

" LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EL PUEBLO GITANO:
UN DESAFÍO RENOVADO ".

Mariano Fernández Enguita
Universidad de Salamanca

Marx escribió una vez que “la tradición de las generaciones muertas oprime como una losa el cerebro de los vivos”. Este diagnóstico, quizá exagerado en general y, en todo caso, más en el siglo XXI que en el XIX, y en la posmodernidad actual que en la modernidad de su época, podría aplicarse sin reparos a las relaciones gitanos-payos o, si se prefiere de manera más formal, al problema de la incorporación de la minoría gitana en la sociedad actual. En la parte paya pesan la peculiar historia de España, que se constituyó como nación-Estado a través de una sistemática *limpieza étnica*, con la expulsión de judíos, moriscos y gitanos. La minoría gitana sobrevivió a esta orden, probablemente, por dos motivos: primero, por su movilidad tardía, que hacía que tuvieran poco que dejar al partir y pudieran asentarse con la misma provisionalidad en cualquier otro lugar; segundo, por su dispersión, su falta de solidaridad interna más allá del clan y su no identificación con ningún otro poder extraterritorial (con ningún otro Estado). Después de todo, el problema no era la pureza racial, ni siquiera la homogeneidad religiosa, sino la lealtad al nuevo Estado, que también chocaría, por ejemplo, con las órdenes militares y religiosas. La etnia dominante de este país pudo tolerar a la minoría gitana por la vía de ignorarla. No es casualidad que ni siquiera fuese percibida y conceptualizada como tal antes de la entrada en la Unión Europea. Hasta entonces, prácticamente, eran vistos, según la *buena* o *menos buena* voluntad del observador, como *pobres* o como *delincuentes*. Antes de la década de los ochenta, la política dirigida a los gitanos estuvo contenida en la franquista *Ley de Peligrosidad Social* (y antes que en ella en la republicana *Ley de Vagos y Maleantes*); el trabajo social consistió sobre todo en la labor de la iglesia católica, desde los pioneros Manjón y Poveda hasta el *Secretariado Gitano*; su problemática educativa permaneció indiferenciada dentro del hipotético *millón de niños deficientemente escolarizados* de que hablaba el procurador Esperabé; el interés académico por el tema era prácticamente nulo, si exceptuamos los trabajos de San Román, Iñiesta y poco más.

Del otro lado de la frontera étnica, la cultura gitana sobrevive ante todo mirando hacia atrás. No es tanto un rasgo distintivo del grupo como una característica general del *ethos* frente al *demos*, es decir, de la definición y delimitación de la colectividad basada en la sangre frente a la basada en el territorio. Ya de entrada la sangre mira hacia atrás, hacia el origen común, más o menos real o irreal, auténtico o mitificado, genuino o inventado, mientras que el territorio mira hacia delante, hacia la organización de la convivencia y la construcción y reconstrucción de un proyecto común. Pero, además, en un mundo histórico concreto en el que la modernización ha sido protagonizada por el *demos* (por la ciudad primero y el Estado-nación después), y ha pasado precisamente, entre otros aspectos, por la supresión o subordinación de toda estructura interpuesta entre el mismo y el individuo, el *ethos* ha tenido que sobrevivir mirando a la tradición. En el caso del pueblo gitano este peso determinante del pasado no es sólo el peso general de las tradiciones (muchas

de ellas imaginarias, como los diversos motivos míticos y legendarios aducidos para el nomadismo, y otras malinterpretadas, como al presentar como exclusivos y primigenios rasgos culturales que no son sino préstamos tomados de sucesivos lugares de paso), también la ficticia proximidad de algunas experiencias pasadas, propia de las culturas orales (por ejemplo, la experiencia del internamiento masivo), y la presencia apabullante de la familia de origen apoyada en la vida en común y en la rápida sucesión de las generaciones. El observador payo suele prestar poca atención al grado en que muchos rasgos gitanos de hoy no son sino los de de sus propios antepasados hace apenas muy pocas generaciones. En fin, no cabe duda de que este intenso apego a la tradición es alimentado por los propios poderes fácticos internos a la comunidad gitana para reforzar la cohesión y el aislamiento de ésta.

