poca información que tiene sobre este grupo étnico y el relativo desinterés por trabajar el tema.
  - El profesorado de San Roque expresaba su opinión sobre las razones o los orígenes de los problemas escolares del alumnado gitano alrededor de cuatro fenómenos. Primero, existe una discontinuidad cultural entre la familia gitana y la sociedad mayoritaria representada por la escuela: los padres y la «comunidad» presenta incentivos contrarios a los escolares y no comparte los objetivos académicos-sociales de la escuela. Segundo, el propio alumno no se esfuerza, se ve desmotivado y muestra una actitud negativa. Tercero, la sociedad capitalista injusta repercute en la desigualdad del sistema escolar. Cuarto, la falta de recursos (materiales, humanos, información, formación etc.) hace difícil la respuesta adecuada de parte del profesorado y la escuela. En Bogotá, el profesorado no tiene explicaciones tan claras. En las opiniones improvisadas sobresale la responsabilización de la familia *rom*.

- Respecto de las posibles soluciones a esta situación, el profesorado de San Roque tiene propuestas «claras». Necesita más recursos (sin especificar éstos), haría falta conocer mejor el barrio y las familias gitanas, sería necesario realizar cambios organizativos y metodológicos (pedagógicos). En este último punto no se ha observado ninguna propuesta concreta sobre cambios radicales, sino más bien algunas ideas sueltas sobre cambios parciales. En Bogotá, sólo se escuchan algunas ideas improvisadas acerca de la sensibilización de las familias *rom* o bien la introducción de sanciones si no cumplen con sus deberes, pero el profesorado no tiene claro ni los detalles del problema, ni tampoco las posibles soluciones de estos. He destacado en los dos casos el poco rigor con la que el profesorado identifica, define y cuantifica el problema y elabora las respuestas que corresponden.

Finalmente he analizado comparativamente algunas **prácticas docentes** con los que la diversidad se responde tanto en el aula como en la organización escolar.

- En San Roque he observado al respecto una separación entre las situaciones académicas y lúdicas o extraacadémicas del mismo centro educativo. En lo académico el principal objetivo del profesorado es el cumplimiento de las metas académicas y el máximo esfuerzo del profesor se centra en la optimización del ambiente para la trasmisión de los saberes. La diversidad se atiende si esto ayuda al establecimiento de este ambiente óptimo, pero no forma parte del objetivo principal. La atención a la diversidad, sin embargo, es uno de los ejes centrales de una gran parte de las actividades extraacadémicas o lúdicas. Aquí se trabaja la faceta menos problemática de la diversidad, a un nivel superficial. Parece que el profesorado no tiende a vincular la experiencia de las actividades lúdicas con las situaciones académicas, que no hay travesía entre ambos aspectos. En cambio en el caso bogotano, la diversidad se respeta, pero no forma parte de los planteamientos pedagógicos, aparte de su problematización en el marco de las asignaturas.
- En San Roque existen otras formas de «tratar» la diversidad fuera del aula desde la intención verdadera de inclusión hasta la práctica evidente de la exclusión. El TAE prepara a los *nou-vinguts* a la integración escolar y su carácter es provisional. La *sala de permanencia* o *sala de expulsados* da una solución provisional de carácter segregado a conflictos puntuales. Mientras que el *aula oberta*, que funciona sin definición clara de los objetivos, tiende a responder con segregación a largo plazo a desafíos pedagógicos y crea barreras considerables para la reinserción del alumno a su grupo o clase normal. La

*derivación* del alumno «chungo» a otros centros es una práctica aceptada por los centros de la zona e incluso por la inspección. Finalmente el alumnado absentista es atendido por una entidad privada del barrio, y el centro no les asegura la reincorporación a la enseñanza normalizada. El centro, según hemos visto, no tiene propuestas pedagógicas para afrontar el problema dentro del aula, sino que «prefiere» las respuestas «organizativas» fuera del aula. e incluso más allá del centro.

Así pues la práctica docente no promueve la igualdad de oportunidades educativas del alumnado gitano/*rom*. Hay que insistir en que las condiciones son muy diferentes en ambos contextos, sin embargo independientemente de esto, ninguno de los dos centros observados identifica adecuadamente las condiciones estructurales subyacentes de la desigualdad y ninguno de los dos desarrolla planes, proyectos e identifica métodos pedagógicos convenientes para promover la igualdad de oportunidades.



Los trabajos anteriores circunscritos a este tema, aunque han respondido a algunas preguntas planteadas, han abierto aún más interrogantes y han alimentado la inquietud científica. En este sentido, la presente tesis plantea la apertura de nuevas líneas de investigación posibles. Entre ellas, quisiera señalar tres en las que tengo la intención de seguir trabajando desde la antropología de la educación. Primera, la gran cantidad de datos empíricos y teóricos acumulados y no explorados o no suficientemente desarrollados en este estudio requieren una mayor profundización. Segunda, la heterogeneidad de los contextos en los que se encuentran los colectivos gitanos en el Estado español y la llegada de nuevos grupos gitanos/*roma* de otros países europeos ofrecen nuevos objetivos para futuros estudios comparativos. Tercera, el carácter cambiante y dinámico de los contextos estudiados demanda una revisión sistemática y continuada de las relaciones y experiencias de los colectivos observados con la educación escolar, junto a la interpretación que le dan los agentes educativos clave. Sea cual sea la línea elegida, tengo la convicción de que tiene que realizarse a través de la aproximación etnográfica y la constatación empírica. De ello esta tesis ha intentado ser una buena muestra.

## Epílogo

«Be van fejezve a nagy mű, igen.  
A gép forog, az alkotó pihen.  
Évmilliókig eljár tengelyén,  
Míg egy kerékfogát újítani kell.»  
(Imre Madách: La tragedia del hombre, 1860)

[«Sí, la gran obra está terminada.  
He ahí la máquina lanzada.  
El creador puede descansar. Este universo,  
en el seno de los cielos bien asentado en su eje,  
millones de años podrán verlo girar  
sin que falle uno sólo de sus resortes...»<sup>182</sup>]

No es fácil terminar este trabajo, que ha acompañado mi vida durante casi seis años, porque esto significa no sólo cerrar unas historias y abandonar algunas ilusiones, sino también abrir nuevos horizontes y plantear nuevos retos. El problema, sin embargo, es que no tengo ni la más mínima sensación del Creador de Madách que ha terminado una máquina magnífica y completa. Entre los objetivos previos más secretos de la investigación estaba el descubrimiento de *la* solución de los *problemas*. Con la arrogancia del novato planteé la ilusión de asentar el universo imperfecto en su eje, y ahora toca reconocer que el antropólogo no es creador. Aunque tenga pruebas, los límites no son fáciles de aceptar. La lección más válida de este largo proceso es, sin duda, que he conseguido ubicarme profesionalmente a medio camino entre la realidad social y las ilusiones sobre la igualdad y, quizá la más importante, entre la obligación de denunciar los detalles de las imperfecciones y las posibilidades de contribuir a la mejora de éstas.

Como tantos otros antropólogos trabajando con minorías y escuela yo he tenido la firme intención, con este trabajo de investigación, de poder ser útil a todos los agentes implicados, instituciones educativas y administraciones. Más que dar respuestas, he intentado aclarar fenómenos relacionados con el *problema* central. Confío en que este primer intento de condensar las ideas generadas acerca de los gitanos y la escuela, la «gran obra», en lugar de haber terminado, haya comenzado. Espero que las etnografías y sus interpretaciones lleguen a *mis* protagonistas y tengan repercusiones en los ámbitos donde se definen unas condiciones más amplias de las relaciones educativas entre mayoría y minoría y los procesos escolares en que participan.

Más concretamente, después de cerrar esta primera etapa de la tesis doctoral, queda la labor de comunicar los resultados a tres *target groups*, a través de futuras publicaciones, la participación en investigaciones de esta línea y, por supuesto, la implicación en la formación: al profesorado junto con los demás profesionales de la

<sup>182</sup> Imre Madách (1978) La tragedia del hombre. Versión de Virgilio Piñera – Budapest: Corvina

educación; a los propios gitanos junto con sus diversas formas de representación étnica y política; y a las administraciones que protagonizan los procesos de toma de decisiones sobre la relación de los dos colectivos anteriores. Considero que esta tesis doctoral, en su forma presente, les aporta los siguientes valores.

Para el **profesorado** es útil para:

- La comprensión de las representaciones y creencias de los gitanos/*rom* acerca de la escuela.
- El reconocimiento de los mecanismos mediante los cuales, a través de las condiciones históricas y relaciones sociales presentes, desarrollan los gitanos/*rom* sus «modelos culturales» que inciden en las diversas «estrategias y prácticas escolares».
- Darse cuenta de la diversidad de modelos y estrategias dentro de la comunidad gitana local y entre los diversos colectivos gitanos.
- El reconocimiento del «alumno y alumna gitano» como «niño y niña gitano/*rom*».
- Reconocer las influencias retóricas que inciden en los propios discursos del profesorado
- Reconocerse a sí mismos como *agentes culturales* junto con su rol de profesionales de la educación.
- Darse cuenta de la necesidad de obtener una visión más amplia y antropológica de su labor docente. Reconocer las relaciones *macro* de poder que se traducen en sus relaciones educativas *micro* con el alumnado.
- Volverse hacia su práctica con una reflexión autocrítica continua.
- Especialmente en el caso bogotano, situarse frente a un fenómeno anteriormente desconocido: los *rom* como grupo étnico y su relación con el sistema educativo.

Para las **administraciones** es útil para:

- Poder conocer la visión externa y crítica sobre la realidad escolar de un barrio desde su aspecto más estigmatizado.
- Identificar los antecedentes de la situación actual de las relaciones educativas en el instituto: entre minoría y mayoría y entre el profesorado y los gitanos.
- Reconocer la gran variabilidad de las circunstancias que pueden resultar de relaciones educativas y experiencias escolares parecidas. Por tanto la necesidad

- de elaborar respuestas flexibles y basadas siempre en el conocimiento de la realidad local.
- Identificar los agentes *clave* en el proceso educativo del colectivo gitano/*rom* para poder marcar las líneas de intervención.
  - Reconocer los malfuncionamientos del sistema educativo que requieren una intervención (recursos, coordinación, organización, consulta y seguimiento) inmediata.

Para los **gitanos/rom**:

La aportación de este trabajo de investigación hacia los colectivos de gitanos/*rom* es básicamente indirecta. Considero que todos los trabajos etnográficos que transmiten la diversidad de representaciones y opiniones de las personas y los colectivos gitanos contribuyen a una mejor comprensión de estos por parte de la sociedad mayoritaria. Esta tesis contribuye a la visibilización de unas condiciones poco conocidas que dificultan la mayor participación y el seguimiento de los gitanos en el sistema educativo, y llama la atención sobre un tema que parece ser considerado como menos importante, menos urgente que otras preocupaciones más coyunturales.

Mucho se ha hablado de los gitanos y la escuela. Pocos trabajos de investigación sobre el tema se han realizado. Pero los antropólogos tenemos la obligación de seguir demostrando que estamos lejos de la igualdad educativa y que hay que buscar los porqués de este fenómeno. Esta tesis doctoral ha intentado aportar elementos a la comprensión de este tema tan complejo e inmenso, manteniendo la ilusión en que algún día, este *universo* nuestro esté bien asentado en su eje, aunque fallen sus resortes.



