



20

**JORNADAS  
DE ENSEÑANTES  
CON Gitanos**

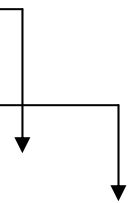
Madrid, 4, 5 y 6 de Septiembre de 2009

**RESEÑA DE LAS INTERVENCIONES  
Y EXPERIENCIAS**

# r e s e ñ a s

---

## de las intervenciones y experiencias



M<sub>ESA</sub>

**POLÍTICAS EUROPEAS CON GITANOS**

**Humberto García González-Gordon.**

*Representante permanente de la FSG en Rumania.*

### APROXIMACIÓN AL CONTEXTO RUMANO

#### **1. Los Roma/Gitanos en Rumania**

- 1.1. Algunos datos generales de la población rumana.
- 1.2. Algunos datos generales de la población roma/gitana.
- 1.3. La Educación.
- 1.4. El Empleo.
- 1.5. La Vivienda.
- 1.6. La Sanidad.
- 1.7. Las Relaciones interétnicas.

#### **2. Las políticas públicas estatales**

- 1.1. Estrategia del Gobierno Rumano para la mejora de la situación de los Roma/Gitanos.
- 1.2. La Agencia Nacional para los Roma/Gitanos (ANR).

#### **2. Repercusión de las políticas de la comunidad europea**

- 2.1. La fase de preadhesión a la UE. Los Proyectos Phare.
- 2.2. La entrada en la UE. Los Fondos Estructurales 2007-2013.
- 2.3. El Programa Operativo Sectorial de Desarrollo de Recursos Humanos (POSDRU).
- 2.4. Proyectos dirigidos a los Roma/Gitanos financiados por el POSDRU.

#### **3. El asociacionismo gitano**

- 3.1. Unas pinceladas sobre el Movimiento Asociativo Roma/Gitano en Rumania.
- 3.2. Organizaciones Roma/Gitanas a nivel estatal y local.
- 3.3. Otras organizaciones afines.

**4. Experiencia y dificultades a la hora de poner en marcha un proyecto de transferencia de un modelo de intervención con Roma/Gitanos.**

4.1. El proyecto «Împreună pe piața muncii»: transferencia del modelo Acceder de España a Rumanía.

4.2. Posibilidades y límites.

4.3. Lecciones aprendidas.

4.4. Recomendaciones.

### PASO DEL SISTEMA EDUCATIVO A LA VIDA LABORAL EN LAS Y LOS JÓVENES GITANOS

Para hablar del tránsito de la educación a la vida laboral en las y los jóvenes gitanos, hay que conocer y analizar el nivel educativo de la población gitana, el cual es hoy más bajo que el de ningún otro grupo social de semejante tamaño y composición. Pocas personas gitanas de las generaciones de más edad han acudido regularmente a la escuela, encontrándonos un porcentaje alto de personas gitanas mayores de 18 años con un nivel de analfabetismo total y/o funcional muy alto. El analfabetismo es aún mayor entre las mujeres.

Este bajo nivel de instrucción repercute en el hecho de que muchos gitanos y gitanas desaprovechan numerosas oportunidades laborales. El analfabetismo cierra el abanico de posibilidades y hermetiza aún más las vías de comunicación e interacción con el mundo exterior, y esto influye sobre todo en las relaciones con los centros educativos y sus profesionales.

La incorporación de los niños y niñas gitanos a la escuela es un hecho hoy en día fruto de los esfuerzos de las administraciones educativas, las y los profesionales de la educación, los centros y las familias; pero por otro lado es muy reciente ya que se ha producido en las últimas generaciones, y esto posibilita que los niños y niñas estén alcanzando niveles de instrucción algo superiores que sus padres y abuelos.

Pero aunque la situación de escolarización ha mejorado progresiva y lentamente a lo largo de los últimos años, todavía los logros en cuanto a la asistencia continuada, la finalización de los estudios obligatorios y la mejora del rendimiento académico son escasos. Se observan en muchos casos ciertas dificultades en la incorporación plena: la asistencia es irregular, les cuesta trabajo seguir determinadas rutinas y ritmos, no llevan el material escolar necesario, las relaciones de la familia con la escuela son escasas o deficitarias. Muchos niños y niñas gitanos tienen problemas de absentismo, abandonando temporalmente las clases, o suelen dejar masivamente la escuela con doce y trece años e incluso antes. En las chicas el abandono se produce a edades más tempranas.

Según los estudios el nivel de normalización educativa de la población gitana en el Estado Español en la etapa de Educación Primaria<sup>1</sup> queda reflejado con estos "porcentajes de normalización":

- 90.76 % de normalización en el acceso a la escuela
- 67.11% de normalización en la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares
- 57.1% de normalización en la interacción social en el aula
- 70 % de normalización en cuanto a logros escolares en función de la normativa curricular española
- 43 % de normalización en la participación de la familia en la escuela
- 48.12 % de normalización en el grado de consecución del derecho a la diferencia

Además, del estudio sobre la situación educativa del alumnado gitano en la ESO<sup>2</sup> se pueden extraer algunas conclusiones, como que el 80% del alumnado gitano que comienza 1º de la ESO abandona la etapa antes de acabar el último curso.

---

<sup>1</sup>"Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria". Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2002

<sup>2</sup> Estudio: "Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO". Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)/ Instituto de la Mujer (MTAS) / Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2006 (Edición impresa y en CD).

Otra de las dificultades para su incorporación al mundo del trabajo, es el temprano acceso al matrimonio, que obliga a los jóvenes gitanos a adquirir muy pronto responsabilidades y les fuerza a ganarse la vida de cualquier manera, impidiéndoles una capacitación que le permitiría el acceso a puestos de trabajo más cualificados y unas posibilidades mayores de promoción. El matrimonio temprano (y consiguientemente unas pautas de natalidad también tempranas) afecta además especialmente a las mujeres, que se ven forzadas a retirarse del mercado de trabajo sin haber logrado apenas ni experiencia ni cualificación.

Situados en esta compleja coyuntura, **durante la última década parece que se observa una importante mejoría en la situación de la población gitana en relación al empleo y a la actividad económica.** Sin embargo, la incorporación al mercado de trabajo se produce todavía en unas condiciones muy precarias y a unos niveles todavía muy alejados del conjunto de la población.

Durante muchos años se ha apelado a la tradición y la cultura gitana, como factores explicativos del relativo fracaso histórico de la comunidad gitana en la incorporación al mercado de trabajo. Se entendía que los gitanos compartían un modo muy peculiar de concepción del trabajo que les orientaba más al desarrollo de actividades de tipo autónomo e independiente y que se les hacía muy difícil admitir las condiciones que una relación laboral conlleva: el cumplimiento de un horario, de una disciplina laboral, y el respeto a los superiores y a los compañeros de trabajo (normalmente: «los payos»).

La comunidad gitana ha demostrado una extraordinaria capacidad para buscarse espacios dentro del mercado laboral informal. Sin embargo parece que la gran dificultad se ha dado a la hora de conseguir el paso de lo informal a lo formal en ciertas actividades que han ido desarrollando a lo largo de la historia. Las grandes habilidades que han demostrado para el comercio y para la obtención de plusvalías por medio de él, tan sólo en una pequeña proporción de casos les ha abierto la posibilidad de realizarla de modo reglado, organizado y empresarial. Sirva como ejemplo la “chatarra” o su definición más técnica “recogida y reciclaje de residuos sólidos urbanos”, una de las actividades practicadas casi en exclusiva por la población gitana, que cuando empieza a suponer un potencial económico y a generar puestos de trabajo, ve cómo son desplazados por empresas más eficientes en el mercado normalizado.

En estas condiciones, se entiende que en la última década del siglo pasado aumentase la presión para el acceso de los gitanos al mercado de trabajo asalariado. Sin embargo, en esta salida, la comunidad gitana presenta una falta de instrucción muy importante en relación con el resto de la población, lo que va a limitar significativamente sus posibilidades de éxito en el mundo laboral.

### **Actividad y ocupación de la población gitana**

A continuación se exponen algunos datos fruto del Estudio Realizado sobre Población Gitana y Empleo<sup>3</sup> que comparan datos relativos a la población gitana española con respecto al conjunto de la población española, según la EPA (Encuesta de Población Activa):

Antes, es importante recordar dos cosas, por un lado tres definiciones técnicas de lo que son las tasas de actividad, empleo y paro:

- **Tasa de actividad:** Porcentaje de población activa respecto al conjunto de la población en edad de trabajar.

---

<sup>3</sup> Estudio: “Población Gitana y Empleo. Un estudio comparado”. Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2005.

- **Tasa de empleo:** Porcentaje de población ocupada respecto a la población en edad de trabajar.
- **Tasa de paro:** Porcentaje de población parada respecto al total de la población activa.

Y por otro lado, me gustaría aclarar que voy a hablar de datos, cifras, estadísticas... pero no hay que perder de vista que estamos hablando de personas, familias, situaciones personales...

Uno de los aspectos que marca serias diferencias entre la población gitana y el conjunto de la población española es el nivel de estudios alcanzado. Para situarnos basta con que nos fijemos en los datos que recoge la tabla siguiente.

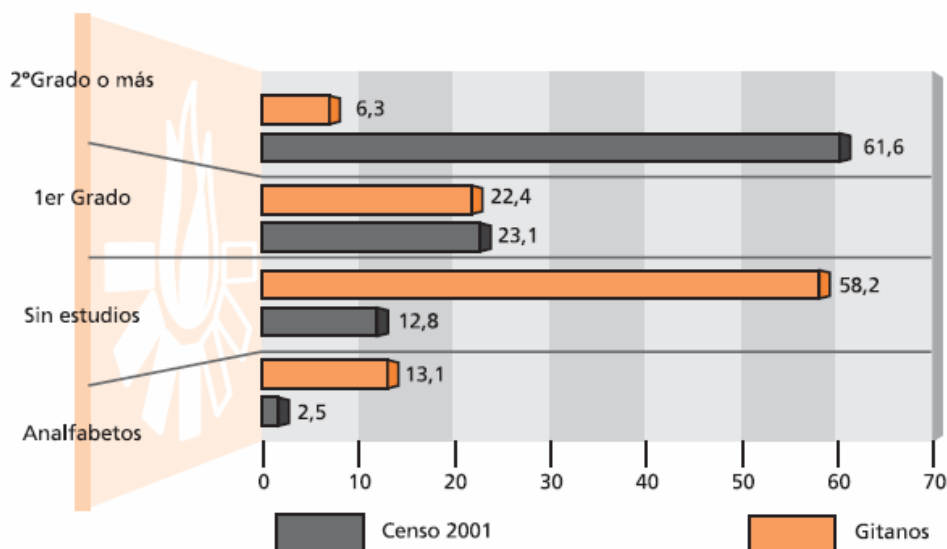
Máximo nivel de estudios alcanzado		
Nivel de estudios	%	
Analfabeto/a	13,1	71,2
Sólo leer y escribir	21,0	
Primarios incompletos	37,1	
Primarios completos (Graduado esc.)	15,1	
Secundarios incompletos	7,3	
Secundarios completos (ESO, Bach.,CF grado medio)	5,3	
Diplomatura o CF grado superior	0,9	
Licenciatura y/o Doctorado	0,2	
Total	100,0	

Hay que recalcar que el nivel de estudios que presenta la población gitana incide de manera fundamental en todos los temas de empleo y ocupación: **Poco más de siete de cada diez gitanos mayores de 15 años son analfabetos absolutos o funcionales**; en términos absolutos estaríamos hablando de unos 340.000 gitanos/as; y de éstos. Es más; de éstos, cerca de una quinta parte (el 18,4%) serían analfabetos absolutos; es decir, ni tan siquiera saben escribir y leer.

Estas cifras se dejan sentir por el lado opuesto de la escala, de tal manera que los gitanos mayores de 15 años, con un nivel de estudios superior al de primarios, no supera la proporción del 14%.

Para hacernos una idea más clara de lo que esto supone, comparemos la situación con la que nos aporta el INE para el conjunto de los españoles:

Nivel máximo de estudios alcanzado por la población mayor de 15 años de edad gitana en comparación a los mismos datos para el total de dicha población española.



En su conjunto, los analfabetos (absolutos y funcionales) gitanos/as tienen un peso, entre toda la población gitana, 4,6 veces superior que la que suponen los analfabetos entre la población española censada por el INE en 2001. Si consideramos solamente a los analfabetos absolutos vemos que la proporción se eleva aun más, entre la población gitana suponen 5,2 veces más que en el caso de hablar de toda la población española.

Esta situación o, lo que es lo mismo, el muy bajo nivel de estudios de la población gitana, es un problema que subyace detrás de todas las aproximaciones y estudios que se llevan a cabo respecto de la situación de esta población. **Afortunadamente podemos apreciar que aunque queda mucho por recorrer, en los tramos de edad más jóvenes la incidencia del analfabetismo es bastante menor que en los tramos de más edad.**

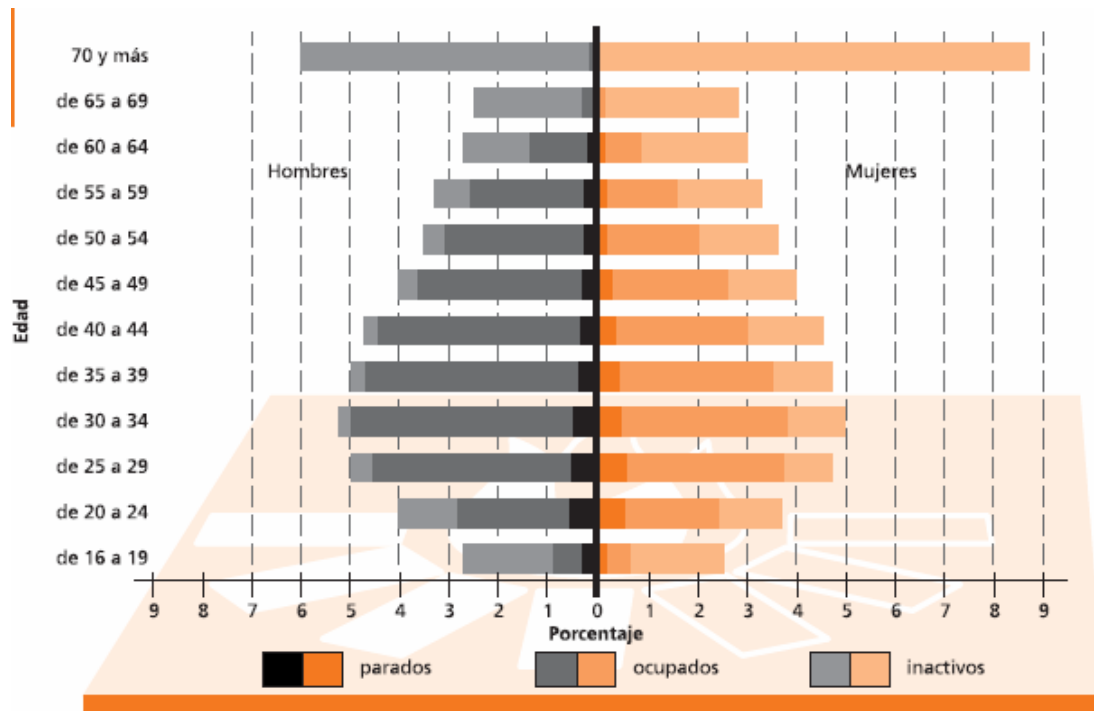
Nivel de estudios alcanzado por la población gitana por tramos de edad

		Estudios alcanzados		
		Analfabeto	Sin estudios	1er. Grado o más
Edad	De 16 a 19 años	1,8	47,5	50,7
	De 20 a 24 años	4,5	47,5	48,0
	De 25 a 34 años	6,8	60,8	32,4
	De 35 a 44 años	6,6	74,7	18,7
	De 45 y mas años	37,4	54,8	7,8
TOTAL		13,1	58,2	28,7

Y como no podía ser menos, el bajo nivel educativo juega un papel fundamental cuando estudiamos la situación del colectivo en relación al empleo. Una menor dedicación de tiempo a la educación implica un acceso más temprano al mercado de trabajo: mientras que ocho de cada diez españoles alcanzan a completar el nivel de estudios de secundaria o superior; una proporción similar de gitanos (84,6%) no superan el nivel de primarios o no alcanzan siquiera éste.

Lo podemos ver si comparamos las pirámides de la población gitana y española con edad de trabajar observando unas diferencias importantes en la estructura de edad, ya que la población gitana es más joven que la española.

Pirámide de la población española de 16 y más años, según su relación con la actividad económica



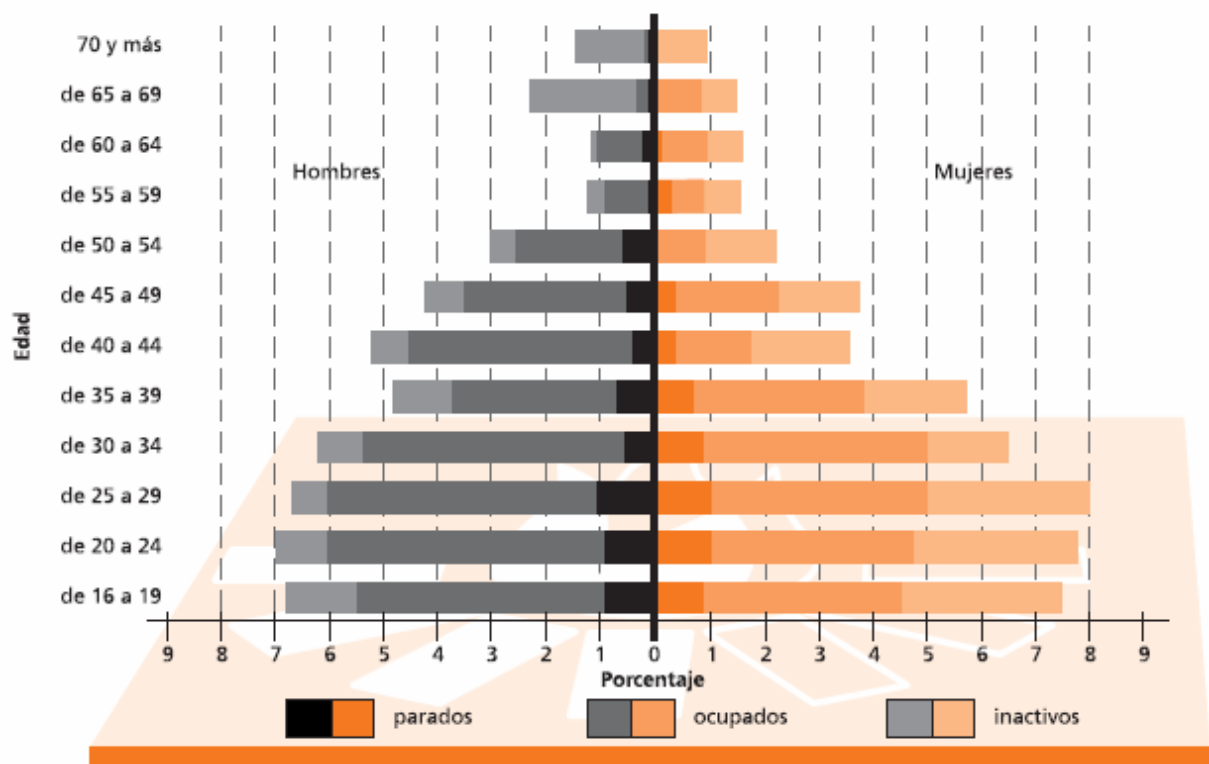
La pirámide de población española se sustenta sobre una base pequeña (grupo de edad de 16 a 19 años) en la que sobresale la inactividad laboral, apreciando dos saltos importantes en actividad (empleo y paro), uno en el grupo de 20 a 24 y otro en el de 25 y 29 años. Ello implica que **la incorporación al mercado de trabajo de la población española se produce típicamente entre los 25 y los 29 años**. Al mismo tiempo, son en estos grupos de edad donde más acentuado está el desempleo.

Entre los **25 y los 59 años** se concretan el mayor volumen de activos, prevaleciendo en todos los grupos de edad la ocupación sobre el desempleo y la inactivada, siendo justamente el intervalo de edad en el que **la población española desarrolla su vida profesional**.

Por sexo, observamos una descripción similar a la realizada tanto en los varones como en las mujeres, si embargo la inactividad laboral está más acentuada en las mujeres, fruto de su más tardía incorporación al mercado de trabajo.

Pirámide de la población gitana de 16 y más años, según su relación con la actividad económica





En contraposición, la población gitana no describe las pautas señaladas anteriormente. Del gráfico se interpreta una **incorporación plena a la actividad económica desde la base de la pirámide (grupo de edad de 16 a 19)**, que se sostiene hasta edades más avanzadas que la española. De hecho, la inactividad adquiere mayor relevancia en los grupos de 65 a 69 y de 70 y más años.

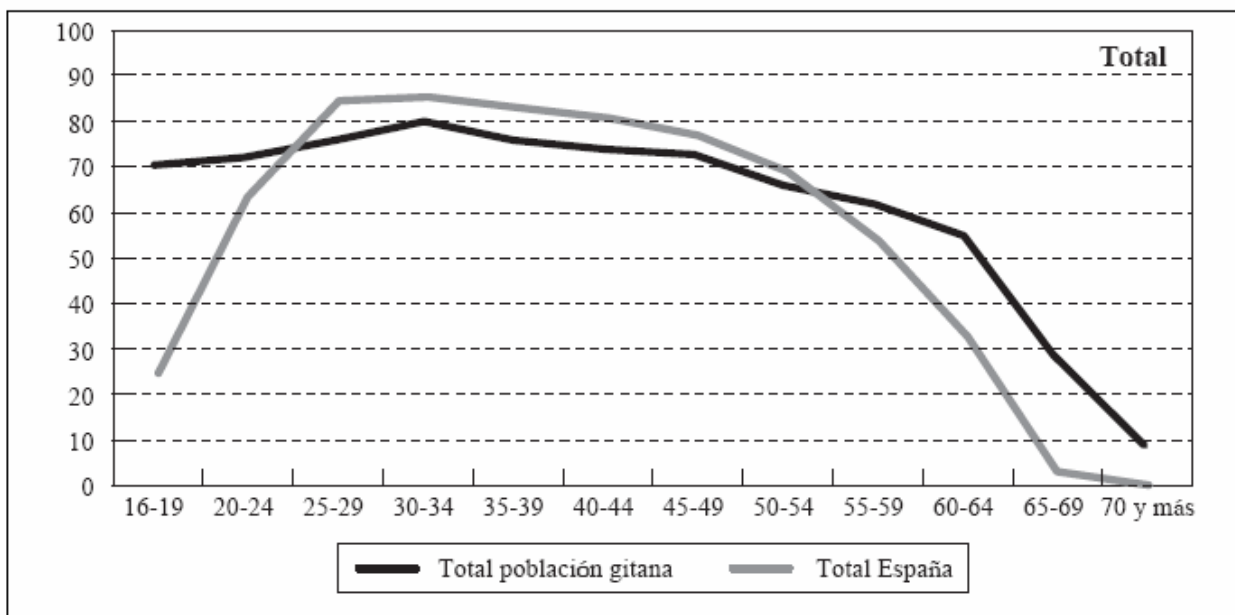
Es por ello que se puede afirmar que **la vida laboral de la población gitana es más amplia que la española, iniciándola a los 16 años y concluyendo a los 64.**

En cuanto al desempleo, hay que señalar que se concentra mayoritariamente entre los 16 y 29 años, a diferencia que en la población española. Si bien es cierto que afecta más el desempleo en estas edades, también lo es que se distribuye de manera uniforme a lo largo de la pirámide del conjunto de la población española, mientras que en la gitana se observa un descenso más pronunciado a partir de los 30 años.

En cuanto al género, **los gitanos describen un comportamiento similar al conjunto del estado español, observando una menor actividad en las mujeres.** Ahora bien, entre las mujeres gitanas de 16 a 29 años se aprecia el predominio de la inactividad, que empieza a perder peso específico entre los 35 y los 49 años.

Todo lo descrito hasta el momento queda mostrado de manera más gráfica con las curvas de actividad que se proporcionan en el gráfico. En el se ofrecen las tasas de actividad por grupos de edad, observando en la **población española** un pronunciado ascenso en este indicador entre los 16 y los 24 años, **concentrando las tasas más altas entre los 25 y los 59 años**, para descender paulatinamente en las siguientes edades.

Curva de actividad de la población gitana y del conjunto de la sociedad española



Una menor dedicación de tiempo a la educación implica un acceso más temprano al mercado de trabajo: mientras que ocho de cada diez españoles alcanzan a completar el nivel de estudios de secundaria o superior; una proporción similar de gitanos (84,6%) no superan el nivel de primarios o no alcanzan siquiera éste. Con lo que **la población gitana comienza con tasas de actividad entorno al 69% (en España del 24%) en el grupo de edad de 16 a 19 años**, que se sostienen hasta los 60-64 años con una tasa del 55%, en contraposición a la española con un 33%, edad a partir de la cual la tasa de actividad comienza a descender.

### Situación ocupacional

En la tabla siguiente se observa que el 28,3% de los ocupados y el 38,9% de los desempleados gitanos tienen menos de 25 años, mientras que en el resto de la población española las cifras son el 9,7 y el 18,6%. Se observa **una diferencia de más de 20 puntos porcentuales a favor de los jóvenes gitanos en paro, y en casi 19 puntos para la ocupación.**

	Ocupados		Parados	
	España	Gitanos	España	Gitanos
Total Ambos sexos	17.323.300	283.700	2.007.100	45.200
De 16 a 19 años	1,8	13,7	6,2	19,4
De 20 a 24 años	7,9	14,6	16,4	19,4

Por sectores, el 76% de la población ocupada gitana trabaja en el sector servicios, cifra que se sitúa en el 65% para el conjunto de los españoles, También hay una mayor proporción de gitanos en la agricultura (el 9 frente al 5% en el conjunto de la población). Por el contrario la industria aporta a los gitanos una proporción muy reducida de empleos (el 5 frente al 18% del conjunto de la población). En la construcción, ambas poblaciones presentan proporciones similares de actividad: 11% en la comunidad gitana, 12% en la población española.

Distribución porcentual de los ocupados por grupos de edad según sector económico

	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios
ESPAÑA	5,3	18,0	12,1	64,6
De 16 a 19	5,7	20,3	21,5	52,5
De 20 a 24	4,1	19,6	15,3	61,0
De 25 a54	4,7	17,8	11,8	65,7
De 55 y más	9,8	18,1	10,7	61,4
<b>GITANOS</b>	<b>8,74</b>	<b>4,65</b>	<b>10,67</b>	<b>75,94</b>
De 16 a 19	5,8	9,1	15,7	69,4
De 20 a 24	6,9	4,6	14,6	73,8
De 25 a54	10,1	4,2	9,8	75,9
De 55 y más	5,2	-	-	94,8

La distribución por sectores en cada grupo de edad nos muestra algunas pautas interesantes de cambio en la comunidad gitana respecto a la actividad económica. La agricultura está perdiendo importancia en las generaciones más jóvenes, y también incluso el sector servicios, igualándose en ambos casos notablemente con los valores de referencia para el conjunto de la población española. Por el contrario, **el acceso a la industria y la construcción es notablemente mayor en los grupos más jóvenes, lo que apuntaría a un proceso de asalarización creciente en esos sectores y posiblemente también a una mejora futura de las condiciones laborales.**

Cuando se analiza la tipología de ocupaciones laborales de uno y otro colectivo (población activa española y población activa gitana) todo parece indicar que estamos hablando de dos mundos muy diferentes a los que aplicando estrictamente las definiciones de la EPA se producen resultados de ocupación similares siendo como son tan distintos.

Se puede decir que el contenido y el significado de la expresión ocupación laboral aplicada a la población española significa una cosa, con una realidad ocupacional sólida, y aplicado a la población gitana significa otra de contenido laboral más débil, más insegura y de mucho menor en intensidad.

Con una simple tabla comparativa se puede comprobar.

Tipos de ocupación entre los ocupados. Diferencias relativas entre la población española y la gitana

	Población Española	Población Gitana	Diferencia
Trabajadores por cuenta ajena. Fijos	56,46	15,77	-40,69
Trabajadores por cuenta ajena. Temporales	25,21	35,73	+10,56
Autónomos. Cuenta propia	16,91	24,36	+7,45
Colaboración en la actividad familiar	1,42	24,14	+22,72
Total	100,0	100,0	

En la tabla anterior se puede observar que las diferencias entre las dos poblaciones activas son significativas. Mientras que en el conjunto de la población española el 81,67% de los trabajadores se encuentra **trabajando por cuenta ajena**, en esa misma situación sólo se encuentra el **51,5% de la población gitana** (30 puntos menos). Mientras, de entre los que trabajan por cuenta ajena en la población gitana la tasa de temporalidad es del 69,3%, para el total de la población activa del resto de la población española es del 30,8%. Por otro lado, el **48,5% de la población activa gitana es autónoma o colabora en negocios familiares**, frente a un 18,3% para el conjunto de la población española.

Los gitanos/as españoles "ocupados laboralmente en colaborar en la actividad económica de la unidad familiar" son 17 veces más que la población ocupada de España en su conjunto, y que sólo son el 1,42% del total de los ocupados; y entre los que se cuentan los gitanos en esta situación.

Los gitanos/as ocupados/as en este tipo de trabajo de la economía familiar, en números absolutos podrían ser aproximadamente 68.400 personas, cuya situación ocupacional es cuando menos "singular", y que **puede estar más cerca del "paro o la inactividad"** que del verdadero empleo normalizado aunque sea a tiempo parcial, porque el 98,2% de estas personas confiesan que "en la semana pasada no ha realizado ni una hora de trabajo reenumerado (ni en metálico, ni en especie)", en su supuesto y confesado "puesto de trabajo", aunque una gran parte haya hecho alguna tarea no remunerada.

La opción por el empleo autónomo o por ayudar en el negocio familiar puede que tenga algo que ver con las pautas culturales de los gitanos respecto del mercado de trabajo, pero sobre todo debe destacarse la significación de subocupación o subempleo que viene a suponer para estas personas. Poco más de la mitad de la población ocupada en la comunidad gitana tiene un empleo asalariado. En términos de dedicación, cuatro de cada diez gitanos trabajan una parte reducida de la jornada, así como una proporción considerable de los autónomos, mientras entre los asalariados, la subocupación es menor. La subocupación, entendida de este modo, representa una población 2,6 veces mayor que el desempleo entre los gitanos: por ello, las tasas habituales de actividad y ocupación son especialmente engañosas en esta población.

La proporción tan reducida que representa el empleo indefinido en la comunidad gitana (tan sólo el 8,6% de la población ocupada y el 15,7% de los asalariados) nos indica la extremada vulnerabilidad que presenta el proceso de inserción laboral en los gitanos. Por el contrario, **las relaciones laborales de carácter temporal son la norma más habitual para los gitanos**. Destaca además que el 15% de los asalariados no tiene un contrato escrito que justifique su relación laboral.

Por todo esto, podemos decir que no tanto el desempleo cuanto el **subempleo es la característica esencial que marca la situación de los jóvenes gitanos y gitanas en el mercado de trabajo español**.

## CONCLUSIONES

Durante una década han coincidido una serie de elementos que han favorecido una fuerte expansión del mercado de trabajo en España. En ese contexto las oportunidades de empleo llegan también a los gitanos y gitanas. Sin embargo, el nuevo modelo económico hace cada vez más difícil el acceso a empleos de calidad, con capacidad integradora, sin haber accedido previamente a unos niveles mínimos de cualificación. El proceso de asalarización de la comunidad gitana se reinicia nuevamente, afectando sobre todo a los más jóvenes, pero lo hace ahora condenándolos a niveles muy altos de precariedad laboral.

Además, en el último año la crisis que se está produciendo a nivel global y que tiene como consecuencias un crecimiento del desempleo y un descenso en los niveles de contratación debido a la caída de la actividad productiva y del consumo, está teniendo también un impacto importante en buena parte de la población gitana.

En términos globales y teniendo en cuenta los datos de los programas de inserción sociolaboral que desarrolla la FSG, se han conseguido un 17% menos de contratos en 2008 en relación al año anterior, y se ha producido un aumento de un 22% en la atención a personas gitanas durante el año 2008. Con estos datos podemos ver que la crisis del mercado de trabajo golpea siempre a los más vulnerables y es especialmente dura con las personas gitanas que se encuentran en situación de exclusión social.

Las cifras expuestas en este informe son un claro exponente de la realidad social a la que se tienen que enfrentar tanto las jóvenes gitanas como los jóvenes gitanos a la hora de acceder al mercado laboral. Como hemos visto, la realidad de la población gitana, en relación al conjunto de la población, es bastante diferente y requiere de los esfuerzos de todas las organizaciones, tanto

públicas como privadas, en orden a facilitar alternativas y opciones para que la comunidad gitana pueda disfrutar del derecho al trabajo que la Constitución establece para todos los españoles.

Para terminar, me gustaría compartir una reflexión, que coincide plenamente con una de las recomendaciones que el Departamento de Fundamentos de Economía e Historia Económica de la Universidad de Alcalá, plantea en su investigación "La situación y perspectivas del trabajo autónomo, especialmente, la venta ambulante de la población gitana" de Junio de 2009, y es:

... **sin la superación del déficit educativo no es posible abordar otras políticas en el ámbito laboral y en la mejora de la responsabilidad de las personas.** El éxito en la escuela es la condición teórica de la integración exitosa en el mercado de trabajo, bien sea como persona trabajadora asalariada bien sea como persona trabajadora autónoma. Además, el éxito en la educación, en la escuela, supone asumir valores no incompatibles con los étnicos y, por el contrario, necesarios para establecer la base de una construcción exitosa de los derechos sociales, lo que implica una extensión de la solidaridad ciudadana ante los riesgos sociales"...

## BIBLIOGRAFÍA

- "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria". Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2002
- Estudio: "Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO". Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)/ Instituto de la Mujer (MTAS) / Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2006 (Edición impresa y en CD).
- Estudio: "Población Gitana y Empleo. Un estudio comparado". Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2005.
- Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana. Una primera aproximación. MTAS-Universidad Pública de Navarra. 2007
- "La situación y perspectivas del trabajo autónomo, especialmente, la venta ambulante de la población gitana". Universidad de Alcalá. Madrid 2009

# MESA

## TRÁNSITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO A LA VIDA LABORAL

José Carmona Gallego

Pedagogo social. Coordinador Técnico del Área de Empleo del Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla.

### **HACIA EL POLÍGONO SUR “IMPOSIBLE” QUE QUEREMOS. Algunas ideas sobre los procesos de desarrollo en la transformación del barrio<sup>4</sup>.**

1. La realidad se construye: ir más allá de lo posible.

Buena parte de este artículo nace como colaboración en un libro escrito por mujeres de las zonas más deterioradas del Polígono Sur de Sevilla que han participado en una de las iniciativas de formación laboral y desarrollo personal que están surgiendo en el barrio (un Taller de Empleo) y que en estos días viven la aventura de crear su propia cooperativa de pintura de edificios y se empeñan en afrontar con una nueva dignidad sus trayectorias individuales y colectivas. Precisamente en ese libro son las propias mujeres del barrio las que, a través de sus testimonios vitales y reflexiones, explican como es su vida y como es la realidad social en la que se desenvuelven. Sin duda una aportación así siempre será más rica para acercarse a la realidad del Polígono Sur que la que pueda desarrollarse por mi parte en las próximas páginas, desde la supuesta autoridad técnica y científica que nos solemos atribuir los-as profesionales de la intervención social y de la investigación científica.

No obstante también es cierto es que, para abordar la realidad del barrio, de cómo y porqué se ha generado la situación presente y de que manera la estamos transformando entre todos y todas (entre todos los que hemos adquirido este compromiso con “nuestro” barrio, el de los que viven o trabajamos comprometidamente en él) contamos con una trayectoria de varios años en la que muchos vecinos y vecinas, bastantes técnicos y técnicas y algunas y algunos responsables políticos han ido construyendo colectivamente un diagnóstico del presente y una proyección y previsión del futuro que queremos para el barrio. A todo eso le hemos llamado Plan Integral y ha significado, desde 2004, la participación directa en el proceso de varios miles de personas. En el propio Plan se dice que:

*“ La realidad del Polígono no es algo externo y preexistente que los vecinos, o los técnicos, o las asociaciones deben descubrir, sino que más bien es algo a construir, a ensanchar, de tal modo que se pueda definir lo que es válido como realidad para los que participan en su definición. Esto lleva a plantear la necesidad –metodológica y ética- de introducir en posición de sujetos a la mayor parte posible de personas que habitan o trabajan o deciden sobre este barrio, para que puedan ser hacedores de su realidad social (...) Deben ser los sujetos implicados en los contextos los que con su explicación y comprensión de los problemas y necesidades sociales apunten la dirección y materialicen los cambios” (COMISIONADO PARA EL POLÍGONO SUR, 2005).*

Por tanto la verdad sobre el Polígono Sur, sobre su historia y su devenir futuro, está en cada uno de los espacios de conversación y debate en los que nos implicamos, en cada una de las decisiones en las que participamos, en cada una de las acciones en las que nos comprometemos.

