

Mariano Fernández Enguita

LA ESCOLARIZACIÓN
DEL PUEBLO GITANO

Con la colaboración de:

Luis Felipe Martín Lluch
Fernando Suárez Galván
Ana García Pérez

INDICE

PRESENTACIÓN	i
LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	1
Escuela y aprendizaje	3
La cualificación	11
La socialización	16
La movilidad	21
LA ESCUELA Y LA NACIÓN	26
La escuela y la cultura gitana	28
Un pueblo sin territorio	34
El poder político y el individuo	42
LA FAMILIA Y LA CUSTODIA DE LA INFANCIA	49
El linaje y la itinerancia	53
La custodia de la infancia	56
La escuela como medio hostil	61
Las mujeres como preciada posesión	68
LA COMUNIDAD LOCAL	73
El territorio compartido	74
Universalismo y reciprocidad	82
La escalada de la tensión	87
El payo en acción	92
EL PUEBLO GITANO COMO ETNIA	95
El confuso caso de la etnia gitana	98
El círculo de la etnicidad	103
El conflicto y la reproducción de la frontera	108
Adscripción e identidad	114
LA CRISIS	122
La pugna por el espacio	124
La avalancha escolarizadora	127
La guerra de los pobres	133
Delincuencia y droga	138
LA IRRUPCIÓN	144
Algo más que cabecitas	145
La adhesión	150
La hecatombe académica	157
El desnivel	161
LA BABEL DE LAS PROFESIONES	167
El magisterio en la trinchera	170
Los nuevos especialistas	176
Los intrusos amistosos	185
Terreno controvertido	189
LA EXPERIENCIA ESCOLAR	196
El agravio permanent	198
La adscripción	204
La pedagogía de matar el tiempo	208
Los padres	212

LA FORMA DE ESCOLARIZACIÓN	218
De la exclusión a la segregación	221
El reino de la igualdad	226
Entre la acción afirmativa y el etiquetado	230
Todo por el pueblo, pero sin el pueblo	236
Un conflicto de derechos	239
REFERENCIAS	245

PRESENTACIÓN

Después de ocuparse durante mucho tiempo, con resultados controvertidos pero al fin y al cabo con resultados, de las desigualdades escolares de clase y de género, el mundo de la educación, al igual que la sociedad española en general, está descubriendo con estupor la omnipresencia y la intensidad de las desigualdades étnicas.

Bajo el epígrafe étnico pueden agruparse casos muy distintos: desde los emigrantes españoles en los países industrializados del norte (Alemania, Francia, Suiza...) hasta las nuevas oleadas de inmigrantes procedentes del sur (del Magreb, del Africa subsahariana, de la América andina...), desde el cosmopolitismo de buena parte de la emigración política (del cono Sur, por ejemplo) o de élite (directivos de empresas extranjeras, funcionarios internacionales, profesionales varios) hasta el desarraigo de la emigración económica, desde los grupos cosidos a un pequeño territorio (chuetas, vaqueiros...) hasta los que parecen caracterizarse por su extraterritorialidad (judíos, gitanos...), desde las prósperas minorías intermediarias (indios en Canarias) hasta la los círculos de pobreza (caribeños, marroquíes...), desde la tensión de las nacionalidades y comunidades territoriales con el poder central (y, en muchos casos, con los poderes locales) hasta los problemas de integración e identidad de los inmigrantes interiores.

Pero, en el contexto español, hay un caso que destaca sobre todos los otros: el del pueblo gitano. Primero, por sus dimensiones, ya que se trata de un grupo que puede comprender fácilmente entre medio millón y tres cuartos de millón de personas. Segundo, porque no es precisamente un colectivo recién llegado ante el que la sociedad global pueda declararse sorprendida o confundida: están aquí y forman parte de la nación -aunque esto deba cualificarse en muchos sentidos- hace ya más de quinientos años. Tercero, porque la historia de las relaciones entre este grupo y la mayoría es particularmente conflictiva: expulsiones, internamientos, persecuciones más o menos sistemáticas, hostilidad ubicua. Cuarto, porque una serie de políticas recientes tales como la liberalización del precio de la vivienda (con el consiguiente encarecimiento del suelo urbano -y rural), la "erradicación" del chabolismo y el "realojamiento" de la población marginal, la oferta de ingresos asistenciales (salario mínimo de integración y otros) y la universalización y prolongación de la escolaridad obligatoria y la supresión de las escuelas-puente han agudizado en unos casos, o sacado a la superficie en otros, un problema que era o parecía más manejable en su anterior forma recurrente. Por último, la problemática de la población gitana marginal (que no es más que una parte de la población gitana total, pero una parte muy relevante) se sitúa en la encrucijada de fisuras y fracturas que centran hoy buena parte de las preocupaciones de la sociedad: bolsas de pobreza, degradación urbana, desempleo, economía informal, sexismo, narcotráfico. Por las mismas fechas en que debía estar celebrando el quinto centenario de un descubrimiento, la sociedad española

se da de bruces con el descubrimiento de otro quinto centenario: cinco siglos de marginalidad, de discriminación, de negación del otro.

En el terreno concreto de la educación, la política hacia el pueblo gitano había venido siendo particularmente pasiva. Aunque nunca han faltado intentos de incorporar a los niños y jóvenes gitanos a las aulas, desde el proyecto de Campomanes-Valiente hasta las escuelas-puente, pasando por las Escuelas del Ave María o la Institución Libre de Enseñanza, las insuficiencias en la universalización de la escolaridad han sido tratadas hasta hace muy poco como si no tuvieran olor ni color, como si el millón o medio millón de niños no escolarizados sobre el que discutían los autores de la Ley General de Educación, el vacío en la cobertura universal que pretendía haber cubierto el Ministerio Maravall o los déficits que correctamente se adivinan todavía tras unos porcentajes oficiales de escolarización que regularmente superan el ciento por cien -lo que significa, cuando menos, que no lo alcanzan cuando dicen que se limitan a hacerlo- correspondiera a un agregado étnicamente neutro. Formado, claro está, por mujeres más que por hombres, por pobres más que por ricos, por los habitantes de zonas rurales más que por los de zonas urbanas, por los hijos de los campesinos más que por los de los obreros o los empleados, por los inmigrantes recientes más que por los asentados, que forman parte de familias con un bajo nivel de educación más que alto, etc., pero sin que tras estos caracteres asomaran de manera específica una cultura distintiva, una historia propia, un presunto origen nacional o una imaginaria

raza, o sea los componentes de la identidad étnica. Y, desde luego, no podían resumirse las características de los distintos grupos en una simple etiqueta étnica, pero ¿qué grupo étnico saca antes a sus mujeres de las aulas, se ve peculiarmente acosado por la pobreza, se concentra especialmente en los trabajos agrícolas, se distingue por una particular actitud migratoria o ha estado sin escolarizar por generaciones? Mientras sucesivas medidas políticas han ayudado a incorporar al sistema escolar (lo que no significa que hayan acabado con las desigualdades, pero sí con la exclusión) a los trabajadores, las mujeres, los habitantes de las zonas rurales o menos desarrolladas o los campesinos, los inmigrantes de la periferia urbana, los gitanos se han quedado en buena medida fuera. Lo mismo que en relación al empleo y otras oportunidades económicas, en la vivienda, en la actividad política o en el simple ejercicio de la ciudadanía. Lo que parecía o se pretendía un problema social se manifiesta ahora como problema étnico.

Las páginas que siguen se basan en el trabajo de campo realizado a lo largo de un curso académico en ocho centros escolares madrileños, todos ellos con un número relevante de gitanos (decenas) tanto procedentes de asentamientos chabolistas como realojados en diversos tipos de vivienda o instalados por sí mismos y desde tiempo atrás en residencias ordinarias. Las técnicas empleadas consistieron, en primer término, en la observación directa, regular y continuada en aulas, patios y otros escenarios de la actividad de alumnos y profesores durante casi un centenar de jornadas escolares; en segundo lugar, en

cerca también de una centena de entrevistas individuales o conjuntas los grupos de discusión con el profesorado (directores, profesores ordinarios, de apoyo, de compensatoria, tutores) de los centros, con trabajadores sociales, con padres y madres gitanos y payos, con jóvenes gitanos de ambos sexos y, ocasionalmente, con algunas otras personas vinculadas al fenómeno estudiado (conserjes, psicólogos, especialistas, técnicos municipales, miembros de organizaciones gitanas...); finalmente, en el análisis de los escasos documentos de los centros o de la Administración educativa dedicados al tema.

El trabajo de campo fue realizado fundamentalmente por los sociólogos Fernando Suárez Galván y Ana García Pérez, con mi apoyo y bajo mi supervisión. Además hemos contado en todo momento con la cooperación y el consejo de Luis Felipe Martín Lluch, maestro y presidente de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, que formaba también parte, como asesor, del equipo de investigación.

A lo largo del proceso de investigación, si bien de ninguna manera puede hacérseles responsables de las ideas y conclusiones que aquí se presentan, nos hemos beneficiado del conocimiento sobre el tema de Nicolás Jiménez González, Ana Jiménez Adelantado, Amara Montoya, Enrique Martínez Reguera y José Salazar. No puedo mencionar por su nombre, lamentablemente la amplia lista de educadores, trabajadores sociales y líderes comunitarios gitanos que no sólo nos han informado de hechos, incluidas sus reacciones y opiniones como agentes de la realidad

estudiada, sino que nos han aportado asimismo ideas que, sin ellos, tal vez nunca se nos hubieran ocurrido. Por otra parte, y aunque no he utilizado ni directa ni indirectamente sus materiales, mis opiniones y conclusiones se han visto alternativamente alentadas o cuestionadas por algunos trabajos de investigación de mis estudiantes del último curso de licenciatura y de doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Ana García Pérez hizo precisamente uno de esos trabajos antes de ser becaria de este proyecto, y también he leído con mucho interés los de Begoña Rebollo del Hoyo y Marcia Ondina Vieira Ferreira. Finalmente, diversos contactos y tareas preparatorias han resultado más fáciles gracias al apoyo de Alejandro Tiana, Angel Soria, Luis Fernández Madrigal y Reinolfo Ortiz.

Los capítulos que siguen tratan diversos aspectos de la problemática de la escolarización de los gitanos. Los tres que abren el texto se centran en las relaciones generales entre el sistema educativo y las esferas del trabajo, la política y la familia. De cara a la primera corresponden a la escuela funciones de cualificación, socialización y asignación; de cara a la segunda se le atribuyen cometidos como contribuir a formar la identidad y la cultura nacionales y lograr la adhesión al régimen político; en relación con la tercera, en fin, se espera de la escuela que se ocupe de la custodia de la infancia, sobre la base de relaciones generacionales jerárquicas, y es un escenario más de las relaciones de género. Lo que estos tres capítulos cuestionan es si una institución que ha sido modelada para el

desempeño de estas funciones en un mundo payo, es decir, para el trabajo payo, la organización política del pueblo payo y la sustitución de funciones de la familia paya, puede, y en qué grado, acoger sin graves fricciones al alumnado gitano.

Los dos capítulos siguientes, cuarto y quinto, están dedicados respectivamente a las relaciones entre payos y gitanos en un ámbito más inmediato, el de la comunidad local, y a los mecanismos cotidianos de reproducción de la etnicidad, de las identidades, las fronteras y las relaciones étnicas. En ellos se presta especial atención a las consecuencias de la itinerancia para las relaciones con una sociedad sedentaria, el papel de los grupos intermedios entre la sociedad global y el individuo, la dinámica reactiva del conflicto étnico, la relación entre cultura y adscripción étnicas y el papel de la tensión en el mantenimiento de las identidades grupales.

A continuación, los capítulos sexto y séptimo se ocupan de los factores que, en el período más reciente, han precipitado la tensión entre payos y gitanos, particularmente en la escuela, y de la fenomenología más obvia de la situación actual en ésta. El sexto se detiene en la pugna por el espacio urbano, la avalancha de alumnos caída sobre los centros públicos a partir de la supresión de las escuelas-puente y las políticas de realojamiento y de garantía de unos ingresos mínimos de integración, la crisis del equipamiento y los servicios públicos y la agudización del problema del tráfico de drogas. El sexto lo hace en los problemas de higiene, orden y disciplina, falta de motivación, disparidad

de niveles, etc. que son ahora preocupaciones comunes en la mayoría de los centros con nuevos alumnos gitanos.

Los dos capítulos que siguen, octavo y noveno, están dedicados a la vivencia y la visión de la nueva situación creada por parte, respectivamente, del personal payo de la institución escolar y de su público gitano. El primero de ellos trata sucesivamente del profesorado en general, los nuevos segmentos de éste que comienzan a especializarse en los gitanos, los trabajadores sociales como agente externo pero próximo y la pugna entre estos distintos grupos profesionales. El segundo lo hace de la dureza de la experiencia de rechazo por la que se ve abocado a pasar el nuevo alumnado, la presencia permanente del etiquetado étnico, su frecuente relegación en las aulas y la relación entre la institución y sus familias.

Por último, en el capítulo final se discuten las líneas principales de las sucesivas políticas educativas que se han puesto en pie de cara al pueblo gitano: desatención, segregación, igualitarismo formal, educación compensatoria e integración, así como la nueva complejidad a que conduce el necesario reconocimiento de que no se trata simplemente de un agregado de individuos con problemas escolares, sino de un grupo con una identidad y una cultura propias.

A lo largo de todo el texto me referiré una y otra vez a "los gitanos", "el gitano", "la familia gitana", "el modo de vida económico gitano", etc., pero quisiera advertir de antemano al

lector contra la idea de que exista algo parecido a un gitano "medio" o "típico". Todo proceso de conocimiento es necesariamente un proceso de simplificación, pues consiste al fin y al cabo en poner orden en una realidad tremendamente rica, compleja y variada y, por tanto, demasiado dispersa y casuística. Los sociólogos solemos resolver esto diciendo que estamos procediendo a una abstracción, o nos referimos a regularidades de la acción social, pautas de interacción, modelos, estructuras, tipos ideales, etc. Con ello queremos decir que, cuando hablamos de "los católicos", "la relación salarial", "la xenofobia" o "el consumo conspicuo" nos referimos, en suma, a tipos exacta o aproximadamente medios o modales -según el tema a tratar y las técnicas de investigación accesibles- que creemos sirven para explicar agregados de casos individuales.

Con los gitanos, sin embargo, no creo que pueda hacerse tal cosa. No voy a discutir ahora si esta imposibilidad deriva del caso específico o está presente en cualquier tratamiento de los grupos étnicos, pero lo que sí he de decir es que no voy a hablar de un gitano medio, modal ni típico, aunque sí tal vez tópico, sino de un modelo extremo. No se dónde puedan estar la media ni la moda al referirnos a los gitanos. Sé que hay un tipo digamos extremo de vida gitana -el clan, la itinerancia, el trabajo por cuenta propia combinado con la economía de subsistencia, etc.- y que entre éste y el tipo payo es donde se encuentra la mayoría de los gitanos. Pero creo que entenderemos mejor los problemas de todos ellos, incluidos los que se ubican más cerca del mundo payo, por referencia a este tipo extremo que buscando un tipo

medio que, por otra parte, sería harto difícil localizar.

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Es algo generalmente admitido que niños y jóvenes acuden a la escuela, entre otras cosas, porque hacerlo es esencial de un modo u otro para la incorporación al trabajo (y, por extensión, a la vida adulta que gira en gran medida en torno a éste). Aunque son muchas y variadas las interpretaciones que pueden darse a las relaciones entre la educación y la actividad económica, no parece aventurado afirmar que todas ellas pueden compartir algunos elementos básicos, en particular los siguientes: 1) que la escuela ofrece algún tipo de formación que no resulta fácilmente accesible al margen de ella, 2) que tal formación comprende elementos cognitivos (aprendizaje, enseñanza, habilidades, conocimientos, capacitación, cualificación), 3) que incluye asimismo componentes actitudinales (socialización, disciplina, conducta, disposiciones) y 4) que el paso por y tal vez el desempeño en ella, vale decir el éxito o el fracaso académicos, tienen una influencia relevante sobre el acceso a las oportunidades sociales de la vida adulta.

Pero no es inevitable que sea así. Sabemos que todo casi todo lo que se aprende en la escuela, y otras muchas cosas que no se aprenden en ella, pueden aprenderse mejor fuera, aunque tal vez no en la misma combinación ni con los mismos costes. Sabemos que cualquier empleo requiere multitud de conocimientos, destrezas o aptitudes que no pueden adquirirse en las aulas, que han de adquirirse sobre el terreno mismo o tal vez ni eso, sino de forma difusa y no planificada. Sabemos que en la conformación

de la conducta y las disposiciones caracteriales intervienen con fuerza notable, en el mismo sentido o en otro, instituciones sociales como la familia, las iglesias, los grupos de iguales y, en general, cualesquiera contextos interactivos regularizados. Sabemos, en fin, que la educación no garantiza por sí misma otras oportunidades económicas, que hay sectores sociales en los que éstas son aseguradas con independencia de la educación. Sabemos, incluso, que los yaromani no van a la escuela, que la escolarización universal es de data bastante reciente, que millones de niños y jóvenes en todo el mundo apenas van a pisar las aulas.

Pero también que los procesos específicos de aprendizaje han ido desapareciendo paulatinamente de la fábrica y la oficina, por lo que buena parte de la capacitación para el trabajo en ellas ha de ser lograda previamente. O que la similitud entre las relaciones sociales del proceso educativo y las del proceso productivo, propiciada por el hecho de que ambos contextos son organizaciones, por la presunción de eficacia paradigmática de la estructura empresarial y por el peso de las exigencias de los empleadores, por no mencionar sino algunos factores, han hecho de la escuela el escenario en que niños y jóvenes son paulatinamente introducidos en las relaciones sociales propias del mundo laboral adulto. También, que la movilidad en el empleo, la mutabilidad de la organización y la tecnología y la variabilidad de las situaciones que se afrontan en muchos empleos plantean por sí solas el requisito de un conocimiento abstracto, susceptible de ser aplicado a diferentes situaciones concretas.

Finalmente, que los títulos escolares, con independencia de su correspondencia o no con cualquier capacidad personal substantiva, son un importante instrumento en la competencia por los empleos, y en particular por los mejores de entre ellos.

¿Para quién, entonces, es obvia la relación entre escuela y empleo? Para una sociedad abierta, industrializada, terciaria, urbana, alfabetizada, etc. Para la sociedad de la que 'nosotros', o la mayoría de nosotros, formamos parte. Pero ¿es cierto eso también para los gitanos?

Escuela y aprendizaje

El planteamiento mismo del problema de qué papel desempeña la escuela en la formación para el trabajo tiene como fundamento la aceptación de la idea de que puede y debe desempeñar alguno. Debe porque no hay otra instancia que lo haga y puede porque es un contexto adecuado para aprendizajes transferibles al contexto de la actividad económica. Pero para llegar a este punto han sido necesarios siglos, por no decir milenios, empleados en la disolución de la unidad entre el trabajo y su aprendizaje. Siempre se ha trabajado y siempre ha habido algún aprendizaje para hacerlo, pero sólo muy recientemente, en la perspectiva de la humanidad, ha empezado a intervenir en ello la institución escolar. A cazar y pescar, a recolectar, a cultivar la tierra, a guerrear y a realizar algunas labores artesanales, que han sido las actividades de la práctica totalidad de la humanidad durante

la inmensa mayor parte de su (pre)historia se ha aprendido cazando, recolectando, cultivando, guerreando, trabajando en los talleres, etc., por sí mismos, imitando a los adultos o bajo su tutela expresa, pero raramente o nunca en instituciones especializadas en enseñar a hacerlo. Incluso si queremos trazar la genealogía de la escuela hasta las universidades medievales, las escuelas religiosas, la academia griega o la formación burocrática de los mandarines, lo que encontramos es una institución que prepara para el trabajo a una muy reducida parte de la población (los sacerdotes, los mandarines, los escribas, los funcionarios, los teólogos...), que tal vez proporciona un barniz de alfabetización y adoctrinamiento religioso a una parte ya sustancial (los liceos urbanos, las escuelas parroquiales, las clases dominicales...), pero en ningún caso que sea el escalón obligado de la familia al empleo ni el lugar donde cualificarse para éste.

Para que la escuela llegara a ocupar el lugar que ocupa hoy entre la infancia y la vida adulta, entre la dependencia y la actividad económicas ha debido tener lugar, sobre todo, una espectacular ruptura del hogar como unidad económica. Cuando la unidad familiar era también la unidad de producción, bien en una economía de subsistencia básicamente autosuficiente, bien en una economía volcada ya hacia el mercado pero basada en la pequeña propiedad y el trabajo por cuenta propia (agricultura comercial o artesanado), se bastaba por sí misma para asegurar los necesarios procesos de formación y socialización para el trabajo. Si los lazos afectivos propios de la familia como unidad de

reproducción podían interferir en el proceso de socialización para la producción todavía era posible resolver esa disonancia con una especie de intercambio de adolescentes, como el que se practicaba entre los artesanos al poner el propio hijo como aprendiz en el taller de otro maestro. La industrialización, la urbanización, la crisis de la pequeña propiedad, la asalarización de la mayoría de la población trabajadora y la movilidad geográfica se han acumulado para romper la unicidad y la multifuncionalidad tradicionales de la estructura familiar, separando el hogar y el lugar de trabajo, la producción y la reproducción, la producción y el consumo, la economía monetaria y la doméstica... y acabando en todo caso con el hogar como escenario elemental de la formación para el trabajo (excepto para el trabajo doméstico, de donde la tradicional menor importancia dada por las familias a la educación formal de las mujeres, que empieza a quebrarse a medida que éstas también se incorporan masivamente al trabajo remunerado).

La alternativa era trasladar el aprendizaje tras la estela del trabajo, y así sucedió durante algún tiempo. En general, una gran parte de los empleos son susceptibles de ser aprendidos sobre el terreno. Los sistemas de organización del trabajo por contratas interiores o cuadrillas dejaban en manos de cada grupo de trabajadores la formación de un cupo de aprendices. Los oficios cualificados han controlado a menudo a través de sus gremios o sindicatos el proceso de aprendizaje, selección y certificación de los nuevos miembros. Pero el aprendizaje sobre el terreno implica un contexto en el que el trabajador adulto

posee una cualificación reconocida, es depositario exclusivo de un conocimiento, una técnica y un saber hacer y controla en buena medida su proceso de trabajo. El ataque frontal y en toda línea contra el control obrero sobre la producción que supusieron la división manufacturera del trabajo, la mecanización, el taylorismo y el fordismo terminó también con el aprendizaje sobre el terreno, reducido a un papel marginal, que presupone el paso por la escuela, en los trabajos más cualificados y convertido en superfluo en la mayoría formada por trabajos poco o nada cualificados.

Es a partir de ese momento, y sólo a partir del mismo, cuando se requiere del sistema educativo que juegue un papel más activo, central, en la capacitación para el trabajo. En España, por ejemplo, la masificación de la formación profesional (con independencia de su lugar en el conjunto del sistema escolar) data, recuérdese, de finales de los años sesenta y principios de los setenta, es decir, de un momento en que ya ha tenido lugar lo principal de la industrialización y la urbanización. En contrapartida, los oficios y sectores de la producción en los que por un motivo u otro no se ha arrancado a los trabajadores el control sobre el proceso de trabajo siguen siendo aprendidos al margen por entero de la formación escolar: los campesinos van a la escuela no por serlo, sino a pesar de ello, y las especialidades relacionadas con la construcción en la formación profesional son virtualmente inexistentes a pesar del auge del sector y de las carencias cuantitativas y cualitativas de mano de obra.

Pues bien: nada de esto reza para el gitano, salvo en la medida en que deja total o parcialmente de serlo. La familia sigue siendo como tal la unidad de producción, eventualmente fraccionada por la división del trabajo entre los sexos. El chalaneo, el chatarreo, la venta ambulante, la cestería, los trabajos agrícolas temporales, las actividades artísticas típicas, etc. se adecuan mejor a las unidades familiares que a los individuos. En unos casos porque la familia proporciona una elasticidad de la fuerza de trabajo necesaria para afrontar las variaciones de la demanda, como sucede con las actividades artesanales. En otros, porque sirve también mejor a la necesidad de concentrar fuertemente la actividad en momentos determinados, como en la venta ambulante. En otros más, en fin, porque requiere desplazamientos largos y porque la actuación como grupo mejora los términos de la negociación, como en el trabajo agrícola. En general, la familia se muestra, en el peor de los casos, como un agente productivo viable, y en el mejor, que es también el más frecuente, como un agente muy superior a la suma de los individuos que la componen. Como el cazador-recolector, el artesano medieval o el campesino, el gitano aprende a trabajar trabajando.

[S]alíamos a vender por los mercadillos, teníamos antigüedades en el Rastro, poníamos ferias y de ahí también me viene, yo creo que lo de las antigüedades, lo de restaurar, me ha gustado y sé bastante de estilo. Vamos, lo he mamado toda la vida, todos mis tíos se dedican a esto, y por eso me gustaba ir. [COEJG2]

Mis padres, desde que era un niño siempre se han dedicado a los caballos, tienen caballos y han seguido, más o menos, casi todos el mismo trabajo, todos están en la finca trabajando, con los caballos, las bestias que las llamamos nosotros no [...]. Mi padre lo heredó, como quien dice, de

su padre, mi abuelo, que siempre se ha... Del siglo XIV, más o menos, creo que llevan con esto; o sea, esto viene de antaño. [...]. [COEJG8]

Si se demanda a la escuela un papel en la formación para el trabajo es, claro está, porque los niños han sido separados de éste. La escolarización universal fue a la vez un mecanismo de protección y de exclusión de la infancia. De protección, frente a la explotación del trabajo infantil en general y contra su especial brutalidad en los primeros momentos de la industrialización, cuando los patronos, los padres o ambos sometían a los niños a prolongadas jornadas de esfuerzo físico en las nuevas fábricas o en las minas. De exclusión, como respuesta al hundimiento del mercado de trabajo para los varones adultos provocado por la incorporación masiva de mujeres y niños que propició la maquinaria. El final de la escolaridad obligatoria coincide por ello con el comienzo de la edad laboral.

Pero nada de esto reza para el gitano, o al menos no lo hace de la misma manera. La actividad económica del gitano excluye casi por principio el trabajo asalariado regular, y si la necesidad obliga a aceptarlo en ningún caso llegará a recurrirse a los niños. Un gitano regularmente asalariado suele ser, además, alguien cuyos hijos están también más o menos regularmente escolarizados. Fuera de esto, el niño gitano trabaja como miembro de la unidad familiar, en una relación indisociable de los lazos afectivos y de dependencia mutua que unen a sus miembros. Su único jefe es también su padre, o al menos un pariente adulto, y el compromiso entre trabajo y ocio de la familia gitana se

inclina siempre comparativamente hacia el segundo, visto desde los modos dominantes y mayoritarios. El gitano no explota a sus hijos, salvo en el sentido de que les priva de la posibilidad de aprovechar otras oportunidades.

Por otra parte, adultos y niños no compiten en el mercado de trabajo sino que se complementan en una economía de lógica netamente doméstica. Distintos núcleos, familias, linajes o compañías gitanos pueden competir por segmentos del mercado para sus actividades (comercio, artesanía, espectáculo...), pero una vez establecida la porción de cada cual cuanto mayor sea la proporción de los componentes del grupo que participan en las actividades productivas menor será el esfuerzo individual, mayor será el resultado obtenido o ambas cosas a la vez. Tanto más cuanto que las oportunidades son a menudo limitadas en el tiempo, por no decir fugaces, de manera que hay que agarrarlas con todos los medios disponibles antes de que se desvanezcan. Va de suyo, pues, que cuando hay que trabajar deben hacerlo todos los que reúnen las condiciones físicas necesarias.

[E]s que esos niños se encuentran ya fuera de lugar, son como más mayores que los [otros], o sea, tienen, yo qué sé, más responsabilidades, les gusta ya trabajar en la calle, les gusta ir con sus padres a sus... a la venta ambulante, que es a lo que se dedican, y están en el colegio a disgusto ya [GREDR]

P.- ¿En qué curso estabas cuando dejaste la escuela?

R.- En séptimo

P.- ¿Y por qué dejaste la escuela en séptimo?

R.- Porque tenía que ir con mi padre a trabajar ... iba sólo y, como pasó la cosa de mi madre, se murió mi madre, mi padre te... tenemos puesto, tenía que ir con él.

[ENEJG1]

Dada la discontinuidad del trabajo de muchos gitanos, y las variaciones en la intensidad cotidiana de los trabajos más regulares, el recurso a la fuerza de trabajo infantil se traduce sobre todo en absentismo. Los niños están matriculados, los padres proclaman su voluntad de que asistan, pero, aparte de otros factores relacionados con celebraciones, problemas familiares, desplazamientos u oleadas pasajeras de pánico, las cosechas, las ferias, las temporadas turísticas o la simple desgana, los contratos ocasionales son una y otra vez motivo de absentismo escolar.

En cierto modo, podría decirse que la asistencia misma es posible a veces porque, en vez de una forma de preparación para el trabajo, se ha convertido directamente en una forma de trabajo, o de aportación económica. Ciertamente, en la medida en que diversas formas de salario social, o la simple contemporización con las autoridades locales de las que se depende para otras cosas, requieren la escolarización efectiva de los niños en edad de estarlo, su asistencia a clase es una forma de contribución indirecta a las arcas familiares o al mantenimiento en el nicho económico y social. Por lo demás, es coherente con ello que tal asistencia se mantenga precisamente en los niveles mínimos en que no se les puede imputar abiertamente el incumplimiento de la ley o de la buena costumbre de escolarizar.

La cualificación

Para la mayoría de los mortales la escuela ofrece un conjunto de conocimientos básicos y aplicados, generales y específicos, teóricos y prácticos, de relativa utilidad en el trabajo. Por un lado, la enseñanza general suministra sobre todo una panoplia de aptitudes instrumentales de valor transversal: leer, escribir, calcular, entender y transmitir mensajes por diversos medios, valorar la información, etc. El valor se supone que no está tanto en los aprendizajes precisos como en el entrenamiento general, de resultados presuntamente transferibles a otros contextos, que tiene lugar a través de ellos. Por otro, la misma enseñanza general y, en particular, las enseñanzas especializadas (formación profesional, universidad, en menor medida los bachilleratos) ofrecen una serie de conocimientos y habilidades más concretamente relacionados con empleos o familias de empleos particulares. Es algo pasmosa la regularidad con que las encuestas a trabajadores dan a éstos la ocasión de manifestar que su lo que hacen en su empleo tiene muy poco o nada que ver con lo que estudiaron: siempre vienen a decir eso unos dos tercios. En realidad, tal respuesta es una pura banalidad si lo que quiere decir es que no aprendieron en la escuela a conducir un autobús, a manejar el programa de contabilidad de su oficina o a llenar los pintorescos albaranes de su empresa. En el otro extremo de lo banal, puede darse por sobreentendido que son capaces de hacer tales cosas, nunca enseñadas en la escuela, porque en ésta aprendieron a leer, a contar y a escribir, además

de otras bagatelas. En el medio, naturalmente, es donde está el núcleo del debate.

Incluso aceptando las visiones más pesimistas podría argumentarse, sin embargo, que la escuela es pertinente para la cualificación del trabajo por varias razones: 1) porque la inmensa mayoría de los empleos requieren cierto dominio de algunas destrezas básicas como la lectoescritura, el cálculo, etc.; 2) porque buena parte de la gente se emplea en trabajos que guardan alguna relación específica con su educación inicial; 3) porque existe una minoría de empleos altamente cualificados, la formación específica para los cuales tiene lugar en gran medida en el sistema escolar; 4) porque la capacidad de aprender debe ser adquirida, o al menos cultivada, y las escuelas sirven precisamente para que las personas la tengan ya o la conserven todavía cuando acceden al empleo. La cuestión es que la complejidad, grande o pequeña, a la que se requiere hace frente con las capacidades adquiridas en la educación formal procede principalmente de dos fuentes: el cambio tecnológico y el desarrollo de las organizaciones. Los gitanos se mantienen en buena medida al margen de ambos.

Por un lado, su apego al trabajo por cuenta propia los mantiene fuera de la complejidad de las organizaciones, buena parte de cuya vida consiste en producir e intercambiar información. Como consecuencia de ello, por otro lado, al mantenerse aferrados a sus oficios tradicionales o a variantes próximas de los mismos quedan al margen de la innovación

tecnológica. La cuestión no estriba en el tradicionalismo per se (la medicina y la abogacía, por ejemplo, son enormemente tradicionales en diversos sentidos), ni en que se trate de oficios por cuenta propia (las profesiones liberales se ejercen en gran medida así), ni en que hayan sido y sean ocupaciones gitanas, sino en la acomodación a nichos o recovecos económicos poco o nada frecuentados por los payos. Porque estos huecos son actividades abandonadas o no abordadas precisamente por sus escasas perspectivas de desarrollo, y tal escasez se debe a menudo a que están al margen de la corriente de innovación tecnológica. Buena parte de las ocupaciones gitanas se basan justamente en esa ausencia de innovación. La venta ambulante puede mantenerse en la medida en que existen núcleos de población aislados, o no se desarrollan canales de distribución alternativos para algunos productos, o su realización al margen de los cambios sociales (sin control de calidad, sin locales comerciales, sin impuestos) permite precios más bajos. Sus actividades artísticas son casi invariablemente de corte tradicional. Sus ocupaciones propiamente artesanales encajan casi siempre en intersticios a los que no llega la innovación o con los que no puede hacerse por completo: cestería, flores de papel, alfarería. Buena parte de sus actividades tanto artesanales como comerciales, están fuertemente relacionadas con el apego a una economía de subsistencia por parte de los hogares de la sociedad anfitriona: reparación de pequeños objetos metálicos, chatarrería, antigüedades de valor bajo o medio, restauración... Algunos de sus oficios más idiosincrásicos se apoyan, en fin, en

la falta de innovación por excelencia, i.e. en la superstición: adivinación, buena ventura...

Los oficios típicos gitanos requieren un aprendizaje que no proporciona la escuela, sino la participación en el mundo de los adultos. Las habilidades necesarias para la venta ambulante, la compraventa de objetos usados o el chalaneo probablemente sean exactamente las opuestas a las que requiere ser un buen alumno. La cestería, la forja, la fabricación de flores, la quiromancia no se aprenden en las aulas. Las oportunidades al respecto que ésta puede ofrecer (metal o madera en la formación profesional, etc.) llegan demasiado tarde, pues a ningún gitano le parece razonable esperar ocho años para acceder a ellas. Mientras tanto, en los primeros años, lo único que le interesa de la escuela es aprender a leer y a escribir discretamente y a hacer cuentas, y no porque le llame una vocación literaria o aritmética. Lo primero porque necesita el carnet de conducir, y lo segundo porque vive en una economía de mercado. Todo lo demás les resulta superfluo.

[M]ira, ayer les explicaba a los mayores lo que es la densidad de población y aquí había uno pasando del tema y cuando le dije: "¡Caramba, Angel, escucha un poco que esto te sirve!" [Respondió] "¿Eh, a mí qué me importa qué población haya en Asturias?. Y, además, va a cambiar, si se van a morir y van a nacer y..., eso no vale pa'ná', eso no vale, profe." No, no valoran en absoluto los..., los contenidos de la escuela [...]. Vienen aquí por otra cosa. [...] Dentro de que no valoran normalmente lo que aquí se hace, tienen conciencia clara de que leer es útil, leer y el cálculo. Si algo relacionan con sus formas de vida es el cálculo, para ellos es sumar, restar, multiplicar... dividir menos... [GREPC]

En contrapartida, lo que vienen a hacer quieren hacerlo rápido. Si la justificación de la escuela está en aprender a leer y escribir y a hacer operaciones aritméticas, todo lo que les aparte de ello se considera una pérdida de tiempo, algo a lo que prefieren dedicarse en casa y entre los suyos.

Ellos, cuando vienen aquí y hacen un dictado y escriben un día, entonces eso es trabajar. Si tu eso se lo cambias de otra forma, que a lo mejor lo que han hecho es en la pizarra o que hemos estado hablando, aprendiendo cómo se... eso no es trabajar. [...] "Que mi padre quiere que trabaje", y yo: "¿Tú qué te crees que..., o sea, tú qué te crees que hemos estado haciendo?" O sea, si se lo pones de una forma que sea un poco juego, les gusta, pero para ellos eso no es trabajar, o sea, para ellos han estado jugando. [...] Y muchas veces te piden cuentas, así: "Yo quiero hacer cuentas", "Yo quiero no sé qué". Hacer un dibujo sobre el cuerpo humano para que aprendan cabeza, tronco y extremidades, o sea, el cuello... eso ya no es aprender, o sea, eso no. [SLEPC]

Pero, después de todo, es lo que se les ha prometido. El payo siente ante el gitano que la escuela es un instrumento de colonización cultural, por lo cual, a la hora de convencerlo de que asista, no le promete aprender las glorias del país para enterarse de que ellos no forman parte de él, o literatura para poder leer La gitanilla, sino que subraya el elemento instrumental, invariablemente centrado en que debe saber leer y escribir aunque sólo sea para leer los nombres de las calles y hacer operaciones aritméticas para que no le engañen en las transacciones. Y el gitano le toma la palabra.

La socialización

Un motivo básico para que la escuela llegara a convertirse en el escenario principal de la preparación para el trabajo es su isomorfismo espontáneo o planificado, real o potencial con la empresa o el lugar de trabajo en general. La economía de subsistencia y el modo de producción doméstico se bastan con la familia, y la producción por cuenta propia y el modo de producción mercantil pueden hacerlo también con ciertas limitaciones, pero la producción industrial, masiva, basada en el trabajo asalariado, sea pública (estatal, burocrática, socialista) o privada (capitalista, cooperativa), necesita un escenario alternativo. Lo que asemeja inicialmente a escuelas y empresas es que ambas son organizaciones y ambas movilizan la actividad de un número importante de personas en contextos de autoridad. Este isomorfismo abarca las grandes pautas de funcionamiento: jornadas de trabajo, horarios inflexibles, alienación respecto del objeto y el proceso de aprendizaje, división del trabajo, competencia individual, procedimientos de evaluación, etc., y su mayor o menor desarrollo es cuestión de la específica historia de cada sistema o subsistema escolar, los distintos momentos de su evolución, el juego de las fuerzas en presencia. Pero el elemento común consiste en que la configuración de las relaciones sociales del proceso educativo se ha plegado de manera paulatina, aun con todos los matices que se quieran añadir, al modelo de la disciplina laboral (con la natural distancia debida a que se trataba precisamente de aprender, es decir, que la escuela es un contexto de transición

de la familia a la fábrica, de la dependencia al trabajo, de la infancia a la vida adulta, no la fábrica, el trabajo y la adultez mismos).

La característica más regular de las ocupaciones gitanas, sin embargo, es que se ejercen por cuenta propia, o más exactamente a caballo entre la producción mercantil para el mercado y la economía de subsistencia. Más que el nomadismo, o que cualquier imaginaria relación entre los precisos oficios gitanos las representaciones míticas, semi-míticas o simplemente fantásticas de su origen (la forja y su persecución por un clavo ardiente de Cristo, la trata de ganado y las tribus nómadas de la India, el cante y el baile como ocupación de los luri enviados por el rey indio al persa...), lo que caracteriza a sus ocupaciones es un empeño sistemático, y relativamente exitoso, de no verse arrastrados al trabajo asalariado, dependiente y continuado.

P.- ¿En qué te gustaría trabajar, cuál es tu idea?

R.- ¡Hombre! a mí me gustaría trabajar... Bueno, me gustaría ganar dinerito y no trabajar mucho. [COEJG7]

Es una filosofía distinta, quizás por eso la mayoría de los oficios que está haciendo el gitano es totalmente independiente. No aguantamos los espacios cerrados, no aguantamos un horario, no aguantamos alguien que esté por encima [...] [L]a primera ley es la de mantener a tu familia. ¿Cómo? Como sea: recogiendo chatarra, recogiendo cartones, haciendo... ¿me entiendes? pero tú llevando tu plato de comida a tu casa, y a tus hijos. [...] Nuestro saludo yo creo que lo dice claro: salud y libertad. [IGEHG1]

El gitano no necesita hacerse a cumplir un horario sistemático, ni acostumbrarse a un esfuerzo regular, ni adquirir

hábito disciplinados, porque su trabajo es flexible y discontinuo. No necesita formarse en la responsabilidad individual por su trabajo, porque va a moverse siempre al amparo del grupo, sea éste la familia nuclear, la familia extensa, el clan o la compañía ocasional. No ve ninguna utilidad en someterse a las rutinas impersonales de la organización burocrática ni a las órdenes de un jefe directo, porque aspira a ser su propio jefe o a no depender de otra autoridad que la familiar. Encuentra inadmisibles verse encerrado durante horas porque ha crecido al aire libre y va a trabajar probablemente en las mismas condiciones. No quiere verse clasificado por su edad escolar o su rendimiento porque esas divisorias contravienen las normas de colaboración o de subordinación entre iguales o entre parientes.

De hecho, el tipo de socialización que conviene a las ocupaciones habituales de los gitanos, incluso en la perspectiva de su desempeño con la máxima eficacia (que no es necesariamente la de los gitanos, excepto tal vez los más acomodados), probablemente sea justo lo contrario de lo que la escuela promete y ofrece. Hoy es ya bastante corriente criticar a la escuela porque no proporciona a los alumnos las dosis de iniciativa, creatividad, etc. necesarias para establecerse por cuenta propia, o incluso porque las sofoca de manera sistemática, cosa que se manifestaría de modo patente en la carencia de actitudes emprendedoras entre los jóvenes, la mentalidad pasiva que supone no concebir otro trabajo que el empleo asalariado, el abandono o fracaso de los escasos intentos empresariales, etc. Para los gitanos esto es simplemente algo obvio, sobreentendido.

De ahí la paradoja, tan a menudo señalada por el profesorado, de que grupos inmigrantes que acaban de llegar, que pueden vivir en condiciones de miseria más atroces y desconocen por entero el idioma, se adaptan mejor a la escuela que los gitanos que llevan varios siglos residiendo en España, pueden haber alcanzado cierto grado de confort material y no poseen otra lengua materna que la del lugar.

R.- [A]hora, yo te digo una cosa: yo noto una diferencia entre los inmigrantes y los gitanos...

P.- ¿En qué sentido?

R.- Pues que aprenden muchísimo más rápido, en todos los sentidos... Pues que están más atentos, tienen más hábito de trabajo, tienen más disciplina... y eso que muchos están marginados, que viven en unas condiciones... [SLEPC]

El motivo debería resultar evidente. El inmigrante desea integrarse plenamente en el modo de trabajo dominante, bien porque desea adaptarse a la sociedad receptora para permanecer ya en ella, bien porque desea volver a su país de origen pero viene dispuesto a "hacer las Américas", es decir, a ganar mucho y pronto, para lo cual puede ser conveniente y necesario suspender temporalmente sus ideas sobre las proporciones adecuadas entre trabajo y ocio, los tipos de trabajo que está dispuesto a aceptar, etc. Así, por ejemplo, buena parte de los inmigrantes varones pueden desempeñar trabajos en el sector servicios que, asociados a las funciones tradicionales de la mujer, jamás habrían aceptado en su lugar de origen ni volverán a aceptarlos en caso de retorno. Pero los gitanos buscan justamente lo contrario, mantener un modo de vida distinto del dominante tanto porque les parece deseable en sí mismo (independencia, libertad horaria, ocio, ganancia rápida) como por

el hecho de ser distinto (no depender del payo, reafirmarse en su capacidad de vivir a su costa, etc.).

En fin, puesto que su actividad económica es con frecuencia parasitaria y su ethos económico consiste en engañar, aunque sea moderadamente, al payo (en el precio pagado o exigido, en la calidad de lo vendido, en la elegibilidad para las prestaciones sociales...), al menos entre los grupos más apegados al modo de vida tradicional, el universalismo por encima de las divisorias étnicas que predica y, a su manera (negándolas, laminándolas bajo el peso del modelo dominante, individualizándolas), practica la escuela tampoco conviene como forma de socialización a su futura actividad. El precio único, sin acepción de personas, resulta, por ejemplo, un absurdo para el gitano, que trata de vender tan caro o comprar tan barato como puede al payo pero considera abominable la idea de aprovecharse de otro gitano. En el contexto escolar, la calificación 'objetiva' es una metáfora del precio o el salario 'justos'. Pero de lo que se trata, sobre todo, es de que no tienen motivo para convertirse en disciplinados.

Yo te puedo hablar de los nuestros, que si es verdad que aquí, aquí en el centro, bueno, si no ha sido aquí ha sido en el otro [colegio], pues ha habido chavales que los hemos tenido, como dice el refrán, que domesticar un poco. [PPEMG]

[Si los niños quieren venir, vienen, y si no quieren venir, no vienen. Si no se quieren levantar ese día a la hora del colegio se quedan en la cama, o sea que los niños, ellos les dan mucha... no los... no los educan en la forma de obediencia y ¡claro!, ellos vienen también con esas características al colegio. Obedecer les cuesta mucho trabajo, porque en su casa no obedecen, hacen un poco lo que a ellos les... les apetece. [GREDR]

No es simplemente que no sean disciplinados. Problemas de mera disciplina son los que presentan los payos, los cuales creen que deben acudir al colegio, que deben aprender lo que allí se les pretende enseñar, que deben dominar y reprimir sus deseos de estar haciendo cualquier otra cosa, que deben comportarse con arreglo a las normas escolares... y, sin embargo, no lo hacen. Por decirlo de manera más simple, a los gitanos no es que les falte fuerza de voluntad, sino que su voluntad es otra. No es que no puedan estar sentados, sino que les gustaría estar simplemente sentados, en vez de realizando tareas repetitivas o escuchando al maestro. En el fondo, los gitanos vienen a gritar lo que la sociedad sabe y teme, pero en general considera un problema secundario comparado con las presuntas ventajas de acomodarse a ella: que la escuela, particularmente hacia la mitad y el final de la educación básica, es tremendamente aburrida.

P.- ¿Qué pondrías o qué quitarías para que el colegio fuera más agradable, más atractivo?

R.- Poner y quitar... un poquito más de recreo y menos clases [COEJG6]

R.- El tener que está ahí estudiando, ahí dos horas, ¡puaf!, es asqueroso.

P.- ¿Te aburres en la escuela?

R.- Sí, ¡joder!, a veces, cuando la hora de clase sí. Los recreos..., los recreos y eso no, ahí no. [CVEJG]

La movilidad

Desde el punto de vista del individuo la obtención de diplomas escolares es una palanca siempre conveniente, en la mayoría de los casos necesaria y en muchos la única para la

movilidad social. En general, para mantenerse en una posición o acceder a ella, y en el caso particular de quienes ocupan la base de la pirámide para ascender verticalmente por ella, incluso para no quedarse fuera por entero. La clave del éxito escolar estriba en gran medida en aceptar renunciar a algo hoy para obtenerlo multiplicado mañana, en posponer la gratificación. La generalidad de los alumnos, cualquiera que sea su origen social y cultural, deja en algún momento de encontrar cualquier interés intrínseco en el contenido de la educación, por no hablar ya de los métodos, pero la mayoría continúa hasta donde puede porque cree en la promesa de movilidad. La educación es, como se ha dicho y escrito hasta la saciedad, una forma de inversión, y su resultado una especie de "capital humano".

La movilidad que promete la escuela es ante todo movilidad ocupacional. Del éxito en los estudios y de su elección adecuada cuando llega el caso dependen la posibilidad de ejercer una ocupación u otra y las oportunidades de hacer una carrera profesional. Quienes no superan o apenas superan los estudios básicos están más o menos condenados a trabajos subordinados, poco cualificados, probablemente precarios; quienes avancen medio camino podrán ocupar empleos más estables, mejor pagados, con algunas oportunidades de promoción, con mejor consideración social; quienes se acerquen al vértice superior de la pirámide accederán a los empleos profesionales, los puestos directivos, los cargos públicos... Lo que menos interesa ahora es en qué medida es cierta esta promesa, pues lo que guía la actuación de las personas no es, al menos de inmediato, la realidad como tal

sino la percepción que tienen de ella, pero lo que sin duda resulta obvio es que los gitanos no se cuentan, razonablemente, entre quienes pueden considerar más plausible la promesa.

En todo caso parece necesaria una primera cualificación: las credenciales escolares son especialmente relevantes para el acceso a y la promoción en las organizaciones, pero no tanto, o mucho menos, para la actividad económica directa para el mercado (salvo el caso de las profesiones liberales), y estrictamente nada para la economía de subsistencia. La actividad económica de los gitanos se dirige esencialmente al mercado, cuando no es básicamente de subsistencia, por lo que los títulos escolares no desempeñan por sí mismos, para ellos, ningún papel. El gitano quiere aprender a hacer cuentas, pero no tiene el menor interés en poseer un título que diga que sabe hacerlas. Si quiere un certificado que acredite que sabe leer y escribir es porque lo necesita para obtener el carnet de conducir, no porque realmente piense que no puede conducir sin él.