## Bibliografía

- AA.VV (2005) Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: Representações recíprocas – Lisboa: Alto comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas y Ministério da Ciencia, Inovação e Encino Superior
- AA.VV. (2001) Hechos gitanales. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc – Bellaterra: Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona
- ABAD, María Mercedes (2004) La juventud de la etnia gitana de Colombia está entre la tradición y las exigencias del nuevo mundo En: diario de El Tiempo Julio 6 de 2004
- ABAJO, José Eugenio y Sílvia CARRASCO. eds. & Equipo de Investigación sobre el Éxito Escolar del Alumnado Gitano. (2004) Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS) and CIDE (MEC), Colección Mujeres en la Educación
- ABAJO, José Eugenio; CARRASCO. Sílvia (2005) El éxito escolar del alumnado gitano: encrucijada personal, familiar, comunitaria, escolar y social En: Memoria de papel Vol.2.– Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos p179-188.
- ABAJO, José Eugenio (1997) La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos - Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales
- AGREDA, Antonia (sd) Documento marco para la evaluación al programa de etnoeducación en Colombia - Bogotá: manuscrito
- AGUADO ODINA, Teresa et al. (1999) Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales - Madrid: Ministerio de Educación y Cultura
- AGUILERA CORTÉS, P. (2000) La participación política en la comunidad gitana. En: Gitanos - Pensamiento y Cultura, No. 4 April 2000. p16-19.
- AKKARI, Abdeljalil y FERRER, Ferran (2000) La Educación Intercultural en España y en Suiza: un enfoque comparativo. En: Revista Española de Educación Comparada, N°6, p285-316.
- ALEGRET José Luí; MORERAS, Jordi, SERRA, Carles (1991) Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP – Barcelona: Ajuntament de Barcelona
- ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (1997) Editor's Preface En: Anthropology & Education Quarterly 28(3):315-317. American Anthropological Association
- ANDRÉS, M<sup>a</sup> Teresa; CABALEIRO, Benjamín (cords) (2006) Investigación: El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. Resumen de resultados y primeras conclusiones, Dossier: Educación N° 4 abril-junio En: Gitanos, pensamiento y cultura N° 34-35 – Madrid: FSG
- ANDRÉS, M<sup>a</sup> Teresa; FRESNO, José Manuel (2002) Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria – Madrid: Fundación Secretariado General Gitano
- ARANGO OCHOA, Raúl; SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, Enrique (1994) Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas - Bogotá: Departamento Nacional de Planeación de Republica de Colombia, Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible
- ARDÉVOL, Elisenda (1987) Vigencias y cambio en la cultura de los gitanos En: Teresa San Román. Entre la marginación y el racismo, reflexiones sobre la vida de los gitanos. p 61-108 – Madrid: Alianza Editorial

- (1986) Antropología urbana de los gitanos de Granada; Tesi de Llicenciatura dirigida per la Dra. Teresa San Román – Universitat Autònoma de Barcelona [en manuscrito]
- BALLESTÍN, Bea (2004) *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques en un barri de Mataró*. Tesis de máster. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural.
- BANKS, James A. (1981) *Multiethnic Education. Theory and Practice* - Boston: Allynand Bacon
- BANKS, James A. (1997) *Educating Citizens in a Multicultural Society* - New York: Teachers College Press - Teachers College Columbia University
- BANKS, James A.; Lynch, James (eds) (1986) *Multicultural education in western societies* - London [etc.]: Holt, Rinehart and Winston
- BARTH, Fredrik (ed) [1969] (1994) *Ethnic groups and boundaries. The Social Organization of Culture Difference* – Oslo: Universtitetsforlaget
- BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2006) ¿Por qué fracasan los gitanos/Rom en Badalona y en Bogotá? Estudio comparativo XII. Conferencia de Sociología de la Educación - ASE, Universidad de La Rioja, Logroño 14-16 de septiembre de 2006 [no publicado]
- (2005c) *Situación socioeducativa de los Rom de Bogotá* - Informe entregado a la Secretaría de Educación Distrital - Bogotá D.C. [no publicado]
- (2005b) *Invisible Gypsy Students in Intercultural Schools* – ponencia presentada en la reunión anual de la Gypsy Lore Society 8-9/09/2005 en Universidad de Granada
- (2005a) *Do circumstances make Roma pupils fail? Teachers' discourses about Roma pupils* – En: *Research Seminar Papers – «Social inclusion and young people: a research seminar to inform policy and practice»* organizado por Consejo de Europea & Comisión Europea: «Youth Research Partnership»: Budapest 31/11-02/11/2005
- (2004a) *Dificultades de múltiples unidades de observación. Actas I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina, 12-13 julio, 2004. Valencia, Alemania.- (2003) *La situación socio-educativa del pueblo gitano en España y Hungría. Análisis comparativo*. En: *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Monográfico sobre «El éxito escolar de los/as españoles/as gitanos/as. - Éxito académico y minorías étnicas»*
- (2004b) *Experiencias escolares del alumnado gitano en un barrio de la periferia de Barcelona: una aproximación etnográfica*. Proyecto de investigación. Tesina de Máster. coordinado por la Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Carrasco i Pons – UAB: Departament d'Antropologia Social i Cultural
- BERNAL, José (2003) *The Rom in the Americas* En línea: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/bf902ccea1dff107c1256d2600377385/\\$FILE/G0314171.doc](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/bf902ccea1dff107c1256d2600377385/$FILE/G0314171.doc) [consulta: 14/07/2005]
- BESALÚ, Xavier (2002) *Diversidad cultural y educación* – Madrid: Síntesis
- BHOPAL, K. (2004) *Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions* En: *British Journal of Educational Studies*, 52 (1), pp. 47-64
- BONAL, Xavier (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas* – Barcelona: Piados
- BOTEY, Jaume; FLECHA Ramón (1997) *Transformar dificultades en posibilidades*. En: *Cuadernos de pedagogía* No.265 – Barcelona: Praxis
- BOURDIEU, Pierre (1999) [1989] *Los poderes y su reproducción* En: E.M. Velasco Maillo, F.J. Farcía Castaño, Á. Díaz de Rada (eds) *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar* – Madrid: Trotta

- BOURDIEU, Pierre (1979) Los Tres Estados del Capital Cultural En: Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, p.11-17
- BOURDIEU, Pierre y PASERON, J.C. (1997) La reproducción - Barcelona: Laia
- BLOOM, A. (1987) The closing of the American mind - New York: Simon and Schuster
- BRETONES PEREGRINA, Eva (1999) Políticas educativas y diversidad socio-cultural: Aproximación comparativa desde una perspectiva europea. Trabajo de Investigación de Máster - Departament d'Antropologia Social y Prehistoria. UAB [en manuscrito]
- BUENO AGUILAR, Juan José (1998) Controversias en torno a la educación multicultural. En HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, Vol.1, n2, 1998 [consulta: 29/04/ 2006] <http://www2.uca.es/HEURESIS>
- CABRERA, Francisco (2002) ¿Cuál «milagro bogotano»? En: Deslinde N° 32; junio - agosto. En línea: [http://www.notasobreras.org/columnistas/franciscocabrera/cual\\_milagro.htm](http://www.notasobreras.org/columnistas/franciscocabrera/cual_milagro.htm) [consulta: 14/02/2004]
- CALVO BUEZAS, Tomás (2005) La imagen social de los gitanos. Una reflexión desde las primeras investigaciones. En: Memoria de papel Vol.2.– Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos p125-131
- (1990) ¿España racista? Voces payas sobre los gitanos – Barcelona: Anthropos
- CAMACHO, Paula (2006) Una gitana aspira a representar a su pueblo desde el Senado, Marzo 8 de 2006 En: periódico «El tiempo» de Bogotá
- CAMILLERI, Carmel (1985) Antropología cultural y educación - París: UNESCO
- CARBONELL I PARIS, Francesc (sd) Decálogo para una educación intercultural - en red: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/DECALOGO.pdf> [consulta: 1/02/2006]
- CARRASCO, S.; Ballestín, B.; Borison, A. (2005) Infancia i immigració: tendències, relacions i polítiques. En: Infancia, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004. Barcelona. Consorci Infància i món urbà (CIIMU).
- CARRASCO, Sílvia.; Ballestín, Beatriz.; Bertran, M.; Borison, A.& Molins, C. (2005) Etnografía, educación, y políticas públicas. Oportunidades y dificultades desde a experiencia en Barcelona. En: Ankulegi. Revista de Antropología Social (9).
- CARRASCO, Sílvia (2005) Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado extranjero. En: Monográfico Aulas de Acogida en España. Aula de Innovación Educativa n° 147. Barcelona. GRAÓ
- (2005) Relación etnográfica y devolución de resultados en la investigación educativa. En: Actas 1 Reunión Científica sobre Etnografía y Educación. Talavera de la Reina, 12-13 julio, 2004 - Valencia: Alemania.
- (2004a) L'educació multicultural a Catalunya: un debat ajornat En: Revista d'Etnologia de Catalunya, n° 24. Barcelona. Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya
- (2004b) La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumnado gitano. En: Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, septiembre: Monográfico sobre «El éxito escolar de las Españolas y Españoles Gitanos/as» (éxito académico y minorías étnicas) N°25/26 – Madrid: AEG
- (2003a) Antropología de la educación y antropología para la educación. En: Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro, Colección de Antropología Cultural, n°22 - Bellaterra: SP-UAB

- (2003b) Interculturalidad, educación, comunicación – en línea: página web de Textos fundamentals de la Forum 2004 de la Universitat Autònoma de Barcelona: Bellaterra, <http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/carrcas.html> [consulta: 02/09/2003]
  - (2003c) La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educació*, nº 330. p99-136.
  - (2002a) Antropología de la educación y antropología para la educación En: Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions
  - (2002b) Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu. Ponencia del IX Congreso de la FAAEE, Barcelona: Institut Català d'Antropologia (CD-Rom, 2003)
  - (2001a) Multiculturalidad: puntos básicos para repensar la relación socioeducativa. En: Gómez-Granell, C y Vila, I, La ciudad como proyecto educativo - Barcelona: Octaedro
  - (2001b) La llengua en les relacions interculturals a l'escola. En: Didàctica de la Llengua i la Literatura. 23. Monogràfic sobre Multiculturalitat i Llengua, Gener, 2001
  - (2000-2001) Glossari en Tema del curs: Multiculturalitat i Escola, Guix. Elements d'acció educativa nos. 268-276. Elements d'acció educativa nos. 268-276.
  - (1997) Usos y abusos del concepto de cultura En: Cuadernos de pedagogía Nº 264, p14-19
- CARRASCO, S.; BALLESTÍN, B. et al (2002) Primer Informe sobre l'estat de la infància i la família a Barcelona. - Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà de Bcelona
- CASA-NOVA, Maria José (2006) A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional En: INTERACÇÕES NO.2, pp. 155-182 En línea: <http://www.eses.pt/interaccoes> [consulta: 16/09/2006]
- (2002) Etnicidade, Género e Escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto. Lisboa – Instituto de Inovação Educacional
- COLECTIVO IOÉ (1997) La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre Atención a la Diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero. Informe de investigación - Madrid. En línea: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=806](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=806) [consulta: 12/02/2006]
- CONGRESO DE DIPUTADOS (1999a) Informe de la Subcomisión, creada en el seno de la Comisión de Política Social y empleo, para el estudio de la problemática del pueblo gitano. Madrid: Congreso de los Diputados, Comisión de Política Social y Empleo (diciembre) En línea: <http://www.fsgg.org/Informe%20subcomision.htm> [consulta: 18/09/2006]
- (1999b) Informe de la Subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo Gitano. Madrid: Congreso de los Diputados, Comisión de Política Social y Empleo.
- COUNCIL OF EUROPE (2006) 2nd report of Framework Convention for the Protection of National Minorities (MTAS) En línea: <http://tnd.odihhr.pl/?p=qu-ig,3,2> [consulta: 18/09/2006]
- COUNCIL OF EUROPE (2002) Questionnaire on the Legal Situation of Roma/Gypsies/ Travellers in Europe), En línea: <http://assembly.coe.int/documents/workingdocs/doc02/EDOC9397.htm> [consulta: 07/04/2006]
- COUNCIL OF EUROPE (2000) Report submitted by Spain pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities

- COUNCIL OF EUROPE/ COMITÉ DE MINISTRES (2000) Recomanació No R (2000) 4 del Comitè de Ministres dels estats membres sobre l'educació dels infants rom/gitanos a Europa Capítol Preliminar En línia: [www.ciemen.org/mercator/bulletins/41-22.htm](http://www.ciemen.org/mercator/bulletins/41-22.htm) [consulta: 13/04/2005]
- COUNCIL OF EUROPE / MG-S-ROM (2000) Roma And Statistics, Strasbourg, 22-23 May En línia: [www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/mgsrom/othertexts/MGSROM\(2000\)13Statistiques\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/mgsrom/othertexts/MGSROM(2000)13Statistiques_en.asp) [consulta: 13/06/2006]
- COUNCIL OF EUROPE (1989) Resolució del Consell i dels ministres d'Educació, relativa a l'escolarització dels nens gitanos i itinerants En línia: [www.ciemen.org/mercator/pdf/but41.PDF](http://www.ciemen.org/mercator/pdf/but41.PDF) [consulta: 15/10/2005]
- CREA (2004) Final Report. Workaló. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The Gypsy case – s/l: European Commission
- CREA (s/d) Del abandono escolar a la educación como elemento de transformación. Propuestas de cambio para superar el absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas. Brudila Callí. As mujeres gitanas contra la exclusión social. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas En línia: [página web de CREA] <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/Brudila/Documentos%20corregidos/Maqueta%20Brudila.pdf> [consulta:13/04/2005]
- CRESPO, Isabel, LALUEZA, José Luís., et al. (2005) Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. In M. NILSON and H. NOCON (Eds.) School of Tomorrow. Developing Expansive Learning Environments – Berna: Peter Lang.
- CRESPO, Isabel; LALUEZA, José Luis (2003) Culturas minoritarias, educación y comunidad. En: ESSOMBA M. A. (ed.). Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido - Barcelona. PRAXIS
- CRESPO, Isabel; LALUEZA, José Luis; PALLÍ, C. (2002): Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. Community, Work and Family. Vol. 5, N. 1: 49-66.
- CRESPO GARCÍA, Isabel (2001) Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: El papel de la mujer gitana en una comunidad gitana. Tesis doctoral. Universitat d'Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia de l'Educació
- CUMMINS, Jim (1997) Minority Status and Schooling in Canada En: Anthropology & Education Quarterly 28(3):411-430 – American Anthropological Association
- DANE (2006) Colombia una nación multicultural: Su diversidad étnica - Bogotá: Dirección de Censos y Demografía - Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas En línia: [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/colombia\\_nacion.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/colombia_nacion.pdf) [consulta 20/10/2006]
- DEHISI (Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat) (2001a) Avaluació de necessitats del barri de Sant Antoni (Badalona) – encarregat per la Direcció General de Serveis Comunitaris, Generalitat Catalunya
- (2001b) Tradición y cambio en la cultura gitana: pensando futuros En: AA.VV. (2001) Hechos gitanos. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc – Bellaterra: Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona
- DELAMONT, Sara (2002) Fieldwork in Educational Settings. Methods, pitfalls and perspectives - London and New York: Routledge
- DEMAN, Katharina (2002) Roma in Kolumbien: Schwieriger Weg zwishcen Tradition un neuen Zeiten. En: Revista bilingüe ROMANI PATRIN Nr.3. september 2002, p4. – Oberwart: Verein Roma En línia: <http://romani.uni-graz.at/romani/download/files/patrin02-03.pdf> [consulta:12/04/2003]