Esto es así pero se necesita, además de esta perspectiva de acercamiento a la realidad como un proceso de construcción abierto y colectivo, de una apuesta por la

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en: *“Cuchará y paso atrás”* n° 19, mayo 2008, UNILCO-Atrapasueños ed., Sevilla.

superación del corsé que demasiadas veces significa lo que socialmente se nos impone como “lo posible”. Desde hace años nuestra frase de cabecera ha sido aquella que sentencia que “lo consiguieron porque, cuando lo intentaron, no sabían que era imposible”. Planteamiento al que desde las páginas de esta revista se le ha sacado bastante punta con el concepto de *ilusionismo social* (ENCINA, ZARAGOZA 2007). O sea, pasar de la seguridad de lo posible a trabajar con la esperanza de lo imposible. Como reflexionábamos recientemente al analizar la actividad económica en el barrio (BARCO, CASTRO, MARIÑO, SAIFE 2007), la imposición de los límites a estos *posibles* suele estar relacionado con el hecho de que cuando los economistas hablan de economía hablan “de lo que cuenta, de lo que funciona en el fondo”. Y así se pretende poner en manos del mercado la determinación de si las iniciativas sociales son o no son sostenibles, si se puede o no se puede, si es posible o imposible...

## 2. El barrio y su origen: de alojamiento de mano de obra disponible a depósito de población innecesaria.

La historia del barrio del Polígono Sur (conocido de forma general y estigmatizadora como “las 3.000 viviendas”, que en realidad es el número de viviendas de una de sus seis barriadas llamada Murillo) es la historia de los colectivos más vulnerables de los sectores populares y trabajadores, siempre vapuleados, y muchas veces de forma brutal, por los ciclos y las lógicas del modelo de desarrollo económico y social capitalista. A principios del siglo XX, una élite terrateniente mantiene Andalucía en la dependencia del sector agrario, sumiendo en la miseria y el atraso a la mayor parte de la población. Posteriormente el franquismo de la posguerra favorece esta situación, desmantelando la incipiente industrialización creada por la República. El 86 % de los trabajadores y trabajadoras andaluzas eran jornaleras y jornaleros del campo con bajos salarios y sufriendo un alto coste de vida. Así se obtiene una ganancia que es transferida (invertida) a las zonas más industriales del país y que termina produciendo un éxodo de población trabajadora (600.000 andaluces) del campo a las zonas industriales de nuestro país y del extranjero. A consecuencia de este proceso migratorio acelerado (alimentado en el caso de Sevilla por la expectativa laboral generada por la el desarrollo en la ciudad de la Exposición Iberoamericana de 1929), empiezan a formarse grandes espacios urbanos sin ninguna previsión de crecimiento, sin planificar ni estructurar, concentrándose en la ciudad grandes masas de población desarraigada, que buscan mejores condiciones de vida al amparo de las capitales de provincia y que termina viviendo, en condiciones muy precarias, en grandes asentamientos chabolistas y en masificados corrales de vecinos. Lo cierto es que, a partir de los años 60, la entrada de divisas de la emigración y la apertura de fronteras, impulsan el crecimiento de la economía a través del turismo y todo lo relacionado: comercio, hostelería, construcción, convirtiéndolo en el primer sector económico de Andalucía (SEMINARIO DE ESTUDIOS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA, 2002). Esto posibilita un incipiente Estado del Bienestar, favoreciéndose el pleno empleo, el apoyo a la educación, políticas de vivienda (para eliminar infravivienda) e incluso una cierta seguridad en el puesto de trabajo (impulsada por el incipiente e ilegal sindicalismo de clase). Es en este contexto en el que empieza a definirse lo que hoy es Polígono Sur.

La motivación para la construcción, por parte de la Administración (Instituto Nacional de la Vivienda), de las primeras viviendas del barrio fue, precisamente, la necesidad de solución urgente y “provisional” al alojamiento de familias trabajadoras ocupantes de chabolas o viviendas precarias ubicadas en zonas de la ciudad que estaban generando expectativas inmobiliarias y creciendo en valor en el mercado del suelo y, para colmo, en algunos casos estaban afectadas por las inundaciones de aquellos años. En realidad lo que se construye en 1962 son más de mil barracones, las “casitas de la Paz”, que ubicados en el extrarradio sur de la ciudad, aisladas físicamente y sin los adecuados servicios públicos básicos que debería prestar el Estado (abandonados

al asistencialismo privado de carácter religioso que termina fundamentando el espacio social e ideológico ocupado progresivamente, y hasta hoy, por la Iglesia en el barrio, y también el posterior clientelismo desde la Administración con las asociaciones prestadoras de servicios), hacen temer la lógica con la que se construirá y se desarrollaran las políticas públicas en el resto de nuestro barrio. El planeamiento urbano vigente en esos años (y en gran medida en la actualidad), es firme defensor de un modelo de crecimiento de la ciudad que responda prioritariamente al modelo de crecimiento económico dominante al que beneficia crear zonas urbanas diferenciadas y segregadas en las que ubicar cada uno de los tipos de actividad que exige el propio sistema económico (para trabajar-producir, para comprar-consumir, para dormir-reproducir...) y, además, diferenciándolas para cada clase o segmento social de la población a través del precio de la vivienda, que determina donde puede vivir cada ciudadano o ciudadana. En función de esto el planeamiento urbano preveía el desarrollo de uno de esos grandes conjuntos de viviendas en bloques a los que se denomina "polígono" (como a los industriales) y se les apellida por el lugar que ocupan en el plano de la ciudad que tienen los urbanistas y constructores en sus despachos (no por la historia o la identidad del lugar o sus habitantes): o sea, "sur". Incluso degradándolo a un simple número, el de sus viviendas: las 3.000, las 624... Por eso no se llamó Barrio del Guadaira, ni Barriada de la Hacienda de Teatinos, ni el Barrio de la Torre Blanca..., sino "Polígono Sur".

Así progresivamente se van construyendo y ocupando las distintas barriadas del Polígono Sur: Letanías y La Oliva (1972), las cooperativas de la zona de la Oliva(1975-77), Murillo (1976), Antonio Machado y Martínez Montañés (1979), Paz y Amistad (1981), Giralda Sur (1995), hasta llegar a las aproximadamente 10.000 viviendas y casi 50.000 vecinos actuales.

El barrio, a lo largo de este largo proceso de construcción y alojamiento, va recibiendo flujos de vecinos y vecinas que tienen en común la necesidad de disponer del uso de una vivienda accesible a sus limitadas economías de familias trabajadoras y que, por ello, solo tienen la oportunidad de ejercer el derecho a la vivienda en barrios populares (y por ello baratos) como Polígono Sur. A medida que se construye el barrio se van dando flujos internos de mejora: vecindario que se traslada de los precarios barracones de las casitas de la Paz a los pisos de Letanías o a la Oliva, de los más pequeños pisos de Letanías a los nuevos y amplios de Murillo o La Paz... Pero también, y estos son los más importantes, se dan flujos desde fuera y hacia fuera del barrio, que son los que han terminando marcado la evolución de la vida cotidiana en el barrio. Y esto es así porque en Andalucía, con una economía aún frágil (1979), se desata lo que llamaron a nivel mundial la "crisis del petróleo", que significó el inicio de una nueva etapa del sistema de producción y de los mercados internacionales y que puso al descubierto, al mismo tiempo y especialmente en Andalucía, la debilidad del Estado del Bienestar, y de hecho su cuestionamiento por los rectores de esta nueva etapa de la economía de mercado. En el Polígono Sur esta situación se traduce en un importante crecimiento del paro, las conductas marginales y los conflictos de convivencia, en un flagrante abandono de la Administración de sus responsabilidades en políticas sociales, y con todo ello, en un progresivo deterioro de las condiciones de vida en el barrio. Este comienza a tomar carácter marginal y de receptor de los problemas de la ciudad, y son los propios vecinos y vecinas, con sus redes y organizaciones sociales, los que debieron tomar la iniciativa para intentar dar respuesta solidaria a los problemas y necesidades colectivas. Lo cierto es que durante todos estos años los responsables políticos y económicos, por acción u omisión, consolidan la función del barrio para la ciudad como depósito de las familias pobres expulsadas de otras zonas. Esto, unido a la debilidad de las políticas públicas de desarrollo social, va originando el abandono del barrio de familias que, en la medida que mejora su situación económica individual, huyen de los problemas crecientes. Encadenado con esto, y dada la continua bajada de los precios de las viviendas por el deterioro de un barrio abandonado a su suerte (e incluso con la posibilidad cierta de ocupar viviendas públicas de forma tan libre como irregular) las familias que salen son



sustituidas por otras con muchas más carencias sociales, económicos y de capacidades y destrezas para la integración en la vida comunitaria del barrio. Progresivamente el cambio de ciclo en la implantación del modelo económico de mercado impone el cambio de función para el barrio: de alojamiento de mano de obra disponible a depósito de población innecesaria.

Si a esto unimos los procesos de aislamiento del barrio... el círculo de la exclusión está servido. Aislamiento que se manifiesta, por un lado, por el aislamiento físico construido con barreras urbanísticas que aíslan al barrio respecto de la ciudad, como son los Polígonos Industriales de Hytasa, Su Eminencia y otros, y sus muros (focos de empleo de la ciudad de espaldas al barrio con mayor desempleo), o como son las vías de comunicación como la SE-30 o la vías del tren a Cádiz no soterradas como en el resto de Sevilla (sistemas de comunicación de la ciudad que sirven para incomunicar al barrio). Y por otro lado, el aislamiento social, incluso más eficaz en la función de embolsamiento de la exclusión que el mismo aislamiento físico. Y esto es así porque genera tanto la justificación “moral” para el vecindario del resto de la ciudad al mantenimiento de la situación y al miedo a entrar en el barrio, como el temor de los residentes de dentro del barrio a moverse fuera (vergüenza e inseguridad por ser del Polígono) con la consecuente expulsión de la ciudad y confinamiento en el gueto. Es este aislamiento social el que se perpetúa a través de la estigmatización del barrio (y no solo por los de fuera) cuando se culpabiliza al propio barrio y se le hace responsable de la continuidad de los problemas que sufre (“no quieren trabajar, son delincuentes, no cuidan sus calles”, o “no quieren participar ni saben lo que es bueno para el barrio”), problemas en realidad consecuencia de un modelo de desarrollo impuesto al propio barrio y su vecindario. Igualmente se consolida la estigmatización con la continua culpabilización de las familias pobres por ser pobres: haciéndolas transitar, en la imagen colectiva, de “familias con problemas” a “familias problemáticas”, de personas que podrían ejercer su derecho a participar en la transformación colectiva de su barrio a personas que “deben de cambiar (algo así como arrepentimiento y propósito de enmienda) o irse del barrio”.

En los últimos 25 años en Andalucía proliferan los cambios, el traspaso de competencias al gobierno regional y la aplicación de fondos europeos, proclamándose la voluntad política de paliar el paro especialmente a través de iniciativas formativas y de construcción de infraestructuras. Aunque las directrices europeas lo que realmente traen de la mano es la incorporación de Andalucía al nuevo modelo de capitalismo global (la 1ª, la 2ª...“modernización”) en el que el espacio europeo, luchando por ser potencia mundial globalizadora, nos impone un papel subsidiario que conlleva el desmantelamiento industrial, y con ello más desempleo en los barrios sevillanos, en una economía como la española destinada a constreñirse al formato de economía de servicios y colonizada por capitales transnacionales. Así el paro es un problema que excede a nuestras fronteras y cristaliza a nivel mundial. Este periodo, por tanto, coincide con la ofensiva neoliberal, con la implantación de un nuevo orden económico internacional (la globalización), con el empuje de las nuevas tecnologías de la información, los procesos de desindustrialización (postfordismo), la desregulación de los mercados, con las exigencias de competitividad y flexibilidad, etc..., cuyo impulso general está orientado a economizar empleos y flexibilizar (precarizar) la mano de obra para optimizar los rendimientos del capital.

Ahora nos encontramos con viejos y nuevos problemas sin resolver, sobre todo referidos al trabajo precario, temporal y mal pagado, o a la deficiente cobertura social. Y todo ello en un contexto andaluz en el que se dan al mismo tiempo un crecimiento significativo del empleo y del volumen de población activa (especialmente por la incorporación de la mujer y la llegada de inmigrantes a la población activa) y, simultáneamente, la permanencia y cronificación de altos índices de desempleo en muchos territorios de Andalucía como Polígono Sur, generando inseguridad, incertidumbre, malestar, a una población cada vez más segmentada, concentrada generalmente en los alrededores de las urbes andaluzas o formando grandes o

pequeñas bolsas dentro de las ciudades, y caracterizados por la permanente situación de vulnerabilidad y el doloroso riesgo de caer en la exclusión. Esa es la población cada vez mas innecesaria para el mercado por serlo tanto para la producción, al no ser necesaria como parte de un stock de mano de obra de reserva, como para el consumo, pues su mermada capacidad de compra le mantiene, también en este aspecto, fuera del mercado. Si es una población innecesaria ¿a quién le ha de preocupar como viven en el barrio al que los hemos relegado?.

### 3. El barrio y su presente: de aquellos polvos estos lodos.

Cuando entre vecindario, personal técnico y responsables políticos, realizamos la “foto” sobre la situación del barrio, que llamamos Diagnóstico Participado para la construcción del Plan Integral, detectamos una serie de *vulnerabilidades* generadoras de exclusión y derivadas de la génesis y desarrollo del barrio que acabamos de comentar, así como una serie de *oportunidades* que propician la posibilidad de cambio para el Polígono Sur y sus vecinos y vecinas.

Entre las vulnerabilidades, y de forma muy sintética, destacábamos las siguientes:

- Deficiencias y estado de degradación física del barrio, espacio público y viviendas:
  - Barreras físicas que aíslan al barrio.
  - Grandes espacios libres desaprovechados, deteriorados.
  - Deterioro de los bloques y viviendas, ocupaciones irregulares de vivienda y falta de control en la ocupación, compra-venta y uso de las viviendas, trabas y lentitud
- Embolsamiento de colectivos desfavorecidos de la ciudad: rechazo social, reproducción de los factores de vulnerabilidad.
- Altos porcentajes de absentismo escolar que oscilan en algunas zonas entre el 40% y el 60% del alumnado.
- Precarización del estado de salud respecto a la ciudad: 1,4 veces mayor mortalidad; 2,5 veces mayor tasa de SIDA,
- Y económicos...
  - Desempleo: 43 %, 6.400 vecinos y vecinas.
    - El triple que en Sevilla.
    - Cuatro de cada diez familias: ningún miembro con empleo.
  - Un 83 % de trabajadores precarizados (parados + ocupados sin contrato + empleados temporales).
    - 2.000 vecinos y vecinas, el 19 % de los ocupados, trabajan sin contrato y el 57 % con contratos temporales.
    - En barriadas como Murillo o Martínez Montañés la práctica totalidad de los trabajadores están precarizados.
  - Baja empleabilidad de la población:
    - El 90 % de la población activa no se ha formado profesionalmente.
    - Solo una de cada diez personas del barrio ha participado en una acción de formación ocupacional.
  - Débil tejido empresarial en el interior del barrio y aislamiento de las áreas industriales del sur de la ciudad/ alto nivel actividad irregular.

Aunque algunos de estos indicadores han comenzado a mejorar, por el esfuerzo colectivo que se viene realizando en los últimos años, la imagen general sigue siendo válida.

Por otro lado, también en el marco del Diagnóstico, vimos como existían una serie de potencialidades y oportunidades para la mejora del barrio, y que se pueden resumir en dos.

La primera, la riqueza que significa su propia gente, sus propios vecinos y vecinas. Población mayoritariamente joven que, desde su diversidad (mayor comunidad gitana en un barrio de Andalucía), desde sus dificultades y condicionamientos pero también desde su creatividad y capacidad de organización han conseguido (sobre)vivir cada día en este entorno tan difícil y ha dado lugar a un amplio y complejo tejido de organizaciones e iniciativas sociales, destacándose el papel de las mujeres del barrio.

La segunda potencialidad, es el lugar estratégico que ocupa físicamente el barrio en la futura (ya presente) Sevilla metropolitana y que lo resitúa como el centro del sur, por el crecimiento de la ciudad que ha conectado con lo que se creó para ser periferia, y como puerta sur de entrada al casco urbano de la Sevilla consolidada. Esto se plasma en el Plan Ordenación Urbana aprobado hace unos meses.

Ambas potencialidades abren un momento de oportunidad de cambios para la mejora pero también de riesgos de reproducción de los errores del pasado. De posibilidad de generación de procesos de desarrollo centrado en las personas u otros centrado en el mercado, de crecimiento del valor de las personas o de crecimiento de los beneficios ligados al valor del suelo y las operaciones inmobiliarias en el barrio y su entorno. Arreglar el barrio para que sus vecinos vivan mejor o arreglar el barrio para sustituir progresivamente a sus vecinos por otros “mejores” para el mercado (capacidad de consumo...). Ya ha pasado recientemente en otras zonas de la ciudad como San Luis y la Alameda.

Lo cierto es que la ciudad es un espacio en conflicto entre intereses distintos, y a menudo contrapuestos o complementarios según los procesos, que también tiene su expresión en Polígono Sur. Así en el conflicto entre el *derecho a la ciudad*, que le ha tocado defender a las organizaciones sociales cuando reclaman que “nosotros también somos Sevilla”, y la concepción de la *ciudad como mercancía* que se liga a los intereses económicos de los grupos empresariales y financieros y a la lógica del mercado, debe estar el ejercicio de las *responsabilidad política desde los poderes públicos democráticos*, desde la voluntad reguladora y garantizadora de derechos de la ciudadanía, especialmente de la población más vulnerable.

#### 4. ¿El desarrollo posible o el que necesitamos?.

Y visto lo que tenemos ¿en base a que fundamentos y prácticas construimos lo que necesitamos?. ¿Qué concepción de desarrollo y que formas de generarlo son posibles/imposibles para el barrio?.

Es habitual entender el concepto de “desarrollo” como algo neutro y unívoco. El anuncio de las autoridades públicas, de la mano de inversores privados (o a la inversa), de “grandes planes de desarrollo para esta zona” lo ponemos rápidamente en relación con la inminente mejora de la situación de la población. El Polígono Sur tiene una larga experiencia en esto.

De manera mecánica solemos aceptar la identificación de programas de desarrollo con iniciativas de grandes inversiones que, adecuadamente vinculadas a las exigencias y planes de expansión de los sectores empresariales y financieros que articulan el actual sistema económico, terminarán generando un crecimiento económico, y con ello un progreso, que beneficiará a todos en forma de mejora de la calidad de vida.

Dado que la asunción de la lógica de desarrollo centrada en lo económico se basa (de forma implícita o explícita) en asumir como “naturales” las leyes del mercado y no

precisamente en la búsqueda de su transformación, los supuestos procesos de mejora y progreso terminan generando los mismos déficit y exclusiones que se anunciaba que venían a superar: es la ley del mercado. Parece como si solo fuera posible un modelo de desarrollo, y que por ello hay cambios y mejoras no realizables. *“El papel de la divina providencia ha sido sustituido en la sociedad secularizada moderna por el papel del mercado. Los rasgos más explícitos de la voluntad de Dios y del destino de la Humanidad se identifican con el beneficio empresarial y el desarrollo económico”* (ORTEGA, GUERRA 2002: 132). No habría así más desarrollo posible que el del propio mercado, a través de la acumulación económica y la transformación estructural generada.

Las dudas sobre esta forma de entender el desarrollo empiezan en el momento en que nos hacemos preguntas: ¿nuestra experiencia nos indica que el hecho de que se produzca crecimiento económico conlleva necesariamente el desarrollo de los seres humanos, de los propios vecinos?. La respuesta es seguramente negativa porque si *“el desarrollo sólo puede ser entendido como un proceso sostenido dirigido a la satisfacción de las necesidades humanas óptimas (por encima de un cierto mínimo), y con criterios de sostenibilidad ambiental(...), (o sea, si) el hombre es el objeto central del desarrollo, mientras los objetos, sistemas y estructuras de la sociedad son únicamente medios para satisfacer las necesidades de los sujetos”* (ALGUACIL 2000: 31-32), será difícil calificar de procesos de desarrollo muchas de las intervenciones socioeconómicas, urbanísticas o socioculturales que se nos presentan como tales.

Por todo ello, y teniendo en cuenta que los actuales conflictos sociales y los procesos de exclusión se nos presentan cada vez más, tanto dentro como fuera del Polígono Sur, no como problemas específicos, sino como problemáticas complejas y de tremenda magnitud que no se pueden seguir atacando con planteamientos reduccionistas, economicistas, es por lo que surgen planteamientos como el de “desarrollo a escala humana” (MAX-NEEF 1993).

En esta concepción *“el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos (...), (así) el mejor proceso de desarrollo será el que permita elevar más la calidad de vida de las personas(...), (y) la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales”* (MAX-NEEF 1993: 40). Por ello será clave la distinción entre *necesidades*, que constituyen un sistema, no están ordenadas jerárquicamente, son finitas, pocas, clasificables y son las mismas en todas las culturas y períodos históricos (puesto que lo que cambian son los medios utilizados para satisfacer esas necesidades), y los *satisfactores* de esas necesidades, que son determinados culturalmente y que definen la modalidad dominante que una cultura o sociedad imprime a una necesidad. Los satisfactores no son los bienes económicos disponibles sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de *ser* (salud física, autonomía, tolerancia, curiosidad, solidaridad, coherencia...), *tener* (trabajo, sistemas de seguros, familia, responsabilidades...), *hacer* (procrear, planificar, acariciar, educar, acordar, divertirse, diseñar, conocerse, optar...) y *estar* (entorno social, morada, intimidad, escuelas, asociaciones, paisajes, talleres...), contribuye a la realización de las necesidades humanas. El que un satisfactor pueda tener efectos distintos en diversos contextos depende no sólo del propio contexto, sino también en buena parte de los bienes que el medio genera, de cómo los genera y de cómo organiza el consumo de los mismos. *“Cuando la forma de producción y consumo de bienes conduce a erigir los bienes en fines en sí mismos... queda abonado el terreno para la confirmación de una sociedad alienada que se embarca en una carrera productivista sin sentido”* (MAX-NEEF 1993: 50-51) en la que la mayor parte de las necesidades quedaran ignoradas si no están ligadas a una mercancía. No es excepcional observar como colectivos en situación de exclusión crónica se sienten impelidos al consumo puntual de bienes de alto coste como expresión de “integración económica” y prestigio en el marco ideológico propio de la sociedad no marginal.

Así, si el proceso de desarrollo está ligado, más allá (que no significa que lo excluya) del consumo de ciertos artefactos o bienes, a la satisfacción de necesidades como las de *subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad*, se deriva una consideración metodológica: las necesidades humanas fundamentales pueden comenzar a realizarse desde el comienzo y durante todo el proceso de desarrollo, o sea, que la realización de las necesidades no es la meta sino el motor del desarrollo mismo, *“dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se pueda conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social y el crecimiento de las personas y de toda la persona”* (MAX-NEEF 1993: 82).

Se trata de generar un entorno que expanda las posibilidades de vivencia de las necesidades por parte de la propia gente. Es preciso examinar en que medida el medio reprime, tolera o estimula que las posibilidades disponibles (o determinadas por los satisfactores dominantes) sean recreadas y ensanchadas por los propios individuos o grupos. Por tanto, estos planteamientos sitúan la práctica de la promoción del desarrollo económico en unas claves distintas a las habituales. Desde este planteamiento, el objetivo de las distintas instancias no debe reducirse a conocer cuales son las necesidades de una población como la de Polígono Sur para colmarlas en el mercado. Se trata, en último término, de desarrollar la ciudadanía y recomponer unas relaciones más democráticas con/en el sistema económico.

En esa clave nos acercamos a modelos de “desarrollo local humano y solidario”, de base territorial, que suponen *“tres ejes de actuación inseparables: la sostenibilidad, o calidad de vida, la solidaridad, o cohesión social, y la gobernabilidad, o liderazgo compartido entre la sociedad civil y las administraciones”* (VIVERET; EQUIPO PROMOCIONS, 2004: 164), que permita superar airoosamente los siguientes cuestionamientos:

- *“¿Qué alternativas al paradigma de desarrollo local “mini capitalismo local asistido con fondos públicos” se han impulsado?.*
- *¿Qué principios y criterios, que se desprenden del concepto ecodesarrollo, se han aplicado?.*
- *¿Qué ejemplos de economía social y solidaria se han generado?.*
- *¿Qué procedimientos de transparencia, participación y consenso se adoptan para avanzar en la filosofía de “Pactos territoriales” o “Planes locales”?.*
- *¿Se vincula el esfuerzo por la creación de empleo con el refuerzo de la red social y comunitaria, con el fin de favorecer el desarrollo de la ciudadanía activa y democracia participativa?”* (VIVERET; EQUIPO PROMOCIONS, 2004: 173).

De mayor potencia aún, para el contexto del Polígono Sur, nos resulta la apuesta por lo que José Luis Coraggio sitúa en la llamada “economía popular urbana” (BARCO, CASTRO, MARIÑO, SAIFE 2007). Este reclama la creación de estructuras económicas urbanas nuevas centradas en el valor del trabajo y la autosuficiencia económica a nivel doméstico, problematizando las nociones de producción y consumo, ante la exclusión de las mayorías del mercado que se experimenta en las ciudades latinoamericanas, que nosotros vivimos en el Polígono Sur. Se trata de potenciar el saber intuitivo (acumulado por los agentes populares en sus experiencias de producción y reproducción) a través de nuevos diagnósticos, explicaciones e hipótesis de comprensión de la realidad y devenir, y facilitar el pensamiento propositivo y emprendedor de la propia gente, en base a la recuperación crítica de la historia de experiencias aisladas o colectivas que avanzaron en el logro de mejores condiciones de vida.

Para ello se requiere de activistas que compartan una moral más solidaria y un paradigma de desarrollo popular integral, y que contribuyan con su trabajo a cuestionar la noción instalada en el sentido común de que la economía es un mecanismo automático sin sujeto, solo comprendido por los economistas.

Es por tanto una apuesta por lo integral. Que requiere de la reestructuración de los sistemas de educación, de salud, de empleo, de los servicios públicos en general, así como la incorporación regulada de mecanismos automáticos como los del mercado.

##### 5. El barrio y su futuro: un Plan para construir otro futuro en el presente.

¿ En el Polígono Sur es posible ir hacia un proceso de desarrollo, también en lo económico, con las características de *humanización e integralidad* que venimos definiendo?. Desde 2004 el barrio ha conseguido una respuesta novedosa del Estado para afrontar la transformación de su situación. Una respuesta inaplazable por la que el tejido ciudadano se venía movilizandando desde hacía años y que se plasmó en la creación del Comisionado para el Polígono Sur que, por acuerdo de todos los poderes públicos y con el apoyo ciudadano, ejerza como interlocutor preferente para coordinar la actividad del Ayuntamiento, la Junta y el Gobierno central. Y esto con un encargo central: la elaboración, acompañamiento y evaluación del Plan Integral del Polígono Sur. Este Plan Integral de actuaciones públicas (que venía precedido del fracaso entre 1988 y 2003 de hasta cinco planes especiales de la Administración para el barrio) debía afrontar el cambio tanto del barrio como de los modelos de gestión de las políticas públicas que tanto habían tenido que ver con la situación del barrio y del fiasco de planes anteriores. Y para ello el Plan apuesta por una forma de desarrollo integral que, con perspectiva territorial, produzca transformaciones sociales basadas en la participación social, y que hace que *el plan de desarrollo económico se identifique con el propio plan integral en su conjunto*. O sea desde un trabajo *integral*, porque la vida de las personas y los grupos no tiene compartimentos separados, son la Administración y el mercado los que los crean, frente a la necesidad de respuestas globales e integradas. Desde la *territorialidad*, porque cada comarca, ciudad o barrio necesita crear por si mismas (descentralización) respuestas adaptadas y dimensionadas según sus problemas y potencialidades, no vale trasladar las mismas medidas a todos los lugares y situaciones. Desde la *participación* social, porque solo la participación puede asegurar el paso de lo individual a lo colectivo y a lo comunitario, de la pasividad a la investigación-acción-participativa, del debate sobre la cantidad de recursos al de la calidad de los mismos –como son y quien decide sobre ellos- y la sostenibilidad del proceso. Comprometidos con la *transformación* social, como innovación social, como proceso educativo de alter-acción, como impulso al cambio social desde los intereses populares; porque los procesos del barrio pueden ser provocadores y partícipes de cambios que desborden los límites del propio barrio, e ir más allá del acceso a una “normalidad” que, entre otras cosas, produce y mantiene barrios como el Polígono Sur.

Así, y con un compromiso público y colectivo de diez años (que deberán ser más) de cambios continuados, de afrontamiento de las dificultades y resistencias que van aflorando, gran cantidad de *personas que habitan o trabajan o deciden sobre este barrio*, construyen participadamente un Plan que es reconstruido cada día en la propia acción y el diálogo de la vida del barrio y en los espacios de los que nos hemos dotado para desarrollar este proceso de cambios: Comisiones vecinales de cada Barriada, Redes de Presidentes-as de Bloques, Comisiones de Empleo, o de Salud, o de Vivienda, Mesas Técnicas de Trabajo Integral con Familias y Comunidades de Murillo, o de Martínez Montañés o de Letanías, o en el marco de los propios programas y servicios públicos que vamos implantando y que vamos haciendo entre todos más adaptados a las necesidades de los vecinos y abiertos a su participación... como está ocurriendo con los Talleres de Empleo, y este libro es un reflejo de esos procesos de cambio.

Y así lo imposible va ocurriendo... que el vecindario y el personal técnico va decidiendo colectivamente que debe ser lo prioritario en las actuaciones del siguiente

año en el barrio, que bloques de las distintas barriadas se van rehabilitando, que los vecinos y vecinas van teniendo sus papeles del piso en regla, que las personas paradas se van formando y encontrado o creando su empleo en el barrio y fuera, que los niños y niñas empiezan a volver a una escuela en transformación, que se construyen nuevos centros de salud, de formación para el empleo, de deportes, que el personal técnico de todas las áreas y servicios comienzan a trabajar juntos y a aprender a cambiar sus métodos de trabajo para hacerlos más comunitarios, que las personas con responsabilidades políticas o técnicas del Ayuntamiento y la Junta trabajan en equipo, que las mujeres toman la calle, que los de fuera del barrio empiezan a verlo de otra forma, que los de dentro comienzan a estar orgullosos de ser del lugar con uno de los proyectos sociales más ambiciosos e innovadores de Andalucía y de poder ser protagonistas, por una vez, de lo deseable...

Y al final se va evidenciando que el Plan Integral solo era una excusa. Solo un instrumento colectivo conquistado también colectivamente. Solo, o nada menos, que una pista de despegue para todas esas mujeres que hace unos días, en la clausura anual de los Talleres de Empleo celebraban felices el disfrute efectivo del derecho a la formación, que se les había negado entre otras cosas por ser del Polígono, y ahora pasaban a pelear por disfrutar el derecho a un empleo digno, incluso conquistando espacios de democratización de la economía con la creación de su propia cooperativa. Mujeres que demostraban que el cambio del barrio está en sus manos porque han empezado a disfrutar por vivir sabiéndose personas, trabajadoras, ciudadanas. Y que para ello están dejando atrás a aquellos que pensaron un barrio para almacenar problemas y olvidarlos, y no un barrio para vivir como ciudadanos y ciudadanas soberanas. El barrio *imposible* que queríamos... empieza a ser *posible*.

#### Bibliografía

ALGUACIL, Julio (2000) *Calidad de vida y praxis urbana*. CIS. Madrid.

BARCO, S; CASTRO, J.A.; MARIÑO, E.; SAIFE, M. (2007) *Estudio diagnóstico sobre el sector comercial y actividades profesionales en el Polígono Sur* (sin publicar). Sevilla.

COMISIONADO PARA EL POLÍGONO SUR (2006) *Plan Integral del Polígono Sur*. Administración General del Estado, Junta de Andalucía, Ayuntamiento de Sevilla. Sevilla

COMISIONADO PARA EL POLÍGONO SUR (2005) *Diagnóstico del Polígono Sur* (sin publicar). Sevilla

ENCINA, Javier y ZARAGOZA, Juan Manuel, "A vueltas con el ilusionismo social". *Cuchará y Paso Atrá*, nº 18. Sevilla

MAX-NEEF, A.M. (1993) *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Nordan Comunidad – Icaria. Montevideo-Barcelona.

ORTEGA, C.; GUERRA, M.J. (2002) *Globalización y neoliberalismo, ¿un futuro inevitable?*. Nobel. Oviedo.

SEMINARIO DE ESTUDIOS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA (2002) *Zonas de intervención del Proyecto Equal-Andalucía. Análisis y descripción de las situaciones de exclusión social*. Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico-Consejería de Asuntos Sociales. Sevilla.

VIVERET, Patrick; EQUIPO PROMOCIONS (2004). *Reconsiderar la riqueza y el empleo*. Icaria – Antrazyt. Barcelona.

## INVESTIGACIONES SOBRE LA SITUACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO

Bálint Ábel Bereményi<sup>2</sup>, Grupo de Investigación EMIGRA<sup>3</sup>, UAB.

*Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa<sup>1</sup>*

### Introducción

Aunque la totalidad de los niños y niñas gitanos de Badalona (Cataluña) están escolarizados en la escuela primaria, a lo largo de los años se les presentan más dificultades y mayor desigualdad escolar que al resto de la población estudiantil. Este fenómeno culmina al empezar la ESO cuando la inmensa mayoría de los niños y niñas gitanos será absentista, mostrará un bajo rendimiento y abandonará el sistema educativo.

Por otro lado, en Bogotá (Colombia) una comunidad rom-Kalderash<sup>4</sup> (gitana) comparte representaciones y actitudes conservadoras en relación con la escuela, sobre todo con respecto a las niñas. El alumnado rom muestra una cierta tendencia absentista, estudia relativamente bien, pero abandona la escuela entre el cuarto y el séptimo grado.

El modelo cultural de las dos comunidades gitanas/rom es aparentemente similar, pero realmente ¿se trata del mismo fenómeno en Badalona y en Bogotá?

Este artículo – basado en trabajos de campo etnográficos de 20 meses en Badalona y 5 en Bogotá respectivamente – busca las diferencias en los modelos culturales frente a la escuela que los rom de Bogotá y los gitanos de Badalona han desarrollado en su propio contexto histórico y sociocultural. El modelo ecológicocultural de John U. Ogbu y su clasificación de las minorías en voluntarias e involuntarias me ha resultado útil en el caso de los gitanos de Badalona, pero la clasificación dicotómica resulta menos aplicable en los rom-Kalderash de Bogotá en un contexto social históricamente estratificado con base “racial”/étnica.

A continuación presentaré, en primer lugar el caso de la comunidad gitana en Badalona y sus reacciones ante la escuela, y a continuación el caso bogotano, en el cual los rom, bajo las influencias particulares de la sociedad colombiana, variaron su estrategia hacia la educación gadyi<sup>5</sup>.

En la comparación pretendo acentuar posibles explicaciones y algunas dudas acerca de la similitud y la diferencia entre los modelos culturales elaborados en contextos diferentes, siempre teniendo en cuenta la gran diversidad interna de ambas comunidades.