Quiere mejorar su posición económica y social, pero ganando más dinero en las ocupaciones que conoce y le interesan, no preparándose para otras que le son ajenas, que pertenecen al mundo payo. Quiere movilidad ocupacional, pero entre la serie de ocupaciones de compraventa, artesanales u otras que viene practicando, para lo cual no necesita permiso de la institución escolar. De hecho, lo que tiene que aprender no sólo se aprende fuera de la escuela, sino que se aprende a condición de no perder el tiempo en la escuela, puesto que este tiempo es limitado,

sobre todo en relación a la pronta incorporación a la vida adulta de los gitanos, y sus posibles usos son alternativos. La movilidad ocupacional es un componente habitual de la vida del gitano, que pasa de las labores agrícolas a las comerciales o las artesanales de acuerdo con la secuencia en que se le presentan las oportunidades. La escuela sólo es una condición importante de la movilidad ocupacional en la perspectiva del ejercicio duradero de un oficio o profesión. El payo tiene que sopesar cuidadosamente y aprovechar las oportunidades escolares porque planifica su vida laboral a largo plazo, pero el gitano responde de forma mucho más flexible, directa e inmediatista a las oportunidades económicas de su entorno.

¡Ah! bueno, mira te voy a decir una cosa, sí, es otra cosa que, mira, sobre los hijos, bueno, te voy a explicar: los hijos de los payos, desde pequeñito los padres le..., les van inculcando pues lo que deben de hacer el día de mañana y lo que no deben de hacer y tal y cual... Sin embargo, el niño gitano, ¿eh?, no hace falta que se lo inculque su padre. Ellos mismos, desde pequeños se van dando cuenta cómo son las cosas, y lo que hace su padre, o lo que hace su madre, lo que hace su hermano: ése es el camino que toma; o sea, su padre por ejemplo tira por aquí, pues los hijos..., la madre tira por ahí, entonces pues... Mis hijos es igual, o sea, qué te voy a decir yo [COEJG7]

En fin, no debemos olvidar que todo objeto o sujeto que se mueve, sea física o socialmente, no sólo alcanza un destino, sino que deja un lugar de origen. En el caso de los gitanos, la movilidad social puede convertirse fácilmente en sinónimo del abandono de los suyos. Las oportunidades regulares que ofrece la sociedad entorno son oportunidades individuales, no grupales ni mucho menos familiares. Tratar de extender esas oportunidades a la familia es considerado y condenado, simplemente, como

nepotismo. Pero si las oportunidades se aprovechan incondicionalmente de manera individual la solidaridad del grupo familiar tiende a resquebrajarse por efecto de las tensiones centrífugas: requisitos de movilidad geográfica, aportaciones económicas sensiblemente desiguales, status extrafamiliares que contradicen la jerarquía interna del grupo familiar, exigencia de separación de familia y trabajo... Podemos encontrarnos, entonces, con que incluso el gitano que en un primer momento opta por el logro escolar en otro se eche atrás ante la perspectiva de romper con el grupo.

[S]alió un tío mío de, de las chabolas y ya nos arrastró a los demás, lo cual quiere decir que nos pusimos ya a vivir en viviendas normales, y a ejercer la venta ambulante, y a raíz de esto pues mi padre..., pues empezó a preocuparse por el tema y..., y prefirió e insistió mucho conmigo para ver si podía tener algún estudio o podía tener algo. Entonces, yo, más o menos para cumplir con lo que el quería, empecé a estudiar e hice el bachiller elemental, el bachiller superior, terminé el COU, ingresé en la facultad de Farmacia, aquí en la Complutense... Uh, lo que pasa es que quizás me veía yo un poco distanciado, distanciado del resto de mis primos, que la mayoría se dedicaba a las antigüedades, y los veía que vivían de otra forma y de otra manera, y yo me preguntaba: "¿Y también podría yo vivir de esa manera?" [...] Y empecé a moverme con el tema de antigüedades y..., y vivir quizás un poco más la..., la vida de forma más autónoma. [IGEHG1]

LA ESCUELA Y LA NACIÓN

Una nación es, más o menos, el resultado del proceso de unificación de un territorio, una organización política y una cultura. Tratándose de un proceso, el resultado alcanzado en un momento dado es siempre complejo y, hasta cierto punto, ambiguo. El territorio suele ser la suma de lo que en otro momento fueron territorios independientes, o pertenecientes a otras unidades políticas, y su grado de integración política es variable. La organización política presente puede manifestar también distintos grados de integración, fundamentalmente en el ámbito territorial -mesogobiernos, corporaciones locales-, o mantener vestigios de la vigencia de corporaciones no territoriales -como los fueros especiales-. La cultura y la lengua dominantes y/o comunes, en fin, coexisten siempre de algún modo con otras culturas y lenguas particulares y/o subordinadas.

En el contexto europeo (y en menor medida en todo el mundo, debido a la extensión del modelo de estado-nación, pero eso ahora no interesa) estos tres elementos de la nación presentan algunas características que vienen aquí especialmente a colación. El territorio se constituye en un elemento esencial al menos por tres razones: primero, porque marca los límites de aplicación del poder político; segundo, porque da por sí mismo lugar a ciertos derechos y obligaciones para todos los nacidos en él (ius soli); tercero, porque los mecanismos de control político y social de la población, desde los que garantizan los derechos más

elementales hasta los más puramente represivos, están organizados sobre la base de que se trata de población sedentaria. La organización política se basa en la relación directa e inmediata entre el individuo y el estado, no importa que éste pueda estar representado por funcionarios de enésimo orden (igualdad ante la ley, administración única de justicia, monopolio de la violencia), sin que se admitan en principio cuerpos intermedios. La afirmación y reafirmación de la lengua y la cultura nacionales, en fin, tiene lugar por lo general a costa de las lenguas y culturas particulares, sobre todo si éstas no cuentan con un poder político intermedio que las arroje ni se extienden homogénea e ininterrumpidamente sobre un territorio.

La escuela desempeñó un papel esencial en la formación de los estados modernos, a la cual se supeditaron en mayor o menor grado su estructura y su funcionamiento y sus objetivos, y todavía hoy juega una función importante en su legitimación. El pueblo gitano, por su parte, presenta en todos los ámbitos mencionados características especiales que lo colocan en una relación conflictiva con el estado moderno propio de nuestro entorno, culturalmente unificador, de base territorial y con vocación de llegar directamente al ciudadano, ya que posee una cultura propia persistente -aunque cambiante-, se resiste a la sedentarización en sentido fuerte -aunque hay una amplia gama de posibilidades entre ésta y el nomadismo en sentido estricto- y mantiene una serie de estructuras supraindividuales y parafamiliares -o paranucleofamiliares, si se me permite el feo vocablo- que dificultan sus relaciones con la Administración

pública y con el resto de la ciudadanía. Empezaremos por lo más obvio.

La escuela y la cultura gitana

Las posibilidades de sobrevivir de una lengua dependen probablemente de muy diversos factores, pero principalmente de la existencia de un patrimonio escrito, de la continuidad de su uso sobre un territorio extenso y de su conservación, unificación e imposición por un poder político. El vigor del catalán en su ámbito, por ejemplo, en comparación con el mestizaje del gallego y la minorización del vasco, probablemente pueda atribuirse a la existencia de cierto legado literario y a la permanencia o recurrencia de alguna autonomía política (aunque el tratamiento dado por el estado español a las regiones llegó a ser uniforme, no debe olvidarse que España surgió de la fusión de Castilla y Aragón -incluida Cataluña-, mientras que otras comunidades fueron más bien absorbidas). El gallego y el vasco, en cambio, que desaparecían respectivamente en calidad y en cantidad, sólo han podido ser rescatados gracias a la acción reciente del poder político.

El caló o romaní, la lengua propia de los gitanos, no cuenta con ninguno de estos elementos a su favor. En primer lugar, los gitanos carecen de un patrimonio literario, aunque ahora haya tenues signos de la posible constitución de uno. En segundo lugar, nunca han tenido detrás un poder político que "limpiara,

figara y diera esplendor" a su lengua, de manera que ésta se ha mantenido siempre enormemente permeable a las influencias exteriores, perdiendo términos propios y acogiendo palabras, expresiones y formas sintácticas de las poblaciones en rededor. En tercer lugar, la dispersión de los gitanos por un vasto territorio, conviviendo siempre en núcleos pequeños e interactuando regularmente con sus anfitriones en la lengua de éstos, ha hecho que tampoco pudiera mantenerse sobre la base de su uso sistemático. Si a esto añadimos las sucesivas prohibiciones que por doquier han recaído sobre su empleo, su mezcla ocasional con el lenguaje de germanías y la pobreza económica y cultural de la mayoría del pueblo gitano, así como más recientemente su exposición a los medios masivos de comunicación audiovisual, lo sorprendente es que todavía sobreviva parcialmente en algunos contextos.

Como en cualquier otro país, los planes de estudios escolares han servido en España para la imposición generalizada del castellano como lengua común por encima de sus variantes dialectales y frente a las lenguas propias de las nacionalidades. Esta imposición resultó especialmente dañina para las lenguas que carecían todavía en ese momento de cualquier tradición escrita, ya que así no llegaron a contar nunca con una población alfabetizada como base para el desarrollo de una literatura propia (no sólo una literatura artística, sino también jurídica, religiosa y, en general, pragmática). En el caso de otras lenguas del estado español, con una base territorial y una población más numerosa y no uniformemente sumergida en la pobreza, una minoría

culta, nacionalista y activa ha podido servir de caldo de cultivo para el mantenimiento de cierta actividad lingüística, pero el pueblo gitano ni siquiera contaba con esas reservas.

Huelga decir que, si los gobiernos autonómicos se han apresurado a recuperar y consolidar sus lenguas nacionales, sobre todo a través de la oficialización en las relaciones con la administración pública, de la creación de medios de comunicación de masas y de su imposición más o menos generalizada, dentro de una serie de condicionamientos (población inmigrante, grado de generalización previa de la lengua, disponibilidad de plantillas docentes formadas) en las aulas, los gitanos no han podido recurrir a nada parecido (sin embargo, la puesta en marcha de emisoras de radio difusión y televisión sería relativamente sencilla y adecuada a su actual forma de vida). Lo que sorprende un tanto es que ni hay unanimidad entre los propios gitanos sobre la conveniencia o no de adoptar medidas (cualesquiera medidas) para la recuperación de su lengua ni es una cuestión que surja espontáneamente cuando se plantea la necesaria atención a sus especificidades culturales en la escuela. Así, por ejemplo en un reciente informe realizado a petición de las Comunidades Europeas, Integración Gitana se declaraba a favor:

Se propone que la lengua gitana se beneficie del mismo status concedido a las demás lenguas regionales o nacionales reconocidas en España y que esto tenga una implicación directa en los programas escolares.

mientras que el Secretariado Gitano lo hacía en contra:

Si bien se propone desde muchos sectores la introducción del caló en la escuela, formando parte de una educación intercultural, esto no parece estar tan claro para la comunidad gitana, quien todavía desconfía de los payos y que mantienen latente el recuerdo de persecución por parte de éstos." [Citado en Muñoz Sedano, 1989: 262]

Esta parece ser la tónica general, probablemente por distintas conjunciones de una serie de motivos: la fundada desconfianza gitana hacia cualquier propuesta paya, el deseo de conservar ese reducto de comunicación no interferible donde todavía existe, la carencia de profesores formados y materiales, la poca disposición a acumular motivos para la escolarización y, sobre todo, el temor a que ello desemboque en una enseñanza segregada para los gitanos, o incluso una razonablemente escasa disposición a recibir taza y media de lo que ya sobra con una: escuela. En cualquier caso no es sólo la diversidad de opiniones, sino la escasa relevancia acordada a la cuestión lo que se infiere cuando se pregunta. Nuestros entrevistados eran perfectamente conscientes de que su lengua está prácticamente perdida para ellos.

Nos quitaron la lengua, nos quitaron nuestra lengua y la suya tampoco nos la han dado, pues que nos hemos quedado a medias... El lenguaje gitano se prohibió durante cinco siglos y la lengua de ustedes como no..., no la han podido ejercer, pues hablamos muy mal, conque fíjese en qué situación estamos... [ROGMG]

A nadie se le oculta que podría enseñarse en la escuela, pero la forma en que se plantea la cuestión es más bien como un juego del razonamiento, pero no como una propuesta viable, cuando no parece que se pide perdón por ello.

P.- Tú por ejemplo, ¿qué quitarías o qué pondrías en la escuela?

R.- [...] Pues le pondría eso de que nos aprendiese un poco más de nuestra lengua, de nuestras costumbres porque lo estamos perdiendo todo, porque ya de ello con 17 años no sé nada, ya no sé de nada, yo sólo sé que sí, que soy gitano nada más. [COEJG4]

[I]ncluso estudiar su propia lengua, por qué no, estudiar en el colegio..., que les enseñara su propia lengua y no sólo a ellos, al que quisiera aprenderlo, en el colegio estaría muy bien, estaría muy bonito [COEJG2]

Los mecanismos de normalización cultural de la escuela no se limitan a la enseñanza de la lengua. La aritmética, por ejemplo, ha sido utilizada para unificar los sistemas de pesos y medidas, engrasando así el funcionamiento de un mercado nacional. La geografía, a menudo enfocada como "geografía política" hacia fuera y como "geografía física" hacia dentro, marcaba con trazo grueso los límites exteriores y borraba o difuminaba las divisorias interiores. La literatura servía de vehículo para la primitiva épica nacional y nacionalista. Pero era la historia, sobre todo, la encargada de organizar y transmitir la tradición selectiva, de elaborar un pasado glorioso para la nación, de señalar lo externo como extraño e identificar lo interno como igual. Este mecanismo ha servido por igual contra todos los grupos subordinados, haciendo desaparecer a los pueblos tras la sombra de sus gobernantes, a las mujeres tras la de los hombres, a las nacionalidades tras la del estado-nación, etc., pero si hay un grupo ignorado por excelencia en la historiografía española ése es el de los gitanos.

Y otra cosa por la que estamos luchando continuamente es que incluyan en los libros de texto algo sobre la tradición gitana, algo sobre el pueblo gitano. Puesto que somos una

etnia, un pueblo, que lo mismo que hay escrito sobre los gallegos, sobre los vascos, ¿por qué no hay nada sobre los gitanos?. Nunca hay nada sobre los gitanos. Esa es la lucha de todos. Si ya sabes que son diferentes, pues intenta que sean menos diferentes, que en verdad no lo somos tanto. Cuenta cómo es la verdad, la historia. [RSEMG]

Un informe reciente encontró, buceando en los textos escolares, 3 referencias en 59 libros de EGB, 4 citas en 14 libros de Geografía e Historia de bachillerato, 4 alusiones a su 'habla' en 5 libros de Lengua del mismo ciclo, 3 referencias en 30 libros de formación humanística de F.P. y 5 referencias en 54 libros de Religión y Ética (Calvo Buezas, 1989).

Aquí desgraciadamente la cultura gitana, después de cinco siglos de convivencia, uh, sigue siendo la gran desconocida. No se conoce, no aparece en los libros de texto que entramos en el 1425, no aparece el tema de persecución y de [la] pragmática. Incluso, lo más lamentable, ni [en] el tema del holocausto aparece nada de la comunidad gitana, y fueron quinientos mil los que murieron en los hornos crematorios, y en cambio sí se ha dado mucha publicidad al tema del pueblo judío. Todo esto yo creo que es engañar, creo que no somos fidedignos a la hora de plantear en los libros de texto nuestra historia y que somos un pueblo cofundador de la nación española [IGEHG1]

P.- Por tu experiencia escolar, ¿qué añadirías y qué quitarías de la programación escolar?

R.- Añadiría libros de textos en los que figuremos también los gitanos, en el que cuando hay viñetas o dibujos aparezca un niño gitano y un no gitano, si quiere que se simbolice a través del color, más oscuro menos oscuro, si quieres... [...]. No hay un solo libro de texto en el que aparezca la cultura gitana, en el que se hable de la cultura gitana, se habla de otras culturas, no se habla de la gitana. [IGEJG3]

Pero no es sólo que no haya virtualmente nada, es que lo poco que hay suele ser, en el mejor de los casos, mistificador y banal (el gitano como 'cantaor', como 'bailaor', como figura

exótica), y en el peor de ellos abiertamente denigratorio, descalificador.

Un pueblo sin territorio

Son características del estado moderno la coextensividad del poder político y el territorio, así como la dependencia de la eficacia de aquél de la fijación y estabilidad de la población en éste. Jutan Chu-tsai hizo notar sabiamente a Ogodai, sucesor de Gengis Jan, que se puede conquistar un imperio a caballo, pero no gobernarlo; ampliando su idea, hay que decir que tampoco se puede gobernar un estado de ciudadanos a caballo. El nomadismo o la simple provisionalidad de los vínculos del gitano con el territorio ha sido siempre una fuente de problemas para sus relaciones con los poderes públicos, así como con las comunidades en que se afincaban.

Todo trabajo sobre los gitanos que se precie debe comenzar con una discusión sobre su origen indio y un recordatorio de su llegada a Europa como nómadas. De ahí a afirmar, o simplemente suponer, que los gitanos son un pueblo nómada que no se asentará nunca, o que no se ha sedentarizado todavía, no hay que dar ningún paso: es el corolario espontáneo, por no decir el seguro producto de la pereza mental. Pero la cuestión no es si los gitanos eran, son o van a seguir nómadas, ni en qué medida (ésta es otra cuestión), sino por qué lo son, o por qué siguen siéndolo, o por qué han vuelto a serlo en uno u otro grado.

Merece la pena recordar que todos los otros pueblos han sido "nómadas", si por tal se entiende no sedentarios, en la fase de la caza y recolección; en particular lo han sido las poblaciones que hoy los alojan: caucásicos, bárbaros, arios, eslavos del sur... Conviene añadir que los nómadas en un sentido más restrictivo, fundamentalmente nómadas ganaderos, bien pueden considerarse como un desarrollo paralelo o posterior al afincamiento de los pueblos agrícolas, no necesariamente como una etapa anterior cuya inevitable superación consistiría en rendirse a la agricultura sedentaria. No está de más añadir, en fin, que la sociedad moderna nunca ha dejado de segregar otros colectivos que presentan distintos elementos de nomadismo o itinerancia: militares, diplomáticos y funcionarios internacionales, profesores universitarios, agentes comerciales, maestros y profesores de secundaria, cómicos y actores de teatro, buhoneros, pilotos y azafatas, camioneros, etc.

Una posible explicación consiste en que los gitanos llegaron tarde a unos estados ya territorializados, pero que ofrecían oportunidades económicas atractivas para una vida itinerante. La Europa a la que llegaron los gitanos a partir del siglo XIV, tal vez del XI, estaba formada esencialmente por una enorme masa campesina sometida al dominio feudal y una minoría de artesanos, comerciantes y otros grupos menos afortunados en las ciudades. No había terrenos que colonizar, en los que pudiera asentarse una comunidad nueva sin verse fragmentada y dispersada entre la población autóctona. Para quienes habían experimentado la libertad del viaje no debía resultar muy atrayente convertirse

en siervos, y los gremios y las corporaciones locales, que ofrecían una opción de mayor libertad, eran grupos cerrados, poco dispuestos a admitir nuevos miembros. Ni siquiera los campesinos debían estar muy dispuestos a aceptar nuevos vecinos en un momento en que la tierra ya era un bien escaso. En general, las poblaciones a su paso vieron a los gitanos con asombro, pero se mostraron poco o nada dispuestas a acogerlos. Sólo los nobles podían obviamente desear aumentar el número de sus súbditos, y probablemente fue esto lo que hizo que en muchos casos protegieran a los gitanos, más que el encanto de las mujeres o el conocimiento sobre los caballos de los hombres, como tantas veces se ha sugerido. En todo caso, los gitanos debieron de percibir enseguida la asimetría, la falta de oportunidades y la rigidez de la sociedad a la que llegaban, lo que les empujó a presentarse por doquier como séquitos medievales con sus respectivos nobles, generalmente 'condes', a la cabeza. Puede que el invento ni siquiera fuera suyo, pues la sociedad feudal tardía difícilmente podría concebir de otra forma la aparición de tan extensos grupos familiares o compañías con unos jefes, o al menos portavoces, aparentes. Sea como fuere, esta autoestructuración les ponía en condiciones de presentarse ante los poderes locales y les salvaba de ser directamente sometidos por el primer señor con que topasen, pues llegando ya sometidos no estaban disponibles.

Por otra parte, la sociedad preindustrial, dado su escasamente desarrollado sistema de comunicaciones, sin duda

ofrecía oportunidades económicas para una vida itinerante. Ciertos recursos podían ser aprovechados para una economía de subsistencia: caza menor, pesca, raíces y frutos silvestres, etc. Sobre todo, la oferta de una serie de bienes y servicios podía resultar viable si se dirigía a una multiplicidad de mercados locales pero nunca a uno sólo: pequeños trabajos de forja, diversas tareas agrícolas en los momentos de mayor intensidad, la rapa de caballos, la música y la adivinación, etc. En definitiva, la itinerancia es una forma de difundir en el espacio los servicios, lo mismo que el comercio a larga distancia es una forma de difundir los bienes. De hecho ésa fue la alternativa adoptada no sólo por los gitanos, sino por otros muchos grupos: soldados desmovilizados, peregrinos, campesinos expulsados de la tierra por los cercamientos, mendigos de todo tipo, etc. La diferencia entre los gitanos y todos esos grupos es que éstos, aunque fueran muy numerosos, estaban formados en su inmensa mayoría por individuos aislados, a lo más por pequeños grupos familiares, y en todo caso desarraigados, procedentes de diversos medios sociales y culturales, apegados a tradiciones distintas y añorantes o en busca de alternativas diferentes; los gitanos, en cambio, venían en grandes grupos familiares, a veces posiblemente agregados en compañías más amplias, no estaban atados a ningún lugar, entraban en un mundo nuevo, tenían una tradición cultural común y más o menos uniforme y eran tratados por su entorno como un grupo homogéneo. No parece insensato aventurar que se trataba de constelaciones de circunstancias de consecuencias enteramente distintas, que empujaban a los nuevos

itinerantes locales a asentarse y a los gitanos a continuar en perpetuo movimiento.

Una vez enquistados en la sociedad receptora como un grupo sin arraigo territorial, con su lengua y su cultura propias, un aspecto físico más o menos característico, etc., los gitanos pasaron a reunir todas las condiciones para el permanente conflicto con el poder político, incómodo ante una movilidad que hacía difícil su control y ponía en cuestión su lealtad, y con las poblaciones locales. Sus patrañas sobre su abjuración del cristianismo ante el invasor musulmán, sobre la fabricación o el robo de los clavos de Cristo, sobre la negación de ayuda a María y José en Egipto o sobre la pertenencia de sus ancestros al ejército del faraón, que tan útiles les resultaron inicialmente en un momento de auge de las peregrinaciones, se volvieron contra ellos, en la crédula y a menudo fanática Europa, para terminar de señalarlos como un pueblo paria, poniéndolos en una situación parecida a la de los judíos. Y la hostilidad del entorno reforzó su desapego al territorio, obligándolos a vivir siempre cerca de las fronteras nacionales y los límites municipales y jurisdiccionales para poder huir, a no acumular bienes que dificultaran sus movimientos, a encerrarse en el grupo solidario para suplir la falta de socorro institucional, a cultivar el secreto, etc. Más espectacularmente, la reiterada prohibición de detenerse o pasar por diversos lugares bajo amenaza de muerte o de otras severas penas en la Europa del norte, o sucesivas agresiones masivas y brutales como su sometimiento a servidumbre en los Balcanes, el pedagógico rapto de sus hijos en el imperio

austro-húngaro a principios del siglo XVII, su encarcelamiento repentino en los presidios españoles a mediados del mismo o su exterminio bajo el III Reich, provocaron una y otra vez la vuelta al nomadismo de importantes contingentes, escaldados de nuevo de haber confiado en las bondades de la sedentarización.

Hay que subrayar, sin embargo, tres cosas más. Primero, que el nomadismo ha sido una forma de vida persistente para sólo una minoría de los gitanos; la mayoría se ha asentado de un modo u otro aunque haya seguido tratando de explotar actividades económicas de alguna forma basadas en la movilidad (desde el trabajo agrícola temporero hasta la recogida de basura o los mercadillos en las ciudades). Segundo, que el paso al lado payo de la divisoria étnica puede no ser fácil, no ser normalmente deseado o resultar doloroso, pero una vez dado no hay nada que señale a quien lo da como gitano, ya que no es ostensiblemente tal por su aspecto externo, sus creencias religiosas, su acento ni ninguna otra característica. Por consiguiente, podemos inferir que el asentamiento de los gitanos conduce a menudo a su desaparición como tales, con lo cual el grupo que persiste se ve reafirmado en sus características diferenciales no porque no haya cambio, sino porque lo hay.

La escuela es un servicio público concebido y organizado en una perspectiva territorial. No es sólo que, como cualquier otra actividad, ocupe un espacio para su desarrollo, sino que tiene como requisito y como objetivo a una población asentada. La asignación de plazas, por ejemplo, se lleva a cabo sobre la base

de la adscripción territorial. Los gitanos están a menudo sin censar ni empadronar, o empadronados fuera del lugar de residencia actual, tal vez ni siquiera registrados al nacer. Las campañas censales y de empadronamiento, por lo demás, a menudo se detienen o pasan de puntillas por los poblados chabolistas, sin recoger una información suficiente y fiable.

Otros servicios al público están organizados de manera que pueden atender a una población en movimiento, como sucede con la hostelería, cuya finalidad es precisamente esa, o con la sanidad, que sencillamente se adapta sin dificultad a un cierto nivel de movilidad geográfica de la población. La escuela no sólo pretende que todos los niños y jóvenes en edad aprendan ciertas cosas y lo acrediten, sino que lo hagan entre sus cuatro paredes. Resulta algo sorprendente, en verdad, que su esfuerzo por adaptarse a la movilidad sea tan escaso en la era del tren de alta velocidad, los satélites y los vuelos de ida y vuelta en un mismo día, o en que se puede sacar dinero del banco, comprar hamburguesas, ver cine y hasta contraer matrimonio sin salir del coche. La única explicación razonable para esta perseverancia es que la principal función de la escuela no es transmitir conocimientos sino disciplinar comportamientos. La sociedad paga para convencer a los gitanos de que se asienten porque así podrán acceder a múltiples ventajas, entre las cuales destaca la escolarización de sus hijos que así saldrán de la pobreza, etc. Sedentarizar para escolarizar. Una interpretación alternativa es justamente la inversa: que se trata de escolarizar a los hijos para sedentarizarlos a todos, para lo cual, por cierto, es preciso que

la escuela siga siendo inaccesible para los itinerantes, excepto cuando se considera legítima su movilidad por razón del desempeño de ciertos oficios (por ejemplo, temporeros agrícolas, feriantes y trabajadores del circo). No cabe duda de que la escolarización de la infancia, lo mismo que el reenvío de las mujeres al hogar, fue visto en su momento, el de la difícil transición a la sociedad industrial, como un instrumento de domesticación de la clase obrera.

La movilidad puede provocar o favorecer el abandono temprano, incluso cuando ni el niño ni la familia lo desean particularmente, o son neutrales ante la disyuntiva.

R2.- Tengo diecinueve, y me quité hace tiempo, sí. Tenía yo doce años, por ahí.

P.- ¿Y por qué?

R2.- Porque tuve que ir a Zaragoza, con unos tíos míos. Estuve allí un año, a luego vine y ya..., ya no me cogieron. Es que tardé un año pa volver. [RAEJG]

P.- ¿Y qué edad tenías cuando lo dejaste?

R.- Pues estaba en quinto, tenía unos diez o doce años

P.- ¿Y por qué dejaste el colegio, por qué lo abandonaste?

R.- Porque viajábamos mucho, hacia un lado, hacia otro y no... más o menos no podía ir al colegio. Aprendí lo más..., lo imprescindible. [COEJG1]

Por supuesto, es también un motivo permanente de absentismo. Es un lugar común que las familias gitanas con frecuencia se trasladan en bloque a trabajar en labores agrícolas, ferias, como extras cinematográficos, etc. A menudo los hijos en edad escolar han de participar también en el trabajo, mientras otras veces acompañan simplemente a los adultos que lo harán, o al padre que

no quiere dejar en el lugar al resto de la familia ni siquiera al cuidado de la madre.

¡Claro que es un problema, pero qué va a hacer! ¡No se va a ir el padre y va a dejar el niño pa' ir a la escuela!
[ROGJG]

La movilidad, además, no es sólo provocada de manera inmediata por necesidades laborales o económicas sino asimismo, como es bien sabido, por toda una panoplia de motivos sociales y familiares, desde celebraciones de todo género como bodas y bautizos hasta actos de solidaridad como los entierros, el apoyo a parientes que lo necesitan, etc., todos los cuales son, por lo demás, indisociables de un modo de vida económico. Más otros acontecimientos que pueden obligar a la partida temporal o definitiva: conflictos entre clanes, problemas con la ley o con la policía, desalojos, peregrinaciones religiosas...

El padre de uno de [los alumnos gitanos], G., vino a comunicar a la profesora que su hijo no iba a venir a la escuela durante unos 15 días porque iban a ir a Zaragoza. Tienen duelo. [GROB5]

El poder político y el individuo

El proceso de formación del estado moderno a partir de la multiplicidad de estructuras superpuestas y lealtades cruzadas del feudalismo, implica, junto a otros cambios, la supresión de todas las instancias intermedias entre el individuo y el estado -para los varones adultos. En general, esto es así cualquiera que

sea la combinación de derechos y obligaciones en que consista la condición de ciudadano, o de súbdito. En contra de la visión más tópica, el primer elemento que caracteriza al estado moderno no es la soberanía popular, ni el sufragio universal, ni los derechos civiles, sino pura y simplemente la igualdad formal ante la ley: el estado absolutista es ya el estado moderno. Con él se funda una nueva relación entre el poder soberano, nacional, y el individuo, levantada sobre las ruinas -notablemente persistentes, no obstante, en algunos países- de las viejas corporaciones. A partir de ahí, todo lo que no sea el estado es privado, y la única esfera en que se mantienen relaciones de dependencia personal es la familiar. Los individuos pueden asociarse voluntariamente o no, o hacerlo con mayor o menor frecuencia e intensidad, dentro del espacio de libertad existente, pero nada debe interponerse en ningún caso entre ellos y el estado.

Individuación y universalización, sin embargo, no son una misma cosa. El estado pasa a tratar a sus súbditos o ciudadanos como individuos, pero no necesariamente como individuos iguales; o, al menos, no a todos. Dota de derechos a los hombres, pero no a las mujeres; a los que poseen bienes raíces o a los que pagan impuestos directos, pero no a los que no; a las poblaciones de las metrópolis pero no a las de las colonias; una serie de grupos más o menos numerosos, como los esclavos, los pobres, los locos, los prisioneros, los extranjeros quedan apartados de la condición de ciudadanos. Estas restricciones se irán levantando con el tiempo, tras largos y amargos conflictos. Pero sólo hay dos grupos étnicos que son sistemáticamente excluidos de la

ciudadanía, los dos que carecen de territorio propio, los dos pueblos-paria: judíos y gitanos (otros lo son, al menos, ocasionalmente: moriscos, irlandeses, chuetas). Las leyes contra los gitanos se suceden en toda Europa: 1471 en Lucerna, 1482 Brandenburgo en, 1484 en España, 1498 en Alemania, 1524 en Holanda, 1526 en Portugal, 1530 en Inglaterra, 1536 en Dinamarca, 1539 en Francia, 1540 en Flandes, 1541 en Escocia, 1549 en Bohemia, 1557 en Polonia, 1557 Lituania, 1637 en Suecia (Kenrick y Puxon, 1972: 43).

En España, es bien sabido, el problema de la diversidad étnica y cultural se resuelve por la vía de la expulsión: gitanos, judíos y moriscos, aunque los primeros son persistentes por su disposición a la movilidad. Tras la Pragmática de 1499 de los Reyes Católicos, se dictan leyes contra los gitanos en 1525, 1528, 1534, 1560, 1572, 1586, 1609, 1611, 1619, 1633, 1635, 1639, 1692, 1695, 1726, 1727, 1731, 1749. Se les expulsa sin condiciones en Aragón hasta 1646, en Valencia hasta 1695 y en Cataluña hasta 1715. Se les prohíbe llevar una vida errante, practicar otro oficio que la agricultura, vender ganado, vender cualquier cosa cuya propiedad no puedan acreditar oficialmente, abandonar sus lugares de residencia, vestir sus trajes característicos, utilizar su lengua, llamarse a sí mismos gitanos. Se les cierra el acceso a los oficios, cuyos gremios se niegan a admitirlos incluso cuando las autoridades lo favorecen y que llegan a expulsar a cualquiera de sus miembros que los contrate. Si no se someten a un señor o se integran en un oficio (pero ni se les admite en los gremios ni se les dan tierras), se

les castiga con azotes, se les manda a galeras, se les asignan lugares de residencia obligatoria, se permite que sean tomados como esclavos por quienes los aprehendan en los caminos y, la solución final en 1749, se les interna masivamente en los presidios militares. Como es obvio a partir del hecho de que han sobrevivido, estas leyes son de eficacia limitada, pero indican que, en todo caso, el gitano está muy lejos de ser considerado un súbdito de pleno derecho.

Habrà que esperar a 1783 para que una Pragmática de Carlos III proclame que "los que se llaman y dicen gitanos no lo son ni por origen ni por naturaleza ni provienen de raíz infecta alguna" (Sánchez, 1977: 291). A partir de aquí se les absuelve como sujetos individuales ("no provienen de raíz infecta") a costa de negarlos como grupo ("no lo son ni por origen ni por naturaleza"). Todavía serán perseguidos con una amplia gama de normas y leyes sobre la tenencia y el comercio de ganado, contra la mendicidad y el vagabundeo, de prevención del bandidaje y la peligrosidad social, etc., pero ya por sus acciones o por su modo de vida, no por su condición, aunque aquéllas se presuman regularmente delictivas a partir de ésta.

Si la moderna relación entre el estado y la ciudadanía se configura eliminando las instancias feudales y corporativas intermedias, el pueblo gitano, por su movilidad y extraterritorialidad, se muestra sensiblemente más impermeable a la penetración de los tentáculos del poder político que las estructuras fijadas territorialmente. Así puede mantener sus

propias costumbres con eficacia de ley entre sus miembros; su propia administración de justicia, sus propios mecanismos de aplicación de la violencia a los infractores. Y así, por cierto, es visto como un reducto al margen de la ley, porque de hecho lo es, y a veces contra la ley, en la medida en que su modo de vida, su movilidad, sus contactos ubicuos, su lengua exclusiva y sus habilidades de supervivencia lo hacen especialmente atractivo para marginados, delincuentes y otros grupos por el estilo.

Incluso cuando las tecnologías del control policial han situado ya al estado en clara posición de ventaja frente a una colectividad gitana en retirada, aquél difícilmente puede tolerar la itinerancia, que dificulta y encarece el ejercicio de ese control, o la vigencia de formas de solidaridad que llevan al grupo (el linaje, la compañía, el poblado) a ocultar al individuo que debe ser controlado o proteger al que debe ser sancionado. Esta es también una fuente permanente de conflictos con la comunidad local entorno, pero de eso trataremos más adelante.

La escolarización misma es un claro ejemplo de este conflicto. La legitimidad de la institución escolar entre el conjunto de la población y la asociación de ventajas sociales y nivel educativo que tan hondo ha calado en la conciencia colectiva hacen que la obligatoriedad de la escolarización, que vista desde otra perspectiva puede considerarse como una imposición del estado, una forma de secuestro de la infancia o una variante infanto-juvenil de la corvea, o sea del trabajo forzado, sea ingenua y felizmente percibida como la realización

de un derecho -cosa que, por otra parte, también es, en la misma o en mayor medida. Pero cuando se trata de los gitanos, la perspectiva cambia. Puesto que muchos no creen en la promesa de movilidad social, ni la desean, ni ven en la escuela nada que no sea otra institución paya dedicada a controlarlos y, en última instancia, a destruirlos como grupo, lo único que queda es la obligación, que si no es subjetiva no pasa de ser una imposición. La cuestión es entonces quién decide sobre el niño: el estado o la familia. En la perspectiva no gitana, o paya, se trata de un conflicto potencial entre los derechos del niño (a la educación, a una visión plural de la sociedad, a acceder a una serie de oportunidades en la vida adulta) y los derechos de los padres (a ocuparse de sus hijos, a elegir su educación -incluida la no escolarización-). En el mundo payo el conflicto apenas se plantea, y cuando lo hace es con plena ventaja del estado, pues los padres que niegan la escolarización a sus hijos son percibidos por todos, y normalmente incluso por sí mismos, como carentes de cualquier legitimidad, casi o enteramente como delincuentes y como verdugos sociales y culturales de sus hijos - hoy en día, no obstante, empiezan a menudear los casos de familias con un elevado nivel cultural que quieren educar a sus hijos sin escolarizarlos. En la intersección de las dos culturas el conflicto es mucho más confuso aunque todavía es anecdótico, porque se plantea entre los derechos del estado y los de las fumáis, de la cultura dominante y la cultura marginal, de la nación y la minoría étnica, el derecho del niño a ser escolarizado (según unos) y el derecho del niño a no ser

escolarizado (según otros), entre la ley general y la costumbre étnica.

De ahí que al estado le resulte más difícil abordar este conflicto de derechos e intereses que si se diera fuera del grupo gitano, entre los payos, y que recurra a afrontarlo de forma sólo indirecta. Se evita el choque abierto, la escolarización compulsiva, pero se acude a la constricción indirecta, poniendo la escolaridad como condición para el acceso a otros componentes de la ciudadanía, por ejemplo cuando, de manera formal, en los contratos que sirven de base para la asignación de algún tipo de salario social se incluye una cláusula sobre los niños en edad escolar; o, de manera más difusa, cuando los trabajadores sociales obtienen satisfacción en este punto a cambio de servir de intermediarios para otros asuntos o de no ir mucho más allá en sus funciones de control.

LA FAMILIA Y LA CUSTODIA DE LA INFANCIA

La industrialización y la urbanización han provocado, poniéndolos en marcha o alentándolos si ya lo estaban, profundos cambios en la estructura de la familia. La familia extensa, tanto en sentido estricto como en la forma diluida de la proximidad y semiconvivencia de unidades nucleares, ha desaparecido prácticamente para dejar paso a la familia nuclear constituida por una sola generación adulta con su descendencia, tornándose infrecuente la convivencia de otros parientes (si bien no lo es tanto la integración de los ancianos al hogar formado por la generación siguiente en la fase última de su vida) y separándose especialmente los hogares de padres e hijos, o de hermanos, y a fortiori entre parientes más lejanos, con frecuencia a distancias que imposibilitan un contacto continuado. El aumento de la esperanza de vida y la apertura de nuevas oportunidades para la tercera edad, por otra parte, ha reforzado la necesidad de la separación generacional ampliado su duración aun en el supuesto de una posterior reunificación. En un período más reciente se ha reducido de manera notable el número de hijos por pareja, se ha producido una salida masiva de las mujeres al mercado de trabajo y ha aumentado la proporción de ellas que permanece en el mismo antes, durante y después de la gestación, y han proliferado moderadamente las rupturas matrimoniales y las formas familiares alternativas, alterando sustancialmente el entorno inmediato en que crece una buena parte de la infancia.

La familia ha perdido al mismo tiempo el carácter de unidad básica de producción. Una proporción creciente de los bienes y servicios consumidos por la unidad familiar se adquieren en el mercado o son proporcionados por agencias públicas, y la tradicional división entre el "sostén de la familia" y el "ama de casa" va cediendo el terreno a la pareja en que los dos desempeñan empleos extradomésticos, aunque el del varón sea a menudo el mejor pagado, el más estable y el que se decide mantener y defender en caso de que haya que optar y el de la mujer más precario, menos remuneratorio y renunciabile, y los dos se ocupan del trabajo doméstico, aunque ella lo haga en mayor medida y se concentre en las tareas más característicamente caseras y él menos y se encargue de las más ambiguas. En todo caso, la familia, como mecanismo de puesta en común de ingresos, patrimonio y trabajo con los que subvenir a las necesidades de sus miembros, ve aumentar el peso relativo de los dos primeros componentes y disminuir el del tercero, aunque sin constituirse, ni mucho menos, como tantas veces se ha argumentado, en una mera "unidad de consumo". Si hay que hacer un balance provisional de la industrialización y la modernización en relación a la mujer, podría ser éste: primero fue dejada de lado, arrinconada en el hogar y privada de derechos civiles y políticos; después ha logrado derechos civiles, políticos y sociales, la educación entre ellos, básicamente iguales o equiparables a los del hombre; ahora lucha con cierto éxito, por muy insuficiente que todavía sea, para ganar una posición de igualdad en la economía monetaria y en la esfera doméstica.

Por otra parte, la mayor productividad del trabajo, la separación entre la esfera doméstica y la pública, la escolarización, la complejización del mercado de trabajo y de la organización de la producción, la escasez de empleos, el aumento de la esperanza de vida y otros factores han confluído en propiciar una delimitación más fragmentada y estricta de las edades, consideradas como etapas en la vida del individuo. La ilustración en el plano del pensamiento y la escuela en el material se bastaron para crear y consolidar la infancia como etapa distinta de la adultez. La prolongación de la escolaridad y el aumento de la productividad del trabajo, con la ayuda de los medios de comunicación y las industrias de consumo de masas han confluído en la diferenciación de la juventud respecto de las etapas infantil y adulta. La mejora de las condiciones de salud pública y de la medicina y la legislación protectora sobre la jubilación han coadyuvado a diferenciar la vejez, y recientemente, con las políticas de jubilación anticipada, a partirla entre una tercera y una cuarta edades. Al mismo tiempo, la intensidad y la aceleración de los cambios tecnológicos y culturales han invertido la posición relativa de las edades: los viejos han pasado de ser los garantes de la tradición a ser arrumbados por los cambios que tienen lugar en su presencia, mientras los jóvenes presionan más y más como herederos impacientes del futuro.

Llegados aquí, una rápida descripción de la familia gitana podría consistir en decir que es exactamente lo contrario. Es frecuente la convivencia de dos generaciones de adultos bajo un

mismo techo, y aun si el techo no es el mismo las unidades nucleares se mantienen estrechamente próximas y colaboran en numerosas actividades, entre otras y principalmente las actividades económicas extradomésticas. La familia gitana sigue siendo como tal, con frecuencia, una unidad de producción en la que todos colaboran en una tarea común o, al menos, lo hacen por sexos; todo esto, claro está, en la medida en que se mantenga una economía de subsistencia y/o de producción directa para el mercado (pero también en algunas formas transicionales de trabajo asalariado, como las faenas agrícolas temporeras o la construcción).

La subordinación de la mujer al hombre, como es de sobra conocido, es prácticamente total e incondicional. En la celebrada definición de Mateo Maximoff: "De pequeña obedece a su padre; de jovencita, obedece a su padre y a sus hermanos; una vez esposa, obedece a su marido; ya vieja, obedece a sus hijos" (citado, no sin deleite, por Ramírez Heredia, 1972: 45). Igualmente incondicional es, en principio, la subordinación en razón de la edad: los hijos deben obedecer siempre al padre (no sólo en su infancia, sino siempre), los jóvenes respetar a los adultos y todos a los hombres de respeto, y una jerarquía paralela se da entre las mujeres, si bien mucho menos intensa desde el momento en que su lealtad principal debe ser para los hombres. Pero la jerarquía entre los grupos de edad no implica una fuerte divisoria entre ellos: los niños están siempre presentes en el mundo de los adultos, colaboran desde muy pronto en el mantenimiento económico de la familia y se unen y procrean a

edades comparativamente muy tempranas. El número de hijos por familia es sistemáticamente alto. Pero tratemos algunos de estos aspectos más despacio.

El linaje y la itinerancia

La omnipresencia de la familia extensa, la centralidad del linaje y la intensidad de los lazos de parentesco pueden considerarse como vestigios de una organización social tradicional, pero también como una respuesta activa y selectiva a las condiciones presentes. La cuestión, una vez más, no consiste en saber si la organización social de los gitanos es tradicional, sino en tratar de explicar por qué persiste cuando la sociedad en torno a ellos la ha abandonado hace mucho tiempo. Una posible respuesta está en su funcionalidad respecto del modo de vida económico del pueblo gitano.

La extensa red familiar del gitano, potencialmente ampliable mediante la alianza entre dos o más linajes, resulta especialmente adecuada para la explotación de las oportunidades económicas de una vida itinerante. Por sus dimensiones y su dispersión, la familia gitana reúne una información de la que no dispondría concentrada en un solo lugar, dispersa los riesgos al multiplicar sus actividades y realizarlas en mercados distintos, logra economías de escala, se proporciona mutuamente alojamiento, apoyo logístico y fuerza de trabajo adicional en los momentos de mayor necesidad y actúa como un sistema de seguros mutuos.

La fuerza del linaje, o de la "raza", estriba en gran medida en su número. En una economía de subsistencia, e igualmente en la producción para mercados informales y rápidamente cambiantes, cuanto mayor sea la fuerza de trabajo movilizable mejor serán aprovechadas las oportunidades económicas, siempre y cuando la población no crezca más allá de las posibilidades de su medio (pero en este caso no se trata de la población global y su medio natural, sino de la población gitana y su medio payo: la actividad económica de los gitanos es fundamentalmente subsidiaria de la paya y/o parasitaria). Aunque dispersos en el territorio por comparación con los payos, los gitanos compiten entre sí por oportunidades económicas relativamente escasas, pero desprovistos de mecanismos de asignación o arbitraje generalmente reconocidos por todos ellos cada familia tiene que ser capaz de defender en cualquier momento su cuota de mercado. La primera línea de defensa es la familia misma, pero la segunda y tal vez la más importante es el linaje. Un linaje débil tendrá que acogerse a la protección de otro fuerte, que así pasará a ser más fuerte todavía frente a los restantes. El linaje cumple en este aspecto para los gitanos el mismo papel que el Ilustre Colegio Oficial para los farmacéuticos: impedir que "se arruine el mercado" por un exceso de competencia.

Por otra parte, los hijos son también una fuente de seguridad a lo largo del tiempo. La única, de hecho, para los ancianos. Como para el campesino, para el gitano los hijos, además de ser sin duda una satisfacción, son también una inversión económica; para el payo, para el trabajador asalariado,

por el contrario, adoptan más bien la figura de un gasto de consumo, si es que no suntuario. Aunque el argumento sea susceptible de crítica ad hominem, tiene razón el abate Barthélemy (1980: 13) cuando lamenta la suerte de los gitanos que, manteniendo su modo de vida, siguen el consejo payo de reducir la natalidad. Sin embargo la paradoja es que no seguirlo conduce a parecidos efectos: con una mortalidad infantil muy reducida, una esperanza de vida creciente, unas oportunidades económicas cada vez más escasas y una tasa de natalidad elevada el gitano, salvo que sea capaz de encontrar o crear oportunidades nuevas, está obligado a elegir entre la miseria material o la extinción de su modo de vida tradicional. Lo que puede ser cierto para cada uno de los individuos o núcleos familiares tomados aisladamente no tiene por qué seguir siéndolo para el conjunto de ellos.

Cerrando el círculo, en fin, la fidelidad a la familia extensa y al linaje y la solidaridad entre sus miembros propician, por su parte y en combinación con otros elementos de la cultura gitana, el viaje. El nacimiento, la boda o el entierro son una y otra vez motivo de desplazamientos. La prolongada duración de las fiestas familiares puede interpretarse simplemente como el producto de una fuerte inclinación al ocio, de la alegría de vivir, etc., o como repositorio necesario de la cultura y las tradiciones de un grupo acosado por su entorno, pero también, y tal vez con mejor motivo, como simple consecuencia de la importancia de esos contactos para mantener la vigencia y engrasar el funcionamiento económico del linaje y

de sus alianzas con otros. La activación de la solidaridad familiar para resolver conflictos con miembros de otros grupos, en fin, con sus conocidas consecuencias de enfrentamientos violentos, "contrariedades" y demás, es a menudo otro billete seguro para un nuevo viaje.

La custodia de la infancia

Aunque a los enseñantes y a los padres les cueste reconocerlo (a los primeros porque atenta contra su imagen profesional y a los segundos porque les produce mala conciencia), una de las principales funciones actuales de la escuela, y cada vez más relevante, es la custodia de la infancia. Es difícil determinar cuánto han perdido los niños con el proceso de nuclearización de la familia, urbanización e industrialización. La familia tradicional con la madre en casa, numerosos hermanos de todas las edades, a menudo abuelos, parientes por los alrededores y poca escolarización sin duda era un medio, hasta ahí, comparativamente acogedor para los niños (todo lo cual suponía a cambio otras desventajas, pero ahora no hace falta detenerse en ellas). La reducción del número de hijos, la separación de las generaciones y de los parientes coetáneos y el trabajo extradoméstico de las mujeres -dando por supuesto el de los hombres- han llegado a tornar inviable la presencia regular de los niños en los hogares. Para decirlo en breve: hay que colocarlos en algún sitio, hay que llevarlos a que los cuiden ya que nadie puede quedarse o venir a cuidarlos. Si de paso aprenden

cosas interesantes, mejor. La escolarización misma cierra el círculo, ya que al estar escolarizados los hermanos mayores no pueden ocuparse de los pequeños.

