

# EL FRACASO ESCOLAR DE LOS NIÑOS GITANOS O LA PERPLEJIDAD ANTE UN SISTEMA SOCIAL Y ESCOLAR INSTALADOS EN LA CONTRADICCION

JOSE EUGENIO ABAJO ALCALDE<sup>1</sup>

## RESUMEN

El aprendizaje es un proceso social y afectivo (no sólo *individual y cognitivo*).

En una *sociedad bifronte e instalada en el doble lenguaje* (principios democráticos vs. competencia, estereotipos y exclusión) *al subsistema escolar se le asignan funciones contradictorias*, lo cual genera posiciones defensivas, tensiones y competencia inter-centros.

En este contexto, existe el riesgo de que *los alumnos de minorías étnicas reciban mensajes ambiguos o de "doble vínculo"*, tanto de sus propios padres como de los profesores y compañeros, que bloquean sus aprendizajes y les llevan a "des-vincularse" (abandono del colegio, que confirma su relegación social).

Las alternativas pasan por que los distintos agentes apostemos decididamente por los vínculos sociales y afectivos.

## ABSTRACT

Learning is not only an individual or cognitive process but a social and affective one too. We live in a two-faced society (democratic principles vs. competitiveness, racist stereotypes and segregation) where the schooling system is assigned contradictory functions. This situation arises defensive positions, strains and rivalries between schools.

In these circumstances there is a risk for the students coming from ethnic minorities to receive doubtful messages from their own parents, teachers and school partners. These messages block their apprenticeship and lead them to detach from the system - leaving school, for instance, will confirm their social exile.

Any possible alternative will require the strongest support to social and emotional links from the different school agents.

## PALABRAS CLAVE

Sistema social y escolar bifrontes, Doble lenguaje, "Doble vínculo", "Des-vincularse", Vínculos sociales y afectivos.

## KEYWORDS

Two-faced schooling and social system, Double language, "Double bind", Detach from, Social and affective links.

## 1. INTRODUCCION

Hay una pregunta que, a mi juicio, nos debe interpelar a todos: ¿Por qué hasta ahora el paso por el colegio de muchos niños gitanos es breve y poco exitoso?

Cuando uno investiga la situación escolar de los niños gitanos a menudo comienza enfocando el objetivo de la cámara en el propio niño gitano y en su familia y trata de adentrarse expectante en "la cultura gitana"... Pero, si se intenta ser riguroso, surge no sólo la necesidad de convivir y dialogar sosegadamente con los propios gitanos (de re-

conocerlos), sino también la de realizar un "travelling" hacia atrás, que permita captar la situación con una mayor perspectiva o globalidad.

En efecto, analizar la escolarización de los niños gitanos, lejos de ser "un tema exótico"/menor/particular, que "sólo a ellos les atañe"... constituye una realidad que ilumina aspectos medulares de nuestro modelo social y educativo (de nuestras propias vidas) y de los procesos cognitivos y afectivos, a la vez que supone un esfuerzo por abrir caminos que contribuyan a romper un círculo vicioso de fracaso y desencuentro.

En este artículo voy a reflejar primero la *metodología* que he seguido para llevar a cabo mi investigación (punto I); a continuación, expondré algunos *datos estadísticos* sobre la evolución en la escolarización de los niños gitanos en la localidad estudiada (punto II); realizaré después un *juicio crítico de algunas explicaciones* que se han venido dando a las dificultades académicas y/o la escasa continuidad escolar de muchos niños gitanos (puntos III y IV); posteriormente expondré las *conclusiones* de mi investigación (apartados V y VI); y, por último, señalaré algunas *implicaciones* o propuestas para la acción (punto VII).

## 2. TIPO DE INVESTIGACION Y TECNICAS EMPLEADAS

Este artículo es el resumen de una investigación etnográfica, con una finalidad aplicada, en la que se han interrelacionado los aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos, que he realizado a lo largo de casi dos décadas en la localidad castellana de Aranda de Duero.

Las técnicas de investigación de las que me he servido para la recogida de información y puesta a prueba de las hipótesis han sido las siguientes:

1) *Observación participante o trabajo de campo*: en el pueblo, en las familias (gitanas y paisanas) y en torno a los colegios. Esta labor se ha visto favorecida por mi pertenencia a la Asociación Gitana Arandina y mi condición de enseñante y vecino de la localidad, así como por el contraste de mis informaciones e hipótesis con las de los compañeros de la Asociación de Enseñantes con Gitanos de diversos lugares de España.

2) *Conversaciones con un carácter más formal*:

2.1. *Historias de vida*: He realizado entrevistas individuales en profundidad (en su mayoría, grabadas y transcritas) sobre la historia de su vida a 149 gitanos de Aranda de Duero, pertenecientes a tres generaciones de 69 familias distintas<sup>2</sup>.

2.2. *Grupos de discusión*: con maestros, con jóvenes gitanos, con jóvenes paisanos, con padres paisanos, con padres gitanos y paisanos, con trabajadores sociales, y con equipos psicopedagógicos.

2.3. *Carteles* en los que se pedía a grupos de adolescentes y jóvenes paisanos que respondieran libremente en unos murales (a través de dibujos y frases) a la pregunta: "¿Cómo vemos a los gitanos?".

2.4. *Lectura y discusión de mi proyecto de investigación y de sus sucesivas redacciones* por alguno de los propios gitanos entrevistados, maestros y otros profesionales de las ciencias sociales.

