



¡CON LA ESCUELA HABÉIS TOPADO, AMIGOS GITANOS!

Mariano Fernández Enguita

“¡Con la Iglesia hemos dado, amigo Sancho!”, dijo Don Quijote a su escudero al encontrarse ambos con el citado edificio de El Toboso, pero aunque él lo hiciera (y Cervantes lo escribiera) sin malicia alguna, la frase, levemente modificada y profundamente reinterpretada, ha quedado como sinónimo de la desdicha de enfrentarse a una institución embebida de su propia infalibilidad y nada dispuesta a escuchar razones ni a considerar circunstancias. Los gitanos, no obstante, no toparon con la Iglesia, que más bien fue uno de sus pocos refugios (aunque no siempre) frente a un poder político que les persiguió y hostigó durante la friolera de cinco siglos. Con quien toparon fue con la otra iglesia, es decir, con la escuela.

El saber profesional convencional ha supuesto siempre que el problema cultural de los gitanos era no haber tenido o recibido suficiente escuela; mi opinión es que, aunque ésa pueda ser una parte o una faceta del problema, la otra ha consistido en topar, y quizá en demasía, con *esta* escuela. En otras palabras, no se trata de que la malvada sociedad les haya negado ese bien indiscutible que sería la escuela, sino de que una y otra han condicionado su acceso a la cultura dominante y a los instrumentos culturales necesarios para una ciudadanía plena a una difícil e improbable aceptación de las horcas caudinas de la escolarización en su forma presente.

Llama enormemente la atención la desigual suerte de las distintas culturas minoritarias en España en tiempos de *atención a la diversidad*,

educación intercultural, etc. Mientras que las nacionalidades, ricas o pobres, han logrado reconstruir la escuela para ponerla al servicio de su propia existencia como tales, y en alguna medida incluso al de los proyectos independentistas del nacionalismo más intransigente, el pueblo gitano todavía no ha obtenido siquiera el reconocimiento mínimo de su identidad, su lengua y su cultura. Sin duda son varios los factores que han contribuido a este desigual resultado, y es sobre algunos de ellos que me gustaría dejar escrito algo aquí.

Un primer elemento a tener en cuenta es la estrecha imbricación entre la institución escolar y el sedentarismo de la población. En realidad no es sólo la escuela, sino que todas las instituciones de la modernidad están íntimamente engarzadas con un modo de vida sedentario. Como dijo una vez Jublai Jan, se puede conquistar el mundo a caballo, pero no gobernarlo. El enfrentamiento entre el poder político y los gitanos se ha debido siempre, ante todo, a que el nomadismo, la itinerancia o el simple desapego al territorio de éstos han hecho muy difícil el control por parte de aquél. En un plano más cercano, lo mismo puede decirse de la escuela: su dominio sobre el alumno individual está indisolublemente ligado a su preeminencia sobre la comunidad local (y, por ende, sobre los padres), que a su vez depende de la permanencia, la solidez y el arraigo de ésta. Pero lo chocante no es eso, sino que el desencuentro persista tan firmemente cuando la economía, la tecnología y los

cambios en la cultura han propiciado una nueva movilidad y una nueva extraterritorialidad. Hoy tenemos alumnos que recorren decenas de kilómetros cada día para acudir a la escuela, familias que eligen para ellos el centro próximo a su lugar de trabajo y no al de residencia, escolarización por Internet de ciertos grupos a cualquier edad y grupos profesionales que cambian constantemente de residencia, con los hijos a cuestas, pero la escuela todavía no ha podido asimilar, por ejemplo, que algunos grupos gitanos retiren temporalmente a sus hijos para que les acompañen trabajos temporales en otro lugar, para participar en ciertos rituales sociales esenciales para el grupo o para ponerse a salvo de enfrentamientos entre clanes y familias.

Aunque el sedentarismo siempre ha facilitado y facilitará el control político (es la condición de que nos preocupemos por si quien llama a las cinco de la mañana es o no el lechero), lo cierto es que ya resulta enteramente prescindible. Se puede liquidar a un guerrillero en las montañas triangulando las llamadas de su móvil, seguir el rastro de una persona por el uso de tarjeta de crédito o identificar a un perro vagabundo por el circuito impreso que lleva insertado bajo la piel. ¿Por qué, entonces, no puede la institución escolar controlar el aprendizaje y el logro de cualquiera sin sujetarlo a la asistencia a clase cada día, cada semana y cada año? La escuela exige de hecho una sedentariadad a los gitanos (y a los demás, por supuesto —excepto a unos pocos padres hiperescolarizados que pueden permitirse prescindir de la institución, como los del movimiento de *home schooling*) que la sociedad ya no necesita.