No hay que ver nada dramático en esto. Si los niños se quedaran solos en casa perecerían rápidamente víctimas de la tecnología doméstica, y aun estando acompañados hay un cierto riesgo de que lo hagan. Si se les dejara en la calle se ocuparían de ellos la tecnología extradoméstica o los anómicos urbanos, y en todo caso se perderían. Si un adulto, incluso dos, hubieran de ocuparse permanentemente de ellos, día y noche, todos los días del año y tantos años como fuera necesario, es más que probable que ambas partes terminasen con graves alteraciones psíquicas, sin contar con las oportunidades vitales alternativas de las que se verían privadas. En tales circunstancias, la candidatura de esas instituciones más o menos acogedoras con techos y jardines, con entradas y salidas protegidas, en las que se concentran cotidianamente niños de una misma o parecida edad, atendidas por adultos más o menos especializados y dispuestos y generalmente mejor dotadas de recursos didácticos, incluso lúdicos, que muchos hogares, es una candidatura inevitable. Las escuelas, en suma, son el mejor lugar para dejar a los niños mientras los padres, por una serie de motivos razonables entre los que figuran trabajar, disponer de tiempo verdaderamente libre, conservar cierta vida propia, etc., no pueden atenderlos. Y así, por cierto, lo creen la mayoría de los niños y los jóvenes, que incluso cuando llegan a detestar lo que les enseñan y a quienes se lo enseñan -lo que afortunadamente no siempre ocurre- siguen

apreciando el lugar donde están sus amigos y, en general, sus iguales -lugar que para los más pequeños es el único posible.

Una vez más, sin embargo, todo lo dicho resulta puesto en cuestión cuando lo confrontamos con el modo de vida gitano. El medio gitano es envolvente, estable y protector para la infancia, aunque al mismo tiempo limitado y limitador. La abundancia de hermanos, la proximidad de los parientes, la convivencia de generaciones, más la precariedad a menudo de la vivienda, hacen que el niño pueda moverse con relativa libertad por el entorno inmediato, pues siempre está en compañía o bajo la vigilancia directa de un adulto o un hermano mayor. Si, además, la familia está en un campamento, un barrio o un poblado gitano, probablemente con unos claros límites establecidos, la comunidad se encarga también de modo espontáneo de protegerlo porque sabe quién es, a qué familia pertenece, etc. Además, al trabajar por cuenta propia, a menudo en o cerca del hogar, y generalmente con una tecnología elemental, el gitano puede tener a sus hijos cerca y con frecuencia permitir o incluso precisar de su colaboración activa. Su particular entorno ofrece todavía al niño gitano lo que no hace mucho aún le ofrecían al payo las pequeñas comunidades rurales

Así, todo parece suceder al revés que en el mundo payo. Si la familia paya es reducida, enormemente limitada en relación al ámbito del mundo payo y por tanto un espacio educativo con muy pocas posibilidades relativas, la familia gitana es amplia, equiparable si no coextensiva al mundo del gitano y por tanto

suficiente para la educación que se pretende. Si los payos tienen que apartarse de sus hijos para trabajar, los gitanos con frecuencia pueden no hacerlo si no quieren y a veces no pueden hacerlo aunque quieran. Por supuesto, esto no significa que la infancia gitana sea idílica, pues es más o menos indisociable de otros aspectos como la su brevedad, la estrechez de su mundo, la incultura, la pobreza, etc., incluso, en los medios más degradados, del riesgo de ser mordido por una rata o infectarse con una jeringuilla en vez de perder dioptrías frente al ordenador o tener una relación conflictiva con la profesora de Geografía.

El círculo de la desescolarización es también inverso al de los payos. Los niños más pequeños pueden estar desescolarizados porque y sólo si sus hermanos mayores ya lo están, y los hermanos mayores, concretamente las hermanas, pueden serlo para que no haya que escolarizar a los más pequeños.

Es que las niñas hacen más falta a sus madres, pa' que te ayuden. Porque ésta que está aquí ha ido muy poquito tiempo... Esa no sabe na', yo la quité pa' que me ayudara porque yo no podía con la carga que tenía de los niños. Por eso la quite, si no, no. [VIEMG2]

De hecho la no dependencia de la escuela en este terreno es considerada por los gitanos como motivo de cierto orgullo. Como en todo lo relativo a la familia, el gitano proclama sus valores como netamente superiores a los del payo. O, más bien, proclama que su conducta personal es mucho más acorde que la del payo con unos valores que ambos, en principio, comparten, dicen compartir

o deberían compartir por su carácter elemental. La familia es el terreno favorito del gitano para la confrontación simbólica de su modo de vida con el payo. Primero, porque en ella se agota prácticamente su mundo social; segundo, porque así puede acogerse a un discurso familiar, en principio cargado de legitimidad ante el payo, que permite al gitano argumentar su buena naturaleza: mujeres honradas, viejos respetados, niños queridos, parientes solidarios, padres obedecidos, etc., etc.

R2.- Ahí está, si el rollo está en el trabajo, pues si ahora mismo mi mujer, llega mi niña a los diez años y está en la escuela y ella tiene que ir a vender y yo tengo que ir a llevarla a vender, entonces lo lógico es que mi... mi hija se tenga que quedar en mi casa con los demás niños.

R1.- Porque no somos como vosotros [al entrevistador, payo], que vosotros buscáis un canguro, hombre [se sonríe].
[ROGJG]

Por otra parte la educación de los niños gitanos es muy permisiva. El niño obtiene normalmente lo que quiere, dentro de las disponibilidades, y se le deja hacer tranquilamente. No hay ninguna presión sobre él para que se comporte de manera ordenada ni para que obtenga logro alguno. Además, como ya se ha mencionado, se le permite estar siempre presente en el mundo de los adultos y participar en la mayoría de sus actividades. Este es un tipo de socialización plenamente consistente con las características del modo de vida económico gitano: con una lógica de subsistencia, de donde la falta de cualquier presión hacia el logro que resultaría coherente con el acicate de la competencia mercantil o los requisitos de regularidad de las organizaciones, y con la centralidad del grupo doméstico como unidad de producción, de donde la posibilidad de permanecer y participar

en él. En tales circunstancias, al contrario que el niño payo, que cuando está en casa echa de menos el colegio y cuando está en el colegio echa de menos la casa, porque en cada uno de ellos encuentra la mitad (mitades opuestas) de su horizonte visible, el niño gitano lo tiene ante sí todo, fundido, en el contexto familiar.

La escuela como medio hostil

Los padres payos llevan a sus hijos a la escuela porque confían relativamente en ella. Tal vez piensen que aprenden poco, o que ciertas escuelas son antros de perdición moral, o que pueden volver a casa con parásitos, pero básicamente las consideran un lugar seguro. De hecho, es probable que sus temores inmediatos disminuyan así, ya que con los niños moderadamente lejos desaparece la ansiedad sobre qué están haciendo, si se van a caer, si van a quemar, etc., etc. Para el gitano, por el contrario, la escuela es casi invariablemente un medio hostil al que envía a sus hijos con temor, tanto si lo hace porque se ha visto obligado a ello como si es porque ha llegado al convencimiento de que las ventajas y las oportunidades superan a los inconvenientes y los riesgos.

Esta desconfianza es por un lado parte indiferenciada de la prevención ante el mundo exterior a la familia y al ghetto, ante la sociedad paya en confrontación con la cual vive y ante todo lo que desconoce. Es asimismo producto del hecho de que la

escolarización sea obligatoria en general, si es que no impuesta en su caso particular, de que las aulas sean el escenario de transmisión de una cultura manifiestamente distinta y opuesta a la suya y de que la institución sea directamente gestionada por las autoridades payas. Hasta aquí todo puede parecer una mezcla de desconocimiento excusable, desconfianza espontánea exclusivismo étnico. Pero es preciso recordar que la relación entre el pueblo gitano y la escuela tiene su propia historia, una historia difícil de olvidar pero muy poco edificante. Una historia que el payo generalmente ignora y que el gitano no sabría especificar, pero que vive en su conciencia colectiva y proporciona un fundamento a sus temores.

El rapto de niños payos por los gitanos, tantas veces llevado a la literatura -Cervantes, Molière, Víctor Hugo, Cocteau, etc., por no hablar de la literatura infantil (véase Vaux de Foletier, 1981)-, probablemente no tuviera más fundamento que la presencia de niños de pelo rubio, etc. entre ellos, debida a la variabilidad genética (inevitable mal que pese a algunos), al mestizaje (indiscutible aunque eche abajo alguna pureza étnica y/o etnológica) o incluso a la recogida de niños vendidos o abandonados (una muy frecuente práctica en la sociedad paya hasta no hace mucho), y en todo caso nunca ha podido ser documentada. Lo que sí puede serlo es el reiterado recurso por las autoridades payas, selectivo unas veces y masivo otras, por fortuna ineficiente en la mayoría de las ocasiones pero pavorosamente eficaz en algunas, a menudo sólo un proyecto pero a veces realidad, a separar las familias gitanas. En algunos casos,

enviando a los varones y los hijos de cierta edad a un sitio y a las mujeres y los niños pequeños a otro distinto; en otros, arrancando del seno de la familia a los niños más pequeños con la intención de separarlos para siempre y criarlos ilustradamente payos.

Así lo planearon cuidadosamente, aunque nunca llegaron a llevarlo a efecto, ilustres ilustrados como Campomanes, que quería enviar los jóvenes a las colonias americanas; Sierra Cienfuegos, que prefería mandarlos a la marina; el conde de Aranda, que se inclinaba por tenerlos en las islas hasta los doce años y enviarlos después a América; Campomanes de nuevo, con la ayuda de Valiente, pensó en escolarizarlos a los cuatro años para colocarlos a los siete de aprendices, si eran niños, o en hospicios, si niñas. El Marqués de la Ensenada, no obstante hacer algo más que planes, se había limitado, después de todo, a dividir los sexos encerrando a los hombres y jóvenes en los presidios y arsenales militares y las minas, condenados a trabajos forzados, y a las mujeres y los niños en lugares algo más suaves. Sus sucesores no pretendían encerrar a nadie, pero sí separar radicalmente a los hijos de los padres. Bien es verdad que el marqués lo hizo, pero el conde no. (Sánchez, 1977; Leblon, 1985).

Más triste aún fue su sino en Europa central y oriental. José II, emperador ilustrado, hizo en 1773 que numerosos niños gitanos fueran apartados de sus padres y llevados a poblados lejanos donde deberían ser criados por campesinos pagados para

ello. Los niños escaparon, los padres abandonaron sus lugares de residencia y volvieron al nomadismo y unos y otros se reunieron como pudieron: la medida fue un fracaso, pero la intención es lo que cuenta, y el coste fue en todo caso elevadísimo. Las autoridades alemanas volvieron a intentar internar a todos los niños gitanos del área de Nordhausen en 1830, y lo mismo sucedió en Noruega a principios de este siglo. Todavía en 1953 más de medio millar de niños gitanos fueron apartados de sus familias en Alemania, bajo los auspicios de la organización Pro Juventute (Vaux de Foletier, 1981; Kenrick y Puxon, 1972; Liégeois, 1988).

Otro motivo del miedo procede del interior del propio pueblo gitano. La obligatoria solidaridad y corresponsabilidad de los clanes con cualquier gitano que infrinja sus normas, agreda o sea agredido por otro lleva con cierta frecuencia al surgimiento de "contrariedades" entre distintos clanes. Estas surgen cuando, para evitar una vendetta sin fin o por estar simplemente en inferioridad de condiciones, los miembros de un clan deben abandonar cualquier lugar que pueda considerarse parte del territorio del otro, incluso si es a mucha distancia del lugar de los hechos que provocaron el enfrentamiento. Incluso si se encuentran en un lugar ajeno a ambos territorios se supone normalmente que el último en llegar debe evitar la coincidencia (la más interesante discusión de este aspecto de la cultura gitana se encuentra en San Román, 1976b). La escuela, que recluta y reúne en principio sin distinción a todos los niños de una amplia zona, puede provocar que se encuentren en un mismo espacio miembros de clanes enfrentados, que aun siendo niños tienen muy

pronto la obligación de solidarizarse con su grupo. Lo que es más, los conflictos entre los propios niños, aunque raramente lleguen lejos, tienden a desatar, mediante la intervención o el recurso al 'hermano mayor', la dinámica del enfrentamiento entre familias y linajes. Así, mientras el payo ve en la escuela un lugar seguro donde los profesores reprimirán cualquier impulso violento de los niños, el gitano encuentra en ella un riesgo de colisión para éstos.

Finalmente, el miedo se basa también en la indefensión producida por una peculiar combinación de ignorancia sobre la sociedad global y vulnerabilidad ante los medios de comunicación de masas. Paradójica pero coherentemente, el gitano, que pertenece a una cultura iletrada y apenas lee o escribe, está enormemente expuesto a los medios audiovisuales y es un voraz consumidor de sonidos e imágenes. Igual que muchas amas de casa -no mujeres, sino amas de casa- cuando escuchan las noticias se interesan más por los secuestros que por las guerras, o por las bodas que por los convenios colectivos, los gitanos ven la sociedad paya en seiscientas veinticinco líneas como una sucesión de catástrofes naturales, asesinatos, secuestros, accidentes ferroviarios, etc., sin duda porque ésa es la información que requiere menor grado de abstracción y que encaja mejor con una intensa vida familiar. Entonces, cada suceso es ampliado y magnificado y parece cubrir el horizonte, y las calles, incluyendo las que llevan a la escuela, se convierte aún más en un medio hostil.

R1.- [T]ambién, la tendencia de lo que está existiendo hoy en día, lo que..., lo que está ocurriendo muchas veces también.

R2.- ¡Ahí tiene razón, ahí tiene razón!

P.- ¿A qué se refiere?

R1.- Me refiero...

R3.- Los casos que pasan

R1.- De los casos que pasan, habitualmente, porque mismamente en la otra..., en la otra noche echaron por la televisión que fue una criaturita, una niña que estaba yendo al colegio y desapareció, y su padre y su madre pues no saben entodavía su paradero

R2.- [...] [M]is niñas han estado, mi niña y mi niño han estado tres días sin ir, estaban pasmaos [galimatías: hablan todos y no se entiende]. [ROGPG]

Los niños, que aprenden enseguida, interiorizan ese miedo, lo engordan y lo magnifican ante los padres como un buen motivo para quedarse en casa, y unos y otros encuentran así la justificación oportuna para no hacer lo que de todos modos no querían hacer: los hijos ante los padres, los alumnos ante los profesores, los gitanos ante los payos. Acudir a la escuela termina siendo una muestra de incomparable heroísmo.

[N]o sabemos si es verdad o es mentira, que en varios colegios se llevan a los niños, que se los llevan. Y en la televisión se ve, ha salido tres o cuatro programas ya en la televisión de que en algunos colegios hay niños con d'esto de la hepatitis... cómo le llaman, y el sida... ese, que yo no sé pronunciarlo. Parece que tengo algo de recelo, pero con to' y con eso yo quiero que mis hijos sigan yendo al colegio. [PMEMG]

Otras veces el miedo, más racional, se basa justificadamente en la posición específica del gitano. Por ejemplo cuando se teme que los niños vayan o vengan solos porque han de cruzar vías de tráfico denso y rápido hasta llegar a los poblados o cuando no se puede evitar la preocupación ante enfrentamientos como algunos todavía recientes entre payos y gitanos, en los que éstos han

sido tomados como objeto indiscriminado de la ira y de la violencia de aquéllos. Un padre gitano acomodado, incorporado, culto y activista lo expresaba así:

Referente al tema de la escuela, mira, yo tengo dos niñas ahora, tengo cuatro hijos, tres de ellos están en edad escolar y, la verdad, con los últimos acontecimientos que hemos visto por la televisión yo he tenido miedo de llevar a mi niña al colegio. No obstante y sabiendo que..., que es su futuro he insistido y he ido yo a acompañarla durante un mes al colegio, a la entrada y a la salida. [ICEHG1]

En todo caso, justificado o no, este temor se traduce en actitudes que resulta difícil a los profesores aceptar y comprender y a los gitanos abandonar, como cuando las madres tratan de llevar a los niños hasta la puerta misma del aula o acuden durante el recreo para verlos a través de la reja del patio.

En realidad se ha matriculado hace varios años pero no empezó a asistir asiduamente hasta el año pasado. La profesora de Compensatoria y la tutora están muy asombradas por la rapidez con la que aprende este niño, que entró en cuarto sin saber leer ni escribir. También destacan las profesoras de M. la motivación y el interés. Parece ser que su familia no quiso traerlo antes al colegio, fundamentalmente porque a su madre le daba miedo que se alejase tanto de la casa. Más de una vez ha aparecido la madre en el recreo buscando a su hijo desesperadamente para asegurarse de que se encontraba bien. [AVOBC]

Por otra parte, a menudo esta desconfianza condena irónicamente al niño gitano a conocer sólo las facetas de la escuela más tradicionales y extrañas a su mundo, por ejemplo al no autorizar sus padres la participación en las actividades extraescolares porque van más lejos, porque les parece todavía

un terreno más incógnito que la escuela o porque temen de manera especial que puedan ir a dar al territorio de algún linaje contrario.

Algunos chavales gitanos sí han participado en actividades que se han realizado, pero, digamos, que eso todavía no está muy fomentado. No les gusta mucho que sus chavales salgan, digamos, del ámbito del poblado, fuera de un horario escolar, para desarrollar actividades como puedan desarrollar otros [...] [PMEDR]

Yo no quiero. Me da miedo por lo que sale en la televisión y eso, así, cuando van de excursión. Yo, por mí, no quiero, pero su padre siempre la deja, porque se pone a llorar y lo conforma la niña. Pero a mí de mi niña... [VIEMG1]

Las mujeres como preciada posesión

A la amplia gama de motivos que oponen a todos los gitanos a la escuela se suma, cuando se trata de las mujeres (cuando los hombres tratan sobre las mujeres), la obsesión por conservarlas como patrimonio intacto hasta el momento del matrimonio. Como es sabido los gitanos en general y sobre todo las gitanas en particular se casan muy jóvenes. La centralidad del linaje se proyecta en la exigencia de la virginidad (de la mujer) antes del matrimonio y la absoluta fidelidad (de la mujer) durante el mismo, pues sólo así puede garantizarse la pureza de la descendencia. El matrimonio temprano elimina el lapso desde la pubertad y minimiza los riesgos. De paso, compromete a ambos jóvenes -y especialmente a la mujer, que es más joven- antes de que puedan cuestionarse la permanencia en el grupo. La consecuencia más clara de esto es que la escuela llega a

convertirse para las jóvenes gitanas, desde la perspectiva de los padres -y, en general, de sus coetáneos varones-, en un lugar de peligro.

[M]ira, cuando llega un límite por ejemplo, que la niña llega a trece o catorce años ya no la dejamos. Por lo que sea, no la dejamos. Lo primero que muchos padres pensamos que a partir, una niña, de catorce o quince años yendo ... a un colegio o teniendo un estudio pues ya es mucho problema, ¿me entiendes?. No semos como ustedes porque por ejemplo una niña ya con quince años, tenemos miedo por ella, porque le pueden pasar cosas, ¿me entiende usted?
[CEGMG]

Unos pechos incipientes o la primera regla son motivos más que sobrados para que no vuelvan a pisar el aula. Pueden interrumpir una escolaridad prometedora o servir de guinda a una permanencia ya problemática, y aunque numerosas gitanas se quejan de casarse tan pronto la mayoría acepta de un modo u otro que la escuela no es lugar para una mujer crecida.

R1.- A mí me dijeron que ya no fuera más cuando... cuando fui mujé.

R2.- Y a mí igual. [ROGJMG]

R.- Si, pero que luego no me gustaba el colegio. Lo deje porque no me gustó, porque me vino la regla y me daba vergüenza. Y los pechos, y todo eso... [VIEJMG]

Aunque el matrimonio real y/o formal tiende cada vez más a retrasarse, el compromiso puede ser más que suficiente para determinar la escolarización. Este pasaje de un cuaderno de campo corresponde a una observación en quinto curso de Educación General Básica.

E. [profesora] se acerca y me dice que R. [alumna gitana] ha venido a clase hoy a despedirse. Hacía tiempo que no aparecía por clase porque su madre, según decía ella, no la dejaba. Ahora la han "pedido" y aunque, según parece, R. intenta que la dejen venir al colegio, sólo ha conseguido que le permitan venir algunas tardes. A R. se le nota alterada y no para de hablar con su amiga C., que se sienta a su lado. [AXOB5]

Además, la gitana, como el gitano varón, se socializa para el trabajo y aprende a realizarlo trabajando, más exactamente observando, acompañando y ayudando a su padre y a su madre. Pero como la mujer suele contraer matrimonio o comprometerse más joven que el hombre, también tiene que empezar a prepararse antes para sus tareas como miembro de la sociedad adulta.

A los doce o trece años la quitamos, y ya se tienen que ir enseñando, porque aluego después, mire usted, señorita, como se casan tan joven, pues entonces si la tiene quince años en la escuela no sabe na' de la cocina, ¿me entiende usted? Y no sabe na' de los oficios, de dónde están los sitios, de dónde está el oficio, de dónde que hay que hacer otro, de lo que hay que limpiar, de lo que hay que hacer, y entonces nos conviene a nosotros de quitarla de doce a trece años. [VIEMG1]

Hay más factores que agravan el déficit educativo de la niña gitana. Como no se pretende que saque el permiso de conducción, no necesita leer y escribir como el chico. Si tiene hermanos más pequeños, será ella la que tenga que quedarse a cuidarlos en ayuda de la madre, en ausencia de ésta o en ausencia del padre, cuando la carga de trabajo materno es mayor. De hecho, en los colegios observados, donde niños ni niñas payos se reparten más o menos por mitades como lo hace la generalidad de la población, el número de alumnas gitanas era típicamente inferior al de alumnos gitanos, la mitad o menos, indicando su mayor absentismo.

En otro orden de cosas, el absoluto predominio y dominio del hombre sobre la mujer en la etnia gitana, que ya está vivo en los niños y niñas de más temprana edad, provoca a veces conflictos en la escuela, donde los alumnos gitanos varones quieren hacer valer su primacía sobre las alumnas gitanas -lo que suele provocar la desaprobación del profesorado- o payas, lo que también provoca la protesta de éstas. Por tibia, insuficiente y hasta sutilmente falsa que pueda parecer la política de coeducación al mundo payo, particularmente a su mitad femenina, es mucho mas de lo que está preparado para soportar el varón gitano.

[Los] niños [gitanos] son los que llevan la voz cantante, y los niños son los que pegan a las niñas. Se les va la mano con respecto a las niñas, y las niñas tienen asumido que pueden, que ellos... Como en las escuela lo viven una relación de igualdad aparentemente, por lo menos de igualdad formal, les contestan, pero siempre se aguantan y salen perdiendo. [PPEPC]

A E. lo nombra en el grupo segundo con dos niñas payas, lo que provoca la rápida protesta de E. que dice que no, e intenta borrar su nombre, lo que origina media trifulca con la niña apuntadora. [...] "Seño, quítame de ahí, por favor... ¡Yo no hago na'!" La preferencia de E. son varios niños, uno de ellos G. [payo]. [PMOB6]

Este problema alcanza a sus relaciones con el profesorado, constituido en la Educación General Básica, y más en la primera etapa, que es la que frecuenta el niño gitano, por una mayoría aplastante de mujeres. La jerarquía de los sexos se cruza para él, como para todos -incluidos los payos-, con la de la institución, pero el niño gitano sólo congenia en principio con las jerarquías familiares, basadas en el sexo y la edad, que son las que agotan su mundo, y en éste además el sexo está por encima

de la edad (como lo muestra el hecho de que los niños puedan dar órdenes a sus hermanas mayores, los hijos adultos a las madres o los yernos a las suegras). Las profesoras pueden llegar a tener con ellos una papeleta particularmente difícil.

[U]no de los problemas que hay con estos chavales es el enfrentamiento con las maestras. [...] Yo he visto a algunos chavales de estos insultar a su madre directamente ¿no?: "¡Cacho puta, qué me vas a decir a mí!", así. O sea, si desprecian a su madre, si no valoran ni a su madre, imagínate una profesora que le dice: "No, niño, tú te sientas ahí y me vas a escribir esta...". "Esta está loca, es una mujer, ¿qué me va a decir a mí?" Muchos de los enfrentamientos que se dan son por eso. [GREPC]

LA COMUNIDAD LOCAL

Se entiende aquí por comunidad local no lo que el derecho político o el administrativo designan como tal, un ente de derecho público con base territorial y subestatal, o la población que vive bajo su tutela, sino, en un sentido mucho más inmediato, experiencial y pragmático, el entorno territorial y poblacional, y por tanto económico, social y cultural en el cual todo individuo reside y desarrolla una serie de actividades directa o indirectamente vinculadas a la residencia: adquirir bienes en el mercado, acceder a algunos servicios sociales (educación, atención sanitaria), utilizar cierto equipamiento colectivo (parques, locales culturales), etc. de manera regular o potencialmente regular. Es posible que trabaje o no en ella, así como también lo sería considerar como una segunda comunidad el territorio en que se ubica el lugar de trabajo, al menos para quienes trabajan de cara a ella o en estrecha interacción con ella (comerciantes, por ejemplo). Por otra parte, es patente que no hay una manera clara, que no sea la administrativa, de determinar los límites de una comunidad, y en todo caso no es ésa una cuestión que se necesite esclarecer aquí. Baste pensar, simplemente, que la comunidad es eso a lo que todos nos referimos en un momento u otro como nuestro barrio, nuestro vecindario, la zona en que vivimos o alguna otra expresión equivalente.

La comunidad es algo tan cotidiano y aparentemente tan informal que rara vez nos paramos a pensar en ella. Sin embargo,

su existencia y su funcionamiento fluido y no conflictivo requieren un conjunto de condiciones sociales que ni se dan de manera espontánea ni son resistentes a toda prueba. Para lo que aquí nos ocupa debemos destacar tres aspectos: primero, el territorio compartido; segundo, la previsibilidad de la acción de los demás o, mejor aún, la homogeneidad y la reciprocidad; tercero, el arbitraje de diferencias y conflictos.

El territorio compartido

La convivencia dentro de un territorio determinado implica siempre una cierta forma convenida de relación con el mismo. Las aldeas agrarias, por ejemplo, establecen cómo aprovechar el agua, cuándo puede cada uno llevar su ganado a los pastos comunales o cuánta leña puede cortar del bosque común. Las comunidades de vecinos determinan, con mayor o menor éxito, alguna manera de utilización y mantenimiento de las zonas y los servicios e instalaciones comunes, y los vecinos más próximos convienen a qué horas no se puede poner la música alta o a quién corresponde barrer la parte limítrofe. Además, los vecinos intercambian en términos recíprocos, aunque raramente simultáneos, bienes y servicios: se prestan la sal, se vigilan los niños, se cogen el correo, etc.; se consideran mutuamente elegibles como compañeros de ocio o amigos, siendo particularmente localistas las redes de amistad de niños y adolescentes; en fin, intercambian información y, eventualmente, se coordinan y movilizan cuando lo creen

necesario para la defensa de intereses comunes. Todas estas relaciones son el producto de una vecindad duradera.

Por otra parte, la estabilidad de la relación individual con el territorio sirve de base a la confianza en las relaciones con los otros individuos, hogares o empresas afincados en él. Si el vecino que acaba de instalarse enfrente nos dice que necesita nuestra aspiradora se la dejamos. Si nos la pide un viandante, seguro que no. La diferencia no se debe a que nos fiemos más del primero que del segundo, sino a que, si tarda en devolvérsela, siempre podremos ir a casa del vecino, pero no sabríamos dónde encontrar al viandante. Por motivos idénticos no compramos igual al vendedor afincado que al ambulante, a no ser que seamos perfectos conocedores del producto, ni lograremos jamás un préstamo o una compra a crédito sin dar nuestra dirección o, al menos, la de nuestro dinero.

Naturalmente, una comunidad no es sólo una relación en el aire, sino también un patrimonio acumulado: desde las murallas de la ciudad medieval o las acequias de la aldea rural hasta la tranquilidad del suburbio norteamericano o el colegio público de un barrio español, el patrimonio formal o informal de una comunidad se basa de algún modo en el esfuerzo de sus miembros, sea su trabajo, su habilidad para apropiarse del trabajo de otros o su capacidad para morder en el presupuesto de una comunidad más amplia, pero es en todo caso su patrimonio y seguirá beneficiándoles sólo en la medida en que se conserve y aumente y mientras el número de participantes no exceda de un cierto

punto. Las corporaciones locales medievales, por ejemplo, que dependían casi exclusivamente de sus propios impuestos, eran especialmente celosas a la hora de impedir la incorporación de nuevos miembros, y las ciudades y los barrios actuales se resisten también a veces a aceptar nuevos vecinos, si lo hacen prefieren que sean ricos antes que pobres y desean en todo caso que se adapten sin problemas al modo de vida ya establecido.

La peculiar historia de la llegada del pueblo gitano y de sus relaciones con las poblaciones receptoras ha dado lugar a lo largo del tiempo a cuatro tipos básicos de relación con el territorio y la comunidad: primero, ninguna, donde y mientras sencillamente se les prohibió de manera eficaz el acceso; segundo, la itinerancia o el mantenimiento de una vida nómada en sentido fuerte (la carreta, las tiendas de campaña y, más tarde, las caravanas y remolques); tercero, el asentamiento en los márgenes de los núcleos de población (arrabales, gitanerías, cuevas y, más recientemente, poblados chabolistas o de absorción); cuarto, la integración individual o en pequeños núcleos familiares. El predominio de una u otra variante, o las diversas combinaciones entre ellas, seguramente ha dependido de una serie de circunstancias que no es posible analizar aquí: grado de industrialización, grado de urbanización, equilibrio entre las ciudades y la aristocracia rural, uniformidad o multiculturalidad de la comunidad local y del estado, valores sociales dominantes con respecto al trabajo y tal vez otras.

El problema más grave, por supuesto, es la pura y simple exclusión, pero ya no rige como tal ni hay nada de interés en ella para nosotros. Los individuos y núcleos familiares integrados, por otra parte, sin duda han afrontado problemas de discriminación, por no hablar ya de los efectos sobre ellos de las leyes contra el arquetípico gitano nómada. Una constante en la historia del pueblo gitano parece ser que las leyes dirigidas contra su parte nómada, o contra los gitanos en general por considerarlos a todos nómadas, tocaban poco a éstos, difíciles de controlar para la organización y la tecnología policiales hasta hace bien poco, y caían con todo su peso sobre los asentados e integrados, dando lugar de paso a toda clase de tropelías por parte de autoridades locales, cazadores de recompensas varias o vecinos deseosos de incrementar su patrimonio sin esfuerzo. Pero muchos de estos gitanos, tal vez la mayoría, habrán pasado la línea que les separaba de los payos para integrarse plenamente en el grupo mayoritario. Los grupos gitanos que plantean un problema especial en la relación triangular con la comunidad local y el territorio son los asentados en los márgenes y los itinerantes.

El problema de los duraderamente asentados en los márgenes de poblaciones payas es sencillamente el de cualquier ghetto, en un grado u otro. No hay comunidad entre los dos grupos, sino una superposición en la que el grupo marginal queda en mayor o menor medida al margen de la corriente principal, con lo que se cierra el círculo de la marginalidad. El lugar de cada uno se convierte en su territorio, y es mal aceptado en el otro. A la vez es un

sistema que presenta algunas ventajas secundarias para la minoría, pues le permite mantener y reproducir un modo de vida que de otro modo probablemente estaría condenado a la desaparición y le proporciona una red de solidaridad: por eso todas las migraciones masivas producen enclaves étnicos. Pero es poco probable que esto compense las desventajas del aislamiento, la pobreza, etc., aunque ventajas y desventajas son realmente inconmensurables. La itinerancia plantea problemas más arduos para las relaciones interétnicas: en primer lugar, el de la confianza mutua en los intercambios económicos; en segundo lugar, el de las externalidades de sus actividades productivas.

La fijación en el territorio no sólo posibilita el control de individuos, familias y empresas por el poder político, sino también su control mutuo y, sobre tal base, sus relaciones de confianza recíprocas. La teoría económica ha supuesto durante mucho tiempo que compradores y vendedores conocían o podían informarse perfectamente sobre el objeto de sus transacciones, pero los desarrollos más recientes en la economía de la información tienden a tener en cuenta que ésta es escasa, está desigualmente repartida y puede tener un coste de adquisición. Cuando tales transacciones entrañan elevadas dosis de desconocimiento, incertidumbre o riesgo, puede hacerse frente a esto mediante la sofisticación de los contratos, el arbitraje a posteriori, la subsunción de la relación en una organización, la normalización de los productos, las leyes de defensa del consumidor, etc. Pero para la mayoría de las transacciones no se puede ir tan lejos, pues los costes de asegurar su buen fin

serían mucho más altos que lo que aseguran. Todavía entonces, no obstante, funcionan algunas garantías como las normas consuetudinarias comúnmente aceptadas, el buen nombre y la localización y permanencia en el territorio. La primera no la vamos a tratar aquí porque lo haremos, de manera más general, en la sección siguiente. La segunda y la tercera merecen un comentario.

La cuestión del buen nombre es, en principio, casuística: cada individuo y cada empresa deben labrarse el suyo. El buen nombre no es sino la relación de confianza que nos convierte en clientes habituales de un específico proveedor de bienes o servicios cuando son posibles otras opciones y no hay grandes diferencias visibles de calidades y precios, o cuando las zonas de incertidumbre parecen mayores que las diferencias perceptibles. Tiene como condición la existencia de relaciones continuadas y como escenario un ámbito espacial o funcional conocido y estable, por lo que la itinerancia no tiene por qué ser óbice para su creación y aceptación siempre que siga circuitos regulares, pero lo será sin duda si es errática. Los mercadillos, por ejemplo, pueden considerarse como una fórmula de compromiso entre la venta ambulante y el público asentado.

La localización y permanencia en el territorio, que raramente consideramos porque la damos por descontada, puede ser todavía más importante. Si el contrato implícito de compraventa de bienes o servicios no se cumple por parte del proveedor, su fijación en el territorio y su dependencia de la población

asentada en el mismo suponen siempre una cierta garantía para el comprador al menos en cuanto que, primero, puede volver a reclamar el reemplazo del bien o servicio deficiente por el esperado, o la devolución del dinero; segundo, tiene a su favor ser parte de un mercado accesible pero no seguro y limitado, de manera que el proveedor tendrá interés en conservarlo como cliente; tercero, puede tomar represalias contra el proveedor atacando su buen nombre a través de sus relaciones en ese mercado limitado; y, cuarto, puede recurrir con mayor facilidad al amparo de la ley en caso de que la magnitud y naturaleza del presunto incumplimiento haga viable y rentable. Este conjunto de garantías nos permite comprar productos o requerir servicios la valoración de cuya calidad no podríamos hacer sobre la marcha por falta de conocimiento o de tiempo, o incluso por no ser viable sino a través del uso continuado. La itinerancia, sin embargo, elimina o cuando menos limita enormemente la eficacia de esos mecanismos de seguridad, porque el proveedor itinerante puede estar ahí por única vez o desaparecer en cualquier momento. Por eso tiene que ofrecer, en contrapartida, algo que compense el riesgo: precios más bajos, productos distintos, etc., o elaborar un sucedáneo de la fijación territorial: mercadillos estables, domicilio social conocido, rutas regulares en plazos establecidos...

En general, parece coherente que la itinerancia, si se da en la actividad económica mercantil misma, limite las posibilidades de la actividad económica de los gitanos. Por sus mismas implicaciones físicas permite sólo la compraventa de bienes pequeños y manejables y la prestación de servicios o la

elaboración de bienes que no exigen equipo pesado. Los gitanos pueden comerciar con cosas especialmente aparatosas como la chatarra, los productos de desguace o los aparatos de saneamiento, pero entonces han de fijarse siquiera provisionalmente al territorio. El único artículo de ciertas dimensiones con que se puede practicar la venta ambulante es el ganado, que para eso es semoviente, en particular las monturas, y de ahí el privilegiado papel, ya periclitado, de los caballos y las bestias de carga en la economía gitana. Por otro lado la venta ambulante sería más rentable si se centrara en pequeños objetos de gran valor, pero la compra a vendedores ambulantes entraña menor riesgo si se trata de objetos de valor escaso, salvo que su calidad sea perfectamente reconocible (por ejemplo, relojes, si sólo se busca que anden, o baratijas) o su oferta exclusiva (por ejemplo la droga o la predicción del futuro).

La itinerancia, en fin, puede ser especialmente depredadora con el entorno. El que permanece tiene un interés directo en continuar su actividad, tal vez a través de generaciones, lo que sin duda constituye un motivo para conservar el medio y no agotar los recursos, aunque pueda ser de eficacia limitada. El que se va a ir no tiene los mismos motivos para hacerlo, aunque éstos sean potencialmente sustituibles por la conciencia social y/o ambiental. Esto vale no sólo para la producción social, sino también para la doméstica. La depredación del territorio ajeno en comparación con el propio es algo que puede observarse por doquier: en los aseos públicos, en el comportamiento de las empresas multinacionales en el Tercer Mundo, en la vandalización

de la propiedad pública, en las rutas turísticas campestres, etc. Si toda actividad económica provoca externalidades, éstas son muy superiores cuando el agente económico no está ligado al territorio o sus lazos son débiles y transitorios, y lo mismo cabe decir para las actividades domésticas ligadas a la residencia familiar. Los conflictos de los gitanos con los vecinos payos o con las autoridades por cosas como la ocupación extensiva de terrenos públicos, las actividades poco salubres, la acumulación de basuras, etc. pueden considerarse como variantes dentro de un mismo tema. Desde un punto de vista económico no hay sino diferencias de grado entre una papelera que contamina una ría, un desguace que alberga ratas o un poblado chabolista que acumula basura: en todos los casos se producen externalidades, o sea costes sociales, que habrán de afrontar los otros agentes privados afectados o los poderes públicos, es decir, se trasladan a otros los costes de la propia actividad mientras se apropia privadamente el producto. La diferencia, claro está, es que los gitanos suelen ser pobres y discriminados, pero las empresas papeleras ni una cosa ni otra.

Universalismo y reciprocidad

La interacción en la esfera privada requiere siempre, si no ha de ser una guerra de todos contra todos, la existencia de unas reglas de juego. Estamos tan acostumbrados a su omnipresencia que difícilmente valoramos cómo depende de ellas nuestra vida cotidiana, pero piénsese lo que sería una jornada cualquiera si

los domicilios no fueran respetados, si los alimentos pudieran ser tóxicos, si los automóviles circularan por cualquier lado de la calzada, si los precios cambiaran a cada instante, etc. Las reglas, por supuesto, pueden ser justas o injustas, adecuadas o inadecuadas, pero en todo caso son reglas y su sola existencia hace la vida social más sencilla, al menos para la inmensa mayoría. Pueden ser convenidas, como cuando se limita la cuantía de las apuestas en una partida de cartas; pueden ser impuestas (desde el punto de vista del individuo, lo que no implica que sean autárquicas), como las normas de tráfico o las leyes que regulan el uso de instrumentos de pago (cheques, letras, etc.); o pueden ser simplemente implícitas, basadas en la costumbre y tal vez sancionadas sólo formalmente por la ley, como la renuncia al uso de la violencia.

Una parte de su funcionalidad y eficacia estriba en su contenido concreto, pero otra reside en su existencia misma, con independencia de cuál sea el contenido. Desde el punto de vista de la regulación del tráfico rodado es indiferente que se circule por la derecha o por la izquierda, así como que una luz verde signifique vía libre y una luz roja la orden de detenerse o al contrario: lo que importa es que se circule por una sola mano y que cada color de luz tenga un sólo significado, y que todo el mundo sepa cuáles son y obre en consecuencia. De lo que se trata es de que la acción espontánea del otro o su respuesta a nuestra acción sean anticipables. Las reglas pueden ser injustas, asimétricas o inadecuadas, pero aun entonces sirven al menos para garantizar la previsibilidad de la interacción social.

Si además son normas universales, aplicables a todos sin acepción de personas, facilitan en mayor medida la relación social porque sirven de base para la reciprocidad. Pagamos nuestras deudas y nos abstenemos de disparar contra los que no nos caen simpáticos, entre otros motivos, porque esperamos que hagan lo mismo con nosotros: desde el refranero popular hasta el imperativo categórico kantiano, la reciprocidad de la acción social ha sido reclamada hasta la saciedad.

La relación payos-gitanos ha sido desde el principio excluyente. Es difícil decir qué fue antes, si el huevo o la gallina, pero no termina ahí el parecido, pues tan cierto como que toda gallina ha nacido de un huevo y todo huevo ha sido puesto por una gallina es que cada medida excluyente de los payos contra los gitanos ha provocado una reacción autoexcluyente de los gitanos contra los payos y viceversa. Claro que se trata de una relación de poder en la que la parte dominante es paya, pero, mejor que cualquier otro grupo dominado, un grupo con posee su propia cultura, su lengua, es errante, etc. puede responder con el secreto. La asimetría de poder puede compensarse parcialmente con la asimetría de la información, pues, mientras que el payo ignora el mundo del gitano, éste, hasta cierto punto, conoce ambos.

Es probable que la causa primera de la exclusión mutua pueda atribuirse a los payos, pero lo cierto es que, cuando en el mundo payo han desaparecido prácticamente los particularismos organizados de las corporaciones locales y los gremios artesanos,

el sector gitano más tradicional mantiene todavía el cierre hacia el exterior propio de una corporación. Este cierre se manifiesta, por ejemplo, en la condena en mayor o menor grado de los matrimonios mixtos, en la no aceptación de los que pretenden pasar la línea divisoria del grupo payo hacia el gitano (aunque a la larga termina por producirse, pero por lo general no antes del transcurso de una o dos generaciones), en la frialdad o la disuasión hacia las amistades mixtas, etc. Pero también, y éste es aquí el mayor problema, en la existencia de un doble rasero moral según se trate de las relaciones entre gitanos o con payos; o, más bien, la suspensión del código de conducta del grupo cuando se entra en relación con la sociedad entorno.

Así, las deudas han de pagarse si han sido contraídas con otro gitano, pero no si con un payo; no se puede emplear a otro gitano, porque atentaría contra su dignidad y sería una forma de explotación, pero sí a un payo; no se puede robar a otro gitano, ni timarle en los negocios, ni conseguir un beneficio excesivo a costa suya, pero sí se puede hacer todo eso con el payo. En general, el payo es alguien a quien hay que engañar cuando se pueda, una conducta que data de las primeras historias fantásticas sobre los motivos de la peregrinación de los gitanos y llega hasta el fraude a la seguridad social o a la asistencia pública, pasando por la adivinación del futuro y las cien variantes del timo sobre el tesoro escondido. Otra manifestación de este doble rasero es la combinación de la disposición de los hombres gitanos a tener relaciones sexuales con las mujeres payas

mientras las del payo con la mujer gitana son objeto de la condena y las sanciones más radicales.

Desdoblando su conducta, el gitano no hace más que devolver a su anfitrión el trato recibido, pero el racismo del payo es hoy ya una conducta molecular, persistente, pero no formalizada ni legítima siquiera ante su propio grupo, mientras que el racismo inverso del gitano es considerado por su grupo como una respuesta justa al del payo -una manera de pagarle con su misma moneda-, forma parte de un exclusivismo étnico más amplio, ubicuo y conspicuo y es coherente con el carácter parasitario de su actividad económica. Entre los payos es común atribuir todo o lo principal del problema a una actitud de automarginación del gitano:

[Q]uizás, si no se ha adecuado más es por culpa de ellos, por culpa de los gitanos, porque el gitano tiende a unirse entre ellos mismos; o sea, no se integra con el payo, porque el payo yo creo que no le rechaza. El payo a los gitanos no le rechaza, lo que pasa es que el gitano se une entre ellos. [AXEDR]

Entre los mismos gitanos mejor integrados, sin necesidad de dejar de serlo, se critica la involución de los grupos más marginados:

O sea, y nosotros no vamos por la calle ni encendemos hogueras ni vamos por la calle bailando, que no... Que se informaran un poquito de lo que somos, pero de lo que somos verdaderamente los gitanos, no éstos, que sacan siempre a un grupo... a lo más marginado -que se marginan ellos porque quieren, porque son personas que pueden vivir bien y no quieren vivir bien, y se marginan ellos porque quieren. [COEMG5]

La escalada de la tensión

El payo vive siempre bajo el temor a la violencia del gitano. En parte sencillamente porque no le conoce, no lo entiende y no puede prever sus reacciones, porque lo percibe a veces, desde sus estereotipos, como asocial y como un delincuente en potencia por el sólo hecho de su adscripción étnica. Pero también porque teme de él una reacción desmedida en caso de conflicto, lo cual encaja con la división entre ambas comunidades y con sus valores enfrentados. Uno y otro tienen sus propios mecanismos de resolución de los conflictos dentro de sus respectivas comunidades, pero mientras el de la comunidad paya se atiene estrictamente, en caso de desacuerdo o de ofensa, al procedimiento de someterse al arbitraje de una instancia legítima, quedando la violencia como monopolio del poder público, el de la comunidad gitana, aunque no desconoce el arbitraje (el kris, el criterio de los ancianos o de los hombres de respeto, el acuerdo entre los clanes) tampoco rechaza de manera estricta la resolución directa del conflicto mediante la violencia. Desde el punto de vista del payo, que aunque no conoce demasiado del mundo del gitano sí sabe que no son raras las peleas, las venganzas, etc., esto significa que el gitano puede en cualquier momento decidir tomarse la justicia por su propia mano, o simplemente recurrir a la violencia para resolver el conflicto a su favor.

Y lo que queremos es eso, que se haga por medio de reuniones, no la batalla así, cada uno por su cuenta en la

calle, que siempre se descontrola un poco la cosa, ¿sabes?. Siempre se saca un poco de madre. En cambio, en una reunión donde se dice lo que pasa y ya está, y nada más, pues es más fácil de solucionar. [AXGMA]

Esta imagen se extiende particularmente a los niños, que son vistos como tremendamente agresivos y, por tanto, peligrosos, al menos para los otros niños. La escuela en la que el payo dejaba confiado a sus hijos lejos de todo riesgo se le aparece ahora como un lugar peligroso.

[L]os juegos de los gitanos son muy distintos a los juegos de los payos. Los juegos de los gitanos es tirarse, agarrarse, ponerse zancadillas, darse golpes... [VSEP5]

[C]omo están acostumbrados a formas de relacionarse violentas, pues enseguida se insultan, incluso se pegan, y enseguida se van con otros si les dejan solos, o sea, tienen problemas de relación porque no..., porque..., por su forma de vida, y porque están acostumbrados también a la ley del más fuerte. [PPEPC]

Además, el payo teme siempre la implicación del grupo. La sociedad paya ha aislado los conflictos individuales, que se supone deben agotarse en sí mismos o ser reconducidos hacia instancias de negociación, arbitraje o decisión judicial, pero en ningún caso arrastrar a las redes de solidaridad de las que forman parte los implicados. Sucede así porque así corresponde al monopolio de la violencia y del ejercicio de la justicia por los poderes públicos, porque con ello se minimizan los costes y los riesgos del conflicto y porque todos vivimos ya en un sistema de lealtades cruzadas y múltiples redes de relaciones en el que a menudo sería inviable delimitar los campos potencialmente enfrentados. La cosa es mucho más simple para el gitano, cuya

familia o cuyo clan lo son todo y no pueden superponerse con otros -no obstante, las alianzas cruzadas entre clanes pueden mitigar conflictos, pero también pueden difundirlos. Entre los gitanos, los conflictos implican enseguida, en orden creciente de gravedad, a la familia inmediata, al grupo familiar o al clan. Los enfrentamientos internos entre los gitanos se proyectan a veces sobre el colegio.

El año pasado, bueno, hubo un problema terrible y fue... se tuvieron que ir del barrio varios. O sea, los Extremeños se fueron todos a otra parte... es que si no, terminaban ahí mal. Y eso, bueno, era entrar en clase y ya estar, según se juntaban aquí, los de un lado y los de otro... [...] Bueno, me preguntaron a mí si era castellana o si era extremeña.
[SLEPC]

Afortunadamente, la movilidad del gitano permite interrumpir la cadena de respuestas tan pronto se llega a la sangre, lo que ya es tarde pero le libra de la dinámica de la vendetta siciliana. Para el payo el segundo o tercer eslabón es ya demasiado.

Pero ellos no, ellos cuando ha ocurrido algo, ¡brrrr!, aparecen ahí veinte, treinta con las cayadas y... Lo primitivo, ¿no?, que ya no es el tema de que van a pegar a nadie, porque a lo mejor luego nada, pero ¡y lo feo que hace eso ante la puerta de un colegio! [GREMA]

Esta tendencia a colectivizar el conflicto no sólo se presenta como un epifenómeno de los conflictos de los adultos, sino que puede surgir cada vez que hay un enfrentamiento en el que se ve implicado algún niño gitano.