### Casos

#### El caso de Badalona

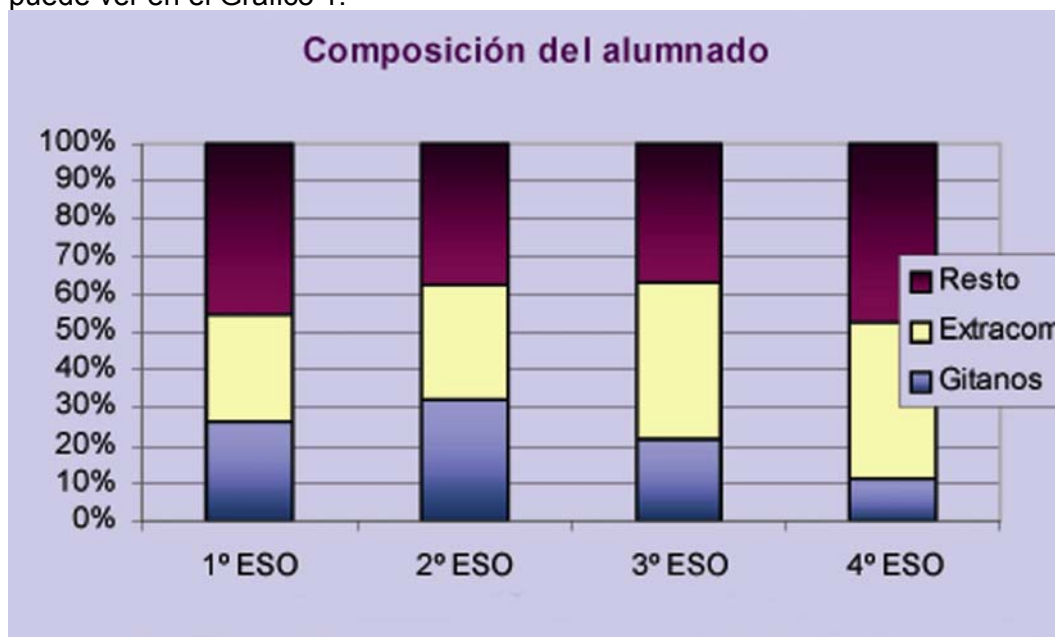
La etnografía escolar durante un año académico y la convivencia<sup>6</sup>, a priori y a posteriori, con los gitanos de Badalona ha permitido comprobar lo que la mayoría de la literatura constata: los alumnos y alumnas gitanos españoles muestran bajo rendimiento académico; son absentistas ya en la Primaria; el desgranamiento de la escuela alcanza niveles altos sobre todo en Secundaria; pocos alumnos llegan al bachillerato y a lo largo de estos años tienen menos éxito académico que otros alumnos y alumnas.

El barrio, llamémoslo San Agustino, se construyó en los sesenta para dar respuesta rápida al chabolismo y a la falta general de viviendas después de una catastrófica inundación alrededor de la capital catalana. A raíz de la pobreza y el desempleo en el barrio se presentaron diversas formas de delincuencia, entre otras el tráfico de drogas, que ha conducido a una convivencia, a veces, conflictiva entre payos<sup>7</sup> y gitanos. El

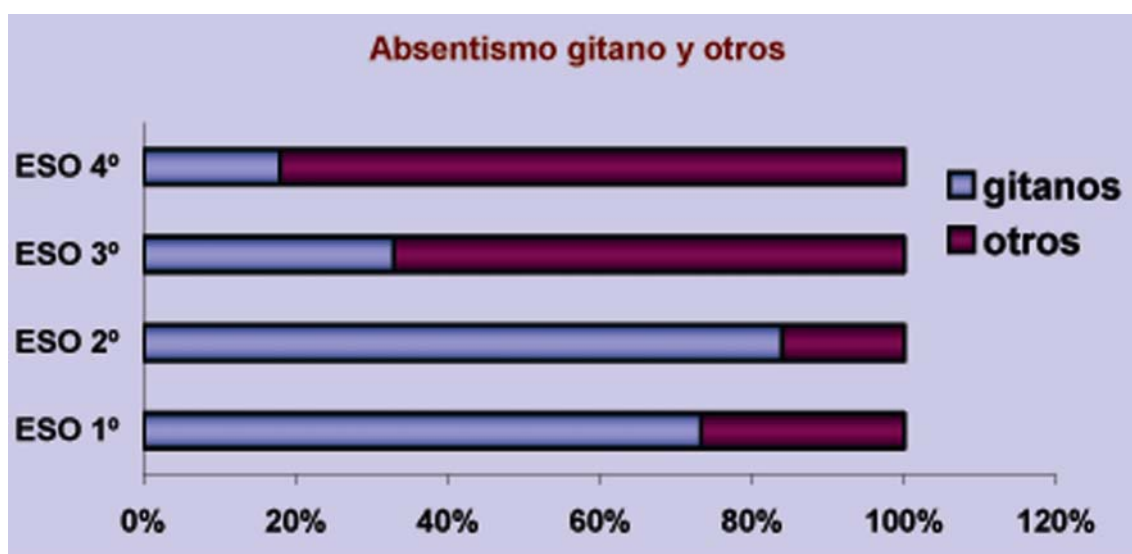


número de gitanos de la zona se estima entre 3.600 y 5.000, que representa, aproximadamente, entre la tercera y la cuarta parte de la población total.

Las infraestructuras del barrio siempre han estado menos desarrolladas que las del resto del municipio. Esto se aplica también a la cobertura escolar. Durante bastantes años, San Agustino no tenía escuela pública, aunque sí una privada de monjas. La primera escuela pública, albergada en un barracón, se transformó en una escuela de gitanos, que más tarde se recalificó, oficialmente, como escuela puente. La segregación étnica es una dificultad con la cual varios centros han tenido que enfrentarse en el pasado y en el presente. Actualmente, en el Instituto de Educación Secundaria Ausiàs March – el centro donde se llevó a cabo la investigación – más de la mitad de los grupos clase se componen de alumnos gitanos o extranjeros, como se puede ver en el Gráfico 1.



Uno de los fenómenos más destacados respecto al alumnado gitano y la escuela es el absentismo, a pesar de la obligatoriedad de los estudios, hasta los 16 años. Un estudio del Ajuntament de Badalona en 2003<sup>8</sup> concluye que el nivel de absentismo en las escuelas de infantil y primaria (P-3 a 6º) del barrio alcanza un nivel del 30,5%, mientras que el mismo indicador en la educación secundaria es del 38,5%, del cual una cifra importante se refiere a los niños y niñas gitanos<sup>9</sup>.



En el Gráfico 2 se puede observar el absentismo desproporcionado de los gitanos, que en el segundo ciclo (tercero y cuarto año) de la ESO intensivamente se combina intensivamente con el desgranamiento masivo de este alumnado.

El absentismo y sus consecuencias no son los únicos fenómenos que dificultan el buen rendimiento y el seguimiento de los estudios del alumnado gitano. Los maestros, profesores y educadores a menudo se refieren al comportamiento asocial y disruptivo, la falta de motivación y a una actitud pasiva hacia la mayoría de las actividades escolares. La etnografía escolar ha hecho posible comprobar la existencia de estos problemas, aunque no las causas a través de las cuales los maestros, profesores, educadores y algunos políticos los explican. En otro momento (Bereményi 2004, 2005, 2007) he mencionado las interpretaciones erróneas de los profesores sobre las fuentes de esta problemática, como por ejemplo la familia “irresponsable y poco motivadora”; la cultura gitana; los niños mismos, por su actitud negativa y comportamiento disruptivo; la legislación educativa continuamente cambiante o la administración educativa municipal y autonómica.

### **Representación de los gitanos**

En cuanto a los padres y madres gitanos, al contrario que la opinión general, ellos dicen tener expectativas positivas hacia los estudios. Esta afirmación generalizada se ha recogido por varios investigadores (San Román 1980, Abajo 1997, Vargas y Gómez 2003; Abajo y Carrasco 2004, Sánchez Aroca 2005, Méndez López 1999, 2005; Koheslan 2007, etc.). Durante mi trabajo de campo todos los informantes gitanos adultos han reconocido que la escuela es importante. Los padres y madres saben y afirman que “sin estudios no hay futuro”. Destacan que las actividades productivas presentes no son sostenibles debido a la competencia, y que sólo unos pocos podrán vivir bien de éstas. Al mismo tiempo, se niegan a obligar a los niños y niñas a seguir los estudios si ellos no lo quieren.

La mayoría de los padres no tiene estudios más allá de lo básico, pero muchos afirman que si fueran jóvenes irían a la escuela, porque ahora ya ven la utilidad del “conocimiento”, e incluso, algunos opinan que “sin estudios no eres nadie”. Varios de ellos han realizado estudios siendo ya adultos. Uno aprendió a leer y escribir para sacarse el carné de conducir, a otro se le abrió el “mundo del conocimiento escrito” a través de los estudios bíblicos, y a un tercero le obligaron las circunstancias laborales... Enrique, un anciano gitano, explica su gran sueño de volver a nacer:

“...si yo naciera de nuevo yo no sería lo que soy. Yo quiero saber, saber inglés, francés, una buena carrera, abogado, ser alguien en la vida, donde me pueda defender y defender mis derechos, y donde pueda estar, y darle a mis hijos lo mismo que yo, y... una relación de mis hijos con gente más equilibrada. Que mi hijo se casara con una maestra de escuela, que la otra se casara con un médico, y... esa era mi ilusión. No lo he conseguido yo esa ilusión. Por lo tanto yo... no me importaba a mí la gente, a mi no me importaban los gitanos”.

Actualmente hay un acuerdo general entre los gitanos de San Agustino – al menos en su discurso – por el que los padres y madres que no llevan a sus hijos a la escuela son malos e irresponsables, aunque cabe destacar que el absentismo y otros problemas escolares, de hecho, aparecen en casi todas las familias gitanas.

Lo que quiero subrayar en este punto es la diferencia que existe entre el discurso reproducido entre ellos hacia los payos, y la práctica que realmente refleja sus modelos culturales. Resulta que entre los hombres gitanos (la inmensa mayoría de mis informantes) el tema de la escuela no surge de manera espontánea. Este fenómeno observado me lo confirmó Damián, un informante clave, de la siguiente manera.

A ver, cosas del colegio no es un tema que se suele hablar. Simplemente yo te hablo de mí, yo me preocupo de que mi hija vaya al colegio, de que mi hija intente mejorar los estudios pero tampoco me he planteado que el día de mañana mi hija estudie y se esfuerce y tenga una carrera, no me lo he planteado, ¿vale? Ese es un gran problema para los que están a base dentro de la sociedad, porque vivimos al día, en el presente, no pensamos en el futuro ni en el mañana, y no es un tema que se converse entre los gitanos, por lo menos yo no lo he visto.

Puede que en la actualidad haya más oportunidades académicas y sociolaborales para los gitanos, tal como arguyen las organizaciones pro-gitanos, y puede que ésta

sea la única vía, tal como dicen los mismos gitanos, para mantener su nivel de vida en el futuro. Sin embargo, cambiar la estructura de pensamiento, cambiar las formas de organización de la producción social y la reproducción cultural de un colectivo requiere tiempo. Los gitanos parecen ser conscientes de los cambios que tienen que asumir en el futuro próximo.

“...nosotros, el pueblo gitano, tenemos que cambiar la mentalidad, los padres tenemos que cambiar a los hijos la mentalidad. Un niño gitano que no saca buenas notas no es castigado. Luego, ¿qué motiva a ese niño a estudiar? Nada. Y luego, nosotros estamos mentalizados de que no van a ser abogados, ni van a ser médicos, ni cirujanos...”

Otro aspecto relacionado es el desarrollo de la identidad durante la adolescencia.

Los gitanos, en la Secundaria, no encuentran perspectiva futura ni referentes atractivos en el contexto escolar; mientras que otros contextos como la familia/comunidad, el trabajo y el ocio (consumo) pueden ofrecerles tanto sentido como perspectiva y elementos constitutivos a su identidad como adolescentes gitanos. El instituto Ausiàs March no tiene prácticamente ningún espacio académico o extraacadémico donde los valores, normas o manifestaciones cotidianas de la cultura gitana y la cultura adolescente gitana se puedan valorar; ni otros espacios donde la identidad escolar y la sensación de pertenencia se comuniquen a este alumnado. Este hecho conduce al fenómeno que provoca que la actitud contraescolar, el rechazo de los valores y las normas de la educación formal formen parte y alimenten una identidad gitana adolescente.

Luís, un joven absentista explica cómo dejó de ir a la escuela en los primeros meses.

“Bueno, escúchame, escúchame, tío. Estás con tus colegas, ¿no? Estás con tus colegas. Ya vas, ya vas por tus colegas, a lo mejor, pero venga va. Pero si no están tus colegas allí, ¿qué haces tú sólo allí? [...] sólo. [yo estaba durante algunos meses en el instituto] pero no hacía nada. Lo hacía el otro. Yo le estaba mirando. ¿Vale? [...] y haz esto. Y me lo hacía. [ENT: ¿Y qué dijeron los profes?] Nada. No se enteraron. No se enteraron”.

Colate, igual que Luís figura en las listas del Ausiàs March, pero él nunca pisó la escuela secundaria, ni tan solo un día.

Colate: Yo fui al instituto. Yo fui a matricularme.

ENT: ¿Tú sólo o con padres?

Colate: Sí, con amigos.

ENT: Con los amigos. Y fuisteis y ¿qué?

Colate: Me matriculé nada más. Y ya no llegué a apuntarme

ENT: ¿Por qué?

Colate: Porque ya vine de Francia y ....

ENT: ¿Cómo? ¿En el verano fuiste a Francia?

Colate: Sí. Yo fui a Francia antes de empezar el colegio, y ya un mes falté. Un mes y ya no fui ya.

ENT: ¿Ya no te dejaron entrar?

Colate: Ya no quería ir allá. (...)

El absentismo, el comportamiento disruptivo y, en general, el distanciamiento de las normas escolares forman parte del conjunto de respuestas elaboradas a los mensajes del entorno social (familia, comunidad local, escuela, prensa, etc.) y a las experiencias propias sobre la desigualdad de oportunidades escolares y sociolaborales. Las bajas expectativas académicas sobre sí mismos – consecuencias de los mensajes ambivalentes de los agentes sociales – hacen que los niños y niñas busquen alternativas de éxito en otros ámbitos de la vida. O, dándole la vuelta, las oportunidades futuras – atractivas y reforzadas por una serie de referentes – hacen que la escuela, donde la competencia es dudosa y cuestionable, no sea un lugar agradable ni necesario para el futuro. Chucho, por ejemplo, pondera racionalmente su futuro y decide que el “demasiado rollo” del instituto no tiene sentido para conseguir un trabajo, “lo que sea”, tal como han hecho sus amigos y su hermano.

ENT: ¿Qué hará el Chucho de treinta años?

Chucho: Estará trabajando. Cuando cumpla los dieciséis ya me meteré en un cursillo.

ENT: ¿En qué cursillo?

Chucho: Yo qué sé. Algo de paleta o todo, lo que sea.

ENT: Pero para hacer esto, ¿no tienes que tener el graduado escolar?

Chucho: No. Que yo sepa, mi hermano allí está.

Observando los pocos (aunque cada vez más) casos de continuidad académica, podemos ver que muchos de estos adolescentes han intentado incorporar ciertos elementos de una nueva estructura de oportunidades del sistema educativo. La participación en agrupaciones pro-gitanas indudablemente ayuda en la mitigación de los roles aparentemente contradictorios, como el de ser niña-adolescente gitana, y el de seguir los estudios sin compañeros gitanos, lejos del hogar, dedicándole más tiempo que a la familia. En este sentido, los niños y las niñas que consiguen este rol de intermediario dan una respuesta adaptativa individual a las oportunidades, reconociendo y actualizando las informaciones sobre las vías de futuro posibles; y por supuesto, al mismo tiempo, reconociendo el poder restringente de las normas de la comunidad (fuerzas comunitarias en el concepto de Ogbu 2004). En muchos casos su gran mérito no es el reconocimiento de estas fuerzas, sino la capacidad de negociar entre las nuevas oportunidades y las normas de la comunidad, o bien, entre la modernidad y el conservadurismo.

Durante el trabajo de campo dos alumnos gitanos, una chica y un chico, pasaron al bachillerato. Sandra, que en tercero de ESO perdió un año por culpa de la presión del grupo de iguales gitanos, ahora cursará su segundo año en la universidad.

Parece que ella salió más fuerte y decidida del fracaso temporal. Por el contrario, Aurelio que no presentó problemas durante la ESO y recibió apoyo incondicional por parte de su familia y profesores, no pudo aguantar la doble presión de su grupo de iguales y el miedo al futuro desconocido, así pues “renunció” al inicio del bachillerato. Ahora trabaja como peón de la construcción, está casado y no piensa volver a estudiar. Los dos recibieron un apoyo activo por parte de una fundación pro-gitana, tanto para lo referente a sus estudios diarios, como en su difícil negociación entre la comunidad y la escuela.

Lo que cabe destacar en el caso de Badalona es que, tal como sugiere Ogbu respecto a la población afroamericana en los Estados Unidos, la comunidad gitana, y especialmente los niños y niñas, asumen el bajo rendimiento escolar como una forma “natural” de la desigualdad de oportunidades académicas y laborales. El sistema desigual, consecuentemente, genera una respuesta colectiva de la comunidad gitana, que no apoya el desarrollo de una identidad estudiantil, sino más bien provoca resistencia o actitudes de rechazo ante los valores, normas y conocimientos escolares. Una respuesta colectiva que, por un lado, adapta los esfuerzos y preferencias a las oportunidades, y por el otro, a través de la resistencia, afirma el contenido étnico de la identidad de los niños y adolescentes.

La continuidad académica individual requiere una renovación de los modelos culturales y, en algunos casos, el rechazo parcial o total de éstas. Pero esta vía todavía no es dominante entre las y los gitanos de Badalona.

### **El caso de Bogotá**

La kumpania<sup>10</sup> rom de Bogotá está constituida por dos familias numerosas y una más pequeña. Se trata aproximadamente de trescientas personas, la mayoría de las cuales se concentran en tres barrios vecinos. Los abuelos de los niños y niñas de edad escolar fueron refugiados de países de la Europa del Este (sobre todo Rusia y Grecia) y según la memoria colectiva escaparon en barco del exterminio nazi, o, en otra versión, llegaron a España y de allí tomaron el camino hacia el nuevo continente. Pero no son ellos los primeros rom que aparecían en la historia de la República, ni de Bogotá. Los rom que nacieron en Colombia se sienten colombianos y lo comentan con mucho orgullo, aunque su identidad étnico-cultural gitana está subrayada en todo momento. Todos y todas – excepto la familia pequeña cuya trayectoria diverge de las dos grandes – son bilingües, pero los adultos utilizan más la lengua romaní que los más jóvenes.

Sus principales actividades productivas son el comercio y el trabajo artesano e industrial con metal en talleres (garajes) propios. Las mujeres suelen salir a centros comerciales o a ferias, a leer la mano, acompañadas por sus hijas. Una parte importante de la comunidad – sobre todo los ancianos – no tiene estudios formales, otros tienen alguna experiencia en el colegio, aunque esto no es de sorprender porque en Colombia la escolarización sólo es obligatoria formalmente pero no en la práctica y hasta hace algunos años la escuela pública era poco accesible para los pobres. Además, las familias rom hace sólo algunas décadas que comenzaron a asentarse y a vivir en casas propias o arrendadas, antes viajaban alrededor de la República tocando territorios de países vecinos, como por ejemplo Ecuador o Venezuela.

La mayoría de las familias rom de Bogotá no es pobre, pero sí que hay algunas. Los más ricos también tienen problemas financieros momentáneos porque la acumulación de bienes no es habitual y en algunos casos hasta las viviendas se compran y venden con cierta frecuencia.

Las relaciones interétnicas pueden definirse como buenas. Jóvenes y adultos coinciden en decir que “los gadyé nos quieren”. Sin embargo, la comunicación interétnica está pautada de manera más o menos estricta por parte de los rom. Los rom mantienen una cierta distancia con los gadyé, pero entablan buenas relaciones personales y de negocio. Los jóvenes tienen más amigos entre los gadyé que sus padres.

Sumamente, cuando estaban nuestros padres, nuestros padres nomás lo que trataron con los gadyé era hacer el negocio y no hablar más. Hacer el negocio, coger el dinero y no te veo, hasta luego y ya. Pero hoy en día, ya tenemos amigos, ya nos quiere mucho la gente aquí en los barrios. En las ciudades donde llegamos, o en pueblos, ‘uy, llegaron los gitanos’. Y la gente habla muy bien con nosotros porque ya que nosotros tenemos respeto a ellos, ellos respetan a uno. Y la mayoría de nuestros vecinos bien contentos y felices con nosotros. Y la gente también nos quiere mucho porque no nos metemos con ellos, ni ellos se meten con nosotros. Sino nos respetan y los respetamos. Somos muy tratables con ellos, y ellos también son muy tratables con nosotros. Ya uno no ‘rescrimina’. Y ya no dicen a uno ‘¡gitano!’ con ‘rescriminación’. Hoy en día le llaman a uno por su nombre, pero igual saben que uno es gitano.

La relación interétnica entre rom y gadyé es más bien controvertida debida a la representación negativa de los gitanos que está presente en la sociedad, pero pocas personas colombianas tienen experiencia personal con los rom y en la actualidad hay pocos casos de conflicto interétnico. Los investigadores colombianos junto con los activistas rom arguyen que la invisibilidad total hace que el pueblo colombiano conozca a los gitanos, más bien de las leyendas, y en base a la realidad. De todas formas en este sentido, PROROM<sup>11</sup>, la asociación rom, ha conseguido un amplio reconocimiento de este grupo étnico por parte del Estado. Gracias a esto, en todas las políticas, antiguas y nuevas, referentes a los grupos étnicos del estado, los rom están incluidos, junto con los indígenas, los afro colombianos y los Raizal.

La sociedad colombiana es una sociedad multiétnica en la que – a pesar del discurso adverso – el origen “racial”/étnico estratifica el sistema de oportunidades educativas y laborales, aunque no de manera absolutamente determinante. En este sentido, los rom de origen europeo, por su apariencia fenotípica, tienen una ventaja social frente a, por ejemplo, los afrocolombianos o los indígenas. En Colombia, los rom no son identificables por su apariencia, por lo cual los hombres, niños y niñas no sufren discriminación automática en los espacios públicos, ni en la escuela. Las mujeres por su prenda tradicional y, particularmente, por su dedicación productiva sí pueden ser objeto de discriminación o rechazo.

En cuanto a la situación educativa, la legislación del Estado colombiano, la recién iniciada “revolución educativa” (es decir reforma) de la Alcaldía de Bogotá, asegura el desarrollo de una educación formal que respeta e incorpora las necesidades educativas de cada grupo étnico en el marco de la escolarización pública. La Etnoeducación es la principal política educativa de Colombia para la inclusión de los grupos étnicos en el sistema educativo. Hasta la fecha, se han elaborado muy pocos

proyectos concretos en este respecto con el grupo rom. Hay que destacar, sin embargo, el trabajo que se ha comenzado entre el Ministerio, los municipios y los rom para establecer las bases y los principios de una futura política etnoeducativa concreta.

### **Escuela**

En 2005 realicé una observación participante de dos meses en una escuela de Bogotá que disponía del número más alto de alumnado rom de la ciudad, y que se encontraba en la frontera de los barrios que habita la mayoría de la kumpania.

Durante el año académico 2005 (febrero - diciembre) dieciséis niñas y niños rom cursaron estudios en esta escuela, entre el grado 0 (5-6 años) y el grado 9 (14 años). Aunque los profesores sabían que había algunos alumnos “gitanos”, porque sus mamás vestían “de gitana”, la cultura rom y los derechos que surgen de su estatus étnico eran absolutamente ignorados en este contexto. Consecuentemente la escuela no se sentía obligada a desarrollar su proyecto etnoeducativo ni a garantizar los principios prescritos por la ley para asegurar el desarrollo apropiado de la lengua y la identidad cultural del alumnado procedente de grupos étnicos.

Cuando pregunté por ello, un profesor de castellano respondió con un paralelismo: “Si un grupo de británicos se instala en Bogotá, la escuela del barrio no está obligada a iniciar una educación bilingüe.” El comentario pone en evidencia el desconocimiento absoluto de los rom como grupo étnico – uno de los cuatro de la República – con derechos especiales reconocidos.

### **Padres y madres**

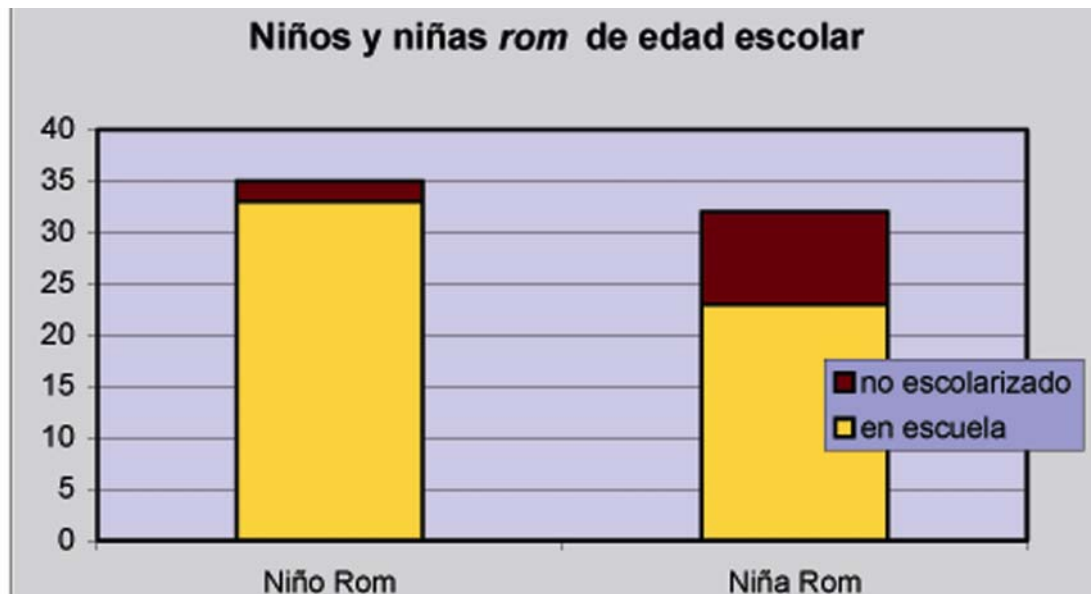
Respondiendo a la pregunta del etnógrafo, todos los padres estaban de acuerdo en la importancia de los estudios en el progreso económico y en la movilidad social futura, pero en la práctica, sólo en algunos casos podía comprobarse que la escuela formaba parte de una proyección sociolaboral concreta. Por ejemplo, en un mismo núcleo familiar, Yoshka buscaba una escuela privada femenina para sus hijas, para que pudieran seguir estudiando sin que los rom las criticasen, mientras que su hermano Pintuco sacó a su hija del colegio después de tan solo cuatro meses del primer año de escolaridad. La escolarización de las niñas es un tema más delicado y en la práctica los padres son más estrictos con ellas que con sus hijos varones.

Algunos padres arguyen que los estudios son imprescindibles porque ya no se puede vivir del trabajo manual, otros dicen que “nosotros los rom siempre hemos encontrado la forma de ganarnos la vida” y esto será así en el futuro con o sin estudios. A pesar de las reivindicaciones oficiales de PROROM (asesorada por un antropólogo militante de movimientos sociales), lo que la mayoría de los padres realmente desea es tener una escuela primaria para los rom, es decir un lugar donde sus hijos aprendan a leer y escribir, matemáticas, informática y estudien su propia cultura en su lengua propia.

### **Niños y niñas**

En el contexto escolar los niños y niñas rom no revelan su pertenencia étnica, no hablan en romaní y no dan conocer sus costumbres, aunque tampoco lo ocultan. Son uno más entre los alumnos y alumnas. Incluso sus mejores amigos desconocen el significado de la palabra “rom”. Los niños y niñas rom, mientras acuden al colegio, son relativamente buenos estudiantes. En Primaria, la coordinadora “tenía mucha experiencia con los gitanos<sup>12</sup>” y acusaba a los padres que no respetaban las normas de la escuela, comentario que no he escuchado de ningún otro profesor de manera tan directa. Algunos, anecdóticamente, explicaban que no es que tuvieran problemas con los gitanos, sino que, precisamente ellos, eran los mejores estudiantes de todo su grupo. Hecho que no se ha comprobado una vez revisadas las notas generales de éstos.

### **Niños y niñas rom de edad escolar**



**Gráfico 3:** Proporción de niños y niñas rom de la kumpania de Bogotá de edad escolar que van y que no van a escuela (2004). Fuente: Elaborado por el autor a partir de estadísticas de PROROM y correcciones propias

A los chicos rom les gusta ir a la escuela y aquellos que van no suelen faltar. Hay, sin embargo, proporcionalmente menos chicas (72% del total chicas rom de edad escolar) en la escuela que chicos (94% del total chicos de edad escolar), y con el avance de la edad esta proporción se intensifica aún más. Fui testigo de un caso donde los padres de una estudiante rom del quinto grado, muy popular entre los compañeros gadyé del grupo, decidieron retirarla de la escuela. Gracias a la intervención de la tutora y como consecuencia de la depresión aparente de la niña, los padres le permitieron unos meses más de estudios, pero en junio acabó definitivamente su escolaridad. Una historia bastante general, pero, curiosamente, hasta mi trabajo de campo en la escuela los profesores no se habían dado cuenta de la pérdida sistemática de las niñas gitanas y por tanto no habían actuado de ninguna manera para prevenirlo. Finalmente, en el mismo año, esta niña y su familia se fueron a Argentina para visitar a unos familiares y probar suerte. La realización de viajes largos y lejanos por parte de la familia rom es un motivo común para suspender los estudios. Pertenece también a esta realidad la trayectoria de algunos pocos jóvenes que con títulos universitarios han elegido distintos niveles de aculturación en las formas gadyé de trabajar, organizar sus relaciones y responder a las oportunidades sociolaborales.

En resumen, lo más destacable en el caso bogotano es que los rom han optado por la escolarización – desde hace poco tiempo – voluntariamente. Ya que son una parte de su estrategia general de cara a la sociedad mayoritaria, los modelos culturales respecto a la escuela no están cristalizados y por tanto muestran una gran heterogeneidad intraétnica. Los niños y niñas rom, en el contexto escolar no destacan su pertenencia étnica y no muestran comportamientos contra-escolares, supuestamente porque en la vida cotidiana las fronteras étnicas están claramente marcadas y no necesitan entablar relaciones dicotómicas para mantener estas fronteras.

## Discusión

### Respuestas de la antropología de la educación

Desde el principio del trabajo de campo en Badalona me planteaba la pregunta: Si el éxito y el fracaso académico principalmente – aunque no únicamente – están definidos por factores históricos y socioeconómicos, entonces ¿los gitanos fuera de Europa tienen una relación diferente con la escuela?

La corta historia de la antropología de la educación ofrece fundamentalmente dos explicaciones al rendimiento desigual de grupos sociales distintos. En principio las explicaciones culturalistas (Spindler, Wolcott, Erickson, etc.) ocupaban la mayor parte

de la literatura buscando el origen de las desigualdades sociales en la diferencia cultural entre estos grupos. La discontinuidad entre la cultura del grupo y la cultura de la sociedad mayoritaria representada por la escuela crean conflictos y hacen que el conocimiento escolar sea parcial o totalmente deslegitimado por la comunidad, y en cambio el conocimiento tradicional de la comunidad se descuide o se rechace por la escuela. La discontinuidad reconocida conducía a explicaciones de privación cultural o déficit cultural. Aunque las diferencias culturales son indudables entre los grupos sociales, sin embargo, a partir de los setenta la atención de los estudiosos de formación antropológica se traspasó a otros aspectos contextuales, gracias a John U. Ogbu. Según este antropólogo estadounidense de origen nigeriano el estatus desigual y las fuerzas comunitarias producen unas diferencias culturales secundarias, es decir diferencias que son consecuencias y productos del contacto histórico y actual del grupo minoritario con la sociedad mayoritaria. Ogbu arguye que el bajo rendimiento de los afroamericanos en los Estados Unidos es una respuesta colectiva adaptativa a la estructura de oportunidades educativas y sociolaborales.

Los estudios de Ogbu y de sus seguidores sobre el rendimiento escolar de la comunidad negra de EEUU ayudan a entender ciertas dinámicas de la comunidad gitana del Estado español. Según Ogbu, los grupos minoritarios pueden clasificarse en voluntarios (inmigrantes) e involuntarios (tipo casta), dependiendo de la historia de su incorporación en la sociedad mainstream y del tratamiento ulterior de ésta hacia la minoría. La minoría voluntaria o inmigrante llega con expectativas positivas, con un proyecto de futuro más o menos claro, y con un doble marco de referencia: de lo que ha dejado atrás y de lo que recibe como premio por su migración (escuela gratuita de mayor calidad, seguridad, trabajo remunerado, derechos humanos, etc.). Las dificultades que surgen en el proceso de incorporación en la nueva sociedad son asumidas como precio necesario para conseguir los objetivos de la migración. La educación, generalmente se interpreta como un espacio donde se consiguen las competencias para los éxitos futuros y por tanto representa una inversión principal. Al mismo tiempo la minoría involuntaria (o de tipo casta) adquiere su estatus minoritario, a menudo subordinado, en contra de su voluntad (a través de conquista, colonización, esclavitud, etc.) y su único marco de referencia se restringe a la relación desigual con la sociedad mayoritaria. Los padres y los alumnos de la minoría involuntaria mantienen expectativas más bajas sobre la escuela y la educación formal, y sus modelos culturales ofrecen estrategias alternativas para conseguir éxito en la vida. Los fracasos académicos iniciales se asumen como consecuencia de la relación de desigualdad entre ellos y la sociedad mayoritaria (prejuicios, discriminación) y como respuesta se desarrolla una actitud contra-sistema.

En relación con los gitanos de Badalona me parece revelador utilizar la categoría ogbuiana de la minoría involuntaria<sup>13</sup>. Los gitanos a lo largo de su historia europea han sido objeto de hostilidad, recelo y rechazo por parte de la sociedad que definía su incorporación subordinada y marginal. En cuanto a sus oportunidades presentes, hemos de tener en cuenta que las nuevas oportunidades educativas y laborales en realidad son accesibles sólo para una parte limitada de los gitanos. Mientras la legislación y las políticas educativas y sociolaborales promueven formalmente la participación más activa de la gente gitana, por otro lado, los propios agentes sociales (profesores, vecinos, prensa, políticos...) no están preparados para una práctica más inclusiva y para la comunicación de esta actitud a través de mensajes inequívocos<sup>14</sup> hacia la comunidad gitana española.

Ogbu habla de un *time-lag*, un retraso temporal, entre los cambios en la estructura social y la modificación de las respuestas colectivas, es decir el cambio de modelos culturales de la minoría. Aunque, gracias a los movimientos reivindicativos gitanos y a la política social de Europa, se abren nuevas vías para redefinir y al mismo tiempo reforzar la identidad étnica que históricamente está vinculada a una situación social y económica marginal; sin embargo la mayoría de las familias y personas gitanas se autodefinen a partir de ciertas diferencias culturales secundarias desarrolladas en otra época (un pasado próximo) de las relaciones interétnicas. Siguiendo el modelo ecológico-cultural de Ogbu, los gitanos españoles, como una minoría involuntaria afrontan problemas escolares que en última instancia conducen a la deserción (desde



el punto de vista de la escuela: fracaso académico). La desvinculación puede interpretarse como una respuesta adaptativa a la realidad sociolaboral, es decir una reacción lógica reconociendo la imposibilidad de acceder a estudios más avanzados y a puestos de trabajos mejor remunerados.

A esto añadiría un aspecto: la actitud contra-escolar que como una práctica de la diferencia cultural secundaria apoya activamente el mantenimiento y la reproducción de la identidad étnica. Esto se entiende aún más observando que la escuela hasta ahora no ha podido apoyar paralelamente el éxito académico y el mantenimiento o reconstrucción de ciertos elementos étnicos de la identidad del alumnado gitano.

La analogía “afroamericano – gitano español” nos ayuda entender algunos aspectos de la situación educativa de estos últimos, sin embargo, ni la categoría involuntaria, ni la minoría inmigrante se ha comprobado útil en el caso de los rom colombianos.