Un segundo elemento es la irregular capacidad de la escuela para afrontar distintas formas de desigualdad dentro de la nación. La institución ha mostrado una eficacia notable

frente a las desigualdades de género, mediana o mediocre frente a las de clase, y muy escasa frente a las propia y específicamente étnicas. En pocos años, con poco esfuerzo y con poco ruido (excepto el estridente *los/las*) en términos relativos, las mujeres han alcanzado y superado a los hombres en sus resultados escolares. En bastante más tiempo, la influencia de la clase social se ha visto recortada en sus manifestaciones más estridentes, pero persiste contra viento y marea aun adoptando nuevas formas. En contraste con ello, las desigualdades étnicas o no se han abordado o lo han hecho con muy desiguales y pobres resultados. De lo primero da prueba el mero hecho de que los gitanos, cuya presencia en España era desde luego mucho más vieja que la de la clase obrera, no llegaron a existir como tales para las políticas educativas hasta la década de los ochenta del siglo XX, antes de lo cual eran vistos simplemente como parte de *los pobres* o de *la gente de mal vivir* (con la excepción tan notable como ambivalente del Padre Manjón). De lo segundo, su todavía muy deficiente incorporación a la institución, un juicio que, *mutatis mutandis*, puede aplicarse a la incorporación de casi todas las *grandes minorías*: negros e hispanos en los EEUU, magrebíes en Francia, africanos en Portugal, paquistaníes en el Reino Unido, turcos en Alemania... Estos desiguales resultados de las políticas igualitarias merecerían un tratamiento más detallado, pero digamos simplemente que tienen que ver con las desigualdades dentro de la desigualdad, y en particular con la economía, la cultura y las estrategias colectivas. Con la economía, porque las alumnas no son más pobres ni más ricas que los alumnos en cada familia, los alumnos de clase obrera carecen de los recursos de los de clase media y alta, y los gitanos viven en muchos casos en verdaderas bolsas de pobreza. Con la cultura

porque, a los efectos de su asimilación, ésta es la misma para hombres y mujeres (aunque les asigne papeles distintos y, en función de ello, tal vez aprendizajes distintos), cobra diferentes acentos para las clases sociales y divide y separa simple y llanamente a algunos grupos étnicos, en particular a los gitanos de los payos; y aquí el término cultura no debe entenderse en el sentido restrictivo de un universo simbólico, sino también en el más amplio de un modo de vida material (económico, residencial, familiar...). Con las estrategias colectivas porque la relación entre la escuela y los gitanos no es meramente el resultado de la acción o la posición de aquella frente a éstos, sino también de la reacción y las actitudes de éstos ante ella, que sin duda parten de no asignarle el mismo valor para la integración en la cultura y en la economía que puedan asignarle los payos, es decir, la cultura dominante que se ve cercana a ella y reflejada en ella.

Hace tiempo escribí un artículo, "La tierra prometida" (*Revista de Educación* 290, 90), donde explicaba que la superioridad escolar de las mujeres no debía atribuirse a que fueran más listas (explicación *feminista-conformista*) ni más sumisas (explicación *machista-crítica*), sino a que, si la institución las trataba de manera igualitaria (aunque lo hiciera *como si fueran varones*, por su dinámica *uniformizadora* o por la feminización del profesorado) y el empleo o la familia no lo hacían, tenían todos los motivos expresivos para refugiarse en la escuela e instrumentales para armarse en ella de títulos a utilizar fuera. Años después escribí *Alumnos gitanos en la escuela paya* (Barcelona, Ariel, 99), donde reflejé el panorama de la escolarización de los gitanos como un proceso de resultados, dicho en breve, desastrosos, atribuible a la incompatibilidad entre su modo de vida tradicional y los supues-