Desde los ochenta han menudeado ya las investigaciones sobre la escolarización de los niños y adolescentes gitanos, la mayoría de ellas mostrando cierta mejora en el nivel de escolarización a edades tempranas, pero también siempre el abandono masivo de la escuela por la mayoría de los alumnos de esta etnia antes del término de la escolaridad obligatoria. Piénsese que, con carácter general, se define como *abandono escolar prematuro* la salida del sistema educativo antes de terminar algún ciclo post-obligatorio, sea académico o profesional, mientras que aquí estamos hablando del abandono antes de terminar el obligatorio. O, si se prefiere de otra forma: una amplia mayoría de los abandonos que se producen durante la edad de escolarización obligatoria (antes de cumplir los dieciséis años) son de alumnos gitanos, y la gran mayoría de los alumnos gitanos abandona la escuela sin terminar el ciclo obligatorio y común (la ESO), aunque lo haga ya alcanzada la edad que se lo permite legalmente. En general, estas investigaciones han señalado una fenomenología doble: del lado de los gitanos, las deficiencias lingüísticas y culturales, la presión por acceder pronto al matrimonio y al trabajo (o más bien a la actividad económica), el desinterés por la cultura escolar, las elevadas tasas de absentismo...; del lado de la institución escolar, la falta de reconocimiento del legado cultural romaní, los prejuicios entre el profesorado, el fatalismo respecto de sus expectativas académicas, el racismo latente o vigente en la comunidad educativa... Pero creo que la mayoría de ellas (por supuesto, no todas, ni todas en la misma medida ni en la misma forma, pero esto no es una revisión de la literatura académica y no entraré en detalles) han subestimado el hiato entre la institución escolar y el pueblo gitano al contemplar la relación como equiparable a la de cualquier otro grupo marginal (cuando se consideraba a los gitanos, simplemente, como parte de los pobres) o a cualquier otra minoría étnica (cuando aprendimos la existencia de éstas a partir de la influencia de la literatura académica internacional o de la entrada en la UE). Sin embargo, tanto los pobres (en el entendido de que en esta definición vulgar entrarían los alumnos procedentes de familias con fuertes déficits económicos o culturales) como las minorías (lo que en el caso español, aparte de los gitanos, quiere decir sobre todo los inmigrantes, salvo que queramos incluir a los grupos folk que la historia ha conservado en cierta medida para deleite de antropólogos -chuetas, vaqueiros, agotes...- o los que puede crear la dinámica autonómica y nacionalista -los que no son nativos del territorio o no se ajustan a las pretensiones de quienes lo son-) pueden ser analizados, en lo que concierne a la problemática escolar, en términos de *déficit* y de *diferencia*.

Los primeros porque, en general, están asimilados a la cultura dominante; los segundos porque, aunque no lo estén, normalmente aspiran al éxito escolar y social en los términos establecidos por la sociedad de acogida. Pero el caso de los gitanos es distinto, y creo que debe ser entendido esencialmente en términos de oposición, o de contraposición, entre su cultura de grupo, étnica, y la cultura escolar, que es la cultura dominante pasada por el peculiar filtro de la profesión docente.

No se trata de que el pueblo gitano resulten estar formado, no se sabe por qué, de individuos más *recalcitrantes*, más *antiescolares*, ni nada parecido, sino de que su relación con la cultura dominante y la sociedad vigente es otra. Y es otra, bien distinta, porque se basa en la movilidad, por decirlo de una forma lo bastante vaga como para comprender en ella desde el nomadismo estricto hasta el simple desapego frente al territorio. Los aspectos más firmes y básicos de la sociedad son precisamente los más difíciles de percibir y de problematizar, porque debido a su firmeza y su carácter fundamental parecen simplemente *naturales*. Se comprende enseguida que el papel del sindicato en la empresa, por ejemplo, es arbitrario, en el sentido de que podría ser el que es u otro, o de que es diferente en distintos lugares y momentos, pero resulta más difícil comprender, pongamos por caso, el carácter histórico y contingente de la familia *conyugal* (mamá, papá y los niños), esto es, el hecho de que han existido muchas otras formas de familias y de hogares a lo largo de la historia y que la conyugal es un constructo histórico reciente y ya rodeado por diversas familias de nuevo tipo. Algo de esto, o mucho, sucede con la sedentarización. Tendemos a subestimar su importancia para la formación del Estado moderno en general y para el funcionamiento de la institución escolar en particular. El control del Estado sobre el individuo (y no lo menciono en ningún sentido *orwelliano*, pues creo que es también el control de la comunidad inmediata y el de unos individuos sobre otros) se apoya en una medida sustancial en la sedentarización, es decir, en la seguridad de que éstos están y seguirán estando donde están, se sienten ligados por lazos sólidos al territorio y podrán ser encontrados con facilidad. Esto facilita el trabajo de las administraciones y de la policía, genera confianza (o al menos una sensación de seguridad, que no es lo mismo) en la comunidad, engrasa las relaciones mercantiles y sirve de base para la organización de la provisión de los derechos sociales. La paradoja es que en un mundo en que el transporte terrestre y aéreo, la telefonía móvil, las tarjetas de crédito, internet y las aplicaciones y repositorios en red, etc., etc. nos liberan cada vez más de la dependencia de nuestro lugar de residencia, la institución escolar, que pretende ser universal y se plantea como objetivo específico la incorporación de la infancia gitana, pueda permanecer tan insensible al papel esencial y, en un sentido inmediato, ineludible de la movilidad en su vida.