Dado que se trata de la segunda o la tercera generación de europeos refugiados se daría con facilidad esta segunda categoría y así podríamos mostrar de manera comparativa dentro del mismo grupo étnico la tesis de que la minoría involuntaria muestra peor rendimiento académico, que la minoría voluntaria (que de hecho estaba presente entre las hipótesis de trabajo previas al segundo trabajo etnográfico en Bogotá). Sin embargo, los rom de Bogotá no cumplen varios requisitos de esta categoría y este hecho aporta una nueva prueba a las críticas que encontraba la categorización dicotómica de Ogbu demasiado cerrada y reduccionista. Entre otros seguidores de Ogbu, Margaret A. Gibson recomienda la matización de estas agrupaciones para que se dé cuenta de la gran diferencia entre modelos migratorios, grupos inmigrantes, la heterogeneidad intragrupal y para que variables como el género o la clase social puedan ser más acentuadas en el análisis. Gibson y Ogbu en 1991 editaron el famoso *Minority status and schooling*, una serie de estudios comparativos sobre diferentes grupos minoritarios en contextos variados para ofrecer nuevos aspectos que mejorasen el modelo ecológico-cultural de Ogbu. Gibson y Bhachu (autores de esta recopilación), por ejemplo, demostraron que los inmigrantes Sikh en un contexto rural californiano desarrollan unas estrategias educativas y teorías de éxito muy parecidas a las estrategias y teorías folk de los inmigrantes Sikh en un contexto urbano británico. Pero al mismo tiempo, demostraron cómo un grupo pequeño de Sikh en Inglaterra elabora respuestas más parecidas a las minorías involuntarias. Yangsook Lee, en el mismo volumen, comparó el rendimiento educativo de la minoría involuntaria coreana en Japón y la minoría inmigrante coreana en los Estados Unidos. El primer grupo afronta una recepción hostil y discriminatoria de parte de la sociedad japonesa y como consecuencia su escolarización es conflictiva, entre otros, a nivel de rendimiento y de convivencia interétnica. En cambio, en los EEUU los coreanos están entre los grupos más reconocidos por su rendimiento alto, y los profesores y los compañeros mantienen unas expectativas muy altas hacia ellos, influyendo así positivamente en sus autoexpectativas. Nobuo K. Shimahara, por su parte, explica cómo un grupo social marginado en el pasado de la historia japonesa, ha cambiado su actitud y su práctica ante la educación escolar a través de la reciente apertura de las oportunidades de movilidad social. Estos y otros estudios del libro analizan, por un lado, grupos de origen común que reaccionan de manera parecida a la escolarización en destinos distintos de la migración, o bien grupos que en un estatus desigual involuntario desarrollan estrategias diferentes que en un estatus desigual minoritario voluntario.

## **Resultados**

En mi presente comparación, en cambio, se trata del mismo grupo étnico en contextos históricos y socio-culturales muy diferentes, pero con unas respuestas muy parecidas hacia la escuela (aunque con una heterogeneidad significativa en ambos grupos).

En los dos casos hemos podido observar que en líneas generales las respuestas colectivas de la comunidad gitana de Badalona y de los rom de Bogotá ante la escuela son parecidas.

Mientras que en España los gitanos desde hace siglos sufren un estatus subordinado y marginado en la sociedad, en Colombia los rom gozan de una ventaja social frente a otras minorías históricamente oprimidas, también por su apariencia fenotípicamente europea. En Colombia, los rom se reconocen como un grupo étnico y por tanto privilegiado en ciertos contextos legislativos, entre otros en el educativo.

En cuanto al modelo cultural elaborado en lo que respecta a la educación formal, los rom de Bogotá, igual que los gitanos de Badalona, tienen una gran apertura retórica hacia la escuela y las oportunidades futuras que permiten los estudios.

También coinciden en las prácticas heterogéneas con una dominancia conservadora. Todos los padres se preocupan más por la escolarización de las niñas, por la amenaza que representa la escuela para ellas. En Bogotá la desescolarización de niñas no es excepcional, mientras que en Badalona las autoridades intervienen en casos parecidos.

La deserción prematura de la escuela es común entre los dos grupos gitanos/rom, no obstante se ve una diferencia importante en la participación escolar. Los rom bogotanos no presentan una actitud contra-escolar o comportamiento disruptivo. Quizá el contexto social ofrezca oportunidades para desarrollar una identidad étnica fuerte (lengua propia, comunidad rom estable, bajo nivel de competencia económica directa, etc.) basada en la fluidez de las relaciones con la sociedad mayoritaria y no en la problematización de éstas a través de conflictos y la reafirmación de las diferencias étnicas a lo largo de unas fronteras.

Los profesores de Bogotá – como la sociedad en general – comparten unos conceptos estereotipados y negativos sobre los gitanos, pero no los vinculan directamente a los alumnos rom, no necesitan acudir a estas justificaciones, porque los alumnos rom no crean sistemáticamente dificultades al profesorado. Por otro lado, los profesores muestran una pasividad total ante el abandono escolar en el paso de Primaria a Secundaria. Ni se dan cuenta: de manera parecida al instituto observado de Badalona. En Badalona los profesores sí justifican los conflictos escolares alrededor del alumnado gitanos a través de las diferencias culturales entre la mayoría y los gitanos.

Otra coincidencia es que los dos casos han presentado – en su heterogeneidad interna – vías individuales alternativas, desde el abandono hasta la carrera universitaria; desde los modelos tradicionales de seguir las pautas culturales hasta el aislamiento de la comunidad, de sus normas y valores.

## **Conclusión**

Para concluir quiero subrayar el hallazgo más destacado de la comparación. Se trata de un grupo étnico (los gitanos – rom) que en contextos socioculturales e históricos muy diversos mantienen una actitud bastante similar ante la educación escolar. Esta afirmación, bajo ningún concepto quiere sugerir que “los gitanos culturalmente no son compatibles con la escuela”. Pero sí, que a pesar de las oportunidades dadas en el sistema educativo catalán-español y colombiano, los gitanos/rom, como grupo (y no los individuos) actúan de manera más lenta y conservadora que otros grupos étnicos en ambos contextos.

Para explorar detalladamente esta similitud tendremos que buscar respuestas a las siguientes preguntas hipotéticas:

- ¿Puede que en ausencia de incentivos muy potentes, el "time lag" (Ogbu 2004) entre el cambio de la estructura de oportunidades y la negociación de nuevos modelos culturales sea más largo entre los gitanos/rom de lo que esperaríamos, y que en otras minorías?

- ¿Puede que las nuevas oportunidades escolares y laborales aparentemente atractivas ofrecidas por la sociedad mayoritaria todavía no se hayan comprobado suficientemente atractivas para los gitanos en ambos contextos?

- Debido a las interacciones activas (y estructuradas según las normas de los rom) con los gadyé, ¿los rom no necesitan reafirmar su etnicidad (fronteras étnicas) en la escuela, mientras los gitanos de Badalona la

manifiestan y reafirman en el principal espacio de contacto obligatorio, en la escuela? ¿Puede ser que en el contexto bogotano las fronteras étnicas sean más firmes, y los rom tengan menos necesidad de dicotomizar la relación entre rom y gadyé en la escuela?

- En Badalona la escuela es obligatoria y la presencia está altamente vigilada por los servicios educativos y sociales, mientras en Bogotá la escuela, en la práctica, no es obligatoria (aunque legalmente sí). ¿Puede que la asistencia escolar de los rom sea una estrategia aculturativa voluntaria y sea por eso que las relaciones escolares son menos conflictivas?

- ¿Puede ser que las diferencias en la estructura social entre el Estado español y Colombia realmente no sean muy significativas en cuanto a las estrategias del mantenimiento de las fronteras étnicas de los gitanos/rom?

La escolarización del alumnado gitano en España es un tema que se ha colocado en los márgenes del interés político y científico. Desafortunadamente esto no quiere decir que se hayan encontrado las respuestas necesarias para que el pueblo gitano pueda participar con igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Las investigaciones que ponen en una dimensión comparativa la escolarización de las minorías étnicas pueden ayudar a la comprensión de qué manera habría que mejorar las circunstancias educativas y sociales para conseguir mayor participación y continuidad académica.

### **Bibliografía**

Abajo Alcalde, José Eugenio (1997). *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales

Abajo, José Eugenio; Carrasco, Sílvia; (eds) & Equipo de Investigación sobre el Éxito Escolar del Alumnado Gitano (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: IM-CIDE, Instituto de la mujer.

Bereményi, Bálint Ábel (2007). "Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos". *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis Doctoral – Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i cultural

- (2005) "Teachers' discourses about Roma Pupils' low performance", Intervención presentada en *Social Inclusion And Young People – Research Seminar* organizado por la Comisión Europea y el Consejo de Europa en 31.10 – 02.11.2005, Budapest

- (2004) *Experiencias escolares del alumnado gitano en un barrio de la periferia de Barcelona: una aproximación etnográfica*. Tesina de Máster Dirigida por la Dra. Sílvia Carrasco Pons. Programa de Doctorat d'Antropologia, Departament d'Antropologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

Carrasco, Sílvia (2002). "Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu", *Ponencia del IX Congreso de la FAAEE*, Barcelona: Institut CATALA d'Antropologia (CD-Rom, 2003)

Gibson Margaret A.; Ogbu John U. eds (1991). *Minority status and schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.

Koheslan (ed.) (2007). *Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente. Un proyecto de investigación comunicativa*. Universidad del País Vasco. Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial

Lee, Yongsook (1991). "Koreans in Japan and the United States" En: *Minority*

*Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities.* New York & London: Garland Publishing Inc.

Ogbu, John U. y Herbert D. Simon (1998). *Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education.*

Ogbu, John U. (2004). "Respuestas de las minorías a la experiencia escolar". En: *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, septiembre: Monográfico sobre «El éxito escolar de las Españolas y Españoles Gitanos/as» (éxito académico y minorías étnicas) N°25/26 – Madrid: AEG

Pontrandolfo, Stefania (2004). *Un secolo di scuola. I rom de Melfi.* Roma: CISU  
San ROMÁN, Teresa (1980). "La Celsa y la escuela del barrio" En: *Escuelas, pueblos y barrios (antropología educativa)*. Mary KNIPMEYER; Marta

GONZÁLEZ BUENO y Teresa SAN ROMÁN (eds). Madrid: Akal, p.163-263.  
Shimahara, Nobuo K. (1991). *Social Mobility and Education: Burakumin in Japan En: Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities.* New York & London: Garland Publishing Inc.

Vargas Claveria, Julio; Gómez Alonso, Jesús (2003). "Why Romà do not like mainstream schools: voices of a people without territory" En: *Harvard Educational Review.* Winter, Vol.73.

Sánchez Roca, Montserrat, dir. (2005). *Estudi sobre la població gitana de Catalunya: informe final.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família

#### NOTAS

**1** El presente artículo se presentó en la XII Conferencia de Sociología de la Educación, Universidad de La Rioja (Logroño, septiembre de 2006) y fue publicado en el número 6 de la revista *Perifèria* (Julio 2007). Este texto constituye un resumen breve, aunque no exhaustivo, de la investigación realizada por el autor para su tesis ("Claro, hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos". Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar), que puede consultarse íntegra en internet: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1031107-154431>

**2** Enviar correspondencia a: Bálint Ábel Bereményi, [abel.beremenyi@uab.es](mailto:abel.beremenyi@uab.es)

**3** Directora: Dra. Sílvia Carrasco Pons

**4** *rom*: en lengua romaní significa "hombre gitano"; Kalderash es uno de los grupos *rom* más numerosos de Europa de Este.

**5** *gadyó*: no gitano en lengua romaní con ortografía utilizada en la literatura colombiana. En plural: *gadyé*. En femenino: *gadyí*. (otra forma de decirlo por los *rom* colombianos: "*particular*")

**6** El autor durante 20 meses alquiló una habitación en un barrio popularmente llamado "barrio de gitanos", en Badalona.

**7** *payo*: no gitano, utilizado por gitanos españoles

**8** Fernández Moriel, Àngels (2003) *Projecte de millora del procés d'atenció a l'absentisme escolar a la Zona IV de Serveis Personals* – Badalona: Ajuntament de Badalona

**9** tanto la entrevista realizada con la autora del estudio referido, como las observaciones propias del trabajo de campo conducen a esta afirmación

**10** *Kumpania*: el conjunto de la población *rom* de un territorio geográfico (aunque es un concepto mental, más que geográfico)

**11** *Proceso Organizativo rom* (Gitano) de Colombia.

**12** Los *rom* en Colombia se conocen por la gente como "gitanos". La denominación "*rom*" se introdujo

recientemente en su movimiento político-cultural para evitar las connotaciones anecdóticas y negativas.

**13** La primera investigadora europea que llama la atención sobre la aplicabilidad de este modelo a los gitanos europeos es Sílvia Carrasco (2002), aunque más adelante es utilizada por otras estudiosas como Pontrandolfo (2004) o Jane Dick Zatta (2003).

**14** Abajo (1997) y Abajo - Carrasco (2004) llama la atención a la importancia de los *mensajes inequívocos* positivos mantenidos a lo largo del tiempo, como condición para la continuidad académica

## INVESTIGACIONES SOBRE LA SITUACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO

**MARIA JOSÉ CASA-NOVA<sup>1</sup>**

CIED - Centro de Investigación en Educación, Instituto de Educación y Psicología de la Universidad de Minho

### TIEMPOS Y LUGARES DE LOS GITANOS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR PÚBLICA

**La educación escolar constituye una fuente de poder. No una educación pensada de forma paliativa, sino una educación en el saber socialmente valorado y que, por tanto, puede contribuir a una redistribución del poder en la sociedad.**

La institución escolar, en cuanto institución abierta a los diferentes actores sociales que constituyen las sociedades, es una construcción socio-histórica reciente. De hecho, la construcción de la escuela pública en lo que concierne a la incorporación de las llamadas clases populares tiene poco más de 200 años, menos de 200 años en lo que concierne a la incorporación de las mujeres y sólo algunas décadas en lo que concierne a la incorporación de determinadas minorías, como el caso de los negros en los EE.UU., de entrada excluidos por Ley, acudiendo a escuelas propias – las escuelas para negros en el Sur de los Estados Unidos - y posteriormente segregados de facto (cf. Enguita, 2000), o el caso de los gitanos, en concreto en España, en un principio excluidos y después segregados, acudiendo a partir de 1978 y hasta 1986 a las llamadas «escuelas-puente», sólo para niños gitanos. Desde 1986, con la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, los gitanos fueron incorporados a las escuelas ordinarias (cf. Enguita, 1999 e Ondina Ferreira, 2000), aunque integrando frecuentemente la enseñanza especial (cf. Ondina Ferreira, 2000).

**En Portugal la institución escolar en cuanto institución abierta a diferentes actores sociales comienza a dar los primeros pasos con el Marqués de Pombal en 1772 cuando éste crea las llamadas escuelas de “leer, escribir y contar” para los hijos (varones) de los artesanos urbanos, estando la enseñanza de los hijos (también hombres) de los campesinos a cargo de los párrocos (cf. Araújo, 1996:163), iniciándose en esas fechas**

---

<sup>1</sup> *Tempos e lugares dos gitanos na educação escolar pública* es el artículo primero de *PETI (Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil) 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal: Minorias*, publicación editada en portugués por el Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Lisboa, Junio de 2008. Esta publicación íntegra (incluidas todas las notas a pie de página de este artículo, alguna de las cuales aquí se han suprimido, a fin de reducir espacio) puede consultarse en internet: [http://www.peti.gov.pt/upload\\_ftp/docs/10anos\\_Livro8.pdf](http://www.peti.gov.pt/upload_ftp/docs/10anos_Livro8.pdf)

Así mismo, la tesis doctoral de Maria José Casa-Nova: *Familia, etnicidad, trabajo y educación. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana del norte de Portugal* (2008) también está disponible en internet: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17568808.pdf>

**el interés del Estado por la educación pública de las primeras letras para sectores de la población “no pertenecientes a las clases sociales de mayor poder” (Ibid).**

Las escuelas para muchachas son creadas 18 años más tarde, en 1790, aunque no entrarán en funcionamiento hasta 1815, o sea, 43 años después y bajo la enseñanza exclusiva de las llamadas «maestras», donde la preocupación no era hacia la enseñanza de conocimientos académicos, sino hacia el aprendizaje de tareas que se consideraba necesario que una mujer supiera desempeñar en la esfera del hogar (cf. Araújo, 1996).

Y, en lo que concierne a la minorías, en el caso en concreto de los gitanos, éstos se encontraban, no por ley, pero sí de hecho, excluidos del sistema de enseñanza portuguesa hasta el 25 de Abril de 1974, en lo que se refiere a los gitanos nómadas por la obligación legal de itinerancia que hacía imposible su asistencia, y en lo relativo a los semi-sedentarios y sedentarios por la exclusión a que eran sometidos por la sociedad mayoritaria.

Se asistió por lo tanto a una incorporación diferenciada y escalonada en el tiempo de las clases populares, de las mujeres y de ciertas minorías a la escuela pública, con resultados también diferenciados en lo que concierne a la frecuencia efectiva y a los niveles de aprovechamiento escolar, situándose los gitanos en la base de la jerarquía del éxito.

Una amplia producción científica portuguesa y extranjera en el campo de la Sociología de la Educación ha evidenciado que los niños de los llamados medios populares y de determinadas minorías fracasan más en la escuela, lo que significa que el éxito y el fracaso escolares están desigualmente distribuidos entre las diferentes clases sociales y minorías, definiéndose este fracaso o éxito también en relación a un «conocimiento socialmente organizado» (Young, 1982 [1971]) y a un currículo “modelo” a partir de los cuales los aprendizajes escolares son construidos.

Si repasamos el conocimiento sociológico producido en este campo, podemos comenzar por referir que hasta los años 50/60 del siglo XX, el fracaso escolar era atribuido a una socialización y educación deficitarias en el medio familiar de origen. El fracaso estaba justificado por la teoría del déficit, del *handicap* sociocultural: el problema residía en las familias, que no sabían educar a los niños. En los años 70, con autores como Pierre Bourdieu y Jean-Claud Passeron, la escuela pasó a ser considerada como una institución reproductora de la estructura social de clases. También en los inicios de los años 70, autores como Michael Young (1982 [1971]), cuestionaron el papel neutro hasta entonces atribuido al currículo formal, considerándolo un producto de elecciones culturales de determinados grupos sociales. Bajo la influencia de la Nueva Sociología inglesa, algunos estudios se propusieron demostrar que la escuela desempeñaba un papel propio, activo, en la producción de las desigualdades. O sea, no sólo reproducía esas desigualdades como habían indicado Bourdieu y Passeron, sino que también era productora de desigualdades. Como nos refiere François Dubet (2001:13), «diversos “efectos no igualitarios” fueron evidenciados: efecto de clase, efecto centro de enseñanza, efecto profesor. De esa manera, la escuela añade a las desigualdades sociales sus propias desigualdades”.

Tenemos, por tanto, aquí razones de variada naturaleza para intentar comprender el problema del fracaso escolar, algunas de las cuales constituyen las llamadas «invariantes estructurales» en términos de las regularidades que presentan: pertenencia de clase, pertenencia a determinadas minorías étnico-culturales, como por ejemplo, los gitanos, la cultura escolar (expresada en un código dominante), las prácticas profesionales docentes expresadas en la

interacción «selectiva» (cf. Gomes, 1986, Ondina Ferreira, 1996, Casa-Nova, 1999, 2001). **Es decir, la escuela, en cuanto institución, aunque haya contribuido y contribuya, a través de la democratización del acceso a la enseñanza, a la reducción de las desigualdades económicas y sociales, se ha mostrado en la práctica incapaz de alterar la estructura de las desigualdades sociales, tal vez porque como refirió Bernstein (1982 [1971]), la escuela no puede compensar la sociedad.**

A lo largo del siglo XX, la escuela pública pasó por diversas transformaciones cuya comprensión puede ser sintetizada «en una fórmula breve según la cual la escuela pasó de un contexto de certezas, a un contexto de promesas, insertándose actualmente en un contexto de incertidumbres» (Canário *et al*, 2001:14). Según Canário *et al* (Ibid.), la escuela de las certezas corresponde a la escuela de la primera mitad del Siglo XX: una escuela que, a pesar de su carácter elitista, no aparecía comprometida con la producción de las injusticias sociales, favoreciendo incluso algunas trayectorias de movilidad social ascendente (Ibid.:15). Era por tanto una escuela sólo para algunos, en que los «otros», los que no llegaban allá, vivían una situación de una cierta resignación: a partir de un determinado grado de enseñanza la escuela no era para determinados grupos socioculturales, viviéndose en Portugal, a partir del 7º año de escolaridad, una situación de bifurcación: por un lado, los Institutos de Bachillerato, por otro las Escuelas de Formación Profesional, destinados a públicos diferenciados.

En Francia, y de acuerdo con Bourdieu y Champagne (1999 [1993]:481), «hasta el final de la década de los 50, los centros de enseñanza secundaria vivirán una estabilidad muy grande basada en la desaparición precoz e inclemente de los niños de las familias culturalmente desfavorecidas.» Y esta eliminación, «basada en el orden social, era en general asumida por los niños que la padecían y por sus familias, ya que parecía fundada únicamente sobre los dones y los méritos de los escogidos: aquellos que la escuela no quería, acababan convenciéndose (gracias a la propia Escuela) de que no querían la Escuela.»

Según Grácio (1986), en Portugal, a partir del inicio de la segunda mitad del siglo XX y hasta finales de la década del 70, se asiste a una creciente demanda hacia la escuela (con la anulación de la bifurcación del sistema de enseñanza a partir del 25 de Abril de 1974), siendo la escuela socialmente percibida como una institución que iba a permitir el desarrollo de la sociedad y una movilidad social ascendente. En la época referida, la expansión de los sistemas escolares y la democratización del acceso están asociados a una perspectiva optimista que señala «el paso de una escuela elitista a una escuela de masas y la correspondiente transición de una escuela de las certezas a una escuela de promesas (...) una promesa de desarrollo y una promesa de movilidad y de igualdad social» (Canário *et al*, 2001:15).

Según Bourdieu y Champagne (1999 [1993]:482), «uno de los efectos paradójicos de este proceso que se llegó a llamar “democratización” (...) fue el progresivo descubrimiento de la función conservadora de la Escuela considerada “libertadora”», ya que, «tras un periodo de ilusión e incluso de euforia, los nuevos beneficiarios comenzaron a percibir que no era suficiente tener acceso a la enseñanza secundaria para tener éxito en ella, y que no era suficiente tener éxito en ella para tener acceso a las posiciones sociales que la enseñanza secundaria abría en la época de la enseñanza elitista» (Ibid.). Y según los mismos autores (Ibid.:483), «la diversificación de las ramificaciones de la red de enseñanza, asociada a procedimientos de orientación y selección cada vez más precoces», acabó por instaurar «prácticas de exclusión blandas,



imperceptibles en el doble sentido de continuas, graduales y sutiles, inapreciables tanto para quien las ejerce, como para aquellos que son sus víctimas.» (Ibid.)<sup>5</sup>. Son lo que los autores designaron como los «excluidos del interior», o sea, aquellos que la escuela excluye, manteniéndolos dentro de ella, pero en las vías socialmente más desvalorizadas, siendo estas reflexiones sociológicas válidas tanto para el sistema de enseñanza francés, como para el sistema de enseñanza portugués. O sea, a la euforia inicial de la escuela de las promesas, y también en el marco de un contexto mundial de recesión económica, le sucedió el desencanto: es lo que Sérgio Grácio (1986:126-127) denomina como el paso de una *percepción optimista de la educación* a una *percepción desencantada*, que marca, de acuerdo con Canário et al (2001:15), la *entrada de la escuela*, a inicios de los años 80, «en una era de *incertidumbres*», donde «la creciente escasez de los empleos se conjuga con la devaluación rápida de los títulos, haciéndolos simultáneamente imprescindibles y cada vez menos rentables» (Ibid.:17-18).

Como señaló Stephen Stoer ya en 1985, en lo relativo al contexto vivido en la época, «la gente tiene que adquirir un mayor grado de escolaridad para conseguir los mismos niveles de recompensa social», lo que significa que «los diplomas sufren también inflación.»

A las promesas de movilidad social ascendente se sucede un cierto desencanto, por la frustración de las expectativas en relación a la institución escolar.

Y, si como refiere Dubet (2001), cuando la escuela era elitista tenía la ventaja de no cuestionar la autoestima de los jóvenes sin acceso a la carreras más valoradas que no estaban hechas para ellos, con la democratización de la escuela todo cambia: los alumnos ya no son seleccionados en la entrada del sistema escolar, sino durante su recorrido, en función de su rendimiento. Es decir, el fracaso en la escuela deriva de un débil rendimiento individual, lo que significa que el valor de estos jóvenes no es igual al valor de los jóvenes que construyen trayectorias escolares de éxito. Según Dubet (Ibid.), estas situaciones llevan a que muchos alumnos, en una tentativa de preservar su auto-estima, se nieguen a participar «de un juego en el cual creen que van a perder siempre» (Dubet, 2001:17). En este sentido, «algunos alumnos deciden que no van a esforzarse para que su rendimiento no coloque en cuestión su valor, su igualdad fundamental» (Ibid.), mientras otros «rompen el juego a través de la violencia, que aparece como el único medio de rechazar la imagen negativa de sí» (Ibid.), provocada por su fracaso, ya que aquella «permite salvaguardar su dignidad» (Ibid.). La violencia aparece también como forma de evidenciar el desencanto en relación a una escuela que, en definitiva, no les quiere y que ejerce una «violencia simbólica» sobre estos alumnos.

**Actualmente, una larga escolaridad ya no significa una garantía de acceso a puestos de trabajo cualificados ni siquiera el acceso a un puesto de trabajo, frustrando expectativas de un mejor futuro profesional y**

---

<sup>5</sup> En Portugal coexiste actualmente la igualdad de acceso al sistema escolar público para la diversidad de sujetos-actores sociales con una cada vez mayor diferenciación jerarquizada de las ofertas escolares (<<diversificación de las ramificaciones de la red de enseñanza>>), dando lugar a diferentes tipos de éxito. Habiendo caminado la escuela pública, a lo largo de su construcción socio-histórica, hacia una cada vez mayor igualdad de oportunidades de acceso, no ha conseguido garantizar una igualdad de éxitos del mismo valor, sino unos éxitos centrales y otros éxitos periféricos. Por otra parte, la disminución de la exigencia académica, con el consiguiente paso de curso sin los conocimientos necesarios para una trayectoria escolar de éxito, es también otra forma de exclusión sutil, ya que imposibilita el éxito en los niveles escolares posteriores (cf. Casa-Nova, 2001).

**personal y la construcción de determinados proyectos de vida, llevando al desencanto, al abandono precoz y al fracaso (el abandono también hay que considerarlo una forma de fracaso).**

En lo que concierne a los jóvenes gitanos, esta no correspondencia entre calificaciones académicas elevadas y desempeño de trabajo cualificado se ve agravada por el origen étnico y los estereotipos asociados a esta minoría.

De hecho, y como señala Bourdieu (1982 [1971]:343-344), «el valor del diploma fuera del ámbito estrictamente escolar depende del valor económico y social de su poseedor; el rendimiento del capital escolar (que es una conversión del capital cultural) depende del capital económico y social que puede ser consagrado a su valorización (...)», lo que significa que un mismo título académico obtenido por un joven de clase social dominante, un joven de clase obrera o un joven de una minoría étnica desposeída de poder, a la hora de buscar trabajo acorde con el diploma obtenido, lleva asociado un valor diferenciado en función del valor socio-económico de su portador y, consecuentemente, ese valor otorgado por el origen del portador hace que se vean aumentadas o reducidas las dificultades de acceso al mercado de trabajo cualificado.

## **1. EI ALEJAMIENTO DE LOS GITANOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR: DOS CARAS DE UN PROBLEMA**

Los gitanos se incorporaron a la escuela en el periodo de las «incertidumbres», lo que significa que su tiempo de incorporación a la escuela fue un tiempo tardío y su situación periférica dentro del sistema educativo mundial y nacional, lo que ha supuesto tenerles asignado un lugar en función de las expectativas negativas asociadas a la imagen social de su grupo de pertenencia.

Esta incorporación a la escuela durante el periodo de las «incertidumbres» tiene también como consecuencia un mayor escepticismo en las posibilidades de mejora de las oportunidades de vida a partir de la posesión de un título académico que en teoría proporcionaría un acceso a lugares de trabajo cualificado.

De hecho, los grupos socioculturales gitanos han estado secularmente alejados de la escuela, no constituyendo ese alejamiento una especificidad de la sociedad portuguesa y/o de los gitanos portugueses. Fruto de un largo proceso socio-histórico, ese alejamiento continúa siendo visible actualmente en Portugal y en los restantes países de Europa donde estas comunidades están presentes, tal como es el caso de España, Francia, Alemania, Holanda, Austria, Bélgica, Suecia, Grecia, Bulgaria y Rumanía, donde los bajos índices de escolaridad y el elevado absentismo constituyen un ‘denominador común’.

### **1. 1. La evidencia empírica**

#### **1.1.1. A nivel internacional**

En lo que respecta a los niveles de escolaridad, en el caso español, según Stephanie Borner y Zoran Lapov (2004:23), el 70% de la población gitana carece de cualquier escolarización; en el caso de Bélgica, los jóvenes gitanos con edades inferiores a 18 años carecen de cualquier escolaridad y el 35,4% poseen únicamente una escolarización primaria (cf. Rápale Schlambach, 2004:4), y en el caso de Rumanía, en el año 1992, «cerca del 40% de los niños gitanos de 8 años no asistían a la escuela y apenas el 50% de los niños entre los 7 y los 10 años asistían a la escuela con regularidad, en un país que presenta altas tasas de alfabetización, con una tasa escolar de la población mayoritaria en torno al 96 ó 98%» (McDonald, 1999:84). En la

República Checa, el gobierno estima que, en todo el país, aproximadamente el 75% de los niños gitanos en edad de escolaridad primaria están siendo escolarizados en las «remedial special schools» (Cf. The situation of Roma in the Enlarged European Union, 2004:18). Según Liegeois (1999: 143), en los años 80 apenas del 30 al 40% de los niños gitanos de la Unión Europea asistía a la escuela con regularidad y más de la mitad no recibía ningún tipo de escolaridad. Y según dicho autor (Ibid.), la situación en los años 90 no presentó mejoras. A pesar de que los índices de escolaridad gitana presenten gradaciones diferenciadas en los diversos países europeos, actualmente las comunidades gitanas continúan presentando los índices más bajos de escolaridad al compararlas con el resto de la población (cf. informes ya citados).

### **1.1.2. A nivel nacional [en Portugal]**

En Portugal, el alejamiento de la escuela pública de los niños y jóvenes de cultura gitana, tanto por el elevado absentismo que presentan, como por la disminución drástica de la asistencia escolar en el cambio de etapas educativas, con un gran impacto a partir del final de Primaria, ha sido considerado, desde el inicio de la década de 90 del siglo XX, un problema social por las entidades públicas, profesoras/es y técnicos/as.

Este problema social ha sido transformado en problema sociológico por algunos investigadores (Cf. Casa-Nova, 1999, 2003, 2004, 2005; Fernandes, 1999; Mourão, 2001, Montenegro, 2003) que, sobre todo a través del trabajo de campo cualitativo y etnográfico, buscan desvelar algunas de las dimensiones del problema. De hecho, dentro de las minorías étnicas presentes en la sociedad portuguesa, los gitanos portugueses continúan siendo aquellos que presentan, a nivel nacional y para los actuales tres Ciclos de Enseñanza Obligatoria, el menor índice de aprovechamiento escolar (cf. Casa-Nova, 2006), aunque este fracaso corresponda de un modo considerable con el elevado absentismo existente dentro de este grupo sociocultural.

Los datos disponibles a nivel nacional relativos a las tasas escolares de estos niños y jóvenes revelan que en el curso escolar 1997/98, 5420 niños gitanos se encontraban matriculados en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica, de los cuales 764 fueron evaluados en el 4º año, habiendo sido aprobados el 55%. En el 2º Ciclo, el número de niños gitanos matriculados disminuye drásticamente, encontrándose matriculados 374 en los dos años de escolaridad, de los cuales 85 fueron evaluados a finales del 2º Ciclo (6º año), habiendo sido aprobados el 75%. Para el 3º Ciclo, de 102 jóvenes matriculados en los tres años de escolaridad, 11 fueron evaluados a finales del Ciclo (9º año), de los cuales fueron aprobados el 64%.

A pesar de que en la sociedad portuguesa, como en la comunidad por mí analizada, los índices de analfabetismo hayan disminuido de las generaciones más viejas a las generaciones más nuevas, esta disminución no presenta una progresividad absolutamente lineal, existiendo actualmente jóvenes situados en la franja de edad de los 15 a los 25 años que, habiendo pasado por el sistema de enseñanza, poseen sólo el nivel de 1º o 2º del primer Ciclo de la Enseñanza Básica, como tendremos oportunidad de ver más adelante.

### **1.1.3. A nivel local: los niveles de escolaridad de una comunidad específica**

Los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en 2002 por mí y otros compañeros en la comunidad objeto de análisis revelaron, en

una población de 433 individuos mayores de 6 años, una tasa global de analfabetismo del 29,1%. En un análisis de la tasa de analfabetismo según el grupo de edad de esa población, esta tasa crece significativamente en lo que concierne al grupo más envejecido, evidenciando una población adulta con mucho analfabetismo (50,5%) y una tasa de analfabetismo del 24,5% en los jóvenes en la franja de edad de los 15-25 años (Cortêsão *et al*, 2005).

Teniendo en consideración las cinco familias extensas con una ascendencia común que, dentro de la comunidad referenciada, formaron parte de la investigación que realicé entre 2003 y 2006 y los respectivos grados de escolaridad, los datos recogidos revelan una población con niveles de escolaridad muy reducidos comparados con la población global: en un total de 190 individuos (de los cuales 34 tienen menos de 6 años), las dos personas con un nivel de escolaridad más elevado iban a realizar el 10º y el 9º año escolar (dos chicos de 17 años de edad). Entre las personas que ya no asistían a la escuela, uno declaró haber completado el 8º año, otro el 7º año, 21 (con edades comprendidas entre los 14 y los 32 años) declararon haber completado el 6º año (de los cuales sólo uno era mujer), dos personas refirieron haber completado el 5º año (una de las cuales era mujer), 49 individuos refirieron haber acabado el 4º año (dándose la circunstancia de que 33 de éstos se situaban en la franja de edad de los 14 a los 30 años), 23 señalaron poseer unos estudios de entre el 1º y el 3º año (15 de los cuales con edades comprendidas entre los 31 y los 50 años) y 17 manifestaron no haber ido nunca a escuela. De estos 17, nueve se situaban entre los 41 y los 50 años y cuatro entre los 21 y los 30 años. De los niños con edad de escolaridad obligatoria (6-15 años), en un total de 38 casos, seis de éstos (con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años) ya habían abandonado el sistema escolar. O sea, de 124 individuos mayores de 6 años que no asistían a la escuela, 39,5% indicaron que su formación académica llegaba al 4º año, 18,5% refirieron poseer entre el 1º y el 3º año, y 13,7% señalaron no haber asistido nunca a la escuela. En una población donde sólo 11 personas se sitúan en la franja de edad por encima de los 50 años, 32,2% de la misma o no posee ningún grado de escolaridad o no ha estado nunca escolarizado.

#### **1.1.4. Niveles de aprovechamiento y absentismo escolares de la comunidad analizada**

En la misma línea de un primer estudio realizado por mí en el colegio donde se escolarizan los niños de esta comunidad (cf. Casa-Nova, 1999, 2002), una recogida de datos llevada a cabo entre los cursos 2001/02 a 2004/05 con la colaboración de la propia escuela, evidenció elevadas tasas de repetición que tienen como causa próxima, no tanto las llamadas «dificultades de aprendizaje», pero el elevado absentismo escolar. Así, para el curso escolar de 2001/02, en 122 alumnos/as gitanos/as matriculados/as en el 1º Ciclo, 56% (68) repitieron, de los cuales 85,3% (58) presentaban absentismo. Para el mismo curso escolar y en relación al 2º ciclo, de 18 niños matriculados en los dos años de escolaridad, 83% (15) repitieron, teniendo esa retraso como causa el absentismo.

Para el curso escolar de 2002/03, en 133 alumnos/as matriculados/as en el 1º Ciclo, 58% (77) repitieron, de los cuales 85,7% (66) presentaban absentismo. En relación al 2º Ciclo, y para lo mismo año, de 15 alumnos/as matriculados/as, se registraron el 93% de repeticiones que tuvieron como causa única el absentismo.

Para el curso escolar de 2003/04, de los 116 niños matriculados en el 1º Ciclo, 72% (83) repitieron, de las cuales 76% (63) presentaban absentismo.

Para el 2º Ciclo, de 21 matriculados/as, se registraron 57% de repeticiones, de los cuales sólo 2 por las llamadas dificultades de aprendizaje. Para el curso escolar de 2004/05, de 109 niños matriculados en el 1º Ciclo, repitieron el 74% (81), de los cuales 91,4% (74) por absentismo.

## **2. LA COMPRESIÓN DEL PROBLEMA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE DOS SISTEMAS CULTURALES ESTRUCTURALMENTE DIFERENCIADOS**

Comprender las razones de los bajos niveles de escolaridad y del alejamiento de la escuela de estas comunidades pasa por el conocimiento de la etnia gitana, de los procesos de socialización y educación familiares, y de sus formas, expectativas y perspectivas de vida, en las que las relaciones familiares y redes de sociabilidad intra-étnica, la relación con el mercado de trabajo y la forma como se gestiona la inserción de los/as jóvenes gitanos/as en la vida activa desempeñan un papel fundamental.