tos no explícitos de la institución y, en particular, a la incapacidad de ésta para subordinar los medios a los fines y buscar fórmulas más flexibles para dar a esta minoría un reconocimiento cultural y unos instrumentos básicos para su incorporación. Era inevitable comparar "Los desiguales resultados de las reformas igualitarias" (*Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*, Barcelona, Horsori, 97), magníficos en la coeducación (género), mediocres en la comprensividad (clase), pésimos en la integración (etnia). Algo explicable por la singular articulación de economía, cultura y estrategias individuales y grupales en cada caso. Lo que no podía imaginar es la brutal confirmación de la hipótesis que acabo de leer: según un informe de la Junta de Andalucía, de los pocos los gitanos que llegan a la Universidad, 8/10 son mujeres. La explicación, blanca y en botella: étnica sigue siendo la desigualdad peor resuelta; la de género, la mejor; y la intensa subordinación de la mujer en el mundo gitano la empuja no ya a igualar, sino a adelantar años luz al hombre.

Un tercer elemento a considerar ha sido la dificultad de los gitanos para destilar una elite propia, y una elite acorde, además, con las pautas de estratificación características de la sociedad en su conjunto (que no es simplemente la *sociedad paya* sino también la dirección en que caminan todas las sociedades). En general, la incorporación de las minorías étnicas a la corriente principal de la sociedad pasa casi siempre por una etapa de surgimiento y desarrollo de una elite propia: cabecillas políticos, empresarios, intelectuales, guías religiosos. Apenas ahora empieza el pueblo gitano a contar con titulados universitarios y líderes políticos y religiosos. Los universitarios son escasos por el arraigado rechazo recíproco de la institución escolar y el colectivo gitano, aunque ya empiecen a menudear, y, por consi-

guiente, todavía son más raros los intelectuales. Los líderes políticos, aparte de la figura solitaria de Ramírez Heredia, son escasos también por esa carencia de intelectuales propios, por la fragmentación del propio colectivo (que le impide negociar su voto) y por la división entre ramas y clanes (que convierte muchas de sus asociaciones en meras prolongaciones de los grupos familiares). Líderes religiosos no podían surgir al amparo de la larga carrera burocrática exigida por la iglesia católica, aunque ahora están empezando a hacerlo gracias a las estructuras más flexibles de la iglesia evangélica. Ha habido desde hace tiempo, sí, artistas de renombre y pequeños empresarios prósperos (empresarios, emprendedores o trabajadores por cuenta propia lo son, en un grado u otro, la mayoría, pero no prósperos), mas confinados unos y otros en ciertas actividades muy especializadas, nichos económicos que son por sí mismos mecanismos de segmentación que no facilitan especialmente la integración (cante y baile, antigüedades, trata de ganado...). Tampoco han tenido hasta ahora, los gitanos, su *cuota* en el funcionamiento y el empleo público, como lo tienen de manera espontánea las minorías con base territorial, a no ser que se les impida de manera drástica (y así lo tenían, por tanto, las poblaciones de las nacionalidades y regiones y sirvió de base para su movimiento reivindicativo), o han llegado a tenerlo otras minorías étnicas en otros países (el ejemplo más claro sería el estadounidense).

Con independencia de una discusión más general en torno al papel de las elites étnicas para la recuperación, reconstrucción o construcción de una cultura propia, señalemos simplemente que, a diferencia de otras minorías (por ejemplo, los negros en los Estados Unidos), los gitanos no han podido conocer una fase de escuelas gitanas con profesores

gitanos para los alumnos gitanos. Han conocido, cierto es, las *escuelas puente*, o las Escuelas del Ave María, o numerosas escuelas públicas convertidas en *ghettos* para ellos y unas pocas escuelas privadas consagradas a los pobres, pero siempre con maestros *payos*. No es por casualidad que quien celebra hoy sus veinticinco años sea una asociación “de enseñantes (no gitanos, aunque ya haya alguno) con (alumnos, aunque no sólo,) gitanos” y no una asociación de enseñantes gitanos que, si no me equivoco, ni siquiera existe todavía.

Pero hoy, cuando ya empieza a ser algo más que anecdótica la existencia de una capa social de gitanos con una educación superior, cabe vislumbrar el surgimiento de una conciencia intelectual y un activismo político propios, no vicario (es decir, no de maestros, religiosos y otros intelectuales *payos* movidos por una preocupación altruista por la suerte de los gitanos). Este nuevo *intelectual orgánico*, del que hoy forman parte apenas un puñado de maestros, trabajadores sociales, pastores evangélicos y un puñado disperso de miembros de otras profesiones, supondrá un panorama nuevo en las relaciones entre la minoría gitana y la mayoría *paya*. En la historia de los grupos oprimidos por la sociedad moderna (minorías territoriales, clase trabajadora, mujeres, minorías religiosas...) ninguno ha tardado tanto en contar con una elite y una intelectualidad propias como los gitanos.