3) "*Revisión bibliográfica*", con el objetivo de conocer qué explicaciones se vienen dando hasta ahora al *fracaso escolar* de los niños gitanos en los distintos medios escritos: desde las diversas ciencias sociales, en las revistas profesionales de la enseñanza, en revistas de temas gitanos, en las programaciones y memorias de Educación Compensatoria, escritos de gitanos, archivo de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, etc.

4) *Sondeos de opinión* sobre la imagen que entre la población mayoritaria se tiene de los gitanos (uno en 1984 y otro en 1995).

5) *Cuestionarios a todos los profesores que tenían algún niño gitano en sus clases* (con datos estadísticos y escalas de estimación), uno en 1984 y otro en 1993.

6. *Estadísticas del MEC*, a nivel local, provincial y nacional.

7. *Censos de las familias gitanas* (uno de 1983 y otro de 1992).

8. *Diarios de campo*, en los que anotaba las vicisitudes de la investigación y mi vivencia de las mismas.

### 3. ALGUNOS DATOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS GITANOS E INSTRUCCIÓN DE LOS ADULTOS

He aquí algunos datos estadísticos sobre la evolución de la escolaridad de los gitanos arandinos en los últimos años y su comparación con el conjunto de la población escolar española, así como con los índices de la población rural del año 1981.

TABLA 1. *Tasas de desescolarización*

<i>Grupos de edad</i>	<i>Gitanos Aranda 92-3</i>	<i>Poblac. nacional 92-3</i>	<i>Poblac. rural 1981</i>
4 - 5 años	0	0,6	39,3
6 - 13 años	5,8 - 16,8*	0	0
14 - 15 años	87	1,3	27,9
16 - 17 años	100	27,7	55,5

\* Principio y final de curso, respectivamente.

TABLA 2. *Índice de suspensos y repetidores (Curso 92-93)*

<i>Población</i>	<i>Índice de suspensos</i>	<i>Índice de repetidores</i>
Gitanos de Aranda	66,9	51,8
Media nacional	27,7	33

TABLA 3. *Tasas de analfabetismo en mayores de 10 años (Año 1984)*

<i>Población Nivel académico</i>	Media nacional	Gitanos arandinos
Analfabetos absolutos	6,2	22,5
Analfabetos funcionales	36,4	51,1
Estudios primarios y más	57	26,4

TABLA 4. Comparación de la escolaridad de los niños gitanos de Aranda en el curso 1984-85 y en el 1992-93 (%)

<i>Indicadorescurso</i>	1984-85	1992-93
Grado escolarizac. niños git. 3 años	0	73,7
" " " " 4 y 5 años	39,4	100
" " " " de 4 a 16 años	57,9	84,3
Niños git. escol. que han cursado Educ. Infant.	57	87,2
" " en el curso correspond. a su edad	18,3	48,2
Índice niños gitanos aprobados	36,1	33,1
Asisten con regularidad	45,8	51,8
Van al colegio aseados según profesores	64,2	86,2
Comienzan el curso con material escolar	56,4	66,4
Sus padres participan en la vida escolar	19,2	26,5

De esta serie de datos se desprenden dos primeras constataciones:

a) A lo largo de los últimos 15 años se ha producido una *mejora sustancial* en la mayoría de los aspectos, especialmente en el porcentaje de niños gitanos escolarizados, así como en los que realizan Educación Infantil.

b) Persisten numerosas facetas "*manifiestamente mejorables*" en la escolarización de los niños gitanos arandinos: más de la mitad no van en el curso correspondiente a su edad, sólo un tercio obtiene rendimiento positivo, la mitad no acude con normalidad, y al acabar la EGB parece haber una especie de frontera que hasta ahora no pasan los niños gitanos de la localidad estudiada.

Por otra parte, tanto en los datos del curso 84/5 como en los del 92/3 sólo una quinta parte de los niños gitanos son considerados inteligentes y trabajadores por sus compañeros.

En síntesis: es cierto que se ha producido una mejora en cuanto al ingreso de los niños gitanos en la escuela, sin embargo ésto no se está traduciendo en una mayor continuidad en el sistema educativo.

#### 4. INSUFICIENCIA DE LOS MODELOS EXPLICATIVOS LINEALES

Las interpretaciones dadas a los fenómenos sociales y educativos no son neutrales, ya que al atribuir una explicación a una realidad socio-educativa estamos indicando dónde estimamos que se encuentran los ejes del problema y, por consiguiente, en qué dirección o direcciones estamos dispuestos a buscar vías de mejora y en cuáles no.

Hay una serie de explicaciones que se vienen dando al "fracaso escolar" de los niños gitanos y que nos las podemos encontrar (de un modo más o menos explícito) en diversos ámbitos: en las conversaciones de la calle, en periódicos y revistas, en estudios y memorias, entre profesionales... El denominador común de buena parte de estas interpretaciones es adoptar un enfoque lineal y determinista, al considerar al niño gitano como sustancialmente diferente y/o "deficitario" y abocado, en consecuencia, al fracaso de un modo fatal. Dichas teorías son las siguientes:

1. *Inculpación étnica y familiar*: para los que dan esta explicación, el hecho de "ser gitano" consiste "per se" un lastre o hándicap: "No valoran la educación", "No cuidan a sus hijos"...

2. *Inculpación al propio niño o explicación de tipo psicologizante*: tienen capacidades o motivaciones menos desarrolladas o muy diferentes; por ejemplo: "Sólo tienen inteligencia práctica" (!), "Son caracteriales"...