La movilidad y el desapego al territorio (sería exagerado hoy día seguir hablando de itinerancia, y mucho más de nomadismo) de los gitanos, por el contrario, es parte esencial de su modo de vida, y en particular está en la base de su economía. Aprovechar las oportunidades de la movilidad para el trabajo temporal (por ejemplo como jornaleros en la agricultura o la construcción), para el comercio (la lejanía entre oferta y demanda y las diferencias de precios entre territorios, por ejemplo para el comercio ambulante, los mercadillos y los

anticuarios), para ciertas actividades artesanales que requieren amplios mercados territoriales, más amplios que los alcanzables desde un punto fijo de residencia, para ser rentables (herrereros y herradores, chalanos, hojalateros...) o para tráficos delictivos que no pueden emplear los canales ordinarios de distribución. Ello conlleva, además, la opción por el trabajo autónomo y en parte por una economía de subsistencia, actividades que escapan al control administrativo y fiscal, unidades de producción familiares que incorporan pronto a los niños al trabajo de los padres, la necesidad y funcionalidad de reforzar las redes sociales más amplias (clanes, alianzas, *compañías*...) para contar con la infraestructura asociada y circuitos de confianza.... En definitiva, la movilidad propicia un modo de vida económico que, a la vez, contribuye a mantenerla como condición de su viabilidad. Pero el tiempo no pasa en vano, y las oportunidades para este modo de vida se reducen mientras el número de quienes dependen de ellas aumenta. La movilidad en general gana importancia económica laboral (no me refiero a la movilidad entre empleos ni entre empresas ni residencial a largo plazo, sino a la movilidad cotidiana o frecuente requerida por un puesto dado o una profesión), pero la mejora espectacular de los transportes y las comunicaciones hace que resulte más atractiva para todos (no es lo mismo la movilidad del conferenciante o el piloto que la del jornalero), o sustituye la movilidad personal por la movilidad material (por ejemplo, la venta de aceite a domicilio por la adquisición vía la internet); la población gitana, por su parte, ha conocido una importante explosión demográfica, lo cual convierte las oportunidades ligadas a su modo de vida tradicional en más escasas para ellos y también en más disputadas y conflictivas.

El otro gran motivo de desencuentro entre la sociedad *paya* y la minoría gitana es el peso de la estructura de *clan* en ésta. En la cultura gitana la familia se sitúa todavía por encima del individuo, lo cual tiene consecuencias mejores y peores para éste: como cualquier familia, pero mucho más, es a la vez protectora y asfixiante, proporciona seguridad y reduce la libertad. Pero lo importante es cómo se interpone entre el individuo y la sociedad global. Igual que el *payo* se identifica con sucesivas esferas territoriales: el barrio, la localidad (municipio), la región (comunidad autónoma, con o sin pretensiones de nación) y el Estado-nación, el gitano lo hace con sucesivas esferas étnicas: la familia, el clan, el pueblo gitano. Y, tanto en un caso como en otro, estas esferas no conviven tan pacíficamente como las *matrushkas*, sino que entran fácilmente en conflicto como identidades colectivas, agregaciones de intereses, etc. Pero en la sociedad moderna, territorial, el clan familiar aparece simplemente como una estructura corporativa que se interpone entre el individuo y la comunidad política global (el Estado) y que debe ser reducido al papel de una mera defensa de intereses de grupo, como lo fueron en su día las corporaciones municipales, gremiales, militares, religiosas y otras, e incluso la familiar (los restos de cuyo carácter corporativo persistieron, en forma folclórica, hasta el *tercio familiar* de la *democracia orgánica* de la dictadura). En el Estado moderno, el único sujeto natural de derechos y obligaciones es el individuo, y a aquél le corresponde el monopolio legítimo de la violencia y la coerción. Buena parte de los conflictos del pueblo gitano con la sociedad global provienen de esa resistencia a descorporativizar su relación con el Estado y la comunidad política, es decir, a mantener estructuras de poder, normas y

relaciones de lealtad por encima de éstos (por ejemplo, a convertir conflictos interindividuales en intergrupales, como sucede habitualmente con las reyertas).