Ha habido casos, el año pasado -este año de momento no, no ha habido ningún problema-, el año pasado... llegaban los hermanos mayores, o primos, o sobrinos, o tíos, o lo que fueran, porque se habían peleado con otro niño y entraba a pegarle al niño pequeño. Entonces, ya, eso conseguimos cortarlo (PMGMA]

[E]se es el tema, que siguen igual, o sea, que hay varios coros de ellos que en cuanto un payo le insulta o hace una cosa enseguida van seis, siete, ocho, nueve a por él. [GREMA]

El lugar y el momento privilegiados para esos conflictos son, claro está, el patio y la hora del recreo, donde la vigilancia de los profesores se relaja (tanto más, por cierto, cuanto que se resisten a ejercerla en los términos que la ley establece).

Donde hay problemas siempre es en el patio. [...] De hecho reducimos el tiempo de estar en el patio, comedor..., antes eran tres horas y ahora estamos dos horas por esa circunstancia. [SLEDR]

Algunos problemas se dan en los patios en cuanto que las peleas entre un gitano y un payo suelen desembocar en peleas entre un payo y varios gitanos que han aparecido a ayudar al primero. [VSINF]

Y luego, pues eso, que aquí se juntan mucho, que van en grupitos por el patio y ocurre que, cuando un niño le ha hecho algo a otro y tal, si lo pillan descuidado, entre que no hay un vigilante de profesores en ese momento, porque el patio es muy grande, pues lo han calentado duro, o sea que... [GREMA]

En fin, el payo también teme a menudo la acción o reacción desmedidas del gitano. Que los niños se peguen no asusta a nadie, pero que puedan herirse seriamente sí. La aparición de una navaja, que en principio es un instrumento para cortar el pan y el salchichón pero que no parece prudente poner en manos de los niños, puede provocar una reacción de alarma.

[T]e puedo contar como anécdota, que el primer año que estuvieron escolarizados, el gitano venía con navajas. ¡Y los padres montaron un cirio! [...] Yo, por ejemplo... no sé, es una costumbre [...], no la saca para pinchar a otro niño, la saca como algún objeto suyo. Ahora, el otro niño, que no está habituado se asusta. [AXEDR]

Los temores del payo exceden seguramente con mucho el riesgo real, pero su inquietud no está del todo injustificada. El niño gitano varón, efectivamente, es educado desde muy pequeño para que dé muestras de valor y agresividad, lo que se considera un signo de hombría y masculinidad (véanse, por ejemplo, Quintana, 1972: 86, y San Román, 1976b: 204). De hecho, aunque la presión moral y material del medio escolar en contra de cualquier manifestación de violencia es fuerte, la del medio familiar y social en favor de defender y vengar incondicionalmente a los hermanos y otros parientes puede ser mayor. Cierta ejercicio de la violencia forma parte de las obligaciones del varón gitano ya desde la pubertad.

[Y]o un día, un niño de raza gitana, el año pasado, porque dijo que al salir del colegio le iba a dar una paliza a otro porque le había..., a su hermana pequeña, no sé qué le había hecho, que le había hecho daño en un dedo, entonces yo le convencí, y mira que le tenía convencido: "Mira, no le puedes esperar a la puerta del colegio y decirle que le vas a matar, ¡hombre!", y dice: "Es que mi padre, cuando se ha enterado que a mi hermana -porque es un niño que está muy adaptado, es una familia que no falta jamás- se ha enterado que a mi hermana le han pegao, le han hecho no sé qué, y yo no lo he pegao a ese niño, mi padre me ha dado una paliza que, mire usted, vengo señalao." ¡Y venía señalado! [GREDR]

El payo en acción

No se piense que la reacción grupal es cosa sólo del gitano, mientras el payo piensa cándidamente en poner la otra mejilla o en el derecho procesal. Todo nosotros define por exclusión un ellos, y viceversa. Es más: siendo el payo el grupo mayoritario, sus reacciones son más de temer. Son más difíciles de suscitar, puesto que no está acostumbrado a definirse a sí mismo como parte de un grupo de base no comunitaria y territorial -como lo son las nacionalidades, las regiones, en otro sentido las aldeas o barrios como unidades más inmediatas, cuyas relaciones mutuas son hoy en España bastante pacíficas-, y puesto que espera que las autoridades den cuenta de cualquier alteración de la convivencia, en particular si procede de un grupo estigmatizado; pero cuando lo tales reacciones se producen pueden ser más peligrosas, ya que a sus protagonistas no les frena, como a los gitanos, la prudencia de saberse en inferioridad de condiciones frente a la mayoría más el aparato represivo. Una vez iniciado el proceso no es difícil que se desenvuelva desde la pura reacción simbólica hasta el pogromo, como lo han mostrado diversos conflictos recientes en torno a los asentamientos y la escolarización de los gitanos.

En este final del siglo veinte, principios del veintiuno, se encuentra más racismo y más recelo por parte de los niños que tienen cuatro y cinco años, ahora, que cuando los tenía yo. A mí jamás me llamaron asesino, ni me prohibieron la entrada a un colegio. [IGE3]

Las reacciones desmedidas de la mayoría paya no se reducen a las que alcanzan a la prensa, sino que se presentan con bastante mayor frecuencia, a veces reproduciendo lo que dicen temer.

Respecto a los padres han tenido muchos problemas. El curso pasado, a finales de noviembre, una chica gitana le propinó una patada a una niña paya y se armó un buen escándalo. Al día siguiente unos cuantos padres payos parece que amenazaron con una navaja a la niña gitana, a la salida del colegio. Posteriormente el director, "en representación del poder", vigilaba la salida del colegio para evitar problemas. [NAEPC]

La queja permanente de los gitanos es que se descalifica a todo el grupo y pagan justos por pecadores. No niegan que una parte de los niños gitanos producen problemas -nunca los suyos, por cierto-, pero se lamentan de que sobre esa base se estigmatiza a todos, o se les sanciona, o se les trata preventivamente con desconfianza.

Digo: "Mire escuche un momento, usted es un machista." [sic] [...] "¡Hombre, no!" Se puso un poquito pesao pero se lo dije: "Usted , ¡vamos a ver!, si un payo ahora mismo, un niño payo hace cualquier, cosa no castigan ustedes a todos los payos; [...] y sin embargo, cuando ha sido culpa de gitanos, que hay veinte, ya los discrimina usted, ¡los está discriminando! [CEGMG]

[Q]ue si pasaba cualquier cosa, les echaban las culpas a los gitanos. O robaban en cualquiera clase y le echaban las culpas a los gitanos. Y a lo mejor era un payo. [ROGJMG]

Aunque resulta difícil adivinar dónde podrían estar los niños problemáticos si todos los que asoman son candorosos, el proceso de etiquetado es evidente por doquier.

[E]n los mismos niños, dos niños se pelean y se pelean porque "me ha pegao Fulanito", ¿no? Es distinto cuando se pelean con un gitano. Muchos, no todos, algún payo viene diciendo: "Un niño gitano me ha pegao ...", no que es: "Me ha pegao un niño", siempre pone el calificativo. [CVEDR]

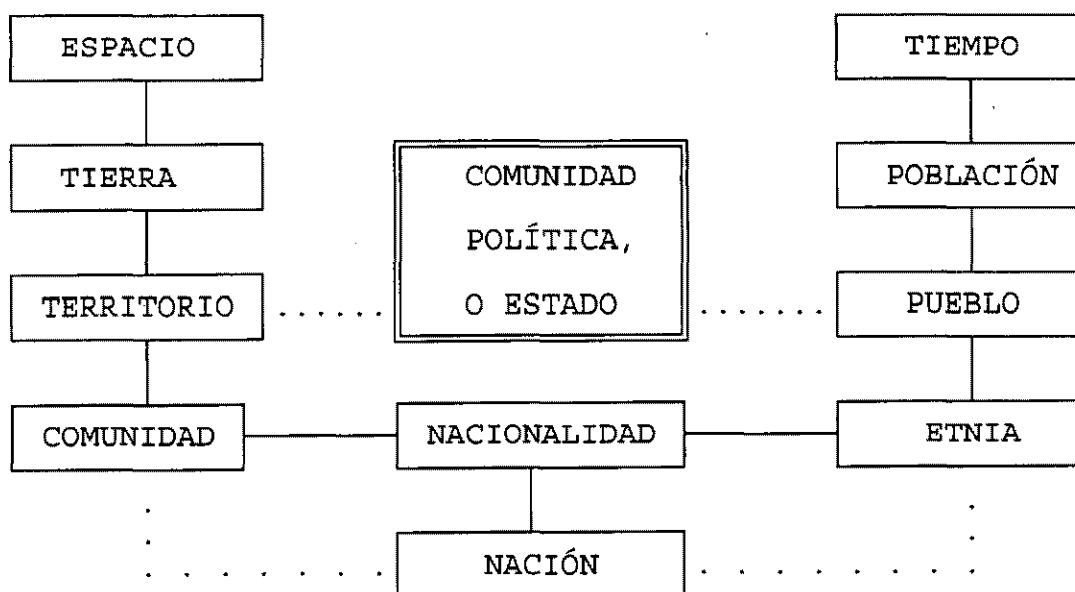
EL PUEBLO GITANO COMO ETNIA

Después de cinco siglos de ser asimilado reiteradamente al mendigo, el maleante, el vagabundo, es decir, de negar su existencia como pueblo para representarlo como un agregado de individuos definidos por su conducta, no por su pertenencia a una cultura, el gitano ha sido súbitamente redescubierto como etnia por las secciones de la sociedad paya especializadas en tratar con él. Ahora todos quieren respetar su etnicidad y salvar su cultura, al menos sobre el papel. El problema es determinar qué es eso, pues hay pocos conceptos tan escurridizos como los de etnia, grupo étnico, etnicidad o cultura.

Para empezar, en el lenguaje de las ciencias sociales se ha utilizado la expresión "étnico" lo mismo como término escoba, en el que se incluiría lo religioso, lo racial, lo lingüístico o lo nacional que como expresión residual para todo lo que no quedara claramente subsumido en los citados epígrafes (véase Bell, 1976). La versión más aceptada, sin embargo, es que un grupo étnico es aquél que comparte la creencia en un origen común, si bien este puede ser real o imaginario (Weber, 1977). No se ha discutido demasiado la cuestión de si tal creencia ha de darse en el grupo o puede bastar con que se dé fuera de él, dando por supuesto que se trata de grupos autoconscientes (con lo cual los negros norteamericanos serían un grupo étnico hoy, pero no en el comienzo de la época colonial, cuando eran una suma de grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas). Confunde más

que aclara, en fin, la identificación entre grupo étnico y cultura, ya que suponer que todo grupo étnico posee una cultura no es lo mismo que presumir que toda cultura produce un grupo étnico; dicho de otra forma, se trata de determinar si un grupo étnico es todo aquél que comparte una cultura, tanto si se localiza sobre un territorio como si no, o si designamos como tal sólo a la etnia que comparte con otra u otras un mismo territorio (lo cual significaría que los gitanos son, en principio, una etnia un y grupo étnico por doquier, pero los italianos son una etnia en todas partes, una nación en Italia y un grupo étnico en los Estados Unidos). Por último, señalemos que el concepto tanto de etnia como de cultura tiende a dejar de lado el problema de determinar qué es lo esencial, lo primordial, etc. de la cultura para fijarse prioritariamente en la (auto)adscripción (Barth, 1969), una opción que resulta especialmente decisiva en lo concerniente al pueblo gitano.

COMUNIDAD, ETNIA Y NACIONALIDAD



En mi opinión, los vínculos a través del espacio (proximidad) y el tiempo (sucesión), cuando y sólo cuando son fijados, delimitados y consolidados por formas de poder político, son los que dan lugar a las comunidades y las etnias. La unidad de los vínculos espaciales y temporales da como resultado la nacionalidad y, en caso de existencia independiente, la nación. Separados, estos vínculos dan lugar, respectivamente, a la comunidad territorial sin una cultura distintiva (que no ha desarrollado autónomamente tal cultura por estar subsumida en una más amplia) y al grupo étnico sin un territorio propio (normalmente por haberlo abandonado, fuese de grado o por fuerza). El diagrama adjunto representa gráficamente esta idea. La mayor parte de los que consideramos grupos étnicos podrían ser fácilmente encajados en este esquema, pues en general comparten la característica de tener algún pasado político común, más o

menos duradero o efímero, y tal vez imaginario, o distorsionado en su representación, y estar mezclados con otros, por distintas circunstancias históricas, en un mismo territorio. La mayor parte, pero difícilmente los gitanos.

El confuso caso de la etnia gitana

Si lo que principalmente define a un grupo étnico es su origen, lo primero que hay que decir sobre el de los gitanos es que resulta enormemente confuso. La hipótesis más generalmente aceptada es que proceden del noroeste de la India. Para dar una idea del grado de confusión reinante baste con las especulaciones más comunes en torno a su nombre: rom provendría de dom, una casta inferior del noroeste de la India (según Sampson, dom significa literalmente "un hombre de casta inferior que se gana la vida cantando y bailando", pero parece demasiado significado para tres letras, a no ser que se trate de una simple descripción de lo que se supone que hacían los dom, no de significado alguno), o del sánscrito damaru, que significa tambor, etc. (pero los documentos que presuntamente se refieren a ellos por vez primera en esa faceta los denominan luri, luli o zot); sinti provendría de Zind, nombre de un río de la zona; siempre se ha dado por bueno que gitano (lo mismo que gitan, Gypsy, etc.) procede de egipcio, por lo cual se supuso que llegaron a España por la costa africana, pero se sabe también que había varias zonas llamadas Pequeño Egipto en oriente medio, que los saltimbanquis y otros eran llamados ya antes egipcianos y que al

parecer no llegaron a España por el sur sino por el norte, por Francia.

Tampoco está claro en qué época parten de la India: los primeros documentos sobre su llegada a Europa central y occidental datan del siglo XV, pero en Grecia y los Balcanes parece que ya estaban en el XIV, y su paso por Persia podría retrotraerse al siglo X. Ni qué ruta siguen, aunque se da por seguro su paso por Afganistán, Persia, Asia Menor y Grecia. Lo habitual es suponer que se trata de tribus nómadas que emigran en un largo e interminable goteo, quizá desde el siglo IX, pero Konchanovski afirma que existieron como una nación federada, con una administración y un ejército propios. A su llegada (documentada) cuentan que huyen de una invasión musulmana, pero, además de ser una historia conveniente en el lugar y la época, lo mismo se ha querido relacionar con las invasiones de la India por Gengis Jan o por Tamerlán que con la toma de Constantinopla por los turcos.

Un punto interesante es el de si eran nómadas dispersos o tenían alguna organización política común antes de emigrar. La tesis de Jan Konchanovski no tiene mucho fundamento, al menos por ahora, y más bien parece el producto del deseo de vincular definitivamente a los gitanos con la India y dotarlos de una mayor "respetabilidad" histórica. Si no es cierta, los gitanos serían el único grupo étnico sin un pasado político en el mundo occidental. El interés de esto es que resulta difícil pensar, para grupos humanos de dimensiones relevantes, cómo puede fijarse

una cultura y consolidarse un grupo hasta el punto de mantenerse durante siglos en un medio extraño, si no es a través de la intervención en algún momento de la organización política de la comunidad. Si los gitanos no han tenido nunca nada parecido a un estado, caben tres posibles explicaciones: primera, que el factor fundamental no sea tanto la actitud del grupo como la del entorno hacia el grupo, es decir, que aunque los gitanos esparcidos por toda Europa no tenían ni habían tenido nunca unas instituciones comunes, el hecho de ser sistemáticamente excluidos por todos los estados supuso en sí mismo un elemento unificador; sin embargo, este pasado político negativo puede explicar la formación o el mantenimiento del grupo, pero difícilmente dotarlo por sí mismo de una cultura. La segunda posibilidad es que la organización clánica, más amplia que la simple familia, sea por sí suficiente para crear, recrear y mantener una cultura, como lo ha sido, por ejemplo, entre los pequeños pueblos selváticos, pero esto tampoco parece muy verosímil para el pueblo gitano, que lleva siglos en contacto estrecho con el mundo payo. La tercera posibilidad es que apenas exista una cultura primigenia, reducida a algunos restos adaptados a la nueva situación.

De hecho, es fácil mostrar que la mayor parte de lo que se consideran aspectos constitutivos de la cultura gitana no son sino préstamos tomados de las poblaciones entorno o respuestas funcionales a las necesidades propias de una actividad económica en parte mercantil y en parte de subsistencia, parasitaria e itinerante, así como a una situación de marginación y persecución. Préstamos son, por ejemplo, la mayoría o la

totalidad de los que suelen considerarse sus oficios tradicionales y el folclore, aunque ambos en ocasiones hayan sido profundamente reelaborados, y, como caso extremo, el lenguaje (el catalán en Francia o el rumano en los EE.UU.). Respuestas adaptativas son, posiblemente, el culto del secreto, la especialización en los caballos, el acercamiento a la iglesia y otras. Las caracterizaciones globales de su cultura son siempre un repaso a rituales, creencias y valores como las bodas tempranas, la virginidad, el respeto a los ancianos, la agresividad de los hombres, la sumisión de las mujeres, etc. en las que es difícil no reconocernos a nosotros mismos no hace demasiado tiempo, vale decir que son ante todo muestras del profundo y arraigado apego a las tradiciones (propias o ajenas en su origen) de un pueblo que, por diversos motivos, está anclado en el tiempo. Los intentos de señalar elementos más ancestrales o primigenios se dirigen siempre hacia rituales de limpieza o de fertilidad, expresiones religiosas, etc. que desempeñan un papel secundario y, sobre todo, que varían enormemente de un grupo a otro y se han perdido en muchos de ellos.

No menos confusión produce la discontinuidad de su cultura. No hay una manera de ser gitano, sino cien. En palabras de Barthélemy, se puede ser gitano en cualquier proporción menos al ciento por cien. Es ya motivo de sorna entre los gitanólogos la cantidad de ellos que creen haber encontrado al auténtico grupo gitano, descalificando a todos los demás, y es una conclusión

común entre antropólogos la de que no existe una cultura gitana homogénea. En palabras de Acton (1974: 54):

[S]on un pueblo de lo más desunido y mal definido, que más que una comunidad posee una continuidad de cultura. Individuos que comparten el origen y la reputación del "gitano" pueden no tener apenas nada en común en su modo de vida ni en su cultura visible o lingüística.

Piénsese, simplemente, en sus interminables divisiones: rom (kalderásha, chourára, lovára...), sinti o manus (prajstike, valstike, gackene...) y calés (castellanos, extremeños, catalanes, cafeletes, béticos, portugueses...). O en los numerosos grupos de dudosa filiación gitana, o mixtos: tinkers o Irish travellers, diddekoi, push-rat, Jennisch, quinquis, Resende, nuri, nahwar y otros. Por lo demás, y a pesar de la prohibición o la condena de los matrimonios mixtos, parece indudable que ha habido un proceso constante de mestizaje entre los gitanos y las poblaciones de los territorios a su paso, produciéndose tanto asimilaciones de payos a los grupos gitanos como abandonos en éstos para incorporarse al mundo payo. Por último, debemos señalar que la ausencia de diferencias inequívocas entre su fenotipo y el de sus anfitriones ha debido de propiciar en todo momento la posibilidad de pasar la línea divisoria, con el resultado paradójico de que se pierde el rastro de quienes lo hacen (pues en eso consiste precisamente el paso individual) y se refuerza por exclusión la homogeneidad y la solidez del grupo abandonado.

El círculo de la etnicidad

Los gitanos son itinerantes, viajeros, andariegos, móviles, nómadas. Sin duda la asociación de los términos gitano y nómada sólo es válida para pequeños grupos, y hasta en este caso exagera su movilidad, si pensamos como prototípicos en los nómadas del desierto, los pastorales o los ecuestres. Pero, en general, la etnia gitana han mantenido y mantiene todavía una disposición a la movilidad que la distingue más o menos netamente de las poblaciones asentadas entre las que se dispersa. Puede ser una movilidad propiamente nómada (v.g. los circos), una movilidad temporal laboral-residencial con un lugar de retorno estable (v.g. los temporeros agrarios), una movilidad puramente laboral con residencia estable (v.g. los traperos), una movilidad puramente ocasional (v.g. el viaje a "hacer las Américas") o una movilidad meramente potencial, como salida siempre posible si las posibilidades de una vida sedentaria se vuelven demasiado restringidas o visiblemente inferiores a las del viaje. O puede ser, no se olvide, una movilidad directamente provocada por factores que se imponen al gitano: persecuciones políticas, pogromos, la migración general del campo a la ciudad... Y, si fijamos la situación de los gitanos en un momento dado, la inmensa mayoría está y ha estado mucho tiempo asentada, aunque la movilidad fuera para muchos una experiencia reciente o una opción presente. Planteadas todas estas cautelas, y aun en la seguridad de que podrían sugerirse muchas más, volvamos a la afirmación inicial, que tiene la ventaja de la simpleza: los gitanos son nómadas.

Se podría añadir otra: los nómadas son gitanos. La afirmación, por supuesto, se refiere al entorno europeo y derivado, no al Sahel ni a Mongolia. Ciertamente hay otros nómadas, o itinerantes, o viajeros, algunos de los cuales ya se han mencionado y otros no: diplomáticos, militares, agentes comerciales, artistas de variedades, dinamiteros de canteras, marineros, tenistas profesionales... En general, sin embargo, se trata de grupos de élite, que pueden permitirse viajar con la mansión a cuestas, o de trabajadores que dejan tras de sí una residencia estable a la que volver. Aunque no es posible generalizar sobre estos grupos ni dedicarles aquí el esfuerzo y el espacio que requeriría un tratamiento más detallado, puede decirse que siempre se trata de un nomadismo cualificado o limitado no tanto por su duración, su intensidad ni su grado de movilidad como por diversas características cualitativas: por contar con una potente infraestructura, por ser individual, por un radio de acción limitado, por ser altamente remunerador, etc. Por otra parte, aunque hay algunos grupos de dudosa gitaneidad, como los tinkers o los Jennisch, o probablemente no gitanos, como los quinquis, se trata de grupos mucho menos numerosos y cuya forma de vida, actividad económica, valores, etc. son muy próximos a los de los gitanos, generalmente no más diferentes de los de cualquier grupo gitano individualizado que los de distintos grupos gitanos entre sí. Introducidas, pues, estas cualificaciones, y seguros de que pueden plantearse otras, volvamos ahora también a la segunda afirmación de base: los nómadas son gitanos.

Los gitanos están aquí porque han venido, y los nómadas porque hay un nicho económico para el nomadismo, pero: ¿por qué son los gitanos nómadas y los nómadas gitanos? ¿Por qué no se han asentado definitiva y generalizadamente los gitanos, y han sido absorbidos por la cultura entorno como tantos otros pequeños grupos? ¿Y por qué no son personas de todas las procedencias las que se lanzan a explotar las oportunidades económicas y sociales de una vida itinerante? Creo que sólo la conjunción de ambas realidades permite explicar la persistencia de cada una de ellas. Por un lado, la llegada de un pueblo con una cultura diferente, una lengua propia, una estructura familiar extensa y rechazado por el entorno; por otro, las oportunidades específicas y exclusivas de una vida itinerante, la superioridad a esos efectos de un grupo de parentesco amplio, la eliminación de la contradicción entre trabajo móvil y residencia estable en favor de la movilidad. Si los gitanos hubieran tenido más facilidades para sedentarizarse (no en la servidumbre o en la miseria, sino en condiciones equiparables a las de los demás), o más dificultades y menos alicientes para mantener una vida nómada (pues las prohibiciones del nomadismo eran básicamente inefectivas, incluso lo reforzaban, y las dificultades y desventajas comparativas llegan realmente hoy), se habrían disuelto en el entorno. Si, en sentido inverso, los costes del nomadismo para la población no gitana hubiesen sido menores, o sus beneficios mayores, o si hubieran existido medios más eficaces que los lazos familiares para obtener la información, disponer de una infraestructura de viaje, diluir los riesgos, etc. sus oportunidades habrían sido también aprovechadas por

individuos procedentes de la población anfitriona o incluso se habría excluido de ellas a los gitanos.

Tenemos, pues, un acontecimiento primero, la llegada de un pueblo distinto y nómada (ocasional o ancestralmente nómada) y una posibilidad, mantener un modo de vida itinerante asociado a una actividad económica parasitaria (con o sin una cultura propia). El grupo se adapta con éxito a esa posibilidad porque ya es un grupo y porque posee la estructura, la cultura y la experiencia adecuadas para ser nómada. Y mantiene una cultura diferenciada porque el nomadismo lo protege de un contacto más intenso y disolvente con las poblaciones en las que se enquistaba. La cultura facilita el nomadismo y el nomadismo protege la cultura, desatándose así una dinámica circular, un círculo autosostenido en un contexto de viabilidad. Esta circularidad no es un sorprendente y feliz hallazgo, ni un truco del razonamiento para evitar el problema de determinar qué es la causa y qué el efecto, sino simplemente una forma más de homeostasis, poco probable pero posible, inviable para la sociedad global pero viable para un pequeño grupo. Toda forma social, al fin y al cabo, debe basarse en algún tipo de equilibrio.

A partir de ahí pierde bastante sentido la vieja divisoria entre dos aspectos de la cultura: los instrumentales -o económicos, o vinculados al interés-, que serían propios de grupos como las clases sociales, y los expresivos -o primordiales, vinculados a la identidad-, que lo serían de los grupos étnicos. Para el gitano el grupo familiar y el grupo

étnico son tan instrumentales como para el payo la profesión y la clase social, aunque aquéllos tienen una carga expresiva mucho mayor que la de éstos. En la medida en que la cohesión de la familia y la del grupo son en sí mismas condición de la viabilidad de su modo de vida económico, los elementos de identidad que los mantienen cohesionados son también plenamente necesarios y funcionales desde el punto de vista económico. Pero aquí hay que recordar la advertencia de Merton contra la confusión entre la función y la institución que la desempeña: los gitanos necesitan una cultura distintiva para mantener su modo de vida económico, pero no es imprescindible que sea esa cultura. Naturalmente, lo que ya está siempre tiene ventajas sobre lo que ha de venir, tanto más cuando se trata de algo de tan lento cambio como las concepciones del mundo, los valores, etc. y cuando se trata de los de un grupo, no un individuo. Pero el grupo puede mantenerse prescindiendo de elementos heredados de su cultura e incorporando otros nuevos, siempre que la composición de conjunto conserve un carácter distintivo frente al exterior (las culturas limítrofes) y viable hacia el interior (las condiciones materiales de vida, antes que nada).

En ese proceso, el grupo entra en un doble proceso selectivo, pues conserva o abandona elementos de su cultura anterior y asimila o desdeña elementos de la cultura entorno. Buena parte de los componentes que consideramos "tradicionales" de la cultura gitana no cabe duda de que ya lo son, pero tampoco de que no siempre lo fueron. Las primeras crónicas de su paso, por ejemplo, hablan ya de la adivinación, pero no de la trata de

caballos, ni de la forja, ni de la cestería... El flamenco o las zardas son reelaboraciones de la música local, aunque la hayan llevado donde nunca habría llegado sola. La lengua romaní (o caló, o romanichel) está llena de términos tomados de las de sus sucesivos anfitriones, e incluso pueden llegar a usar como propias otras lenguas siempre y cuando los aislen del entorno (como hacen con el catalán en Francia o con el rumano en los Estados Unidos, que desempeñan el papel de "lengua de los gitanos"). Algunas costumbres patentemente ancestrales, como los rituales de limpieza y la idea de impureza, que se mantienen todavía en parte a pesar del mimetismo religioso de los gitanos, pueden haberse conservado por su funcionalidad en un modo de vida de alto riesgo higiénico y sanitario y como instrumento para la dominación y conservación de las mujeres del grupo. A la vez, en este momento de crisis asistimos a cambios espectaculares como el dominio de la compraventa de coches usados en Oregon, el eficaz proselitismo de los evangelistas en Francia y España o la aparición y el desarrollo de organizaciones gitanas en un medio que nunca o raramente había trascendido el marco de las relaciones de parentesco.

El conflicto y la reproducción de la frontera

Un grupo paria se ve llevado a enquistarse en las ocupaciones y actividades que la sociedad mayoritaria desprecia, en parte porque debido a ello las deja vacantes y en parte porque el carácter impuro del grupo le permite hacerlo a los ojos de sus

anfitriones. Los gitanos podían practicar dentro de cierta tolerancia la vida errante, la adivinación o la magia (sortilegios amorosos, etc.) por lo mismo que los judíos podían practicar la usura: porque la sociedad paya o gentil requería esas funciones, pero su moral le impedía desempeñarlas por sí misma; había una demanda real o potencial y el grupo extraño se apresuró a presentar la correspondiente oferta. Pero la actividad prohibida, o semiprohibida, coloca siempre al grupo paria al borde de los límites de la tolerancia de su entorno, sea ésta poca o mucha, ya que su prohibición está basada precisamente en su condición de indeseable o condenable.

Llama la atención que, en la Europa de las naciones, los dos pueblos paria seculares han sido dos pueblos sin territorio, sin una patria a la que volver: los judíos tras la diáspora y los gitanos desde su llegada. Ambos, además, han tenido la mala suerte de ser fácil blanco del rencor cristiano: los judíos casi sin remedio, por ser parte de su historia el haberse negado a reconocer a Jesús de Nazaret como el mesías; los gitanos como efecto perverso de sus primeras patrañas en torno a sus orígenes, muchas de ellas vinculadas al sacrificio de la cruz. En la Europa cristiana era muy peligroso destacar por ese lado.

Una vez adoptado el papel del pueblo paria, de chivo expiatorio colectivo de la sociedad circundante, se inicia un círculo vicioso e infernal en el que, haga lo que haga, el grupo ya no escapa a su hostilidad. Si se cierra en sí mismo provoca la desconfianza, es acusado de automarginarse, crece la distancia

que separa su cultura de la mayoritaria. Si trata de integrarse es recibido con menosprecio, ha de soportar el rechazo individual y se aboca a la desaparición cultural.

En el caso de los gitanos, la ubicación de parte de sus actividades económicas en el límite de la legalidad, el desafío que supone la movilidad permanente para una sociedad que basa el control vertical y horizontal en la territorialidad y la opción ya temprana por exprimir y engañar al payo generan una zona de conflicto permanente que mantiene la tensión entre ambos grupos y facilita el cierre y la reproducción del grupo minoritario. Aunque nada absuelve a la sociedad de la discriminación ejercida sobre los gitanos (ni de otras formas de racismo, sexismo, xenofobia, homofobia, discriminación de clase...), tampoco hay que caer en el rito penitente de reinterpretar el pasado de sus relaciones con los payos como un rechazo y una persecución netamente unilaterales. Las ha habido, y el gitano no ha podido responder con medidas equivalentes, pero eso no ha sido todo. Desde el comienzo de estas relaciones ha habido una propensión de los gitanos a engañar a sus anfitriones: patrañas sobre sus orígenes, adivinación, Hokkano Baró, robos menores, deudas que no se pagan, etc. Su extraterritorialidad, por otra parte, planteaba un serio motivo de desconfianza en la época. Si leemos que a los gitanos se les obligaba a llevar un registro por cada cabalgadura nos parece una medida de control de corte racista, pero si nos roban el coche confiamos en que la policía lo encuentre, lo identifique y nos lo devuelva gracias a la numeración única de la matrícula y del motor: hoy en día también

llevan cartilla los caballos, y los caballos de todos, aunque sean caballos de vapor. En la sociedad rural, los caballos y el ganado son quizá los bienes de más valor que una familia normal no puede proteger adecuadamente: los otros o carecen de valor o pueden ser bien guardados. El vecino puede desear apropiárselo, pero su visibilidad nos protege contra ese riesgo. Si los gitanos eran pobres y errantes y el ganado y las aves de corral estaban accesibles resulta difícil imaginar un buen motivo para que no se apropiaran de ellos; en cierto modo podría considerarse como una forma de represalia contra una sociedad que les negaba el acceso al bienestar por medios legítimos; y, naturalmente, también es muy posible que la proximidad de los gitanos fuera la señal para comerse la gallina del vecino, y muy probable que los ladrones de ganado fuesen injustificadamente identificados como gitanos.

Otro factor que empuja al cierre estricto del grupo es que, dadas su movilidad y su utilización extensiva del territorio, la cuantía de la prole es el elemento fundamental del que surge su fuerza. Un grupo numeroso es un grupo fuerte, y viceversa, si bien es probable que su crecimiento más allá de ciertos límites lo haga inviable o provoque la competencia y el disenso internos, llevando a su división. En todo caso, el carácter minoritario de la etnia y numéricamente exiguo del grupo familiar (no frente a su contraparte paya, sino frente a la sociedad global o frente a otros grupos familiares o clanes) probablemente lo empujan a defender con más énfasis su capacidad de reproducción, y en particular la permanencia de sus mujeres. De ahí que los

matrimonios mixtos sean especialmente rechazados y condenados, con mayor fuerza que en el caso de minorías étnicas de base territorial; de ahí, para ser más exactos, que se acepte con relativa tranquilidad el matrimonio de un gitano con una paya, que suele tener como efecto la adhesión de la paya al grupo (aunque por lo general no llegue a ser incorporada como miembro de pleno derecho, lo que tampoco es mucho entre los gitanos tratándose de mujeres), pero se condene sin paliativos el matrimonio de una gitana con un payo, que normalmente se traduce en el abandono del grupo y reduce la capacidad reproductiva de éste.

Este también es un motivo de tensión con el entorno, pues, por un lado, el hombre payo debe ser mantenido a distancia de la mujer gitana, y cualquier otra pretensión por su parte se considerará probablemente ofensiva y provocativa. Debíó ser del trato con los gitanos de donde Ernest Hemingway extrajo su máxima número uno para tratar con los españoles: "Dar tabaco a los hombres y dejar en paz a las mujeres." Por otro lado, el gitano busca relacionarse con la mujer paya porque ello le compensaría de la inferioridad en la que a sus ojos lo coloca o cree colocarlo el payo, porque su medio es sexualmente muy represivo (en contra de tantos mitos literarios sobre la gitana pasional, desde Victor Hugo y Merimée) y porque ello le proporcionaría un motivo de reafirmación de y ante su propio grupo.

En todo caso, la tensión con el exterior tiene el efecto de reforzar la cohesión en el interior. Así como los países vibran

de patriotismo cuando se acerca una guerra, así el grupo gitano se revitaliza a través de su enfrentamiento con el mundo payo. Sin necesidad siquiera de un conflicto activo, ante la hostilidad real y anticipada del mundo exterior el grupo familiar o residencial se convierte en un refugio insustituible. Después de todo, el recurso es familiar en el doble sentido del término: por conocido y por ser propio de la familia: ¿quién no ha oído hablar del coco, del hombre del saco (tal vez un traperero, o un chamarilero), de Camuñas o, peor aún, del gitano por no querer dormirse o por querer alejarse del hogar más de lo permitido?

Pero que lo mismo nos pasa a nosotros, que nosotros para dormir a los niños decimos: "¡Que viene un payo!". [RSEMG]

Aunque no sea ésa su finalidad, y no siendo en todo caso su función manifiesta, no cabe duda de que la sobreprotección que ejercen los gitanos sobre los niños, no dejándolos nunca solos con los payos, etc. (una investigación es una buena ocasión para comprobar la dificultad de hablar con un gitano a solas, y mucho más con un adolescente) desempeña la función latente de soldar al grupo a sus nuevos miembros, volviéndolos recelosos del mundo exterior. En combinación con el matrimonio temprano es también una manera de imposibilitar que conozcan el otro lado de la divisoria étnica antes de verse atados en éste por un conjunto de compromisos de difícil ruptura.

La rígida jerarquización interior en torno a la edad y el sexo, en fin, reduce la exposición del grupo al exterior, minimizando así los riesgos de asimilación cultural. No sólo se

limitan estrictamente en extensión, a menudo hasta reducirlas a la nada, las relaciones externas de los niños, y en menor medida las de las mujeres, sino que cuando son difícilmente evitables o necesarias como parte de la actividad económica es frecuente que se restrinja su intensidad mediante la interposición el marido u otro hombre de la familia, como cuando se las acompaña sistemáticamente en actividades que podrían realizar perfectamente solas (la venta, por ejemplo, o la asistencia a algún tipo de formación de adultos). La salida en grupo al mundo payo, sobretudo de niños y mujeres, tiene también ese efecto, además servir a fines de control social más general (la honra de las mujeres, por ejemplo), pues el grupo retiene la atención del individuo y mediatiza su relación con el entorno.

Adscripción e identidad

El cierre étnico es también una fuente de identidad alternativa y necesaria. Por una parte limita el mundo de referencia y ofrece mejores oportunidades comparativas al individuo, al sacarlo de una competición perdida de antemano. Por otra, puesto que el grupo es interiormente rígido suministra al individuo un lugar relativo seguro, libre de cualquier incertidumbre, y ventajoso -siempre, claro está, que sea hombre, pues para la mujer hay seguridad pero no posición ventajosa. Por último, siendo adscriptiva, la identidad étnica se consigue sin ninguna dificultad, y estando basada en diferencias cualitativas,

no de grado, siempre se puede presentar de forma favorable a quien lo hace.

El mundo de referencia del gitano es, en términos de identidad personal, mucho más reducido que el del payo. Más allá del grupo de referencia vive las relaciones, si es que lo hace, grupalmente: gitanos con payos, rom con calé, 'andaluces' con 'portugueses'... No necesita medirse con tal o cual payo o gitano lejanos porque el que lo hace, llegado el caso, es su grupo familiar o su clan. En ese sentido, el gitano se exige poco, pues basta, si es hombre, con que no pase hambre su familia ni se muestre cobarde y, si es mujer, con que tenga hijos, trabaje y sea fiel. Es un mundo en el que cada cual se mide con su papel, no con los demás en el desempeño de papeles homogéneos o en la escalada de posiciones dentro de jerarquías impersonales.

Para el gitano varón, el único que realmente podría compararse con el payo y en su mundo, el reducto familiar es sin duda un repositorio de la autoestima. Este no es un mecanismo psicosocial gitano, sino universal. En general, todos pugnamos por un lado por mantener o mejorar nuestra posición en las instituciones y, a menudo, salvo que resulten especialmente inatractivas a causa de otros motivos, por alimentar nuestra imagen de nosotros mismos sobre todo en aquéllas que mejor nos tratan -igual que se guardan o se muestran preferentemente las instantáneas que favorecen al fotografiado. Por eso la cultura obrera del taller prima especialmente la masculinidad, quienes ocupan el estrato inferior de la etnia dominante pueden ser más

racistas que los privilegiados y los malos alumnos se inclinan hacia su pandilla. En particular, la familia patriarcal, con su estructura sexista, ofrece siempre al hombre la oportunidad de ser alguien a costa de la mujer; y la familia gitana, por razones obvias, mucho más que la paya. La mujer debe velar por el reposo del guerrero, convertido a su costa en rey de la casa. Mejor que a una cita anónima de apoyo, recurramos ahora a una bien ilustre:

Lo cierto es que la gitana ocupa en el seno de la familia un lugar insustituible y de reconocido valor. Para nuestro hombre gitano más necesitado de promoción, para el que aún no ha acertado con la puerta estrecha, pero esperanzada, de un mayor contacto con el resto del mundo, para el gitano que vive en su mayor pureza la tradicional vida nómada sin aceptar influencias extrañas desde el exterior, la presencia de la mujer gitana a su lado es insustituible. En ella descansa ante la imposibilidad de ser él solo quien saque adelante a los hijos en un mundo que le es totalmente adverso; en ella encuentra el consuelo y el sostenimiento en los momentos de más difíciles situaciones. Sabe que la gitana es la compañera fiel que estará a su lado en la prosperidad y en la miseria y sabe, sobre todo, que la fidelidad de su compañera es castillo inexpugnable para cualquier hombre. (Ramírez Heredia, 1972: 46)

Sin comentarios. Claro que este mecanismo no puede funcionar al revés, aunque a veces, sobre todo en las familias más tradicionales, es la mujer gitana la que, nómada o no, viene de un mundo totalmente adverso, saca adelante a sus hijos, etc. y, desde luego, necesita consuelo, sostén y promoción, pero sólo le esperan las tareas domésticas, la sumisión e incluso la humillación. Otra muestra del lugar de la mujer en la sociedad gitana, y de a quién corresponde el 'orgullo' gitano, es quién ejerce la mendicidad: la mujer, nunca el hombre.

Decía Weber del honor étnico que es el honor de la masa, así como Samuel Johnson del patriotismo que es el último refugio de la canalla. Lo que tienen en común uno y otro es que son reversibles y enteramente gratuitos. El gitano se puede considerar superior al payo al mismo tiempo y sin importarle que el payo se considere superior al gitano: no hay criterio por el que negar la afirmación de cada cual, pues cada uno selecciona los elementos que le parece de su propia cultura y los presenta como le conviene, y lo correspondiente, o sea lo contrario, con la cultura del otro que sirve de término opuesto para la comparación. Donde el payo ve una diferencia entre industriosisidad o vagancia, el gitano una opción vivir para trabajar o trabajar para vivir; donde el payo riqueza y pobreza, el gitano ambición o desprendimiento; si el payo critica una falta de cultura, el gitano denuncia una falta de moral, etc., etc. Por lo demás, para apuntarse al premio no hay que hacer nada, sino que basta con haber nacido, donde quiera que se haya nacido, para ser lo que se es, que sin duda es lo mejor: payo civilizado o gitano libre, lo mismo que no hay nada mejor que la democracia francesa, que la libertad inglesa, que la industria alemana, que la historia griega o que el sol español. El orgullo de los gitanos ha sido repetidamente objeto de comentarios admirados.

La alta estima en que se tienen a sí mismos los gitanos en comparación con los extraños es una de las características centrales de la personalidad gitana. Ha servido en el pasado para permitirle sobrevivir, curiosamente sin amargura, a una persecución y una pobreza inhumanas; de hecho, para prosperar a pesar de ellas. Gracias a su creencia en la superioridad gitana -sin recurrir a héroes ni a figuras de gran importancia legendaria, el individuo llega a verse a sí mismo como un héroe. Aunque vive en los

márgenes de la historia lo hace como un héroe a sus propios ojos, orgulloso y reservado. [Quintana, 1972: 114]

En realidad es más bien al revés: porque vive al margen, y no a pesar de ello, puede el gitano mantener su orgullo personal y étnico. En todo caso, el pasaje es un buen ejemplo de asombro que suele producir en el observador la actitud orgullosa de un grupo al que, por un motivo u otro, se considera inferior o en posición inferior. Antes de que el orgullo gitano sorprendiera a ningún antropólogo ya se había sorprendido media Europa del orgullo español, los rostros pálidos del orgullo de los pieles rojas, los colonizadores del Africa negra del orgullo de los africanos, etc. Por lo demás, las observaciones sobre el orgullo gitano sólo indican a veces la indignación sorda de quien cree que deberían estar contentos con su suerte o correr tras la zanahoria del payo:

Antes de que termine el recreo llego a la clase y hablo un rato con la profesora. Me dice que ha estado en otros centros con población gitana y cree que son una raza muy orgullosa y que no parecen querer integrarse. [AVOB4]

Pero, aunque alguna vez hubiera sido así, la situación actual dista mucho de presentarnos al gitano simplemente orgulloso de sí y de su grupo, pues aunque el orgullo existe se mezcla en distintas proporciones con la vergüenza, un sentimiento ambiguo que ya señalaron Franz Fanon entre los africanos y Jean-Paul Sartre entre los judíos (Guy, 1975). De hecho, el gitano lo mismo niega su pertenencia a ese grupo que se la niega a otros

que bajo cualquier concepto lo son, siempre para evitar una imagen condenatoria.

Si tú un día no te has dado cuenta y cambias a un niño y le pones a un gitano del entorno con un gitano transportado, no quiere, dice que éstos son gitanos. [VSEP5]

Entonces, viven en el barrio [...] y además ellos no quieren juntarse con los otros. Mira, el primer año que hubo comedor, pues... con un criterio no sé si acertado o no, pues el que llevaba el comedor dijo: "Todos los gitanos para acá". Pues al día siguiente vinieron las madres gitanas: "Por favor, no me mezcle a mis hijos con los otros gitanos. Somos todos gitanos pero esos otros son distintos". [AXEDR]

No muy acertado, el criterio. El payo se sorprende de que el gitano diga que él no lo es pero el otro sí, o al revés. Pero el concepto mismo de gitano no es gitano, sino payo. Más allá del grupo familiar, el gitano sólo se considera miembro de un grupo gitano muy limitado. Ni siquiera de los grandes grupos como rom, sinti o calé, sino de divisiones de éstos como kalderash o lovara, incluso rusurja o serbijaja, piamonteses, irlandeses, escoceses, diddikoi, boiás, chourara, romanichels, húngaros, barengrés, cafeletes... y así, cuando menos, dos o tres docenas. Ese grupo es todo lo que el gitano necesita para explotar económicamente el territorio a su alcance y reunirse de vez en cuando a hacer vida social, convenir matrimonios, arreglar problemas con otros clanes o grupos familiares, etc. Aunque reconoce elementos comunes en el modo de vida de todos o casi todos esos grupos, elementos que los separan de los payos, se siente tan lejos o casi tan lejos de ellos como de éstos.

[U]na cosa que me sorprende muchísimo es el racismo que hay entre ellos, por ejemplo entre el muy moreno de piel y el que no lo es. Y otra cosa sorprendente es que los padres de gitanos que están viviendo en el barrio, ya, vienen a decir, a veces, que no le sientes con los gitanos, y se refieren a gitanos ya únicamente como los gitanos de chabolas. [PMEPC]

En realidad, el concepto de gitano, o más exactamente su amplitud, es propia de la cosmovisión paya, en la que la etnia se relaciona estrechamente con la existencia presente o pasada de una comunidad política. Pero la ausencia de esa comunidad es precisamente lo que impide a los gitanos ser una etnia homogénea, o incluso considerarse ellos mismos una etnia en absoluto. El concepto de gitano es el reflejo de lo que el payo hace o hizo con ellos: excluirlos de la ciudadanía, de la comunidad política; la autoadscripción del gitano como caló, gitano extremeño o Tater es el reflejo de su modo de vida, digamos, prepolítico.

Ciertamente la intensidad de una identidad étnica de dimensiones casi familiares es mucho mayor que si se basase en una amplia entidad política. La etnia es como el televisor: cuanto más pequeño, mejor se ve -pero esta vez desde dentro. Y cuando la etnia no es un grupo más de pertenencia, sino virtualmente el único, su carácter excluyente se multiplica hasta el paroxismo. El payo se considera a sí mismo miembro de una nación, tal vez de una región con sus propias características, de una comunidad local organizada, quizá de una clase social, de un partido político, de una profesión o de una confesión religiosa. Son demasiadas adscripciones y afiliaciones como para que ninguna de ellas juegue un papel excesivamente

predominante, pues todo el mundo tiene vecinos de otra clase social, colegas profesionales de otra religión, compañeros de culto de otro barrio, comilitantes de otra región, etc. Ser gitano, en cambio, es omnicomprendido, lo envuelve todo. Por eso el sentimiento de pertenencia es mucho más fuerte: o se está dentro o se está fuera, y el que está fuera es un completo extraño para el que está dentro. Aunque un grupo étnico pequeño no suele tener muchas ocasiones de mostrar su hostilidad hacia otros, cuando cree tenerla la aprovecha.

[E]l gitano tampoco quiere que lo confundan con un quinqui.
[Ni] por supuesto que lo confundan con un payo, o sea, el gitano es gitano igual que nosotros somos payos-payos, y he observado yo que el gitano, sobre todo con los marroquíes que hemos tenido aquí -sabes que tenemos a niños marroquíes aquí-, son racistas. Yo me he quedado absolutamente asombrada. Le dicen en un tono absolutamente despectivo: "¡Moro, cállate!" Asombroso, de verdad, con los marroquíes. Los gitanos, mucho más que los payos, mucho, mucho, pero mucho más, mucho más. [PPEDR]

LA CRISIS

En estos años recientes han saltado a la atención pública numerosos casos de enfrentamiento entre grupos payos y gitanos, entre ellos la expulsión de éstos de diversos asentamientos urbanos por las autoridades locales, varias movilizaciones de vecinos payos contra los planes de realojamiento que les afectaban y contra algunos aspectos de las actividades económicas de los gitanos que implican uso extensivo del suelo, diversas manifestaciones de hostilidad contra los niños gitanos en las escuelas, la identificación indiscriminada de los gitanos con el tráfico de estupefacientes e incluso algunos casos de vandalización de sus zonas de residencia y sus domicilios.

Quizá más preocupante todavía que estos conflictos visibles sea la creciente animosidad contra los gitanos en algunos grupos payos, animosidad que, aunque no llegue a estallar, se percibe en la vida cotidiana de los barrios, en las encuestas de opinión pública y en la proliferación de pequeños incidentes. No es un problema que se limite a las relaciones con los gitanos sino que afecta en general a la actitud ante los otros; ante los que no pertenecen a la comunidad, por un lado, y ante los que se separan de ella, los que se sitúan al margen de sus reglas de juego, por otro. En el primer caso están también los inmigrantes, y en el segundo los delincuentes, los drogadictos, los homosexuales... Los gitanos están en ambos casos, porque la especificidad de su cultura y la real o presunta desvinculación de cualquier lugar

los estigmatiza como extraños en todos ellos y el carácter antitético de sus valores y normas en relación a los del mundo payo los coloca en una relación de antagonismo con éste. Hay grupos que están en oposición, pero dentro (como en su momento la clase obrera revolucionaria), o en una concordancia mimética aunque fuera (como la mayoría de los inmigrantes), pero pocos están a la vez fuera y en oposición, como los gitanos.