Implica también el conocimiento y comprensión de las formas y procesos de la escuela, en cuanto institución y en cuanto organización, el modo de trabajar con la diferencia cultural, sea esta de origen endógeno (portugueses de cultura portuguesa, portugueses de cultura gitana), o de origen exógeno (inmigrantes y portugueses de cultura cabo-verdiana, angoleña, hindú...).

El conocimiento empírico acumulado por mí durante la realización de las investigaciones etnográficas, así como el conocimiento producido por investigadores/as en otros países de Europa (cf. San Román, 1984, 1997, Liégeois, 1986, 1999, Enguita, 1996<sup>a</sup>, 1996b, 1999, Smith, 1997, Gomes, 1999, entre otros/as), nos permite concluir que estamos en presencia de *dos sistemas culturales estructuralmente diferenciados*: de un lado, una *cultura ágrafa*, de transmisión oral, que valora más el pensamiento concreto y el conocimiento vinculado al desempeño de actividades cotidianas que garanticen la reproducción cultural y social del grupo (*la cultura gitana*); de otro, una *cultura letrada*, de transmisión escrita, que valora el pensamiento abstracto y el conocimiento erudito (*la cultura de la sociedad mayoritaria*). Cuando estos dos sistemas culturales se encuentran en el espacio escolar del aula, la diferenciación cultural es doblemente evidenciada, tanto a través de los procesos de socialización y educación de que el niño gitano es objeto por parte de la escuela, como de los papeles que aquí es llamado a desempeñar y que difieren substancialmente de los procesos de socialización y educación familiares y de los papeles que desempeña dentro del grupo de pertenencia, originando lo que Iturra (1990) califica como el desencuentro entre formas de construir el saber. Como refiere Enguita (1996b:20), «las habilidades necesarias para la venta ambulante, la compra y venta de objetos usados (...) es probable que sean las opuestas a las que se requieren para ser un buen alumno».

La escuela va solicitando progresivamente al niño gitano el desempeño de determinadas tareas para la resolución de las cuales el niño va percibiendo y asumiendo que los conocimientos que posee y que son valorados en su grupo de pertenencia no son considerados adecuados en la escuela y tienen escaso significado en ella (en tanto que no se constituyen en «saberes codificados», en la expresión de Lahire, 1993), por lo que llega a inhibirse en el desempeño de tareas que percibe como amenazadoras de su auto-estima: sus malos resultados en relación con la concepción del éxito definido por la escuela denotan la vulnerabilidad del niño en un medio que, sin serle hostil, le resulta desconocido y amenazador, en cuanto que no funciona según las reglas que él conoce. Dentro del sistema cultural en que la escuela se inserta, y siendo ésta un *territorio socio-culturalmente marcado* (o sea, de hegemonía de la cultura

dominante), los niños gitanos acaban frecuentemente clasificados en función de categorías predeterminadas de desarrollo cognitivo, elaboradas por la cultura letrada y de acuerdo con los valores, los criterios y las normas de la sociedad mayoritaria.

### **2.1. La diferencia cultural transformada en deficiencia mental**

Aunque no ha sido este el caso portugués, esta categorización ha dado origen, en diversos países europeos, a una *transformación de la diferencia cultural en deficiencia mental*, con un número significativo de niños gitanos frecuentando escuelas para niños con «handicap mental» en países como Alemania, Italia, Francia, el Reino Unido o Irlanda (cf Liégeois, 1998 [1986]:90-92). Según Guilherme Ruiz y Raphale Schlambach (2004:11), en Alemania los niños gitanos «están sobre-representados en las escuelas para niños “discapacitados mentales” y en las escuelas para niños con bajos niveles de desempeño académico». En este país, y para el año de 2003, una investigación realizada por el European Union Monitoring and Advocacy Program (EUMAP), indicaba que sólo la mitad de los niños gitanos estaban escolarizados y de éstos, un número muy elevado, por encima de los 80% en algunas áreas, asistían a las llamadas «special schools». Y según estos mismos autores (Ibid.), «este procedimiento está fuertemente relacionado con la falta de una educación intercultural en Alemania, donde los profesores carecen de formación pedagógica para enseñar a niños gitanos».

En la República Checa, el 75% de los niños gitanos realizan la enseñanza primaria en las llamadas «remedial special schools» y, en Eslovaquia, en el curso escolar de 2002/03 más de la mitad de los alumnos de muchas escuelas para «discapacidad mental», ahora llamadas «escuelas especiales» eran gitanos. En Rumanía, «el sistema educativo está etiquetando a muchos niños gitanos de medios socioeconómicos desfavorecidos como “discapacitado”» (McDonald, 1999:194). En Francia, «diversas investigaciones realizadas concluyen la existencia de niveles muy elevados de niños gitanos en “colegios especiales para niños con dificultades de aprendizaje o problemas de adaptación”». En Austria, «hasta el año 1995, se derivaba casi automáticamente a los niños gitanos a escuelas para alumnos con “retraso mental”. Actualmente, el porcentaje de niños gitanos que asisten a este tipo de escuelas es del 10%» (cf. Guilherme Ruiz y Emma Shepherdson, 2004:49).

### **2.2. La elaboración de sistemas clasificadores de los niños**

Aunque ésta no sea la realidad asumida oficialmente en Portugal, durante la realización de mi investigación fue notoria la construcción por una parte del profesorado de *sistemas clasificadores* de los niños:

«*Son muy perezosos. No les gusta trabajar.*»

(Profesora del 1º ciclo de la enseñanza básica. Notas del diario de campo).

«*Está demostrado que ellos son... muy lentos... perezosos*»

(Profesora del 1º ciclo de la enseñanza básica. Notas del diario de campo).

Esta es una representación social existente en la sociedad mayoritaria sobre el grupo étnico gitano, cuyas consecuencias negativas las sufren también los niños gitanos, situación que a menudo no es percibida por parte de los profesores, entre los que no se aprecia una preocupación por comprender los procesos que originan lo que designan como «pereza» en los alumnos gitanos

(especialmente la inexistencia de un *habitus* primario concordante con las exigencias metodológicas y normativas de la escuela y el temor a fallar en la realización de la tarea solicitada)<sup>6</sup>.

«Ya se sabe que la clase gitana uno de los defectos que tienen es mentir, tienen una imaginación... ¡Ya te digo!... (...) ellos todos tienen dolores de cabeza, a todas las horas les duele la cabeza (...) Ella [muchacha gitana] no quería trabajar, porque son pajarillos callejeros (...).»

(Profesora de 1º ciclo de enseñanza básica, cf. Casa-Nova, 2002).

Los profesores, al igual que otros grupos socio-profesionales y culturales, parecen ignorar o no tomar en consideración el hecho de que *la mentira*, en el grupo étnico gitano, es construida como *estrategia de supervivencia*, base de una capacidad discursiva necesaria para hacer frente a las situaciones de desventaja y desigualdad social y cultural vividas por ellos. *No es una categoría innata*, como es frecuentemente presentada, *sino socialmente construida*, funcionando a veces como un *marcador étnico*<sup>7</sup> de la población gitana en su conjunto, incluyendo a los niños, tanto en lo que concierne al establecimiento de relaciones de sociabilidad inter-étnicas, como en relación a los procesos de escolarización de que son objeto. Es decir, «los niños experimentan las consecuencias de las representaciones sociales negativas asociadas a su grupo de pertenencia, tanto en la relación con la sociedad global, como en el contacto con instituciones específicas, principalmente la institución escolar» (Casa-Nova, 2004).

La escuela raramente aparece mencionada por los profesores en el universo de las razones constitutivas de la inadaptación de los niños a la escuela, menospreciando la importancia de «comprender cómo se procesan las experiencias de escolarización de estos niños» (*Ibid*).

Estos niños son considerados escolarmente difíciles porque provocan ruido, incluso aunque sean silenciosos y silenciados, porque incomodan en la evidencia de su no adaptación a la escuela, atribuida por los profesores a las familias y al contexto sociocultural en el que habitan y desarrollan las relaciones de sociabilidad intra-étnicas.

En las observaciones realizadas en el aula (cf. Casa-Nueva, 2002), se puso de manifiesto que, más que los contenidos curriculares, es *la forma y los procesos de organización del trabajo pedagógico en la clase* lo que subyace en gran medida a la incomodidad de los gitanos frente a la escuela, incomodidad que los lleva a construir una multiplicidad de pretextos y estrategias para abandonar el aula a mitad de una clase, o para faltar al colegio al día siguiente: dolores de cabeza, familiares enfermos, cuidar a un hermano más pequeño, etc., no siendo percibido por los profesores que estas estrategias de fuga de la escuela esconden un problema más profundo, relacionado con el malestar que estos niños sienten dentro de la escuela tal como ésta se encuentra actualmente configurada.

---

<sup>6</sup> Más allá de estos aspectos y al igual que otros grupos socio-profesionales, no existe una conciencia relativa al hecho de que la clasificación de «perezoso» obedece a parámetros normativos inherentes a una determinada cultura que no presentan una correspondencia lineal con la cultura gitana.

<sup>7</sup> Me inspiro en la expresión «un marcador aparentemente irreductible» de Silvia Carrasco (2002), con la que dicha autora hace referencia a cómo las sociedades llamadas de acogida convierten los «problemas de lenguaje» presentados por algunas minorías en una representación aglutinadora inferiorizante de las mismas.

Los estudios que realicé (cf. Casa-Nova, 1999, 2002, Cortesão et al., 2005) evidenciaron la existencia de una valorización de la función *normalizadora* de la escuela por parte del cuerpo docente, o sea, la importancia de la socialización de los niños gitanos en los valores y normas de comportamiento de la sociedad mayoritaria. Es decir, se asiste a una tentativa de inculcación de determinados valores a través de la escuela en cuanto institución estatal y que, en la perspectiva de los profesores, se hace fundamental para una integración adecuada en la sociedad mayoritaria por parte de los elementos pertenecientes al grupo socio-cultural gitano (cf. Casa-Nova, 1999, 2002). La dimensión de la escolarización aquí presente fue también evidenciada en los relatos de experiencia basados en la implementación del Programa Integrado de Educación y Formación (PIEF) expuestos en la segunda parte del presente artículo, donde la función normalizadora aparece como una dimensión fundamental de la educación escolar suministrada a estos niños y jóvenes.

Esta perspectiva coincide con la tesis defendida por Durkheim (1984) relativa al papel de la escuela y según la cual la educación escolar deberá transmitir los valores morales que integran la sociedad, siendo estructurada para asegurar la supervivencia de la sociedad a la que sirve. Según este autor, «(...) las escuelas públicas son y deben ser el mecanismo regulador de la educación nacional» (Ibid.:116), «formando moralmente al niño (...)» y desarrollando en él «disposiciones básicas» (Ibid.:119). Según el propio Durkheim (1984), «la función de la educación es suscitar en el niño un correcto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la cual el niño pertenece considera que no deben estar ausentes de cualquiera de sus miembros», ya que «la sociedad solamente podrá vivir si entre sus miembros existe una suficiente homogeneidad, fijando con antelación en el alma del niño las similitudes esenciales que la vida colectiva exige» (Ibid.). El autor defiende así una *función uniformizadora* de la educación escolar en lo relativo a la inculcación de los valores morales vigentes en cada sociedad y en cada momento histórico, posibilitadora de una vivencia común en sociedad por la regularidad y previsibilidad de comportamiento que de ella se deriva.

Aunque de forma no consciente, los profesores acaban por defender este tipo de educación, a la vez que revelan una débil valorización (discursiva y práctica) de su papel en cuanto agentes de desarrollo cognitivo y de aprendizaje.

La imagen social de los gitanos en cuanto grupo (son «personas que no trabajan ni quieren trabajar, no se interesan en su mayoría por la escuela, no tienen reglas») acaba por desempeñar un impacto directo y estructural en las relaciones educativas y en los resultados académicos de los niños gitanos, verificándose una descalificación y deslegitimación de los conocimientos de la cultura gitana frente a la cultura escolar tenida como «legítima». Como resultado, la estructura de oportunidades escolares de este grupo socio-cultural, independientemente de la pertenencia de clase social de sus miembros, aparece como desigual al compararla con la estructura de oportunidades del grupo socio-cultural mayoritario, también aquí independientemente de la clase social de pertenencia de sus miembros, pero más acentuada con respecto a la clase social dominante.

### **2.3. Los procesos de socialización y educación familiares**

La forma como las familias perciben la escuela y el saber escolar aparece también como una importante dimensión de este problema. Como he señalado en trabajos anteriores (cf. Casa-Nova, 2003) podemos decir que una



parte significativa de las comunidades gitanas no se interesan mucho por la escuela, lo que considero ser substancialmente diferente de decir que no les gusta la escuela, aunque aquel desinterés – hay que añadir –, no sea generalizado, tanto en lo que concierne a la diferentes comunidades, como dentro de cada comunidad. De las investigaciones que realicé, importa destacar que aquellas personas que demuestran interés por la escuela, la atribuyen diferentes significados: para unos, la escuela aparece valorada en la vertiente de su funcionalidad para la vida cotidiana de la comunidad y esta funcionalidad presenta grados variables de significación: la importancia del aprendizaje de la lectura y de la escritura para poder descodificar los símbolos del lenguaje escrito; la posibilidad de sacar el carnet de conducir.

Para otros aparece valorada desde el punto de vista de su contribución para el ejercicio de una adecuada interacción social, expresamente en lo que concierne a la adquisición de cualificaciones lingüísticas que les permitan «dialogar con personas mayores», aprender «a estar como debe de ser» (Casa-Nova, 2002), considerando que «(...) la escuela también enseña a saber retorcer las palabras (...). Entrar en cualquier sociedad y saber hablar con cualquier persona» (Ibid.), enseñando a saber «hablar con las palabras correctas, a decir cosas correctas», ya que «sin escuela, el gitano entonces es que sería atrasado al hablar y en todo.»

De hecho, esta parece ser una dimensión fundamental para los componentes de esta comunidad, que relacionan la ausencia de escolaridad con la falta de cualificaciones discursivas consideradas fundamentales para el desarrollo de relaciones de sociabilidad inter-étnicas. Como fue observado durante la realización del trabajo etnográfico, el recelo de la inferiorización ante el «otro» letrado tiene como consecuencia un mayor cierre en lo relativo a relaciones de sociabilidad inter-étnicas, recluyéndolos más en su grupo de pertenencia. Es decir, el no presenta su «habitus lingüístico» (Bourdieu, 1998:75) concordante con las normas socialmente admitidas, esa diferenciación (con origen en la socialización familiar y comunitaria y evidenciada en su utilización cotidiana), está parcialmente subyacente en el alejamiento social de los componentes de este grupo socio-cultural. Como señala Bourdieu (*Ibid.*):

«No aprendemos a hablar simplemente por oír hablar un cierto hablar, sino también hablando, ofreciendo por lo tanto un «hablar» determinado en un mercado determinado, es decir, modalidades particulares en el seno de una familia que ocupa una cierta posición en el espacio social y que promueve, de esta forma, la *mimesis* práctica de quien llega de nuevo, modelos y sanciones más o menos alejados del uso legítimo. Y aprendemos el valor que adquieren los productos ofrecidos y los que se adquieren en otros mercados (cómo el de la escuela), con toda la autoridad correspondiente, distintos del mercado de origen».

La conciencia del uso de un «hablar» que no está socialmente legitimado, lleva a los elementos de la unidad social analizada a buscar, en diversas situaciones, una «corrección lingüística (...) generando «incorrecciones» por hipercorrección (...)» (Bourdieu, *Ibid.*:77), que los coloca en una situación de inferiorización frente al «otro» perteneciente al grupo cultural mayoritario, ya que, su habla es denunciadora de una determinada pertenencia, en el caso en análisis, y en primera instancia, de una pertenencia étnica.

Según Bourdieu (*Ibid.*):

«Lo que se expresa a través del habitus lingüístico es todo el habitus de clase, del cual él es una dimensión, o sea, de hecho, la posición ocupada, sincrónica y

diacrónicamente, en la estructura social. La hipercorrección se inscribe (...) en la lógica de la pretensión que lleva a la pequeña burguesía a intentar apropiarse anticipadamente, al precio de una tensión constante, de las propiedades de los dominantes (...).»

En el caso de los sujetos-actores de la unidad social analizada, lo que es expresado a través del *habitus* lingüístico no es «todo el *habitus* de clase», sino todo el *habitus* étnico, que se revela denunciador de una pertenencia. En este sentido, la adquisición de las cualificaciones lingüísticas deseadas colocaría en situación de mayor paridad a los sujetos-actores gitanos frente a los sujetos-actores pertenecientes a la sociedad mayoritaria, disminuyendo así el sentimiento de inferioridad que se deriva de la percepción de esta ausencia de cualificaciones lingüísticas consideradas en sí mismas como adecuadas porque socialmente valorizan a su portador.

### **2.3.1. La conciencia de un problema: la carencia de certificación escolar elevada como condicionante del futuro profesional**

La falta de escolaridad, junto con el racismo mayoría-minoría que dicen sentir, es también percibida por gran parte de la comunidad como un *handicap* inhibitorio de la inserción en el mercado de trabajo en ocupaciones fuera del ámbito tradicional de las ocupaciones gitanas, alejándoles de otras perspectivas de futuro profesional. Como nos refirió un miembro de la comunidad analizada durante la realización del trabajo de campo, «El gitano es rey porque no tiene patrono. Pero no tiene futuro porque no tiene escuela.»

Esta ausencia física de la escuela es percibida y verbalizada por algunos de sus miembros como una especie de *incapacidad estructural* de permanecer en ella de forma prolongada:

«El gitano solo no lo consigue. Sólo con ayuda... El T. está en el 10º año porque tiene unos padrinos que no son gitanos y lo ayudan. Lo ayudan mucho. El gitano solo no lo consigue».

(Hombre gitano, desempleado a la busca de empleo. Notas del diario de campo).

«¿17 años en la escuela para ser profesor?! [agitando la cabeza con perplejidad y vehemencia] ¡Menuda cabeza hace falta! El gitano no lo consigue.»

(Joven gitano, 22 años. Notas del diario de campo).

Lo que denomino *incapacidad estructural* de permanencia continuada en la escuela deriva, en parte, de la pertenencia a un sistema cultural diferenciado, a una cultura tradicionalmente alejada del saber letrado, una cultura ágrafa, donde existe «toda una forma de pensar el mundo y formas divergentes de ordenarlo» (San Román, 1984).

Esta incapacidad estructural actual de permanencia prolongada en la escuela, no significa una incapacidad estructural permanente, pero se mantendrá en tanto las condiciones actuales de su construcción no sufran procesos de reconfiguración y de cambios significativos, sobre todo en el nivel de la construcción del *habitus* primario en lo relativo a los procesos de socialización y educación familiares y comunitaria y a la configuración de la educación escolar.

Significa por lo tanto que no existen todavía las condiciones, los contextos y los procesos que permitan que la asistencia prolongada a la escuela por parte del grupo étnico gitano sea algo habitual en lugar de las singularidades que actualmente presenta y que sólo dan origen a movi­lidades individuales. Estas singularidades resultan de formas diferenciadas de percibir la escuela y los saberes escolares que, para algunas familias, aparecen como

una forma de *elevación del status social de sus hijos* (cf. Casa-Nova, 2002), como tendré oportunidad de comentar posteriormente.

### **2.3.2. La gradación valorativa del conjunto de actividades desarrolladas cotidianamente**

De entre las familias gitanas que no se interesan por la escuela, algunas lo hacen por no haberle encontrado aún significado e interés dentro de su sistema de valores y modos de vida, en el que se da una gradación valorativa del conjunto de actividades que desarrollan, expresada como una jerarquía en la que la escuela aparece frecuentemente de forma residual, en los niveles más bajos de esa jerarquización (cf. Casa-Nova, 2003). De hecho, desde el punto de vista de la socialización y educación familiares, los niños se desarrollan en un ambiente familiar y comunitario poco sensible (aunque no hostil) a la escuela, donde ésta aparece con una importancia relativamente marginal en comparación con el resto de actividades de la vida cotidiana. No es que a las familias y niños gitanos no les guste, no la consideren importante u opongan resistencia a la escuela; es que ésta aún no es considerada como suficientemente significativa (aunque es posible que se la perciba como tal, especialmente en cuanto a los efectos de un prolongado éxito en la escolarización) para, de forma duradera y no episódica, formar parte de sus proyectos de vida cotidianos<sup>8</sup>. Es decir, su *habitus* primario es aún mayoritariamente estructurado en un entorno familiar propiciador de determinados comportamientos y actitudes en relación a la escuela, una vez que ésta se percibe frecuentemente como *extraña dentro de su universo familiar*, traduciéndose en un cierto *malestar* en cuanto a la continuidad escolar. Las actitudes y comportamientos de la etnia gitana en relación a la escuela derivan de la existencia de un *habitus* étnico, construido fundamentalmente durante los procesos de socialización primaria.

De hecho, el ritmo de vida de los niños es pautado por el ritmo de vida de los adultos, sus formas de vivencia cotidianas son pautadas por las formas y contenidos de vivencias cotidianas de los adultos: al nivel del ritmo de los mercadillos, de las fiestas, de los horarios de las comidas, de las horas para dormir, de las redes de socialización...

Estos y otros factores influyen en las formas de percepción espacial y temporal, organización mental y estructuración de pensamiento de los niños, procesándose éstas de manera diferente de la que es exigido por la escuela tal como se encuentra actualmente configurada, exigiendo intensos procesos de reconfiguración del *habitus* para adaptarse a la disciplina escolar<sup>9</sup>.

El niño se desarrolla a su propio ritmo, dentro de una gran flexibilidad y preocupación de los progenitores por su bienestar (definido éste como la satisfacción de los deseos del niño), sin imposición de horarios o de reglas concordantes con las reglas valorizadas por la institución escolar.

El despertarse naturalmente, según el ritmo de los niños y sus necesidades biológicas, forma parte de los procesos de socialización y

---

<sup>8</sup> Más que la asistencia escolar, a los gitanos les interesa lo que una asistencia escolar prolongada de éxito puede proporcionar, o sea, les interesa lo que la escuela puede significar en términos de oportunidades de éxito en cuanto a una integración socio-profesional al nivel de la sociedad mayoritaria.

<sup>9</sup> Bourdieu (1970) hace referencia a «ajustes del *habitus*» cuando el individuo se encuentra ante situaciones nuevas. Pero, en el caso de los gitanos, considero que, más que ajustes, la adaptación a la disciplina escolar y a una trayectoria escolar de éxito, exigen reconfiguraciones del *habitus*.

educación familiares, descargando al niño de una disciplina que se constituye en factor fundamental para una escolarización bien sucedida.

La expresión «cuando él/ella se despierta», es frecuentemente usada por los progenitores a propósito del despertar de los niños, evidenciando la existencia de una no imposición de ritmos y/o de una liberalidad en cuanto a la hora de despertar, lo cual se muestra coherente con el tipo de socialización de que son objeto los niños.

### **2.3.3. La socialización para un determinado tipo de ejercicio profesional**

Por otro lado, el tipo de trabajo que desarrollan, que no precisa de un grado elevado de instrucción, aparece a los ojos de la comunidad como un trabajo no especializado, para el cual con saber leer, escribir y hacer cálculos aritméticos simples es suficiente. Tal como señalaba una mujer gitana, durante la realización del trabajo de campo, a propósito de la inicial «falta de maña» de la investigadora para comercializar los artículos expuestos:

*«¡Mire que para esto [vender en el mercadillo] cualquier sabe, no hace falta la escuela!»*

De hecho, la educación familiar gitana, en lo que concierne a la relación escuela-mercado de trabajo, juega un papel fundamental en la forma como los niños y jóvenes perciben su futuro académico y profesional, una vez que éstos son precozmente «orientados» para un tipo específico de trabajo - el de vendedor ambulante-.

Desde bebés, los descendientes son llevados a los mercadillos por los progenitores, siendo diariamente socializados en el ambiente profesional de los padres, ayudándoles en el montaje y desmontaje de los puestos y a comercializar los artículos expuestos a partir de los cinco años de edad, incorporando gradualmente un habitus profesional que, según los miembros de esta comunidad, es parte integrante de su forma de ser gitana.

### **2.3.4. La edad de contraer matrimonio**

Los niños son socializados para la realización de bodas en edades relativamente precoces (en comparación con la sociedad mayoritaria), siendo este también un factor inhibitor de una asistencia escolar prolongada. Como fue constantemente expresado durante la realización del trabajo de campo, «Una gitana con 20 años, soltera, es una vergüenza. En nuestra cultura es vieja.»

Es decir, en lo que concierne a las razones subyacentes a una falta de continuidad escolar prolongada, la edad de la boda aparece como una de las dimensiones fundamentales de este proceso:

*«Es que se casan muy jóvenes.»* (Hombre gitano. Extracto de entrevista).

*«Quedan comprometidos, después quedan inmediatamente casados.»* (Mujer gitana. Extracto de entrevista).

*«Quieren enamorarse (...) y como no pueden, tienen que casarse. Después tienen que arreglar el modo de mantener la familia, y al poco tiempo llegan los hijos y se acabó.»* (Hombre gitano. Extracto de entrevista).

*«El gitano... estudiar mucho no puede. Se casan pronto... y no van a continuar estudiando casados. Tienen otras responsabilidades.»* (Hombre gitano. Notas del trabajo de campo).

Teniendo en consideración la socialización familiar y comunitaria, un joven o una joven considerados por el grupo como «un soltero» o una «soltera», o comportándose como tal, significa que son mirados por la comunidad como alguien que está en edad de formar un nuevo núcleo familiar,

aunque bajo la protección de los progenitores que, después de la realización de la boda, les proporcionan un lugar en los mercadillos y proceden a la adquisición de los primeros materiales para la comercialización, proporcionándoles así una entrada efectiva en el mundo del trabajo tal como acontece con los descendientes de clases sociales dominantes pero, en el caso de los gitanos, condicionado por la pertenencia étnica y por los constreñimientos de la sociedad mayoritaria en lo que concierne a la posibilidad de apertura del mercado de trabajo a los miembros de este grupo étnico. (cf. Casa-Nova, 2004 y 2007).<sup>10</sup>

### **2.3.5. Las redes de sociabilidad intra-étnicas**

Las relaciones tejidas en la vida cotidiana constituyen también un factor condicionante del tipo de relación establecido con la escuela. Los niños son socializados y educados en un ambiente profesional y familiar fuertemente etnizado, donde la pertenencia étnica se ha revelado fundamental en la estructuración del habitus, construyendo y desarrollando privilegiadamente relaciones de sociabilidad intra-étnicas. A pesar de que los niños gitanos desarrollen relaciones de sociabilidad inter-étnicas, cuando preguntas acerca de quién es su mejor amigo o amiga, los niños y jóvenes gitanos refieren invariablemente niños y jóvenes de etnia gitana. Estas relaciones de sociabilidad intra-étnicas son incluso reforzadas por la ausencia de la mayoría de los niños gitanos de las guarderías y/o jardines de infancia, «no existiendo por lo tanto una sincronía de procesos diferenciados de socialización primaria, o sea, una socialización primaria familiar simultánea con socializaciones primarias en otras instituciones educativas» (Casa-Nova, 2004).

### **2.3.6. Dos concepciones del éxito**

Por todas estas razones a menudo oímos que los niños gitanos presentan un elevado fracaso escolar. De hecho, los niños gitanos, por las razones ya apuntadas y otras, asisten a la escuela de forma intermitente, no posibilitando a las profesoras y profesores elementos suficientes de evaluación dentro de los patrones de exigencia de una escuela configurada para una *determinada cultura*, que considera el éxito dentro de una perspectiva etnocéntrica, o sea, no estimando que la comunidad gitana pueda presentar otra concepción de éxito: saber leer y escribir y realizar ejercicios simples de cálculo es percibido por la comunidad como una forma de éxito, en cuanto que se constituyen en elementos esenciales para su cotidianidad personal y profesional. También por este motivo, abandonan frecuentemente la escuela cuando consideran tener aprendido lo que para ellos es esencial (cf. Casa-Nova, 2003), con repercusiones significativas en el número de matriculados en la transición del 1º al 2º ciclo.

De lo que acabo de exponer no se infiere que los sujetos-actores observados y escuchados construyan prácticas conscientes de resistencia a la escuela, pero en lo que concierne a su vida cotidiana, la escuela aparece con una importancia marginal en la jerarquía del conjunto de las actividades que desarrollan.

Como analiza Willis (1981 [1977]) en su clásico estudio *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*,

---

<sup>10</sup> En el caso de las muchachas, «comportarse como una soltera» significa el abandono de los pantalones vaqueros y de las zapatillas y su sustitución por falda/vestido y zapatos de tacón, así como una preocupación elevada por el tratamiento del cabello y el cuidado de la cara, especialmente en lo concerniente al uso de maquillaje.

podría decirse que, mientras que Bourdieu y Passeron, en la *reproducción* (s/d), se centran en demostrar cómo tiene lugar la reproducción de la clase dominante y como ésta, al reproducirse, reproduce las desigualdades sociales a través del poder de imponer significados a través de un «arbitrario cultural», conseguido mediante el ejercicio de violencia «simbólica» cuya legitimación deriva de la adhesión de los dominados al orden dominante y, consecuentemente, de un proceso de reconocimiento de legitimidad y de desconocimiento de los mecanismos que están en su origen, Willis se propone demostrar cómo se genera la reproducción de los grupos dominados y en qué medida éstos pueden desempeñar un papel activo en la génesis de la reproducción de las estructuras sociales. En el libro citado anteriormente, Willis reflexiona sobre la formación de una contracultura escolar por parte de jóvenes procedentes de la clase trabajadora como una forma de resistencia a la imposición de una cultura de clase dominante, pero esa forma de resistencia adoptada, lejos de quebrar la lógica de la reproducción cultural y de la reproducción social, acaba por revelarse como una forma activa de auto-reproducción de la clase obrera y, consecuentemente, de la reproducción de las estructuras sociales, en cuanto que estos jóvenes manifiestan desprecio por la cultura académica y el trabajo intelectual a ella asociado, prefiriendo el desempeño de trabajos asignados a la clase obrera, acabando así por reproducir la división social jerarquizada del trabajo y, en consecuencia, las desigualdades sociales.

De igual manera, los sujetos-actores analizados, a través del elevado absentismo que presentan en su relación con la cultura escolar, acaban efectivamente por revelarse funcionales a una estructura social en la cual aquellos aparecen con una importancia marginal y marginalizados, en los niveles más bajos de la jerarquía social, contribuyendo así a su propia marginación sociocultural.

### **3. MÁS ALLÁ DE LAS REGULARIDADES: LA ASISTENCIA ESCOLAR COMO FACTOR DE DIFERENCIACIÓN INTERNA Y DE MOVILIDAD SOCIAL**

A pesar de que el alejamiento de los gitanos hacia la escuela se presentara como una regularidad, que las razones anteriormente apuntadas podrán ayudar a comprender, las investigaciones realizadas no revelaron una homogeneidad interna en la forma de percibir y de relacionarse con la escuela.

Con relación a la asistencia y aprovechamiento escolares al final de la Enseñanza Secundaria, nivel de enseñanza al cual llega un número muy reducido de alumnos gitanos, de 1994/95 a 1997/98 se asistió a un cambio significativo en los niveles de aprovechamiento escolar de estos alumnos, pasando del 0% de aprobados el curso escolar de 1994/95, al 100% de aprobados los cursos de 1996/97 e 1997/98, aunque el número de alumnos matriculados en este nivel de enseñanza sea relativamente pequeño: el curso escolar de 1997/98 se encontraban matriculados sólo 16 alumnos, de los cuales 4 fueron sujetos de evaluación en el 12º año, teniendo todos concluido el curso en cuestión.

Estos niveles de éxito son indicadores de un cambio de actitud en relación a la escuela y a los saberes escolares por parte de las familias y de los alumnos que llegan a este nivel de enseñanza, para quienes la escuela comienza a aparecer como una forma de cambio de *status* social.

#### **3.1. Habitus étnico y lugares de etnia**

Las investigaciones realizadas me han permitido concluir la *existencia de diferentes grados en la importancia que se atribuye a la escuela*, como efecto

de las formas de enfocar el acceso al mercado de trabajo y la relación con la sociedad en su conjunto. Esta evidencia empírica me llevó a la construcción del concepto de *lugares de etnia* (Casa-Nova, 1999, 2001, 2005<sup>a</sup>), elaborado a partir del conocimiento de una diferenciación intra-étnica, y basado en una auto-diferenciación realizada por los diferentes sujetos-actores, constituyéndose en *lugares diferenciados* (no necesariamente jerarquizados o jerarquizantes) dentro de lo que designé, ya en 1999, como *habitus étnico* o de etnia (cf. Casa-Nova, 1999:34-35).

Habiendo evidenciado en la investigación que realicé entre 1997 y 1999 (cf. Casa-Nueva, 1999, 2002) formas diferenciadas de adhesión a los saberes escolares y al significado de los títulos académicos, busqué una explicación para la divergencia y la heterogeneidad de las percepciones de los gitanos sobre la escuela, otorgando importancia a los factores estructurales de clase social, etnicidad y género de manera interrelacionada, destacando especialmente el efecto de no-sincronía (McCarthy, 1994) de estos componentes. Esta investigación mostró que el *habitus étnico* (o de etnia) influía en la relación de los gitanos con la escuela de forma más significativa de lo que lo hace el *habitus* de clase, hecho que la presente investigación ha venido a corroborar.

Desde el punto de vista del individuo, este *habitus étnico* lleva a la problematización de la heterogeneidad de las disposiciones originadas en la pertenencia étnico-cultural. El concepto de lugares de etnia (inspirado en los lugares de clase de Erik Olin Wright, 1989), permite matizar espacios intermedios dentro del *habitus* construido por los propios sujetos-actores sociales. Es decir, los sujetos-actores comparan, de forma jerarquizada o no, ciertas características culturales del grupo étnico de pertenencia con otras características de elementos del mismo grupo y/o de otro grupo étnico, de forma que constituirán esquemas de pensamiento y de acción ante su propia etnia y ante sus relaciones inter-étnicas. Como producto (derivado de un proceso) de estos esquemas de pensamiento, puede aparecer un *habitus simple* (Casa-Nova, 2001), que corresponde a un cierto determinismo étnico (un cierto conservadurismo), o un *habitus compuesto* (*Ibid.*), que representa un distanciamiento crítico de ciertas prácticas y percepciones culturales del grupo étnico, pero no la pérdida de la identidad cultural.

Estos dos tipos de *habitus* condicionan tanto las relaciones inter-étnicas como las relaciones intra-étnicas, presentándose lo que se denomina *lugares de etnia* como capaces de representar la gran heterogeneidad del *habitus étnico*. En este sentido, se presta atención a la discontinuidades culturales relacionadas con el *habitus compuesto*, a través del análisis de las prácticas y de las estrategias de estos procesos de cambio y, sobre todo, a su repercusión en los jóvenes y en sus relaciones con la escuela y con su grupo étnico de origen. En este sentido, el *habitus étnico* no se presenta como un conjunto inalterable de prácticas y representaciones, sino como condiciones socio-culturales individual y/o grupalmente reconfiguradas (*lugares de etnia*) dentro de las cuales se da una gran variabilidad de configuraciones inter e intra-grupales desde las disposiciones estructurantes más conservadoras (*habitus simple*) a la disposiciones más innovadoras, con un cierto distanciamiento de determinados comportamientos y actitudes del grupo étnico de origen (*habitus compuesto*).

Al contrario que Bourdieu (1970), no considero que los ajustes del *habitus* individual ante nuevas situaciones, realizados a través del efecto de *hysteresis*, presenten un valor heurístico para la comprensión de los cambios de las prácticas culturales y de actitudes en relación a la escuela por parte de

algunos de los sujetos-actores analizados, y sí considero heurísticamente más productivo analizarlas a partir de un *habitus étnico compuesto* y de los *lugares de etnia*.

Se problematiza así la heterogeneidad de las disposiciones estructurantes y estructuradoras (*habitus*) hacia la escuela originadas en la pertenencia étnico-cultural, pero observándolas a partir de la perspectiva del individuo, argumentando que dentro de lo que denomino *lugares de etnia* existen variedades o matizaciones individuales importantes del *habitus étnico* que, constituyendo singularidades en el presente, se podrán constituir en el futuro en regularidades capaces de cambiar la actual relación de los sujetos-actores sociales gitanos con la educación escolar pública.