3. *Determinismo sociológico*: teorías sociológicas de la reproducción social: condiciones de alimentación y sanidad precarias, viviendas poco condicionadas para el estudio, falta de hábitos y estímulos lectores y escolares en su familia, necesidad de colaborar al sostenimiento familiar... que les conduce *irremediabilmente* al fracaso escolar.

4. *Tesis culturalista y esencialismo cultural*: las diferentes culturas son incompatibles entre sí y, por consiguiente, la escuela no sirve a la cultura gitana y de ahí los malos resultados académicos de los gitanos: ellos no necesitan la escuela o sólo una escuela específica y centrada en su cultura y en lo funcional. En un colegio normal entran en conflicto, se sienten desgarrados entre la cultura familiar gitana y la escolar... (Comentaremos con mayor detenimiento esta interpretación en el punto 5).

5. *Déficits lingüísticos*: medio familiar y social de procedencia con un código lingüístico restringido: sólo conocen el lenguaje vulgar y no abstracto, su vocabulario es escaso, su sintaxis y fonética incorrectas, no están familiarizados con el lenguaje culto o formal usado en los libros y en el colegio....

6. *Métodos didácticos inadecuados y falta de adaptación* de la escuela a las peculiaridades del niño gitano.

También existen combinaciones entre estas teorías, pero que no por ello abandonan su rígido causalismo fatalista:

1. y 2. "Conservadora": ni su cultura/familia ni los propios niños están a la altura de las circunstancias.

3. y 6. "Progresista": sociedad y escuela son injustas estructuralmente y, en consecuencia, cualquier intento de mejora que no sea radical es mero barniz.

1., 3. y 5. "Compensadora": tienen carencias culturales, lingüísticas y sociales, que habrá que paliar, en la medida de lo posible, desde la escuela con "discriminación positiva" y concienciándoles y con apoyos y seguimientos especiales.

3., 4. y 6. Sociologismo unido a fundamentalismo cultural: la escolarización de los niños gitanos en cuanto que derecho choca con una sociedad discriminatoria que genera

desigualdades insalvables ante la educación; en cuanto que deber se opone a su estilo de vida (que no precisa de las funciones escolares de preparación para el trabajo, socialización y custodia).

Creo que todos estos enfoques son demasiado lineales y paralizantes: como quiera que existe una correlación entre los niños que tienen menos posibilidades económicas y los que fracasan en la escuela se concluye que la *causa* es la desigualdad de oportunidades educativas que origina la clase social de procedencia; como en algunos aspectos tienen distinto tipo de lenguaje o distinta cultura de origen y no continúan estudiando, el problema radica en una carencia lingüística o en el choque cultural que se produce en el niño; como unos métodos didácticos no han dado resultado, se deduce que hay que probar otros más modernos; y, finalmente, los problemas derivados del racismo así como el hecho de proceder de distintas culturas hay que abordarlos a través de contenidos éticos y con temas o lecciones de cultura gitana... Se trataría de ser *comprensivos* con sus peculiaridades o diferencias culturales y/o de *compensar* sus carencias y desigualdades, dotándoles de algún recurso educativo complementario, clases especiales, una "pedagogía diferencial" o "enseñanza adecuada a su forma de ser" ... y, en todo caso, reforzando la educación en valores y *agregando* temas al currículum escolar sobre "otras culturas".

Es cierto que hasta ahora ha habido muchos padres gitanos que apenas han participado en la escuela, que realizan su aportación económica a última hora, que sobreprotegen a sus hijos; y niños gitanos que llegan tarde, que faltan al colegio por diversos motivos familiares, que realizan pocos deberes y/o van retrasados y no están muy centrados en clase ... Creo que no hay que combatir la creencia de que un sector considerable de niños gitanos hasta ahora han ido a la escuela en peores condiciones en lo relativo a algunos aspectos (y que esto hace más laborioso el trabajo del profesor), pero sí el que esa creencia sea aplicada sólo o preferentemente a los gitanos, de un modo generalizado y fatalista y desde la misma línea de salida, ya que eso determina nuestra conducta para reforzar esa premisa y hace que nunca pueda ser falso.

Es evidente que estamos ante un tema complejo y multifactorial. No dudamos que los factores socio-económicos condicionan la escolarización de muchas personas y que, por debajo de ciertos umbrales, resulta más arduo tener una escolarización adecuada. Del mismo modo, los niños menos familiarizados con el "lenguaje culto" o escrito, con menos tradición escolar en sus familias o con padres con menos dominio lector parten de una situación inicial desventajosa en lo que se refiere a estos aspectos. Por otra parte, los elementos didácticos y metodológicos no son, en modo alguno, despreciables, sino todo lo contrario, por cuanto suponen buscar mejores vías y estrategias instrumentales para hacer posible el aprendizaje, la motivación y la atención a la diversidad de los alumnos.

Es fundamental, así mismo, contemplar las vivencias del niño y partir de sus conocimientos previos, la educación en valores democráticos y convivenciales, y el introducir en la escuela actividades que propicien el conocimiento de otras culturas.

Resulta obvio que con esas variables socio-económicas, culturales y didácticas tenemos que contar. No obstante, en esta investigación se ha puesto de relieve que si bien estos factores inciden en determinadas circunstancias como variables condicionantes de las diferencias en los logros académicos, sin embargo, por sí solos no explican todo ni en todos los casos. Es más, dichos factores socioeconómicos, culturales y didácticos pueden usarse para enmascarar o servir de coartada a otras variables decisivas y hasta ahora poco contempladas. El riesgo estriba en que las posibles desventajas objetivas de tipo puntual de

alguno de estos niños ante los aprendizajes (motivadas por el tipo de vivienda, el bajo nivel académico de sus padres o la penuria económica) la escuela (y aquí podemos entrar todos) llegue a magnificarlas y las extrapole a todos los niños que son gitanos y con una atribución de déficit generalizado e insalvable.