Todos estos desencuentros globales tienen una traducción escolar. La sedentarización resulta ser un pilar fundamental de la institución y las prácticas escolares tal como las conocemos: distribución territorial de los centros, reclutamiento de proximidad, presunción de que las familias viven y trabajan de manera estable y continuada en el lugar y que los niños pueden moverse sin restricciones por todo el territorio local... condiciones y presunciones que golpean a los alumnos gitanos cada vez que han de viajar con su familia a trabajos temporeros lejos de su residencia o temen verse arrastrados a territorio hostil en las salidas extraescolares. Una economía basada en el trabajo por cuenta propia y la movilidad, y centrada precisamente en aquellas actividades a las que renuncia la mayoría de la sociedad, no se aprende precisamente en la escuela, modelada al servicio del trabajo sedentario, regular, asalariado y preferentemente de oficina; incluso si una buena parte de las capacidades y destrezas escolares más generales son de aplicación universal, la institución las ofrece al precio de renunciar al aprendizaje sobre el terreno de lo que se tiene por la probable actividad económica futura -en otras palabras, se acude a las aulas a costa de dejar de acompañar a los adultos en unas actividades que se pretende continuar-. La individuación de las actividades y las relaciones que la escuela exige, en fin, se lleva mal con el fuerte peso de la familia y el grupo en la cultura gitana: lo hace cuando divide por cursos a niños y adolescentes que quieren ante todo estar cerca de sus hermanos y otros parientes por encima de las diferencias de edad y de conocimiento escolar, cuando exige que los conflictos no se propaguen a través de las redes de solidaridad que para ellos son mandatorias, cuando ofrece movilidad social individual (y por tanto dislocación familiar y grupal) a quienes quieren movilidad familiar y grupal...

No sugiero una perspectiva relativista, pues no es mi argumento en modo alguno que debamos poner las dos culturas o modos de vida en pie de igualdad. La palabra *cultura* es tremendamente polisémica, designando desde todo lo que no es la naturaleza hasta la *alta* cultura, pasando por la cultura específica de un grupo étnico (y, últimamente, de cualquier grupo). No se debe albergar duda ninguna sobre la superioridad general de la cultura *paya*, centrada en los valores universalistas de la libertad y la igualdad, frente a una cultura gregaria, patriarcal y particularista como es la gitana, por todas y cada una de las razones por las que podemos considerar la cultura de la modernidad superior a la de la sociedad tradicional y el antiguo régimen que la precedieron. La historia, a pesar de sus zig-zags, no transcurre en vano, aunque no faltará quien opine lo contrario. Y tampoco debería quedar ninguna sobre la escasa sofisticación de la cultura gitana, básicamente ágrafa, y el pobre capital cultural que la mayoría de las familias gitanas (no todas, por supuesto) pueden transmitir a sus hijos. Pero, dicho esto, nada exime a la institución escolar ni a la profesión docente de la obligación y el deber del conocimiento y el reconocimiento de la cultura del pueblo gitano.