Construidos a partir de la existencia de *diferentes grados de concienciación étnica* y de expectativas y perspectivas de vida diferenciadas, los *lugares de etnia* originan reconfiguraciones del *habitus* primario y permiten comprender las heterogeneidades y homogeneidades encontradas, especialmente en relación a la forma de percibir el saber escolar, donde la atribución de un mayor o menor significado a la escuela no parece estar dependiendo de la posesión de mayores recursos económicos (estas familias son, de hecho, aquellas que menor significado atribuían a los saberes escolares) (cf. Casa-Nova, 2005<sup>a</sup>).

La definición de los *lugares de etnia* se corresponde con el nivel de las diferencias de posicionamiento de los distintos actores-sociales con respecto a la inserción en el mercado de trabajo y al valor atribuido al saber y a los títulos escolares, así como en las diferencias de posicionamiento en lo que concierne a determinados valores de la «Ley gitana». «Los lugares de etnia serían así definidores de la posición en el grupo, es decir, el lugar ocupado por los diferentes actores sociales dentro del grupo de pertenencia, con referencia a otros sujetos-actores de la misma etnia (cf. Casa-Nova, 2001).

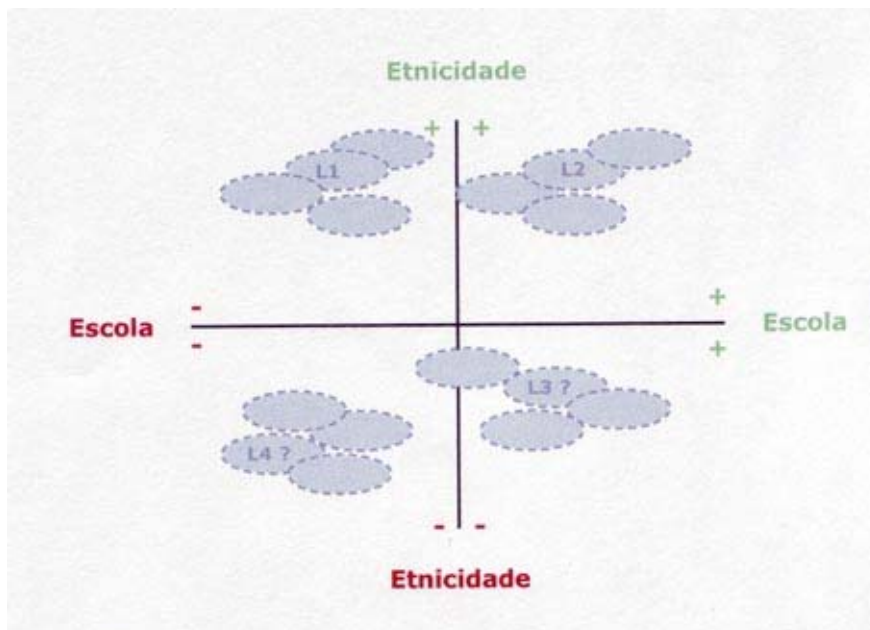
Estos lugares de etnia se constituyen en lugares móviles en función tanto de las dinámicas, de la diversidad de estrategias y expectativas de vida, de las percepciones de sí y del «otro» (gitano y no gitano) y de las redes de sociabilidad desarrolladas, como de los contextos locales, regionales y, a veces, nacionales.

Todo esto significa que respecto a la escuela, el paso de un lugar de etnia a otro está influenciado, por ejemplo, por expectativas de vida diferenciadas, por el lugar atribuido a la escuela en el juego de las oportunidades para la vida, por la mayor o menor permeabilidad de las familias y de los individuos a las presiones grupales y comunitarias, por la discrepancia individual o grupal con algunos de los valores de la llamada «Ley Gitana», por el apoyo comunitario relativo a una movilidad social - horizontal o vertical ascendente - de algunos de sus miembros y por el papel de la escuela en la relación que establece con la diferencia cultural. Pueden dar lugar así a una mayor o menor afirmación identitaria, de etnicidades más o menos discrepantes con la sociedad global, de manera que, en la comunidad analizada, *una mayor valorización de la escuela no significa una menor afirmación étnica* (cf. Casa-Nova, 2005<sup>a</sup>).

Esta diversidad de situaciones podrá coexistir dentro de una misma comunidad, variando las mismas en función de los contextos, estrategias e intereses individuales y grupales.

Es la variedad y variabilidad de estas situaciones lo que intenté hacer visible en el gráfico adjunto (donde L1 significa *lugar de etnia 1*, L2 *lugar de etnia 2*, L3 *lugar de etnia 3* y L4 *lugar de etnia 4*).





En cuanto a la posibilidad de existencia de la variedad y variabilidad de estas situaciones, y en lo que se refiere a los gitanos de la comunidad estudiada, la mayoría de sus miembros se sitúa aún en el cuadrante *más etnicidad y menos escuela*, existiendo no obstante algunos jóvenes que se sitúan en el cuadrante *más etnicidad y más escuela*, como es el caso de los dos jóvenes que cursan el 10º y 9º año de escolaridad, respectivamente. Estos jóvenes, que perciben los títulos escolares como una forma de elevación de su *status* social, revelan simultáneamente producciones discursivas altamente valorizantes de su pertenencia étnica y de la importancia del mantenimiento de esa pertenencia, al tiempo que consideran que la asistencia prolongada a la escuela les permite la adquisición de conocimientos y cualificaciones lingüísticas y discursivas posibilitadoras de una defensa sustentada de su diferencia cultural y de reivindicación de derechos ante el «otro» diferente.

En lo que concierne al joven que realiza 10º año, el deseo de movilidad social ascendente fue una constante en su discurso:

*«Nunca quise ser vendedor ambulante. No es futuro para mí. Siempre quise trabajar en otra cosa. Cuando era pequeño, decía que quería ser abogado. Después creí que quería ser arqueólogo. Después, profesor de educación física. Ahora creo que me gustaría tener un curso conectado a la hostelería. Una cosa más práctica. Pienso que me va a gustar eso. Pero vendedor ambulante no. Ni mis padres nunca lo quisieron. Ni mis padrinos.»*

Cabe destacar que los padres de este joven pertenecen a la categoría de padres no escolarizados, aunque la madre posee conocimientos rudimentarios de lectura. Sin embargo, siempre manifestaron el deseo (que procuraron hacer realidad) de proporcionar a los hijos un nivel de escolaridad al cual ellos no tuvieron acceso. La madre manifestó desde siempre una preocupación en acompañar la escolaridad del hijo, reuniéndose regularmente con el tutor/a de turno para informarse de los progresos y de las dificultades del

educando, incentivándole constantemente para la prosecución de sus estudios.<sup>11</sup>

Desde el punto de vista familiar, el significado atribuido por los padres a la escuela, la seguridad de este joven en no querer ser vendedor ambulante y el incentivo de los padrinos a su permanencia en la escuela, dieron origen a que hasta el presente haya presentado una escolaridad de relativo éxito (con dos suspensos) y el deseo de permanecer en la escuela, huyendo así de un futuro profesional «marcado» por la pertenencia étnica: ser vendedor ambulante.

Este estímulo e inversión en la continuidad en los estudios no habría sido, sin embargo, el mismo si los descendientes hubieran sido del género femenino, como acabaron por confesar los progenitores y como también se constató en estudios anteriores (cf. Casa-Nova, 1992, 2002).

Hay que señalar además que «la existencia de una mayor valorización escolar puede traducirse en una asistencia escolar prolongada y en la adquisición de títulos académicos más elevados o traducirse en una no asistencia escolar, dependiendo de las estrategias y oportunidades de vida familiares y grupales» (Casa-Nova, 2005<sup>a</sup>:190). Es decir, existiendo familias que valoran igualmente los saberes escolares, algunas desarrollan estrategias de apoyo a la prosecución de los estudios de sus hijos en la escuela, mientras que otras, sea por razones de supervivencia económica, sea por presiones, reales o simbólicas, del grupo, particularmente en lo que concierne al género femenino, son constreñidas a retirar sus hijos y/o hijas de la escuela. Este es el caso de una joven de la comunidad, actualmente con 17 años, para quien la escuela significaba la liberación de la «condición gitana» en lo que concierne a la inserción en el mercado de trabajo.

*«Pensaba que iba a ser diferente a todos. ¡Gracias a la escuela, claro! Yo creía que iba a ser diferente. Diferente a todos. Que iba a sacar un título. Que iba a ser profesora. No ser feriante [vendedor ambulante] como la mayor parte de los gitanos [encoge los hombros, resignada]. Voy a ser feriante [vendedor ambulante], como todos los demás.»*

Desde el punto de vista discursivo y práctico, esta joven está muy próxima a la escuela, pero le fue imposible su asistencia a partir del 6º año de escolaridad debido a la relaciones de género y a las presiones resultantes de la pertenencia de género, agravadas por la necesidad de cambio de centro de enseñanza, que imposibilitaba una vigilancia familiar y/o comunitaria.

Habiendo frecuentado la escuela con éxito y pasado del 1º a 2º ciclo con 9 años, a partir del 6º año de escolaridad esta joven suspendió sistemática e intencionalmente como forma de garantizar la continuidad escolar.

*«Yo quería ser profesora, ya sabe. Profesora de Matemáticas. No pudo ser. Nació mi hermana, mi madre necesitaba de mí en casa y ella no quiso que yo siguiera estudiando. Ella tiene esas ideas. Tenía miedo de que hablaran de mí.»*

Por razones relativas a los constreñimientos derivados del sistema de valores de la Ley Gitana en cuanto a las personas de género femenino, la madre no permitió su permanencia en la escuela:

*«No era posible. Los gitanos iban a murmurar de ella. A mí me hubiera gustado, pero no era posible. Al principio pensé que sí, pero cuando llegó la dificultad [cambiar de escuela, salir del barrio]... Alguien tiene que cambiar esto, pero nadie [en la comunidad] quiere ser el primero.»*

---

<sup>11</sup> Para un análisis de las trayectorias de éxito escolar de jóvenes gitanos/as en España, ver José Eugenio Abajo & Silvia Carrasco, 2004 (Eds.).

A pesar de que los padres valoran el saber escolar y lo que los títulos académicos pueden proporcionar desde el punto de vista de la integración sociocultural y de elevación del *status* social, el temor ante las reacciones negativas de su comunidad hizo imposible la permanencia de la hija en la escuela más allá de 6º año, lo que significa que las presiones comunitarias, *reales o simbólicas*, juegan un importante papel en lo que concierne a los márgenes de autonomía de sus individuos. El temor ante las reacciones negativas funciona frecuentemente como inhibidor de la realización de aspiraciones sociales individuales y familiares, principalmente en lo que concierne al género femenino.

Hay que destacar, sin embargo que, también para esta joven, el acceso a un título de nivel superior y el acceso subsiguiente al mercado de trabajo de la sociedad mayoritaria en una profesión socialmente prestigiada, no significaría la pérdida de la etnicidad gitana:

*«Sería siempre una gitana. Siempre. Aunque sacara un título, nunca me casaría con alguien sin ser gitano. No daría ese disgusto a mis padres. No es racismo; es [que tienen] otra cabeza. Es otra cabeza. Pero sólo me casaría con un gitano que aceptara que yo continuara trabajando después de casada. No me casaría con ningún gitano atrasado.»*

En este diálogo con la investigadora quedó patente la importancia del mantenimiento de la etnicidad gitana, expresamente a través de la realización de una boda endogámica. Destáquese incluso el uso de la expresión «no es racismo; es que es otra cabeza (...)», y que evidencia un elevado grado de concienciación sobre la percepción de la existencia de diferencias culturales acentuadas entre los gitanos y el «otro»: el «busnó» (el no gitano).

En la investigación que realicé no fue visibilizada ninguna situación de menos etnicidad y más escuela o menos etnicidad y menos escuela, si bien dichas posibilidades de estos lugares de etnia en la escuela pudieran ser eventualmente visibles en otras comunidades gitanas.

Los lugares de etnia serían explicitadores de las (y explicitados a través de las) diferenciaciones de posicionamiento de las familias gitanas en lo que concierne a la escolarización de sus hijos y hijas, así como de las diferentes formas de estar frente a la sociedad global.

Como señalé anteriormente, el deseo e intento de cambio manifestados por algunos y algunas de los y de las jóvenes que integraron mi investigación y que aquí ejemplifico con dos casos, no significan sin embargo el alejamiento de la etnicidad gitana; «significa la *reconfiguración de su habitus primario*, es decir, *una estructura constantemente reestructurada, que a su vez se constituye en la base de una nueva o renovada estructura que origina seguridad para la acción, posibilitadora de adaptaciones a las innovaciones ante la cambios sociales y los intereses y expectativas individuales*» (Casa-Nova, 2004).

Interesa aún destacar que los niños y jóvenes que evidencian una mayor proximidad a la institución escolar son aquellos para los cuales *existen expectativas familiares de mejora del status social* (deseo de integración social, en especial por el trabajo); mayores relaciones de sociabilidad inter-étnicas de los progenitores y de los adolescentes y jóvenes; relaciones de proximidad con elementos que valoran los saberes escolares; realización de bodas exogámicas (mayor valorización de los saberes escolares por parte del cónyuge no gitano; mayor deseo de integración social por parte del cónyuge gitano); motivación personal y, muy importante, el desarrollo de relaciones de proximidad profesores-familias, evidenciando el papel de los profesores/as y de la propia escuela en este proceso.

De hecho, los profesores y la escuela parecen jugar en este proceso un papel fundamental, como se podrá verificar por los datos recogidos en el colegio donde se escolarizan los niños de esta comunidad. En el curso 2001/02 en el Primer Ciclo, de 305 niños matriculados, 122 eran gitanos, lo que significa una tasa del 40%; el curso escolar 2002/03, de 295 niños matriculados, 133 eran gitanos, lo que supone el 45,1%; el curso escolar de 2003/04, de 249 niños matriculados, 116 eran gitanos, lo que supone el 46,6%; y el curso escolar 2004/05, de 208 niños matriculados, 109 eran gitanos, lo que supone el 52,4%.

Este datos evidencian que mientras el número de niños no gitanos fue bajando a medida que el Ayuntamiento fue procediendo a la demolición de los bloques de apartamentos y al realojamiento de las familias, la disminución del número de niños gitanos no fue proporcional, asistiéndose a un aumento porcentual de estos últimos en comparación con los primeros, lo que significa que los padres gitanos continuaron manteniendo a sus hijos en aquella escuela a pesar de ya no vivían en el barrio.

De acuerdo con los datos del trabajo de campo junto a estas familias, la permanencia de los niños gitanos en esta escuela a pesar de ya no vivieran en el barrio se debe a la relación de confianza y de proximidad que los padres de estos niños mantienen con la escuela y sus profesores, debido a que los progenitores y otros familiares de los niños han asistido a esta escuela y los profesores son conocidos de los padres, mientras las nuevas escuelas y los nuevos profesores se presentan como una realidad desconocida. La relación de confianza establecida y construida durante años funciona como factor de proximidad y de continuidad en la escuela, asistiéndose inclusive a padres que escogen las profesoras de sus hijos a partir de la imagen construida por sí o por otros familiares acerca de esas profesoras.

La misma estrategia no es sin embargo visible por parte de los padres de los niños no gitanos que, al abandonar el barrio, abandonaron también la escuela.

Considero que a este hecho no es ajeno:

a) la mayor familiaridad con la institución escolar por parte de los progenitores pertenecientes al grupo cultural mayoritario, familiaridad resultante de un mayor conocimiento de la Escuela que, por su parte, tiene como origen un contacto generacional más prolongado (los padres y abuelos de estos niños frecuentaron la escuela, mientras los abuelos de los niños gitanos, a pesar de ser comparativamente más jóvenes, o no han estado escolarizados o poseen una escolarización que no sobrepasa los dos primeros años);

b) la mayor integración social (aunque subordinada) de las familias no gitanas, especialmente en el mercado de trabajo, ejerciendo trabajo asalariado;

c) el alejamiento forzado de los gitanos de la escuela pública, lo que implicó una no familiarización con esta institución;

d) la situación de marginalización social vivida por la mayor parte de las familias gitanas.

Los datos de mi investigación coinciden con la hipótesis mantenida en un estudio realizado por San Román en 1980 sobre exclusión social de los gitanos españoles. Según la autora:

«En el conjunto de las situaciones que estamos considerando, la actuación integradora más potente por parte de la escuela será aquella que se base en un cambio del modelo de las relaciones inter-étnicas con los padres, familias y niños, y que actúe para potenciar las relaciones personales entre el niño y el profesor y posibilite la implicación de la escuela en los problemas socio-económicos y culturales de las familias del entorno escolar no necesariamente a través de acciones y sí

simplemente, incluso con más eficacia, a través del propio interés humano expresado y sentido en la relación con ellos.»

Este es un dato relevante a tener en consideración por las escuelas y por los profesores en intervenciones con comunidades gitanas en el sentido de aumentar los niveles de asistencia y los resultados escolares: los resultados de la presente investigación apuntan hacia el hecho de que cuanto mayor sea el grado de proximidad y de confianza entre padres y profesores, mayor será la probabilidad de garantizar trayectorias escolares de éxito en los niños y jóvenes.

## **EL PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN**

Esta parece también haber sido una de las razones para la vuelta y la permanencia en la escuela de los jóvenes que asistieron al Programa Integrado de Educación y Formación (PIEF) llevado a cabo por equipos del PETI.

Como se puede constatar a partir de la lectura de los relatos de las experiencias vividas por las profesoras y técnicas que a nivel nacional llevaron a cabo este programa, la construcción de una relación de confianza y de proximidad escuelas-familias a través de los profesores y de las profesoras se constituyó en una razón fundamental para la asistencia y certificación escolares de varios de los y de las jóvenes gitanos que retornaron a la escuela a través de la asistencia a las clases del PIEF.

El Programa Integrado de Educación y Formación y todas las otras medidas que se constituyen en ofertas educativas alternativas al plan de estudios ordinario (Cursos de Educación y Formación-CEF, Recorridos Curriculares Alternativos-PCA, etc.), en mi opinión, e independientemente de la idea del legislador, se constituyen en *ofertas educativas de segunda oportunidad* (una segunda oportunidad dada tras haber fallado previamente la oportunidad de asistencia al plan de estudios ordinario) y de *oportunidades de segunda*, en la medida en que efectivamente, y por comparación con plan de estudios ordinario, se presentan con un contenido programático que social y sociológicamente es considerado jerarquizante, colocando a sus asistentes en los niveles más bajos de la jerarquía escolar y social. Este tipo de escolarización da origen a una «democratización bastante segregativa, pues los hijos de las clases populares [y de ciertas minorías étnicas] se encuentran en los sectores y formaciones menos valoradas y menos útiles, mientras los hijos de las categorías superiores adquieren una especie de monopolio de las carreras elitistas y rentables» Dubet (2001:8-9). El PIEF funciona así como una especie de currículo alternativo cuya oportunidad de asistencia se ofrece a quien ya abandonó el sistema de enseñanza sin haber concluido la escolaridad obligatoria, restringiéndose por lo tanto a los jóvenes que fracasaron en términos de la definición académica del saber, fracasos estos percibidos como un problema individual y no como un fracaso del propio sistema. Estos Programas, que niegan implícitamente el acceso de los alumnos al saber bien remunerado, al conocimiento que proporciona prestigio y poder en la sociedad, acaban por tener una especie de legitimidad conferida por el fracaso de los alumnos en el currículo nacional, lo cual enmascara el hecho de que el éxito así obtenido no es más que otro tipo de fracaso.

En consecuencia, en mi opinión, estas medidas deberían aplicarse sólo como excepción y no de un modo regular (so pena de que en la construcción de la escuela democrática sus alumnos se constituyeran en aquello que Bourdieu y Champagne (1999 [1993]) designaron como los «excluidos del

interior»), en las situaciones de abandono escolar efectivo como es el caso de los y de las adolescentes que a nivel nacional asistieron al PIEF.

Constituyéndose en una medida de carácter paliativo, el sistema de enseñanza deberá pensar en el futuro en nuevas estrategias de intervención curriculares y pedagógicas que pasen no por la asistencia a este tipo de Programas, sino por la ampliación «de la base cultural del currículo nacional» (Casa-Nova, 2002:136), incorporando «un conjunto plural de saberes que sean parte integrante de la cultura y de las experiencias de vida de los diferentes niños y jóvenes que forman parte del sistema de enseñanza » (Ibid.).

La cuestión no está en la oposición a la diversificación de las vías de enseñanza, sino en la devaluación social a ella asociada una vez que ésta es una diversificación jerarquizada y jerarquizadora de sus asistentes, no constituyéndose por lo tanto en vías equivalentes. No se constituye en una diversificación para potenciar una igualdad de oportunidades en la vida y es ahí donde estriba el problema: en esta certificación escolar desvalorizada y desvalorizadora de su portador.

Sin embargo, teniendo en cuenta los relatos de algunos jóvenes gitanos y gitanas que participaron en este Programa,

*«cuando yo tenga hijos voy a dar la misma oportunidad a mis hijos y a mis hijas de progresar en la escuela »* (adolescente gitana),

*«quiero continuar estudiando porque me he dado cuenta de que lo que se aprende en la escuela es importante para mi futuro»* (adolescente gitano),

su asistencia parece haber funcionado como una especie de concienciación en cuanto a las (des)igualdades de género y de la importancia del saber escolar. La expectativa es de que, a partir de aquí, estos jóvenes cuando sean padres proporcionen a sus hijos e hijas la posibilidad de recorridos escolares prolongados. Puede ser que de esta forma, una medida periférica al sistema de enseñanza (en cuanto que no se sitúa en el nivel del plan de estudios oficial ni tampoco lo desafía) y que coloca en la periferia del saber académicamente definido a aquellos que participan en él, pueda tener como efecto diferido en el tiempo menores desigualdades escolares y sociales.

Esperemos que el sistema de enseñanza no se encargue de nuevo de hacer sentir a los hijos de estos jóvenes que su lugar está en la periferia o márgenes del sistema porque esa marginalidad es funcional a la continuidad de la normatividad y regularidad de la sociedad estructuralmente desigual que tenemos, y que algunos de nosotros, intelectualmente comprometidos con ideales de la democratización y de la justicia entendidas en su forma más compleja (cf. Estêvão, 2002), procuramos sociológicamente contribuir a su desnaturalización, desvelando la complejidad de algunas de las formas y procesos subyacentes a la redes de poder y de dominación que están en su origen.

Y si, como señala Young (1982), los programas escolares son uno de los mecanismos a través de los cuales el conocimiento considerado socialmente válido es distribuido entre los diferentes grupos, no nos podemos olvidar que «para ciertos grupos socio-culturales (clases sociales desfavorecidas y ciertas minorías étnicas), la escuela continúa siendo la única posibilidad de acceso a un cierto tipo de conocimiento que hace posible la construcción de oportunidades de vida diversas» (Casa-Nova, 2004:23).

## BIBLIOGRAFIA

- ABAJO, José Eugenio & CARRASCO, Silvia (2004) (Eds.) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER.
- AAVV (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research.
- AFONSO, Almerindo Janela (1987) "Fracaso, socialización escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória". In *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- ÂNGELO, Vítor (1975), "O ensino discriminatório. Liceu e escola técnica: resultados de um inquérito". In *Análise Social*, 44, pp. 576-629.
- ARAÚJO, Helena Costa (1987) "Algumas teorias explicativas". In *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 77-80.
- ARAÚJO, Helena Costa (1996) "Precocidade e 'retórica' na construção da escola de massas em Portugal". In *Educación, Sociedade & Culturas*, 5, pp. 161-174.
- BAUDELLOT e ESTABLET (1971) *L'école Capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- BAUDELLOT e ESTABLET (1975) *L'école primaire divise*. Paris: Maspéro.
- BENAVENTE, Ana (1976) *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o fracasso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (1990ª) "O fracasso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas". In *Análise Social*, vol. XXV, 108-109, pp. 715-733.
- BENAVENTE, Ana & PINTO CORREIA, Mª Adelaide (1981) "Obstáculos ao sucesso na Escola Primária". Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, *Caderno nº 3*.
- BENAVENTE, Ana, CAMPICHE, Jean, SEABRA, Teresa & SEBASTIÃO, João (1994) *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- BERNSTEIN, Basil (1982 [1971]), "A educação não pode compensar a sociedade". In Sérgio Grácio & Stephen R. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Horizonte, pp. 151-187.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (s/d) *A reprodução*, Lisboa: Ed. Vega.
- BOURDIEU, Pierre (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1979) "Os três estados do capital". In Maria Alice Nogueira e Afrânio Catâni (orgs.) (1998) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *A dominação masculina*. Lisboa: Celta.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1999) "Os excluídos do interior", in Pierre Bourdieu (Org.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália & ROLO, Clara (2001) *Escola e Exclusão social*. Lisboa: Educa.
- CARRASCO, Silvia (2002) "Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo". *IX Congreso de antropología de la FAAEE* (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español), Barcelona.
- CASA-NOVA, Maria José (1999) *Etnicidade, género e escolaridade-estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade gitana de um bairro periférico da cidade do Porto*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CASA-NOVA, Maria José (2001) "Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social". In *Educación, Sociedade & Culturas*, 16, pp. 63-82.
- CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, género e escolaridade – estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade gitana da cidade do Porto*. Lisboa: IIE.
- CASA-NOVA, Maria José (2003) "Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho". *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educação*, nº 8 (vol. 10), año 7º, pp. 252-268.
- CASA-NOVA, Maria José (2004) "Gypsy culture, children, schooling and life opportunities". In Silvia Carrasco (Ed.) *Between Diversity and Inequality: children's experiences of life and school in multicultural Europe*. Nueva Colección Urban

Childhood research monographs, nº 1, on line publications <http://www.ciimu.org>. (no prelo). Consultável em <http://hdl.handle.net/1822/5481>.

CASA-NOVA, Maria José (2007) "Gypsies, ethnicity and the labour market: an introduction". In *Romani Studies*, série 5, vol. 17, nº 1, pp. 103-123.

CASA-NOVA, Maria José (2005a) "(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas". In *Revista Ensaio* (Rio de Janeiro), vol. 13, nº 47, pp. 181-216.

CASA-NOVA, Maria José (2005b) "Etnicidade e educación familiar – o caso dos gitanos". *Revista Teoría e Práctica da Educación* (Maringá/-Paraná), vol. 8, nº 2, pp. 207-214.

CASA-NOVA, Maria José (2005c) "A Etnografia como forma de comprensión do outro-Apontamentos de investigação". In *Actas de la I reunion científica internacional sobre Etnografia y Educacion*, Espanha, Talavera de la Reina, Julho de 2004. Valência: Germânia.

CORREIA, Joaquim Jesuína (2001) "A comunidade gitana face à educación". In AAVV, *Sastipen ta li – Saúde e liberdade. Gitanos, números, abordagens e realidades*. Lisboa: SOS RACISMO, pp. 288-292.

CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen Ronald, CASA-NOVA, Maria José & TRINDADE, Rui (2005) *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade gitana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME.

DUBET, Francois (2001), "As desigualdades multiplicadas". In *Revista Brasileira de Educação*, 17, pp.5-19.

DUBET, Francois (2003), "A escola e a exclusão". In *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp.235-256.

DURU-BELLAT, Marie (2000), «L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix». In *Éducation et Sociétés*, 5.

DURU-BELLAT, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.

DURKHEIM, Émile (1984) *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés.

ENGUITA, M. (1996) "Etnicidade e Escola: o caso dos gitanos". *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.

ENGUITA, Mariaño Fernandez (1996b) *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A..

ENGUITA, Mariaño Fernandez (2000) "Os resultados desiguais das políticas desigualitárias. Classe, género e etnia na educación". In Márcia O. V. Ferreira e Alfredo A. Gugliano (Orgs.) *Fragmentos da globalização na educación. Uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artmed, PP. 209-225.

European Commission Against Racism and Intolerance, 2002, *ECRI Second Report on Spain*. Fundación Secretariado General Gitano.

ESTÊVÃO, CARLOS ALBERTO (2002) "Justiça complexa e educación: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, PP.107-134.

FERNANDES, Teresa (1999) *Comunidade gitana em Beja – Traços culturais e problemática da escolarización*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2000) "Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica gitana em Espanha". In Márcia O. V. Ferreira e Alfredo A. Gugliano (Orgs.) *Fragmentos da globalização na educación. Uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artmed, pp. 227-239.

FORMOSINHO, João (1987<sup>a</sup>) "A influência dos factores sociais". In *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

GOMES, Ana Maria (1999) "Gypsy children and the italian school system: a closer look". *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 163-172.

GOMES, Carlos (1987) "A interacção selectiva na escola de massas". In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-49.



GRÁCIO, Sérgio & MIRANDA, Sacuntala (1977) "Fracaso escolar e origem social: resultados de um inquérito –piloto". In *Análise Social*, nº 51, 721-726.

GRÁCIO, Sérgio (1987), "Variáveis escolares e aproveitamento escolar no primário". In *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 51-64.

ITURRA, Raul (1990a) *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul (1990b) *A construção social do fracasso escolar*. Lisboa: Escher.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1998 [1986]), *Minoría y Escolaridad: el Paradigma Gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1999), "School Provision for Roma Children: a European Perspective". *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 137-149.

McCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*, Madrid: Ed. Morata.

McDONALD, Christina (1999), "Roma in the Romanian Educational System: barriers and leaps of faith". *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 183-200;

MONTENEGRO, Mirna (2003) *Aprendendo com ciganos. Processos de Ecoformação*. Lisboa: Educa.

LIMA, Licínio (1987) "Igualdade de oportunidades de sucesso". In *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 65-69.

MOURÃO, Maria de Fátima (2001) *Os gitanos e a escola. Contribuição para o estudo das identidades de grupos sócio-culturais*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova.

OLIN WRIGHT, Erik (1989) *Classes*. Londres: Ed. Verso.

RUIZ, Guillermo & SCHLAMBACH, Raphael (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 11-17.

RUIZ, Guillermo & SHEPHERDSON, Emma (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 47-51.

AAVV (2004) *The situation of Roma in an Enlarged European Union*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

SACUNTALA de MIRANDA (1978), "Fracasso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés". In *Análise Social*, vol. XIV (nº 55), pp. 609-625.

SAINT-MAURICE, Ana (1997) *Identidades reconstruídas*. Oeiras: Celta Editora.

SAN ROMÁN, Teresa (1984) *Gitanos de Madrid e Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universidad Autónoma.

SAN ROMÁN, Teresa (1997) *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.

SAN ROMÁN, Teresa (2006) Integração social, aculturação e o valor da las relaciones interétnicas. In F. Checa y Olmos, Á. Arjona, J. C. Checa Olmos (Eds.) *Menores tras la frontera*. Almería: Facultad de Humanidades y Ciências da la Educación.

SEABRA, Teresa (1999) *Educación nas famílias - Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE.

SMITH, Tracy (1997) "Recognising Difference: the Romani 'Gypsy' child socialisation and education process". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, nº 2, pp. 243-256.

BORNER, Stephanie & LAPOV, Zoran (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Comparative Social Research, pp. 23-25.

SCHLAMBACH, Raphael (2004) *Roma and The Economy. Overview Reports*. Berlin Institute for Social Comparative Research, pp. 4-5.

WIEVIORKA, Michel (1995) *Racismo e Modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora.

WILLIS, Paul (1981[1977]) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

YOUNG, Michael, (1982 [1971]), Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In Sérgio Grácio & Stephen R. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Horizonte, pp. 151-187.

# E XPERIENCIA

- PROYECTO ARTEMISA

## EXPERIENCIA

- **PROMOTORES ESCOLARES.** Miguel Ángel Franconetti

### ORÍGENS

El projecte promotores té els seus orígens en la resolucions de la comissió de política social del Parlament de Catalunya 1045/VI i 1046 que és van adoptar a l'any 2001

A patir aquestes resolucions, la direcció general de Serveis comunitaris del Departament de Benestar i família de la Generalitat de Catalunya, es va encarregar l'elaboració de l'estudi sobre la població gitana de Catalunya el juliol de 2002, i finalment va elaborar el Pla Integral del Poble gitano.

En l'apart d'educació es proposa diferents actuacions de les quals destaquen:

- Partir d'actuacions planificades des del Departament d'Educació en el Pla per la Llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural i el Pla Educatiu d'Entorn.
- Potenciar l'educació de les nenes, joves i dones gitanes amb projectes on s'incloguin les seves veus.

La subdirecció general de llengües i entorn es planteja crear l'acció **PROMOCIÓ ESCOLAR**, amb la finalitat de reduir l'absentisme i potenciar l'èxit escolar i social de l'alumnat del poble gitano.

Aquesta actuació es desenvolupa a través d'un professional, **EL PROMOTOR/A ESCOLAR** que s'incorpora a diverses zones de Catalunya on hi ha alt percentatge de l'alumnat gitano amb problemes d'absentisme.

La gestió administrativa del projecte és encarregada a la fundació **Pere closa**, entitat que té com a finalitat social la promoció dels nens, nenes i joves gitanos a Catalunya.

En l'actualitat estan contractats 13 promotores que treballen a 15 zones educatives.

- Al barri Gràcia a Barcelona
- Al barri d'Hostafrancs a Barcelona
- Al barri de Nou Barris a Barcelona
- Al barri de Sant Roc a Badalona
- A Gavà
- A Sant Boi
- A Terrassa
- A Sabadell
- Al barri de Font del Pólvora Girona
- A Figueres Girona
- Al barri de Campclar a Tarragona
- A Reus Tarragona
- A Balaguer a Lleida
- A L'Hospitalet ( P. Gornal)
- Al Prat de Llob. (St. Cosme)

És dona atenció a uns 70 centres educatius aprox.  
Amb una població aprox. de 750 nens/es gitanos.

## **Aspectes innovadors del projecte**

Malgrat algunes aspectes ens puguin resultar obvis aquest és l'únic projecte a nivell estatal que:

- Planteja que són necessàries actuacions extraordinàries envers el nostre poble per tal d'evitar possibles fractures socials als diferents territoris del nostre país, en aquest cas Catalunya.
- Que aquestes actuacions han de ser continuades en el temps, treballant per, des de i amb la comunitat gitana.
- Que aquest nou professional ha d'estar integrat en el Servei educatiu, conjuntament amb la resta de professionals que realitzen tasques d'assessorament i recolzament als centres educatius per tal d'assegurar l'èxit escolar i la cohesió social dels nois i noies gitanos de Catalunya.

## **Els objectius generals del programa són els següents:**

1. Aconseguir l'èxit escolar i la promoció sociolaboral de l'alumnat gitano en coordinació amb tots els agents socials del territori.
2. Promoure i assegurar l'escolarització de l'alumnat gitano a Catalunya a les diferents etapes del sistema educatiu a través de la prevenció, diagnòstic i actuació precoç contra l'absentisme escolar.
3. Reconèixer i incorporar els valors de la cultura gitana dins el currículum escolar per tal de sensibilitzar a la població catalana i donar-li a conèixer la cultura gitana com a integrant i membre de la pròpia cultura de Catalunya.

**Per aconseguir aquest objectius el promotor realitza accions en els següents àmbits d'actuació**

### **1. Centres educatius: alumnat i professorat**

#### **Amb l'alumnat**

El promotor escolar farà més incidència directa amb l'alumnat en l'etapa d'educació secundària, ja que en educació infantil i primària aquesta incidència es realitza més amb les famílies.

- Acompanyament de l'alumnat en el pas de primària a secundària i realització d'un seguiment en la seva continuïtat
- Contribució a l'augment de les seves expectatives d'èxit escolar i sociolaboral,
- reforçar l'esforç i el projecte personal, la planificació del temps de treball i del lleure per tal de millorar la seva socialització.
- establiment de relacions positives entre grup d'iguals, i que la diferència de gènere assegurui possibilitats d'èxit educatiu i social per tothom.
- Contribució a la difusió d'experiències exitoses entre les famílies i l'alumnat gitano pel que fa a la finalització de l'ESO com als estudis Postobligatori com eina d'accés social i millora de la qualitat de vida.

#### **Amb el professorat**

A partir de la informació facilitada pels centres i pels serveis educatius, el promotor/a escolar haurà de:

- realitzar una diagnosi de la situació i planificar una sèrie d'accions preventives i cercar estratègies d'intervenció conjuntament amb els membres del servei educatiu de referència i els equips docents.
- apropar-se a les famílies i a l'alumnat absentista per propiciar el retorn d'aquest a l'escola, en condicions òptimes.
- crear vincles de relació i comunicació entre la família i el centre educatiu.
- donar a conèixer al centre elements configuradors de la identitat del poble gitano.

## Famílies

El promotor ha d'incidir especialment en les famílies sobre el valor de l'escolarització, l'assistència diària a classe i l'aprofitament del temps d'estudi.