En una de las primeras Jornadas de la Asociación de Enseñantes con Gitanos me comentaba un amigo maestro que en este tipo de encuentros uno sale con más preguntas y dudas de las que había llevado. Pienso, en efecto, que es imprescindible cuestionarse "las cosas ya sabidas" y "determinadas" y partir de una actitud de observación, diálogo y autointerrogación: "entrar -en palabras de B. RUSSELL- en la región de la duda liberadora".

Sólo una perspectiva sistémica e interactiva puede dar cuenta de todos los factores intervinientes en la escolaridad de los niños gitanos y de la interrelación y subordinación que existe entre los mismos. En cualquier caso, por encima y por debajo de los demás factores, el aprendizaje de los niños se sustenta en la comunicación, en la relación interpersonal... que es fundamentalmente afectividad, verdadero eje del aprendizaje, que tiñe y "renombra" todos los demás aspectos. Cuando la relación social y el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce sobre la base de la confianza y es gratificante para el niño, se genera en él autoaprecio, seguridad en sí mismo y deseo de continuar aprendiendo.

El aprendizaje escolar conlleva necesariamente esfuerzo, errores, correcciones... y la institución educativa, en una sociedad sujeta al conflicto, tiene habitualmente su dosis de presión y frustración, e incluso a veces de arbitrariedad. En estas circunstancias, el niño/alumno gitano suele vivir con una tensión añadida, no tanto por encontrarse en inferioridad de condiciones socioeconómicas o lingüísticas, o por sufrir un choque cultural, como por la *mirada recelosa* y la actitud desconfiada que los demás vierten sobre él de un modo más o menos inconsciente, intermitente y sutil (mirada que, a su vez, viene motivada por un tipo de *relaciones intergrupales desiguales y estereotipadas* existentes en nuestra sociedad).

## 5. INSUFICIENCIA Y CONFUSION DE LA TESIS DEL ESENCIALISMO CULTURAL

La tesis del "choque cultural" (al igual que hace una o dos décadas ocurrió con la sociologista y la psicologicista) tiene actualmente desde distintos ámbitos mucho predicamento y, por eso, la vamos a comentar con algo más de extensión.

Es cierto que algunos rasgos de la cultura gitana tradicional pueden en determinados momentos entrar en conflicto con requisitos necesarios para el éxito y la continuidad escolar: la falta de tradición escolar y el mimetismo o presión del grupo de chicos/as de la misma edad que ya no estudian, el matrimonio temprano, la pronta incorporación a actividades laborales para contribuir al mantenimiento familiar y el sentido de inmediatez derivado de esta carencia económica... Pero, sobre todo, el rasgo cultural que mayor discrepancia supone entre los elementos de la cultura gitana tradicional y las propuestas escolares actuales es el relativo al rol de la mujer (que, en las tres o cuatro últimas décadas, ha experimentado un cambio considerable en la cultura mayoritaria y, por tanto, también en el ámbito escolar).

"A mí me gustaba mucho estudiar... y me han desengañao: "Mira, con aprender a leer y a escribir te vale". Son tus padres los que opinaban eso. O sea, que si una chica gitana quiere

estudiar, si sus padres no quieren, adiós. Un chico que tiene 14 años ó 15 y va al colegio, van a empezar a decir comentarios gitanos: "Alá, con 14 años, ya puede ir a trabajar como su padre". Y la chica pues a empezar a fregar platos, a hacer la casa, a atender a los críos. Si una chica no va y no muestra interés, y luego como las demás no van tampoco, dice: "Pues yo tampoco" .

Esto es un problema actualmente. Y hay opiniones distintas ("Este es un momento difícil, porque no todos los gitanos pensamos igual"). Cada vez es mayor el número de personas dentro de la comunidad gitana ( si bien, todavía de un modo latente en la mayoría de los casos) que reclama una revisión del papel de la mujer, tendente a una mayor igualdad entre ambos sexos, en todos los sentidos, sin que eso suponga "tener que dejar de ser gitano".

"La gitana de nuestro tiempo exige ser mujer de nuestro tiempo [ ... ] Igualdad de derechos entre hombre y mujer es un reto que habremos de superar en los próximos años". (Unión Román, 1994).

Constituye una falacia pretender que la calidad de vida, los recursos sociales, la vinculación con el entorno en que se vive y la formación cultural correspondan -a modo de propiedad privada- a una etnia o sexo determinados. Es importante no perder de vista esta premisa, porque está creciendo una corriente de opinión que de forma sibilina (o ingenua) defiende la segregación parapetándose en una supuesta y falseada defensa de la identidad étnica de las minorías.