Conocimiento quiere decir aquí ir más allá de las banalidades y los prejuicios, incluso de los *políticamente correctos*, o sea, no conformarse con pensar que los alumnos gitanos llegan *peor* a la escuela, que *no valoran* la educación, que *carecen* de bagaje cultural o hábitos de trabajo, o que simplemente ellos son *distintos* y la escuela un estupendo salón multicultural en el que sólo hay que *llevarse bien*. Se trata, por el contrario, de comprender los rasgos estructurales fundamentales de la cultura gitana, la manera en que entienden la economía y el trabajo, la relación el territorio, los lazos entre el individuo y el grupo, el papel de la familia, las fronteras y los nexos entre el endogrupo y el exogrupo, su propia historia y la de sus (des)encuentros con la sociedad *paya*, el encaje de la escuela en sus vidas, etc. Esto necesitará una política acertada de las administraciones, y no sólo las educativas, en el ámbito público y la colaboración de las asociaciones gitanas y de sus estructuras comunitarias, no formales, en el ámbito de la sociedad civil. Pero, ante todo y sobre todo, requiere la iniciativa de centros y profesores. A los centros corresponde la elaboración, la puesta en práctica, la evaluación sistemática y la consecuente reelaboración de proyectos educativos que atiendan no sólo a fórmulas generales sobre la aceptación de la multiculturalidad, el respeto a las minorías, las virtudes de la interculturalidad, etc., sino a las necesidades y las posibilidades concretas de trabajo por el éxito escolar de su alumnado gitano, por la mejora de la relaciones interétnicas entre los alumnos gitanos y payos nativos e inmigrantes (las relaciones entre las minorías no suelen ser mejores que con la mayoría) y entre sus familias, por la participación de las familias gitanas en los ámbitos asociativo y de gestión y en las actividades del centro con la comunidad, etc. A los profesores, por su parte, les corresponde tomar por sí mismos la iniciativa de mejorar su conocimiento personal de la realidad social y la cultura gitanas, localizar y aprovechar las oportunidades de cooperación con entidades privadas y públicas dedicadas al trabajo social con esta minoría, etc., aprovechando para ello el notable tiempo pagado de libre disposición que caracteriza sus condiciones de trabajo profesionales, sin esperar a que las administraciones los llamen a cursos y programas.

Reconocimiento quiere decir comprender el valor de toda cultura en sí misma, para quienes participan en ella, como elemento integrante de la cultura nacional del Estado del que forma parte y como patrimonio de la humanidad. La cultura es una segunda naturaleza de la que no puede una desprenderse con facilidad, y probablemente tampoco sin ella, pues tiene una dimensión constitutiva, es decir, nos construye. Es un producto humano, pero que cobra existencia separada y autónoma y da forma al ser humano mismo. Como reza un dicho africano, *la tela de araña teje con esmero a su araña*. La cultura es también un importantísimo elemento identitario colectivo e individual, de manera que cuestionar la cultura es cuestionar al *aculturado*, es decir, la *esencia* y la *razón de ser* mismas de la persona. Por lo tanto, cuando una institución (la escuela) o un agente institucional (el docente), atacan, cuestionan o simplemente ignoran la cultura de un grupo lo que logran es apartarlo de la institución. La escuela, en su contenido discursivo y en sus prácticas, se opone a la cultura gitana o la ignora. Sus prácticas, por cuanto preparan para un mundo que no es el de los gitanos (por ejemplo, el trabajo asalariado) e ignoran las instituciones y prácticas sociales de éste (por ejemplo, la necesidad de ausencias prolongadas por motivos laborales o sociales). En

cuanto a su contenido discursivo, hasta ayer era abiertamente hostil, reproduciendo prejuicios, condenando su modo de vida y ofreciendo una imagen puramente negativa de ellos. Hoy se han limado esas asperezas, pero eso no ha evitado que se ignore el valor de su cultura. No hace falta ser *gitanólogo* ni *gitanólogo* para sospechar que su ausencia en los libros de historia, arte o literatura no encaja con la aportación que toda cultura nómada es capaz de hacer a una cultura sedentaria. Los gitanos han dominado y dominan oficios como la cría caballar, el trabajo del hierro y la hojalata, la cestería o el comercio ambulante, por no hablar del cante y el baile. Es cierto que la tradición literaria gitana es, en el sentido habitual de la expresión, nula o prácticamente nula, pero ¿por qué no pueden figurar algunas hermosísimas letras del flamenco, escritas para ser cantadas, junto a las poesías que fueron escritas para ser impresas? Por otra parte, me parece ineludible marcar distancias y adoptar una posición crítica ante el antiintelectualismo, el machismo o la conflictividad propios de la cultura gitana de cada día, pongamos por caso, pero también es de justicia reconocer el valor de su amor por la libertad, su apego a la familia y su actitud de respeto a las personas de mayor edad o su solidaridad familiar y grupal.