Un cuarto elemento es que la escuela es, ante todo y sobre todo, un producto de la modernidad y un instrumento de la modernización, mientras que la cultura gitana es una cultura tradicional o, si se prefiere decirlo así, una cultura *folk*. Aparte de enseñar lectoescritura, cálculo y otros conocimientos y aptitudes, la escuela propicia unas actitudes (con *c*) propias de la modernidad que entran directamente en conflicto con el modo de vida gita-

no: pretende, por ejemplo, evaluar el logro individual y atribuir y legitimar así una estratificación social en la que la unidad es el individuo, mientras que en la cultura gitana es mucho más importante el grupo familiar; pretende separar familia y trabajo, mientras que la economía gitana se basa todavía en gran medida en la producción de subsistencia o en la empresa familiar; pretende educar en reglas universalistas y abstractas, condenando como particularismo cualquier trato preferente a los más próximos (nepotismo, amiguismo, partidismo, favoritismo... son los distintos nombres, siempre condenatorios, para estas prácticas), mientras que la moral gitana es hoy, por esencia, particularista; predica, aun con todas sus limitaciones, unas relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, así como una fuerte atenuación de las jerarquías asociadas a la edad, que se enfrentan abiertamente al modelo patriarcal que rige la vida cotidiana de los gitanos. La dicotomía tradición / modernidad se reproduce en gran medida en las contraposiciones payos / gitanos y escuela / familia, de manera que no hay mucho de lo que sorprenderse en el choque entre culturas ni en la difícil relación existente entre el alumnado gitano y la escuela paya. Por un lado, la institución escolar se enfrenta explícita o implícitamente a su modo de vida, no ya porque sean gitanos (aunque también pueda hacerlo, o no hacerlo, por eso), sino porque son tradicionales; es decir, porque, como institución, tiene que hacer ahora con ellos lo que ya hiciera tiempo atrás con los payos; es su función, y, en ese sentido, los gitanos no son sino los últimos resistentes frente al avance arrollador de la modernización. Por otro, la comunidad gitana se protege de la institución no porque sienta aversión alguna hacia la cultura en general, ni hacia el saber, sino porque siente que esa institución concreta se le opone de manera fron-

tal y pretende terminar de forma expeditiva con aspectos esenciales de su cultura; es lo que hace, y en ese sentido la escolarización no se distingue de otras ofensivas negadoras o asimilacionistas llegadas desde la sociedad paya.

Pero lo que más llama la atención es otro factor: la desigual predisposición de profesorado hacia las distintas minorías o, más exactamente, hacia las que tienen detrás un poder político (emergente o presente) y las que no, una diferencia que marca, creo, el dispar destino de los unas y otras, en materia de educación, al cabo de más de un cuarto de siglo de democracia y, según se afirma, atención a la diversidad, reconocimiento de la multiculturalidad y educación intercultural, por lo menos. Me explicaré.

Bajo el franquismo, la institución escolar fue utilizada unilateralmente como un instrumento de intervención autoritaria, de arriba abajo. Sin embargo, con la democracia su papel cambió de manera radical. Creo que puede afirmarse sin temor a errar que, en conjunto, el profesorado ha sido el principal ariete de todos los localismos y particularismos territoriales, desde los nacionalismos independentistas hasta las meras idealizaciones de la aldea. Esto puede explicarse, por un lado, porque los principales instrumentos de maestros y profesores son, ya se sabe, la lengua y la cultura, lo que sin duda les hace más sensibles a los movimientos identitarios, la recuperación de las tradiciones locales, etc. Pero también, por otro, porque, con la transferencia masiva de las competencias educativas a las comunidades autónomas se volvió más rentable alinearse con las autoridades de éstas, por sí mismas ya tremendamente interesadas en servirse de la escuela, y con su idea del papel relativo de las lenguas y culturas regionales y nacionales, que hacerlo con las autoridades centrales, por su parte también menos beligerantes y con una