Como ha estudiado T. San Román (1986, 1994 y 1995), la identidad étnica o cultural tiene que ver con el sentido de pertenencia a un grupo, con la autoestima, con la solidaridad interna...; la identidad es adaptativa y admite muchos cambios. Por eso, considero muy importante no confundir identidad étnica con otros conceptos bien distintos:

a) *Identidad étnica no es sinónimo de marginación, guetización y ausencia de inserción social*: La miseria, la segregación y la falta de oportunidades no son señales de identidad, sino frutos de la exclusión. Se puede mantener la cultura propia y a la vez disfrutar de una calidad de vida sanitaria, habitacional, académica, laboral, de relación vecinal, etc. (San Román, 1994; *La comunidad gitana en Galicia*, 1993).

b) *Identidad étnica no es estaticismo ahistórico e inmovilismo*. No podemos perder de vista que toda cultura es dinámica, adaptativa, cambiante, porque su función es satisfacer las necesidades de sus componentes y, por tanto, se reacomoda a las circunstancias existentes en cada tiempo y lugar. Y si durante más de un milenio los payos de los distintos países europeos han sido su "nicho ecológico" (San Román, 1986), esto supone que muchos de los rasgos de la cultura gitana son instrumentos *adaptativos* que, partiendo de su tradición, han elegido dicha comunidad para sobrevivir en las circunstancias y dentro del margen de maniobra (por lo general, estrecho) que la sociedad mayoritaria de cada época les dejaba. Es decir, que muchas de "las costumbres que luego se han considerado como constitutivas del patrimonio cultural gitano" son "mecanismos de defensa y autocontrol" que, partiendo del "núcleo cultural originario" (Ardèvol, 1984), se han tomado para adaptarse a unas circunstancias, y que, por tanto, en otras circunstancias distintas pueden re-plantearse (por ejemplo, el presentarse como peregrinos jacobeos a su llegada a España hace más de cinco siglos, la venta de ganado o el nomadismo).

Quiere esto decir que no podemos hablar de "la cultura gitana" como si se tratara de una isla independiente del resto del mundo. Porque no es cierto. En este sentido, considero



que nadie puede esencializar y dogmatizar lo que es o deba de ser o dejar de ser ninguna cultura. Porque algo vivo no puede encorsetarse. Toda cultura -y, en realidad, la vida de cualquier persona- es un espacio de confluencias y de distintos influjos, en un proceso dinámico, de sucesivas pérdidas y ganancias.

c) *Identidad étnica no es homogeneización intragrupo.* Cada cultura es plural, múltiple, variada. Las diferencias individuales prevalecen. Y cada grupo, cada familia y cada persona es la que decide y la que elige lo que considera que más le conviene (según criterios de funcionalidad, de autoestima e incluso de mimetismo) en cada momento (obviamente, dentro del margen de opciones de que dispone).

d) *Identidad étnica no es definición de la persona única y exclusivamente como perteneciente a su etnia.* Cada persona tiene en sí misma distintos referentes o rasgos; es única, pero formada de una "pluralidad de identidades" o "estrategias de identidad" (Alfredo Fierro, 1993; y Ana Vásquez, 1990). Las personas formamos parte de grupos diversos, según edad, sexo, etnia, nacionalidad, ideología, formación académica, nivel económico, grado de salud, profesión, orientación sexual... El problema se produce cuando la sociedad en que uno se encuentra sobredimensiona (A. Carmona y J. Heredia, 1994) y absolutiza uno de los rasgos de identidad (el sexo, la etnia, el lugar de procedencia...), convirtiéndolo en un elemento descalificador y encerrando a las personas de dicho grupo en esa única identidad peyorativa (A. Vásquez, 1990).

e) *Identidad étnica no es incompatibilidad con otras culturas y desconfianza con el resto de las personas.* Toda cultura es mestiza; las culturas en contexto se enriquecen mutuamente. Como indica Fierro (1993) cada uno tiene sus raíces y su acento... pero nadie nos puede negar la pasión por conocer otras culturas, la apertura, la empatía y la curiosidad por todo lo humano. Predicar el respeto a la diferencia no significa caer en falsas dicotomías y maniqueísmos ni apostar por la cerrazón (Carmona/Heredia, 1994; San Román, 1994).

Esencializar las culturas supone concebirlas como comportamientos estancos, monolíticos, fosilizados y poco adaptativos... lo cual constituye una contradicción "in términos" con la función de adaptación al medio que juega toda cultura. El esencialismo conduce al callejón sin salida de no escuchar a los propios implicados, de mantenerles segregados y fatalmente descalificados y excluidos de los recursos sociales.

La verdadera raíz del problema estriba no en el choque entre culturas, sino en la necesidad de acabar con la discriminación socio-económica y, por lo tanto, en la apertura de alternativas sobre las que puedan elegir los gitanos, como cualquier otro grupo social (San Román, 1994; Carmona/Heredia, 1994).

La falta de continuidad escolar de la mujer no se explica por una dinámica cultural exclusivamente *interna*. Pienso que en la medida que a un colectivo gitano se le presentan mayores posibilidades reales de promoción económica y de inserción social (de salir del gueto excluyente) la división de roles tradicionales entre los géneros se suaviza y tiende a igualarse.

La mujer constituye un factor fundamental de autoestima para los gitanos (frente a un medio hostil, pero al que se considera menos virtuoso), y de defensa de la familia como único baluarte de seguridad. Al ser ambas funciones familiares menos necesarias en un contexto más favorable, la mujer puede reclamar mayores espacios de igualdad y de

autonomía personal. En esta dirección se expresan algunas jóvenes, pero también mujeres mayores; por ejemplo, la abuela de una chica que, a raíz de un robo habido en su colegio, abandonó el colegio poco antes de acabar octavo me manifestaba: "Yo estaría orgullosa de que mis nietas estarían en la escuela en vez de casadas, lo firmaré con la sangre de mis venas". Y prácticamente a renglón seguido apostillaba: "Pero tenía que cambiar más el payo hacia el gitano. Porque el gitano ya está deseando. Que diga el payo: "Oyes, vente a trabajar". Y la gitana igual, están deseando. Ahí está todo, que el gitano encima de estar necesitado, el payo no le llama. Ahí está la pega, porque el payo está muy retirado del gitano".