- Co-responsabilitzar-se del seguiment del procés educatiu dels seus fills/es.
- i el conjunt d'expectatives altes vers l'educació que reben els seus fills com única font de promoció social futura personal i com a poble que no vol quedar marginat i exclòs en la Catalunya del segle XXI .

## 2.- Entorn Educatiu.

Ja que l'absentisme es un **fenomen complexa** en que intervenen molts factors, les actuacions han de tenir un caràcter integral.

Entenent que han d'anar relacionades amb les accions que desenvolupen els serveis educatius, els serveis socials i les accions i propostes de la comissió d'absentisme de la zona, buscant sempre respostes globals i un treball coordinat transversal.

El Promotor/a escolar treballarà per la cohesió social dintre de l'entorn educatiu amb la idea de crear un clima a les aules, als centres en general i en les interaccions dels centres amb les famílies i l'entorn, que afavoreixin unes interrelacions personals, socials i comunitàries satisfactòries, i en paral·lel serveixin per promoure la participació i el compromís dels diferents agents i sectors en la consecució dels objectius educatius dels centres.

Al mateix temps, el Promotor/a escolar com agent social: Promou la **inclusió**, contra la fragmentació social i l'exclusió. Actua per l'**equitat** i la **integració social**, afavorint la **convivència intercultural**, utilitzant el **diàleg** i l'**acceptació i respecte de l'altre** com a pràctiques generadores de dinàmiques positives. També Promou la **igualtat entre home i dona**. Es declara a favor de la **innovació educativa** com a camí de recerca de solucions educatives adequades a les necessitats dels alumnes gitans.

S'inspira en els principis de **participació i compromís**, tant dels professionals com dels alumnes, de les famílies i del conjunt de la comunitat. I procurarà trobar línies d'actuació **adequades a l'entorn**, a partir dels principis d'**obertura i proximitat** que s'adeqüin a les necessitats del seu entorn i assegurin l'oferta d'una Educació de qualitat.

## EXPERIENCIA

PROYECTO ITACA. Recuperación de la escolarización de menores desescolarizados y con expediente de absentismo

### Proyecto Ítaca

El Proyecto Ítaca tiene como objetivo dotar a los menores de habilidades y herramientas de aprendizaje que les posibilite una mayor adaptación, integración y participación social a través del éxito escolar.

Los destinatarios son menores en riesgo de exclusión social escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos del distrito Puente de Vallecas.

### Proyecto Artemisa II

Para avanzar en la igualdad real, se requiere un compromiso y un cambio de actitudes globales", esta formulación que aparece en el **II Plan Municipal para la igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, 2006-2009**, nos invita a no escatimar esfuerzos para coeducar en igualdad desde todos los ámbitos posibles.

Cambiar actitudes desde un debate sereno, desde actitudes positivas y referentes posibles. Cambiar actitudes descubriendo y visibilizando los cambios que de hecho se están produciendo ya, enfatizarlos desde una fórmula lúdica y celebrativa.

Todo esto perseguimos desde el proyecto **Artemisa II**: hablar de conciliación entre lo privado y lo público, la igualdad de oportunidades, la participación social y los avances en **valores de igualdad** que nos permitan construir una sociedad más justa.

## E<sub>X</sub>PERIENCIA

### VIÑETAS Y PREJUICIOS: UNA VISIÓN DE LOS GITANOS EN LOS CÓMICS O HISTORIETAS Jesús Salinas Catalá\*.

**La lingüística del cómic ha llegado a tal grado de experimentación  
y logro que está en condiciones de expresarlo todo,  
incluso complejos procesos de pensamiento.  
Manuel Vázquez Montalbán**

Esta será una breve aproximación a la presencia de personajes gitanos en los *cómics* o historietas publicados en castellano. La primera apreciación, de quienes se hayan sumergido entre los miles de cómics que hay en el mercado editorial o en Internet, será que muy pocas de las publicaciones los tienen como protagonistas y, en algunas, eventualmente, aparecen como personajes secundarios. En esto hay un equilibrio con lo que ocurre en otros medios artísticos como será en la pintura y la fotografía, donde muy pocos autores tienen colecciones específicas de temática gitana, pero casi todos tienen alguna obra o fotografía del mundo gitano. En los cuentos y relatos infantiles y juveniles, en la literatura en general, ocurren las mismas circunstancias.

*Cómic* es un término anglosajón que en los países castellanohablantes toma el nombre diminutivo de *historieta*. La *historieta* es un producto de la modernidad industrial y necesita ser reproducida y difundida masivamente, relacionando su origen con el de la caricatura y la imprenta.

Los orígenes de los cómics en España están estrechamente ligados a las revistas satíricas y a las publicaciones infantiles. Aquí les llamaremos tebeos, pues una de las primeras publicaciones será *TBO* que nace en 1917, seguida de *Pulgarcito* en 1921 y ya en la posguerra de *Jaimito* y *Pumby* y un sin fin de publicaciones de aventuras: *Hazañas Bélicas*, *Roberto Alcázar* y *Pedrín*, *El Capitán Trueno*, *El Jabato*. Las historietas para adultos aparecerán en los años 70 y su gran desarrollo vendrá fundamentalmente a partir de la democracia.

Siguiendo un cierto orden cronológico y a través de 15 autores y sus publicaciones, nos aproximaremos a las escasas apariciones de los personajes gitanos en el *cómic*.

Dos clásicos del *cómic* europeo serán Tintín y Astérix, ambos dos tendrán a los gitanos dentro de una de sus historietas.

El belga Hergé es el famoso dibujante y guionista de las aventuras de Tintín. En *Las joyas de la Castafiore* (1963), una familia gitana acampa cerca de la gran mansión donde vive Tintín, él se acerca por la noche y ve la paz del campamento gitano: todos alrededor de la hoguera, sus conversaciones, fumando en sus pipas, tocando la guitarra, y dirá “qué nostalgia en esta música!” Pero a los gitanos se les acusará de robar las joyas de la cantante, cosa que después se demostrará que es mentira. Aparecerá la abuela cingara que lee la mano, el padre haciendo canastas, la vida en las caravanas. No faltan tampoco, como hemos descrito, la guitarra y la hoguera nocturna. Vestidos con pañuelos, faldas largas y pendientes en forma de aros, tanto en los hombres como en las mujeres. Visión romántica y nostálgica rodeada de los eternos prejuicios contra los gitanos.

---

\* Agradezco las aportaciones de Federico Pablos (viñetas de F. Ibáñez) y a Xavier Lluch (viñeta de Furillo).

En *Astérix en Hispania*, de Goscinny & Uderzo (1969), los protagonistas Astérix y Obélix pasarán una noche con “unos nómadas muy divertidos. ¡Cantan y bailan continuamente!”. Los gitanos van descalzos, sin afeitado, pantalones remendados, camisas de lunares, pañuelos en la cabeza y preparados siempre para la fiesta. Las jóvenes gitanas guapísimas, faldas largas de muchos colores, pelo larguísimo, pendientes de aros grandes. Imágenes que se irán repitiendo a lo largo de la mayoría de los *cómics*. La *jondura* del cante flamenco queda así caricaturizada:

“¡AAAY-AAAY-AAAY! ¡QUE DE ´EGRACIA HABE NACIO! ¡ANDA, MI MARE!  
¿PO ´QUE ME HA HECHO E ´TO? ¡AAAY-AAAY!”

Dentro de las publicaciones infantiles españolas *La familia Ulises* es una serie de historietas costumbristas creadas a partir de 1945 para la revista *TBO* por el guionista Joaquín Buigas, director del semanario, junto con el dibujante Marí Benejam i Ferrer, que firmaba como BENEJAM.

Llegó a alcanzar una enorme popularidad (en su recuerdo se llegó a editar un sello de Correos conmemorativo en 1997).

Una serie que los especialistas dirán que es de “*un humor blando y benévolo*” protagonizada por una familia de clase media, cristiana, donde la relación entre los miembros es armónica y sin tensiones, los hijos acatan sin rebeldía la autoridad de sus padres y nadie cuestiona jamás el ordenamiento social.

De todas las series humorísticas del tebeo español es quizás aquella en la que es más fácil reconocer situaciones de la vida real, aunque pasando continuas desgracias a los personajes.

Dicho lo anterior, esta larguísima serie que duró desde 1945 a 1979, tiene una página con 18 viñetas dedicada a los gitanos con el título: *El truco del borrico*, y donde se da esa visión, que no parece tan *blanda y benévola*, de los gitanos en aquella España de la posguerra. La visión es la de una familia gitana que la mujer lee la buenaventura en la mano y el hombre con su borrico distrae a la familia Ulises para, finalmente, robarles. Los gitanos aparecen como unos ladrones que viven de timar a las buenas personas y que hablan mal el castellano, signo inconfundible de su marginalidad.

Siguiendo las publicaciones infantiles españolas, entre los años 1960 a 1968, aparecerán intermitentemente las historietas de *La familia Churumbel*<sup>1</sup>, escrita y dibujada por Manuel Vázquez. Es una familia gitana que vive del robo, rodeada de miseria y donde sus personajes son vagos, ladrones, incultos y el contrapunto lo da el hijo mayor que le gusta trabajar como mecánico, fontanero, panadero, ..., siendo éste la oveja negra de la familia que nadie sabe a quien ha salido.

Francisco Ibáñez es uno de los dibujantes-guionistas más prolíficos y de personajes más famosos de las publicaciones de historietas infantiles españolas. El día 20 de enero de 1958, en el número 1.394 de *Pulgarcito*, nacen *Mortadelo y Filemón*, *Agencia de Información*. Disparatadas historietas de los agentes de la T.I.A. Creará también a *Pepe Gotera y Otilio*, *chapuzas a domicilio*, una serie de una empresa de dos, el jefe y el currante, que hacen todo tipo de chapuzas que siempre acaban en algún desastre. Igualmente creará la *13, Rue del Percebe*. La primera historieta fue publicada en la revista *Tío Vivo* el 6 de marzo de 1961 y pronto adquirió enorme popularidad por su estructura novedosa e inusual: una macroviñeta que ocupa una página donde se ve una finca de pisos sin su pared delantera, dejando a la vista los diversos apartamentos y las peripecias de los personajes que los habitan.



El circunstancial uso de personajes gitanos en todas sus series reproducen una iconografía de gitanos vestidos con sombrero cordobés, chaleco, pañuelo al cuello, faja en la cintura y grandes patillas. Las mujeres gitanas, a veces descalzas, con sus trajes de colorines y lunares y sus remiendos, pañoleta al cuello, delantal, pelo en un moño y una enorme flor. Los niños gitanos descalzos, apenas vestidos y sucios. Sus actividades son robar cerdos, jamones, burros, leer la buenaventura en las manos, las juergas alrededor de la hoguera cerca de sus carrromatos, un afilador(!). Y una estampida de gitanas y gitanos huyendo del mal fario de aquel que les ofrece trabajo.

Un dibujante clásico del *cómic* español, Carlos Giménez, describirá en su obra *Rambla arriba, Rambla abajo* (1986) los personajes de posguerra que poblaban esa calle río que son las Ramblas barcelonesas. Aquí aparece el gitano haciendo bailar al oso y la gitanilla que los acompaña con la pandereta, y, en otras viñetas, la gitana que dice la buenaventura o vende flores.

Un personaje gitano singular será el que canta Joan Manuel Serrat en su canción *Romance de Curro El Palmo*, idea que es llevada al *cómic* por Antonio Navarro con el título de *Por Soleá* (1995), revisada y editada en 2008 con el título de *Por Soleá (2.5)*. Se define al personaje como “Su vida era un cúmulo de desgracias: era gitano, media un metro cuarenta y cinco, no era muy listo y además, estaba enamorado”; “ el dolor fue una de las pocas cosas que le fueron fieles durante toda su vida. Quizás también el flamenco”. Acompaña el relato la descripción de la muerte de sus padres por el ejército nacional al descubrir que se dedicaban al estraperlo. Curro se dedica a trabajar de palmero en un tablao y sus padres al estraperlo, oficios atávicos y confirmadores del estereotipo. Otro oficio familiar será el rastro de Madrid, donde su tío Paco tiene un puesto, o el de un amigo enano que trabaja en el espectáculo cómico taurino del bombero torero. Personajes marginales que rodean a un Curro también marginal. Hay un cierta ternura en el tratamiento de este gitano.

El mundo del flamenco queda reflejado en la publicación titulada *Flamenco* (2003), donde se describe el destino, augurado por la tiradora de cartas, y todas las desgracias: celos, ruinas, cárceles, desamores, que parecen ser necesarias para dar cuerpo a las *duquelas*<sup>2</sup> expresadas en el cante flamenco. Vida trágica de este joven gitano empujado por un guión predeterminado. Aparecen en este relato, magníficamente ilustrado, todos los estereotipos que rodean al mundo gitano que se dedica al flamenco.

Bartolomé Seguí en *¿Coca o ensaimada?* (2003), relata una historia a modo de novela negra, con su detective privado metiéndose en líos y con su ayudante “el Gitano”, ataviado de negro, con sus cadenas de oro, patillas, bigotazo, una enorme navaja y de oficio complementario robar carteras a los *giris* en Barcelona.

En la publicación *El Escorpión* (2000-2008, en siete volúmenes), de una potente editorial de *cómics*, aparece *Mejai, la gitana*, como personaje secundario. Comprada por el dinero del poderoso Cardenal Águila tendrá el encargo de asesinar al protagonista de la historieta. Guapa, mala, hechicera, maneja el puñal y el arte del envenenamiento.

De las publicaciones actuales europeas nos llega una historia protagonizada por Tsagoi, el Gipsy. *GIPSY* (1992-2003). Con sus seis volúmenes es el *cómic* donde su protagonista es “el camionero más audaz del continente, un gitano de algún sitio de Europa del este a principios del siglo XXI, que le gusta descubrir otras fronteras, otros imaginarios, para transgredirlos”. Pequeñas referencias a su

infancia, donde vivía en una aldea de gitanos esclavizados por el feudal Konducator y donde su padre le obligaba a aprender violín y a pelearse con los de su edad. Acaba en un orfanato donde mata a su director y escapa. Su única referencia familiar es su hermana a la que paga sus estudios en un colegio en Suiza. Atípico representante de la idea de familia gitana, pero a la vez lastrado por un montón de prejuicios contra los payos. Guapo, mazas, violento, independiente, atraído por la aventura y sus ganancias.

*El Niño* (2005-2006) tiene como protagonista a Vera, una gitana que es enfermera y trabaja en misiones humanitarias en África. Su padre era un famoso violinista cingaro que la apartó de la familia y la puso a estudiar y, al morir el padre, ella descubre que tiene un hermano al que se dedica a buscar. Alguna viñeta dedicada a su antigua familia gitana, donde todos la tratan como a una paya y queda reflejada una visión de pobreza (niños desarrapados y descalzos, abuela cingara fumando en pipa y escupiendo, mujeres jóvenes hermosas con pañuelos y grandes pendientes). En el segundo volumen no hay ninguna mención al tema gitano. El tener raíces gitanas se utiliza para dar singularidad al personaje, pero no desarrollará ningún comportamiento o vocabulario o mención a lo gitano en el resto de la historia.

*Euskalorro*s (2003-2005) son unas historietas protagonizadas por cuatro *kalorros*<sup>3</sup> de *Euskal Herria*, discurren sus aventuras algunas veces dentro del ambiente de la *kale borroka*, pero a su rollo. Exaltación de la violencia, de las drogas, del hacer lo que les viene en gana. Una de las historietas, *Ché "de Barra"*, donde hay una protesta de familias gitanas porque les han tirado sus casas. Acaba tomando la Diputación Foral donde uno está defecando en la terraza, otro haciendo fuego en la habitación, y aparecen la cabeza de dos burros por las ventanas, van armados con escopetas y hachas,..., y rodeados de policías y helicópteros. Una imagen que vale por mil prejuicios.

*Pericés, el Pillastre* (2006), es según su autor un "simpar gitanaco, eso sí, mi autocensura, no me pregunten por qué, me obligó a cambiarle el título al bueno de *Pericés, el gitano* a uno algo más admisible e irónico: *Pericés, el Pillastre*. Pericés es un simpático gitano, que como casi todos mis personajes, carece de pasado, presente y futuro. Simplemente ahí está, haciendo cosas". La autocensura del autor no ha llegado a eliminar la violencia y la imposición de sus deseos a ancianas o niños a punta de navaja e insultos.

*Freedom Gipsy People (libertad para el Pueblo Gitano)*(2009). Furillo es un dibujante de historietas poco conocido, pero los amantes del cómic lo pueden seguir en publicaciones como TMEO, y ahora publica de una manera discontinua una pequeña tira en la revista el Jueves. El Jueves es una revista semanal de humor, una publicación consolidada y muy conocida que no pone límites ni a los temas ni a los personajes que sus dibujantes quieren tratar. En ese contexto Furillo, llamado el *rey de lo Spanish-bizarro, Hispano-kistch e Ibero-freak*, titula su tira *Freedom Gipsy People (libertad para el Pueblo Gitano)*. No es que haga un tratamiento especial con el tema gitano, porque sus historias entran en lo escatológico, en lo horrible, en lo grotesco, para ofrecernos lo peor, lo más sucio y lo más hortera de lo que somos. Y aquí se ensaña, más que en cuestiones culturales de los gitanos, en lo más marginal, aquello que embrutece la visión de las cosas para llevarlas, supuestamente a la risa, pero también, inevitablemente, a ahondar y consolidar la naturalización del atraso, de lo hortera, del mal gusto, de la delincuencia al por menor y demás estereotipos que hemos forjado sobre los gitanos.

Si empezaba este trabajo asegurando que son muy pocos los *cómics* o historietas que tienen protagonistas gitanos, ahora también puedo asegurar que, aun siendo pocos, **casi todos ellos coinciden en un tratamiento estereotipado y negativo de los gitanos y gitanas.**

Se desarrollan los estereotipos tradicionales: salvajes y sin cultura, supersticiosos, sucios, ladrones, vendedores de drogas, falso pobre (despilfarradores /no ahorrar/ vivir al día), vagos, inmorales, violento y primitivo, dedicado a actividades delictivas, no cumplen las leyes ni las normas, no quieren integrarse, maleducados, ...

En menor medida pero también se desarrolla el estereotipo positivo-romántico: idea de libertad y viaje, vida bohemia, toreo, flamenco (cante /baile /artistas ), mágicos, quirománticos, ...

En ningún caso se plantean ideas positivas como pueden ser la hospitalidad y solidaridad dentro de la familia extensa, los fuertes lazos familiares, la atención y el respeto a los mayores, ...

Todo lo descrito nos lleva a considerar que, la aportación de los *cómics* o historietas a la visión del mundo gitano, únicamente refuerza y hace más estridentes los estereotipos negativos y/o románticos que se han construido sobre los gitanos. Estereotipos que están ayudando a consolidar los prejuicios, generalizándolos y naturalizándolos, empujando la imagen de los gitanos hacia la exclusión y no hacia el reconocimiento de su cultura, de su verdadero sistema identitario.

Julio 2009

El material multimedia editado consta de:

- 1.- Introducción (el artículo anterior)
- 2.- Argumentos y propuesta didácticas
- 3.- Bibliografía y documentación
- 4.- Galería de viñetas (unas cien viñetas descritas en el artículo anterior)

<sup>1</sup> Magnífico trabajo sobre estas historietas publicado por la Revista *La mirada limpia*, nº 9, en su suplemento de Octubre de 2002. Julio Iglesias de Usell y Juan J. Ruiz-Rico, *Dinámica de la marginación de la minoría gitana. Análisis de un caso.*

<sup>2</sup> Penas

<sup>3</sup> Gitanos

## PUBLICACIONES UTILIZADAS

1. Las aventuras de Tintín *Las joyas de la Castafiore* (1963). Hergé. Editorial Juventud. Barcelona.
2. *Astérix en Hispania* (1969). Goscinny & Uderzo. Salvat Editores.
3. La familia Ulises (1945-1979) *El truco del borrico* (¿). Guionista Joaquín Buigas, dibujante Benejam. Revista TBO. Barcelona. Esta historieta se encontró en un coleccionable de Gráficas de Prensa Diaria, SA. TBO. Prioridad.(2003) Ediciones B.S.A.
4. *La familia Churumbel (1960-1968)*. Manuel Vázquez. Revista El Campeón, del 14 de marzo de 1960. DDT número 595, de 8 de octubre de 1962. Almanaque del DDT, 1968.
5. Francisco Ibáñez
  - PEPE GOTERA Y OTILIO. FRANCISCO IBAÑEZ Y OLÉ!. Pepe Gotera y Otilio. Chapuzas a Domicilio. 2001 Francisco Ibáñez. 2001, ediciones B.S.A. Es un coleccionable del periódico Diario de Sevilla
  - 13 PUE PERCEBE 1. SUPER HUMOR MORTADELO N°.-34; Francisco Ibáñez. Ediciones B. S.A. Barcelona. 1º Edición 2001.
  - MORTADELO2. SUPER HUMOR. VOLUMEN 12. Ediciones B. (Bruguera). S.A. 1988. Francisco Ibañez . En la Historieta “Los Monstruos” Página 13-B
  - MORTADELO3. SUPER HUMOR. VOLUMEN XIII. Editorial Bruguera. S.A. 1984. 4º edición . En la Historieta “¡PÁNICO en el ZOO!” Páginas 39-B y 40B . F. Ibáñez.
  - MALDICIÓN GITANA II. SUPER HUMOR MORTADELO Y FILEMÓN. VOLUMEN 5. Ediciones B. (Bruguera). S.A. 6ª Edición. 2005. Francisco Ibañez En la Historieta “La Maldición Gitana” Páginas 37B-44B
6. *Rambla arriba, Rambla abajo* (1986). Carlos Giménez. Ediciones Glénat. Barcelona.
7. *Por Soleá (2.5)* (2008). Antonio Navarro. Edicions de Ponent. Alicante.
8. *Flamenco* (2003). Santos de Veracruz & Jorge Zentner. Astiberri Ediciones. Bilbao.
9. *¿Coca o ensaimada?* (2003). Bartolomé Seguí. Edicions de Ponent. Alicante.
10. *El Escorpión La marca del diablo y otros volúmenes*, (2000-2008). Desberg y Marini. Norma Editorial. Barcelona.
11. *GIPSY La estrella del gitano y 5 volúmenes más*, (1992-2003). Smolderen y Marini. Norma Editorial. Barcelona.
12. *El Niño. La pasajera de Capricornio y otro volumen*. (2005-2006). Perrisin+Paulovic. Norma Editorial. Barcelona.
13. *Euskalorros “Liando Pollos”* (2003-2005). Inda Abarrots Altolaguirre. Colección TMEO. Edita EZREN KULTUR TALDEA. Vitoria-Gasteiz.
14. *Pericés, el Pillastre* (2006). Jesús Vázquez. Revista MALAVIDA. Zaragoza.
15. *Freedom Gipsy People (libertad para el Pueblo Gitano)* (2009). Ignacio Murillo “Furillo” Revista el Jueves. Barcelona. Las viñetas utilizadas aparecen en los números:
  - EL ZARPAS N°1652 PG 46 ENERO09
  - GITANOS EN LA PLAYA N°1654 PG 36 FEBRERO09
  - ROBANDO EN EL SUPERMERCADO N°1664 PG 51 ABRIL09
  - EL NOVIO CHINO N°1665 PG 47 ABRIL09
  - PELUQUERÍA N°1666 PG 51 MAYO09

## EXPERIENCIA

### LÍNEA EDITORIAL DEL CIDE SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DE LA INVESTIGACIÓN A LOS MATERIALES EDUCATIVOS PRÁCTICOS Montserrat Grañeras - CIDE



#### La línea editorial del CIDE sobre Educación Intercultural: de la investigación a los materiales educativos prácticos.

El CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) es una iniciativa del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), siendo éste una Unidad del Ministerio de Educación que cuenta con una larga tradición de investigación en materia educativa, en general, y en el ámbito de la interculturalidad, en particular.

La trayectoria del CIDE en educación intercultural ha llevado a formular los objetivos del CREADE en términos de combinación de esfuerzos, desarrollo conjunto de recursos y un mapa global de acciones de ámbito nacional y, en un futuro, también internacional. Dichos objetivos se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Reunir, desarrollar y facilitar recursos interculturales en respuesta a las demandas de los y las profesionales del ámbito social y educativo.
- Ofrecer formación y asesoramiento para el desarrollo de competencias interculturales.
- Promover la investigación y la innovación en el ámbito intercultural.
- Recabar y facilitar datos sobre los sistemas educativos de los países de origen de nuestro alumnado extranjero.



## **LINEAS DE ACTUACIÓN DEL CIDE-CREADE**

Son tres los ejes que soportan la actuación del CIDE en materia de Educación Intercultural: el portal CREADE, la línea de investigación y estudios sobre diversidad y la línea editorial.

A continuación se describen las dos primeras para, posteriormente, dar paso a la

### **A) LA CARA VISIBLE DEL PROYECTO: EL PORTAL WEB DEL CREADE**

En su objetivo de alcanzar a todos los y las profesionales de la educación, en todos sus ámbitos, formales y no formales, el CREADE se presenta a través de un portal web, ([www.mec.es/creade](http://www.mec.es/creade)) traducido a trece lenguas, que se concibe no sólo como imagen y herramienta de divulgación de sus actividades sino como un auténtico centro virtual de documentación y recursos, con acceso directo a bases de datos sistematizadas y especializadas en diversos tipos de recursos: bibliográficos y documentales, audiovisuales, nuevas tecnologías, directorios. El portal, ofrece, así mismo, secciones diseñadas en función de las demandas de información recogidas entre el profesorado y otros educadores.

### **B) MANTENIMIENTO DE LA LINEA DE INVESTIGACIÓN**

Mantenimiento de la línea de investigación sobre educación intercultural, mediante el desarrollo de investigaciones y la convocatoria de premios (entre los cuales, el Premio ASELE-CREADE para fomentar la investigación y la práctica sobre Interculturalidad y Enseñanza de Segundas Lenguas), y creación de un Gabinete de estudios (detección y análisis de buenas prácticas educativas, estudios de casos, análisis de legislación, análisis de políticas educativas).

### **C) LÍNEA EDITORIAL SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

La línea editorial del CREADE aspira a generar y agrupar recursos interculturales válidos y variados, con el deseo de recoger las necesidades

detectadas por la comunidad educativa en el ámbito de la educación intercultural, y ofrecer respuestas adecuadas a las mismas. En la actualidad se están desarrollando seis Colecciones de materiales didácticos interculturales, y un conjunto de publicaciones en colaboración con Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

### **Cuadernos de Educación en Valores**



profesorado.

Esta colección, realizada con FETE-UGT, surge como respuesta a las preguntas que los alumnos y alumnas realizan sobre temas que les interesan, así como al interés por trabajar la educación en valores y ciudadanía desde las etapas de infantil y primaria. La colección cuenta con seis números sobre diferentes temas de Educación en Valores y un libro dirigido al

### **Cuadernos de Educación Intercultural**



multiculturales.

La colección "Cuadernos de educación intercultural", financiados y coordinados conjuntamente por el CIDE y FETE-UGT y publicados por la editorial Catarata, está concebida para dar respuestas a las necesidades de la comunidad educativa, proporcionando a los equipos directivos y a los profesionales de la educación en general materiales útiles para la organización, gestión e intervención en centros escolares

### **Colección Entre Manos**



Esta colección tiene como objetivo editar materiales y herramientas útiles para acercar teoría y práctica, trasladando el conocimiento acumulado por la investigación en educación intercultural a la

práctica educativa. Se ha iniciado esta colección con la “Guía Inter: una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural a la escuela”, publicación que ha recibido el Premio Aula 2007.

### **Colección Palabras con voz**



La Colección Palabras con voz se centra en la tradición oral como una forma genuina de interculturalidad y la garantía de pervivencia de la memoria colectiva. El primer número es “Una vida de cuento” de Boniface Ofogo.

### **Colección Estudios del CREADE**



Abarca estudios sobre Educación Intercultural, incluyendo aquellos que parten de la propia experiencia como fuente de conocimiento para una reflexión teórica. Las primeras publicaciones han sido “Género, inmigración y escuela” del Colectivo IOE, “La razón mestiza. Agenda intercultural” de Manuel García Guerra y “Voces del aula. Etnografía de la escuela multilingüe” de Luisa Martín Rojo y Laura Mijares.

#### **Colección CREADETIC**



Pretende aprovechar las posibilidades y nuevos soportes que ofrecen las nuevas tecnologías para acercar materiales de calidad al máximo posible de personas y lugares. El primer ejemplar de esta colección es el documental, titulado “Trafficombo”, editado en formato CD-ROM.

### **Publicaciones ASELE-CREADE**



Tienen como objetivo fomentar la investigación y la práctica sobre Interculturalidad y Enseñanza de Segundas Lenguas. La colección cuenta con dos números: “El estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera” de Marta Higuera García y “El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales” de

Carmen Ramos Menéndez.



Además de estas publicaciones, el CREADE recoge aquellos trabajos premiados en las convocatorias de los “Premios nacionales de investigación e innovación educativa” del Ministerio de Educación enmarcados en el ámbito de la educación intercultural y estudios realizados por el CIDE-CREADE. Entre estos últimos, cabe destacar la publicación “La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España”. El estudio presenta una descripción y análisis de las medidas educativas que se están poniendo en práctica en España para dar respuesta a las necesidades del alumnado inmigrante.

Por otro lado, el CIDE-CREADE elabora anualmente el boletín “Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español”, que ofrece un análisis cuantitativo del proceso de incorporación al sistema educativo español de niños y niñas extranjeros.

## CONCLUSIONES

Es importante no perder de vista el hecho de que los recursos son fundamentales pero no son capaces, por sí solos, de provocar cambios y mejoras reales para la construcción de una sociedad intercultural. La acumulación de recursos carente de análisis y reflexión puede incluso convertirse en una fuente de confusión. Para ser eficaces, éstos deben estar orientados por una propuesta, una intención de abrir nuevos caminos. Y nuestra propuesta es, claramente, trabajar por la aplicación de un enfoque intercultural en la educación, tanto en contextos formales como no formales, y por la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía más inclusivo y participativo.

En este sentido, es importante señalar que concebimos el CREADE no como un remedio, receta o solución para un “problema”, sino como un punto de partida, un espacio que permita compartir, debatir, proponer y sugerir, buscando juntos nuevas formas de pensar y actuar.



[www.educacion.es/create](http://www.educacion.es/create)

## **E**XPERIENCIA

### **ALREDEDOR DE JOSÉ HEREDIA MAYA**

REVISTA Nº 27 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos

#### **EDITORIAL**

#### **ALREDEDOR DE JOSÉ HEREDIA MAYA**

*El arte no es un arte para las masas desde su nacimiento;  
se vuelve arte para las masas como resultado de una suma de esfuerzos.*

**Vladimir Maiakovski.**

Queremos sumarnos al esfuerzo de facilitar, desde la idea de Maiakovski y desde la humildad de nuestra revista, el conocimiento de José Heredia, para que su arte se expanda y sea un referente, para gitanos y no gitanos, para las personas que desde la literatura, el teatro y la poesía abrimos caminos para el conocimiento, para la igualdad, para el valor de los diversos maestros y maestras y de sus diversas culturas.

Queremos, desde la vocación y responsabilidad de este recurso público que es la Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, recopilar y ofrecer una serie de artículos, entrevistas, trabajos,... Algunos de José Heredia; otros, de aquellas personas, periodistas o instituciones que algo tenían que decir de él. La dificultad de encontrar la obra de José Heredia también anima esta publicación.

La amistad no necesita justificaciones. Si partimos de una amistad de tantísimos años no tiene sentido buscar justificaciones a esta publicación dedicada a José Heredia. Si alguien cree que la amistad evita o esconde alguna mediocridad, aquí se equivoca. Pero si alguien nunca se ha acercado a la obra (escrita y vivida) de José Heredia Maya, tendríamos que decirle aunque sea sólo aquello que ya ha tenido un reconocimiento oficial (La Junta de Andalucía le concede el *Premio Andaluz Gitano* en el año 2000; el Instituto de Cultura Gitana le concede *Premio de Cultura Gitana* el 8 de Abril de 2008 en la modalidad de Literatura ;...) que vienen a reconocer lo que todas y todos sabíamos: José Heredia es un gitano, andaluz, universal, filólogo, poeta, autor teatral, ensayista, profesor universitario formador de maestros/as, flamencólogo, pionero de la fusión del flamenco con otras músicas, precursor de la interculturalidad, abanderado de la lucha por el buen nombre de los gitanos y uno de los iniciadores del movimiento asociativo gitano, impulsor de la continuidad académica de la infancia y juventud gitana (miembro promotor de la Fundación Tagore que a ello se dedica),... y siempre -desde su limpia mirada- amante del saber, creador, crítico ante cualquier injusticia y preconizador de la fraternidad.

Como dice un personaje de Shakespeare, “*el tiempo y la marea no esperan a nadie*”, así que nos planteamos que ha pasado suficiente tiempo para reconocer y reconocernos en aquellas personas que han sido y son, a lo largo de estos treinta años de andadura, compañeras y compañeros de camino, y en su obra referentes necesarios en nuestras reflexiones, debates y reivindicaciones de nuestro trabajo y de nuestras relaciones con los gitanos y gitanas.

Y su cercanía empieza un cinco de septiembre de 1983 donde aparecerá en nuestras Jornadas con su conferencia *La escuela como hecho unificador*. Desde entonces hemos andado juntos, ni delante ni detrás, juntos durante todos estos años. En ellos ha compartido su profesionalidad en la enseñanza, sus trabajos, sus posicionamientos, tantas veces a contracorriente.

Su espectáculo flamenco *Camelamos Naquerar* (1976), en el que denunciaba la situación de injusticia y racismo que sufría el pueblo gitano, fue un grito que llegó a los gitanos y ayudó al nacimiento del asociacionismo gitano, también a nuestro movimiento educativo que con el tiempo nos llevó a constituirnos como la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Luego llegaría su *Macama Jonda*, su mensaje e insistencia de que había un camino de encuentro y abrazo fraternal entre las personas, entre las culturas. Y nosotros estábamos trabajando por una escuela intercultural, plural, inclusiva, también en la misma línea que la revista que dirigió: *La mirada limpia*, que aunó miradas y analizó dónde se incuban los desencuentros.

Pero donde ha habido más duende, donde nuestros latidos han estado más a compás con los de Pepe, ha sido con su poesía. Él ha venido a varias de nuestras Jornadas a leernos sus poemas, a dejarnos entrar en los sentimientos, en las vivencias que le llevan a escribir poesía. Con él nos hemos emocionado hasta las lágrimas, hasta tener que interrumpir y refugiarnos tras el escenario y dejarnos llorar, y serenarnos y volver de nuevo a su poesía, al latido compartido. Pepe es el único que nos ha hecho llorar en nuestras Jornadas y con él queremos ahora estremecernos y compartir cuantas ilusiones y latidos nos deje la vida.

Feliz encuentro con el duende de su *voz ronca pero a la vez aterciopelada*, con una de las *más renovadoras aportaciones a la poesía de cualquier tiempo en castellano*. También con la persona ética, amiga y singular.

Empezando el año 2009

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

## **SUMARIO REVISTA Nº 27**

### SUMARIO

1. EDITORIAL:  
ALREDEDOR DE JOSÉ HEREDIA MAYA Asociación de  
Enseñantes con Gitanos
2. LA MIRADA LIMPIA Y LA VOZ POÉTICA DE JOSÉ HEREDIA  
MAYA. Antonio Carmona Fernández
3. BIOGRAFÍA CONTADA POR SUS HIJOS. José y Elías Heredia  
Moreno
4. ALREDEDOR DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE JOSÉ HEREDIA  
MAYA. Jesús Salinas Catalá
5. UN ABRAZO. Joaquín Albaicín
6. LA SOLEDAD DEL ARCÁNGEL MORENO. Joaquín Albaicín
7. ANTES QUE NOS HABITE EL OLVIDO. Jesús Salinas Catalá
8. HABLANDO DE SU POESÍA Y TEATRO. Jesús Salinas Catalá
9. LA POESÍA, A VECES, ES PURO OXÍGENO PARA EL QUE LA  
CREA. J. Arias.
10. NO HE HECHO CASO AL SILENCIO. Paco Espínola

### TEXTOS DE JOSÉ HEREDIA MAYA

11. UN GITANO BIEN VALE UNA FLOR. José Heredia Maya
12. MARTOS MALDITO. José Heredia Maya
13. OLORES NATURALES. José Heredia Maya
14. LA MIRADA LIMPIA (o la existencia del otro). José  
Heredia Maya
15. LA LLAVE DE ORO DEL CANTE A JOSÉ MONGE CRUZ,  
CAMARÓN DE LA ISLA. José Heredia Maya
16. LA EXISTENCIA DEL OTRO. José Heredia Maya
17. EL OTRO O SEMBRAR LA UTOPIA. José Heredia Maya
18. LOS HERALDOS NEGROS. José Heredia Maya
19. NACIMIENTO LÍRICO. José Heredia Maya
20. PALABRAS DE AGRADECIMIENTO AL PREMIO DEL INSTITUTO  
DE CULTURA GITANA. José Heredia Maya
  
21. NOTICIAS, CRÍTICAS TEATRALES, PARTICIPACIÓN EN  
CONGRESOS, ANUNCIOS DE SUS LIBROS, . . . .
22. HOMENAJE A JOSÉ HEREDIA CON LA REEDICIÓN DE PENAR  
OCONO
23. BIBLIOGRAFÍA

## **E**XPERIENCIA

### **FORTALECIMIENTO Y RECUPERACIÓN DE LA TRADICIÓN ORAL DE LA KUMPANIA DE BOGOTÁ A TRAVÉS DE CUENTOS, MITOS, LEYENDAS Y MÚSICA.**

PRORROM Proceso Organizativo del Pueblo Rrom de Colombia

PRORROM

**Proceso Organizativo del Pueblo Rrom de Colombia**

**Protseso Organizatsiako le Rromane Narodosko Kolombiako**

**PRORROM** forma parte de **Saveto Katar le Organizatsi ay Kumpeniyi Rromane Anda'1 Americhi** / Consejo de Organizaciones y Kumpeniyi Rom de las Américas (SKOKRA, por sus siglas en romanés).