- DERRINGTON, Chris and KENDALL, Sally (2004) *Gypsy Traveller students in secondary schools: Culture, identity and achievement*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- DÍAZ DE RADA, Ángel (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos* – Madrid: Siglo XXI. Editores
- ECHEVERRI Adriana (2005) *Tiempo de gitanos* En: revista on line «Semana» En línea: <http://portal2.semana.com> [consulta:12/09/2005]
- ECRI (2006) *Tercer informe sobre España*. Adoptado el 14 de junio de 2005 CRI(2006)4 – Strasbourg: Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, Consejo de Europa
- EDUCACIÓN PARA CADA SITUACIÓN (2004) en «Altablero» No. 28, MARZO-ABRIL. En línea [página web del Ministerio de Educación Nacional] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html> [consulta:12/09/2004]
- ENCISO PATIÑO, Patricia (2004) *Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales Sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana*. Serie: Revolución Educativa: Colombia aprende. Estudio N°1. - Bogota: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- EQUIPO BARAÑI (2001) *Mujer gitana y sistema penal* – Madrid: Metyel En línea: <http://personales.jet.es/gea21/> [consulta: 11/06/2006]
- ERICKSON, Frederick (1987) *Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement* En: *Anthropology & Education Quarterly* Vol.18, N°4, Diciembre p335-356
- ERIO, ERRC, FOCUS CONSULTANCY (2004) *The situation of the Roma in an enlarged European Union* – Luxemburg: Comisión of the European Union
- ESSOMBA, Miquel Àngel (2003) *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya* - Tesis Doctoral: Departament de Pedagogia Aplicada – UAB
- EUMC (2006) *Roma and Travellers in Public Education. An overview of the situation in the EU Member States* – Viena: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia
- EVERHART, B. Robert (1999) [1983] *Leer, escribir y resistir*. En: E.M. Velasco Maillo, F.J. Farcía Castaño, Á. Díaz de Rada (eds) *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar* – Madrid: Trotta
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2006) *¿Qué hay de verdad en la educación?* En: *Cuadernos de Pedagogía* No. 361. pp.54-57 – Barcelona: Praxis
- (2005) *¡Con la escuela habéis topado, amigos gitanos!* En: *Memoria de papel* Vol.2.– Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos p 99-105
  - (2003) *Desigualdades ante la educación. Una herida que no cierra*. En: *Cuadernos de Pedagogía Monográfico* No. 326. pp.44-51 – Barcelona: Praxis
  - (2002a) *Yo, nosotros, todos. Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red*. En: *Cuadernos de Pedagogía* No. 317. pp.88-92. – Barcelona: Praxis
  - (2002b) *Iguales, libres y responsables*. En: *Cuadernos de Pedagogía* No. 311. pp.56-60 – Barcelona: Praxis
  - (2000) *Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos*. En: *Gitanos. Pensamiento y cultura*. N° 7/8; pp 66-73– diciembre - Madrid: ASGG
  - (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo* - Barcelona: Ariel
  - (1995) *La escolarización del Pueblo gitano* – Granada: Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada, CIDE

- (1990a) La escuela a examen – Madrid: EUDEMA
- (1990b) La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo – México [etc]: Siglo XXI
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, María Dolores (2005) Asociacionismo en las mujeres gitanas. En: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Memoria de papel Vol.1. p73-78 – Valencia: AEG
- FERNÁNDEZ MORATE, Segundo (2000) Las Familias gitanas ante la educación - Palencia: Diputación de Palencia. Departamento de Cultura
- FERNÁNDEZ MORIEL, Ángeles (2003) Projecte de millora del process d'atenció a l'absentismo escolar a la zona IV de Serveis Personals y Anex II. Benchmarking amb alters municipis – Badalona: Ajuntament de Badalona
- FLECHA, Ramón (1991) Reforma, diversidad y desigualdad. En: Cuadernos de pedagogía N° 198, pp.65-67 – Barcelona: Praxis
- FLECHA GARCÍA, J. Ramón (2005) El aprendizaje de las familias: Las personas adultas gitanas en comunidades de aprendizaje En: Memoria de papel Vol.2. p47-55 – Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos
- FLECHA, Ramón y AUBERT, Adriana (2003) Educación democrática de personas adultas: Educar desde la inclusión En: Gitanos, pensamiento y cultura N°21.octubre – Madrid: Fundación Secretariado General Gitano
- FLECHA, Ramón; VARGAS, Julio (2000): El aprendizaje dialógico como «experto» en la resolución de conflictos. Contextos educativos , vol. 3, pp. 81-88 – La Rioja: Universidad de La Rioja
- FLICK, Uwe (2004) Introducción a la investigación cualitativa – Madrid: Morata
- FORDHAM, Signithia (1996) Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High – Chicago: University of Chicago Press
- FORMOSO, Bernard (2000) Cigányok és letelepültek En: PRÓNAI, Csaba. Cigányok Európában 1. Kulturális antropológiai tanulmányok. Nyugat-Európa p.29-180 – Budapest: Új Mandátum
- FRASER, Angus (1996) A cigányok - Budapest: Osiris
- FRASER, Angus (1995) [1992] The Gypsies. Second Edition. – Oxford UK: Blackwell
- FSG (2006) El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. Resumen de resultados y primeras conclusiones En: Gitanos Pensamiento y Cultura. N°34-35 abril-junio; Dossier N°4. «Educación» – Madrid: Fundación Secretaria Gitano
- GAMELLA, Juan F. y Sánchez-Muros, Patricia S. (1998) La imagen infantil de los gitanos. Estereotipos y prejuicios en escuelas multiétnicas – sl: Fundació Bancaixa
- (s/d) Los crímenes de Loja. Visiones payas y gitanas de un enfrentamiento étnico. En línea: [www.ugr.es/~pwlac/612\\_06JuanF\\_Gamella-Patricia\\_Sanchez-Muros.html](http://www.ugr.es/~pwlac/612_06JuanF_Gamella-Patricia_Sanchez-Muros.html) [consulta: 18/10/2004]
- GARCÍA, C.; VARGAS, J. (2000): Comunidades de aprendizaje: la escuela de todos/as. Akoba Kalo. pp. 10-11 – Barcelona: Federación de Asociaciones Gitanas
- GARCÍA GRÀCIA, Maribel (2005) Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. En: Revista de Educación No.338 pp.347-374
- (2003) L'absentisme escolar a primària i secundària: algunes claus d'anàlisi per a la intervenció. En: Maribel GARCIA GRÀCIA (coord.) Abandonament escolar,



- desescolarització i desafecció. Finestra oberta núm. 37, Octubre 2003 - Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- (2001) Prácticas de intervención contra el absentismo a secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona. Comunicación presentada al VII congreso Español de Sociología. Salamanca, 20,21 y 22 de septiembre.
- GARCÍA PASTOR, Begoña (2005) La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela. Tesis Doctoral – Castellón: Departamento Historia, Geografía y Arte, Universitat Jaume I.
- GARRETA BOCHACA, Jordi LLEVOT CALVET, Núria (colaboradora) (2003) El Espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural (Tercer premio nacional de investigación educativa 2002) - MECD: Secretaría Gnereal de Educación y Formación Profesional; CIDE
- GARRETA BOCHACA, Jordi (2003) La integración sociocultural de las minorías étnicas: Gitanos e inmigrantes – Rubí (Barcelona): Anthropol Editorial
- GARRIGA, Carme (dir) (2003) Els gitanos de Badalona. Una aproximació sociològica. - Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea de Benestar Social
- (2000) Els gitanos de Barcelona. Una aproximación sociológica – Barcelona: Diputació de Barcelona
- GAY, G (1995) Currículo theory and multicultural education En: J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds) Handbook of research on multicultural education (p 25-43) - New York: Macmillan
- GAY Y BLASCO, Paloma (1999) Gypsies in Madrid. Sex, Gender and the Performance of Identity - Oxford: Berg
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1996) Educació intercultural - Orientacions per al desplegament del currículum - Barcelona: Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament
- GIBSON, Margaret A. (1997a) Exploring and Explaining the Variability: Cross-National Perspectives on the School Performance of Minority Students En: Anthropology & Education Quarterly 28(3):318-329 - American Anthropological Association
- (1997b) Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology En: Anthropology & Education Quarterly 28(3):431-454 - American Anthropological Association
  - (1991) Minorities and Schooling En: Margaret A. GIBSON and John U. OGBU (eds) Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities - New York: Garland Publishing Inc.
  - (1988) Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School – Itaca, NY: Cornell University Press
  - (1987) The School Performance of Minority Students. En: Evelyn JACOB; Cathie JORDAN (eds) Theme issue. Anthropology and Education Quarterly 18:262-275
- GIBSON, Margaret A.; Parminder K. BHACHU (1991) The Dynamics of Educational Decisión Making. En: Margaret A. GIBSON and John U. OGBU (eds) Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities - New York: Garland Publishing Inc.
- GIBSON, Margaret A. and John U. OGBU (eds) (1991) Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities - New York: Garland Publishing Inc.
- GIBSON, Margaret A.; Patricia GÁNDARA; Jill PETERSON KOYAMA (2004) The role of peers in the schooling of U.S. Mexican youth En: GIBSON, Margaret A.; Patricia GÁNDARA; Jill PETERSON KOYAMA (eds.) School Connections. U.S. Mexican

- youth, peers, and school achievement - New York and London: Teachers College, Columbia University
- GILLBORN, David (1997) Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement En: : Anthropology & Education Quarterly 28(3):375-393 – American Anthropological Association
- GIMÉNEZ ADELANTADO, Ana (2002) The Education Of Gypsy Childhood In Europe. – en línea: página web del proyecto internacional Opre Roma: <http://www.opre.roma.uji.es> [consulta: 18/06/2004]
- (2001) La situación escolar de la infancia gitana en Andalucía En: CRITICA. Num. 889. pp. 30-33.
  - (1999) Los españoles gitanos. Contexto sociopolítico y cultural. En: GITANOS (MADRID) Num. 1. pp. 42-47.
  - (1993) El grupo étnico en el medio urbano: gitanos en la ciudad. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid
- GOMES, Ana Maria (1998) «Vegna che ta fago scriver» Etnografía della scolarizzazione in una comunita di Sinti – Roma: CISU
- GÓMEZ ALFARO, A. (1993) La Gran redada de gitanos: España: la prisión general de gitanos en 1749
- (1982) La polémica sobre la deportación de los Gitanos a las colonias de América En: Cuadernos Hispanoamericanos N°386 pp 319-321 - Madrid
  - (1980) Los gitanos en la sociedad española. Documentación Social 41.
- GÓMEZ BAOS, Ana Dalila (s/d) Algunos apuntes en borrador sobre el plan de vida del pueblo Rom (recibido por correo electrónico)
- GÓMEZ FUENTES, Vénécer (2000) Algunas reflexiones a propósito de la etnicidad e identidad de los gitanos de Colombia En: En: Gómez; Gamboa; Paternina (Eds.) (2000)
- GÓMEZ FUENTES, Vénécer, Juancarlos Gamboa Martínez, Hugo Alejandro Paternina Espinosa (Eds.) (2000) Los Rom de Colombia: Itinerario de un pueblo invisible - Bogotá D.C.: Proceso Organizativo del Pueblo Rom (Gitano) de Colombia. PROROM
- GÓMEZ FUENTES, Vénécer; GAMBOA MARTÍNEZ, Juancarlos; PATERNINA ESPONOSA, Hugo Alejandro (eds) Los Rom de Colombia: Itinerario de un pueblo invisible - Bogotá D.C.: PROROM (Proceso Organizativo del Pueblo Rom [Gitano] de Colombia
- GÓMEZ, J.; VARGAS, Julio (2004) Why Romà do not like mainstream schools: voices of a people without territory En: Harvard Educational Review, vol.73, 559-590.
- GRAJALES, Claudia (2006) Mujer Gitana participará en elecciones al Congreso En: revista electrónica Etnias de Colombia, Redacción Actualidad Étnica - Bogotá. En línea: <http://www.etniasdecolombia.org> [consulta: 03.02.2006]
- GRAÑERAS PASTRANA, Montserrat et al. (1999) Las desigualdades de la educación en España, II – Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, CIDE
- HAJNAL, László Endre (2002) Romák Kanadában. Kivándorlás Magyarországról az 1990-es évek második felétől. En: KOVÁTS, András (ed) Roma migráció –Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont p.41-66
- HEMMERSLEY, Martyn (1993) Reading Ethnographic Research: A Critical Guide. – London: Longman
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1995). Ethnography (2nd ed) – London: Routledge