Como en todos los grupos sociales, determinados cambios iniciados por una persona más emprendedora dentro del colectivo y que al principio fueron criticados o mirados con desconfianza por los demás, pueden acabar siendo introducidos por un número cada vez mayor de personas e incluso, dentro de la dinámica creada, convertir en "marginados" a los inmovilistas -mecanismo de mimesis- (Ardèvol, 1984). Esto ha ocurrido con la escolarización de los niños gitanos y está sucediendo ahora con las matrículas en las Guarderías y empieza a producirse también con el carnet de conducir de la mujer y puede llegar a ocurrir en otros campos como la escolarización en Educación Secundaria.

"Antes ninguna sacaba el carnet (de conducir). Ahora ya lo tienen muchas y serán cada vez más".

"Si no estudian más gitanos es porque no se atreven a dar ese paso, por vergüenza porque les van a señalar los demás, porque hasta ahora no se ha visto gitanos que estudien".

"Es una doble idea. Al gitano que estudia, por una parte, se le admira y se le mira con envidia, porque tiene talento, pero por otra los gitanos de su edad se cachondean y le gastan bromas. Pasó igual con los primeros gitanos que se metieron en un trabajo organizado, con payos. Les llamaban 'payo', pero pensaban 'olé tu salero, que se ha buscado un trabajo fijo'. Se les admiraba, pero impactaba porque eran los primeros. Eso hoy ha cambiado, y ya no extraña. Pero admirar, les han admirado siempre".

"Mi hija no ha podido con ello (el primer curso del Instituto). Por una parte, no iba bien preparada, porque en el colegio del barrio no les exigen mucho, porque piensan que no van a seguir estudiando: 'Total, para vender, con saber las letras y los números...'. Y ahora, ella sola con muchas payas se ve un poco desplazada, no arropada. Pero más ha sido el miedo a ser señalada por otros gitanos. Ha tenido miedo y ha sido poco valiente para intentar seguir. Yo hubiera seguido, es lo que más me pesa ahora, no haber estudiado. Ya el matricularla en el Instituto costó, por los gitanos, costó convencerles... Había mucha presión sobre ella. Y no ha podido con ello. Pero a mí me sirve para el otro hijo. Mi niño me dice: 'A mí no me importa, yo sí voy a seguir'. Tiene otras miras. Yo a la chica tampoco la había animado tanto hasta ahora; solamente la había dicho: 'Tú, sácate el Graduado'.

Lo que más lo he sentido es porque ha desanimado a otras chicas. Igual que ahora miran al niño gitano que no va, mirarán al gitano que va. Ella ha servido de ejemplo malo para otras. 'A ver si eres como la Y.', decían antes. Al salirse ella, se han salido otras chicas que iban a 7º. '¿Qué pena que no haya seguido la Y.!', me ha dicho una de estas chicas de 13 años. Ojalá hubiera seguido ella, aunque hubiera repetido (...). El ser obligatorio hasta los 16 años el ir a la escuela va a ser bueno. Son los años más difíciles del gitano, los años de las interrogaciones. El payo lo tiene más asimilado ya. Las chicas (gitanas) ya están pensando en ponerse guapas para que las pidan...".

## 6. LA EDUCACION, PROCESO INTERPERSONAL QUE REFLEJA RELACIONES SOCIALES DESIGUALES Y CONTRADICTORIAS

La escolarización de los niños gitanos sólo puede entenderse adecuadamente desde el análisis de la relación entre los distintos grupos sociales y el diseño o modelo de sociedad en que vivimos, y en cómo este contexto repercute en los mensajes que le llegan al niño gitano.

Es la nuestra una sociedad bifronte o esquizofrenógena, instalada sobre unos principios rectores antagónicos e incompatibles: por un lado, los criterios humanistas de derechos humanos, igualdad, libertad y solidaridad; y, por otro lado, el dogma economicista de la competitividad, que genera jerarquización y exclusión. Esta contradicción estructural genera frustración, tensiones y desconfianza, sitúa a los ciudadanos a la defensiva, y pretende resolverse con frecuencia a través del doble lenguaje y los estereotipos ("nuestro mérito" y "su incapacidad").

El sistema escolar, en consonancia con la sociedad en la que está inmerso, tiene también un carácter antinómico o contradictorio: basado en la igualdad entre los alumnos y el derecho de éstos a desarrollar al máximo sus capacidades y en la cooperación, prepara, sin embargo, para la inserción en un sistema productivo y social estratificado.

En estas circunstancias, en torno a la escolarización de los niños gitanos se reflejan y hacen patentes las contradicciones sociales y escolares.

Por duro que nos parezca, en el sistema educativo a menudo vuelven a producirse los mismos estereotipos<sup>3</sup> y similares mecanismos de exclusión que en el resto de las relaciones interétnicas. Y, consecuentemente, el mismo mutuo recelo e incomunicación.

Persiste la acusación -velada, pero concluyente- sobre los gitanos de incapacidad social e inadaptación. Y paralelamente se insiste en percibirles como amenaza para la seguridad del grupo social mayoritario, y en el miedo a que *nos compliquen la existencia y nos desprestigien*. Una vez más, la doble inculpación: inadaptados ("se automarginan", "no valoran la educación") y peligrosos ("descienden el nivel de la clase" y "dan mal ejemplo a los otros niños").