Si hasta la primera mitad del siglo XX o más la relación de los gitanos con la sociedad más amplia estuvieron marcadas, ante todo, por la discriminación, la exclusión, la persecución y hasta serios intentos de genocidio material o social (no sólo su internamiento en campos de exterminio por los nazis, sino también la desarticulación de las familias y el secuestro de sus hijos por las ilustradas monarquías austriaca o española, por ejemplo), el periodo más reciente puede decirse que está marcado por una modernización fuera de control, o más exactamente, por la desaparición de sus antiguas condiciones de vida antes de que estuvieran creadas otras nuevas. Esta modernización e incorporación forzosa, unas veces claramente despótica y otras cargada de buenas intenciones (de las que sirven para empedrar el camino del infierno) ha tenido como consecuencia la desarticulación de su mundo de vida tradicional y ha contribuido a promover actividades que han supuesto nuevos conflictos con la sociedad más amplia. Piénsese, por ejemplo, en cómo se ha pasado del tópico del gitano o la gitana *espigados y esbeltos* a la alta incidencia actual de la obesidad, provocada por la inclinación a consumir bollería industrial y comida basura (y la escuela, en la que con creciente frecuencia se auspician programas de educación alimentaria, algunos especialmente dirigidos a ellos, había ayudado antes a sus malas prácticas alimentarias, al ponerlos en situación de tener que comer fuera de su hogar); o en cómo la movilidad residencial, las amplias redes de parentesco y el relativo aislamiento del grupo, que eran funcionales para su estabilidad y seguridad en medio de una sociedad hostil, han resultado serlo también para actividades delictivas tan dañinas para el conjunto de la sociedad y para el grupo étnico mismo en particular como el tráfico de drogas.

Las políticas educativas de los últimos decenios ha supuesto un notable esfuerzo en favor de la escolarización del pueblo gitano, desde las viejas escuelas puente (liquidadas con un balance excesivamente unilateral), pasando por programas de atención a la diversidad y a los alumnos con necesidades educativas especiales, hasta algunos magníficos ejemplos de

colaboración entre las administraciones, los profesionales y la sociedad civil. Pero el mayor peligro reside, a mi juicio, en un enfoque del problema formalista y burocrático, aunque muy preocupado por la corrección política. Si hace cuarenta años no había nada de extraordinario en que un alumno gitano no pisara jamás la escuela, y de hecho puede decirse que lo hacían sólo en la medida en que ellos o/y sus familias querían, a partir de los años setenta se dio una constelación de circunstancias que hizo que su escolarización llegara a ser total, universal, aunque nunca, para todos, por todo el periodo previsto por la ley. Esto fue producto no sólo del esfuerzo o el impulso de la institución escolar, sino también de presiones procedentes de otras esferas de la vida del grupo. Por ejemplo, de políticas de realojamiento de los núcleos chabolistas, de asignación de salarios sociales y otras rentas de inserción y de distintas ayudas asistenciales que, por norma expresa, por la idiosincrasia de los trabajadores sociales o incluso por la presunción de los propios beneficiarios, se presentaban asociadas al requisito de la escolarización de los niños y adolescentes en edad obligatoria, lo cual convirtió la asistencia a las aulas en una suerte de contribución económica de los menores al fondo común de los recursos familiares. Por otra parte, esta escolarización se llevó a cabo en condiciones estrictamente iguales (por lo que a la estructura institucional concierne) a las del resto de la población, sin tener en cuenta que, en la práctica, una gran parte de estos alumnos nunca culminaría la escolarización obligatoria, ni por edad ni por recorrido. Esto supone que decenas de miles de alumnos gitanos estudian hasta los trece, catorce o quince años y hasta primero o segundo curso de la educación secundaria obligatoria como si fueran a permanecer hasta los dieciséis o más y a llegar, al menos, a cuarto curso, lo cual arroja unas estadísticas sobre escolarización relativamente satisfactorias y se atiene al dogma de que todos deben recibir la misma educación antes de los dieciséis años (que no la misma hasta los dieciséis, ni la misma educación obligatoria), pero produce resultados abiertamente desiguales, para muchos simplemente truncados, a través de un trato formalmente igual, y permite que decenas de miles de alumnos abandonen el sistema sin ninguna capacitación profesional.

Este panorama deja abierta la cuestión, en lo que concierne a la escuela, de la inclusión social y la ciudadanía plena de los gitanos. La escuela, por lo que le toca, no logra incorporar ni a la totalidad ni a la mayoría de los gitanos a la corriente principal, lo cual supondría que superasen, al menos, la enseñanza obligatoria (por no hablar ya del objetivo formulado por la Unión Europea en Lisboa, la superación de al menos una etapa postobligatoria). Es cierto que los alumnos gitanos pasan por una institución que es, en principio, la de todos, y de ninguna manera habría que subestimar esto frente a periodos anteriores de segregación o de simple exclusión, pero muchos de ellos se concentran en algunas escuelas públicas (y muy pocas privadas, por supuesto concertadas) con cierta tendencia a la guetización y la estigmatización, así como en aulas de apoyo, de educación compensatoria, etc., y la experiencia de su paso por la institución puede resultar, en balance, muy poco gratificante, tanto por el hecho de ser para la mayoría una experiencia de *fracaso escolar* como por la larga sucesión de vivencias de los prejuicios y el rechazo. Por otra parte, la escuela, cuya función no es negar ni afirmar la *cultura* de un grupo (lo