- HANCOCK, Ian (2002) *We Are The Romani People* - Hatfield: University of Hertfordshire Press
- (1991) *Gypsy History in Germany and Neighbouring Lands: a Chronology to the Holocaust and Beyond*. In: *Nationalities Paper* 19:395-412
- HIRSCHFELD, Lawrence A. (2002) *Why Don't Anthropologists Like Children?* En: *American Anthropologist* 104(2) 611-627 - American Anthropological Association
- HOLLANDER CARTES, Marné (2003) *Le Vurmi le Trayoske: Los Senderos de la Vida Crónicas etnográficas en la ruta de «un sueño» Rom «una escuela para niños gitanos»*. Aproximación desde narrativas en la kumpania de Gran Avenida. Tesis para Optar al Título de Antropóloga y al Grado Académico de Licenciada en Antropología Social. - Universidad Bolivariana, Escuela de Antropología; Santiago de Chile
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen (1997) *Pedagogía diferencial* - Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- JOCILES, M. (2003) *Escuela, etnia y cultura: Crítica de algunos maridajes teóricos-metodológicos*. En: POVEDA, David (ed.) *Entre la Diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación* pp.185-209. – Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- JULIANO, Dolores. 1991. *Antropología de la educación*. In Ángel Martínez Joan Prat, Ed. *Ensayos de antropología cultural: Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Pp.278- 285 – Madrid: Ariel
- KEMÉNY, István (ed) (sd) *A magyarországi Romák* - Budapest: Press Publica: serie: Változó Világ. No.31
- KENRICK, Donald y Grattan PUXON (1972) *The Destiny of Europe's Gypsies* - Londres: Chatto-Heinemann
- KOVACS, Karen (2003) *El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar* En: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL Carlos (coords.) (2003) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* – Madrid: Alianza Editorial
- KOVÁTS András (ed) (2002) *Roma migráció* – Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont
- LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA, Plan Sectorial 2002-2006 (2002) En línea: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85273.html> [consulta: 13/04/2006]
- LABOV, William (1982) *Competing Value Systems in the Inner City School*. En: Perry Gilmore y Alan Glathorn (eds) *Children in and out of School: Ethnography and Education* p 148-171 - Washington D.C.: Center for Applied Linguistics
- LAGUNAS ARIAS, David (2005) *Los tres cromosomas. Modernidad, identidad y parentesco entre los gitanos catalanes* – Granada: Comares
- (2002a) *Resolent la salut*. En: *I Tchathipen*, N°.38, abril -junio - Barcelona: Institut Romanò de Serveis Socials i Culturals
  - (2002b) *Somos gitanos modernos: modernidad, tradición y distinción en un contexto urbano*. Expuesto en el IX. Congreso de Antropología – Barcelona: septiembre 2002 [Actas del congreso]
  - (2002c) *La presencia en el mundo. Alianza y reproducción social entre los «calós» catalanes* – [en línea] página web de la Universidad de Granada, [www.ugr.es/~pwlac/617\\_29David\\_Lagunas\\_Arias.html](http://www.ugr.es/~pwlac/617_29David_Lagunas_Arias.html) [Consulta, 16 de octubre de 2002]
  - (2000) *«Una mirada etnohistórica: Estrategias Económicas de una Comunidad de Gitanos»* En: *Nomadic People NS(2000) vol.4 issue 1.p.50 - 66*. - Köln: Institut für Völkerkunde

- LALUEZA, José Luis; CRESPO, Isabel (2005). La intervención con familias ante la diversidad social y cultural – sl.: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- LALUEZA, José Luis; CRESPO, Isabel (2001): Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple . En: *Crítica* No. 889: pp24-29.
- LALUEZA, José Luis; CRESPO, Isabel et al. (2001): Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano . *Cultura y educación*, 13(1): pp115-130.
- LEBLON, B (1985) Los gitanos de España. El precio y el valor de la diferencia – Barcelona: Gedisa
- LEE, Yongsook (1991) Koreans in Japan and the United States In: Margaret A. Gibson and John U. OGBU (eds) *Minority status and schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* – New York: Garland Publishing, Inc. p131-167
- LLOYD, Gwynedd, STEAD, Joan and JORDAN, Elizabeth (1999) Travellers at School: the Experience of Parents, Pupils and Teachers. Research report – Edinburgh: Moray House
- LIÉGEOIS, J.P. (1998) Minoría y Escolaridad: El Paradigma Gitano – Madrid: Editorial Presencia Gitana/Interface
- LIÉGEOIS, Jean Pierre; GHEORGHE Nicolae (1995) Roma/Gypsies: A European Minority – London: Minority Right Group
- LLUCH, Xavier (2005) 25 años de educación intercultural. Una mirada con y sin nostalgia En: *Memoria de papel Vol.2*. pp167-174– Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos
- MAC AN GHAILL, Mairtin (1988) Young, Gifted and Black. Milton Keynes, England: Open University Press
- MARCHESI Álvaro, Carlos Hernández Gil (coords.) (2003) El fracaso escolar. Una perspectiva internacional - Madrid: Alianza Editorial
- MATRAS, Yaron (1995) Romani in contact: the history, structure and sociology of a language – Ámsterdam Philadelphia: J.Benjamins
- MATUTE-BIANCHI, Maria E. 1991. Situational Ethnicity and Patterns of School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students. En: Margaret A. GIBSON and John U. OGBU (eds) *Minority status and schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Pp. 205-248. New York: Garland Publishing, Inc.
- MEHAN, Hugh; Lea HUBBARD; Irene VILLANUEVA (1994) Forming academic identities: accomodation without assimilation among involuntary minorities En: *Anthropology and Education Quarterly* 25(2):91-117
- MÉNDEZ LÓPEZ, Carmen (2005) Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y las gitanas. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona
- (1999) Travesías soterradas. Las trayectorias de la población gitana en dos barrios diferenciados: La Mina y Torre Romeu. Trabajo de investigación de Master, UAB
- MG-S-ROM (2000) 13:ROMA AND STATISTICS Strasbourg, 22-23 May 2000 En línea: <http://www.coe.int/T/DG3/RomaTravellers/documentation/mgsrom/> [consulta: 14/01/2005]
- MIKLÓSI, Gábor (2002) «Sikerülnie kell» Esettanulmány En: KOVÁTS, András (ed) *Roma migráció* –Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont p.41-66

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN] (1999) Decreto 804 de 1995. Reglamentario del Título III., Capítulo 3° de la Ley 115: Educación para grupos étnicos. Serie Normas. - Santafé de Bogotá, DC: MEN de República de Colombia
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN] (2004a) Normatividad Básica para Etnoeducación. Serie Normas. - Bogotá: MEN de República de Colombia
- (2004b) Educación para cada situación. En: Altablero No.28 marzo-abril. En línea: [página web de la revista: Altablero] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html> [consulta 16/05/2005]
- MIRÓN, Louis F; Mickey LAURIA (1998) Student Voice as Agency: Resistance and Accommodation in Inner-City Schools En: *Anthropology & Education Quarterly* 29(2):189-213 - American Anthropological Association
- MONTOYA, Juan Manuel (2005) El pueblo gitano ante la escuela En: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Memoria de papel Vol.2. pp5-10 – Valencia: AEG
- MORA, Ingrid M.(2006) Una particular forma de 'construir' la vida los gitanos, con su hábitat a cuestras... En: periódico El Tiempo. Bogotá, D.C. Sábado 18 de febrero de 2006. Pp 3-9.
- MOSCOVICI, Serge (1984) The Phenomenon of Social Representations. En: Robert Farr and Serge Moscovici (Eds) *Social Representations*. pp3-69 – Cambridge: Cambridge University Press
- MUÑOZ SEDANO, Antonio (2005) La formación de profesores en educación intercultural En: Memoria de papel Vol.2. pp115-124– Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos
- (1993) La educación multicultural de niños gitanos en Madrid – Madrid: Escuela Española
- (sd) Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En línea: [www.madrid.org/webdgppe/Interculturalidad/enfoques.doc](http://www.madrid.org/webdgppe/Interculturalidad/enfoques.doc) [consulta: 11/02/2006]
- NEDICH, Jorge (s/d) El pueblo gitano recuerda a un millón de víctimas a manos del nazismo. En línea: [http://www.revistadebate.com.ar/nota100\\_3.htm](http://www.revistadebate.com.ar/nota100_3.htm) [consulta: 11/11/2005]
- NIETO, Sonia (1999) *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities* - New York: Teachers College Press - Teachers College Columbia University
- NÚÑEZ, Jairo; ESPINOSA, Silvia (2005) Pobreza y protección social en Colombia - Bogotá: ASDI; UNDP p. 21-29
- OGBU, John U. (2004) Respuestas de las minorías a la experiencia escolar. En: Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, septiembre: Monográfico sobre «El éxito escolar de las Españolas y Españoles Gitanos/as» (éxito académico y minorías étnicas) N°25/26 – Madrid: AEG
- (1995) Cultural Problems in Minority Education: Their Interpretations and Consequences - Part One: Theoretical Background. En: *The Urban Review* 27(3): pp189-205
- (1993) Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En: H.M.,VELASCO Maillo; F.J.GARCÍA CASTAÑO; DÍAZ DE RADA (1993) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar* – Madrid : Trotta pp145 – 174.
- (1981) *School Ethnography: A Multilevel Approach* En: *Anthropology and Education Quarterly* Vol.XII, N°1, p.3-29.
- (1974) *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood* – New York: Academic Press
- OGBU, John U.; FORDHAM, Signithia (1986). Black Students' School Success: Coping with the Burden of Acting White. En: *The Urban Review*, 18(3), 176-206

- OGBU, John U.; SIMONS, Herbert D (1998) Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performances with Some Implications for Education. En: *Anthropology & Education quarterly* Vol. 29, No.2, junio
- OKELEY, Judith (1984) *The Travelling-gypsies* – Cambridge: Cambridge University Press
- ONU (1997) *Los Derechos De Las Minorías A La Educación: Las Recomendaciones De La Haya*
- OPEN SOCIETY INSTITUTE [OSI] (2002) The Situation of Roma in Spain. En: OSI: *Monitoring the EU Accession Process: Minority Protection* – En línea: [www.eumap.org/reports/2002/eu/international/sections/spain/2002\\_m\\_spain.pdf](http://www.eumap.org/reports/2002/eu/international/sections/spain/2002_m_spain.pdf) [consulta: 12/02/2006]
- OSCE (1993) *Roma (Gypsies) in the CSCE Region Report of the High Commissioner on National Minorities* – OSCE
- PADFIELD, Pauline (2006) *Impact of the National Guidance: Inclusive educational approaches for gypsies and travellers: within the context of interrupted learning schools and practice (informe del Scottish Traveller Programme)* En línea: <http://www.scottishtravellered.net/resources/publications.html> [consulta: 10/01/2007]
- (2004) *Fife - Inclusive Schools and Travellers' Case Studies Inclusive Educational Approaches - Gypsy/Traveller Pupils and Their Families (case study)* En línea: <http://www.scottishtravellered.net/resources/publications.html> [consulta: 10/01/2007]
- PÀMIES ROVIRA, Jordi (2006) *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona: Departament d'Antropologia Social i Cultural
- (2004) *La inmigración marroquí y la escolarización de los hijos e hijas en un proceso de diferenciación sociocultural en Carrasco* (ed) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB
- PATERNINA ESPINOSA, Hugo Alejandro; Juancarlos GAMBOA MARTÍNEZ (2000) *Los Rom: Tras las huellas de un pueblo nómade* En: GÓMEZ; GAMBOA; PATERNINA (Eds.) (2000)
- PATERNINA ESPINOSA, Hugo Alejandro (s/d) *Gitanos en América* [trabajo en manuscrito]
- PEETERS GRIETENS, Koen (2004) *Los Rrom en Ecuador y el sur de Colombia. Una primera aproximación a su organización social y relación con la sociedad mayoritaria*. Trabajo de investigación. Tesina de Máster. – Bellaterra: Departament d'Antropologia Social i Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona
- (2005) *Entre Tenebres. Gitanos immigrants: els Rrom de l'Est d'Europa a Barcelona i el seu accés a l'educació*. Serie: *Finestra Oberta* n°44 - Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- PIASERE, Leonardo (2004) *I rom d'Europa. Una storia moderna* – Roma: Gius. Laterza & Figli
- (2002) *Mare Roma – Az emberek osztályozása és a társadalmi szerkezet* En: PRONAI, Csaba. *Cigányok Európában 1. Kulturális antropológiai tanulmányok*. Nyugat-Európa – Budapest: Új Mandátum p213-382
- PIRES DO PRADO, Ana (2006) *¿«A escola funciona bem»? Participación y descentralización en una favela de Río de Janeiro*. Tesis Doctoral [directora: Dra. Sílvia Carrasco Pons] - Universitat Autònoma de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Antropología Social y Cultural
- PONTRANDOLFO, Stefania (2004) *Un secolo di scuola. I rom de Melfi* – Roma: CISU
- POVEDA, D. (2002) *Quico's Story: An ethnopoetic analysis of a Gypsy boy's narratives in school*. *Text*, 22 (2), 269-300.