#### **Fundación**

El 5 de agosto de 1998, en la *kumpania* de Girón (Santander), en el marco del histórico encuentro llamado “Pasado, Presente y Futuro del Pueblo Rrom de Colombia”, surgió el Proceso Organizativo del Pueblo Rrom (Gitano) de Colombia, (PRORROM).

*Saveto Katar le Organizatsi ay Kumpeniyi Rromane Anda'1 Americhi* / Consejo de Organizaciones y Kumpeniyi Rom de las Américas (SKOKRA) se fundó el 16 de marzo de 2001 en Quito (Ecuador), en el contexto del encuentro “El Pueblo Rrom (Gitano): El Otro Hijo de la Pachamama”, que fuera convocado por PRORROM y en el que participaron organizaciones Rrom de Canadá, Estados Unidos, México, Colombia, Ecuador, Brasil, Chile y Argentina.

#### **Objetivos**

Según el artículo 3 de los Estatutos, PRORROM tendrá los siguientes objetivos:

- 01. Defender**, recuperar y valorar la historia y las tradiciones étnicas y culturales del pueblo Rrom.
- 02. Proteger** los derechos patrimoniales consuetudinarios, así como el patrimonio cultural e intelectual del pueblo Rrom.
- 03. Propugnar** por que el Estado colombiano reconozca, promueva y garantice los derechos colectivos del pueblo Rrom.
- 04. Evitar** cualquier forma de discriminación negativa, de racismo, de xenofobia, de intolerancia y de exclusión contra el pueblo Rrom.
- 05. Promocionar** y difundir ante la sociedad mayoritaria los conocimientos y saberes tradicionales del pueblo Rrom, al igual que sus valores éticos y culturales.
- 06. Exigir** la proyección explícita hacia el pueblo Rrom de todos los derechos que constitucional y legalmente amparan a los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes en Colombia.
- 07. Propender** porque el Estado colombiano aplique taxativamente las normas jurídicas internacionales que protegen los derechos del pueblo Rrom.
- 08. Luchar** por la ampliación de los espacios de autonomía del pueblo Rrom, buscando el reconocimiento de sus autoridades propias y validando la existencia y vigencia de su sistema jurídico propio o *Kriss Romaní*.

- 09. Construir**, con el apoyo del Estado colombiano, el Plan de Vida del pueblo Rrom de manera que garantice la viabilidad de alternativas al desarrollo para este pueblo.
- 10. Propiciar** la apertura de espacios interculturales necesarios a fin de garantizar el devenir autónomo de la opción civilizatoria propia del pueblo Rrom.
- 11. Buscar** que las entidades públicas y privadas se adecuen institucionalmente a la realidad étnica y cultural del pueblo Rrom, de manera que puedan atender apropiadamente sus demandas y reivindicaciones.
- 12. Trabajar** por la generación de alternativas económicas y productivas para el pueblo Rrom acordes con su tradición étnica y cultural.
- 13. Propiciar** que el Estado colombiano apoye los oficios y actividades económicas tradicionales del pueblo Rrom, al igual que coadyuve a definir unas políticas de empleo dirigidas para los Rrom que atiendan sus tradiciones étnicas y culturales.
- 14. Apoyar** la realización de investigaciones sociales que estén orientadas a profundizar el conocimiento acerca del pueblo Rrom.
- 15. Propugnar** por que el Estado colombiano implemente programas de educación bilingüe e intercultural apropiadas para el pueblo Rrom.
- 16. Procurar** el acceso de los jóvenes Rrom a la educación media y superior en condiciones favorables y que garanticen su permanencia.
- 17. Contribuir** a la implementación de un modelo alternativo de atención en salud para el pueblo Rrom que garantice un adecuado acceso a los servicios de salud que deberán ser oportunos, compatibles, autosostenibles, eficaces, eficientes, mantener la calidad y calidez, y cuyas acciones se orienten a fortalecer la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud.
- 18. Aportar** para que los planes y programas estatales de salud tengan en cuenta los conocimientos, prácticas y usos de los distintos medios de diagnóstico y tratamiento propios del pueblo Rrom.
- 19. Promover** la seguridad y soberanía alimentarias del pueblo Rrom.
- 20. Procurar** que el Estado colombiano defina acciones afirmativas tendientes al mejoramiento sustancial de la calidad de vida del pueblo Rrom.
- 21. Propender** porque el Estado colombiano garantice el consentimiento libre informado del pueblo Rrom, a través de sus autoridades e instituciones representativas, cada vez que se prevean proyectos de desarrollo, medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarle directamente.
- 22. Propiciar** que el pueblo Rrom tenga acceso equitativo, permanente y apropiado a los medios masivos de comunicación social.
- 23. Exigir** el acceso de representantes del pueblo Rrom a las diferentes instancias de participación creadas por las instituciones gubernamentales y poderes públicos.
- 24. Contribuir** a la creación y consolidación de aquellas instituciones e instancias propias que el pueblo Rrom requiera, para avanzar en el proceso de reconocimiento de sus derechos colectivos.
- 25. Viabilizar** la generación de los mecanismos e instancias necesarias que propicien el establecimiento de contactos, relaciones e intercambios fluidos y permanentes de los Rrom de Colombia con la comunidad Rrom internacional.
- 26. Propugnar** por que el Estado colombiano, en consulta y concertación con el pueblo Rrom, diseñe las disposiciones legales y normativas que se requieran a fin de poner fin a la asimetría legislativa existente en cuanto al tratamiento de los diferentes grupos étnicos reconocidos oficialmente en el país.

### Temáticas de trabajo

- 01.- Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) y derechos colectivos.
- 02.- Biodiversidad y conocimientos tradicionales del pueblo Rrom
- 03.- Diversidad cultural y patrimonio cultural e intelectual del pueblo Rrom.
- 04.- Interculturalidad y multiculturalismo.
- 05.- Alternativas al desarrollo.
- 06.- Educación bilingüe e intercultural.
- 07.- Políticas públicas, ciudadanía y etnicidad.
- 08.- Pluralismo jurídico y acceso a la justicia.
- 09.- Reparaciones colectivas.
- 10.- Memoria histórica.
- 11.- Relaciones Estado-pueblo Rrom.
- 12.- Relaciones internacionales.
- 13.- Derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario (DIH).
- 14.- Convenio 169 de la OIT e instrumentos internacionales de protección.
- 15.- Estudios estadísticos y demográficos sobre el pueblo Rrom.

### Publicaciones

1. AA.VV. **Poesía indígena y Gitana contemporánea de Colombia.** Proceso Organizativo del Pueblo Rrom (Gitano) de Colombia (PRORROM). Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Suport Mutu. Bogotá, D.C. 2000. [128p.].
2. *PROCESO ORGANIZATIVO DEL PUEBLO RROM (GITANO) DE COLOMBIA, PRORROM* **Los Rrom de Colombia. Itinerario de un pueblo invisible.** Suport Mutu. Proceso Organizativo del Pueblo Rrom (Gitano) de Colombia (PRORROM). Bogotá, D.C. 2000. [268p.].
3. *PROCESO ORGANIZATIVO DEL PUEBLO RROM (GITANO) DE COLOMBIA (PRORROM) y SAVETO KATAR LE ORGANIZATSI AY KUMPENIYI RROMANE ANDA L AMERICHI (SKOKRA).* **El Otro Hijo de la Pacha Mama / Madre Tierra: Declaración del Pueblo Rom de las Américas – O Kaver Shav Katar e Pacha Mama / Amari Dey e Phuv: Deklaratsia le Rromane Narodoski anda l Americhi – The Other Son of Pacha Mama / Mother Earth: Declaration of the Roma People of Americas.** Edición Trilingüe Español-Romanés-Inglés. PRORROM. SKOKRA. Bogotá, D.C. 2001. [16p.].
4. *PROCESO ORGANIZATIVO DEL PUEBLO RROM (GITANO) DE COLOMBIA, PRORROM.* **Tras el rastro de Melquíades: Memoria y resistencia de los Rrom de Colombia.** Proceso Organizativo del Pueblo Rrom (Gitano) de Colombia, PRORROM. Bogotá, D.C. 2005. [168p.].
5. *PROCESO ORGANIZATIVO DEL PUEBLO RROM (GITANO) DE COLOMBIA, PRORROM.* **Le paramici le Rromenge jay besen akana ando o Bogotá. Fortalecimiento y recuperación de la tradición oral de la *kumpania* de Bogotá a través de cuentos, mitos, leyendas y música.** PRORROM. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. 2008. [172p.].

### Material audiovisual

1. **Ame le Rrom.** Disco Compacto con once canciones de música tradicional rromaní. Bogotá, D.C. 2005.
2. **Ame le Rrom.** Serie Entretnias. Realización y producción de veintidós (22) programas de diez (10) minutos cada uno, sobre aspectos de la cultura y problemática actual del pueblo Rrom de Colombia realizados para el canal Señal Colombia. Bogotá, D.C. 2002



# ALREDEDOR DE ANTONIO GÓMEZ ALFARO

## ANTONIO GÓMEZ ALFARO: UN REFERENTE PARA LOS PROFESORES Y PROFESORAS, Y DE MODO ESPECIAL PARA LOS ENSEÑANTES CON GITANOS

José Eugenio Abajo<sup>1</sup>

<<Porque ésta es la escala gradual de nuestro conocimiento: primero, entender las cosas o creer que las entendemos; segundo, entenderlas bien; tercero, entenderlas mejor; cuarto, entender que no hay manera de entenderlas sin mejorar nuestras entendederas.>> (ANTONIO MACHADO)<sup>2</sup>

<<Conocer es construir significados de la realidad en la cual estamos inmersos.>> (JEROME BRUNER)<sup>3</sup>

Antonio Gómez Alfaro no se ha dedicado profesionalmente a la docencia. Puede parecer paradójico que sostengamos que alguien que no ha ejercido de profesor (salvo, de un modo puntual, como conferenciante en cuantas asociaciones y universidades se lo han pedido) constituye una referencia para el profesorado. Y, sin embargo, desde la Asociación de Enseñantes con Gitanos, consideramos que existen importantes motivos para realizar tal afirmación. En Primer lugar, porque él es una de las personas que más ha contribuido a la investigación y a la difusión de la historia del Pueblo Gitano. Una historia, como él mismo nos indica, <<sistemáticamente silenciada por quienes venían entendiendo la historia como una relación de fastos cortesanos>><sup>4</sup> y que <<apenas ha merecido la atención de la historiografía>><sup>5</sup>. Gómez Alfaro se ha rebelado contra este olvido y ninguneo y, pacientemente, ha ido rastreando documentos en múltiples y dispersos archivos y también en fuentes literarias, y sus hallazgos los ha ido ordenando, analizando y completando progresivamente, para después devolvérselos en artículos y libros convenientemente redactados que, de un modo veraz, nos *enseñan* la historia de los españoles gitanos.

### UNA AMPLIA FORMACIÓN HUMANÍSTICA

Pocas veces se puede afirmar con tanta propiedad que nos hallamos ante una persona con una sólida y plural formación académica. Antonio está titulado en tres especialidades universitarias distintas: doctor en Derecho, licenciado en Ciencias de la Información y Diplomado en Criminología. Trabajó

---

<sup>1</sup> José Eugenio Abajo es miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos y ha elaborado este texto comisionado por la propia asociación para el panel "En torno a Antonio Gómez Alfaro", de las XXIX Jornadas de Enseñantes con Gitanos (Madrid, 4-6 de septiembre de 2009).

<sup>2</sup> ANTONIO MACHADO (1936): *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

<sup>3</sup> JEROME BRUNER (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>4</sup> GÓMEZ ALFARO, A.: *Los retos de una reconstrucción histórica*, en ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (2005): *Memoria de papel. XXV Jornadas de Enseñantes con Gitanos*, Madrid: Asociación de Enseñantes con Gitanos.

<sup>5</sup> Id.

muchos años de periodista en diversos medios, publicando múltiples artículos y reportajes sobre los más variados aspectos y noticias, destacando su labor en el diario "Pueblo", en el que fue sucesivamente redactor, redactor jefe y subdirector.

Una faceta clave en su conformación intelectual, es la de lector impenitente (en varios idiomas) y apasionado por la literatura. Además, Antonio en su juventud fue cofundador de la revista de poesía *Alfoz* y publicó poemas en alguna de las más prestigiosas revistas de poesía de la época, tales como la publicación periódica *Poesía española* (dirigida por José García Nieto), hasta el punto de que figura reseñado en algún estudio sobre los poetas españoles del siglo XX<sup>6</sup>. También se dedicó a la crítica literaria, publicando reseñas sobre literatura en varias revistas, entre otras, *Cuadernos Hispanoamericanos*, *Sábado Gráfico* (donde fue redactor) y *La Estafeta Literaria* (donde llegó a ser director), ésta última <<una de las revistas literarias más importantes del siglo XX>><sup>7</sup>.

Con su formación y con el empeño que pone en todo lo que hace, Antonio podía haberse labrado un prestigioso lugar en el mundo literario y haberse instalado allí, en el ámbito de la cultura reconocida y prestigiada; por las mismas razones, podría haber sido también un notable abogado o un autorizado especialista en alguna materia de relumbrón de la jurisprudencia. O, simplemente, haberse dedicado a cultivar su jardín particular y, a partir de la edad correspondiente, disfrutar de una merecida y holgada jubilación. Pero, le dio por sumergirse en la legislación histórica española sobre los gitanos y realizar su tesis doctoral de Derecho sobre este arrinconado tema, que a él le terminó por cautivar más que cualquier otro relativo al arte literario o a la vigente normativa y los pleitos que en ella se dirimen. A partir de finales de los años 60, se va a ir volcando cada vez más y, como él mismo ha señalado, <<dedicando la mayor parte de mi tiempo libre>> al estudio de la historia de los españoles gitanos.

Lo que aquí nos interesa destacar es que todas esas herramientas con las que fue dotándose (formación jurídica, sólida base literaria, experiencia en rastrear fuentes y documentarse para escribir sobre un tema, y oficio de redactor de textos), en definitiva, su erudición de hombre de letras - de *letrado* y *versado*, en toda la extensión de estas palabras - las va a verter y a aplicar con maestría en lo que ha constituido su vocación a lo largo de buena parte de su trayectoria vital: la de investigador y escritor de la historia de los gitanos, <<la historia de un pueblo que no escribió su historia>><sup>8</sup>, como él ha señalado.

## UN PIONERO Y UN TENAZ ESTUDIOSO DE LA HISTORIA DEL PUEBLO GITANO

Gómez Alfaro tiene el mérito de ser un pionero de la investigación sobre el Pueblo Gitano: como queda dicho, a lo largo de muchos años ha ido realizando una paciente labor de rastreo de archivos y documentos para rescatar del olvido la presencia de los gitanos y gitanas en la Historia. Además, fue también pionero de la recopilación de noticias relativas a los gitanos

---

<sup>6</sup> PARIENTE, Ángel (2003): *Diccionario bibliográfico de la poesía española del siglo XX*. Sevilla: Editorial Renacimiento.

<sup>7</sup> FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Pilar: *Crónicas lingüísticas en La Estafeta Literaria*. XXXVIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística, Madrid, 2-5 de febrero de 2009.

<sup>8</sup> GÓMEZ ALFARO, Antonio: *Gitanos: la historia de un pueblo que no escribió su propia historia*, en MARTÍNEZ SAN PEDRO, M<sup>a</sup> Desamparados (coord.) (2000): *La marginación en el mundo medieval y moderno*. Almería: Diputación de Almería.

aparecidas en los distintos medios de comunicación escritos. Y ha sido pionero, así mismo, en la creación de un centro de documentación sobre el pueblo gitano: a lo largo de décadas ha ido configurando en su casa una biblioteca y hemeroteca de temas gitanos de más de 4.000 volúmenes (una de las mayores bibliotecas del mundo sobre libros y revistas que hacen referencia a los gitanos).

No sólo ha sido un iniciador y un adelantado en estas empresas, sino que a este empeño ha dedicado muchas horas a lo largo de múltiples años, hasta el punto de que no constituye ninguna exageración el que en los motivos de la concesión del Premio Ocho de Abril a la Investigación del Instituto de Cultura Gitana se signifique que <<ha consagrado su vida al estudio de la historia y la cultura gitanas.>>

### SENTIRSE INTERPELADO

Cuando se le pregunta a Antonio cómo surgió su interés por el estudio de la historia de los gitanos, suele responder que, siendo él <<cordobés de pura cepa>>, siempre le ha interrogado <<el solapamiento de lo gitano y lo andaluz>><sup>9</sup>. Es significativo a este respecto que titule uno de sus artículos: *Españoles gitanos: una historia de amores y desamores*<sup>10</sup>. Ahondando en esta idea, en una entrevista explica: <<Ellos han absorbido muchísimas cosas nuestras y nosotros de ellos, hablo como andaluz. El componente gitano en la cultura española y andaluza es tremendo a todos los niveles, en comportamiento, vocabulario, en valores que se defienden. Los gitanos han llegado a ser algo tan insospechado como a convertirse en icono simbólico de la imagen de España. Cuando se quiere hacer un programa de turismo se utiliza al gitano para que nos reconozcan, eso quiere decir que hay una aceptación mutua>><sup>11</sup>. Por ello, no puede por menos que lamentarse de que con mucha frecuencia <<se olvida la insoslayable importancia del peso y del poso que los valores gitanos han dejado en la configuración cultural de nuestro país a través de una constante e indiscutible hósmosis>><sup>12</sup>. El impulso de su labor investigadora y difusora encuentra aquí sus raíces: en ese cuestionamiento que le provoca el que la cultura gitana sea <<una de las culturas más desconocidas y también más difamadas, a pesar de estar presente durante muchos siglos, contribuyendo junto a otras culturas en la construcción, desarrollo y promoción del país>><sup>13</sup>.

Antonio ha referido en alguno de sus artículos<sup>14</sup> que esa inquietud por el desequilibrio que advertía entre la aportación de la cultura gitana y su minusvaloración le llevó a leer libros relativos a los gitanos, y que, no logró encontrar en ellos respuestas a sus interrogantes, y que eso fue lo que le impulsó a iniciar sus propias investigaciones.

### LA PASIÓN POR CONOCER

Gómez Alfaro ha encabezado alguno de sus artículos con esta cita de El Quijote: <<La historia es como cosa sagrada, porque ha de ser verdadera, y

---

<sup>9</sup> A título más personal, alguna vez ha comentado que en su casa trabajaba una joven madre gitana, que cuidaba de él en muchos momentos ya desde que era bebé.

<sup>10</sup> GÓMEZ ALFARO, A.: *Españoles gitanos: una historia de amores y desamores*, en *O tchatchipen*, nº 4, octubre-diciembre 1993.

<sup>11</sup> ASUA, J.: *Antonio Gómez Alfaro: "Los gitanos han llegado a ser icono de España"*, en *El Norte de Castilla*, 29-3-2004.

<sup>12</sup> GÓMEZ ALFARO, A.: *Los retos de una reconstrucción histórica* (op. cit.).

<sup>13</sup> Id.

<sup>14</sup> Id.

donde está la verdad, está Dios>>. Y esa reivindicación de la historia como un imperativo ético le ha llevado a poner el foco en algunas de las páginas más silenciadas de la misma, las relativas a los gitanos y a su trayectoria histórica, en lo que él ha llamado <<el reto de la reconstrucción histórica>> y que -refiriéndose a Juan Marsé- Dionisio Ridruejo denomina <<viaje al olvido>>, para regresar(nos) del mismo (en palabras del propio Ridruejo) <<cargado de un mundo redivivo>>, que <<otros ignoran, porque la ignorancia forma parte de la estrategia del vivir>> (id.)<sup>15</sup>. Para disipar la bruma de la desmemoria y del *pre-juicio* con la presencia de la realidad.

Antonio, por tanto, constituye un referente para los enseñantes con gitanos y para todos los que se dedican a la docencia, no sólo porque con sus investigaciones y publicaciones ha puesto a nuestro alcance la información rigurosa sobre una parte de la historia hasta ahora teñida de una mezcla de olvido y falsedad, sino también, y unido a ello, por su pasión por el conocimiento, lo que es tanto como decir, por su amor a la verdad y sentido de la justicia. Es indudable que ese afán investigador y ese apasionamiento intelectual, el “pelearse con los textos”, el querer saber mejor, el no conformarse con *lo que pone el libro de texto...* han constituido siempre resortes fundamentales para cualquier profesor que quiera contagiar a sus alumnos el entusiasmo por los saberes.

#### EMPATÍA Y AFECTIVIDAD

Por otra parte, su labor de investigador y de documentalista no la ha realizado Antonio aislado en su “torre de marfil”, sino que, por el contrario, siempre se ha caracterizado por ser una persona cercana, afable, que disfruta con la conversación, la tertulia y la participación desinteresada en jornadas y congresos, y que ha mantenido una cercanía y empatía solidaria y una absoluta disponibilidad con cualquier asociación, de un modo especial con las asociaciones gitanas y - ¿por qué no decirlo?- con los muchos gitanos y payos con los que ha convivido y que se honran (nos honramos) de ser sus amigos. Y es, además, una persona enormemente interesada por todo lo relativo a la cultura gitana y también a la situación del pueblo gitano en la actualidad. No es de extrañar que un medio de comunicación nacional al dar cuenta de los premios del Instituto de Cultura Gitana se refiera a Antonio como un gitano que <<se especializó en la historia y, especialmente, en la persecución de su raza autorizada por Fernando VI>><sup>16</sup>. Y el mismo Antonio ha manifestado en alguna ocasión sentirse <<gitano de espíritu>>. Y en otro lugar ha referido que el investigar sobre tanto atropello y difamación de que ha sido objeto el Pueblo Gitano <<acaba por originar en el individuo un difuso sentimiento de culpa que finalmente desemboca en una inevitable toma de conciencia>><sup>17</sup>.

Indudablemente, aquí también Antonio –de un modo sencillo, pero nítido– se desvela como un referente para los enseñantes en general, y para los enseñantes con gitanos de un modo especial: en su <<acercamiento emocional>><sup>18</sup> y su empatía con la comunidad sobre la que realiza su trabajo. Nos viene a decir que el afecto y la confianza constituyen la clave de cualquier tarea pedagógica. Y, en sentido contrario, el recelo y las expectativas negativas lastran la posibilidad de cualquier comunicación y, por tanto, de cualquier acción educativa.

<sup>15</sup> RIDRUEJO, Dionisio: *Prólogo*, en MARSÉ, Juan: *Si te dicen que caí*. Barcelona: Editorial Bruguera, edición de 1980.

<sup>16</sup> *El Mundo*: <<Los premios Nobel de la cultura gitana>>, 11 de abril de 2008.

<sup>17</sup> *Los retos de la reconstrucción histórica* (op. cit.).

<sup>18</sup> Id.

En efecto, y por hablar ya más directamente del tema escolar, si somos sinceros, debemos reconocer que son varias las circunstancias que pueden estar pesando sobre nuestra visión de los escolares gitanos; entre otras: el hecho de ser miembros de una cultura diferente, el ocupar a menudo situaciones de menores oportunidades vitales, el no contar con una tradición académica en la mayor parte de sus familias y, por consiguiente, no poder disponer de demasiadas posibilidades de ayuda en el estudio en su propio domicilio, a lo que hay que añadir la presión de los estereotipos difamantes sobre los gitanos (estereotipos latentes y disponibles en la sociedad mayoritaria), y a menudo también –como fruto de la relegación social de que son objeto– una actitud dubitativa o escasamente esperanzada hacia el logro del éxito y la continuidad académica de sus hijos e hijas por parte de ciertas familias gitanas. Ante estos condicionantes, existe el riesgo de recelo por parte de algunas familias no gitanas y del desaliento por parte de algún docente, y, en definitiva, de participar en alguna medida de una percepción de los niños gitanos como caóticos y amenazantes... con el peligro de alimentar, así, el círculo vicioso de profecías negativas, recelos mutuos, desencuentros y, a la postre, un fracaso creciente y un abandono precoz del sistema escolar de estos chavales. Estamos ante una cuestión de vital importancia. A este respecto, Antonio Gómez Alfaro nos ofrece otra perspectiva y nos habla en primer lugar con su testimonio de cercanía a la comunidad gitana (como acabamos de comentar) y también con sus aportaciones de estudioso de la historia de las relaciones entre gitanos y población mayoritaria:

<<Basado durante siglos el rechazo al gitano en una legislación que llegó a convertirlo en “raza maldita”, la situación continúa teniendo hoy sutiles apoyaturas dialécticas que se traducen en comportamientos no demasiado alejados de los que fueron moneda corriente en otros tiempos. El cotejo de muchos acontecimientos actuales con otros relatados en los viejos papeles de nuestros archivos históricos permite trazar sin dificultades un doble cuadro demostrativo de que el discurso social no ha variado excesivamente. [...] los padres y madres de familia que en Vicálvaro (Madrid), en Sangonera (Murcia) y otros muchos lugares se esforzaron ayer y hoy por impedir que sus hijos compartieran bancos escolares con los niños gitanos, no parecen muy distintos de aquellos padres y maestros que, según afirmaban en 1783 los magistrados de la Real Audiencia de Sevilla, “temían que su compañía e inmediata comunicación pudiera ser nociva y causar la perversión en otros jóvenes”>><sup>19</sup>.

## TENDER PUENTES

Antonio se caracteriza también por ser un hombre de paz, que no juzga: que expone, argumenta, cita, matiza, busca, ordenada y analiza datos y después los pone a nuestra consideración<sup>20</sup>. Indudablemente, se conmueve, a veces realiza algún juicio analítico o vierte unas gotas de ironía, pero se autocontrola, no cae en la vehemencia ni en la beligerancia, ni en el <<presentismo>> (de condenar desde los postulados actuales otras situaciones históricas), ni en lo que él denomina el <<cómodo victimismo>>. No es su estilo

---

<sup>19</sup> *Españoles gitanos...* (op. cit.).

<sup>20</sup> En una comunicación suya en un congreso comienza citando la crónica de una noticia relativa a unas familias gitanas dada por un periódico de un modo sensacionalista y con tintes prejuiciosos, y añade que se abstiene de dar el nombre del periodista y del medio informativo donde apareció, porque el objetivo es apelar a <<la responsabilidad que cabe a la prensa>> en la meta <<inexcusable>> de <<la plena convivencia entre los gitanos y los gachés>>. Cif.: *Los gitanos vistos en la prensa*, en *Documentación social*, nº 41, octubre-diciembre 1980.

alzar la voz<sup>21</sup>, ni cargar las tintas, ni sentar cátedra<sup>22</sup>. Simplemente, nos muestra el fruto de sus estudios, con el objeto de ofrecernos su ayuda para poder conocer(nos) mejor y, así, en definitiva, nos está brindando puentes epistemológicos y humanos<sup>23</sup>. Por eso, consideramos más que justificado el que a comienzos de este verano la Federación de Asociaciones Gitanas de Cataluña (FAGIC) le otorgara el Premio Concordia.

En uno de sus artículos explica cómo ha vivido él esa tensión entre <<objetividad del relato histórico>> y empatía con <<esta vaqueteada comunidad>> por él estudiada: señala que ha sido muy consciente de que una condición indispensable del historiador es actuar guiado por el afán de la objetividad, <<objetividad que traduce de manera precisa una siempre afanosa búsqueda de la verdad>>, pero a renglón seguido puntualiza: <<el necesario descubrimiento de tantas historias puntuales padecidas por los gitanos, tan penosamente superadas por los gitanos, desde su aparición en España, ha acabado por originar el inevitable acercamiento emocional siempre enfrentado a los requerimientos de una escritura objetiva>><sup>24</sup>.

#### LA OPCIÓN POR LOS RELEGADOS

Tal como vengo comentando, Antonio Gómez Alfaro ha optado por dedicar sus energías en la reparación histórica de un grupo de personas marginadas secularmente y, además, olvidadas por los relatores de la historia. Y lo ha hecho como se hace lo que realmente se valora: de un modo consistente y persistente. Y *gratis et amore*.

Así se lo han reconocido (a él que ha hecho una labor callada y sin pretensión de reconocimientos ni de méritos) en los últimos años con varios premios. Por ejemplo, en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 236 de 07/12/2006, con motivo de la concesión del Premio Andaluz Gitano 2006 se publicó: <<En el caso de Antonio Gómez Alfaro, el jurado ha valorado la dedicación de toda una vida de atención y cariño al pueblo gitano, que le ha llevado a recopilar documentación histórica, bibliográfica y hemerográfica, nacional e internacional. [...] siendo un referente historiográfico insoslayable para cualquiera que pretenda conocer las historias de los gitanos españoles. [...] >>

#### LA INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN COMO TRANSFORMADORAS DE LA HISTORIA

<<La historia como instrumento de lucha contra los prejuicios>> titula uno de sus artículos. Y es que éste constituye el *leitmotiv* de su pasión investigadora: conocer mejor, para ayudar -desde mejores conocimientos- a transformar la realidad en una dirección más justa. Dicho con sus palabras:

---

<sup>21</sup> Uno de sus artículos lo termina así: <<Es la hora de la serena meditación, donde cada cual pueda hacer sus propias reflexiones>>. (*Los gitanos vistos en la prensa*, op. cit.).

<sup>22</sup> En muchas de sus intervenciones públicas y en algunos artículos comienza señalando – casi disculpándose– que él no es propiamente un historiador, en el sentido de un historiador titulado: <<Confieso que sólo tengo de historiador lo que haya podido tener de periodista y que, interesado por el pueblo gitano, he intentado aplicar a la investigación de su peripecia histórica la misma honestidad, la misma postura profesional, los mismos métodos, la misma técnica que siempre utilicé cuando se trataba de investigar cualquier noticia, elaborar cualquier reportaje, redactar cualquier crónica>>. (*Los retos de la reconstrucción histórica*, op. cit.).

<sup>23</sup> En alguna ocasión, después de haber realizado una exhaustiva y documentadísima exposición de un tema, demanda la colaboración de sus lectores por si pueden aportar más datos sobre dicho tema (p. ej., en su artículo *Los gitanos en el refranero español*, en *O thactchipen*, nº 44, 2003).

<sup>24</sup> *Los retos de la reconstrucción histórica* (op. cit.)

<<La superación de los estereotipos antigitanos, de los prejuicios descalificadores tan tenazmente encostrados en la sociedad, es una tarea que nos concierne a todos, y que el conocimiento del pasado a través de la investigación histórica cumple en esa tarea un papel importante>><sup>25</sup>.

Gómez Alfaro nos sitúa, así, ante nuestra responsabilidad, porque – en frase de Antoine de Saint Exupery- <<La verdad no es aquello que descubrimos, sino que creamos>> y porque todos somos -consciente o inconscientemente- actores del tiempo que nos ha tocado vivir y, al final, como señalara Gonzalo Torrente Ballester: <<Muchas cosas dejan de existir cuando dejamos de creer en ellas>>.

## LAS CAUSAS PENDIENTES

A lo largo de estas páginas he tratado de mostrar por qué desde la Asociación de Enseñantes con Gitanos consideramos a Antonio Gómez Alfaro como un referente en nuestra labor como educadores, tanto por su aportación investigadora en la ignorada historia de los gitanos, como por su afán por comprender mejor la realidad social y su compromiso y empatía con los más desfavorecidos y con “los otros”.

... El poeta <<cantará su canción y se irá>>, nos refiere León Felipe<sup>26</sup>. Pero hay poetas y canciones que siempre permanecen con nosotros, porque nos pellizcan en nuestro interior y nos ayudan a crecer. Pienso que en el caso de Antonio el poso principal que nos deja es el requerimiento de que hay causas pendientes y de que nos conciernen.

Causas pendientes en cuanto a futuras investigaciones: <<La investigación sobre la peripecia histórica de los gitanos no ha hecho más que empezar y ofrece unas posibilidades dignas de ser atendidas por los actuales universitarios>><sup>27</sup>.

Pero las causas pendientes no son única ni principalmente en el plano investigador. Este historiador y humanista, sobre todo, nos invita (con esa manera suya: sencilla, afable, positiva, entusiasta) a que consideremos que la realidad puede transformarse, que, a pesar de los pesares, es viable - con nuestro compromiso cotidiano- una sociedad respetuosa con todas las diferencias, convivencial y fraternal. Y a que comencemos por ser críticos y autocríticos. En sus escritos en varias ocasiones lo señala de un modo explícito: <<Queda todavía un largo camino por recorrer hasta lograr la reforma de las actitudes y de los comportamientos>><sup>28</sup>; <<Es preciso que el periodista domine incluso aquellas actitudes que, reflejo de las actitudes de una sociedad de la que es integrante, intérprete y vocero, pueden conducir a la discriminación involuntaria>><sup>29</sup>; <<[Es necesaria una] gimnasia intelectual que impida el desfallecimiento y las distracciones que involuntariamente puedan erosionar la limpieza de su importante trabajo>><sup>30</sup>.

---

<sup>25</sup> GÓMEZ ALFARO, A.: *La historia como instrumento de lucha contra los prejuicios*, en Seminario Internacional Democracia, Derechos Humanos y Minorías: El paradigma rom/gitano en el laberinto europeo (desafíos y soluciones), organizado por la asociación Nacional Presencia Gitana, Madrid, 18-21 de marzo de 1999.

<sup>26</sup> << [No viene a] juzgar / ni a premiar, / ni a castigar. / Viene sencillamente / a cantar una canción. / Cantará su canción y se irá. / Mañana de madrugada, se irá. / Cuando os despertéis vosotros, ya con el sol en el cielo, / no encontraréis más que el recuerdo encendido de su voz. / Pero esta noche / será vuestro huésped. / Abridle la puerta, / los brazos, / los oídos / y el corazón de par en par. / Porque es vuestra canción la que vais a escuchar.>> (León Felipe).

<sup>27</sup> *Los retos de una reconstrucción histórica* (op. cit.)

<sup>28</sup> *Los gitanos vistos en la prensa* (op. cit.).

<sup>29</sup> Id.

<sup>30</sup> Id.

Gracias, Antonio, porque ¿qué sería de la vida sin soñadores que iluminen y alegren <<la noche con su tambor>> (como cantara Juan Ramón Jiménez)?... por más que siempre (como el propio Juan Ramón nos advierte) haya quien lo pueda considerar quijotesco o disparatado. Tu idealismo (tu ideal convivencial y de búsqueda de la verdad) constituye un estímulo para nuestra labor educativa. Justamente porque los educadores – en un mundo con tantas sombras- no podemos conformarnos con ser transmisores del orden establecido.

En definitiva, gracias, Antonio, por tu testimonio: por espolearnos con tus estudios a *mejorar nuestras entendederas* y, consecuentemente, a un mejor compromiso humano y profesional, pues, todavía hoy – y concluimos con palabras tuyas- <<[sobre la minoría gitana] gravita particularmente el peso de una marginación étnica cuya superación exige un inevitable cambio de mentalidad por parte de la sociedad española. [...] Emerge así con nitidez la inaplazable necesidad de un esfuerzo educativo para una convivencia democrática, basada de forma irrenunciable tanto en la igualdad de los ciudadanos como en el enriquecedor respeto a sus diferencias culturales>><sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> GÓMEZ ALFARO, A.: *Españoles gitanos...* (op. cit.)