Al preguntarles sobre los niños gitanos, sus profesores y compañeros, en el plano explícito, señalan que reina la normalidad ("Aquí no se hace ningún tipo de discriminación, tratamos a todos por igual, juegan todos juntos", "No causan problemas"... ) y/o realizan comentarios en tono aséptico sobre la falta de implicación e inadaptación de aquellos ("Sus padres no valoran mucho lo que digamos en la escuela y ellos no hacen nada", "Faltan mucho a clase y así no se puede"). Pero no se requiere profundizar demasiado para percibir que en muchos casos se vive como "un tema problemático" y ante el que se siente la necesidad de prevenirse.

El actual sistema escolar constituye uno de los cauces a través de los cuales se articula tanto el *cuidado de los hijos* como su *formación y futuro*, y por consiguiente, también la *autoestima familiar*. En cuanto que expendedor de credenciales académicas, constituye uno de los canales (unido a las influencias familiares) a través de los cuales se vehicula la *competencia social*, y en su propio seno se da (¿paradójicamente?) una *competencia inter-centros* (que se ha visto acentuada por las bajas tasas de natalidad, con el consiguiente descenso de la potencial "clientela" de alumnos). En virtud de estas circunstancias y de los conflictos y tensiones que generan, así como de los prejuicios sobre

los gitanos existentes en la sociedad mayoritaria y de la desventaja económica y de cultura académica (por falta de tradición escolar) que padecen muchas de sus familias, sobre el niño gitano se proyecta a menudo una imagen de incapacidad, unas expectativas cercenadas apriorísticamente (*aprenderán poco y abandonarán temprano*), y una anticipación de conflicto y problematización (*van a molestar, a retrasar la clase y a desprestigiar el centro*)... Ante una tarea tan importante y trascendental para la niñez como se considera "la educación" en nuestros días (sobre ella se hacen recaer todas las excelencias), los niños gitanos son concebidos a menudo (a pesar de su niñez) desde un molde estereotipado: se les imagina en las antípodas de los grandes ideales, aspiraciones e intereses educativos, una especie de encarnación de todos los peligros, y, por tanto, sobrantes, residuales. De ahí que la presencia de escolares gitanos suscite en muchos no gitanos una doble reacción de prevención y distanciamiento y/o de compasión (mezcla de paternalismo, temor, mala conciencia, exotismo, y sonrisa de pretendida superioridad) y que, en consecuencia, se tienda a reclamar para ellos no una relación de igualdad, sino de *reclusión en espacios secundarios, menores, dependientes* (San Román) e irrelevantes escolar y socialmente (a veces bajo el eufemismo de "adaptados" a "su idiosincrasia" o "a sus necesidades").

A través de los modelos de *colegio privado-religioso* y "*colegio donde van niños gitanos*" un sector importante de los padres de la sociedad mayoritaria proyectan las necesidades, aspiraciones y temores que en la época actual les suscita la educación de sus hijos. En esas dos representaciones contraponen y pretenden deslindar lo que consideran sano, deseable y sublime, frente al fantasma de lo patológico, conflictivo y contagioso.

Este modo de ver las cosas es un riesgo, pero, obviamente, no siempre ocurre así ni en la misma medida. Hay muchos profesores y padres y compañeros paisanos críticos con esta situación y comprometidos en abrir vías de comunicación y de encuentro en el día a día.

Por lo que se refiere a *las familias gitanas* de Aranda en estos años ha habido un importante *esfuerzo adaptativo*, prácticamente generalizado, por escolarizar a todos los niños y desde párvulos, en el vestido y la limpieza, así como en otros campos (la vivienda, los documentos oficiales, inversiones en la venta ambulante, sacarse el carnet de conducir, etc.).

Actualmente todas las familias quieren que sus hijos sepan leer y que convivan con todos los niños. Además, la mayoría de las familias considera que "sería maravilloso" que algún hijo (varón) suyo estudiase Enseñanza Secundaria o F.P. (y en algunas, pocas, familias también -especialmente en los matrimonios más jóvenes- las mujeres)... Pero este deseo de continuidad escolar se ve *improbable*, por diversas razones que se interconexionan y refuerzan y que conducen al derrotismo: existencia de celos mutuos entre el grupo social mayoritario y la minoría gitana, miedo (y constatación, a veces) a que sus hijos no sean bien acogidos en el colegio por sus compañeros; malos resultados académicos y desánimo de los chicos; en algunos casos falta de hábitos escolares y sentido de inmediatez, debido a la necesidad económica, por el que se busca rendimiento a corto plazo; ausencia de ejemplos de otros chicos/as gitanos/as de su edad que sigan estudiando; imposibilidad hasta ahora de ayudar a sus hijos en las tareas escolares; poco contacto con la escuela; tradición cultural de breve adolescencia y pronta incorporación a los deberes familiares; etc.

En el caso de las chicas hasta la fecha se ha visto más difícil aún su continuidad escolar a partir de la adolescencia: dado que el varón tradicionalmente ha estado volcado hacia afuera en este colectivo étnico (mientras que el rol de la mujer ha sido más hacia el interior de la familia y la propia comunidad), resulta más compatible con sus valores y pautas culturales tradicionales que, de seguir estudiando alguien, sea el varón quien lo haga.