- (2001a) *La Ronda* in a Spanish Kindergarten Classroom with a Cross-Cultural Comparison to Sharing Time in the U.S.A.
- (2001b). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17 (31) En línea: (<http://www.ugr.es/~pwlac>) [consulta: 14/02/2006]
- POVEDA, D; CANO, A. y PALOMARES-VALERA, M. (2005). Religious genres, entextualization and literacy in *Gitano* children. En: *Language in Society*, 34 (1), pp.87-115
- POVEDA, David y MARCOS, Teresa (2005) The social organization of a 'stone-fight'. *Gitano children's* interpretative reproduction of ethnic conflict En: *Childhood* 12 (3), pp.327-349 – London: Sage
- POVEDA, David y MARTÍN, Beatriz (2004). Looking for cultural congruence in the education of *Gitano* children. En: *Language and Education: An International Journal*, 18 (5), 413-434
- (2003). Marcos de participación y género en las conversaciones narrativas de los niños y las niñas gitanas. En: *Estudios de Sociolingüística*, 4 (2), 455-484.
- PRADO, Santiago (2005) *Terra de Melide. Oportunidades educativas y desarrollo comunitario* – Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Tesis doctoral.
- PRÓNAI, Csaba (2003) a cigány kultúrák sokfélesége és hasonlósága En: *A világ népei*. Szerk. Kézdi Nagy Géza, pp. 83-93 - Etyek-Botpuszta: Kolumbusz Humángimnázium
- (2000a) Prologo de la publicación: PRONAI, Csaba. *Cigányok Európában 1. Kulturális antropológiai tanulmányok*. Nyugat-Európa – Budapest: Új Mandátum
- (2000b) A kulturális antropológiai cigány kutatások rövid története En: KOVALCSIK, Katalin (Szerk) *Romológia – Ciganológia* pp54-74 – Budapest: Dialóg Campus
- PROROM (2005) *Tras el rastro de Meluquiades. Memoria y resistencia de los Rom de Colombia* - Bogotá D.C: PROROM
- PROYECTO «¿BOGOTÁ CÓMO VAMOS?» (2004) Informe de Evaluación Primer Año de la Administración Distrital 2004 - 2008 En línea. <http://www.bogotacomovamos.org/> consulta: 28.04.2006
- (2005) La Pobreza se ha reducido en Bogotá. En línea. <http://www.bogotacomovamos.org/> consulta: 13.04.2006
- PUIGVERT, L; Martín, S; Vaqueral, E. (2003) *Brudila callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión social*. VII Congreso de Sociología, grupo de trabajo de sociología de la educación, sesión 3ª: Educación y desigualdades sociales <http://www.ase.es/comunicaciones> [consulta: 07/01/2006]
- RAMÍREZ-HEREDIA, Juan de Dios (2005) Algunas reflexiones en torno a la participación política de los gitanos En: *Asociación de Enseñantes con Gitanos. Memoria de papel* Vol.1. pp.37-44 – Valencia: AEG
- (1993) A propósito de Nuestra Lengua En: *I Tschatchipen* No.2 Publicación Trimestral de Investigación Gitana. Barcelona. Abril-Julio p.29-30
- REQUENA HIDALGO, Jesús (2003) «La peor casa en el peor barrio». *Barrios de inmigración y marginalidad en la periferia urbana de Barcelona. El caso de Badalona*. [En línea] *Sriptta Nova* - revista electrónica de geografía y ciencias sociales Vol. VII, núm 146(058), 1 de agosto de 2003 - página web de la Universidad de Barcelona, [http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(058\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(058).htm) [Consulta, 17 de mayo de 2004]

- RINGOLD, Dena; Mitchell A. ORENSTEIN; Erika WILKENS (2005) Roma in an expanding Europe. Breaking the poverty cycle – Washington, D.C.: The World Bank
- ROMANÍ, Oriol (1996) Antropología de la marginación: Una cierta incertidumbre. En: Joan Prat y Angel Martínez (Eds.) Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat p.303-318 – Madrid: Ariel
- ROMERO LOAIZA, Fernando (2002) La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos. En línea: página web de «Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología Recursos de Investigación del equipo NayA»  
[http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando\\_romero\\_loaiza.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm) [consulta: 07/06/2006]
- ROSENTHAL, R; JACOBSON, Lenore (1968) Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development – New York: Rinehart and Winston
- SALETTI SALZA, Carlotta (2003) Bambini del «campo nomadi». Romá bosniaci a Torino – Roma: CISU
- SALINAS, Jesús (2005) Políticas educativas con los gitanos españoles En: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Memoria de papel Vol.2. pp11-39 – Valencia: AEG
- SAN ROMÁN, Teresa (2005) La necesidad y la agonía de seguir siendo gitanos En: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Memoria de papel Vol.1. pp7-18 – Valencia: AEG
- (1999) El desarrollo de la conciencia política de los gitanos En: Gitanos, Pensamiento y Cultura, No 0, Abril 1999, Madrid, pp. 36-41.
  - (1998) La diferència inquietant: Velles i noves estratègies culturals dels gitanos - Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular; Editorial Alta Fulla
  - (1994a) Los muros de la separación - Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB - Madrid: Editorial Tecnos
  - (1994b) Reflexiones sobre marginación y racismo En: Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos. Compilación de T. San Román. Primera reimpression pp185-239 – Madrid: Alianza
  - (1991) La marginación como dominio conceptual. Comentarios sobre un proyecto en curso. En: Joan Prat et al. (Eds.) Antropología de los Pueblos de España pp. 151-158 – Madrid: Taurus
  - (1984) Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad – Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona
  - (1983) [[1972] La imagen paya de los gitanos En: Revista de treball social núm91., setembre. Pp13-58
  - (1980) La Celsa y la escuela del barrio. En: KNIPMEYER, M; GONZÁLEZ BUENO, M; SAN ROMÁN, T. (Eds) Escuelas, pueblos y barrios (tres ensayos de antropología educativa) - Madrid: Akal, 1980. 163-263.
- SAN ROMÁN, Teresa y Carme GARRIGA (1983) La imagen paya de los gitanos En: RTS N.91 sept 1983 pp.11-58
- SÁNCHEZ AROCA, Montse (dir) (2003) Estudi sobre la població gitana de Catalunya. – Direcció General de Serveis Comunitaris. Departament de Benestar i Família
- SÁNCHEZ ORTEGA, María H. (1986) Cultura e Historia de los gitanos. En: «Entre la marginación y el racismo» de Teresa San Román - Alianza Universidad p.13-60
- (1977) Los gitanos españoles - Castellón
- SAVE THE CHILDREN (2001) Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy and Traveller Children 'in South-Easter and Central Europe' - London: Save the Children En



- línea: <http://www.savethechildren.org.uk/scuk/jsp/resources/details.jsp?id=366&group=resources&section=publication&subsection=details> [consulta: 15/06/06]
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL [SED] (2004) Estadísticas educativas 1998-2004 - Bogotá D.C.: SED
- SINCLAIR STEWART, Michael (1994) *Brothers in Song: the persistence of Gypsy identity and community in socialist Hungary*, translated by T. Sajo et al - Budapest: Ttwins Kiado
- SOLT, Ottília (1998) Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások. En: Beszélő. Budapest p205
- SOROLLA, José A. (2001) El tractament informatiu de la immigració a Catalunya. – [en línea] página web del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC): [www.audiovisualcat.net/publicacions/q12sorolla.pdf](http://www.audiovisualcat.net/publicacions/q12sorolla.pdf) [consulta, 30/06/2004]
- SOS Racismo(ediciones anuales de 1996-2003) Informe anual sobre el racismo en el estado español – Barcelona: Icaria editorial
- SOTO MONTAÑO, Luz Stella; Marcela Jaramillo Berrío (2000) Una aproximación al ciclo de vida de los Rom de Colombia En: Gómez; Gamboa; Paternina (Eds.) (2000)
- SOTO MORATA, Josefa (1999) *Desencontres a l'escola, encontres a la cultura: els docents com a subjectes culturals i la transformació de les relacions socio-educatives*. Tesis doctoral - Depto. de Antropología Social y Prehistoria. UAB [en manuscrito]
- SPINDLER, George D. (1993) La transmisión de la cultura En: H. M. Velasco *et al.* (ed) (1993) *Lecturas de Antropología para educadores* – Madrid: Trotta
- STANTON-SALAZAR, Ricardo D. (2004) Social capital among working-class minority students. En: GIBSON, Margaret A.; Patricia GÁNDARA; Jill PETERSON KOYAMA (eds.) *School Connections. U.S. Mexican youth, peers, and school achievement* - New York and London: Teachers College, Columbia University
- STEELE, S. (89) The recoloring of campus life: student racism, academic pluralism and the end of a dream. En: Harper's Magazín (February), pp. 47-55
- STEWART, Michael (1997) *The time of gypsies* - Boulder: Westview Press
- STEWART, Michael (2002) Előszó En: András Kováts (ed) *Roma migráció* – Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont
- STOLCKE, Verena (1999) La nueva retórica de la exclusión en Europa. En: Revista Internacional de Ciencias Sociales 159, Unesco, Marzo 1999.
- SUAREZ-OROZCO, Carola and SUAREZ-OROZCO Marcelo M. (2001) *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SUAREZ-OROZCO Marcelo M. (1991) Immigrant Adaptation to Schooling: A Hispanic Case En: Margaret A. GIBSON and John U. OGBU (eds) *Minority status and schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* p. 37-62. New York: Garland Publishing, Inc.
- TAYLOR, S.J y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* – Barcelona: Paidós Studio
- TÉLLEZ IREGUI, Gustavo (2002) Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- TERRÉN, Eduardo (2001) El contacto intercultural en la escuela: La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña – Xuño: Universidade da Coruña – Servicio de publicacións

- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2005) Quince razones de la desmoralización del profesorado En: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Memoria de papel Vol.2. pp77-97 – Valencia: AEG
- TOVIÁS WERTHEIM, Susana (2002) Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña. Tesis doctoral – Dept. de Antropología Social y Prehistoria. UAB [en manuscrito]
- TUDELA, Joan (1995) Sant Roc, Badalona, Els barris d'Adigsa N° 37 -Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social
- UNAMUNO, Virginia (1997) Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. [en manuscrito]
- UNIÓN ROMANÍ (2002) ¿Periodistas contra el Racismo? La prensa española ante el pueblo gitano. En línea: [página web de la Unión Romani] [http://www.unionromani.org/per02\\_es.htm](http://www.unionromani.org/per02_es.htm) [consulta: 04/09/2006]
- VAN DIJK, Teun A. (2003) Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina – Barcelona: Gedisa
- (1996) Discourse, Racism and Ideology - La Laguna: RCEI Ediciones – Monografías
- VARGAS CLAVERÍA, Julio; GÓMEZ ALONSO, Jesús (2003) Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory En: Harvard Educational Review Vol.73 N°4, Winter p559-590 – Cambridge (US): Harvard Education Publishing Group
- VAUX DE FOLETIER, François (1974) Mil años de los gitanos – Barcelona: Ed. Plaza & Janes
- VELASCO, Honorio; Ángel DÍAZ DE RADA (2004) [1997] La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela - Madrid: Trotta
- VIZI, Balázs (2003) A világ vigyázó tekintete...? Megfigyelő és ellenőrző mechanizmusok a nemzetközi kisebbségvédelemben: a cigányság helyzete. En: Majtényi B. (ed.) Merre visz az út? – a romák politikai és emberi jogai a változó világban – Budapest: Lucidus Kiadó p.53-79 En línea: [http://www.mtaki.hu/tanulmanyok/vizi\\_balazs/romamonitoringint.doc](http://www.mtaki.hu/tanulmanyok/vizi_balazs/romamonitoringint.doc) [consulta: 24/03/2006]
- WAGMAN, Daniel (2005) ¿Una crítica interesada? En: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Memoria de papel Vol.1. pp91-97 – Valencia: AEG
- WILLIAMS, Patrick (2000) Patrick Williams válogatott tanulmányai En: PRÓNAI, Csaba. Cigányok Európában 1. Kulturális antropológiai tanulmányok. Nyugat-Európa – Budapest: Új Mandátum p181-341
- WILLIS, Paul E. (1980) [1977] Learning to labour. How working class kids get working class jobs – Aldershot, England: Gower
- (1993) [1981] Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción En: H.M. Velasco Maillo, F.J. García Castaño, Á. Díaz de Rada (eds) Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar - Madrid: Trotta p. 431-461
- WOLCOTT, Harry F. (2001) Writing up qualitative research. 2<sup>nd</sup> edition – Thousand Oaks, California: Sage Publications
- (1993b) [1985] Sobre la intención etnográfica. En: E.M. Velasco Maillo, F.J. García Castaño, Á. Díaz de Rada (eds) Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar – Madrid: Trotta