Al mismo tiempo, la crisis económica y la consiguiente reducción de las oportunidades agudizan la competencia entre individuos y entre grupos, lo cual revaloriza potencialmente cualquier divisoria cultural ante quien pueda servirse de ella y conduce a que las desventajas se concentren sobre los grupos más débiles. Antes había ya pobres, y marginales, y chabolistas, y analfabetos y de todo, y entre ellos estaba un considerable número de gitanos, pero también estaban otros. Lo característico de la situación actual, desde la perspectiva que nos ocupa, es que las bolsas de más intensa pobreza están resultando cada vez más homogéneas étnicamente dentro de los límites de la nación (es decir, descontando aparte de los inmigrantes).

En cierto modo todo esto no es sino el resultado de dos grandes procesos: por un lado, de la discriminación ejercida contra los gitanos, que ha sido y es mucho más intensa, sistemática y persistente que contra cualesquiera otros grupos pasibles de ella (inmigrantes, mujeres, viejos, jóvenes...); por otro, del cierre del grupo sobre sí que, al menos para sectores importantes del mismo, parece haber detenido el reloj con el

efecto de dejarlos severamente apartados de la corriente principal. Pero puede señalarse también un conjunto de procesos recientes que han contribuido y están contribuyendo a convertir en crisis lo que antes era ya un problema serio y viejo, pero no más perentorio que en los cinco siglos anteriores. Entre ellos cabe destacar la lucha por un espacio urbano escaso y revalorizado, la avalancha repentina e involuntaria de niños gitanos de medios marginales a las escuelas públicas, la alarma social en torno a la delincuencia y la droga y la "etnización", "etnificación" o "racialización", por usar un barbarismo de larga tradición en el multicultural mundo anglosajón, de los problemas sociales, en particular de la competencia por los recursos entre los sectores más desfavorecidos.

La pugna por el espacio

La afluencia masiva de gitanos a las grandes ciudades, dentro de la marea general del vaciamiento del medio rural en los años sesenta, produjo ya su concentración en ghettos chabolistas, poblados de absorción, etc. No obstante, y aunque estuvieran sobrerrepresentados en ese medio, se trataba de una situación compartida con un buen número de payos y no vivida, por tanto, como étnicamente peculiar ni como un callejón sin salida. Sin embargo, las políticas de vivienda de los tres decenios pasados lograron el realojamiento masivo de los payos, así como el de muchos gitanos, pero los que quedaron fuera de ellas fueron casi exclusivamente otros gitanos (más algunos quinquis y,

recientemente, los nuevos inmigrantes). Bien es verdad que a ello han contribuido igualmente la llegada de nuevos grupos gitanos, el abandono o la venta de los pisos por algunas familias gitanas realojadas, etc., pero no por ello es menos cierto que los payos fueron más claramente favorecidos, ni que el tipo de viviendas ofrecidas era a menudo especialmente inadecuado para el modo de vida y las actividades laborales de los gitanos, ni menos todavía que, en todo caso, se ha producido una homogeneización étnica de los poblados.

Mientras tanto, el suelo urbano se ha ido convirtiendo en un medio cada vez más escaso y la vivienda ha pasado a acaparar una parte cada vez mayor de las rentas de las familias y a representar una proporción creciente de su patrimonio. Aunque los espacios que los gitanos chabolistas ocupan en la actualidad son pocos y por lo general no afectados a proyectos urbanísticos, los planes para su realojamiento sí que han suscitado con frecuencia el rechazo o el resentimiento de los vecinos asentados en o próximos a los nuevos terrenos señalados. Primero, porque a menudo se trata de terrenos situados en barrios populares con escaso equipamiento social, en particular faltos de zonas verdes y de esparcimiento, y en los que tal vez había prometido crearlos alguna autoridad territorial, o habían reclamado que así lo hiciera los vecinos, o simplemente se ha pensado sobre la marcha que ése sería un uso más deseable. En pocas palabras, se trata de elegir en la disyuntiva entre más espacio y más equipamiento para una cantidad estable de vecinos o más vecinos para una cantidad dada y seguramente parca de terreno y equipamiento, lo

que potencialmente enfrenta los intereses de los que están con los de los que vienen.

En numerosos procesos se ha manifestado individual o colectivamente, de manera solapada o cínica, otro motivo para la negativa a recibir realojados en las proximidades: la eventual caída del precio individual de las viviendas. El aumento de los precios y alquileres de la vivienda desde principios de la década de los ochenta no sólo ha afectado a la nueva sino igualmente a la vieja; y no sólo ha beneficiado a constructores, promotores y propietarios del suelo sino también a un gran número de pequeños propietarios, es decir, de propietarios de una o, tal vez, dos o tres viviendas. Hasta entonces, la vivienda era un bien bastante accesible para la mayoría y la adquisición de una segunda o una tercera residencia de verano, para los hijos, etc. no era una práctica inhabitual, sino casi una forma típica de ahorro. De repente, una parte importante de la población, distinguible del resto apenas por su edad, por la etapa de su ciclo de vida, o sea, por ser adultos con vivienda en propiedad, vio aumentar vertiginosamente el valor de su patrimonio, mientras otra, los no propietarios, se empobrecía relativamente, o prospectivamente, al ponérsele por delante la perspectiva de tener que emplear una parte leonina de sus ingresos en alquilar o adquirir una vivienda. En definitiva, la generalidad de la población ha aprendido a pensar en la vivienda no sólo como un bien de consumo de adquisición tan necesaria e inevitable como rutinaria, sino como una inversión patrimonial cuyo valor puede variar rápidamente según las circunstancias del mercado. Pues

bien, si los gitanos son vecinos no especialmente deseados por una parte sustancial de los payos, todo propietario de una vivienda razona de manera económicamente impecable al pensar que su asentamiento en las proximidades puede hacer caer el precio de las viviendas de la zona, o al menos dejarlo al margen de futuras subidas generales.

Un problema adicional deriva de la combinación de la escasez de terrenos y viviendas y la solidaridad del linaje. La primera hace que sean pocos los lugares para asentamientos incontrolados, que se formen poblados chabolistas que albergan a varios linajes y que se realoje en masa a sus pobladores en viviendas de altura o bajas concentradas. La segunda es, como ya se indicó, un constante factor multiplicador de los enfrentamientos, que pasan rápidamente de individuales a colectivos. El resultado de la combinación es que los poblados y los bloques de pisos que concentran a gitanos de linajes distintos a menudo son escenario de reyertas entre ellos, que a la larga se saldan con el abandono de uno u otro de los linajes involucrados y/o de los vecinos que no lo están. Desde la perspectiva de la espiral de violencia el abandono es una válvula de seguridad, pero desde el punto de vista de la política de realojamiento es un completo fracaso.

La avalancha escolarizadora

Tres factores han contribuido recientemente a la escolarización acelerada de los niños gitanos: la política de

realojamiento, el salario social y el cierre de las escuelas-puente. Como resultado, el ritmo de incorporación de nuevas secciones de la etnia gitana a la escuela ha dejado de estar marcado por su propio grado de acercamiento al mundo payo, incluso por su interés puramente instrumental en él, para serlo por su dependencia del mismo en otros terrenos y, más concretamente, por la insistencia de las autoridades payas en vincular la escolarización al acceso a otros bienes, servicios y transferencias de origen público.

El factor más obvio ha sido y es el salario social, pues para recibirlo es necesaria la firma de un contrato que especifica la contrapartida obligatoria de enviar a los niños a la escuela. La familia gitana marginal acepta en esas circunstancias enviarlos porque no tiene otro remedio, porque es cordialmente acosada para ello, porque entra en su idea de cómo ganarse la vida que los niños representen ante el mundo payo el sainete de la conversión a la cultura oficial, porque se encuentra ya en una situación de degradación que la lleva a claudicar en la defensa de su particularismo o por cualquier combinación de los factores citados, además de por otros dos motivos que nada tienen que ver con la circunstancia particular de ser beneficiarios del salario social: para que aprendan a leer, escribir y contar y, por qué no, para que conozcan un poco el mundo en el que deberán parasitar. Los que los habrían enviado por otros motivos ya lo han hecho y no están en esa situación. Pero enviarlos no significa, claro está, que no puedan sacarlos en cualquier momento, fomentar el absentismo en función de sus

propias actividades laborales o tolerarlo de acuerdo con el capricho de los niños. La firmeza de su decisión de escolarizarlos está en relación directa con la cuantía del salario social e inversa con su necesidad de hacerse con él. Ese parece ser el problema de la versión madrileña del salario social, el Ingreso Mínimo de Integración, y seguramente de cualquier otra.

Lo del IMI, en un primer momento [...], el dinero que recibían las familias era más alto, y sí que fue un inicio para trabajar el tema de escolarización, porque se les pedía a todas, ¿no? Uno de los requisitos era que los niños fueran al colegio, y lo que se firmaba en los contratos era que los niños asistieran al colegio. [...] Lo que pasa es que ahora han rebajado tanto la cuantía del IMI... Hay familias que se han quedado con cinco mil pesetas, o con catorce mil, y entonces ¿ahí cómo lo trabajas?. Con ese dinero, muy difícil, ¿no?. Estamos casi todos de acuerdo [en la UTS] en que en un principio el IMI [...] sí que servía muchísimo para trabajar con las familias, y actualmente pues, tal como está, pues es mucho más difícil. [...] O sea, el IMI se queda en el absurdo, ya no es motivo de presión, eso. Le dices a alguien: "Oye, que te quitamos el IMI" -";Pues mira qué risa me da!" [VAETC]

Por mucha simpatía que susciten tanto el objetivo (la escolarización) como los que se entregan a él (los trabajadores sociales, en este caso), es patente que lo que en la cita anterior se llama "trabajar el tema" bien podría denominarse exigir, imponer, coaccionar, chantajear... La contrapartida es el compromiso puramente instrumental y condicional de los afectados con la escolarización de sus hijos.

De manera no tan directa, la política de realojamiento produce la misma dinámica. Los trabajadores sociales que se encargan de controlar el "censo" de los elegibles para la

concesión de viviendas son los mismos que les insisten una y otra vez para que lleven a sus hijos a la escuela. Por consiguiente, el aspirante a conseguir la vivienda tiene ahí un motivo para intentar agradar a ese intermediario entre él y las autoridades payas. Por lo demás, es casi seguro que el gitano, para quien el payo no es fácilmente comprensible y que vive él mismo en un contexto en que la autoridad suele ser diáfana y total, sobreestima tanto la potencial influencia del trabajador social como la discrecionalidad de que goza en su actuación. Pero, sea como sea, el determinante principal de su actitud ante el trabajador social es que debe intentar complacerlo para conseguir lo que desea. Después de todo, una vivienda bien vale un poco de aula.

Sobre todo es: "A río revuelto, ganancia de pescadores". Ese es el tema. Si se van a dar pisos o se van a alquilar pisos -no se dan sino que se les alquila-, pues bueno, si yo llego por aquí ahora y me meto aquí, a lo mejor cae. Y, bueno, ¿que tengo que aguantar carros y carretas, y tal? Bueno... [LAGTC]

El motivo principal de la avalancha reciente, en fin, ha sido la supresión repentina de las escuelas-puente, una experiencia transitoria en la que no vamos a detenernos por ahora. Lo cierto es que su existencia ocultaba ante la mayoría de la población paya, incluida la próxima a asentamientos gitanos, la problemática de la escolarización de éstos. Su eliminación significó lanzar a los colegios de la zona, concretamente a los colegios públicos, un contingente de niños gitanos muy superior al que estaban acostumbrados a albergar. Los centros escolares, y sobre todo los padres de alumnos, fueron

cogidos un poco por sorpresa por la radicalidad de la medida ministerial.

Yo me acuerdo la primera vez que llevé cosas al consejo escolar. Estaba T. conmigo, y entonces fue la primera vez que nos mandaron a tantos niños gitanos [del barrio X], y T. y yo estuvimos hablando con el concejal del distrito y con el del Ministerio. Les dijimos que, bueno, que como representantes del APA del colegio nos negábamos en redondo. ¿Y sabes lo que nos contestaron? Que era un plato de lentejas, si querías las comieses... [PMGMA].

En muchos colegios aparecieron así por vez primera alumnos gitanos, o se multiplicó su número por cuatro, por cinco, por cualquier cifra, pasando con ello de proporciones marginales a proporciones decisivas para la organización de la enseñanza. La respuesta de los payos fue en algunos casos desertar de esos colegios, convirtiéndolos así en una variante descafeinada de las escuelas-puente, una nueva subespecie de "colegios públicos con gitanos", distintos de los colegios públicos a secas.

El resentimiento ha sido particularmente fuerte cuando las plazas escolares eran escasas en relación a la demanda local. Este no es, desde luego, un problema que haya surgido con los gitanos, pues la busca de plazas en los colegios próximos hace mucho tiempo que se ha convertido en una actividad estacional de los padres-de-alumnos en el primer trimestre del año, con la misma regularidad que vuelven las golondrinas o se despiertan los osos cuando llega el momento. Pero no cabe duda de que la escolarización de los gitanos ha agravado el problema, por la sencilla razón de que la planificación de la oferta de equipamiento educativo y/o su implementación práctica se había

hecho sin contar demasiado con ellos. Lamentablemente, su reclutamiento en grupo y como grupo los coloca en el punto de mira las familias payas con mayores problemas a la hora de encontrar plazas, que pueden llegar a identificarlos como si fuera los causantes directos del problema.

Hay cursos de venir, en el mes de mayo, y solicitar una plaza para una niña gitana, venir quince días o un mes y luego no verla en todo el curso, y esa plaza está ocupada por esa niña gitana [da golpes con la mano en la mesa, afirmándose] y no la puede ocupar un payo. Al año siguiente, si esa niña quiere volver a entrar en ese colegio, esa niña entra, esa plaza sigue ocupada por ella; aunque sólo venga tres meses, pero sigue ocupada por ella. [PMEMA]

El resentimiento es particularmente intenso porque, con el elevado absentismo de los alumnos gitanos escolarizados en la última andanada, resulta de hecho que siempre hay varias plazas libres en las aulas, pero la burocracia escolar no tiene ninguna solución que ofrecer a eso.

Yo, desde luego, en este tema y no quiero que se me olvide y te lo voy a decir ahora aunque no me lo preguntes... Yo, como madre, lo que estoy muy dolida es en..., en la poca asistencia de niños. Yo, para mí, como madre y como eso, a mí lo que más me duele es que no han respondido y entonces... Concretamente, en preescolar, había cinco plazas reservadas [para niños gitanos] al principio de curso y está viniendo una cuando viene, y entonces, a mí la verdad que, el reservar una serie de plazas para esos niños que luego no la usan, eh, en este barrio, en este centro que hay ese problema de plazas tan enorme, pues... La verdad que yo, cuando veo las clases y veo la silla vacía, siento una especie de revulsivo, porque efectivamente están ocupando sitio que no lo están... [CVEMA]

La guerra de los pobres

La tensión no se limita, ni mucho menos, a las plazas escolares. Aunque la enseñanza es un servicio básicamente gratuito, su mismo consumo provoca la necesidad de adquirir ciertos bienes, como los libros, y las escuelas pueden proporcionar o no, y hacerlo ya gratuita, ya onerosamente, una serie de servicios complementarios, como el transporte y el comedor, cuya disponibilidad y accesibilidad pueden ser de gran importancia para las familias. Ante cada uno de ellos, las familias payas que no los obtienen de forma gratuita, que tienen dificultades para pagarlos, o que no pueden conseguirlos ni aun pagando por falta de una oferta suficiente, y ven que se les proporcionan con prioridad o gratuitamente a los gitanos, pueden sentirse por ello en una posición de agravio comparativo.

[A]l haber problemas de comedor -que el año pasado se quedaron doscientos niños sin comedor, en un barrio donde prácticamente trabajan [todos] los padres, los dos-, pues eso supone un problema para el padre. Entonces como los niños de integración tenían reservada la plaza, eso hizo mucha mella, ¡claro! Entonces, eso levantó muchas ampollas, y la verdad es que hubo de todo, la verdad es que hubo de todo. [CVEMA]

Raramente se perciben, se discuten y se evalúan estas políticas como formas de discriminación positiva, a favor de un grupo desfavorecido. Son vistas, sencillamente, como formas de discriminación negativa, discriminación sin más, contra sectores que, por otra parte, tampoco son precisamente privilegiados, pero que creen cumplir con sus obligaciones sociales. Las afirmaciones sobre que se discrimina a los payos suelen ser hechas en tono

jocoso o irónico, pero a pesar de ello son inequívocas y recurrentes.

P.- ¿Qué piensas de las medidas que se están tomando [...] de apoyo a los niños gitanos?

R.- En este momento... me tienes comprometido... [se ríe]. No, yo creo que tienen suficientes apoyos, y lo que pasa es que yo pienso que, a lo mejor, a quién se esta discriminando es al payo, más que al gitano. Porque el gitano tiene transporte gratis, comedor gratis, libros gratis... [AXEDR]

Los recursos empleados en las políticas de integración se antojan perdidos; el hecho de que aun así no se produzca una escolarización exitosa se percibe como una prueba más de que sus beneficiarios no los merecen; y, si se produce, todavía se ve como un simple subproducto de su actitud predatoria.

Yo, lo de compensatoria [...], creo que la Administración está tirando mucho dinero, está tirando mucho dinero, porque muchos se lo están llevando sin venir a clase [...]. [GREMA]

Sencillamente, los mandan al colegio porque viene un autobús que los trae y los lleva, porque el Estado, quien sea, les da una subvención por llevar a sus hijos al colegio, porque saben que sus hijos vienen al colegio desde las nueve de la mañana hasta las cuatro y media de la tarde, están metidos en un centro, ellos están despreocupados y sus hijos comen en ese centro. [...] Y si, encima, les dan al mes una cantidad por llevarlos al colegio, el que tenga siete u ocho... ¡se están forrando, se están forrando!. [PMEMA]

Este malestar puede extenderse más allá de la escuela. El gitano llega a ser visto como un perfecto gorrón (un free rider, que es lo mismo pero en inglés, para quien prefiera un término más aséptico). La crítica a las políticas de apoyo llega a

alcanzar a las que afectan a las condiciones más elementales para la integración, como el salario social y la vivienda.

No se preocupan de nada, porque van al Ministerio: vivienda a los cuatro días; van a eso: "Toma, pa' esto [da un golpe en la mesa], toma pa' esto" [otro golpe en la mesa]. No les ponen pegas para nada [...]. A los dos meses lo han vendido, y van al Ministerio otra vez y le vuelven a dar otro piso. [PMGMA]

No sólo piden y reciben, sino que no contribuyen y se burlan de todos al exhibirse luego con espectaculares signos de riqueza.

Lo que ocurre es que como estos señores no hacen declaración de la renta ni hacen nada, pues claro, dicen: "¡Somos pobres!" Luego les ves con un Mercedes por ahí, pero... "¡somos pobres!" Entonces, como "somos pobres", tengo derecho a que me paguen libros, a que me paguen esto y a que me paguen lo otro. [AXEDR]

Peor todavía es que la riqueza entre quienes se suponen oficialmente pobres sólo puede ser interpretada como producto del delito, y en particular de una de los más temidos y condenados: el tráfico de drogas.

R2.- Sí, pero luego se van al mercado, eh, y usted compra normalmente lo que más le conviene, ¡claro!, pero ellos se van al mercado ahí, que estoy harto de verlos, y compran todo lo mejor que hay.

R11.- Sí, sí, son así.

(.....)

R5.- Y cargado de joyas, que ¡hay que ver cómo vienen!

R2.- Y cargado de joyas.

R5.- Esas madres de esos niños que no pueden lavarle, cómo vienen a comprar: eso es lo que tenía que ver la Comunidad.

R?.- ¡Y los coches que traen!

R5.- Y pasas por allí y ves que están matando a tus hijos, a tus familiares con la droga, y encima tienes que aguantar lo que tienes que aguantar, ¡eso es lo que tienen que mirar!

R11.- (?) Estuve en el centro de Yuste y había una gitana que iba a pedir la ayuda del IMI con tres kilos de oro, es que...

R?.- Y se la dieron, seguro.

R?.- Y se la dieron. [PMGMA]

Joyas aparte, el problema una vez más es que el estereotipo no carece de fundamento, pero pierde validez en cuanto pasa a emplearse de manera generalizada e indiscriminada: al no discriminar entre individuos, se sientan las bases para la discriminación del grupo. Por otra parte, todo el asunto cobra un aroma de lucha por las migajas que caen de la mesa del banquete, es decir, de enfrentamiento injustificado, innecesario e inútil entre grupos desfavorecidos.

La base cierta del estereotipo es que forma parte del modo tradicional de relación del gitano con el mundo payo la opción de aprovecharse de su credulidad, tanto individual como colectiva. Los servicios públicos, la seguridad social, la asistencia social, las políticas compensatorias, la caridad privada son vistos como fuentes ilimitadas de recursos, y los gitanos llegan a desarrollar una notable habilidad a la hora de presentarse como candidatos idóneos a beneficiarse de ellas. Los payos también lo hacen con cierta frecuencia (evadir impuestos, defraudar al seguro de desempleo, etc.), pero hay tres diferencias relevantes entre un caso y otro. La primera es que los payos no creen que deban o puedan hacerlo, en un sentido moral, de modo que se pueden ver y se ven refrenados por ello, mientras que para los gitanos obra aquí también el tantas veces mencionado doble rasero. La segunda es que para los payos resulta

mucho más difícil porque su forma de vida, estable y registralmente al día, favorece su control: residencia fija, filiación determinada, empleo regular, nómina...; en torno al gitano, en cambio, todo es efímero, inestable, confuso y en gran medida incontrolable. La tercera, consecuencia de las dos anteriores, es que la frecuencia y la intensidad de esta actitud predatoria, y sobre todo de su plasmación práctica y eficaz, es bastante elevada dentro del grupo gitano pero comparativamente baja dentro del grupo payo, y ahí es justamente donde el estereotipo encuentra su base empírica real.

Gitanos y payos pobres compiten a menudo, de forma directa o indirecta, por unos mismos paquetes de recursos: suelo urbano en barrios periféricos y poco equipados, plazas escolares, servicios complementarios, asistencia social... De parte de los gitanos la competencia ha sido siempre y es todavía en gran medida de carácter étnico, ya que para ellos el grupo étnico media todas las relaciones con el mundo payo (el grupo familiar, a su vez, media las relaciones dentro del grupo étnico). Del lado de los payos, que forman y se sienten parte una sociedad más amplia, compleja y diferenciada, la competencia puede tomar diversas formas: individual, profesional, nacional, de clase, de género y étnica, por citar sólo las más importantes. Que la divisoria étnica en particular cobre más o menos importancia depende de la capacidad relativa de defender sus intereses materiales que presenten tanto ella como las otras. En los años sesenta, setenta y ochenta, por ejemplo, la divisoria de clase desempeñó un papel más central en la articulación de intereses

colectivos de los individuos más desfavorecidos, dejando en un segundo plano las cuestiones étnicas. Hoy, sin embargo, el discurso de clase ha cedido claramente terreno al profesional, y éste deja desprovistos de instrumentos de lucha por la mejora o el mantenimiento de su posición relativa a grupos mucho más amplios, que entonces pueden volverse hacia divisorias de fácil manipulación como las nacionales y étnicas. Dicho de forma más simple, la crisis de la izquierda priva a los sectores más desfavorecidos de un proyecto verosímil y, sobre todo, de un blanco al que dirigir su descontento; entonces se hace necesario encontrar otro, y un pueblo paria tiene todas las posibilidades de ser el elegido. Es un fenómeno bien conocido a través de casos como el racismo de los pobres blancos del sur de los Estados Unidos en la primera mitad de este siglo (la white trash, la basura blanca), el papel de los pobres de origen portugués (los caipiras) en la sujeción de los esclavos en Brasil en los siglos XVIII y XIX, la organización de pogromos contra los judíos por la policía zarista como forma de aliviar el descontento social, o su elección como culpables en la delirante representación de los problemas de la Alemania de entreguerras por los nacional-socialistas (la conspiración de la banca internacional o la puñalada en la espalda).

Delincuencia y droga

La identificación de los gitanos con la pequeña delincuencia y, sobre todo, con el tráfico de drogas ha producido

recientemente serios enfrentamientos o amagos de enfrentamiento entre payos y gitanos. En la memoria de todos están las manifestaciones realizadas en diversas ciudades españolas, la aparición de piquetes de vigilancia y los choques -a veces simples ataques- con presuntos camellos y drogadictos. Aunque los portavoces públicos de estas manifestaciones siempre se han preocupado en mayor o menor medida de garantizar que su objetivo eran los traficantes, por su función, y no los gitanos por su etnia, que no les movían planteamientos racistas, etc., y aunque algunos grupos de presuntos jefes de las comunidades gitanas se apresuraron a unirse a la corriente general e incluso a blandir simbólicamente sus cayados y varas contra los miembros del grupo complicados en el narcotráfico -una acción que tuvo un importante efecto pacificador y algún resultado en cuanto al narcotráfico, pero esto último por poco tiempo-, los poblados gitanos y aun algunas zonas de realojamiento nunca dejaron de estar en el punto de mira tanto de la opinión pública como de los sectores de vecinos movilizados y de sus arietes más radicales.

Esta relación entre los gitanos y el narcotráfico, sea real o imaginaria, se proyecta también sobre las escuelas. Aunque las voces de alarma de algunos medios de comunicación ultraconservadores o amarillos sobre el tráfico de drogas en los centros escolares no parecen haber tenido nunca mucho fundamento, las familias siempre son especialmente sensibles a lo que pueda suceder en esos lugares a los que sus hijos han de acudir obligatoriamente todos los días y en los que escapan de su mirada vigilante (y de la del profesorado, sobre todo desde que éste

considera que vigilar los recreos rebaja su status profesional). En particular, numerosos padres de alumnos temen que los últimos incorporados sean no sólo miembros de familias traficantes, en cuyo caso no debería pesar sobre ellos la conducta de sus padres, sino también colaboradores del negocio familiar. En esas condiciones, es fácil que cunda el pánico.

Es que el problema, es que hubo un gitano mayor... bueno, o dos, los que fueran, que asustaron a unos pequeños con una cajita de polvos y les dijeron que era droga. Y de ahí vino todo ya. [...] Entonces ese día estaban un poco, pues asustados, no querían venir al colegio y que uno, pues... mayor, que les había enseñado la cajita y que eran polvos y que les dijo que era droga. Aunque no lo fuera, pero los niños estaban asustados... [AXGMA]

No son solo las familias las que se alarman, pues la presunción de la relación con la droga es compartida a veces por el profesorado.

Y yo le decía: "Anda, Jose, dame el cordón, que no te ha costado nada." Y decía: "Sí me ha costado, señó', me ha costado." Y digo: "Sí, una papelina." [VSEP5]

Alguna familia no insisto en que vengan porque, claro, es que no les puedo decir que [...] por qué se duermen en la clase cuando resulta que parece ser que son la familia la que les tiene a los niños vigilando hasta la una o las dos de la mañana, por ejemplo. [PPEPC]

Si no hace mucho llamó la atención mundial la noticia de que en muchas escuelas norteamericanas se habían instalado detectores de metales en las entradas para que los alumnos no pudieran entrar con armas, también llama ciertamente ver en el patio de recreo de un colegio, sin que haya sucedido nada especial, dos coches, uno o dos perros y varios agentes de policía.

[...] Nos han obligado a que dejemos entrar a la policía en la escuela, cosa que el año pasado nos negamos, y este año nos ha obligado el APA, porque andan diciendo que está clarísimo lo de los niños correos del poblado y que es posible que haya droga en la escuela, y que ellos lo tienen muy claro y que entonces piden permiso para que entre la policía con perros, y el director al final ha claudicado. El año pasado, como la decisión la tomamos nosotros, no pasó por APA ni por consejo escolar, pues vino la policía con sus perros y les dijimos no. Este año van a entrar y además sin aviso, con permiso de la dirección y, bueno, por decisión de un consejo escolar, o sea, que no solamente la dirección, ¿entiendes?. [PMEPC]

Como suele suceder con todos los estereotipos, el que relaciona a los gitanos con la delincuencia y la droga tiene cierto fundamento. Por un lado, la marginación, la ausencia de oportunidades alternativas legítimas, la pobreza, la etiqueta misma de presuntos delincuentes tiene sobre los gitanos, como lo ha tenido y lo tendrá sobre cualquier otro grupo humano, el efecto de una profecía que se satisface a sí misma por el hecho de ser formulada, es decir, el de empujarlos un poco más hacia lo que se les critica. Por otro, el exclusivismo gitano, su doble moral según se trata del propio grupo o de los demás, la itinerancia, etc. también lo favorecen. En el contexto urbano en particular, los rastros y rastrillos, gitanos o no, siempre han sido una salida privilegiada para diversos artículos robados, por lo que entre sus integrantes tiene necesariamente que haber personas implicadas en el robo o en la receptación. Sin embargo éste ha sido siempre y sigue siendo un problema menor que puede dar lugar a comentarios descalificadores, etiquetas injustamente generalizadas o estereotipos en la opinión pública, pero no a serias fricciones interétnicas porque, en todo caso, no vale el esfuerzo que éstas entrañan ni el riesgo que pueden comportar,

así como porque la generalidad de los mortales son conscientes de que todo el mundo es inocente mientras no se demuestre lo contrario y no deben pagar justos por pecadores.

La droga es un asunto mucho más serio, con el cual una parte de los gitanos niegan la posibilidad misma de implicación con el argumento de que sus delitos han sido tradicionalmente otros, siempre menores, o que la moral y la familia gitanas son particularmente rígidas, etc. Sin embargo, hay varios elementos que sin duda hacen encajar con cierta facilidad a los gitanos en el tráfico de estupefacientes. Primero, como en todo, la pobreza, la falta de otras opciones y, de manera general, la condición de grupo paria. Segundo, una vez más, la doble moral que permite hacer al payo lo que nunca se haría al gitano. Tercero, la marginalidad misma de las condiciones de vida, la movilidad y las amplias redes de parentesco, que convierten al gitano en un candidato idóneo a la distribución de algo que es ligero, valioso e ilegal. Y, cuarto, una concepción de la actividad económica y de cómo ganarse la vida en la que se prima la idea del dinero rápido y fácil. Todos estos elementos hacen del narcotráfico una actividad fácilmente encajable en el modo de vida gitano y en su particular relación con el entorno payo, una actividad económicamente ideal, si no fuera por los efectos devastadores que la droga tiene sin excepción sobre quienes la consumen y por el riesgo que corren quienes la producen y/o distribuyen.

Ambas cosas están alcanzando ahora a los grupos gitanos marginales. Por un lado la represión policial y el rechazo social

del narcotráfico, cuyas sombras se extienden también sobre los no implicados. Por otro el consumo que inevitablemente, tarde o temprano, se suscita en las proximidades de la distribución. El narcotráfico divide a la etnia, las comunidades y las familias gitanas, trae consigo inyecciones de riqueza súbita y fácil que hacen crujir las estructuras tradicionales de autoridad y solidaridad, mete a numerosos jóvenes en una espiral de delincuencia e internamiento, crispa las relaciones con la comunidad entorno, destruye individuos y familias...

Es de temer, en fin, que lo peor no haya llegado todavía. La combinación del narcotráfico, que es el problema que aparece como más grave y preocupante en las encuestas de opinión pública después de dos de corte puramente económico y político como son el paro y el terrorismo, o incluso por delante de ellos, con una minoría étnica que viene desempeñando desde hace siglos el papel de pueblo paria y chivo expiatorio puede llegar a ser explosiva.

LA IRRUPCIÓN

Como cualesquiera otras instituciones sociales, los centros de enseñanza son constantemente escenario de problemas diversos, grandes o pequeños, ocasionales o recurrentes, que afectan a unos u otros de los sectores implicados, que se solucionan o se dejan pudrir, pero en todo caso problemas manejables, que se plantean dentro de una coordenadas previsibles y se resuelven de acuerdo con procedimientos más o menos rutinarios y con resultados generalmente aceptados como legítimos. El grado en que la sociedad global, la institución y las pautas de relaciones establecidas entre ambas limitan de antemano el ámbito posible de tales problemas y sus eventuales soluciones sólo llega a apreciarse cuando algo rompe súbitamente el equilibrio; por ejemplo cuando de repente, como ahora, se incorpora un grupo que no es ni se considera parte del consenso establecido. Este es el caso de buena parte de la última generación infantil del pueblo gitano.

Metáforas habituales en el mundo de la enseñanza y la pedagogía como la de la tabula rasa (el niño como cera informe que modelar), el jardinero y la planta (el niño como pura potencialidad) o la mayéutica socrática (la extracción del conocimiento interior) y otras tantas que sería largo enumerar conllevan regularmente la idea de que el niño llega al proceso educativo (que se hace equivalente a escolar) en lo que podría calificarse como un estadio cero, no importa que sea el de la

pureza y la inocencia o el de la naturaleza y la barbarie, y corresponde hacerlo todo, o asegurar que se desarrolle por sí mismo desde el germen, al educador. Sin embargo, la educación en la escuela, la escolaridad, sobre todo en su forma presente, sólo es posible y está de hecho configurada sobre la base de un conjunto de requisitos implícitos, pertenecientes al mundo que se da por sentado en las relaciones sociales cotidianas, pero no por ello menos reales y relevantes; unos requisitos de cuyo cumplimiento se ocupan, aun sin proponérselo expresamente, la familia y la comunidad local. Entre ellos se incluyen los elementos básicos constitutivos de una sociabilidad históricamente determinada, es decir, las condiciones fundamentales sobre cuya base aceptamos empezar siquiera a relacionarnos con los demás; actitudes relativas al valor de la educación, en particular la educación escolar, entre ellos la simple disposición a pasar por ella; valores y creencias compartidos en torno lo que es y debe ser el funcionamiento regular del sistema escolar; disposiciones, en fin, frente a las rutinas de la vida en común organizada. Son requisitos de los que puede decirse, como de tantas otras cosas, que sólo se aprecian cuando se pierden.

Algo más que cabecitas

Un primer problema al que se enfrentan los educadores y los padres de los otros alumnos es que los gitanos, como cualesquiera otros, no sólo tienen cabeza sino también cuerpo. Un cuerpo que,

lo mismo que el de los demás alumnos, la escuela no puede aceptar y gestionar de cualquier manera, sino sólo en ciertas condiciones. Parte del problema se centra en la higiene, pues el aula es siempre escenario de unas condiciones de proximidad (más en España) sólo comprobables a las que se dan en los transportes públicos. Los niños, por otra parte, son, al menos desde la perspectiva de los padres (y desde la de la profesión médica que domina el discurso sobre su crianza), seres frágiles que no deben ser expuestos a ciertas condiciones de insalubridad.

Los sectores gitanos más tradicionales, en particular los que practican una vida más itinerante, no comparten necesariamente los criterios de higiene y limpieza de la sociedad entorno. Esto puede atribuirse a una idea étnicamente específica de la limpieza, articulada en torno a rituales de pureza relacionados con su origen oriental, o simplemente a una respuesta funcional y adaptativa a las condiciones de la itinerancia. Se ha dicho, por ejemplo, que mientras la idea paya sobre la limpieza consiste en apartar la suciedad de la vista aunque esté cerca (los cubos de basura en nuestras cocinas, los cuartos de aseo en nuestras casas y apartamentos), la idea gitana de la misma consiste en mantenerse apartado de ésta aunque esté a la vista (Okely, 1983: 86-7). Quizá sea más simple y acertado, sin embargo, interpretar que las condiciones de higiene que corresponden a una vida itinerante no son las mismas que las que requiere una vida sedentaria. El sedentario, sea el campesino en su cabaña o la población urbana en su ciudad, acumula sus residuos en el lugar o cerca del lugar en que vive, y tiene por

tanto que buscar el modo de destruirlos, neutralizarlos u ocultarlos; el itinerante puede esparcirlos a su paso porque no va a quedarse demasiado tiempo cerca de ellos. El problema surge cuando los criterios correspondientes a un tipo de vida se aplican a otro: sería ridículo acumular los residuos en un viaje, y es un serio inconveniente no cuidarse de destruirlos en un asentamiento prolongado. El problema de los asentamientos gitanos chabolistas es que han desaparecido las condiciones de la itinerancia pero no se han creado las de la sedentarización, a menudo ni física ni culturalmente. Físicamente, porque carecen de la más mínima infraestructura sanitaria. Culturalmente, porque los asentados a veces no parecen sentirse especialmente incómodos con eso.

[E]n todas las asambleas [de padres de alumnos] se oye: "Oye, aquí hay que hacer algo con la limpieza, porque es que vienen con piojos, es que vienen hechos unos cerdos, es que vienen que no se lavan, es que vienen..." [PPEPA]

Otro problema puntual que ha habido es el de la higiene, y ese fue bastante gordo aunque, concretamente en una clase, el tema de los piojos, que ese fue bastante gordo. [CVEMA]

Pues el problema más grande que tenemos ahora mismo, el más grande que tenemos, es el de la higiene. Tampoco te quiero decir que porque haya piojos en el colegio sean de los gitanos [...] pero la verdad es que ahora mismo el problema que tenemos es eso, es tal y como vienen al colegio: vienen completamente llenos de moco, sin peinar, sin lavar. [PMEMA]

A los padres payos les cuesta comprender la dificultad que suponen las condiciones de vida de algunos grupos gitanos, pero tampoco puede decirse que sus aprensiones sean injustificadas. Estas condiciones (viviendas sin suelo, zonas no pavimentadas, falta de agua corriente...), efectivamente, no son nada adecuadas

para el cumplimiento de las normas de higiene convencionales, pero no por ello dejan de tener importancia otros factores como la idea gitana de la limpieza, los hábitos propios de la vida itinerante, las actitudes de descuido provocadas por la pobreza y hasta cierto rechazo casi militante de las normas de higiene payas. El profesorado, por su parte, se puede llegar a encontrar con que se le pide a la escuela, con que no se pretende de manera explícita pero es la única oportunidad de hacerlo, o simplemente con que se presenta como una condición para el desarrollo normal de cualquier otra actividad que se ocupe no sólo de instilar hábitos higiénicos sino también de ponerlos en práctica. Vemos entonces colegios y profesores que tienen que ocuparse de limpiar a los niños, hacer que se duchen, etc; padres payos que se crispan ante el riesgo de que sus propios hijos sean atacados por parásitos u otros procesos infecciosos; padres gitanos que se sienten ofendidos por las reacciones del profesorado o de los otros padres, y niños gitanos que, siendo los que menos responsabilidad tienen en todo ello, pueden verse llevados a atravesar algunas de las peores experiencias de su infancia.

Los colegios y el profesorado, en particular, se debaten entre asumir funciones que no creen les correspondan y desentenderse por entero del asunto. Algunos cogen al grupo de niños más patentemente alejados de las normas convencionales sobre higiene y se ocupan de lavarlos y ducharlos, por turnos, al menos una vez a la semana, lo que supone una persona dedicada a ello todos los días; otros se niegan a instalar duchas por el

hecho de que un grupo no venga en condiciones. El problema puede llegar a producir algunas reacciones desagradables.

La susodicha profesora llegó a comentar que iba a denunciar el caso de los piojos [según la informante saltó con este tema sin venir a cuento] a la Dirección de Sanidad, o algo así, "porque no había derecho a que estuvieran ensuciando su clase", y ya en plena fase histérica [siempre según la informante] decía: "¡A mí nadie me tiene que pegar piojos, ni tener guarrerías en mi clase...!" [PMCCO]

Las rutinas del aula suponen también que los niños lleguen puntuales y despiertos, pero la puntualidad no es una característica de ninguna cultura tradicional ni, por tanto, de la gitana, y el despabilamiento requiere un descanso suficiente y regular. Los niños gitanos pueden llegar tarde a la clase porque entre el autobús que los trae y la puerta del centro se les antoja comprar unos bollos, o pueden presentarse en un estado somnoliento porque han estado viendo la televisión hasta altas horas de la noche (o, en el peor de los casos, porque colaboran como vigías en el narcotráfico). Algunos de estos problemas se relacionan tanto con la cultura gitana en cuanto cultura premoderna como con las condiciones de vida en estado de extrema pobreza, como la apatía o la compulsión de satisfacer inmediatamente los deseos, mientras otros son inequívocamente característicos de la cultura gitana, como la participación irrestricta de los niños en las actividades de los adultos (que explica, por ejemplo, su permanencia ilimitada ante el televisor) y su falta de disciplina personal.

En fin, no sólo hace falta que lleguen, y que lo hagan en condiciones, sino también que se atengan al ritmo y el tipo de actividad que la escuela quiere. El primer problema, a menudo, es que se mantengan sentados durante el largo horario escolar.

P.- ¿Y qué problemas son los que con mayor frecuencia se dan en los niños gitanos: problemas de comportamiento o problemas...?

R.- Son problemas disciplinarios [sic]. Sí, porque son niños que no están adaptados a estar sentados, a estar quietos, a estar disciplinados... y entonces son más de ese tipo. [...] O sea, que son niños que lo llevan en la sangre, el moverse, y no pueden estar sentados como otro niño normal. [AXEDR]

Luego, también, hazte a la idea de que esta gente está acostumbrada a vivir, bueno, pues a su aire, y meterse entre cuatro paredes sentados en un pupitre y todo eso, pues, bueno, hasta que asumen o asimilan esa historia, les cuesta y hay un proceso de adaptación. [FUGTC]

La adhesión

La relación pedagógica escolar supone la aceptación por el alumno de unas pautas de autoridad que distan mucho de ser inevitables, naturales o espontáneas, por más que los propios niños y jóvenes, las familias y el profesorado... payos las den habitualmente por supuestas. La familia es el primer contexto en que el niño vive e interioriza el hecho social de la autoridad, pero la autoridad puede tomar formas muy diversas. En la familia occidental moderna, o paya si se prefiere, aunque la posición de hombres y mujeres no es igualitaria ambos gozan de una autoridad en principio indiscutida (desde el mundo adulto) sobre la infancia y la juventud y, normalmente, la ejercen sin demasiadas

fricciones entre ellos sobre la base de una división implícita pero sistemática de su ejercicio. Así, por ejemplo, en las familias que ya podemos llamar tradicionales la autoridad cotidiana corresponde a la madre, mientras la autoridad última tiene por titular al padre. Al mismo tiempo, y aunque los papeles de padre y madre, como cualesquiera otros, resultan para el niño difícilmente separables de los de las personas que los desempeñan (su padre y su madre), las relaciones más amplias de parentesco, vecinales y otras van introduciéndolo con suavidad a la idea, al menos, de que los adultos poseen en general autoridad sobre los niños, lo que a fin de cuentas es el primer paso hacia la universalización de los papeles dotados de autoridad, es decir, hacia su abstracción respecto de las personas particulares que los desempeñan.

La familia gitana es también un escenario de relaciones de autoridad, centradas alrededor de las jerarquías de género y edad, por tanto machistas y adultócratas, vale decir patriarcales, como las payas, pero en medida mucho mayor y, para lo que nos ocupa, con algunas diferencias sustanciales. La primera es que el predominio de los hombres sobre las mujeres es prácticamente absoluto; la segunda, que aunque el número de adultos que ejercen alguna autoridad cotidiana sobre un niño tal vez sea mayor, su papel es más difícilmente separable de la persona particular de sus ocupantes. En el primer aspecto, es notable que en la familia gitana la autoridad de los hombres sobre las mujeres no sólo es producto de una relación desigual ceteris paribus, o sea entre los cónyuges, o entre hermanos, o

de forma difusa en el conjunto de la comunidad, sino que se antepone, por ejemplo, a las jerarquías de edad e incluso a las relaciones de filiación. Así, el niño gitano llega a gozar de autoridad sobre sus hermanas mayores, y cuando ya es mozo sobre su madre y como yerno sobre su suegra o como cuñado sobre su nuera. Por otra parte, aunque la asociación entre autoridad y edad es muy fuerte, aquélla posee poca fuerza fuera de la línea de filiación y ninguna al margen o en contra de ella. El gitano debe obedecer incondicionalmente a su padre, y éste al suyo mientras no sea demasiado anciano. La relación general de autoridad, en otras palabras, está indisolublemente ligada, aunque sea un patrón cultural de carácter general y omnipresente, a la esfera particular del parentesco.

Pero la autoridad escolar es comparativamente universalista en un doble sentido: primero, por cuanto no hace distinciones en atención al género del docente, tanto más cuanto que éste es la mayoría de las veces una mujer, una maestra (incluso si los alumnos y los propios docentes atribuyen distintos grados de autoridad o de legitimidad en su ejercicio a maestros y maestras, lo que sin duda sucede en cierta medida, se trata de diferencias menores y en ningún caso formales); segundo, porque el papel de enseñante se presenta con relativa independencia de la persona concreta que lo desempeña, correspondiendo sus funciones, su autoridad, su legitimidad e incluso su carisma al papel en sí como una característica derivada de su inserción en la institución escolar, no a la persona investida con ellas.

Los niños y niñas payos aceptan con facilidad la autoridad de una mujer, y la escuela logra sin demasiadas dificultades llevarlos a diferenciar entre el papel y su ocupante. Los niños varones gitanos ofrecen obvias resistencias a lo primero (no así las niñas gitanas, claro está) y tanto ellos como las niñas gitanas tienen serias dificultades para lo segundo.

En la relación entre profesores payos y alumnos gitanos pueden surgir fácilmente fricciones por el uso de muy distintos códigos lingüísticos y por la existencia de concepciones muy divergentes de la autoridad. Un motivo de estupor de muchos profesores, y sobre todo profesoras, es el lenguaje de algunos niños gitanos, tanto por la abundancia de palabras malsonantes o alusivas al sexo y otros tabúes payos como por la implícita falta de reconocimiento de la autoridad del docente. En el mejor de los casos, el profesorado simplemente se resigna y confía en lograr poco a poco una conducta más acorde con su idea de la relación docente.

La profesora pregunta a J.: "J., ¿ya te lo has aprendido?", a lo que el niño responde con un resuelto: "Espérate". La profesora censura la respuesta: "Así no se dice". [PPOB5]

En el peor, la falta de entendimiento puede hacer quebrar la posibilidad misma de convivencia, segando desde el principio las bases para la incorporación del niño a la vida regular de la institución.

[P]or ejemplo, cuando insultan a la profesora y ésta o les expulsa o sale corriendo para contárselo al director: para

M. sería un hecho sin importancia que normalmente lo pasa por alto. Me comenta que es posible que ese insulto se lo haya oído a su padre dirigírselo a su madre antes de salir para el colegio y la madre se lo haya tomado con toda naturalidad... [NAEPC]

La autoridad del profesor es aceptada con menor dificultad si se le reconoce un papel particular, bien sea por la simple obstinación de su presencia y de su poder manifiesto para castigar, bien como efecto del apoyo de la familia, aunque sea limitado y condicional. Pero se trata todavía de ese profesor, probablemente de esa maestra, de su persona particular e irremplazable, no del papel o de la posición en sí.

[L]o que sí que es verdad, que a nosotros nos ha costado mucho trabajo, era... Por ejemplo, ellos reconocen a una persona como dirigente, a una, a una sola, no reconocen al resto. Teníamos graves problemas cuando cuidábamos el recreo porque entonces te decían, por ejemplo: "No, es que a mí la Fulanita es la que me regaña porque, pa' eso es la que manda en mí", no sé qué, no sé cuánto; pero a los demás no les daba, pues... bueno, la autoridad que debían de tener. [PPEDR]

También faltan en el niño gitano otros tópicos parsonianos: la especificidad y la neutralidad afectiva. Se diría que las opciones entre las cuales se debate el niño gitano en la escuela son o el desentendimiento y la falta total de compromiso o verse envuelto en ella con más facetas de las que la escuela le reclama. Un resultado de esto, aunque no sólo de esto, es la permanente demanda de la atención del profesor por parte de los niños gitanos tan pronto como deciden pasar a involucrarse en algún grado.

J. levanta la mano pero el profesor se encuentra ocupado con unas alumnas. Como no le hace caso, J. le habla en alto y el profesor le dice que tiene que aprender a levantar la mano antes de hablar. [SLOB5]

Otros elementos a tener en cuenta tras esta actitud son, sin lugar a dudas, la falta de socialización en las rutinas escolares y, posiblemente, la idea de fondo de que se trata de conseguir de la escuela lo que buscan en ella -leer y escribir, hacer algunas operaciones- tan pronto como sea posible, incluso pasando por encima de sus compañeritos.