que lo separa de los otros), sea éste el de los payos, el de los gitanos o cualquier otro, sino sentar las bases de la *ciudadanía* (lo que los une a todos, las normas de convivencia comunes y los derechos y facultades asociados a ellas), no termina de encontrar su camino en esta empresa: sigue siendo, lo quiera o no, una escuela *payas, nacional* (o, donde lo han conseguido, *nacionalista*), en muchos casos *confesional*... es decir, una escuela demasiado al servicio todavía de grupos particulares, de sus *culturas*, en vez de al servicio único de todos, de la *ciudadanía*.

El hecho es que, a pesar de la corrección política reinante en la opinión pública española, los gitanos siguen suscitando el rechazo de la población paya y siguen mostrando enormes dificultades para incorporarse a la sociedad más amplia. Diversas encuestas muestran que continúan provocando el mayor rechazo por parte de la población mayoritaria, incluso superior al de los grupos inmigrantes menos aceptados, como los marroquíes. Sus resultados escolares, por lo demás, son, como ya avanzamos, poco halagadores. Altísimas tasas de abandono escolar prematuro y fracaso en la enseñanza obligatoria, acceso muy minoritario a la postobligatoria y llegada prácticamente testimonial a la universidad y otros estudios superiores. La ampliación general de la escolaridad obligatoria parece ir más rápido que la capacidad de los gitanos de incorporarse a ella. Añadiremos entre paréntesis que llama la atención la enorme ventaja de las mujeres en los estudios no obligatorios: en principio encuentran mayores obstáculos en la enseñanza básica, sin duda debidos al peso de la tradición patriarcal y sexista que hace que muchas se vean obligadas a abandonar la escuela y cualquier otro espacio público con la llegada de la menstruación o de la edad (gitana) del compromiso, pero, si salvan esa barrera, sus resultados y sus logros son abrumadoramente superiores a los de los varones.

Este panorama frustrante no debe anotarse simplemente al *debe* de la mayoría *payas*. No estamos ante el caso de una minoría étnica que trata por todos los medios de incorporarse al modo de vida dominante pero es discriminada, como a menudo sucede con las minorías de origen inmigrante, ni que trate de mantener simplemente una existencia paralela, sujeta a unas normas equitativas tácitas de relación con los demás grupos, pero sea hostigada por éstos, como en el modelo (teórico y bastante irreal) del llamado *pluralismo estructural*, en el que dos grupos, por ejemplo agricultores y ganaderos en sociedades *cuasi* primitivas, mantienen una existencia separada sin otro nexo que el mercado. Las actitudes de la minoría gitana ante la mayoría paya no son tampoco inocentes, y es bien sabido que es frecuente, aunque no generalizada, la proclividad al fraude (desde la superchería consciente en la adivinación, etc., hasta el precio arbitrario y la calidad precaria en el comercio), las actitudes intimidatorias en la oferta de bienes y servicios o la solicitud de limosna, la demanda de toda suerte de servicios y ayudas sociales a la vez que se procura una actividad económica sumergida y se evita la tributación, la contaminación del entorno con toda suerte de externalidades negativas (ruido, basuras, residuos...), la fácil transformación de los conflictos individuales en colectivos y con cierta inclinación a la violencia o la mayor incidencia de delitos como el tráfico ilegal de estupefacientes, la receptación y otros. Por otra parte, no sólo son objeto de actitudes racistas sino que también

las adoptan ellos mismos: desde la actitud general hacia el payo, generalmente considerado un poco lerdo, que no sabe vivir y es fácil de engañar (al fin y al cabo, la palabra misma significa algo así como *campesino bobo*, payés), pasando por el frecuente rechazo y menosprecio hacia otros grupos gitanos (por ejemplo, hacia los llegados en sucesivas oleadas migratorias de Portugal o de Europa Oriental), hasta un intenso racismo hacia los inmigrantes no blancos (por ejemplo, hacia los ecuatorianos, a los que denominan payos poni, los africanos negros o los marroquíes), actitud que no es sólo simbólica sino que puede llegar a ser claramente explotadora (por ejemplo, en la *venta* de chabolas) y hostil (p.e. en el acceso a los mercadillos).