- 
- (1993a) [1974] El maestro como enemigo. En: E.M. Velasco Maillo, F.J. Farcía Castaño, Á. Díaz de Rada (eds) *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar* – Madrid: Trotta
  - (1967) *A Kwakiutl village and school*. Serie: *Case Studies in Education and culture* - New York [etc.]: Holt, Rinehart and Winston

ZABALZA PÉREZ-NIEVAS, Carmen (2001) *Procesos de exclusión educativa: La escolarización gitana. Trabajo de investigación* – Universidad pública de Navarra, Departamento de Trabajo Social

ZATTA, Jane Dick (1986) *Cultura orale e cultura scritta: il bilingüismo de bambini zingari*. En: Zatta, Paolo (ed) *Scuola di stato e nomadi*. pp.21-40 – Padua: Aldo Francisci Editore

«BOGOTÁ: UNA GRAN ESCUELA - PARA QUE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES APRENDAN MÁS Y MEJOR» - Plan Sectorial. Secretaria de Educación Distrital (Bogotá) 2004-2008 En línea <http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seceduccion/documentos/PlanSectorial2004-2008.pdf> [consulta: 13.04.2006]

Anexo I.  
Glosario de expresiones en *romanés*

EXPRESIONES EN *ROMANÉS* DESCRITAS SEGÚN LA PRONUNCIACIÓN  
DE LOS *ROM* DE BOGOTÁ

abiáu	boda
acharèn pe achadé	se sienten engañados
akanà	presente, ahora
barvalimós	riqueza
baxt	suerte
bichinimós	negocio, comercio
borí	moza
buchí	trabajo
buchí pe péski kuénta	trabajo independiente
but lové	mucho dinero
chaché amíguria	amigos de verdad
chaio	té con frutas («té gitano»)
chera	carpa
chi zhanel romanés	no sabe <i>romanés</i>
choghimós	pobreza
demúlt	hace mucho, pasado
drabarel	leer la mano
drabarní	mujer que lee la mano
fóro/féria	feria
gadyó, í, é	persona no <i>rom</i>
gadyicanés	de manera no- <i>rom</i> , de manera <i>gadyó</i>
gadyikaniá godyása gindíl pe	pensar de manera <i>gadyó</i>
gadyikanó tráio traín	ya viven una vida de sus iguales <i>gadyí</i>
gadyikanés dyal / gadyikanés kerel	actuar como un <i>gadyó</i>
<i>gadyó</i> kérdyol	transformarse en <i>gadyó</i>
gayikané buchá	trabajos de <i>gadyé</i>
ghomaní godyí	pensar de manera <i>rom</i>
kris	juzgado
kumpania, kumpaniyi	asentamietno <i>rom</i> , pl.
ladyáu	vergüenza
le durutne <i>rom</i>	los otros <i>rom</i>
le <i>rom</i> demultane	<i>rom</i> de antes
marimé	impureza
metálo	metal
metàluria	metales
nay len o yanglimós	no tener el conocimiento
o <i>rom</i> chi trobúl te phirél and'e eshkóla	el gitano no necesita estudio para ser alguien
te avél várekon del ánd'o gor	la vida de los <i>gadyé</i>
o tráio le gadyèngo	la vida de los gitanos
o tráio le roméngo	1, honra de la mujer 2, respeto por el padre
pachíu	honra, honestidad, sinceridad
pachíu	vida adecuada
pachivaló tráio	viaje
phirimos	solidaridad, hermandad
phralimós	oficios tradicionales
phurikané buchá	

---

Prikáza	mala suerte
rása/vícha	linaje / raza
<i>rom, romní, rom</i>	hombre gitano, mujer gitana, hombres gitanas
<i>rom</i> baghó	hombre de respeto
Romaimós	gitaneidad
romane shavale	niños <i>rom</i>
Romanés	de manera <i>rom</i>
Tráio	vida
Vícha	tribu, clan, linaje
vo gáta si <i>gadyó</i>	él ya es un <i>gadyó</i>
von ínke sas chaché <i>rom</i>	ellos todavía eran <i>rom</i> auténticos
vortechía	igualdad en las ganancias (sociedad)

Anexo II.  
Propuesta del «Estatuto de autonomía  
cultural del pueblo *rom*»

Fragmento del trabajo titulado «Proyecto preliminar estatuto de autonomía cultural del pueblo rom de Colombia» por Vénécer Gómez Fuentes, publicado en GÓMEZ FUENTES, Gamboa Martínez y Paternina Espinosa (Eds.) (2000) p.171-174

### UN ARTICULADO PARA LA REFLEXIÓN

Por el cual se reconocen los derechos étnicos y culturales del pueblo Rom de Colombia como un grupo étnico también colombiano

El Presidente de la República de Colombia

En uso de las facultades que le concede el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política, en virtud de lo dispuesto por la Ley 21 de 1991 y el artículo 10 del Decreto 1050 de 1998, y en cumplimiento de lo dispuesto por el artículo 7 y el inciso segundo del artículo 70 de la Constitución Política,

**Artículo 1. Fundamento.** El Estado reconoce a los Rom como pueblo con identidad propia, que habita el territorio colombiano ininterrumpidamente desde la época colonial y conserva su propia cultura, sus autoridades tradicionales y sus propias instituciones políticas y sociales.

**Artículo 2. Protección.** El Estado protege la identidad, la cultura y las diferentes kumpania (comunidades) y vitsa (grupos familiares) Rom como partes integrantes de la Nación.

El Gobierno Nacional por intermedio del Ministerio del Interior, asume la responsabilidad de desarrollar, con la participación y consentimiento previo del pueblo Rom y de sus autoridades y organizaciones propias, una acción coordinada y sistemática con miras a defender los derechos del pueblo Rom, a evitar cualquier acto de discriminación y racismo y a garantizar el respeto a su integridad étnica y cultural, a sus usos y costumbres y a sus valores sociales, religiosos y espirituales.

**Artículo 3. Consulta y Concertación.** El Gobierno Nacional deberá consultar al pueblo Rom a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean mediadas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente.

Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este artículo deberán efectuarse de buena fe y de una manera ajustada a las costumbres del pueblo Rom y con la finalidad de concertar un acuerdo con este pueblo o con la respectiva comunidad afectada y sus autoridades y organizaciones propias.



**Artículo 4. Planes de Vida.** El pueblo Rom y sus comunidades deberán ser consultados por el Consejo Nacional de Planeación y por los Consejos de Planeación de las entidades territoriales donde se encuentren kumpania o vitsa de este pueblo, antes de la elaboración de cada Plan de Desarrollo, con el fin de que hagan propuestas, especialmente en lo que afecte sus vidas, cultura, identidad y necesidades fundamentales, y para que se puedan disponer los recursos necesarios para el pleno desarrollo de sus instituciones, su economía, para la defensa de su patrimonio cultural y para la capacitación y educación.

**Artículo 5. Autoridades Propias.** El Estado reconoce y valida a las autoridades tradicionales del pueblo Rom, como entidades públicas especiales que tienen jurisdicción sobre los ámbitos territoriales de sus respectivas kumpania y vitsa.

**Artículo 6. Derecho Propio.** El pueblo Rom, sus kumpania y vitsa con conciencia de su identidad regularán su funcionamiento interno con instituciones propias de acuerdo a sus usos y costumbres y su derecho tradicional propio. En ese sentido, el Estado reconoce la kriss romaní, como una jurisdicción especial.

El Estado reconocerá la jurisdicción de las instituciones Rom con respecto a los miembros de este pueblo y hará respetar los procedimientos o sanciones propias para el control social y la represión de los delitos cometidos por miembros del pueblo Rom, siempre y cuando no contradigan los convenios internacionales de Derechos Humanos.

**Artículo 7. Poblamiento.** El Gobierno Nacional garantizará a las kumpania y vitsa Rom nómadas o seminómadas, el desarrollo de sus costumbres migratorias dentro del respeto a los derechos adquiridos por los demás habitantes del país.

**Artículo 8. Ordenamiento Territorial.** Para todos los fines las kumpaniyi son consideradas como divisiones territoriales especiales de la República.

**Artículo 9. Capacitación y Formación Profesional.** El Ministerio del Interior, el Ministerio de Desarrollo Económico y el Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, ofrecerán a los miembros del pueblo Rom programas de capacitación y formación técnica en las ramas de artesanía, artes y oficios que el pueblo y las comunidades Rom decidan o prefieran, así como en legislación y organización. Estos programas tendrán siempre como componente el conocimiento de las tecnologías propias tradicionales Rom e incorporarán las nuevas tecnologías de acuerdo con las decisiones de los propios miembros de este pueblo.

Las universidades públicas ofrecerán programas especiales para la admisión y estudio de bachilleres Rom.

El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en coordinación con el Ministerio del Interior, colaborará con los Rom aspirantes a obtener empleo para que logren emplearse en puestos de trabajo acordes con su capacitación y con un ingreso adecuado.

**Artículo 10. Educación Bilingüe e Intercultural.** El Ministerio de Educación Nacional en coordinación con las Secretarías de Educación Departamentales y con la participación del pueblo Rom y sus kumpania, adelantará un programa de educación bilingüe e intercultural para el pueblo Rom, con un currículo especial y con recursos específicamente destinados para su ejecución.

Los materiales didácticos para este programa se elaborarán y publicarán en lengua propia.

Los niños y estudiantes Rom deberán tener a su disposición mediante los programas de educación bilingüe e intercultural materiales de lectoescritura en su lengua materna, así como el material didáctico necesario para el conocimiento de la historia, cultura, usos, costumbres y valores sociales, espirituales y religiosos propios de los Rom.

**Artículo 11. Educación Sobre los Rom.** El Ministerio de Cultura elaborarán y divulgarán materiales para que el conjunto de la sociedad mayoritaria aprecien los valores de la cultura Rom y su relación con la Nación colombiana.

El Ministerio de Educación Nacional introducirá en los currículos de enseñanza básica a nivel nacional, contenidos que permitan a todos los estudiantes apreciar los valores e historia del pueblo Rom, identificar y apreciar la presencia de las comunidades Rom en Colombia y rechazar cualquier discriminación negativa contra ellas.

Los Ministerios de cultura y de Educación Nacional realizarán lo dispuesto en este artículo con la participación de las autoridades tradicionales y legítimos representantes del pueblo Rom y consultando a las kumpania y vitsa los materiales y contenidos de currículo elaborados previamente a su aprobación y difusión.

**Artículo 12. Salud y Seguridad Social.** El pueblo Rom, sus kumpania y vitsa se entienden amparados por el Régimen Subsidiado de Salud y afiliados a él todas las personas integrantes del pueblo rom que no estén cotizando a una EPS en calidad de asalariados. La atención de estas personas se financiará con cargo a los recursos de las subcuentas de Solidaridad y Promoción del Fondo de Solidaridad y Garantí. Estos programas además de apoyar la formación de jóvenes Rom en medicina, apoyarán la formación de promotores de salud y personal médico y paramédico Rom y cuidarán por la adecuada articulación de la medicina occidental con las prácticas médicas propias en la perspectiva de preservar la sabiduría y el conocimiento de los Rom.

En todo caso el régimen de salud y seguridad social para el pueblo rom, debe consultar su itinerancia y movilidad geográfica, así como sus usos y costumbres.

Los miembros de las comunidades Rom mayores de cincuenta (50) años se entienden incluidos dentro de los beneficiarios de los auxilios para ancianos dispuestos por la Ley 100 de 1993 y su Decreto reglamentario 1135 de 1994.

**Artículo 13. Servicio Militar.** Los jóvenes Rom que hacen parte de una kumpania o vitsa Rom, se entienden amparados por la excepción del servicio militar obligatorio establecida por la Ley 48 de 1993 para los indígenas que permanezcan en sus comunidades.

**Artículo 14. Adecuación Institucional.** Las diferentes instituciones públicas realizarán las adecuaciones institucionales que se estimen convenientes, a fin de garantizar la atención apropiada a las demandas y solicitudes del pueblo Rom en concordancia con sus usos y costumbres.

**Artículo 15. Circunscripción Electoral Especial.** Se le debe garantizar al pueblo Rom por lo menos una curul en la Cámara de Representantes, cuando se reglamente lo concerniente a los cinco curules de que trata la Circunscripción Electoral Especial para la Cámara de Representantes.

**Artículo 16. Vigencia.** El presente Estatuto de Autonomía Cultural rige a partir de la fecha de su aprobación y deroga todas las normas que le sean contrarias.