J. va a la mesa de la profesora. Algunos niños le dicen que tiene que levantar la mano para que la profesora le diga cuándo puede ir a la mesa. J. no hace caso. La profesora lo atiende, y señala lo que le queda por hacer. Pide que le muestre la tarea cuando la finalice. [PPOB3]

A M. se le ha asignado tarea y pide ayuda de la profesora. Para ello, se levanta a la mesa de ésta, no como otros alumnos que por lo general preguntan desde sus respectivos sitios. [AVOB4]

Los maestros no salen de las escuelas de magisterio preparados, ni acuden a las aulas esperando encontrarlos, para ninguno de los dos extremos mencionados, sino para un término medio que los niños gitanos no frecuentan.

[L]es cuesta mucho adaptarse a las normas de convivencia que tú pones en la clase. Quieren ser ellos los primeros, porque ellos, les han metido tanto que ellos tienen que ser... entonces son los que más atención exigen en la clase. El gitano que quiere trabajar, ése, te está agobiando todo el día en el trabajo, [...] ése te atosiga, quiere que estés pendiente de él todo el día. [VSEP5]

Para algunos docentes, esto es casi un flechazo amoroso, una especie de reencuentro con la autenticidad de la naturaleza humana.

Son muy cariñosos o te odian a muerte y te lo dicen así. Lo que sí son es más espontáneos, porque ellos, claramente, te manifiestan su estado de ánimo en cada momento. [AXEPC]

Pero para otros no lo es, y no tienen otra respuesta que la de llamar al restablecimiento de la rutina y esperar a que el alumno gitano se incorpore a ella.

En una de las preguntas, contesta M. cuando la profesora había elegido a otro niño para que contestara. La profesora me indica: "Eso son los gitanos, siempre a destiempo". También me comentó: "Y eso que no ha venido P. [me indica dónde se sienta, en una de las esquinas cercana a su mesa], ¡eso es...! [hace aspavientos]" [GROB3]

La escolarización de los grupos más reticentes da sistemáticamente lugar a una pequeña épica de cada colegio. La situación puede ser mala, pero invariablemente se informa de que antes era todavía peor.

El profesorado estaba verdaderamente asustado. Porque en esto no había manera de poner orden. Además, se te escapaban cuando les llamaban la atención: "¡Me voy con mi papá!", y no había quien lo sujetara ahí. Yo estuve con uno, ahí, una vez, más de media hora. Estuvo dándome patadas más de media hora porque decía que quería irse con su papá, que la señorita le había llamado la atención. Muy mal... lo pasamos bastante mal los dos o tres primeros años porque ellos venían, yo creo que totalmente a la fuerza, aquí, y a la defensiva. Eso ha cambiado muchísimo, pero fueron dos años o tres bastante conflictivos. [SLEDR]

La hecatombe académica

El subsistema de la Educación General básica parece haber encontrado un equilibrio homeostático en el que se mantiene de manera bastante apacible desde pocos años después de la Ley General de Educación. De entonces a hoy toda la normativa atinente a la evaluación del alumnado en la enseñanza básica ha girado en torno a la convicción de que todos los alumnos deberían poder llegar a cubrir la totalidad del ciclo de ocho años. Deberían, al menos, acceder al último curso, aun cuando pudieran terminarlo sin éxito. Para ello se han adoptado distintas combinaciones de medidas como la promoción automática, la recuperación, la promoción con parte del curso suspendido, la repetición sólo en el año final de cada uno de los tres ciclos, la repetición sólo en el tercer ciclo o segunda etapa y sofisticadas distinciones entre lo "suficiente" y lo que no lo es. Hasta hace nada la E.G.B. producía al final de cada curso, con una regularidad pasmosa, un tercio de certificados de escolaridad, o sea de fracasos escolares individuales; en el último quinquenio ha descendido sistemáticamente la cifra y parece querer estabilizarse en torno a o cerca de una quinta parte. Es tentador atribuir el tercio de antaño a una suerte de síndrome de campana, o gaussiano, en la evaluación (un tercio de "listos", otro de "normales" y otro de "tontos", o como se les quiera llamar siempre que sean tercios) y el cuarto o el quinto más recientes a la influencia de los debates sobre la reforma, la obsesión rampante con el fracaso, etc., pero lo que nos interesa subrayar aquí es tan solo la estabilidad: en vez de una

oscilación en torno a un patrón consistente, o simplemente errática, las cifras de graduados y certificados presentan una fuerte consistencia de un año a otro, salvo porque se ha producido un súbito descenso de los certificados, y aun entonces parece conducir a un nuevo punto bastante estable.

Tabla I
NIVEL EDUCATIVO SUPERADO POR LOS ALUMNOS GITANOS
(Porcentajes)

AÑOS	MENOS QUE C. INICIAL	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
8	62.3	37.7	-	-
9	51.6	48.4	-	-
10	34.8	58.4	6.8	-
11	30.3	53.5	16.2	-
12	27.4	43.5	29.1	-
13	25.8	30.8	43.4	-
14	22.8	27.1	49.3	0.8
15	22.3	22.4	53.9	1.4

En la perspectiva del sistema, tal estabilidad puede ser la revelación de una lógica inherente, cualesquiera que sean su interpretación y su valoración, o una simple curiosidad sobre la que basar un comentario anecdótico, pero desde el punto de vista del profesor individual podemos estar seguros de que representa un elemento de tranquilidad y autoafirmación. Si uno sabe que, en general, fracasa más o menos, año tras año, un tercio de la población escolar, o un cuarto, o un quinto -y uno lo sabe por los periódicos, por la inspección, por la experiencia, por las conversaciones con los compañeros, etc.-, puede contrastar con

esta tónica general sus propios resultados; no ya para medirse contra el listón, sino para algo mucho más necesario aunque parezca más prosaico: para vivir en paz consigo mismo. Con las correcciones debidas según que los propios alumnos sean especialmente brillantes o asilvestrados, o según que en el año en cuestión se sienta uno más inclinado a revelarse como abanderado de la calidad académica o de la igualdad de oportunidades, la tónica general es siempre, tanto o más que un indicador o un dato, una indicación y una norma.

Tabla II
ABSENTISMO DE ALUMNOS GITANOS
 (Madrid-Centro, 1992-93)

La reciente llegada

masiva de alumnos gitanos ha descabalado datos, indicadores, indicaciones y normas no en el conjunto del sistema educativo, donde su efecto es estadísticamente menor y desaparece de la vista tras los efectos opuestos de otros cambios y tendencias, pero sí en el ámbito de referencia cotidiano del profesorado y las familias. En horizonte del centro esta disrupción

se manifiesta en la elevación súbita de las cifras de abandono, absentismo y fracaso escolares, y en la perspectiva del aula lo

CURSO	Días de asistencia (total 53)		
	0-19	20-39	40-59
Infantil, 1°	28	21	18
Infantil, 2°	92	59	68
Infantil, 3°	128	65	61
E.G.B., 1°	185	99	104
E.G.B., 2°	251	141	150
E.G.B., 3°	222	123	117
E.G.B., 4°	205	127	89
E.G.B., 5°	215	131	143
E.G.B., 6°	140	93	111
E.G.B., 7°	110	73	104
E.G.B., 8°	54	49	62
TOTAL	1630	981	1017

hace como desnivel entre los alumnos y como discontinuidad en el aprendizaje.

En los centros estudiados, los niños gitanos se cuentan por decenas entre la matrícula total, pero generalmente bastan los dedos de una mano para los que llegan a la segunda etapa. Mejor que detenernos en los casos estudiados por nosotros es recurrir aquí a estadísticas más comprehensivas. La tabla adjunta ofrece datos sobre el nivel de educación alcanzado por los alumnos gitanos de ambos sexos de ocho a quince años en el curso 1988-89 (CIDE, 1992). Como puede verse, la presencia en el tercer ciclo es casi simbólica. (En la fuente de la que procede esta tabla, no obstante, se echa de menos una mayor especificación sobre a qué se denomina "gitanos", aunque probablemente se refiere a un contingente situado entre catorce y quince mil, del cual se ocupaba en ese curso la Subdirección General de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia)

Desde la perspectiva de unos centros acostumbrados a que los alumnos se mantengan hasta el final, se trata de un resultado catastrófico. Lo mismo puede decirse del absentismo, sobre todo cuanto deja de ser la excepción para convertirse en la práctica más regular, volviendo excepcional la asistencia. La segunda tabla, tomada de la memoria de Educación Compensatoria del curso 1992-1993, ofrece datos de asistencia para 3.638 alumnos de la sección centro de Madrid. A los profesores les cuesta aceptar tan tremenda muestra de desapego, lo que se expresa en una constante

actitud de reproche hacia las familias, cosa que no necesariamente mejora la disposición de los alumnos:

La profesora pregunta al niño, que lleva dos días sin venir: "¿Qué ha pasado los dos últimos días?, ¿por qué no has venido?". "Mi madre ha estado mala", es la respuesta del niño. "¡Anda, tu madre ha estado mala!", es el comentario escéptico de la profesora. [CVOB4]

S. [alumno] le dice a I. [maestra] que mañana no puede venir porque se va a chatarrear con el padre e Isabel sugiere que le diga a su padre que no puede ir porque para él la escuela es muy importante. Santiago no presta atención al discurso de la profesora y recoge sus cosas para salir. [SLOBC]

La profesora le pregunta a R. que por qué faltaron todos el Lunes. La razón es porque tuvieron que ir al culto "de los pequeños". I. le dice que cómo se les ocurre hacer reuniones en el culto un lunes, que es día de colegio, y que deberían decírselo al pastor. No hay respuesta. [SLOBC]

La segunda parte que sigue a la deformación del proceso es la catástrofe de los resultados. La gran mayoría de los niños gitanos -o, más exactamente, de los identificados como tales- no accede a la segunda etapa de la E.G.B., y la práctica totalidad nunca llega a poner el pie en un aula de octavo curso.

El desnivel

Los nuevos alumnos gitanos que llegan a los centros lo hacen a menudo por ver primera pero con una edad que ya no corresponde a la del comienzo de la escolaridad obligatoria, sino con dos, tres, cuatro e incluso más años de retraso; otros, aunque hayan llegado más o menos a tiempo, acumulan después años de desfase a través del absentismo, del desinterés o, sea cual sea la causa,

de un bajo rendimiento. Así, permanentemente se plantea el problema de la diferencia de nivel entre una buena parte de los alumnos gitanos, en particular los procedentes de zonas chabolistas o de realojo reciente, y el resto, que en general o mayoritariamente son alumnos payos. La disyuntiva se plantea entonces entre clasificarlos por su edad cronológica y biológica, asumiendo el desfase académico con respecto a sus compañeros de edad y aula, o hacerlo según su edad y su nivel escolares, en cuyo caso se plantean problemas de relación y convivencia por la diferencia de edades dentro de un mismo grupo. El hecho de que en general se opte por el criterio de la edad biológica, aunque sea en contra de la opinión de algunos profesores -entre los que destacan quienes viven, por cierto, la heterogeneidad así producida, pero habría que ver a dónde llegaban las protestas si se adoptara el criterio opuesto-, puede considerarse como una concesión a los propios alumnos gitanos, que se quejan más de las diferencias de edad que de las de nivel, pero también como una confesión implícita de que la socialización es un problema más relevante que la instrucción. De hecho, tanto el alumnado gitano como sus familiares adultos parecen muy sensibles a las diferencias de edad:

[Lo dejó] en... en sexto [lo dijo primero el niño que se encontraba allí], porque ya, como en ese colegio el mayor que va es él, pues ya se aburre, y este curso pues le estoy diciendo más que a la fuerza que vaya, éste quiero que siga... [PMEMG]

[L]a gente, pues... con doce, trece años, pues eran unos niños, y yo era un poquito más grande y daba cosa estar con ellos, me daba hasta vergüenza. [...] Y yo, ya, bueno [¿?], pero bueno, qué es esto... Y no... [¿?], es que ya hago el ridículo aquí, ya por eso me... Me influyó mucho eso, yo lo llevaba fatal, y ya no es plan de estar haciendo el tonto.

Porque, es más, me gustaba y me gusta, pero ya no... ya no podía aprovechar el tiempo, estaba desilusionado, me quitó las ganas. [COEJG8]

Para los maestros acostumbrados al grupo homogéneo, la irrupción de un cierto número de alumnos con un nivel absolutamente distinto, en concreto mucho más bajo, es poco menos que un torpedo en la línea de flotación, por mucho que lo acepten y lo asuman.

Me asusté, porque yo tenía mi curso, que eran dieciocho [con los que ha estado de 2° a 5°] y me han metido nueve; de los nueve, siete eran gitanos y dos eran bastante... tenían un nivel muy bajo. Y dije: ¡que me han fastidiado! [...] Porque en este curso, en quinto, como vienen los repetidores, pues entonces yo dije, pues... me destrozan todo. [AXEP5]

Esto ocurre con independencia de la medida en que el docente esté dispuesto y sea capaz de afrontar la tarea de organizar una enseñanza y un aprendizaje diversificados, individualizados. La autora de la anterior declaración citada se mostraba, pese a su preocupación inicial, satisfecha porque creía haber conseguido que todo el grupo trabajara y aprendiera, así como que los nuevos miembros se integraran con los más antiguos. En general, los colegios se muestran tanto más tranquilos cuanto más creen en la individualización de los objetivos y los métodos pedagógicos, un viejo tópico de la profesión que, sin embargo, la mayoría de las veces no tiene otra existencia que la meramente discursiva.

¡Ah! desnivel. En el tema del desnivel yo estoy personalmente bastante conforme.. Creo, como antes ha apuntado G., de que tenemos la suerte de que el equipo de

profesores se..., se cree lo de la individualización de la enseñanza. [PPEPA]

Pero no todos se lo creen. Lo más común no es una afirmación de las excelencias de la diversificación o la individualización, sino simplemente ignorar las diferencias. Una forma de hacerlo es la que consiste sencillamente en esperar a los alumnos de menor nivel a final del curso, es decir, en dejar que se rezaguen y constatar luego sus malos resultados, como si no hubiera otra cosa que un problema de rendimiento individual. Otra es interiorizarlas, convirtiéndolas así en expectativas que guían la acción, y modelar en función de ellas una pedagogía -o más bien una no-pedagogía- para estos alumnos, como sucede cuando simplemente se les entretiene con tareas que nada tienen que ver con las que ocupan al núcleo principal de la clase. Algunos profesores protestan abiertamente de que se clasifique a estos alumnos de acuerdo con su edad real:

El profesor, al finalizar la clase, me repite la idea de antes, que no entendía muy bien para qué mandan a M. a un grupo de este nivel, porque está muy atrasada. Lee en cartilla, insiste. También me comenta que, como es ella sola la que va atrasada, si la atiende descuida, abandona al resto; que, si fueran todos los que tuvieran el nivel de M., entonces sí. [CVOB5]

Hasta el honor académico del colegio puede, en la visión de algunos, verse afectado:

¡Claro!, eso sí, ahí sí el profesorado se queja mucho, eso entorpece mucho el... Y luego, pues, el rendimiento total y lo que hacemos luego al final de curso, tantos aprobados, tantos asistentes, tanto... Todo eso baja mucho el nivel

de... de las notas finales, del resultado total académico, del resultado académico del colegio. [GREDR]

Huelga decir que esta preocupación hace mella todavía más fácilmente entre los padres de los alumnos payos, quienes pueden pasar sin dificultad a achacar los problemas académicos de sus hijos a la desacostumbrada heterogeneidad de los grupos.

El problema es de los niños que han metido en la clase sin tener el nivel de nuestros hijos, que interfieren muchísimo en... en..., en el saber de nuestros hijos. [...] Para mí es todo el problema que hay: nuestros hijos están dejando de aprender porque tienen que enseñarles a los otros, y los otros ni aprenden, los otros ni aprenden. [PMGMA]

El fondo del problema es que ni la institución escolar, ni el profesorado, ni las familias de los alumnos están ya en condiciones de imaginar otra escuela que la graduada, hoy significativamente llamada ordinaria, por más que buena parte de ellos todavía se educaran en aulas unitarias.

[L]os chavales gitanos, como no tienen una escolarización normalizada, pues, claro, a la hora de estar integrados en las clases ello hace que las unidades, en vez de ser unidades ordinarias, sean unidades unitarias. Entonces, ahí, el chaval lleva unos niveles tremendos de..., de..., de... En una clase de quinto te puedes encontrar a gente desde primero de E.G.B. hasta quinto de E.G.B. Entonces es una barbaridad, es una barbaridad, porque el profesor tiene que hacer una auténtica escuela unitaria, con lo cual un chaval de régimen ordinario no puede alcanzar nunca un nivel que puede tener en otra zona de la capital. [PMEDR]

Por suerte o por desgracia, las cosas no son tan claras. Aunque la escuela graduada se presentó y fue mayoritariamente vista en su momento como el paradigma de la racionalidad

pedagógica, y aunque las escuelas unitarias (generalmente rurales) fueron finalmente barridas por una política muy poco sofisticada de concentraciones escolares hoy no resulta en modo alguno evidente que todo sean ventajas del lado de los grupos homogéneos. Sin contar con el aspecto de desarraigo de la comunidad que ha supuesto en muchos casos el paso a escuelas graduadas, experiencias históricas como la de la enseñanza mutua y diversos experimentos pedagógicos más recientes basados en la cooperación entre alumnos de diferentes edades -por ejemplo, los de Milani- permiten poner en cuestión el modelo supeditado a la homogeneidad.

En el caso concreto de los gitanos hay algunas razones adicionales para interrogarse sobre la validez universal de los grupos homogéneos. De hecho, todo el proceso de socialización en la cultura gitana se basa de un modo u otro en la colaboración entre individuos de edades distintas, trátase de la mera imitación de los adultos por los niños o de la tutela que ejerce los que tienen más edad sobre los que tienen menos. Al clasificar a los niños gitanos según sus normas formales, la escuela rompe o cuando menos ignora sus estructuras habituales de socialización, los coloca en una situación de indefensión potencial y, por tanto, en una actitud de desconfianza y se priva a sí misma de la posibilidad de sacar provecho de las potencialidades tutelares y formativas de las relaciones ya estables entre niños de diferentes edades.

LA BABEL DE LAS PROFESIONES

La institución escolar es, en apariencia, coto exclusivo de una sola profesión: los docentes. Sin embargo, un epígrafe tan amplio engloba en realidad a grupos claramente diferenciados tanto por su formación y su carrera como por su campo de actuación como son los maestros que se ocupan de la enseñanza primaria, los licenciados en la secundaria y los doctores en la universidad; las figuras intermedias o combinadas son simplemente figuras de transición. Sobre esta base esencialmente unitaria en cada nivel educativo se han intentado levantar, con mayor o menor éxito, algunos grupos profesionales diferenciados como los inspectores siempre, en otro tiempo los directores y hoy en día una amplia gama de especialistas de denominación cambiante (formadores, formadores de formadores, responsables de área y ciclo, coordinadores, asesores, etc.).

Menos visible, pero no menos real, es la intrusión de grupos como los pedagogos en cuanto tales (por ejemplo, a través de los equipos psicopedagógicos), los psicólogos, los orientadores y consejeros académicos y profesionales. Otros grupos han intentado de un modo u otro incorporarse por sí mismos esa fuente inagotable de oportunidades laborales (aunque ciertamente oscuras) que es la enseñanza, pero por lo general han terminado siendo asimilados por el grupo ya presente, como ha sucedido con los profesores de educación física, de enseñanzas artísticas o de técnicas del hogar. Algunos, en fin, se han visto

decisivamente desplazados, tal como ha ocurrido con los religiosos o también con los propagandistas del anterior régimen político.

Este movimiento es siempre producto de una doble tensión. Por un lado, y generalmente en un primer momento, la opinión pública, la clientela familiar, la administración educativa o todos ellos plantean a la escuela nuevas demandas que los maestros no son ni se creen a primera vista capaces de satisfacer, lo que genera un vacío aparente que alguna profesión ya asentada o en proceso de desarrollo se apresura a ofrecerse para satisfacer. Así, por ejemplo, la demanda de una atención más individualizada puede suscitar el entusiasmo de los psicólogos, la de orientación académica y profesional puede despertar los apetitos de sociólogos y economistas, etc. Por otro lado, a menudo en un segundo momento que sigue como reacción al anterior, el magisterio y el profesorado reaccionan en defensa de la exclusividad de sus competencias reclamando que la satisfacción de las nuevas demandas se incorpore al ejercicio regular de la docencia, exigiendo su subordinación y la de quienes se ocupan de ellas a la tarea principal de la enseñanza y a los enseñantes como tales u ofreciéndose por sí mismos para rellenar el nuevo nicho aparecido en el sistema educativo.

Esta tensión es difícil de resolver, pues el mantenimiento de la exclusiva profesional requiere un esfuerzo especial para demostrar la propia suficiencia frente a las ofertas y las promesas de los competidores, generando así nuevas tareas e

incertidumbres, mientras que la adhesión a las rutinas y a la vieja división del trabajo trae consigo el riesgo de que otros aprovechen la ocasión para introducir una cuña en el goloso aparato escolar e incluso para discutir la hegemonía a sus tradicionales ocupantes.

La incorporación masiva de los gitanos a la escuela, así como la apenas iniciada de inmigrantes de la segunda generación, están provocando un fenómeno de este tipo. Por una parte, se plantean a los docentes regulares, en particular a los maestros, tareas y desafíos nuevos que sacuden sus rutinas, cuestionan sus supuestos adaptados y les exigen unos conocimientos que a menudo no poseen y una iniciativa en la que no han sido formados. Por otra, dentro y fuera del cuerpo se destacan grupos dispuestos a hacerse con la función de satisfacer esas nuevas necesidades, demandas o, simplemente, oportunidades; desde dentro, los profesores de educación compensatoria, de apoyo, etc., y, desde fuera, los trabajadores sociales, los educadores de calle y otros.

La nueva situación creada emplaza al profesorado a reaccionar de un modo u otro. Una manera de hacerlo es evitar el problema, rechazarlo o ignorarlo, lo cual trae consigo los peores efectos; de estas variantes nos ocuparemos en la primera sección. Ante la resistencia del magisterio a la adaptación, una posibilidad siempre abierta es que el mismo cuerpo segregue desde su interior un subgrupo dedicado a afrontar la nueva situación: profesores especializados en sectores sociales marginales,

gitanos, inmigrantes...; esto es lo que hasta cierto punto está sucediendo con la formación de un colectivo de profesores de enseñanza compensatoria, de apoyo, pedagogos y psicólogos afincados en los centros, etc., y al primer subtipo, que es el que generalmente acompaña a la llegada masiva de alumnado gitano, dedicaremos nuestra atención en la sección segunda. Al mismo tiempo, puesto que las condiciones externas de la escolarización no existen o no pueden darse por supuestas, otro grupo merodea por los alrededores de la institución escolar y centra una parte considerable de su actividad en torno a ella: los trabajadores sociales, a los cuales y a cuya relación con la escuela atenderemos en la sección tercera. Finalmente, en una parte del profesorado se apunta la posibilidad de que sea el docente ordinario el que asegure la mediación entre el modelo escolar dominante y las específicas peculiaridades del nuevo alumnado, y sobre ello diremos algo en la sección cuarta.

El magisterio en la trinchera

La primera paradoja que suele producirse en un colegio al que llega un contingente de alumnado gitano chabolista es que se pueda confiar su educación a los profesores más nuevos e inexpertos, los mismos que tal vez ya tienen problemas con sus alumnos "normales". El peso predominante del escalafón en la jerarquía burocrática del magisterio hace que los profesores más antiguos, precisamente los que, rebus sic stantibus y en contra de la habitual demagogia generacional, poseen una mayor

experiencia, y los "propietarios" de sus plazas, que son también los más y mejor familiarizados con su entorno, sean los primeros en elegir grupo, ventaja que suelen aprovechar -aunque no siempre sea así- para evitar los grupos potencialmente más difíciles, problemáticos o conflictivos. Tales grupos van a parar, por el contrario, a los más jóvenes, los recién llegados, los provisionales y los suplentes.

La profesora me comenta que en el otro 3ºA no hay gitanos, ya que como la profesora es más antigua elige primero, y ha elegido ese tercero porque no hay ni P. ni M. (apellidos gitanos), y a ella la han cargado con todos. Al terminar la clase, en la puerta del aula, coincidimos con la profesora y en un momento de la charla ésta comentó que sí tenía gitanos, dos niños, aunque sin problemas. Se quejó del año pasado, que se vio con 12 niños/as gitanos y "salió hasta el moño". [GROB3]

Para que llueva sobre mojado, la concentración geográfica de los gitanos en grandes grupos familiares patrilineales, combinada con una distribución de los niños entre los grupos de clase por orden exquisitamente alfabético, produce a veces, si no se remedia de otro modo, un resultado muy similar al que se obtendría si se pretendiera segregarlos en grupos separados. Esto provoca quejas de los profesores afectados, que aunque se apresuren a declarar que no tienen nada en contra de esos alumnos no por ello dejan de argumentar que la carga debe ser compartida.

Yo personalmente no tengo un prejuicio de..., es decir, que esta compañera de al lado, es un primero y podrían estar repartidos [el otro primero no tiene ningún gitano, reparten las clases por orden alfabético], que en el claustro de anteayer que hubo pues se comentó el tema de que hay clases que tienen varios, uno de nueve niños y hay otras clases que no tienen, que la gente generalmente, parece ser [...] trata de quitárselos de encima. [AXEPT]

Por supuesto, lo que se aduce son siempre argumentos elaborados desde un discurso pedagógico, aunque salte a la vista el fondo de los mismos: disolver a los gitanos entre los payos.

Yo ahí he protestado, además lo he pedido en claustro. El año pasado yo ya sabía que me iba a tocar esto a mí este año, y lo dije antes de que me pasara. Con una clase que tenía diez gitanos que me pareció anti-todo. Porque a mí me parece que si son diez, pues tres, tres y tres y santas pascuas. [...] Y yo lo que dije es que a mí me parece que es antinatural el que a una clase la carguemos con una serie de niños problemáticos, porque de hecho lo son.
[AXEP5]

La preterición de estos grupos en las preferencias de los profesores que pueden permitirse elegir produce el efecto de que se produzca una especie de discriminación negativa, acumulativa, ya que los alumnos cuya educación requiere más y mejores recursos humanos pueden verse condenados a que se les dediquen menos y de menor calidad.

La profesora me explica que fue la última profesora que llegó al centro, y éste era el grupo que quedaba por asignar, de lo que deduce que nadie lo quería. Además de los cinco gitanos hay entre los payos niños problemáticos.
[PPOB3]

Los directores son conscientes de este problema, pero eligen con frecuencia eludir o minimizar el conflicto antes que intentar forzar otra asignación de los recursos humanos. En realidad, el núcleo fuerte del profesorado ni siquiera suele necesitar hacer obvia su elección, pues basta con recluirse en el tercer ciclo de la educación básica para evitar al alumnado gitano, al mismo tiempo que sirve también para concentrarse en funciones más

propia mente instructivas y menos de custodia de la infancia. De paso, esto hace que la responsabilidad por el alumnado gitano gravite en mayor medida hacia las maestras que hacia los maestros varones, ya que aquéllas están más concentradas en los dos primeros ciclos (lo cual, como se apuntó con anterioridad, constituye un problema adicional frente a una cultura tan fuertemente patriarcal como la gitana).

R12.- Quiero decirte que es comodidad del colegio también, porque, ¡claro! de sexto para arriba no hay ningún problema porque no hay ningún niño gitano. Entonces, los que están fijos en el colegio tienen sus cursos y a tomar viento fresco

R5.- ¡Claro!

R12.- El problema es para los que vienen suplentes todos los años, eh, que son los que pagan con el problema

R5.- ¡Claro!

R12.- Entonces, ¡claro! a los de arriba les da igual. Ellos tienen su puesto de trabajo fijo y les da lo mismo

R5.- Y saben que un profesor de arriba no va...

R12.- La que viene de tercero, que viene este año, el año que viene en vez de quedarse en el colegio, con los que hemos tenido...

R?.- Se va.

R?.- Pide traslado.

R12.- Y así estamos un año detrás de otro, y el que viene se chupa el problema. Los que están viejos en el colegio no se mojan los (?), eso lo digo yo aquí y donde sea, y es así. [PMGMA]

Los traslados constantes dificultan también la labor de equipo precisamente cuando se muestra más necesaria, cuando surge algo que saca al centro de la rutina establecida. Algunos directores, necesariamente más preocupados con la problemática más general de los centros, llegan a cuestionar la conveniencia de que sean asignados a ellos cualesquiera maestros sin unas capacidades especiales, simplemente porque los eligen para trabajar cerca de sus domicilios.

Pero, al fin y al cabo, la cuando una parte de la plantilla evita al nuevo alumnado también se está soslayando el conflicto, lo cual no deja de tener ventajas para la buena marcha de la institución. Cuando no es así, un problema como éste puede elevar varios grados la temperatura ambiente.

Luego encima tienes que oír conversaciones como de... que el año que viene escolarizan a veintisiete alumnos más, gitanos, y oyes: "¡Josús, pues lo que me faltaba: al año que viene dos alumnos más, a lo mejor, nos toca por clase! ¡Pues este Ministerio lo único que ha hecho ha sido soltar aquí a los alumnos y ya está! -dice- Pero... ¿no hay más colegios en es Montemirinda que les pille más cerca y donde se les pueda meter, que no sea éste? [CVEPC]

La cosa puede llegar a mayores si el rechazo de los profesores proporciona un discurso articulador para el malestar de los padres. Debe recordarse que, en la permanente disyuntiva entre universalismo y particularismo, el primero está representado por la escuela y el segundo por la familia. Esto es particularmente cierto en terrenos como los de las relaciones de género o étnicas, y en el caso de los gitanos se manifiesta en la clara falta de sintonía entre el esfuerzo escolarizador de la administración educativa y el rechazo de muchas familias payas a compartir el aula con los gitanos (y de muchas familias gitanas a pisarla siquiera). Si el profesorado no sirve de contrapeso a la reacción de los padres se abre una peligrosa perspectiva de conflicto.

La reunión [entre padres y profesores, a propósito de una pelea entre un niño payo y uno gitano] fue, según la calificó E. [profesora], una vergüenza y una pena. Se dijo "de todo" de los gitanos. Incluso algunas profesoras

animaron a las madres a llevar a cabo intentos de todo tipo con el fin de echar del centro a los gitanos. [AXOB5]

Afortunadamente, el rechazo explícito por parte de los maestros no suele manifestarse de manera explícita y pública. Aparece en las conversaciones de pasillo, en estallidos de mal humor o en la intimidad profesional de los claustros, pero no en las relaciones habituales con el entorno. (Y está implícito en las relaciones con los alumnos, pero de eso nos ocuparemos luego.) En general, el profesorado expresa su descontento en privado y se lo guarda en público, aunque esta combinación puede dar lugar a distintos resultados.

M. señala que entre los profesores hay como dos niveles: en general, hay una cierta reticencia e incluso rechazo, en algunos casos racismo, hacia los gitanos y que probablemente, en el fondo, la mayoría están en contra de la integración, a excepción de los nuevos, que no conoce [el profesorado es de edad madura]; pero por otro lado se acepta y se apechuga con la situación, y en este sentido afirma que hay menos problemas que en otros centros: no hay o hay menos discusiones en lo pasillos, en el comedor se les respeta, etc. [NAEPC: ésta es una conversación no grabada, por deseo de la entrevistada]

No obstante, la cuestión puede llegar a agriar bastante las relaciones en el seno del profesorado, ya que los que intentan hacer algo, o se ponen del lado de los gitanos, pueden sentirse poco arropados e incluso boicoteados por sus colegas, mientras que éstos pueden ver la actitud de aquéllos como un reproche hacia su propia falta de iniciativa. En el centro Francisco de Vitoria, por ejemplo, una reunión entre miembros del claustro y de la unidad de trabajo social de la zona fue ocasión para que se manifestara la división dentro del primero.

Una profesora de preescolar, haciendo referencia a su clase (niños de 5 años), comentó que había desniveles, pero que no había que preocuparse, ni insistir tanto en "aspectos metodológicos abstractos". Son niños que llevan otro ritmo, que requieren mucho trabajo, pero que hay que esperar "hasta que vayan entrando", y no angustiarse porque no tengan el ritmo de los otros. Mientras la profesora de preescolar iba exponiendo su punto de vista, parece que la profesora de tercero "enriquecía" el discurso haciendo comentarios irónicos, con sorna, como: "¿Y cuánto tiempo hay que esperar? Porque yo ya tengo niños de 10 años y nada de nada...", etc. Lo mismo que durante la intervención de la profesora de primero, que pretendía aportar ideas u opciones. [PMCCO]

Los nuevos especialistas

Frente a períodos anteriores en los que simplemente se ignoró la cuestión, o se subsumió y diluyó dentro del problema indiferenciado de la provisión insuficiente de plazas y las deficiencias de la escolarización, y tras el ambiguo y poco analizado intento de las escuelas-puente, la administración educativa ha optado por aplicar a la escolarización de los gitanos marginales una fórmula relativamente similar a la empleada en el caso de los alumnos con deficiencias psíquicas o físicas salvables: la integración con un apoyo adicional, en este caso el profesorado y las clases de educación compensatoria. En un capítulo posterior discutiremos algunos aspectos de esta opción, pero ahora vamos a detenernos tan sólo en el surgimiento, a su amparo, de un nuevo subgrupo de profesores y sus relaciones con el grueso de éstos.

La idea que preside este modelo es, sin lugar a dudas, escolarizar a los niños gitanos en las mismas condiciones que a

los demás pero evitando que un mero tratamiento formalmente igual consagre unas desigualdades que son en gran medida previas y paralelas a la escolarización. Se pretende que reciban el mismo tratamiento que los demás pero con un plus destinado a compensar sus desventajas de partida. La idea de la educación compensatoria es vieja, y siempre ha traído consigo el problema de en qué grado compensa realmente las desventajas preexistentes o acumula otras nuevas, en qué medida refuerza o estigmatiza, etc. El efecto perverso que puede producirse en todo momento -y ello depende por entero del contexto y de los agentes que juegan un papel preponderante en él, en primer término los profesores- es que la existencia de un refuerzo externo, el profesorado de compensatoria, permita que decline su responsabilidad el profesorado ordinario. Algo o mucho de esto ocurre cuando se pasa a considerar que los gitanos son cosa del profesor de compensatoria. A menudo el profesorado, incluso la dirección, se refiere a la profesora de compensatoria como "la de los gitanos". En algunos centros, la profesora de compensatoria es vista como una suerte de aliviadero al que se puede lanzar no solamente a los niños gitanos, sino a cualesquiera otros que presenten problemas.

Comenta que si va a las buenas, buenas... sus colegas se aprovechan y le piden que se lleven a los niños más revoltosos, que "casualmente" son los que van peor, los tranquilos suelen ir "bien". Y si se pone en las suyas pues tiene problemas con ellos. Dilema. [NAEPC]

En la práctica siempre es más fácil atribuir la culpa del desencuentro entre la institución escolar y el alumno gitano a

éste, o a su familia, o categorizar y presentar como una deficiencia personal lo que es más bien un choque y un conflicto cultural, o incluso medicalizar o psicologizar lo que a todas luces es una relación social y de poder.

Una psicóloga acude al centro los viernes por la mañana. Su relación con el director del centro y con la profesora de Educación Especial no es demasiado buena por lo que ella misma me aseguró de forma confidencial en un par de conversaciones informales que mantuve con ella. Por un lado ella asegura que los alumnos que reciben clases de educación especial no son niños que realmente lo necesiten sino más bien niños con problemas de integración en clase que interfieren en el ritmo general. Por otro lado, el centro, en distintos documentos formales, acusa a la psicóloga de lentitud en el trabajo y poca eficacia. En una ocasión me mostró una carta en la que se señalaba que "la psicóloga se ha negado a tratar a la población gitana debido a que considera que reciben suficiente apoyo de otras instancias." Esto es, según ella relativamente cierto, dado que, según su opinión no hay realmente niños con necesidades de educación especial y los que han llegado al centro han sido trasladados a otros colegios acogidos a programas de integración. [AXINF]

Lo más frecuente es, sin embargo, que todo se quede en una falta de colaboración. El profesor de compensatoria raramente es bien visto en el centro, por razones tanto sustantivas como formales. Las primeras conciernen a su cometido mismo, a la división de competencias entre el profesorado ordinario y el nuevo extraordinario, a la fórmula por la que debe escolarizarse al alumnado gitano. Las segundas se refieren al procedimiento de acceso de los profesores de compensatoria, y en un contexto inclinado al corporativismo y tremendamente hostil a cualquier alteración del escalafón esto tiene una importancia no desdeñable.

No hay nada de extraño en que la presencia del profesor de compensatoria pueda ser sentida por el profesorado ordinario como un reproche oculto, pues al fin y al cabo representa la admisión implícita de que la enseñanza de todos los días no es suficiente, o no es adecuada, y como el maestro tiende a confundir (en su relación con el público) a la institución consigo mismo y a considerar que el único resto es entonces la familia, todo lo que suponga admitir que hay otro problema que el familiar, el de origen, le afecta directa o indirectamente. Téngase en cuenta que la única fórmula que la mayoría del profesorado considera oportuna para la escolarización de los gitanos es tratarlos de manera estrictamente igual que a los demás, aunque se tenga la certidumbre de que por ese camino van directamente al basurero escolar. Al mismo tiempo, la persistencia de diversos problemas con el alumnado gitano en el aula ordinaria puede tomarse como una prueba de que la compensatoria no compensa, es decir, de que el nuevo profesorado no cumple lo que promete, o lo que la administración prometió en su nombre. La hipersensibilidad ante lo que pudiera llegar a entenderse como una crítica implícita se manifiesta en la negativa casi universal a que el profesor de compensatoria actúe dentro del aula ordinaria.

Y, por otra parte, el compañero o compañera tutor de esa aula tendría que aceptar que yo entrara a trabajar con él en el aula, y eso no siempre se acepta. De hecho hace un par de claustros, en un claustro reciente yo lo propuse para abordar un problema que se había planteado en segunda etapa y, abiertamente, las compañeras de segunda etapa me dijeron que no, que no les parecía solución que entraran dos personas a la vez en el aula, dieron una serie de razones; yo pienso que es malo que los chavales salgan del aula, pero es la forma que en este centro se puede hacer el apoyo y se entiende el apoyo. [...] No es lo mejor, pero es

lo que se puede hacer [esboza una sonrisa resignada].
[GREPC]

Tampoco es fácil llegar siquiera a comunicarse fuera del aula. El profesor de compensatoria suele empezar por pedir a sus compañeros que se reúnan con él, sea de manera sistemática u ocasional, para discutir conjuntamente los problemas y las opciones y lograr alguna coordinación, pero el tiempo no lectivo de muchos maestros, como es bien sabido, se reserva para fines más elevados. Si no hay trabajo en equipo entre el profesorado ordinario, difícilmente iba a conseguirlo el recién llegado.

¿Cuál es el problema para que no me pueda coordinar? Pues que, bueno, yo el primer año que estuve en este centro propuse que hubiera una reunión de coordinación conmigo mensual, una hora a la semana, y no lo conseguí. O sea, el primer día tuve que ir avisando a las tutoras porque se les había olvidado ir adonde habíamos quedado, y nos reunimos. La segunda semana me presenté allí en la clase donde habíamos quedado para reunirnos: no se presentó nadie más. Y, vamos, lo que no estoy dispuesto es a ir haciendo una labor de..., casi... de portera, o de conserje, avisando a todos los compañeros clase por clase. Se te va todos los días un mínimo de un cuarto de hora o veinte minutos en avisarles uno por uno para que vengan a reunirse, y además parece que el único que tiene interés en las reuniones eres tú. [GREPC]

Otra posibilidad es que el profesorado ordinario acepte la colaboración del profesor de compensatoria, pero en otros términos que los previstos por éste: en lugar de coordinarse en un plano de igualdad, subordinarlo, es decir, que el nuevo se subordine a las rutinas del más antiguo. La tendencia a emplearlos como ayudantes, suplentes, secretarios, etc. parece darse con bastante frecuencia.

Comenta que ha tenido que luchar mucho para que se le respetara su trabajo, el de la compensación, y que no se la confundiera con una profesora que, en el caso de no tener o tener muy pocos niños en algunos momentos, pudiera sustituir a otros profesores que han faltado, o cuidar a los niños en el patio, etc. Papel que parece ser fue el que desempeñaron los tres profesores de apoyo de los dos primeros años de integración del centro y que quizás por eso se tengan en el centro tan buen recuerdo de ellos; al contrario de lo que le ha pasado a ella, que ha tenido varios encontronazos por intentar mantener su marco de actuación. Se queja de que no miren y respeten su trabajo aunque sólo acudan a su clase tres niños y aprovechen para intentar endilgarle niños de otras clases. [NAEPC]

De todas maneras, no siempre atendía a compensatoria, cuando faltaba algún colega era la encargada de sustituirla por lo que ese día no había clase de compensatoria. [CVOB3]

La reserva formal que se plantea a menudo en los centros ante los profesores de compensatoria concierne, como ya se apuntó, a su acceso al puesto y su relación con el centro en general. Hasta cierto punto son vistos como extraños al centro:

La profesora de gitanos de aquí es del Ministerio; o sea, ése es un apoyo del Ministerio. [AXEDR]

Esa breve frase contiene un mundo de relaciones. Por un lado, la profesora de compensatoria es "del Ministerio", como si los otros, en un centro de enseñanza público, fueran sólo de su padre y su madre, o una emanación espontánea de la sociedad civil o un sabio producto del mercado. En realidad debe simplemente leerse que no es del centro, que no es del claustro o que no ha llegado ahí siguiendo los caminos propios de la carrera. Por otro, es "la profesora de gitanos", lo que también podría invertirse para decir que éstos son "los gitanos de la profesora". No es profesora de educación compensatoria, sino "de

gitanos", lo cual significa que los gitanos son a priori carne de compensatoria. En esta confusión conceptual está el núcleo del problema, pues ni es educación puramente compensatoria, sin etiquetas étnicas, vale decir una educación pensada para un público que es un agregado de individuos, y al que por tanto van payos o gitanos, pero ni todos los payos ni todos los gitanos, sino que cada caso deberá ser cuidadosamente examinado de manera individual, ni es una educación adaptada a las peculiaridades de un grupo étnico, con lo cual se eliminaría cualquier evaluación y valoración individual. Sobre esto volveremos, pero baste ahora subrayar que el aislamiento del profesor de compensatoria no es sino el reflejo descafeinado de la segregación de sus alumnos.

Entonces, tú eres el profesor de los gitanos, no es eres un profesor del colegio, de la plantilla del colegio, eres un profesor de los gitanos [...]. Además, así te lo dicen, no eres M. o eres Fulanita, no; eres la profesora de los gitanos. [CVEPC]

Por desgracia hay bastante de cierto en el reproche implícito contenido en considerar al profesor de compensatoria como alguien que ha buscado un atajo en la carrera docente (carrera que, no nos engañemos, como tal no es más que una sucesión de saltos geográficos hasta alcanzar el destino último deseado). La mayoría de los profesores de compensatoria han llegado a su destino actual, y así lo plantean ellos mismos, de rebote, como mal menor alternativo a un destino poco atractivo o porque no tenían otra opción. Los relatos autobiográficos son sinceros, incluso candorosos. Permítasenos recurrir a ellos con alguna profusión.

[P]ues... he llegado aquí un poco de rebote, sin tener una experiencia previa, porque mi primer destino definitivo que me dieron me lo dieron muy lejos y, entonces, pues pedí esto. [AXEPC]

[L]legó al centro hace un mes, para cubrir la baja de la profesora de compensatoria ya incorporada, y de momento tiene contrato hasta final de marzo. Es la primera vez que da clases, y cuando llegó al Ciudad de Barcelona desconocía su destino: compensatoria, aunque está contenta de cómo le ha ido. [CVOB3]

Empecé trabajando en X [una ciudad], en una guardería con niños gitanos. Yo soy de X. Entonces... una ciudad pequeña... me llamaron, me conocían, porque la persona que estaba allí se iba. Y claro, y yo que estaba deseando trabajar, pues fui. [SLEPC]

La profesora de Compensatoria, que ocupa este puesto por primera vez en el presente curso, no ha trabajado con población gitana hasta ahora. En realidad decidió presentarse a esta plaza ante la posibilidad de que la trasladaran a algún pueblo o provincia, fuera de Madrid capital. [AVINF]

Hay secuencias autobiográficas que no dejan en muy buen sitio los principios de publicidad y mérito que se supone deben presidir y presiden la asignación de los destinos en la carrera de magisterio, particularmente en el sector público.

Y, luego, esto como yo estoy definitiva por inglés, pero es que a mí el inglés no me gusta nada, y prefiero no darlo, y estoy aquí al lado, en Montemirinda, entonces, como me quitaban eso, pues yo llamé a una compañera de Madrid [explica que ésta tenía un cargo de responsabilidad, pero eso es secreto del sumario] y le dije... La verdad, no nos conocíamos, pero, bueno, conocíamos a otra gente, otra gente teníamos conocida en común, y le dije: "Mira, que yo estoy aquí en Coeducación y tal, y que el año que viene a ver si tienes algo en Compensatoria, pero algo para Montemirinda porque yo estoy definitiva en Montemirinda y a mí me gustaría estar en Montemirinda, y que no quiero ir a dar inglés." Y como éramos compañeras y nos conocíamos así de oídas y tal, pues me lo cambió y ya está. [PPEPC]

Y luego, eh, la plaza que yo ocupaba salía a concurso y entonces era ocupada por un definitivo, por tanto que me tenía que marchar a otro colegio. Entonces coincidía que el director del colegio era el marido de la directora de otro

colegio, entonces me dijo: "¿Te interesa venir a acto público para elegir colegio?. Si te interesa te puedes ir al colegio de mi mujer. Ella te reclama... -porque, en aquella época, los colegios de difícil desempeño, los directores reclamaban a los profesores, dice- ella te reclama y entonces, si te interesa, te puedes ir. El colegio es de estas condiciones: es un colegio de difícil desempeño, está en el barrio X. Bueno, se trabajan con alumnos gitanos y payos, y es de integración, y si te interesa, pues..." Entonces yo dije: "Pues bueno, pues vale, pues voy." No había trabajado en mi vida con gitanos, pero, en fin, digo: por intentarlo no pasa nada, ¿no?. [CVEPC]

"Y ya está." O sea, ya hemos puesto el carro delante de los bueyes o los intereses de un profesor antes que los de los alumnos. "No pasa nada, ¿no?" Es decir, no le pasa nada al profesor, que acepta dar clase a gitanos a cambio de conseguir un puesto de trabajo con otras condiciones favorables, aunque puede que les pase a los gitanos; o que no pase nada en general, o sea, que todo quede en la adición de unos cuantos profesores más a los centros, que es lo contrario de lo que se pretendía. Tal vez del profesorado de Compensatoria y su público pueda decirse lo que se decía antes de los matrimonios convenidos: que el roce hace el cariño. Y es posible que del ejercicio adecuado y eficaz de su cometido se aprenda más sobre el terreno que mediante cualquier proceso previo. Todo ello es posible, pero no pasa de ser una posibilidad. Mientras tanto, lo único seguro es que la atribución de los puestos de Educación Compensatoria tiene más que ver con las rigideces y los pequeños trucos de la carrera burocrática que con la búsqueda de los más capacitados y dispuestos.

Los intrusos amistosos

Fuera de los muros de la escuela, otro grupo profesional sirve de intermediario entre la institución y su público, lo mismo que, más en general, entre el grupo gitano y las autoridades y los organismos payos: los trabajadores sociales. La marginación en aumento de los grupos gitanos más desfavorecidos, su dependencia creciente de las instituciones asistenciales, su concentración en los ghettos urbanos y las políticas de erradicación del chabolismo han reforzado más y más el papel de los asistentes sociales. Por su parte, éstos probablemente se sienten más legitimados en la medida en que ponen el acento en sus funciones asistenciales antes que en sus tareas de control, y entre aquéllas destaca con luz propia, cómo no, la escolarización de los niños gitanos.

El profesor ve al niño gitano separado de su entorno social, traído de buena o mala gana a un medio que no es el suyo, que es el de la sociedad paya y ha sido configurado a la medida de la profesión docente -o al contrario, ésta a la medida del medio, pero para el caso da lo mismo. El trabajador social, por el contrario, ve al niño en su medio propio, conoce sus condiciones de vida y puede llegar a alcanzar cierta familiaridad con su cultura. Ciertamente, hay trabajadores sociales y trabajadores sociales -los gitanos también lo creen así-, pues unos se sumergen en el medio gitano mientras otros se limitan a recibirlos en su despacho, pero los que ahora nos interesan, los del Consorcio, que son también los que están en contacto con los

colegios, pertenecen al primer tipo, mientras los del segundo suelen ser los directamente dependientes del poder municipal, que a muchos efectos pueden considerarse sencillamente inexistentes. En general, y aunque parte de su tarea sea precisamente individualizarlos, los trabajadores sociales tratan con el grupo, mientras que los docentes tratan con individuos y casi podría decirse que con el carnet en la boca.