Tal otra cara de la etnicidad no debería sorprender. Dondequiera que se define a un grupo como *propio*, el de los *semejantes*, *nosotros*, los que quedan fuera de él, *ellos*, los *otros*, ya están con ello en condiciones de convertirse, en mayor o menor grado, en objeto de explotación, de inferiorización y, llegado el caso, de violencia. Es lo que reconoce la doctrina *realista* en el caso de las relaciones internacionales o, por mejor decirlo, de la relación de cualquier Estado nacional con su entorno (que, en esa esfera, los estados tienen intereses, no valores) y es lo que vemos cada día, en una medida u otra, allá donde un grupo étnico se autoafirma frente a la sociedad. El *endogrupo* tiende a ver al *exogrupo* como un medio para sus propios fines, como parte del entorno a explotar. No es cuestión de inmoralidad, sino de doble moral, la misma que lucimos todos cuando aplicamos a nuestros familiares (*la familia por encima de todo*) o a nuestros amigos (*al amigo todo, al enemigo ni agua y al indiferente...*la legislación vigente) una vara de medir distinta de la que usamos para el resto, cuando negamos a los extranjeros los derechos de los nacionales o defendemos a nuestro país por serlo (*right or wrong, it's my country*), etc. La diferencia es que este particularismo gitano se da en nombre de un grupo que no es simplemente la familia inmediata, conyugal, lo hace dentro y frente al resto de una comunidad nacional (lo que quiere decir una comunidad *moral*, que se ve por ello *sorprendida*, y *política*, que cuenta con el uso legítimo de la coerción para imponer su universalismo *interno*) y se muestra más proclive a cuestionar las normas legítimas. La plena incorporación del pueblo gitano a la sociedad, con independencia de la conservación de su legado cultural, requiere un esfuerzo bilateral, recíproco. Por parte de la sociedad y de la mayoría, prescindir de los prejuicios para ofrecer a todos oportunidades individuales; por parte de la minoría, abandonar el victimismo y la actitud instrumental ante el medio social. La escuela es de gran importancia para ambos objetivos. Para el primero, aparte de su relevancia general para todos es el primer escenario mixto en el que forzosamente se encuentran gitanos y *payos* y un expresivo y revelador anticipo de lo que les espera a todos en la vida adulta. La convivencia y la cohesión sociales han de verse primero en las aulas, o no se verán. Para el segundo también, pues aunque la escuela es una institución nacional y por ello, en gran medida, *paya*, el logro de una actitud más positiva frente a la sociedad por parte de la minoría gitana pasa por ofrecerle la referencia de experiencias de éxito. Las minorías no se integran socialmente por su entrada masiva en las clases bajas (donde la *guerra entre los pobres* puede ser más dura si cabe), sino a partir de su acceso minoritario a las clases *medias* o incluso *altas*, lo que suministra un modelo y, a la vez, dota al grupo de sus portavoces y sus

intelectuales orgánicos, por decirlo al modo gramsciano. Tan importante como llegar a la escolarización básica de todo el pueblo gitano es lograr la escolarización avanzada de una parte del mismo.

El advenimiento de la sociedad informacional, que en muchos aspectos conecta con la vieja utopía de una sociedad en la que no cuente otra diferencia entre las personas que la asociada a su mérito, nucleado éste a su vez por el conocimiento, amenaza con suponer una nueva pesadilla para los gitanos y un golpe para los esfuerzos encaminados a su incorporación. Cualquier persona que abandone hoy el sistema educativo sin otra titulación que la correspondiente a la enseñanza obligatoria sale *bajo mínimos*, y una gran parte del alumnado gitano ni siquiera llega a eso. Si España llega a alcanzar -lo que va a costar- el objetivo de la Unión Europea de que un 85% de la población supere al menos una etapa educativa secundaria postobligatoria, no hace falta decir qué grupo étnico va a quedar casi al completo dentro del 15% restante. Evitar que así sea, es decir, evitar que la *cantidad* sea también de entrada *calidad*, que no se trate de un agregado de individuos a los que sólo después la política educativa trata como grupo sino de un grupo previamente existente al que no alcanza a salvar política alguna, es la tarea de profesores, centros y autoridades, de un lado, y de la propia comunidad gitana del otro. Y no hay nada que condene a no poder hacerlo.

PONENCIA EN LAS 30 JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS.
BARCELONA SEPTIEMBRE 2010