Anexo III.  
Lista de informantes en  
San Roque y Bogotá citados

I. INFORMANTES DEL TRABAJO DE CAMPO EN SAN ROQUE, MENCIONADOS EN EL TEXTO

**Profesores, educadores**

Jordi	Coordinador pedagógico y psicopedagogo del «Ausiàs». <i>Cap d'estudis</i> .
Joseph	Profesor de sociales del «Ausiàs». Jefe de estudios. Larga experiencia en el centro, varios cargos.
Gemma	Profesora de inglés del «Ausiàs». Durante el año aprueba las oposiciones y consigue la plaza en otro centro.
Meritxell	Profesora de matemáticas del «Ausiàs». Sustituta a partir de enero. Desconoce la situación del barrio. Pero realiza un trabajo tutorial significativo.
Isabel	Profesora de castellano. Una de los profesores más antiguos y con experiencia del cambio. Con ideas progresistas, pero según sus compañeros con poca capacidad de llevar a cabo sus ideas.
Olga	Profesora de griego y latín, inglés y sociales. El año del trabajo de campo fue el último ñeque pasó el centro porque solicitó su traspasó a otro «menos chungo».
Carles	Director de un CEIP de San Roque cerrado un año después del trabajo de campo por «guetización». Consiguió implicar a los padres gitanos e incluso movilizarlos por sus derechos de vivienda y educación.
Xavi	Sociólogo y educador del Ateneu de San Roque. A lo largo de su extensa experiencia ha coordinado diversos programas y proyectos dirigidos principalmente a niños y jóvenes de familias con menos recursos.
Jairo	Educador del Ateneu con formación religiosa. Larga experiencia en los proyectos del Ateneu y en la vida organizativa del barrio.
Eulalia	Maestra de formación con gran experiencia en los programas de educación compensatoria. Era responsable de la ejecución de los programas de educación compensatoria en numerosos centros de Badalona y Sant Adrià.
Joan	Educador y coordinador del proyecto de absentismo del Centre Obert Sant Cosme. Tiene una gran experiencia con jóvenes «problemáticos» en contextos muy diversos.
Tania	Educadora del proyecto de absentismo del Centre Obert «Sant Cosme»
Josefina	Educadora de una fundación gitana cuyo objetivo principal es dinamizar la continuidad académica de los niños y niñas gitanos. Ella es la única profesional de la educación en mi trabajo de campo que vive en el barrio y conoce bien la realidad social del mismo.
Carmen	Educadora social que pertenece a los <i>Serveis Socials</i> del Ajuntament de Badalona. Era responsable de un proyecto de diagnóstico de la situación de absentismo en las escuelas del barrio. La mayoría de los <i>casos</i> que tiene en seguimiento pertenecen a familias gitanas. También está en estrecha colaboración con los centros educativos públicos y concertados del barrio.

**Padres gitanos**

José	45 años. Padre de dos varones y una niña. Vendedor ambulante de mercado. Es candidato (a pastor) de la Iglesia Evangélica de Filadelfia. Con una escolarización escasa, actualmente sigue estudios religiosos en diversos cursos de formación.
Jesús	Hijo de José. Abandonó la escuela secundaria al casarse. Va cambiando de trabajo. Aprovechando los contactos de sus familiares siempre tiene empleo legal con contrato.
José Alberto	Anciano gitano con una familia extensa en San Roque. Actualmente cobra una paga casi simbólica, pero sus hijos – algunos empleados, otros vendedores – le apoyan económicamente. Sus historias sobre el « <i>mundo de antes</i> » suponen una de las fuentes más ricas para el antropólogo sobre esa época del barrio.
Damián	Padre joven gitano con dos hijas. Su madre no es gitana, pero su vida se desarrolla casi enteramente con sus compañeros gitanos. Tiene estudios realizados hasta el bachillerato. Es vendedor ambulante y ocasionalmente participa en programas sociales del Ajuntament para poder acceder a ciertos beneficios. Es candidato (a pastor) de la Iglesia Evangélica. Es uno de los informantes clave. Durante unos meses recibió clases de inglés del etnógrafo.
Francisco	Hermano menor de José. Joven padre de una niña. Abandonó los estudios, pero siempre ha tenido algún empleo con contrato. Actualmente es conductor de autobús en la empresa TMB. Ocasionalmente sale con sus familiares a vender en el mercadillo. Es músico en el coro de la Iglesia Evangélica. Durante unos meses recibió clases de inglés del etnógrafo.
Pelé	Anciano gitano con dos hijos. Lleva décadas empleado como barrendero en Barcelona. Otro informante clave que introdujo al etnógrafo en diversos grupos de gitanos. Aunque no tiene estudios promueve mucho la escolarización de su hija y su hijo; ninguno de los dos ha conseguido terminar la secundaria. Es miembro «fiel» de la congregación evangélica del barrio.
Miguelito	Hijo de Pelé. Padre joven de un hijo. Divorciado de una no-gitana y casado con una mujer gitana. Siguiendo el ejemplo de su padre, es barrendero pero trabaja en camiones de basura. Es más conservador que su padre. También es miembro de la iglesia.
El Gato	Padre gitano. Su hija comenzó la universidad pero la abandonó en el primer año. Preside una asociación local de gitanos que principalmente representa su extensa familia. Participaba activamente en la intervención educativa realizada por un grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

**Niños / jóvenes gitanos**

Chato	Joven gitano con tres hermanos y una hermana de una familia gitana conservadora. A pesar de su inteligencia y rapidez mental nunca acudió a la escuela secundaria. Durante el trabajo de campo iba al Centre Obert regularmente, pero muchas veces se quedaba en casa cuidando a sus sobrinos menores. A los 16 años tenía claro que quería una formación ocupacional y antes no tenía sentido escolarizarse.
Pedrito	Joven gitano de familia extensa. Todos sus amigos gitanos abandonaron la escuela secundaria, por lo que se sentía solo y también la abandonó. En el Centre Obert trabajaba a gusto junto a sus amigos.
Nacho	Joven gitano de una familia desordenada y muy conservadora de padres desempleados. Absentista desde los primeros meses del instituto.
Antonio	Niño gitano, alumno de segundo de secundaria. Su padre se dedica a la compra-venta de coches, su madre sale a vender al mercado. Es de una familia económicamente asentada. Ningún miembro de la familia tiene los estudios de secundaria acabados. Antonio no es rebelde en la escuela y es muy popular entre sus compañeros y compañeras. Es uno de los pocos chicos gitanos que participa regularmente en los entrenamientos del club de fútbol. No es buen estudiante.
Paquito	Uno de los pocos varones gitanos que llega a cursar el bachillerato. Disfrutaba de un gran apoyo familiar y de un amplio grupo de compañeros no gitanos y por eso, a pesar de sus malas notas, pasó al bachillerato, que abandonó en el primer semestre. Actualmente trabaja en la construcción con su padre.

**Mujeres gitanas**

Carla	Joven gitana que durante mi trabajo de campo cursó el primer curso de bachillerato con muy buenas notas y una red social extensa. Su madre no es gitana. Tiene dos hermanas mayores y dos hermanos menores. Las hermanas continuaron sus estudios más allá de la secundaria y prepararon el camino para que los padres fueran más permisivos con Carla. Su referente principal es la monitora gitana de una fundación, también gitana, que terminó el bachillerato.
María	Joven gitana que terminó bachillerato y llegó a conseguir la entrada en una universidad lejana a donde finalmente no acudía. Pertenece a una familia desorganizada y pobre, pero su padre siempre la apoyó en sus estudios. Actualmente trabaja para una fundación gitana y es el «referente número uno» para varios niños y niñas gitanos.
Carolina	Joven gitana de un barrio cercano a San Roque. Crece con la familia de su padre. Vive el trabajo de su padre en la lucha étnica y política desde sus inicios. Es miembro de los jóvenes comunistas de Catalunya y tiene clara su obligación de reivindicar los derechos de igualdad en todos los ámbitos para su grupo étnico-cultural. Durante mi trabajo de campo, Carolina estudiaba educación social en una universidad privada de Barcelona. Actualmente trabaja para la Administración de Cataluña.

**Otras personas no gitanas**

Laia	Voluntaria del Centre Obert. Pertenece a la fundación que financia el funcionamiento del Centre. Esta fundación nace por iniciativa de una escuela privada de un barrio alto de Barcelona, en la que estudian los hijos de Laia. Conformar su visión sobre el Centre Obert desde una perspectiva paternalista y de caritas.
Montse	Vecina de San Roque. Creció en el barrio y cursó estudios en el Lestonnac, que en esa época era la buena escuela sin compañeras gitanas. Trabaja para una empresa inmobiliaria. No tiene problemas con los gitanos pero no le gustan los inmigrantes, porque ensucian las calles y hacen ruido.
Regidora de l'Àmbit de Serveis a les Persones, Ajuntament de Badalona	Militante del Partit Socialista de Catalunya y vecina de uno de los barrios buenos de Badalona.
Cap de Serveis socials - Badalona	Un antiguo educador social que comenzó su carrera justamente en el barrio de San Roque. Según él lo que han solucionado en los últimos veinte años, vuelve a aparecer ahora debido a la inmigración.

**II. INFORMANTES DEL TRABAJO DE CAMPO EN BOGOTÁ, MENCIONADOS EN EL TEXTO****Profesores, educadores**

Ana Patricia	Profesora de ética. A parte de su trabajo en el instituto, es miembro de un grupo de investigación en una universidad bogotana de gran prestigio
Cielo	Coordinadora de preescolar y primaria. Tiene una gran experiencia con el alumnado gitano y una opinión bastante negativa de este grupo; opinión que suele compartir con las profesoras de primaria durante las reuniones de claustro.
Marisol	Profesora de sociales. Se autodefine como comunista y se siente orgullosa de ser afro-colombiana. Es muy crítica y procura tratar los aspectos sobre la desigualdad social cuando habla de la diversidad cultural de Colombia. Sus hijos van a una escuela privada progre.
María Lucía	Maestra de primaria. Tiene mucha información sobre sus alumnos y trabaja mucho sobre el espíritu de grupo en su tutoría. Entabla relación con las familias de los niños y niñas. A parte del colegio trabaja en una fundación con niños <i>desplazados</i> por conflictos armados.
Yvonne	Coordinadora de secundaria. Al ser una persona nueva en el instituto no tiene poder ni información sobre los detalles del trabajo docente.
Soledad	Profesora de castellano. En sus clases genera dinámicas interesantes y aplica métodos de trabajo muy variados.
Álvaro	Profesora de educación física. No está particularmente entregada, pero es popular entre el alumnado
Silvia	Profesora de ciencias naturales.
Baltazar	Profesor de inglés con relativamente poco dominio de esta lengua. Es muy agresivo con los alumnos y está muy poco entregado a su profesión.
Óskar Benjamin	Profesor de castellano. Muy estricto pero espléndido al mismo tiempo. Genera buena dinámica.



**Padres y madres *rom***

Biry	Abuelo <i>rom</i> de la familia Cristo. Sin estudios. Tiene varios hijos de esposas <i>gashó</i> , y dos hijas de la actual <i>romní</i> . Es banquero de la <i>kumpania</i> , es decir, presta grandes cantidades de dinero con un interés muy alto.
Yoshka	Abuelo <i>rom</i> de la familia Cristo. Es el mayor de los hermanos Cristo después de la muerte de su hermano. Tres de sus hijos viven bajo el mismo techo aunque en partes apartadas de la casa. Su mujer es <i>gadyí</i> pero lleva la vida característica de las mujeres <i>rom</i> . Se dedica a la producción e instalación de accesorios metálicos y realiza negocios con la Policía, el Ejército y otras entidades públicas.
Boria	Padre de dos niñas y un niño. Hijo de Yoshka, de la familia Cristo. Cursó estudios hasta el inicio del bachillerato. Es la persona laboralmente más integrada de la familia: trabajó como empleado en una imprenta y luego como taxista autónomo. Actualmente es activista del movimiento étnico-político y presta dinero a los <i>rom</i> . No suele hablar romanés, aunque sí lo entiende perfectamente.
Yanko	Padre de un niño y una niña. De la familia Cristo. Terminó el bachillerato, pero no tiene el título. Trabaja con su padre, Yoshka. Su mujer suele ir a otras ciudades para leer la mano.
Fernando	Padre <i>rom</i> de madre <i>gashí</i> . Familia Cristo. Su mujer también es <i>gashí</i> . Tiene dos hijas universitarias y casadas con <i>gashéy</i> con dos hijos en secundaria. Ninguno de los cuatro habla romanés, aunque todos lo entienden.
Pedro	Padre <i>rom</i> . Hijo del, ya muerto, mayor de los Cristo. Su mujer <i>gashó</i> es hermana de la mujer de Boria. Todos sus hijos están escolarizados. Tiene un negocio muy exitoso de construcción de muebles de cocina industrial.
Fardi	Casado con una <i>gashí</i> es padre de una niña. También de la familia Cristo. Es pastor evangélico y mantiene una red social entre varios <i>gashé</i> . Su madre es la última persona de la <i>kumpania</i> que formó parte de la migración desde Europa.
Phabai	Madre <i>rom</i> de dos niñas y un niño. Familia Cristo. Casada con un <i>rom</i> <i>Bolochok</i> . Su hija mayor vive en EUA. Phabai promueve la educación de sus hijos, pero su marido es más conservador. Son los únicos de la <i>kumpania</i> que viven en un bloque de casas y no en una casa unifamiliar.
Loli	Una joven <i>romní</i> soltera de la familia Cristo. Es hija única. Muy dotada, toca música, hace manualidades para venderlas, canta en la iglesia evangélica de los <i>rom</i> y predica la palabra de Dios. Es muy abierta y tiene ganas de realizar proyectos con los niños <i>rom</i> , pero sus padres son restrictivos con ella.
Mirka	Abuela <i>rom</i> , de la vica <i>Bolochok</i> . Casada con un Cristo. Su hijo mayor y sus nietos viven en los EUA. Varias veces los visitó cruzando ilegalmente la frontera mexicano-americana. Anteriormente vivió cerca de Medellín con todos sus hermanos y pasó bastantes años en Argentina.
Gulumba	Joven madre de un niño. Nuera de Mirka. <i>Bolochok</i> . Tiene estudios cursados hasta secundaria.
Don Alberto	Padre <i>rom</i> de dos hijos y una hija. <i>Bolochok</i> . Casado con una <i>gashí</i> . Se dedica a la artesanía con metal. Siempre apoyó a sus hijos en los estudios. El hijo mayor y la hija están acabando la carrera. Esta familia vive en Girón, Santander.