En consonancia con esta división del trabajo, cuando surgen tensiones lo hacen siempre en la misma dirección: el trabajador social tacha al profesor de formalista, despreocupado, burocrático, insensible a la problemática de los gitanos; éste, por su parte, acusa a aquél de desconocer la enseñanza o de defender a los gitanos porque con ello se gana la vida. Empecemos por aquí:

R.- Aquí vino... intentó, hace dos años, venir, como le llamamos nosotros, el "Rey de los Gitanos", que era uno de Compensatoria, el que lleva todo, el que lleva todo el mogollón de Compensatoria de la zona X... [En realidad se trata del coordinador de la UTS de la zona de Arroyogrande] [...] Y no volvió. Quedó en la charla y no volvió.

P.- ¿Quedó en una charla?

R.- Nos dio una charla... y entonces, claro, ellos viven un poco de los gitanos, entonces a los gitanos los ponen de color de rosa. Y, claro, nosotros empezamos a decirle la verdad de los gitanos y, claro, para escuchar la verdad que les decíamos, dijo: "Bueno, mañana vengo". Y no ha vuelto. [VSEP5]

Lo más habitual es que el profesorado, y en particular la dirección del centro, vea en los trabajadores sociales a los gestores sustitutos de las familias, es decir, que recurra a ellos para que lleven a cabo las gestiones que, cuando se trata

de alumnos payos, resultan innecesarias o son realizadas por los padres. De paso, el trabajador social reemplaza y les evita una relación con las familias que normalmente es nula, que cuando se da es difícil y que, en última instancia, es potencialmente conflictiva e incluso vista como incierta, desagradable y peligrosa. Dentro de eso, los colegios que ponen más empeño en conectar con el grupo gitano, tanto con los alumnos como con sus familias, son los que más aprecian la labor de los trabajadores sociales.

[A] nosotros nos echan mucho mano porque, sobre todo, la cuestión administrativa lo arreglan bastante. A nivel, por ejemplo, de decir; un chaval lleva muchos días sin venir, qué ha pasado, qué le pasa a esa familia, ¿por qué no ha venido?, o ¿qué enfermedad tiene?, o tal o cual, [...] nosotros de momento tenemos que seguir bajando al poblado. [...] Entonces, es el apoyo, es la colaboración del asistente social con nosotros; si, por ejemplo, la profesora de compensatoria mía no tiene un horario para poder bajar a La Ferreira, mismamente, porque está haciendo otra labor[...] les llamo y la asistente social me hace la gestión. [E]ntonces, digamos, que [...] la labor que realizan es [...] asistencia social y bien, de momento bien desarrollada. [PMEDR]

Otros centros peor dispuestos no tienen tan buena relación.

[Y]o la labor que hacen, así, yo, muy eficiente de que tengamos respuesta enseguida, de que, oye, a ver este caso, esta familia, que sospechamos que en la familia hay un problema y tal y cual, la... yo encuentro que, o bien que les cueste a ellos... ¡Claro! es un trabajo que a lo mejor también es lento, pero a nosotros querríamos una respuesta más, más eficiente, en general, o es que hay pocos o la labor de ellos no sea, a lo mejor, el horario que tengan. Nosotros pedimos, muchas veces, ayuda a los asistentes sociales, con respecto a niños, tanto de raza gitana como no, porque en estos barrios hace mucha falta, esa especie de... Porque, ¡claro!, nosotros no vamos a ir a sus casas, a meternos en su casa, pero ahí, esas personas especializadas, que vayan, que tengan confianza y ya los

conozcan y tal... Yo veo poco eficiente la respuesta.
[GREDR]

Los reproches circulan también en sentido contrario. El problema primero y principal de los trabajadores sociales con los centros es, sencillamente, que los consideren algo más que una especie de gestoría para papeles varios. Hay mucho de cierto en que los trabajadores sociales ven y/o quieren ver un problema donde los maestros no lo ven o/ni quieren verlo.

Con los directores, por ejemplo, se habla, pero todo va siempre muy bien, todo es maravilloso y todo va muy bien, nunca hay ningún problema. Como ahora, además, los niños van más regularmente a clase... Porque antes te decían: la asistencia y la limpieza, pero ahora ya no hay ningún problema, todo va muy bien, con una sonrisa en la boca. Y yo puedo entrar y salir del colegio como me dé la gana, pero luego ya me lo monto yo. Pero a mí me parece que no tiene ninguna organización ese colegio [Fernando III el Santo]; o sea, cada profesor va a su clase y punto. [VIETC]

Lo conozco especialmente, para mí es el peor colegio de la zona. No por conflictivo... te van a recibir muy bien, te van a dar muy buenas palabras probablemente, pero no hacen nada. Y te lo estoy diciendo y a lo mejor no debo: no hay profesora de compensatoria, no lo han pedido, ahí faltan mucho los chavales porque no se les refuerza de ninguna forma. ¿Sabes lo que pasa? que en [el] Mariano de Larra no se hace ninguna labor con estos chavales. [...] Creo que son unos veintisiete chavales gitanos, y a lo mejor vas un día y hay tres, o un día más. Son niños que están en clase aparcados, en el último pupitre, y no les da nada de nada. Es un colegio que a todos los niveles funciona mal. [FUGTC]

En todo caso, la relación es siempre una relación delicada, y parece que corresponde siempre al trabajador social aportar la delicadeza, pues, cuando acude al centro lo mismo que cuando acude al poblado, siempre está en terreno ajeno. Su posición y su actitud ante el profesorado recuerdan siempre a la de los padres, y es que después de todo está allí en su lugar.

[T]ienes que buscar no la manera ideal sino tu estrategia para meterme ahí. Y no se puede ir de malas, porque si vas de malas no te permiten ni entrar, igual, te van a cerrar todas las puertas. Entonces, a mí me va mejor ir metiéndome de buenas, apoyándoles y tal, y ya ahí ir metiendo cosas. Y yo ahora voy entrando... porque en otras UTS se comenta que igual no les dejan entrar en el colegio. O al principio, ahora ya me imagino que sí... [VIETC]

[E]s muy delicado el tema, tienes que ir con una actitud pues, primero de ayuda y de apoyo, nada que... Que no sospechen que tú vas en plan vigilante, ni crítica -que tampoco hay que ir así... [VAETC]

Terreno controvertido

La escolarización de los últimos grupos gitanos fuertemente marginales no sólo plantea un problema inmediato a una serie de grupos profesionales que participan de un modo u otro en el proceso, sino también y sobre todo, la cuestión de quién puede y quién debe ocuparse de él entre los implicados. El grupo gitano aparece como un nuevo objeto de acción y atención competencia de todavía no se sabe quién. Si se tratara de un objeto apetecible para los grupos profesionales en presencia, se abriría una pugna por su control, pero lo cierto es que, con la excepción de los trabajadores sociales, no está claro en absoluto que los demás grupos deseen lograrlo. Un panorama muy distinto, ciertamente, del que surge ante otras aperturas y oportunidades como los gabinetes psicopedagógicos, la orientación profesional o las nuevas asignaturas de ciencias sociales, por poner sólo algunos ejemplos, que han dado lugar a duros conflictos de competencias entre una serie de grupos deseosos de hacerse con ellas.

Ante la situación nueva y distinta una posibilidad, por supuesto, es negar que tenga nada de distinta o de nueva, en cuyo caso no harían falta nuevas competencias ni de los presentes ni de otros. Otra, claro está, es reconocer que se trata de un público distinto y que requiere un tratamiento diferente, pero entonces se abre la cuestión de quién puede administrarlo. ¿Los mismos docentes que se ocupan de la generalidad de la infancia, o sea, los maestros? ¿Otros profesionales, concretamente los que suministran las "fuentes" del curriculum, por ejemplo psicólogos, pedagogos y sociólogos? ¿Un subgrupo especializado dentro del magisterio, es decir, los profesores de educación compensatoria? ¿O tal vez alguien ajeno a la institución pero cercano al nuevo público, como los trabajadores sociales? Si, para colmo, ninguno de estos grupos es capaz de hacerse cargo del nuevo cometido por sí solo, de inmediato se plantea la cuestión de en qué términos deberán colaborar quienes lo compartan o, lo que es lo mismo, de quién se subordinará a quién.

Negar que haya nada nuevo bajo el sol es una forma rápida de salir del paso, y de hecho es la que pone en práctica una buena parte del profesorado: los gitanos son iguales a todos los demás y como iguales deben ser tratados, luego no hace falta ningún tipo de adaptación, ni de pedagogía específica ni nada por el estilo. Simplemente aprenden o no aprenden, aprueban o suspenden, promocionan o se estancan, se quedan o se van, pero eso depende sólo de ellos. La opción es francamente cómoda, pues mantiene cerrado ante las demás profesiones el coto escolar y no exige esfuerzo alguno de los docentes, pero tiene serios

inconvenientes no ya para los niños gitanos -luego nos detendremos en esto- sino para el magisterio mismo. Si otro grupo, profesionalmente interesado o no, por los motivos que sea y con razón o sin ella, logra convencer a la opinión pública y/o a las autoridades de que sí existe un objeto distinto que requiere un tratamiento peculiar y, para ello, un conocimiento específico, entonces el magisterio queda en evidencia y descartado en principio para ofrecerlo. Los niños gitanos deberían entonces ser educados en otro lugar que las aulas ordinarias y por otros agentes que los profesores ordinarios, o en aquéllas y por éstos pero bajo la tutela última de otro grupo profesional.

Los otros grupos profesionales ya presentes en la escuela, como pedagogos, psicólogos y, en menor medida, sociólogos, no parecen querer ni poder hacerse cargo del nuevo material. Por un lado, todos ellos se encuentran mejor en la función de asesores, probablemente no consideran especialmente deseable para sí la atención directa y cotidiana a grupos marginales y, con la excepción de los primeros, carecen de una preparación específica como educadores. Por otro, los dos primeros grupos probablemente no tienen ninguna respuesta específica que ofrecer al particular caso del alumnado gitano como tal, ya que estamos ante una problemática grupal, cultural y social, no individual; y el tercero, los sociólogos -incluidos aquí los antropólogos- apenas tienen una presencia simbólica en la institución escolar.

Los trabajadores sociales, por su parte, carecen de una preparación específica para labores docentes, y su conocimiento profesional no aparece ante la opinión pública sino como un saber instrumental, útil para engrasar la relación entre las autoridades payas y la minoría gitana, pero incapaz por sí mismo de ofrecer una solución a la educación de la infancia gitana. Trabajadores sociales y maestros pugnan sin duda por ese difuso campo de la educación informal (pedagogía social, educadores de calle...), pero la competencia sobre la instrucción formal no está hoy por hoy en discusión. Además, se trata de profesiones relativamente equiparables (que no iguales), del mismo nivel académico y de parecida consideración social, si bien el magisterio lleva mucho más tiempo asentado (aunque su prestigio esté en decadencia) y el trabajo social es relativamente nuevo (si bien conoce cierto auge funcional). Esto hace extremadamente difícil que los trabajadores sociales ganen terreno a los maestros en las escuelas o en sus alrededores, y de hecho la colaboración entre ambos suele concretarse en una relativa subordinación funcional y segmentaria de aquéllos a éstos, subordinación que éstos consideran lo más natural del mundo y aquéllos sobrellevan en nombre del buen fin de su misión.

La variante que parece apuntarse como más viable es el surgimiento y desarrollo de un grupo especializado dentro del magisterio, esto es, la fórmula del profesorado de compensatoria. De lo que menos depende que así sea o no es de si tal especialización es real o puramente ficticia. Como hemos señalado antes, el profesorado de Educación Compensatoria suele

convertirse en tal sin ninguna experiencia ni formación sobre Compensatoria e incluso sin ninguna experiencia educativa en general. Pero una vez que está ahí, y como cualquier profesional que se precie, se apresura a reclamar que se eleven los requisitos para quienes vengan después. Véase la crítica de esta profesora:

Si se necesita, a lo mejor, un profesor para un colegio determinado porque haya habido algunos gitanos escolarizados nuevos, como por ejemplo puede ser en éste pues no crean una comisión de servicio para meter a uno, sino que te sacan la plaza a acto público, que eso es un riesgo, te sacan la plaza a acto público y el que quiere la coge. Entonces puede tener idea de gitanos o puede no tener ninguna idea de gitanos, y haber cogido la plaza pues porque me viene bien o porque me pilla muy cerca de casa, ¿no?, pero no haber trabajado en la vida con gitanos, mientras que la gente que está, la mayoría de la gente que estamos en compensatoria trabajamos con gitanos y ya sabemos de qué va la historia. [CVEPC]

Cualquiera suscribiría la crítica, pero no está de más recordar que esta profesora es la que hace unas pocas páginas nos explicaba como llegó allí: "Pues bueno, pues vale, pues voy. No había trabajado en mi vida con gitanos, pero, en fin, digo: por intentarlo no pasa nada, ¿no?." No se crea que esto sólo pasa de vez en cuando. Otra profesora de Compensatoria, la que contaba cómo había llamado a la amiga de sus amigos a Madrid para que la librase de sus clases de Inglés y la mantuviera en Montemirinda, narraba con cierto escándalo como una advenediza había cubierto su puesto de asesora de coeducación:

[E]n mi puesto han puesto a una profesora de instituto que llegó allí en el verano, en julio, para decir: "Oye, que es que no quiero que me separen de mi marido y que me han dado definitiva en Extremadura." Y le dijeron: "Vale, toma, este

puesto está libre", y entonces ella está... La conozco yo, pues es una mujer muy maja, personalmente pero profesionalmente fue... Es la primera vez que oía lo de coeducación, y no tenía ni idea, ni nada, y la han dejado, y ha estado todo el año y ha hecho lo que ha podido.
[PPEPC]

Todo esto quiere decir que tal vez tampoco haya que escandalizarse tanto si, en lugar de formar y seleccionar gente capacitada para cometidos específicos, el sistema educativo confía simplemente en que, asignándoselos, ya se capacitarán por sí mismos. Lo que sucede ahora con la educación compensatoria es la reproducción de un viejo mecanismo que, desde hace tiempo, sirve para obtener a bajo coste especialistas en cualquier cosa (tutores, orientadores, directores...) y para cubrir materias sin profesores que las hayan estudiado (afines, idóneos...).

Por último, existe la posibilidad de que el maestro ordinario emplee su saber profesional para hacer frente a una situación extraordinaria. Es lo que hacen quienes, en el marco de su aula, tratan de proporcionar el nuevo alumnado una atención individualizada, de apartarse de las rutinas establecidas para adaptarse a unas circunstancias cambiantes, de flexibilizar las regularidades escolares para salir al encuentro de un público con necesidades y posibilidades específicas...de lidiar, en fin, con la diversidad existente dentro y fuera del aula. Si tal saber es el adquirido en las escuelas de magisterio o el producto de la autodidaxia, si el maestro medio lo posee o carece de él, etc. no es aquí una cuestión fundamental, pues no parece que los otros grupos concurrentes partan de una situación ni mejor ni peor. En definitiva, eso es una parte importante de lo que distingue a las

profesiones de los oficios y otras ocupaciones: su capacidad para aplicar un conocimiento abstracto a casos concretos, variados y cambiantes. Lo que llama la atención es precisamente que el magisterio se muestre tan incapaz o tan poco dispuesto de mostrar o desarrollar su profesionalidad justamente cuando la exigencia de su reconocimiento por el público y por las autoridades parece ser la consigna del período.

LA EXPERIENCIA ESCOLAR

En el empeño de escolarizar a la población infantil gitana anida el convencimiento de que, en última instancia, nuestra cultura es superior a la suya, así como que tal superioridad sería reconocida por ellos mismos si pudieran comparar libremente ambos mundos. La discusión de estas dos premisas daría para un largo debate en torno al etnocentrismo y el relativismo, la multiculturalidad y la interculturalidad, la modernidad y la tradición, la sociedad y la comunidad, etc. Sin embargo, no es preciso llegar a eso, pues podemos conformarnos con mirar por encima en qué forma viven los niños gitanos su incorporación a la escuela.

La escuela puede ser valorada por su público en términos instrumentales o expresivos, en función de su contribución a fines determinados o en virtud de sus consecuencias sobre la propia identidad. Tanto en un sentido como en otro ya hemos planteado que su validez desde la perspectiva gitana es limitada, si no nula o abiertamente negativa. La educación paya es poco útil para las actividades económicas del gitano y representa un cuestionamiento total de su cultura y su modo de vida. No obstante, las aulas escolarizan a individuos, no a grupos. Podría suceder que, aun oponiéndose frontalmente al grupo, la institución escolar ofreciera al individuo situaciones, o le abriera vías, que éste encontrase atractivas. Por ejemplo, que fuera para los niños gitanos un lugar agradable donde realizar

actividades interesantes, hacer amigos o simplemente pasar un buen rato, o que les brindara, al menos como posibilidad, una perspectiva laboral distinta de la reproducción de las ocupaciones gitanas tradicionales.

En el plano instrumental, el problema es que la escuela no sólo tiene poco que aportar a lo que el gitano considera su futuro trabajo, sino que tampoco le resulta satisfactoria en una perspectiva mucho más inmediata, la del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, pues éste se da como un proceso lento, mezclado con otros aprendizajes que nada le interesan, supeditado a la regularidad a lo largo del plan de estudios que cubre todo el período escolar obligatorio e inviable por tanto para quien llega tarde y se quiere ir pronto. En suma, el gitano siente que obtiene poca cosa a cambio de unos costes excesivos, tanto en términos de oportunidad (lo que deja de hacer) como de esfuerzo (lo que tiene que hacer) y de consecuencias laterales (lo que vive y le sucede mientras tanto).

Pero el aspecto menos gratificante de la experiencia sin duda es el expresivo, el que afecta a su identidad, su autoestima, su imagen ante sí y ante los demás. Aunque pueda engañarse al respecto, el payo casi siempre ve oportunidades de obtener gratificaciones positivas en la escuela, y de hecho siempre obtiene alguna. Aun los fracasados escolares típicos pueden fácilmente ser considerados buenos chicos, lograr un buen expediente en gimnasia o en religión, obtener respeto por su edad -cosa fácil si se convierten en repetidores-, o volverse hacia

el grupo de iguales en busca de criterios de referencia y escalas de valor alternativos. Para el gitano no hay nada de todo esto: las oportunidades propiamente académicas son prácticamente inexistentes, las demás que pueda ofrecer la escuela en cuanto tal son insignificantes, su edad les trae más escarnio que respeto y el grupo de iguales no se forma y se encuentra en el espacio escolar sino que se disuelve y se desvanece en él. Las fuentes de gratificación y las imágenes positivas están fuera de la escuela, no dentro.

El agravio permanente

Es difícil que el niño o la niña gitanos pasen por la escuela sin que, tarde o temprano, alguien o algo atente brutalmente contra su dignidad. No es que la escuela sea peor que otros escenarios sociales, sino que los niños son en ella más vulnerables. Seguramente tienen más probabilidades de topar con el racismo, la intolerancia y los prejuicios en cualquier otro entorno, pero la cuestión es que los gitanos evitan en general todo entorno que no sea el suyo, que acuden a él sólo a actividades segmentarias y especializadas que no implican a la totalidad de su persona, que quienes se aventuran son invariablemente los adultos y que aun entonces suelen hacerlo en grupo. Más aún: en todo momento tienen la opción de la retirada.

En la escuela las cosas son muy distintas. Primero, porque quienes van a ella son los niños, la parte más vulnerable del

grupo. Segundo, porque es una experiencia de duración e intensidad considerables, pues aun contando con el proverbial absentismo gitano se trata de muchas horas al día, muchos días al año y, cuando menos, unos cuantos años. Tercero, porque según cruzan el umbral del centro se disuelve el grupo y los alumnos son asignados a aulas distintas y desperdigados entre un mar de payos. Cuarto, porque se ven sumergidos en una relación de obligatoriedad con la institución y de autoridad con el maestro, una situación en la que la retirada es todavía un último recurso potencial, pero siempre difícil y costosa y a veces resulta inviable como alternativa inmediata. Y, quinto, porque el marco escolar no sólo concierne al saber y la instrucción, sino, explícita o implícitamente, a todos los aspectos de la personalidad infantil.

Es cierto que la organización formal tanto de la institución como del proceso escolar es ostensiblemente igualitaria, así como que buena parte de los agentes que en una y otro actúan, en ocasiones la mayoría, pueden llegar poner un gran empeño en que la experiencia escolar sea fructífera y gratificante para el alumnado gitano. Sin embargo, uno o unos pocos acontecimientos pueden bastar para que, quebrado el principio, la experiencia de la escolaridad se convierta en algo amargo. A veces llega de la mano de alguien con quien nadie había contado:

Luego, eh, pasan muchas veces cosas como, por ejemplo, un conserje que un día, bueno, pues me dijo una cosa que la verdad que me hizo de llorar, ¿no? Pero no llorar lágrimas de agua, sino lágrimas de sangre, como se suele decir. Fue que yo me estaba comiendo un bocadillo en un cubo de basura, de esos grandes que había antiguamente, de esos

negros, y yo estaba allí tranquilamente con otros, los demás niños, y viene este conserje, que era un poco desgraciado, y bueno, pues me dijo que por qué no me iba a comer el bocadillo ahí con toda mi gente, que eran los gitanos, ¿no? Y, la verdad, que me hizo mucho daño. [IGE HGO]

O de la mano de sus compañeros. No hace falta discutir ahora si los niños actúan en este terreno como la voz de sus padres o si resultan presa fácil de los estereotipos y los prejuicios y a partir de ahí actúan por sí mismos. El caso es que las muestras de rechazo se prodigan en un período de la vida en que todos individuo es particularmente sensible a las manifestaciones de afecto o desafecto, con los consiguientes costes personales.

[C]uando cumplí los diez, estaba yo en tercero o cuarto, y hacía tiempo que no me lo decían, y viene una graciosa y mira por dónde va y me lo suelta: "Anda, gitana, que eres una gitana, piojosa, que no se qué...". [RSEMG]

Pues que a lo mejor que... sus madres a lo mejor de ellas, salían con las gitanas y las regañaban, y ellas me lo decían a mí. Algunas se quitaban de juntarse conmigo, otras no. Luego una profesora, que nos regañaba y nos decía que tenían asco a los gitanos [...] [RAEJG]

Aun cuando se trate de gitanos que están plenamente incorporados al funcionamiento regular de la escuela y a sus exigencias, cualquier pequeña alteración puede bastar para que afloren a la superficie estereotipos y prejuicios. Por ejemplo, haciendo de ellos los primeros sospechosos de hurto cada vez que desaparece algo.

Yo tendría pues... como siete años o así, que fue cuando yo vine aquí a Madrid, que me trajeron. Y entonces, bueno, pues desapareció un estuche con pinturas y lápices de un compañero, de un alumno y, ¡claro!, pues el profesor

incluso, lo recuerdo, ¿no?, como si fuera el gitano, ¿no?. Las miradas se fijaban en mí. Lego resulta que no era el gitano, que era yo concretamente, sino que era un compañero por ahí que..., que era payo, ¿no? Entonces también me marcó un poquito ¿no?. [IGEHO]

No hace falta multiplicar los ejemplos. Los profesores, en el peor de los casos, tienden a ser más sutiles, aunque a veces se les escapan comentarios de cariz más o menos hostil. Si proceden de ellos, los agravios pueden llegar más bien bajo la figura de una actitud paternalista.

A colación y como muchos alumnos estaban pendientes ya de nosotras [la maestra y la observadora], A. aprovecha para decir que en la clase hay alumnos payos y gitanos, "o gitanitos, como a mí me gusta llamarles". Nombra a los gitanos presentes. [AXOB3]

Me acuerdo en parvulitos, que yo entré en este colegio. Lo primero que dijeron fue lo de: "Vamos a daros una noticia... -o no sé cómo lo dijeron- ha venido una compañera nueva, que además es gitana, se llama A. y es gitana, y queremos..." Eran monjas.

[.....]

Y un día me ocurrió una cosa curiosa, que estaba con M., mi hermana, que estábamos las dos en el colegio [...] y toda la gente del barrio nos trajeron comida, comida pero... ¡paquetes de comida, bolsas de comida, juguetes, ropa...! Yo, esa imagen la tengo aquí, grabada... por culpa de las monjas, que las monjas lo hacían al bien de nosotros, ¿me entiendes? [...] Entonces, ya, estalló la bomba: nos conoció todo el barrio, había unos gitanos en este barrio, ¿me entiendes? [RSEMG]

Más común todavía es que se les recuerde el valor que se les concede por omisión, es decir, que se les evite, y sobre todo que los eviten los otros niños, aun sin dar ninguna muestra expresa de rechazo. Paradójicamente, las formas cooperativas de actividad en el aula tornan patente un rechazo larvado que puede permanecer

oculto en la organización más tradicional del aprendizaje, cuando el único referente e interlocutor del alumno es el profesor.

Finaliza el dictado. La profesora manda a una niña, T., a la pizarra para la corrección del mismo. Pide que se intercambien los cuadernos. Cada niño corrige el cuaderno del compañero [...] S. [gitana] no intercambia su hoja con el dictado y ninguna niña de la mesa se lo propone. Está un poco al margen de la clase. [PPOB3]

La clase se relaja, los niños hablan entre ellos; J. [gitano] y C. [gitana], al contrario, no se relacionan ni entre ellos, salvo cuando la profesora ha pedido a C. que ayude a J. en algo. [PPOB5]

Se forman los grupos [para un juego] y queda R. descolgado, los niños lo rechazan. R. es un niño que tiene trece años, bastante alto, pero que funciona como un niño de unos nueve años. Al final se configuran cuatro grupos: tres de cuatro, uno de niñas y dos de niños, y el cuarto grupo con tres: E., R. [ambos gitanos] y la profesora. [PMOB6]

O que, de un modo u otro, los señalen, hagan notar sus diferencias, subrayen sus errores. Es bien sabido que los niños pueden ser de una crueldad particularmente eficaz a este respecto.

En un momento de la clase, la profesora relatando historias de la época de los Reyes Católicos habla de los piratas, lo que aprovechan algunos niños para mirar hacia N. [gitano] y decir su nombre, como diciendo: como tú. [CVOB7]

Aunque los alumnos gitanos no atribuyan a los juicios y las sanciones escolares, ni de lejos, el valor que les conceden los payos, no por ello es menos cierto que la institución no les proporciona respiro alguno. El aula es un escenario permanente de prácticas evaluadoras, explícitas o implícitas, por los profesores o por el resto de los alumnos, del rendimiento

académico estricto o de la valía personal más amplia. Entrar en ella es entrar en un contexto competitivo y exigente y prestarse a ser pesado, medido y certificado. Los alumnos gitanos, desde luego, cosechan espectaculares ristas de descalificaciones formales, es decir, de suspensos, pero también y sobre todo avisos informales pero reiterados y cotidianos de que, por un motivo u otro, valen menos que sus compañeros.

Si en Matemáticas ninguno de los niños gitanos ha participado, en lectura sí que lo hacen, a excepción de A. [...] Antes de volver a su puesto, la profesora me dice que A. aún esta con cartilla y que apenas sabe leer (todo esto de forma que todo el mundo se entera). [...] Cuando llega al pupitre de E. y A., y por tanto a mi lado, me dice, de nuevo de viva voz, que "estos dos no pueden seguir la clase de lenguaje". [...] También dice, mientras se aleja, que están aquí por edad más que por otra cosa. [AVOB3]

Algunos centros, conscientes del efecto de profecía autosatisfactoria, aplanando el horizonte de los niños y condicionando las expectativas y los objetivos de los profesores, que pueden tener unas calificaciones negativas que, por otra parte, no hacen sino dar expresión aritmética o epigramática a lo obvio, procuran fijarse menos en los resultados absolutos y más en los relativos, menos en las comparaciones transversales, entre alumnos, y más en las longitudinales, en el desarrollo de un mismo alumno.

Los criterios de evaluación hacia los niños y niñas gitanos no son los mismos que emplean respecto a los payos, debido a sus retrasos. La profesora de compensatoria me comenta que se ha avanzado en este sentido, porque en un principio solían poner en los boletines de notas que iban atrasados en todo, y ahora se pone que están avanzando progresivamente. [NAEPC]

Los niños payos, por cierto, pueden ser tan crueles como el peor profesor y más cuando se trata de valorar el desempeño académico de sus compañeros gitanos. De hecho, la situación más típica es ésa: unos niños payos que se burlan de lo que ha hecho o dicho un niño gitano y un profesor que les reprende por ello.

[L]a profesora pregunta a J. si sabe cómo es el tiempo que están preguntando. J. no sabe, ni siquiera lo que se estaba preguntando: ¿cuál? dice el niño saliendo de su mundo, "Lo que hemos preguntado" responde la profesora, le dice que busque el tiempo pretérito perfecto en el libro y lo lea. Lo busca y, con la ayuda de la profesora, lo encuentra. Lo lee, pero fatal, la clase se carcajea. La profesora se molesta y recrimina a la clase: "Todos nos confundimos", la clase protesta, como diciendo: pero no así. [PPOB5]

Ahora sale N. a dar los pasos [a la par que cuenta palabras en una frase] y los otros se ríen porque lo hace mal. La profesora dice que no hay que ponerse contento cuando alguien no sabe algo y que ella no se ríe cuando ellos lo hacen mal. [SLOBC]

La adscripción

Lo que más choca al observador no son tanto los casos de manifestaciones abiertamente hostiles, más o menos frecuentes pero en todo caso no sistemáticas, como el constantemente recurrente acto de hetero-adscripción del individuo al grupo. En otras palabras, el hecho de que se recuerde a los gitanos que lo son de manera tan insistente y reiterativa, tratándolos como encarnaciones de una categoría étnica en vez de hacerlo como individuos a secas.

La forma más frecuente es la queja de los otros niños: "Me ha pegado..., me ha quitado el lapicero..., me ha..., me ha..., me ha... un gitano." Los niños payos tienen siempre nombre y/o apellidos (las niñas payas, por lo general, sólo tienen nombre de pila), pero los gitanos no: son simplemente miembros de ese grupo, son ellos, son los otros. Los profesores reprochan a menudo esa forma de globalización a los alumnos que la cometen, pero no son solamente las familias, sino también numerosos maestros quienes la alimentan. Aquí, de nuevo, uno solo puede bastarse y sobrarse para arruinar la lenta labor de muchos.

Es difícil encontrar a un gitano paseando solo, mientras que sí se ve a algún payo solitario. Las patadas, insultos y persecuciones son el elemento de juego más evidente para el observador, "ignorante" de este tipo de actividades. De vez en cuando algún niño niña viene a quejarse de que alguien le persigue, insulta o pega. Cuando el sujeto de estos hechos es payo, se le llama por su nombre, pero cuando se trata de un gitano, siempre se le califica como "gitano": "Los gitanos me persiguen..." [AXOB5]

De todos modos, no es uno solo. Aunque los maestros evitan más o menos cuidadosamente, de buena gana unos y de mala otros, cualquier alusión que pueda considerarse racista o discriminatoria, la observación de las clases nos dio abundantes ocasiones para presenciar cómo los niños gitanos eran señalados como tales y cómo se les asignaban expectativas producto de estereotipos.

[T]ras esta conversación en la puerta del aula, [la maestra] me invitó a pasar un momento a la clase y me señaló con la mano los alumnos gitanos, mientras que en voz alta declaraba lo que pensaba de cada cual. "Este no me hace nada", me dijo refiriéndose a M., "y estos dos no vienen casi nunca", señalando a los gemelos. Dice que A.

siempre en voz alta y cara a los alumnos, no es muy listo y hace lo que le dice su hermana. [AVOB3]

Sin venir mucho a cuento, mientras R. [niño gitano] realiza las tareas en la pizarra, [la maestra] vuelve a dirigirse a mí para quejarse de que "el principal problemas de estos niños es que no vienen, y cuando vienen, vienen con mentiras", refiriéndose a las disculpas que suelen dar por no asistir a clase. [GROB2]

Un alumno payo, que se sienta pegado al encerado que no se utiliza y al lado de la profesora, se acerca para preguntarle algo y ésta me dice: "Este no es gitano pero es más vago que los gitanos". [VSOB5]

Con frecuencia es la mera ubicación en el espacio del aula la que señala a los gitanos como distintos del resto. Aunque hay algunos docentes que cuidan de entremezclarlos con los demás, las variantes típicas son dos: al fondo de la clase o junto a la mesa del profesor. La primera opción suele responder a que la maestra da por sentado que no hay nada o no hay mucho que hacer con ellos, y los aleja porque no van a seguir el ritmo de la clase ni se va a intentar que lo sigan. La segunda opción expresa un deseo de controlarlos de cerca, pero que puede deberse tanto al propósito de marcarles de manera constante actividades de aprendizaje como al de simplemente vigilar su conducta.

Con la prisa por mostrar que su norma es tratar a todos por igual, como individuos y no como parte de un grupo, por sus méritos y no sobre la base de prejuicios, profesores que jamás incurrirían en el desliz de hablar mal de los gitanos no saben evitar el de negar la identidad étnica de aquéllos que no responden a sus estereotipos. Este es un mecanismo típico: así como "la excepción confirma la regla", el "gitano que no lo parece" sirve a quien sustenta el estereotipo para adaptarse al

mentís individual sin renunciar al concepto colectivo. El gitano que va limpio, que no falta a clase, que hace los deberes en casa o que se integra en la marcha del grupo ya "no es un gitano", "no parece un gitano", "no se comporta como un gitano". Es como el "obrero respetable", el "indio civilizado" o el "negro que tenía el alma blanca". La aprobación individual exige una y otra vez el abandono del grupo de origen.

R., esta vez el niño gitano, levantó la mano y la profesora le mandó a la pizarra. La profesora, dirigiéndose a mí, comentó: "Mira, este niño es gitano... pero mezcla, no falta al colegio nunca." [GROB2]

El otro día le eché yo una bronca a E. y a P. y dije: "Cuando yo me refiero a gitanos no me refiero a ti, P.," que era una gitana, "porque es que tú no eres ya ni gitana". Y dice: "Yo soy gitana. Que no me comporte ya como los gitanos estos otros... -dice-, pero yo soy gitana". [VSEP5]

La profesora me comenta que P. sí que tiene un cuaderno ordenado, y señalando a P. me dice que es la única gitana que sigue el ritmo de la clase más o menos, "pero es que P. tiene interés". [VSOB5]

Es cierto que los gitanos también se autoadscriben, pero éste es para ellos un acto afirmativo, que rescata un valor para su identidad personal. La hetero-adscripción, por el contrario, suele ser negativa, excluyente. La valoración positiva tiene entonces que acompañarse de la des-adscripción, de la negación de la identidad grupal. De hecho, el gitano se vuelve hacia el grupo, entre otras cosas, por el escaso valor de las oportunidades alternativas fuera del mismo. Y, para tener éxito fuera, tiene que apartarse del grupo, renunciar a su identidad. En el mejor de los casos, intentar quedarse con lo mejor de ambos mundos en el difícil papel de "gitano a tiempo parcial" [MSEMG].

La pedagogía de matar el tiempo

Una de las escenas más habituales en las aulas con gitanos es ver a éstos desenganchados de la actividad general de la clase, a su aire, o realizando tareas distintas. Lo más típica es que los pongan a dibujar. Por un lado puede considerarse como una respuesta espontánea elemental: los maestros ponen a los niños a dibujar por los mismos motivos que suelen hacerlo los padres con sus hijos: porque no se les ocurre otra manera de que los dejen en paz con los escasos medios a su alcance. Por otro, valdría la pena investigar qué concepción de las diferencias entre el payo y el gitano hay tras esa estrategia docente tan común: la imagen frente a la palabra, lo visual frente a lo conceptual, lo intuitivo frente a lo racional, lo concreto frente a lo abstracto, la naturaleza frente a la civilización. Algunos maestros lo teorizan en vena kantiana -sí, kantiana-:

Me dice que me avisa de antemano y que no va a cambiar el sistema porque asista yo a la clase. Me dice que, en su clase, la mayoría de los alumnos gitanos la pasan dibujando debido a que su primer objetivo para con ellos es el "saber estar". [AXOB3B]

No es preciso insistir mucho en que, cualquiera que sea el valor formativo del dibujo, el recurso permanente el mismo implica la renuncia a ayudar a esos niños a salir de lo que se considera una condición inadecuada, la imposibilidad de seguir la marcha normal de la clase. Mientras aprenden a "saber estar" transcurre el curso y se convierten ya en problema de otro.

Supone, además, segregarlos del grupo dentro del aula misma, pues no sólo se les señala ante los demás y ante sí mismos como diferentes sino que se les aparta de las actividades que podrían dar lugar a una interacción y una colaboración regulares con los niños payos. Por si fuera poco, la dedicación a una tarea distinta hace que queden a menudo fuera del campo de atención del docente, con lo cual a menudo terminan las tareas asignadas sin que se les propongan otras, tienen que reclamar por sí mismos nuevos cometidos o permanecen enteramente indolentes en sus pupitres sin que nadie parezca preocuparse por ello.

E. [gitano] se impacienta: "Seño, ¿qué hago?. Seño, ¿qué hago?". La profesora le pone una tarea: copiar parte de una página. Desde ese momento se sienta en su mesa y se aplica a su tarea. [PMOB6]

Por supuesto, no hay nada que oponer a que los maestros ofrezcan a un alumno que va más atrasado, que se ha incorporado más tarde o que presenta cualquier tipo de carencias específicas un tratamiento diferenciado, individualizado, como tampoco lo habría si se tratase del caso opuesto, o sea, de un alumno aventajado. El problema es que generalmente no hay tal, no se trata de la diversificación y adaptación a un alumnado necesariamente variado sino de una simple partición del grupo en dos: los que siguen la marcha que el profesor considera adecuada y los que quedan apartados y arrumbados viendo pasar a sus compañeros. Unos van a aprender, otros a ser entretenidos.

Los gitanos lo perciben como una pérdida de tiempo, cuando no como una forma de discriminación, y todo ello contribuye a

reforzar su imagen de la escuela como un lugar poco apetecible y del aprendizaje escolar como algo de escaso interés. Los padres se quejan de que se les tenga sin hacer nada, tanto más cuanto que ellos alimentan una concepción puramente instrumental de la escuela en la que lo principal es adquirir unos conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo, y adquirirlos pronto. En consecuencia, critican con tanta acidez como amargura al profesorado.

[L]os profesores yo creo que no hacen caso de la niña, ¿me entiende?, porque la niña muchas veces, me han contado a mí los compañeros, los amigos, que se sale del colegio. No es que se salga a lo mejor a la calle, pero se sale a lo mejor... sube la planta, no se da cuenta la maestra, se pasea. Entonces la maestra no se da cuenta, y entonces la maestra tiene que pone atención, porque yo le dije que pusiera... Hombre, no va a ser la mía la favorita, ¿me entiende?, pero por lo menos, si ves a esa niña un poquito más atrasada, adelántala, ¿no? [VIEMG1]

Lo que veo mal, que el niño esta muy atrasado. Están muy atrasados los niños, porque A. no sabe nada. El otro día ha traído las notas y todas mal, todas mal, todas mal. Y yo creo que tienen que poner un poquito más de interés para que aprendan los niños. Que no lo hagan todo... para que cumplan el mes, para que cumplan el mes para cobrar. [VIEMG3]

Esa postergación ocupa un lugar central en el recuerdo que muchos gitanos tienen de la escuela:

R.- [É]ramos tres gitanos en la clase, en una clase, y, bueno, pues no nos atendían muy bien como, digamos...

P.- ¿Y qué notabas en ese sentido?

R.- Pues, bueno, que nos dejaban de lado, solamente. Nosotros, como si nos dormíamos en la clase, no nos hacían caso. Nosotros no hacíamos los deberes porque nos daba igual y ahí... Cosas así. [COEJG6]

No es probable que resulte mejor, e incluso es posible que sea peor el remedio que la enfermedad, cuando, en un esfuerzo de comprensión, algún profesor aplica fórmulas que pretenden incorporar a los niños gitanos pero subrayando todavía con más fuerza que se les admite pero son distintos, que están en la superficie del aula pero no a la altura de las circunstancias.

La profesora me comentaba que a veces intenta estimular a Sara con la idea de que cuando termine la tarea salga a cantar o a bailar algo para la clase, y que ha sido una idea que ha dado resultado en otras clases, con otras compañeras, pero no ha funcionado. [PPOB3]

Los niños pueden agradecer esto como un alivio, mejor que someterse a tareas que les aburren y ser evaluados por cosas que hacen peor que otros, pero tanto ellos mismos más tarde como sus padres en el mismo momento son plenamente conscientes de que ése no es un trato e favor, ni es lo mejor que pueden obtener del paso por las aulas.

Pues yo le decía [al maestro]: "Es que S. [su hijo] no sabe apenas." "¡Ay, que no sabe! Sí, el S. sí sabe." Lo que pasa es que es un niño que se enreda mucho a jugar, quiere mucho cuento para él, y él mismo, el maestro suyo, le hace gracia. [...] Es verdad, se ríe mucho con él, [...] y dice que se enreda de juerga [da palmas], o le canta por el Camarón, hay veces. Y el Señor ya lo deja muchas veces y dice: "Bueno, haz lo que tú quieras." Pero yo tampoco quiero eso, ¿no?, yo no quiero eso, [...] que yo prefiero mejor que le riña que no [que] le haga de reír. Porque si le va, dice: "Venga, vete a correr por toda... por todo el colegio..." Y eso no. [VIEMG2]

Los padres

La experiencia de los padres gitanos con la escuela no es mucho más satisfactoria que la de sus hijos. Sin contar con el hecho de que hayan podido verse obligados a llevarlos contra su voluntad (contra la de ambos), con lo que supone dejarlos ir diaria o casi diariamente fuera del reducto propio en medio de la hostilidad real o imaginaria del entorno, ni con los nuevos conflictos con los padres payos que el propio hecho de la escolarización provoca, su contacto más puramente rutinario con la institución tiene poco de gratificante.

En primer lugar, pocas veces reciben de ella buenas noticias. La más habitual consiste en que sus hijos no alcanzan el rendimiento adecuado, lo cual difícilmente puede resultar agradable o indiferente por mucho que sea su desapego y por muy manipuladora que sea su actitud frente a la institución. La segunda más frecuente, o tal vez la primera, es que presentan problemas de conducta, de carácter, de higiene, etc. Como es lógico, si el contacto no suele traer nada bueno lo mejor es minimizarlo, y los padres y madres gitanos obran en consecuencia intentando reducir la relación a lo indispensable e incluso a menos. Como era de esperar, están enteramente ausentes de los consejos escolares y sus comisiones; pero también, la mayoría de las veces, de las reuniones de padres convocadas por la dirección y de las horas de atención al público de los tutores.

[Si pueden [lo que hacen es] no venir hasta que no les mande una citación la directora y no les diga que si no

vienen no se van a..., los niños no entran al colegio... No quieren venir porque saben que es que van a recibir solamente quejas de sus hijos. Entonces claro, esto yo me..., me he ido dando cuenta a lo largo del curso. [PPEPC]

Oficialmente se lamenta siempre mucho que no acudan. Los mismos padres payos que están en conflicto con ellos les reprochan que no formen parte de la Asociación o no se presenten en las reuniones y hacen votos por que vengan. Sin embargo, y a pesar de las habitualmente tensas relaciones entre los padres asociados y el claustro, cuando llega la hora de optar los padres de alumno payos resultan más payos que padres, y la permanente invitación a los padres gitanos se revela como lo que realmente es: la exigencia de que renuncien a ser gitanos.

[N]o sé si sabrás que hubo un problema con un muchacho que le atropelló un coche, en el cruce de la carretera. [...] En otro contexto, en otro centro, pues se hubiera movilizado a todo el centro en general, ¿no? [...] Entra dentro del esquema. Pues aquí no, aquí el APA no se involucró para nada. [...] Fue la dirección la que lo trató, y además con..., digamos, con la condición además tampoco tratáramos de [hacer] más. [...] Ya te digo que tampoco hay un esfuerzo en forzar una relación (PPEPA)

Los docentes, por su parte, y con ellos todas las autoridades payas y sus intermediarios ante el mundo gitano, parecen siempre pensar que si los padres gitanos fuesen a ver la escuela comprenderían la estupenda institución que es y se disiparían sus temores. Algunos documentos oficiosos aseguran incluso que la experiencia lo confirma.

Respecto a la participación en la comunidad educativa, los padres [gitanos] no sienten la necesidad y mucho menos la responsabilidad de conocer el centro, entrevistarse con el

tutor, etc. Siempre que se acercan al colegio es por petición de la educadora [la trabajadora social] y acompañados por ésta. Creen que al colegio hay que ir solamente cuando hay algún problema y no simplemente para conocer al tutor e intercambiar con él aspectos referentes a su hijo. Lo que sí que es cierto es que siempre que han ido se encuentran satisfechos y sorprendidos positivamente. [VIMTC]

Pero nosotros no encontramos, entre los gitanos a quienes atienden los trabajadores sociales, ninguna conversión en el camino de Damasco del tipo de la aquí descrita. Si acaso, más bien lo contrario, a pesar de que nuestros entrevistados eran siempre los más dispuestos a contactar con el mundo payo, lo cual hace pensar que el final de la cita anterior es más bien la expresión involuntaria de un buen deseo o el producto de una actitud manipulativa de los gitanos que ha pasado desapercibida a sus bienintencionados valedores. Lo que las familias gitanas suelen encontrarse cuando, superando a la repugnancia que les produce el contacto con cualquier institución paya, se acercan a la escuela, es que ésta los rechaza, o les dice que han venido en el momento inoportuno y que vuelvan mañana, o que sus pretensiones están fuera de lugar.

Típico, por ejemplo, es que acudan a horas que no son las que el profesor-tutor ha determinado y anunciado en un papelito sujeto con chinchetas al tablón de anuncios. Cuando el gitano se decide a visitar la escuela, el conserje le dice que venga a la hora establecida o el profesor que ahora no puede atenderle. Algunos colegios y algunos tutores y profesores flexibilizan esta actitud, pero lo chocante no es tanto que lo hagan como lo mucho

que, aparentemente, les cuesta hacerlo, como si se tratara de alterar el calendario maya.

[S]e flexibiliza mucho el..., el horario de profesores, se flexibiliza mucho las visitas, se flexibiliza mucho la puntualidad. Se empezó, o sea, todos los años empezamos flexibilizando eso para después ir recobrando, ir recobrando y para que en el mes ya de noviembre la normalidad en el centro sea total y absoluta. [...] Les vamos diciendo: "Viene usted a una hora que no es [de] visita de padres, pero bueno... Le voy a atender en un momento, pero sepa usted que a partir del mes tal pues ya sabe usted que se tiene que adaptar. [...] Hay muy buena voluntad en ese sentido, ya te digo, en visitas de padres, en..., en..., en estirar un poco más el horario del profesorado fuera de su competencia para poder atenderles. [PMEDR]

Heroico. No se piense que está hablando de un profesorado que hace horas extras en su labor misionera entre los nativos, sino simplemente de otra ordenación dentro del mismo tiempo total. Pero esto no es mucho para unas personas en cuya vida y cuyo trabajo regulares desempeña muy escaso papel la estructuración de las actividades en el tiempo. Algunos profesores, en particular los de Educación Compensatoria, son algo más sensibles al hecho de que no todo el mundo nace con reloj.

Es que hay..., hay un problema de fondo: los padres de estos chavales no se van a acercar a la escuela, no están en esa fase, están en una fase previa. Entonces tenemos que ser nosotros los que vayamos a verles. Yo, conozco a los padres de algunos chavales a los que sus tutoras no conocen porque iba a su casa, sencillamente. O sea, he bajado al barrio y me he llenado los pies de barro y he estado en su casa hablando con sus padres.[...] Como nadie nos puede obligar... O sea, yo, como tutor, por ley estoy obligado a que tengo un día de visita de padres, y los padres que quieran venir a hablar conmigo vienen y, si no quieren venir, pues no vienen. Entonces, si vienen, todos los miércoles de una a dos yo les recibo. Eso con los padres

gitanos no funciona, porque no vienen. Pero, si no vienen, pues no los conoces, y si no haces otra cosa que no sea eso, pues no los conoces. [GREPC]

Los miércoles, de una a dos. El educador inglés Matthew Arnold se burlaba del ministro francés que, mirando su reloj, decía que en ese momento, en los liceos franceses, todos los alumnos estaban haciendo lo mismo. El próximo miércoles, a la hora convenida, el lector podrá saber que en todos los colegios españoles los padres encuentran a los profesores, la escuela se abre al entorno y se reconcilian el Estado y la sociedad civil.

¿Qué tratamientos especiales habría que tener en un colegio para recibir a esta población? Bueno, fundamentalmente flexibilidad horaria, un conserje no debe ser como un policía y decir: "Aquí no me entra nadie". No dejó entrar a un padre porque resulta que no es hora de entrar padres, cuando ese señor a lo mejor es la primera vez que se acerca a la escuela, y como es la primera vez tú lo recibes y lo pasas y después ya le contaremos que aquí solamente se viene los miércoles de una a dos. [PMEPC]

Por otra parte, cuando los padres gitanos acuden a la escuela no lo hacen con el grado de conformidad que ya se ha impuesto entre los padres payos. Estos dan por buenos los objetivos y la actuación de la escuela y acuden a ver si el rendimiento de sus hijos es el adecuado y cuando les llaman por problemas colaterales de disciplina u otros similares. Los gitanos, en cambio, van a asegurarse de que sus hijos están bien a través de la valla del patio, o desean no soltarlos hasta que estén en el mismo aula, o se preocupan de que puedan comer con un refresco de soda, cosas todas ellas que para el profesorado resultan más bien exóticas y, en cualquier caso, inaceptables.