idea menos clara de lo que querían. Además, al convertir la lengua y la cultura locales en elemento esencial de la cualificación profesional exigible y, por tanto, de los criterios de selección, se colocaba cada uno en situación de ventaja frente a *los de fuera* en su propio terruño mientras continuaba pudiendo competir en igualdad de condiciones fuera de él (salvo donde hicieran otro tanto, claro está). No es por casualidad que el llamamiento de la LOGSE a volverse hacia lo cercano, lo local, lo propio, lo pequeño... fue acogido con tanto fervor por la profesión. Únase a esto el hecho de que maestros y profesores venían siendo desde la transición a la democracia (aunque por fortuna, como corresponde a una sociedad desarrollada, cada vez menos), parte de las escasas *fuerzas vivas* en las pequeñas colectividades locales y, a menudo, los únicos profesionalmente preparados para la manipulación de símbolos, los que contaban más tiempo libre, los más dispuestos a cambiar de empleo y los que, por su trabajo, estaban llamados, más que nadie, a conocer a todos los electores y a contar, fuera *a priori*, por reconocimiento consciente o como *síndrome de Estocolmo*, con su simpatía, lo que hizo de ellos el principal vivero de la clase política, o al menos de sus capas media y baja.

Pero en esta piñata de la apropiación de las oportunidades locales bajo el manto legitimador de la diversidad, el multiculturalismo, los derechos colectivos, etc., el pueblo gitano, ¡pobre de él!, no tenía nada que ofrecer. Sin consejerías, ni presupuestos, ni plantillas a su cargo, ni incentivos, ni recursos financieros para sufragar costosos planes masivos de inmersión lingüística, ¿a quién podía atraer sino a *esos pocos chiflados* de la Asociación de Enseñantes con Gitanos? Así, al día de hoy, decenas de miles de profesores se han reciclado para aprender *euskera*, catalán o gallego,

pero no creo que lleguen a la docena los que han intentado balbucear el romanó. En el pueblo de mi abuela, donde la población apenas da para una pequeña escuela rural con 14 alumnos y 2 profesores (¡menuda *ratio!*), uno de ellos encuentra tiempo para elaborar una gramática y un diccionario interactivo de la *variant parlada a La Ginebrosa del Català d'Aragó*, no sin lamentar de paso la *situación* de que el centro no imparta esa lengua (¿la catalana, la catalana de Aragón o la variante local?) y el déficit que supone que así sea; en contraste, cientos de miles de alumnos gitanos que no saben ya hablar el romanó no han provocado tantos lamentos ni iniciativas ni han merecido un pequeño diccionario español-romaní. En Canarias, por citar un caso cualquiera, los editores de libros de texto se las ven y se las desean para reunir el porcentaje mínimo de autores literarios canarios exigido por la Consejería para asegurar el umbral de lo políticamente correcto (incluidas sesudas discusiones sobre si Benito Pérez Galdós —¡el de los *Episodios Nacionales!*— debería contar o no en la cuota), mientras que los gitanos no han sido objeto todavía de un reconocimiento mínimo, al día de hoy, desde la Historia o la Historia del Arte.

Su cultura, de hecho, no podía dejar de chocar con las exigencias de la escuela. Una cultura patriarcal y machista frente a una institución regida por una profesión cada vez más feminizada; una economía de subsistencia o de empresa familiar que requiere el aprendizaje infantil mediante la incorporación progresiva frente a una institución cuya validez como escenario de cualificación para el mercado de trabajo se basa en la desaparición del aprendizaje sobre el terreno y se orienta hacia el trabajo asalariado; una solidaridad grupal e interretaria entre los niños frente a una disciplina que exige la individualización y la opción

entre la institución y el grupo de iguales; un modo de vida, y en particular de ocio, asociado a la multitud y el bullicio frente a un orden escolar que exige orden y silencio. Desde el punto de vista de la institución y de la profesión, los gitanos difícilmente podrían dejar de ser un problema.

Eppur si muove. Y, sin embargo, van sobreviviendo a la experiencia escolar, cada generación permanece más años en ella, se tornan más fre-

cuentes las trayectorias de éxito y crece la proporción de profesores dispuesta a tomarse el trabajo de comprender su cultura y acogerlos con flexibilidad. Los veinticinco años de la Asociación de Enseñantes con Gitanos son testigo y muestra de ello. Que sean veinticinco más.



Mariano Fernández Enguita
Catedrático de Sociología
Universidad de Salamanca