Celia	Madre joven soltera de un hijo. Bolochok-Mijay. Es militante del movimiento étnico-político de los <i>rom</i> . Licenciada. Trabaja en diversas entidades gubernamentales y se presentó como candidata en las últimas elecciones parlamentarias.
Andrés	<i>Rom</i> , padre de Loli Cristo. No creció en la <i>kumpania</i> de Bogotá. Se dedica a todo tipo de negocios pero no parece tener éxito.
Jhon	Padre <i>rom</i> de un hijo y una hija. Vica Churrón. Su trayectoria es muy diferente a la de las demás familias <i>rom</i> . Su padre nació en Palestina y Jhon dice que es medio <i>rom</i> medio judío. No habla romanés y está casado con una <i>gazhi</i> , pero forma parte integrante de la <i>kumpania</i> .
Luz Marina	Madre <i>rom</i> , mujer de Biry. Bolochok. Se dedica a leer la mano.
Nelly	Madre <i>rom</i> de dos niñas y un niño. Es miembro de una de las parejas más pobres de la <i>kumpania</i> . Viven en dos habitaciones interiores alquiladas en una casa compartida con otros inquilinos <i>gazhé</i> . La habitación recuerda el interior de una carpa. El hijo tiene estudios, pero no pudo continuar porque no tenían dinero.

### Niños y jóvenes *rom*

Diana Patricia	Niña <i>rom</i> de aproximadamente 13 años. Cristo. Sólo tiene un año de escolarización pero muchas ganas de ir a escuela. Sus padres pertenecen a la rama más conservadores de la familia.
Jhon Jairo	Niño <i>rom</i> , que perdió su padre y crece con su familia <i>gazhó</i> . Es buen estudiante y tiene claro su futuro académico; su novia es universitaria.
Nubia	Niña <i>rom</i> , hija de Yanko, hermana de Morenito y Serga. Empezó el grado cero en primaria, pero al final del año abandonó los estudios.
Morenito	Niño <i>rom</i> , hijo de Yanko. Terminó el sexto grado pero no continuó los estudios; su padre tiene el bachillerato. Durante las vacaciones y por las tardes trabaja con su padre, abuelo y tíos en el taller familiar.
Serga	Niño <i>rom</i> , hijo de Yanko. Es el hermano mayor. Terminó el octavo grado de secundaria y no continuó los estudios. En su tiempo libre ayuda en el taller familiar.
Damián	Joven <i>rom</i> , hermano menor de Pedro, hijo del, ya fallecido, hijo mayor de los Cristo. Nace del segundo matrimonio de su padre, con una <i>gazhi</i> . Aunque tiene relación con los <i>rom</i> , no lo consideran de la familia, porque vive con su madre y su familia <i>gazhi</i> . No suele hablar en romanés.
Cheche	Niño <i>rom</i> , nieto de Yoshka. Es el segundo año que va a escuela y antes, sus padres, lo llevaron a un <i>jardín</i> por las mañanas

### Otras personas no *rom*

Juan Carlos Gamboa	Historiador, antropólogo y asesor del movimiento étnico-político <i>rom</i> .
Berta Quintero	Alta funcionaria del Ministerio de Educación Nacional de Colombia
Nelly Mosquera	Funcionaria de la Secretaría de Educación, responsable de las poblaciones más vulnerables
Dolores Cáceres	Técnica de la Secretaría de Educación, responsable, entre otras, de las poblaciones más vulnerables

Anexo IV.  
Invitación a un acto cultural *rom*

## MUSEO NACIONAL

«PROYECTOS CULTURALES DE CARNAVAL DE NIÑAS Y NIÑOS 2006, PUEBLO ROM EN BOGOTÁ

[*VIVE Y SIENTE LA DIVERSIDAD : Bogotá-Colombia, nación pluriética y multicultural*]  
 Foro: *AME LE ROM- LE SHAVE LE DEVLESKE : PROCESO ORGANIZATIVO DEL PUEBLO ROM DE COLOMBIA-PROROM*

¿Quiénes somos, de dónde venimos, qué queremos los niños y niñas del Pueblo *rom*?

El Foro es un evento auspiciado por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo –IDCT-, de la Alcaldía Mayor de Bogotá con la colaboración del Museo Nacional, ejecutado por el proceso organizativo del pueblo *rom* de Colombia (Prorom) en el marco del proyecto «Proyectos culturales de carnaval de niñas y niños 2006 ¿cómo quisiera ser, de dónde vengo, para dónde voy, cómo soy?». Este evento constituye una de las estrategias del proceso organizativo gitano de Colombia, tendientes a promover y visibilizar el pueblo gitano de Bogotá.

El pueblo *rom*, es uno de los cuatro grupos étnicos del país como son los pueblos indígenas, afrocolombianos y raizal. Somos un pueblo nómada, trashumante y libertario, andamos por toda nuestra patria que es el mundo, en el horizonte, en lo ignoto, en nuestro corazón. Nosotros los *rom* tenemos una sola religión: la libertad, a cambio de ella renunciamos a la riqueza, al poder, a la ciencia, a la gloria y a todo aquello que ate nuestra pasión.

Nuestra forma de vivir la vida, se traduce en comprender los tres tiempos en un solo tiempo, el ahora... y nuestro espacio es el aquí.

Hablamos poco de la paz, porque nos gusta vivirla, por ello, nuestra forma de vivir conlleva a la resolución de conflictos desde un punto de vista civilitario de nuestra cosmovisión: *Kriss romaní*.

Hemos aportado a la sociedad bogotana, colombiana y del mundo nuestra forma de arreglar los conflictos, otra alternativa de desarrollo, a la literatura, a la música, a la nueva era, al esoterismo, a la psicología, a la culinaria, ciencias sociales, entre otros. Así mismo, somos parte de esta nación que nos vio llegar desde la época de la colonia, antes de la república, somos parte de Colombia pluriétnica y multicultural y con ello hemos aportado a la diversidad de este país.

## Programación

1. Himno nacional *rom*: Gelem-Gelem «Le Shavé le Devleske» y bandera *rom*
2. Quiénes somos?
3. De dónde venimos?
4. Para dónde vamos?
5. Lo que queremos los niños *rom*
6. Palabras de la Consejera Distrital de Cultura por el pueblo *rom*: Loli Cristo
7. Música y danza Le Shavé le Devleske 15 minutos
8. Degustación: Shaio-saviako

Auditorio: Museo Nacional Teresa Cuervo Borda  
 Octubre 14 de 2006- sábado de 4-6 pm  
 Cupo Limitado

-----

TAMBIEN TENDREMOS CONFERENCIA «APORTE A LA CONSTRUCCION DE LA NACIONALIDAD COLOMBIANA DESDE EL PUEBLO ROM» EL DIA 10 DE OCTUBRE 6 DE LA TARDE A CARGO DE DALILA GOMEZ

## Anexo V. Fotos sobre el campo





FOTO A1: Edificio antiguo del barrio de San Roque



FOTO A2: Autopista que corta el barrio de San Roque



FOTO A3: «IES Ausiàs March» – Matricula abierta  
San Roque

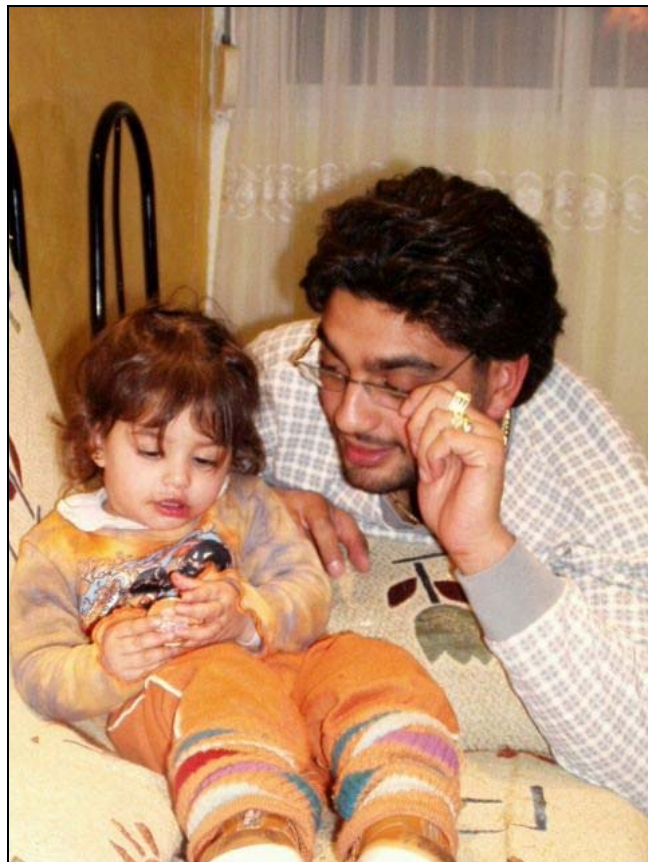


FOTO A4: Francisco, informante gitano con su hija  
San Roque





FOTO A5: Centre Obert «Sant Cosme» – donde los absentistas no faltan  
San Roque



FOTO A6: Auto-evaluación en el Centre Obert  
San Roque



FOTO A7: Taller en el Centre Obert  
San Roque



FOTO A8: Los chavales del Centre Obert  
San Roque



FOTO A9: Centre Obert – “puedes traer el pájaro,  
pero no entra en el aula”  
San Roque



FOTO A10: Mi “familia” paquistaní durante el trabajo de campo  
San Roque



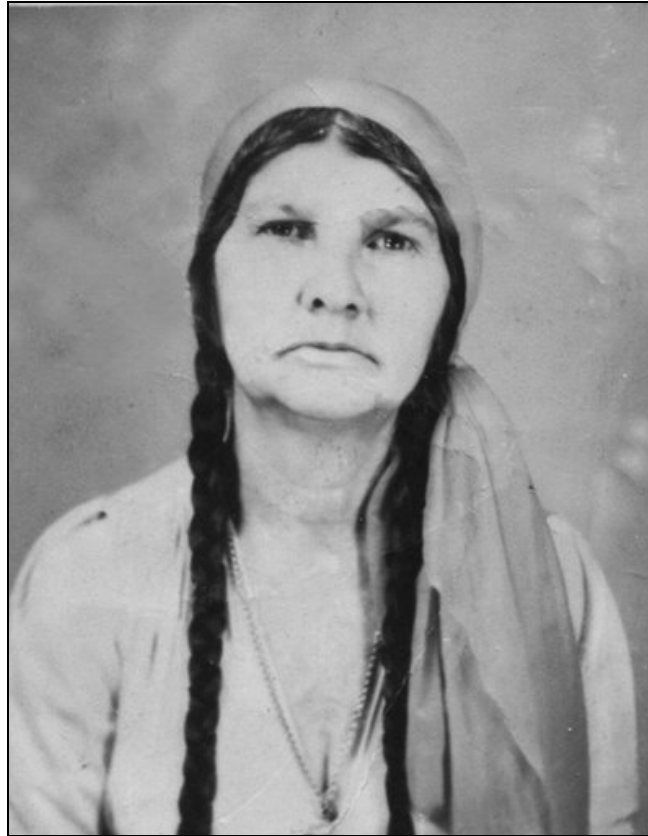


FOTO B1: “Romna”, una foto antigua sobre la madre de Yoshka - Bogotá



FOTO B2: Rom Bolochock trabaja con cobre en su “taller” provisional - Bogotá



FOTO B3: Joven rom que lleva la administración del negocio familiar – Bogotá



FOTO B4: Padre, hijos, nieto. Todos juntos en el “taller” que por la tarde se transforma en una “capilla” - Bogotá



FOTO B5: El antropólogo con sus informantes – Bogotá



FOTO B6: Algunos de la *vícha* Cristo - Bogotá





FOTO B7: Baile “tradicional” en un espectáculo organizado por la Alcaldía de Bogotá



FOTO B8: Tocando en el autobús, hacia el espectáculo – Bogotá



FOTO B9: Jóvenes y niños rom – Bogotá



FOTO B10: Niño rom jugando delante de su casa – Bogotá





FOTO B11: La puerta principal del IED Primavera Norte



FOTO B12: El patio con el bar en el recreo  
Bogotá



FOTO B13: Niñas *rom* con el uniforme de la escuela Bogotá



FOTO B14: Mujer *rom* lleva a su hija y sobrina a la escuela - Bogotá