Más aún, los padres gitanos pueden llegar a ver en la escuela un medio de intromisión directa en sus vidas privadas. Desde luego que, en cualquier caso, tiene una influencia sobre ellas, pues escolarización significa sedentarización, registro documental, inspección de sus condiciones de vida si solicitan cualquier ayuda, renuncia a que los menores participen en las actividades económicas, etc. Pero cuando se combinan la presunción de que todos los gitanos son delincuentes con la indiscreción de algunos docentes aparece el espectro del control de los adultos a través de la infancia, como en una reproducción a pequeña escala de la pesadilla estalinista o fascista.

Yo, mire usted, una pregunta que le voy hacer a usted: ¿Los maestros a los niños, [...] le pregunta lo que..., de la casa por ejemplo, [de] lo que se mantiene el papá, la mamá, el tío, familiares? ¿Le preguntan la vida particular, los maestros hacéis eso a los hijos? [CEGMG]

LA FORMA DE ESCOLARIZACIÓN

En apenas dos decenios, la escolarización del pueblo gitano ha pasado de la nada a la universalidad, de la segregación a la uniformidad, de la consideración como problema marginal a ocupar un lugar central en la política educativa. Pueden encontrarse similitudes y diferencias entre los caminos seguidos por los grupos desaventajados en tres grandes divisorias de la sociedad: la clase, el género y la etnia; es decir, en las etapas de la escolarización de los trabajadores, las mujeres y los gitanos. El paralelismo consiste en que los tres grupos han pasado por las fases sucesivas de la exclusión, la escolarización separada y la escolarización unificada bajo el modelo del grupo dominante. La diferencia, en el grado de diversidad cultural entre el grupo privilegiado, y para el cual se dio forma a la institución, y el grupo discriminado.

La clase obrera quedó inicialmente fuera, o parcialmente fuera, de una institución escolar que albergaba a los hijos de la nobleza y la burguesía urbana; después se produjo su incorporación a una escuela separada: 'escuelas alemanas', escuelas populares, pétites écoles, Sunday schools, más tarde Hauptschulen, 'prolongación de la primaria', classes terminales o pratiques, secondary modern schools, etc.; progresivamente se ha incorporado a una enseñanza primaria común y más recientemente, a través de las reformas comprensivas, a una secundaria también común. Pero esa enseñanza común ha sido y es

una enseñanza hecha a la medida de la cultura, los valores, las expectativas, etc. de la clase media urbana y tradicionalmente escolarizada, con lo cual los recién llegados lo han hecho en una posición de desventaja relativa, de mayor distancia y de choque cultural frente a las demandas de la escuela.

Las mujeres fueron también inicialmente excluidas o relegadas en la escuela al mero adoctrinamiento religioso; así, por ejemplo, toda la literatura escolarizadora del Humanismo, el Renacimiento y la Reforma concierne sola o fundamentalmente a los varones. Posteriormente y hasta bien entrado este siglo fueron escolarizadas de manera separada: en centros distintos, con programas de estudio distintos, con profesores distintos y durante períodos más cortos. Finalmente, desde mediados del siglo hasta los setenta (a partir de los setenta en España) se produce un desplazamiento paulatino hacia la educación conjunta y unitaria. Pero también aquí esto significa la incorporación de las mujeres a una enseñanza hecha a la medida de los hombres, de sus necesidades y de su lugar en la sociedad.

Los gitanos han seguido un proceso muy similar en cuanto que, primero, hasta bien entrados los años setenta, fueron simplemente excluidos. Aunque nunca faltaron intentos de escolarización, la simple omisión de una decidida política escolarizadora fue suficiente para que la mayor parte de ellos quedaran fuera de las aulas o acudieran a ellas de manera efímera. En un segundo momento, fundamentalmente en la segunda mitad de los setenta y la primera de los ochenta, se practica con

ellos una escolarización separada, teóricamente transitoria, bajo la forma de las 'escuelas puente'. En fecha reciente, por fin, son embutidos a la fuerza en los centros ordinarios (y públicos) pero sin ninguna consideración hacia su especificidad cultural; es decir, son sometidos al modelo cultural y escolar payo, lo que provoca un alto grado de conflicto y de rechazo.

De estos tres procesos de integración, el más exitoso ha sido sin lugar a dudas el de las mujeres, y el más problemático, al menos de momento, el de los gitanos. Aunque es pronto para hacer un balance de la escolarización del pueblo gitano, el de los otros dos grupos, la clase obrera y las mujeres, llama la atención por cuanto unos pocos decenios han bastado a las segundas para conseguir lo que los primeros no han logrado en más de un siglo: igualar sus resultados a los del grupo privilegiado, e incluso aventajarle. Aunque esta afirmación requeriría muchas reservas y cautelas, puede decirse que las mujeres han alcanzado a los hombres en el mundo académico cuanto todavía la clase obrera sigue claramente a la zaga de las clases media y alta.

Una posible explicación de esto es que las diferencias culturales entre las clases son mucho mayores que entre los sexos. Para ser exactos, que la cultura dominante asigna a hombres y mujeres en cuanto tales, simplemente, lugares distintos dentro de una misma sociedad, o más exactamente dentro de una misma clase, pero las clases poseen y alimentan culturas distintas, o variantes sensiblemente distintas de una misma cultura. Si ésta es una explicación plausible para el contraste

entre el progreso académico de las mujeres y el estancamiento relativo de la clase obrera, huelga decir que no puede augurarse un destino muy brillante a los gitanos, quienes, como grupo étnico claramente diferenciado, se sitúan culturalmente mucho más lejos de la escuela que cualquiera de los otros dos colectivos mencionados. Los costes de la escolarización común bajo un modelo sesgado pueden ser, en este caso, mucho más elevados.

De la exclusión a la segregación

Más que un período de exclusión conscientemente buscada, el pueblo gitano ha pasado por un período de no obligatoriedad de hecho de la escolarización, lo que para la mayoría significaba sencillamente una muy escasa escolarización o ninguna. Según un informe sociológico de 1978, el más completo hasta la fecha, sólo la mitad de los jóvenes gitanos de cuatro a catorce años estaban escolarizados (ISAM: 1978). Según un informe oficial de 1988, de la Subdirección General de Educación Compensatoria, en las veintiocho provincias todavía dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia lo estaban el 50 % de los niños de 4 a 5 años, el 80 % de los de 6 a 9, del 60 al 70 % de los de 10 a 12 y del 20 al 50 % de los de 13 a 15 (Muñoz Sedano, 1989: 73). Escolarizados quería decir además, entonces como ahora, nominalmente escolarizados, quedando aparte la seria cuestión del absentismo y el abandono tempranos, por no hablar ya de los resultados académicos.

Lo que se trata de señalar aquí es, sencillamente, que la obligatoriedad escolar no rezaba para la minoría gitana. En tales condiciones, y como ya se subrayó en un capítulo anterior, los niños gitanos acudían a la escuela si y en la medida en que ellos y sus familias querían. Hasta cierto punto podría decirse que lo hacían en la medida en que se acomodaban al mundo payo, tanto para incorporarse definitivamente a él renunciando total o parcialmente a su identidad y a su grupo como simplemente para conmutar constantemente entre un mundo y otro. De hecho, los recuerdos de los gitanos que han pasado con más éxito por el sistema escolar son casi siempre un testimonio de cómo lo hicieron desapercibidos en cuanto tales. Generalmente ellos mismos consideran que ésa es la clave de su experiencia.

Si te refieres al aspecto de posible connotación racista o discriminatoria o algo de eso, o sea, para nada, totalmente integrado. Primero, porque por mi aspecto físico, y cuando era más pequeño más todavía, a no ser... que era gitano nadie lo sabía, y como en tu ficha no ponía el condicionante gitano, pues no tenía por qué; y era bastante más claro de piel y con ojos claritos, pues pasaba desapercibido totalmente. [IGEHG3]

Verás, yo lo que pasa es que he estado sola en clase, entonces, digamos que tenía... es un poco el camuflaje de la identidad. Yo pasaba y llegaba a clase, una más... [MSEMG]

En 1978 se firmó un convenio entre el Secretariado Nacional de Apostolado Gitano (más conocido como el Secretariado Gitano a secas), dependiente de la iglesia, y el Ministerio de Educación y Ciencia, por el que se creaban las escuelas-puente. El convenio duró hasta 1986, año en que se decidió finalmente escolarizar a

los niños gitanos en centros ordinarios, si bien todavía subsisten con carácter excepcional algunas escuelas-puente.

La 'filosofía' de las escuelas-puente está perfectamente resumida en la expresión. Se trataba de facilitar el acceso de los gitanos a la escuela mediante centros ubicados junto a sus zonas de residencia, dedicados específicamente a ellos y adaptables a sus circunstancias. Que las escuelas-puente no resolvieron el problema de la escolarización de los gitanos es simplemente una perogrullada. Tampoco hacen falta alforjas para llegar a señalar que los escolarizaban aparte, separados de los niños payos, ni para dar pie a toda suerte de analogías con el ghetto, etc. Sin embargo, el balance es algo más complicado que el mero aplauso por haber pasado con su cierre de la segregación a la igualdad.

Por un lado, se suele apuntar que las escuelas-puente sirvieron para escolarizar a niños que de otro modo nunca lo habrían estado, que al ubicarse junto a los barrios en que vivían los gitanos pudieron ser vistas por éstos como algo más próximo y propio y que dieron lugar al surgimiento de un pequeño sector de enseñantes preocupados por la cuestión. Por otro, se plantea que eran una forma de segregación, que no conseguían buenos resultados académicos, que consistían en la práctica en escuelas unitarias, que eran materialmente muy deficientes y que no proporcionaban a los alumnos un ambiente intelectual y socialmente estimulante. Desde la perspectiva de esta investigación es inviable emitir un juicio sobre experiencia,

pero sí hay algo que surge de manera recurrente: que los padres gitanos valoran muchísimo la proximidad del centro de enseñanza al lugar de residencia, cosa que se entiende fácilmente si se tienen en cuenta tanto su desconfianza hacia el mundo payo como los riegos de la 'contrariedad' o la importancia del apoyo mutuo entre parientes, incluidos los niños.

Y que estuviera más cerca. Me gustaría porque estábamos todos gitanos. Nos entendemos, los gitanos, hablamos... Es que nosotros nos entendemos, y es que a los payos les tienes que explicar todo... [se ríe] como a ti. [VIEJMG]

Sin embargo, las escuelas-puente tenían los mismos inconvenientes que los poblados chabolistas. El exclusivismo gitano no es simplemente étnico, sino todavía más restrictivo, clánico. De hecho, la mezcla con otros gitanos no conocidos, a su vez separados y obligados por otros lazos de parentesco, puede ser bastante más arriesgada que la mezcla con los payos, quienes normalmente mantienen y frente a los cuales basta mantener una prudente distancia.

R4.- Tenemos derecho a mezclarnos con... Yo no quisiera estar junto con tanto gitano, ahora mismo.

R5.- Para meternos con tanto gitano que no hemos conocido nunca, que hubieran metido unos pocos de payos... Gitano yo y gitano aquélla no, qué a aquélla no la conozco de nada.
[ROGMG]

Lo que paradójicamente está sucediendo ahora es que algunos centros públicos tienden a convertirse en escuelas-puente para los gitanos. Toda vez que ellos siguen concentrados en ciertos barrios y que los centros privados se las apañan siempre de un

modo u otro para no admitirlos, se concentran en los públicos, lo que suele provocar una especie de white flight, una huida de los payos más o menos apresurada.

Los gitanos reclaman, a pesar de todo, una escolarización conjunta fundamentalmente por dos motivos. Por un lado, porque sienten la escolarización separada como una forma de discriminación. Por otro, porque creen que la escolarización en común puede ser una forma de que payos y gitanos se conozcan mejor, concretamente una vía para que los niños payos se acostumbren a la presencia de los gitanos. Es posible que esta consideración haya sido especialmente propiciada por los casos recientes de rechazo social y actitudes racistas.

No, pero por un lado está mejor que vayan los niño a ese [centro], porque entonces ya, como son... tienen que... -y perdona que te diga [dirigido a mí]- payos con gitanos, entonces ya..., los niños ya comprenden un poquito de cada persona, ¿no? [ROGMG]

[Y]o pienso que tendrían que enseñarles más..., no tantas cosas y más el manejo de la vida. [...] Enseñarles a no ser racistas. [...] Que los profesores nos tuvieran más unidos, más juntos, que los mezclaran más. Una integración mejor, más bonita. [COEJG2]

R2.- Como están aquí ahora, que van aquí a los dos o tres [colegios] que hay en Montemirinda, y van entremedio de gitanos, payos, moros, chinos...

R1.- Acostumbrarnos, acostumbrarnos nosotros también.

R2.- Que vayan con todos y se hagan a todos.

R1.- ¡Claro! De nosotros a ellos y de ellos a nosotros

P.- ¿Y por qué consideráis que eso es mejor?

R1.- Porque nos viene bien para nosotros y para ellos también, ¿no?, para tener más roce y eso.

R2.- Para ir conociéndonos un poco más... [ROGPG]

El reino de la igualdad

En respuesta a la incertidumbre y la inquietud que supone encontrarse ante un alumnado distinto en tantos aspectos del habitual, la respuesta más elemental y espontánea del profesorado es agarrarse con todas sus fuerzas a un tratamiento formalmente igualitario. Esta respuesta concuerda con el universalismo, el formalismo y la proclividad a las rutinas burocráticas propios de la institución escolar y de sus agentes. El profesorado se siente a menudo incómodo no sólo por los problemas imprevistos que supone ese nuevo alumnado, sino también porque en el ambiente parece flotar a veces la sospecha, normalmente la duda y cuando menos el riesgo de un comportamiento racista, etnocéntrico o discriminatorio, y el recurso a las formas es siempre más fácil, más rápido y más seguro que cualquier intento de interrogarse sobre el contenido. El grado de embarazo que puede llegar a producir la simple mención del tema recuerda al que provoca también la cuestión de los estereotipos sexuales, pero suele traer consigo todavía más crispación. Véase el siguiente ejemplo, en el que el amago de sinceridad de una maestra lleva a otra a hacerle, como dicen los cinéfilos, "luz de gas".

R.- Viene [la entrevistadora] a conocer la opinión de la gente que trabaja con los niños gitanos... Pero digo yo que..., por mucho que queramos, que siempre miramos un poco a los gitanos distinto a los payos...

R2.- [Que pasa por el lugar de la entrevista] Yo no estoy de acuerdo...

R.- Tú porque eres gitana [riendo].

R2.- No, es verdad, yo pienso que se les da pie...pero ¿y tú? Se lo he dicho cien veces, I. [la entrevistada] es la que mejor trata a los gitanos, es decir, les da un beso, les gasta bromas..

R.- Pocos...

R2.- No digas tonterías...

R.- Pocos, pocos...

R2.- No te hagas la fuerte, porque no, ¿sabes?. Y luego la oyes hablar y parece que... y no es verdad. Ella... ¿Cómo tratas tú a todos? A V. ¿cómo le has tratado?. Al otro, con lo sucio que viene y lo quieres con locura...

R.- No... ése viene limpito...

R2.- Y el otro, que tiene las manos como de lagarto -¿también limpio?-, la quiere con locura... Es que tú la oyes y parece que tiene otra opinión a la que en realidad tiene... [Barullo, I. intenta hablar...]

R.- Pero en regla general no miramos a los gitanos igual que a los payos.

R2.- Porque ellos no quieren, y entonces hay que tratarlos distinto. Aunque dentro de la clase, en la integración, es un niño más. Pero, desde luego, con sus peculiaridades.

R.- Claro, pero yo la he dicho que serían más felices en su ghetto, con un colegio como uno de un payo. Y que lo primero-que hicieran por la mañana es ducharse. [VSEPC]

Las maravillas de un discurso aprendido. Si se les trata de manera distinta es porque ellos quieren, o sea, para complacerles. Pero si hay sospechas de que se les discrimine, sépase que cada gitano "es un niño más". Y, por si esto no está bien, "desde luego con sus peculiaridades." ¡Incluso hay una que los toca, y los besa, a pesar de sus "manos como de lagarto"! Este delirante relato, mezcla de los episodios de Livingstone entre los bosquímanos y los de San ??? en Molokai, resultaría cómico si no revelara la vaciedad y hasta la falsedad que puede llegar a ocultarse tras el discurso de la igualdad.

El formalismo igualitario exime a la escuela y al docente de responsabilidad y la arroja sobre los hombros del alumno o, puesto que éste es demasiado pequeño, de su familia. Se trata a todos por igual porque hay una, y sólo una, fórmula buena. Si, en esas condiciones, unos tienen éxito y otros fracasan, será problema suyo, o de su entorno familiar y social, pero no de la

institución. Para actuar así hay que negar la existencia de una cultura gitana o, al menos, su relevancia en el contexto escolar. Lo segundo es más fácil, pues permite compatibilizar las declaraciones retóricas de respeto a la diferencia, etc. con el mantenimiento de todas las viejas rutinas en el aula y en el centro sin el más mínimo esfuerzo de adaptación al nuevo público. Algunos documentos de los centros, por ejemplo, son espectacularmente impermeables a cualquier consideración que pudiera sacarlos de su universo establecido. Véanse, por ejemplo, estos dos pasajes de la Memoria de un centro:

Ciclo inicial → los objetivos específicos se han alcanzado en un 90% de los alumnos, siendo las causas por las que el otro 10% no lo ha conseguido: la inmadurez, la falta de capacidad intelectual y los problemas socio-familiares. [CVINF]

Ciclo medio → en general, los objetivos específicos del ciclo medio se han cumplido, variando el porcentaje de alumnos que los han superado entre el 85% y el 90%. Las causas por las que el resto de los alumnos no han superado dichos objetivos hay que buscarlas en diversos problemas como la capacidad mental y los problemas sociofamiliares. [CVINF]

Inmadurez, capacidad mental, problemas sociofamiliares... Ni una palabra sobre el curriculum, sobre los programas de enseñanza, sobre la metodología, sobre la organización de la vida escolar, sobre las actitudes del profesorado. Ni una palabra sobre la presencia de gitanos, que en la Memoria del curso 1992-1993 del mismo centro apenas son mencionados como alumnos "de realojo". La combinación es simple: se normaliza el tratamiento a costa de individualizar el problema, se mantiene el carácter rutinario del proceso al precio de la desigualdad de resultados.

Todo continúa como si el nuevo alumnado estuviera en la misma posición ante la cultura escolar y en la misma relación con la cultura escolar que el viejo, pero si esta igualdad ya era falsa dentro del viejo (entre hombres y mujeres, entre clase media y clase obrera, entre la ciudad y el campo, entre familias con adultos fuertemente o débilmente escolarizados) lo es mucho más cuando lo que distingue al nuevo grupo es, precisamente, el hecho de pertenecer a una cultura diferente, hasta cierto punto incluso una inversión de la cultura dominante.

III

En otras palabras, el formalismo igualitario ignora que el gitano está más lejos que el payo de la cultura escolar, y que está en una relación de oposición a ella, no de armonía. Está más lejos porque no tiene detrás una tradición de escolaridad, porque pertenece a un grupo en el que hace estragos el analfabetismo, porque muy a menudo vive en condiciones de privación material, porque carece de recursos culturales, porque posee aunque sea parcialmente otra lengua, otros valores, etc. Y está en oposición porque su cultura global lo está en muchos aspectos frente a la cultura paya, como ya se explicó en los primeros capítulos de este trabajo. En tales condiciones, la imposición de un mismo proceso y unos mismos objetivos de aprendizaje y la evaluación por unos mismos criterios es, en primer lugar, injusta, porque no tiene en cuenta la mencionada diferencia de partida; y, en segundo lugar, sitúa al gitano, constantemente, en la disyuntiva de optar entre su cultura y la cultura escolar, entre su mundo y el mundo payo, desgarrándolo permanentemente, mientras para el payo uno y otro se refuerzan mutuamente, por completo y sin

fisuras en el mejor de los casos (alumnós varones, de clase media, de entorno urbano, de familia culta...) y al menos parcialmente en todos los demás.

En realidad, esta respuesta no es nueva para el gitano. Es simplemente la traducción escolar de una vieja actitud de la sociedad española frente a él: negar su existencia como grupo étnico, como cultura, o desterrarla al limbo de lo irrelevante, mientras se le ofrece la plena integración a condición de que la busque dejando de ser lo que es, convertido en payo. Si lo logra habrá pasado la línea; y, si no, tendremos sencillamente una nueva demostración de que el problema es suyo, no nuestro.

Entre la acción afirmativa y el etiquetado

Como tercera vía entre la escuela-puente y el régimen ordinario, la Administración educativa ha optado en los últimos años por la fórmula de la educación compensatoria. Aunque básicamente improvisada, carente de un plan sistemático, falta de medios relevantes y confiada a un profesorado sin ninguna formación inicial especializada, la educación compensatoria representa, al menos, el intento de afrontar el problema de la escolarización masiva de los gitanos de una manera específica. Es indudable, por lo demás, que una de las causas importantes de dicho problema es la mera pobreza y que una parte sustancial de su fenomenología consiste en aspectos netamente carenciales. Por

lo tanto, resulta muy razonable abordarlo, hasta cierto punto, desde la óptica de una estrategia compensatoria.

No vamos a discutir aquí -ya se hizo en parte en un capítulo anterior- los medios humanos y materiales al servicio de la educación compensatoria. Baste con señalar, a este respecto, que si tales medios son insuficientes o inadecuados cualquier estrategia de discriminación positiva está condenada a derivar, casi inevitablemente, en discriminación pura y dura, acumulativa. El problema sobre el que deseamos llamar ahora la atención es que una estrategia compensatoria y una caracterización del problema gitano como problema carencial -son pobres, son analfabetos, son tradicionales, son indolentes, etc., es decir, les falta dinero, disposición, cultura...- no pueden agotar ni el diagnóstico en que basar la acción ni la política a seguir al respecto.

Sin embargo, ésa es justamente la tendencia, en el momento actual, de la política educativa y de su concreción en el ámbito de los centros. Puesto que, por un lado, existen enormes reticencias a aceptar con todas las consecuencias que se trata de un problema cultural, con el riesgo de cuestionar en general o para el caso la validez del modelo educativo vigente que ello traería consigo, mientras que, por otro, se huye como de la peste de todo lo que suene a discriminación grupal y étnica, se va imponiendo la tendencia a considerar el problema de la escolarización de los gitanos como una suma de casos individuales.

[N]o me gustaría que se dedicara un profesor sólo a niños de raza gitana. O sea, me gustaría que se dedicase a niños con retraso, pero que no tuviesen que ser especialmente de raza gitana. [...] Claro, si yo..., la base está bien y está bien, pero yo es que no me gusta a mí, a los niños, que ellos vean que unos son de raza gitana y que salen por eso y van con un profesor especial [...] [GREDR]

Ausente la especificidad cultural del razonamiento, la única alternativa a la discriminación étnica parece ser la individualización, la psicologización, o tal vez la medicalización de cada caso individual. Incluso su tratamiento grupal deriva fácilmente en una simple terapia afectiva.

Yo creo que esto sirve un poco de ... no sé, de refuerzo para ellos. Llegan aquí, cuentan sus historias, sus problemas, pueden cantar, pueden bailar... Son protagonistas absolutos, ya los has visto, y entonces eso les da ánimos para volver a sus clases, y a veces tragarse el día, porque a veces es tragarse el día. Y, entonces, pues bueno, pues eso tiene de positivo este aula. [PMEPC]

Está menos claro cuáles sean los efectos académicos. En principio, más recursos para menos gente, es decir, más tiempo y más atención del profesor para un menor número de alumnos, que es lo que obtienen en el aula de compensatoria, se supone que deberían traducirse en un rendimiento más alto, pero esto no pasa de ser una suposición. Por un lado, como es bien sabido, el grito de guerra de que más profesores, más médicos, más camas, más asistentes sociales, etc. por habitante equivalen a una mejor calidad de vida ha sido un tópico de la izquierda moderada, de los funcionarios, de algunos profesionales y de los estudiantes universitarios (los futuros funcionarios y profesionales), pero un tópico tan indemostrado como interesado por parte de sus

defensores. Por otro, la eficiencia de las clases de compensatoria no está clara en general y es cuestionada a menudo por el resto del profesorado.

[La profesora] es de la opinión de que la clase de compensatoria no es de mucha ayuda y "aunque nadie duda de que en esa clase se aprende algo" [el tono del comentario me sugiere que realmente hay quien lo duda], esos niños luego vuelven a la clase y siguen los profesores con el mismo problema: tener que enseñar a unos niños cosas diferentes de las que se le enseña a los otros. [AXOB3]

[C]omo ellas [las profesoras de compensatoria] les dejaban hacer un poco... Si ahora el gitano no quería trabajar, que se había cansado de hacer las vocales, dice: "Bueno, pues colorea". Se cansaba de colorear -"Vete a ese rincón y ponte a jugar". Cuando volvían otra vez a su clase, donde había una disciplina, donde había unas horas marcadas, entonces el gitano ahí ya no se adaptaba. Entonces, cuando tú le vas llevando un poco por donde la normativa de los demás, venía la hora de la compensatoria, se salían y, cuando volvían, ya... [VSEP5]

Finalmente, permanece abierta la cuestión de qué efectos produce el hecho de sacar una y otra vez a los niños gitanos del aula ordinaria. Aunque excepcionalmente algunos profesores de compensatoria desean actuar en el aula normal y algunos maestros ordinarios lo aceptan, lo habitual es llevarse simplemente a los niños a otra aula específicamente destinada a las clases de educación compensatoria. La convivencia de dos profesores en un mismo aula es siempre difícil; primero porque viola el cuasi-secreto en que el maestro está acostumbrado a trabajar; segundo, porque la colaboración tiende siempre a convertirse en subordinación del uno al otro, cosa que el uno, sea cual sea, generalmente no acepta.

La salida de un pequeño número de alumnos del aula tiene el inevitable efecto de señalarlos ante sí y ante los demás como distintos. En expresiones como "la profesora de los gitanos", a menudo dedicada a la profesora de compensatoria por sus compañeros, en la designación análoga del aula de compensatoria o de apoyo o en la elección que los mismos niños gitanos hacen de cuál es su lugar en la escuela se vuelve patente el hecho de que una pequeña fracción del tiempo escolar total empleada aparte es suficiente para marcar al grupo que lo hace.

[A] la profesora de Compensatoria se la denomina de manera usual "la profesora de gitanos". Esta identificación también es compartida por algunos alumnos gitanos que, a pesar de pertenecer a una clase regular en concreto, consideran que su profesora es la profesora de Compensatoria. En varias ocasiones que he ido a observar a una clase ordinaria, acompañada de la profesora y de los niños que iban a entrar en clase, me han señalado los alumnos gitanos la clase de Compensatoria como "mi clase", a pesar de ir de camino a la clase en la que permanecen la mayor parte del tiempo escolar. [AXINF]

El riesgo permanente es que la asignación al aula de compensatoria -o simplemente a la profesora de compensatoria- se viva por el alumno, por sus compañeros y por el profesorado como una forma de etiquetado, como la puesta en marcha de una profecía que genera por sí misma las condiciones de su cumplimiento. Si el profesorado ordinario se ve llevado a la condición de que esos niños sólo pueden salir adelante con un tratamiento especial, y poco, puede llegar a disminuir la presión y la atención dedicada a ellos. Si sus compañeros los ven señalados como malos alumnos los descartarán para tareas académicas que deban realizarse en colaboración. Si ellos mismos se ven etiquetados como alumnos

deficientes interiorizarán en cierto grado esta valoración, subordinando a ella su horizonte escolar, e incluso se servirán de ella para poner límite a las exigencias que se le plantean, tanto más cuanto que su identificación con los objetivos de la institución es ya, en principio, escasa.

[D]e alguna manera les estás discriminando. Positivamente, pero que se puede volver en cualquier momento en contra, porque aquí, yo he explicado en las clases, al principio, por qué les sacábamos y tal, incluso yo saco a algunos payos, cosa que está bastante bien, porque así no se..., no se ponen etiquetas a los niños y niñas. Pero de hecho hay algunos, en algunos sitios, que me lo cuentan mis compañeras, dice: "No, no, yo no quiero ir a esa clase porque la clase es de los tontos," o "de los niños que van mal." [PPEPC]

No está claro, en fin, cuáles son los efectos sobre el rendimiento de que éste se busque, en el caso de la mayor parte del alumnado gitano, en un contexto más o menos homogéneo, como es el aula de Educación Compensatoria, o heterogéneo, como es el aula ordinaria. La heterogeneidad puede actuar como un estímulo al confrontarlos con alumnos de nivel más alto, elevando sus expectativas, pero también como elemento disuasorio al exponerlos una y otra vez a comparaciones desfavorables, diezmando su autoestima. A su vez, la homogeneidad facilita la existencia en una institución caracterizada por sus prácticas competitivas, pero achata el horizonte de los alumnos al privarlos de referencias alternativas. Algunos profesores de educación compensatoria arguyen en favor de la misma que en ella disminuye la presión sobre el alumno en términos de competitividad, pero el reverso de este mismo argumento ha sido utilizado hasta la saciedad para condenar la experiencia de las escuelas-puente.

En cierta medida las disyuntivas en torno a la educación compensatoria -aula ordinaria o aula especial, discriminación positiva o negativa, compensación o etiquetado...- pueden verse como variantes dentro del centro de la opción entre escolarización separada o conjunta que antes se planteaba entre los centros, en el ámbito más amplio del sistema.

Todo por el pueblo, pero sin el pueblo

El largo camino seguido desde la no escolarización, pasando por las escuelas-puente y las aulas de compensatoria, hasta la integración en aulas ordinarias es, en realidad, la historia de lo que la sociedad paya ha decidido en cada momento hacer con los gitanos sin contar en ningún momento con su opinión al respecto.

En la primera etapa fueron simplemente excluidos de la institución escolar al igual que, de derecho o de hecho, en otras esferas institucionales y sociales. Las escuelas-puente, aunque su denominación sugiera la idea de transitoriedad, se convirtieron en gran medida en un camino separado hacia un objetivo separado, es decir, en una forma de escolarización segregada. La educación compensatoria, que es hoy día la fórmula dominante, representa una especificación del proceso con la finalidad declarada de llegar a unas metas que, teóricamente al menos, son comunes a los niños gitanos y a los payos. La política de simple integración en aulas ordinarias sin otra especificidad que la acción complementaria de profesores de apoyo, que hoy se

plantea como alternativa a la educación compensatoria, significaría ya una fórmula intermedia hacia la mera diversificación en el ámbito del grupo-aula bajo la batuta de un profesor único.

Aparentemente, en todo este proceso se va teniendo cada vez más en cuenta la especificidad del problema gitano: primero la exclusión, después objetivos separados, más tarde procesos distintos encaminados a unos mismos objetivos, finalmente la individualización o diversificación hasta el plano individual. A lo largo de las sucesivas etapas los gitanos no sólo emergen a la superficie del mundo escolar sino que terminan teniendo cara, incluso un rostro particular. Sin embargo, al mismo tiempo que ganan una existencia escolar pierden su existencia social, al paso que ganan el reconocimiento como grupo y como individuos, pierden la voz con la que expresarse y hasta la voluntad que expresar. Así, antes de las escuelas-puente ni siquiera eran obligados a aceptar la escolarización, de manera que ésta implicaba siempre voluntariedad por su parte, pero ahora ya les es impuesta y cada vez de manera más estricta. En el mismo sentido, la escolarización progresiva es la supresión paulatina de la autodidaxia por parte del grupo, el paso de la reproducción de su cultura a la asimilación en la cultura dominante.

El proceso de la exclusión a la especificación, del tratamiento grupal al individual, es también el de la intrusión creciente de los agentes del mundo payo, las instituciones primero y los profesionales después, en la vida de los gitanos.

Al excluirlos los dejaban estar, y al segregarlos reconocían en la práctica su carácter diferente, pero al intentar incorporarlos terminan por hacer de cada gitano un caso que deberá ser analizado, diagnosticado y reconducido según el saber y la voluntad del profesional. El gran ausente en todo este proceso, y sobre todo en el final del mismo, es el propio gitano, a quien nadie ha preguntado todavía qué opina de la institución escolar, como no sea con la simple y única finalidad de ver si ya se acerca a los parámetros que el payo considera indiscutibles.

Sí, normalmente valoran, dentro de que no valoran normalmente lo que aquí se hace, tienen conciencia clara de que leer es útil, leer y el cálculo. [GREPC]

Sí, creo que se está produciendo un cambio de mentalidad, [...] Con los padres que he hablado, o sea, valoran lo de que los niños sepan leer y escribir, y que sepan las cuentas. Eso por lo menos lo valoran, y eso es muy importante. [PMEPC]

No falta, como no podía ser menos, la propuesta de una escuela de padres en la que evangelizar a los responsables legales de los niños gitanos, ese público esquivo pero por definición ingenuo e inocente. A nadie parece pasarle por la cabeza, en cambio, la idea de preguntar a los propios gitanos qué quieren de la escuela, por no hablar ya de negociar con ellos fórmulas que puedan satisfacer las pretensiones mínimas tanto de la minoría étnica como de la sociedad global. Sin embargo, éste es el corolario casi inevitable del reconocimiento de los gitanos como cultura. Si se niega o se ignora su especificidad étnica y cultural, el problema se reduce a hacer efectivos una norma y un derecho, algo de lo cual pueden encargarse por sí solos la

institución y sus agentes, pero si se reconoce la existencia del grupo resulta difícil imaginar por qué no ha de tener la oportunidad de decir qué es lo que desea y por qué esto no ha de ser determinante para decidir sobre la escolarización y su forma.

Un conflicto de derechos

La obligatoriedad de la escolarización, y su imposición de hecho contra la voluntad muchas veces tanto de los niños como de sus familias, plantea un complejo problema social, ético e incluso jurídico que, si hasta ahora se ha resuelto de manera inequívoca, de derecho, en favor de la voluntad de las instituciones payas -aunque, de hecho, con un resultado mixto entre ésta y la del grupo gitano- puede atribuirse, más que nada, al desconocimiento de la ley por parte de los sectores gitanos más desfavorecidos, a los elevados costes personales y materiales que supondría litigar en este terreno y a la escasa disposición de los defensores altruistas de los derechos ajenos a traspasar en esta defensa las convenciones del mundo payo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, no obstante, afirma en su artículo 26, apartado 3 (la negrita, lo mismo que en las siguientes citas legales, es nuestra):

Los padres tendrán derecho preferente a **escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.**

La Declaración Universal de los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre -mal día- de 1959, proclama en su artículo séptimo:

El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y **obligatoria** por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El **interés superior del niño** debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad **incumbe, en primer término, a sus padres.**

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por las Naciones Unidas el 6 de diciembre de 1966, establece en el artículo 13, apartado 3:

Los Estados partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de **escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas**, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la **educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.**

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos se expresa en términos casi idénticos:

Los Estados partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales para garantizar que los hijos reciban la **educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.**

El Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, suscrito el 4 de noviembre de 1950 por los gobiernos de los países miembros del Consejo de Europa, declara en su artículo 2:

A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza **conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.**

Finalmente, el artículo 27 de la Constitución española de 1978, en sus apartados 1, 3, 4 y 5, dice así:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. [...]
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la **formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.**
4. La enseñanza básica es **obligatoria** y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con **participación efectiva** de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

No vamos a entrar aquí en la exégesis de estos textos para tratar de determinar su contenido exacto. En cualquier caso, éste es confuso, y su interpretación difícilmente podría ser literal y de hecho fuerza siempre el recurso al "espíritu de la ley", la "voluntad del legislador" o la "conciencia social". Se trata, efectivamente, de una difícil composición triangular entre los derechos del niño, los de la familia y los de la sociedad. Al niño se le reconocen derechos pero él no es capaz de formularlos, lo que significa que alguien o algo tiene que hablar por él hasta

que pueda hacerlo por sí mismo. La sociedad habla, en principio, por boca del Estado, cualquiera que sea la forma de éste: si es democrático porque eso mismo le otorga legitimidad, y si no lo es porque no hay entonces manera de conocer por otra vía su voluntad. La familia lo hace a través de la persona o las personas responsables de la tutela de los niños.

El problema es que este triángulo sólo puede funcionar sin fricciones en la medida en que la familia y la sociedad, los padres y el Estado, compartan algunos supuestos básicos. Entre ellos, en primer lugar, el de que los niños tienen derecho a ser y deben ser escolarizados. Si el Estado no garantiza en absoluto o de manera suficiente ese derecho, los padres se sienten legitimados para reclamar que lo haga de inmediato y sin condiciones. Si las familias no escolarizan a sus hijos, la sociedad considera que el Estado tiene el deber y la capacidad de obligarlos a hacerlo. Lo que es más: el Estado y las autoridades educativas reconocen que está entre sus funciones asegurar la educación de todos y las familias se sienten obligadas a garantizar la de sus hijos. En tales circunstancias, elegir "el tipo de educación" o "la formación religiosa y moral" que se dará a los niños parece ser una misma cosa, ya que nadie discute que deban aprender lengua, aritmética o algo de geografía.

El problema se plantea de manera muy distinta cuando un grupo considera que educación y escolarización no son una misma cosa, como sucede con los gitanos. Desde el punto de vista payo,

la escolarización obligatoria protege a los niños contra la explotación laboral, les permite el acceso a la cultura y les ofrece oportunidades de vida. En la perspectiva gitana nada de esto es necesariamente cierto. Plantear que los niños gitanos necesitan ser protegidos de la explotación porque empiezan a trabajar con sus padres desde temprana edad no sólo es desconocer que ésa es su cultura y su modo de vida, sino también ignorar que el trabajo en una economía de subsistencia o de semi-subsistencia es una actividad que nada tiene que ver con el trabajo asalariado contra el cual se legisló la edad laboral mínima, así como que puede ser bastante más gratificante que la vida en las aulas. El acceso a la cultura, en este caso, es el acceso a otra cultura, no la propia sino la de los payos; sin olvidar que se trata de una metáfora, vale decir que es un genocidio cultural. Las oportunidades de vida son básicamente las que consisten en romper con el propio medio familiar y social para insertarse en el que, guste o no, sigue siendo un medio extraño y en parte hostil.

Cuando el Estado y los padres, la sociedad global y la familia, comparten más o menos un modelo de desarrollo individual, el entendimiento entre ambos en torno a la educación es relativamente sencillo. Cuando, por el contrario, se interpone la especificidad de una cultura, el grupo étnico como estructura intermedia entre el individuo y el Estado, la relación se complica. Entonces, como en cualquier otro caso, conservan sus derechos tanto la sociedad como la familia, pero la síntesis entre los mismos ya no se obtiene por su confluencia, ni por imposición de los de una parte cuando la otra abandona sus

deberes correlativos, sino que ha de ser el resultado de un compromiso.

REFERENCIAS

- ACTON, T. (1974): Gypsy politics and social change, Londres, RKP.
- ADAMS, B., J. OKELY, D. MORGAN y D. SMITH (1975): Gypsies and government policy in England, Londres, Heinemann.
- ASOCIACION ESPAÑOLA DE INTEGRACION GITANA (1988): La escolarización de los niños gitanos, Madrid, AEIG.
- ASOCIACION NACIONAL PRESENCIA GITANA (1982): "Informe sobre la cuestión gitana", Cuadernos INAS 8.
- ASOCIACION NACIONAL PRESENCIA GITANA (1988): La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España, Madrid, ANPG.
- AYUNTAMIENTO DE MALAGA (1983): El tercer mundo en Málaga, Ayuntamiento de Málaga.
- BARTH, F. (1955): "The social organisation of a Pariah group in Norway", en F. REHFISCH, ed., Gypsies, Tinkers and other Travellers, Londres, Academic Press.
- BARTHELEMY, A. (1980): "Etre gitan aujourd'hui", Études Tsiganes, XXVI, 1.
- BLOCH, J. (1953): Les Tsiganes, París, ?.
- BOGARDUS, E. (1959): Social distance, N.Y., Longman.
- BOILEAU, A.M. (1986): "Estereotipo", en F. DEMARCHI y A. ELLENA, Diccionario de Sociología, Madrid, Eds. Paulinas.
- BOILEAU, A.M. (1986): "Etnocentrismo", en F. DEMARCHI y A. ELLENA, Diccionario de Sociología, Madrid, Eds. Paulinas.
- BOILEAU, A.M. (1986): "Prejuicio", en F. DEMARCHI y A. ELLENA, Diccionario de Sociología, Madrid, Eds. Paulinas.
- BORROW, G. (1932): Los Zincali, Madrid, La Nave, trad. de Manuel Azaña.
- BORROW, G. (1979): Los Zincali. Los gitanos en España, Madrid, Turner.
- BOTEY, F. (1970): El gitano, una cultura folk a casa nostra, Barcelona, Nova Terra.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): Los racistas son los otros: Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares, Madrid, Popular.
- CALVO BUEZAS, T (1990): El racismo que viene, Madrid, Tecnos.

- CALVO BUEZAS, T. (1990): ¿España racista? Voces payas sobre los gitanos, Madrid, Anthropos.
- CARITAS (s.f.): Pobreza y desigualdad en la Comunidad de Madrid, Madrid, Popular.
- CARITAS (1990): Dossier: Los gitanos, Madrid, Caritas.
- CIES (1986): Los gitanos de Pamplona, mimeo?.
- CLEBERT, J.-P. (1965): Los gitanos, Barcelona, Aymá.
- COHN, W. (1970): "La persistence d'un groupe paria relativement stable: Quelques réflexions sur les Tsiganes nord-américains", Études Tsiganes XIV, 2-3, septiembre.
- CONSEJO DE EUROPA (1983): La formación de los profesores de los niños gitanos, Madrid, Presencia Gitana.
- DEPARTAMENTO DE SANIDAD Y SEGURIDAD SOCIAL (GOBIERNO VASCO) (1985): Gitanos en el casco viejo de Vitoria-Gasteiz, Serie Estadísticas y Documentos de Trabajo, nº 6.
- DESARROLLO GITANO (1980): "Criterios para el trabajo social aplicado a la población gitana", Documentación Social 41.
- FALQUE, E. (1971): Voyage et tradition. Approche sociologique d'un sous-groupe tsigane: les Manouches, París, Payot.
- GIEMS (1975): Gitanos al encuentro de la ciudad: Del chalaneo al peonaje, Madrid, Edicusa.
- GROPPER, R.C. (1975): ?, Gypsies in the city: Culture patterns and survival.
- GRUPO AMAT DE SOCIOLOGIA (1983): Los gitanos en estado de extrema necesidad en Galicia, Madrid, Secretariado Nacional Gitano.
- GUY, W. (1975): "Ways of looking at Roms: The case of Czechoslovaquia", en F. REHFISCH, ed., Gypsies, Tinkers and other Travellers, Londres, Academic P..
- HELSINKI WATCH (1991): Destroying ethnic identity. The persecution of Gypsies in Romania, NY, Human Rights Watch.
- INIESTA, A. (1987): Los gitanos: problemas socio-educativos, Madrid, Narcea.
- INSTITUTO DE SOCIOLOGIA APLICADA DE MADRID (1982): Los gitanos españoles. Libro Blanco, Madrid, Secretariado Nacional Gitano.
- KENRICK, D. y PUXON, G. (1972): The destiny of Europe's Gypsies, Londres, Hainemann-Sussex U.P..

- KOCHANOWSKI, J. (1963): Gypsy studies, Nueva Delhi, International Academy of Indian Culture.
- LATTIMORE, O. (1962): Nomads and commissars, Oxford.
- LEBLON, B. (1982): Les Gitans dans la littérature espagnole, Toulouse, France-Ibérie Recherche.
- LEBLON, B. (1985): Les gitans d'Espagne, París, PUF.
- LEBLON, B. (1987): Los gitanos de España, Bracelona, Gedisa.
- LIEGEOIS, J.-P. (1986): Gitanos e itinerantes, Madrid, Presencia Gitana.
- LIÉGEOIS, J.-P. (1971): Les Tsiganes, París, Seuil.
- LIÉGEOIS, J.-P. (1976): Mutation tsigane, París, P.U.F..
- LIÉGEOIS, J.-P., ed. (1981): La scolarisation des enfants tsiganes et nomades, París, Ministère de l'Education Nationale, Centre de Recherches Tsiganes.
- LUNA, J.C. DE (1951): Gitanos de la Bética, Madrid, Epesa.
- MONTOYA, J.M. (1987): La Minoría gitana en la Comunidad de Madrid, CAM, Instituto Regional de Estudios.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1989): La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España, Madrid, informe para la Comisión de las Comunidades Europeas.
- OKELY, J. (1983): The Traveller-Gypsies, Cambridge U.P., Cambridge.
- PATRONATO PROVINCIAL DE SERVICIOS SOCIALES DE LA SIPUTACION PROVINCIAL DE PALENCIA (1983): "Gitanos de Palencia", Cuadernos de Trabajo Social (Palencia, Diputación Provincial).
- PICKETT, D.W. (1970): The Gypsies: An international community of wandering thieves, tesis doctoral inédita, Syracuse University, mimeo.
- PRAT, J. (1978): Los gitanos, Barcelona, Dopesa.
- PUXON, G. (1973): Rom: Europe's Gypsies, Londres, Minority Tights Group.
- QUINTANA, B.B. y FLOYD, L.G. (1972): ¡Qué gitano! Gypsies of Southern Spain, N. York, Holt, Rinehart and Winston.
- RAMIREZ HEREDIA, J. de D. (1972): Nosotros los gitanos, Barcelona, Ediciones 29.

- RAMIREZ HEREDIA, J. de D. (1974?): Vida gitana, Barcelona, Bruguera?.
- REHFISCH, F., ed. (1975): Gypsies, Tinkers and other Travellers, Londres, Academic Press.
- REISS, C. (1975): The education of Travelling Children, Londres, Macmillan.
- RUIZ RICO, J.J. e IGLESIAS DE USSEL, J. (1980): "Dinámica de la marginación de la minoría gitana: análisis de un caso", Documentación Social 41ALLPORT, G.W..
- SALO, M.T. (1979): "Gypsy ethnicity: Implications of native categories and interaction for ethnic classification", Ethnicity IV, 73-96.
- SAN ROMAN, T. (1976): Vecinos gitanos, Madrid, Akal.
- SAN ROMAN, T. (1979): "La Celsa y la escuela del barrio", en M. KNIPMEYER, M. GONZALEZ BUENO y T. SAN ROMAN, Escuelas, pueblos y barrios (antropología educativa), Madrid, Akal.
- SAN ROMAN, T. (1984): Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad, Bracelona, UAB.
- SAN ROMAN, T. (1986): Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos, Madrid, Alianza.
- SANCHEZ, M.H. (1976): Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII, Madrid, Editora Nacional.
- SANCHEZ, M.H. (1977): Los gitanos espaoles: el periodo borbónico, Madrid, Castellote.
- SANCHEZ, M.H. (1977): Los gitanos españoles, Madrid, Castellote.
- SDINO, Ciro (1967): "Premesse de psicologia dei zingari", L.D. 1, año 3, feb..
- SECRETARIA DE ESTUDIOS Y APLICACIONES PARA LA COMUNIDAD GITANA (JUNTA DE ANDALUCIA) (1985): "Marginación gitana", Linea Directa (Oficina del Portavoz del Gobierno) 6.
- SECRETARIADO NACIONAL GITANO (1988): La escolarización de los niños gitanos en España, Madrid, SNG.
- STARKIE, W.F. (1956): Casta gitana, Barcelona, Janés.
- STARKIE, W.F. (1957): The road to Santiago: Pilgrims of St. James, Londres, Murray.
- SUAREZ, F. (1985): "Gitanos extremeños", Editora Regional de Extremadura, Cuadernos Populares 5.

- SUTHERLAND, A. (1975): Gypsies: The hidden Americans, N. York, Free.
- SWAY, Marlene (1988): Familiar strangers: Gypsy life in America; Chicago, U. of Illinois P..
- UNION ROMANI (1989): La escolarización de los niños gitanos en España, Madrid, UR.
- VAUX DE FOLETIER, F. (1973): Mil años de historia de los gitanos, Barcelona, Plaza y Janés.
- VAUX DE FOLETIER, F. DE (1981): Les Bohémiens en France au XIX siècle, París, J.-C. Lattès.
- VAUX DE FOLETIER, F. (1981): "L'enfant tsigane, jadis", Études Tsiganes XXVII, 1.
- VV.AA. (1980): Los gitanos en Murcia, hoy, Murcia, Editorial Universitaria.
- VVAA (1986): La scolarisation des enfants tsiganes et nomades, Journées Nationales d'Etudes de Dijon.
- WALLBRIDGE, J., ed. (1972): The shadow of the cheese -Some light on Gypsy education, Londres. National Gypsy Education Council.
- WANG, K. (1990): "The changing situation of the Spanish Gitanas", en M. SALO, ed., 100 years of Gypsy studies, The Gypsy Lore Society, Cheverly, Maryland, Publication n. 5.