Similar factor se ha dado en el grupo social mayoritario hasta hace 25 ó 30 años aproximadamente y todavía tiene diversa vigencia en algunas cuestiones, como me han señalado algunos gitanos repetidamente en sus historias de vida.

La mayoría de las familias gitanas de Aranda actualmente se debaten entre dos sentimientos: el orgullo porque sus hijos aprendan y se comporten debidamente en el colegio y, unido a ello, la ilusión de que sus hijos siguieran estudiando; y, por otra parte, la desconfianza, la frustración y el temor ante los problemas de sus hijos en el colegio y los escasos aprobados y, unido a esto, la indecisión sobre la posibilidad de seguir el camino incierto y desconocido hasta ahora de los estudios a partir de la adolescencia, sobre todo en el caso de las chicas<sup>4</sup>.

De esta manera, un sector importante de las familias gitanas (aunque no deliberadamente) a menudo transmite a sus hijos una imagen poco confiada de sus posibilidades de éxito y continuidad escolar y en algunas ocasiones, unas expectativas poco favorables sobre sus compañeros no gitanos (profesores y/o padres y demás alumnos). No rechazan las ventajas de la escuela, pero no se hacen demasiadas ilusiones al respecto. Al llegar a una edad en que los chicos y chicas ya son mocitos (de los 11 a los 15 años) si el chico no va muy bien ni está muy contento muchas familias se plantean el no continuar esa situación, que se ve poco productiva ya, y generadora de conflictos (riñas de los profesores y quejas del chico, críticas o comentarios por parte de algunos gitanos...). Esta especie de cautela y desesperanza ante el sistema educativo será mayor cuanto más probable se considere el fracaso y el abandono temprano de la escolarización (caso de las familias más marginadas, de los chicos que peores resultados obtienen y de la mayoría de las niñas).

Dentro de este panorama hay que señalar también que, a pesar de todo, comienza a haber familias y jóvenes con una valoración y unas expectativas sobre la escuela más optimistas y confiadas, y que pueden suponer el inicio de una mayor continuidad escolar entre los gitanos de la localidad que hemos estudiado.

## 7. EL DESCONCIERTO DE LOS MENSAJES DOBLE-VINCULARES

Todas estas circunstancias no pueden pasarle desapercibidas al niño gitano. La falta de fe en sus posibilidades de éxito o continuidad escolar, las medidas de tipo segregador (barrios, colegios, clases o actividades "especiales"), la escasez de interacción y refuerzos en clase y patio o el tipo fundamentalmente des-aprobatorio o receloso de las mismas, los estereotipos, la ironía, las insinuaciones y comentarios... constituyen para el niño *mensajes ambiguos o de "doble vínculo"*<sup>5</sup> (por su bien debe ir a un lugar en el que, sin embargo, tiene poca cabida). Esta situación le llena de perplejidad y angustia y le coloca a la defensiva. Ejemplos de mensajes doble-vinculares que en ocasiones les llegan a los niños y niñas gitanos son los siguientes:

a) *Por parte de los directivos de los colegios y profesores: dificultades en la matrícula (tienes que ir al colegio, pero en éste no tienes cabida), colocarle en clases de Educación Especial o segregadas o con niños más pequeños o pedirle que realice tareas rutinarias y simplonas (estudia, aunque no es precisamente lo tuyo), comparaciones desvalorizantes, notas des-calificatorias, ironía o gestos de escepticismo (estás aquí, pero no es que pintes mucho que digamos), tratarle de "vago" o con paternalismo (podrías, pero en realidad no puedes), ponerle en una mesa solo o en un rincón (eres de la clase, pero molestas)...<sup>6</sup>.*

b) *Por parte de los compañeros y padres paisanos:* Huir de los colegios donde se matricula un grupo de niños gitanos, apartarse de ellos o pedir al profesor que no les ponga con ellos (*tendrás derecho a estudiar, pero no seré yo quien te aguante*), llamarle "gitano" o "negro", gestos de prevención o acusarles ante el profesor como únicos culpables (*eres compañero, pero no eres uno normal*), no jugar con ellos fuera del colegio, decirles que a sus padres no les gusta que vayan con gitanos (*podría ser tu amigo, pero no puedo porque no eres de confianza*)...

c) *Por parte de los propios padres gitanos:* Dudar de sus capacidades o de sus posibilidades de continuidad escolar (*estudia, aunque no creo que llegues demasiado lejos*), transmitir mensajes negativos o recelosos del colegio, profesor o de los paisanos (*tienes que estudiar con alguien de quien tienes que protegerte*), absentismo y escaso esfuerzo de adaptación a las exigencias escolares en cuanto a libros, puntualidad, deberes, reuniones... (*estás en el colegio, pero si pierdes comba no importa demasiado*), no animarle de un modo expreso a que siga estudiando (*estudias, pero no confío en tus posibilidades de continuidad escolar*)...

d) *Por parte de las otras familias y compañeros gitanos:* mirar al adolescente gitano que sigue estudiando simultáneamente con admiración y con comentarios descalificatorios.

Yo comprendo que afirmar esto explícitamente es terriblemente duro y que seguramente nadie en su sano juicio y de un modo voluntario es capaz de dirigir al niño gitano estos mensajes tan contradictorios que he puesto en cursiva. Ocurre, sin embargo, que el doble vínculo suele emitirse de un modo inconsciente, intermitente, sutil; y, por eso, es un riesgo siempre posible, sobre todo en contextos atravesados por las tensiones (como es el campo escolar) y hacia los niños que se hallan en una posición social más comprometida (como es el caso de los niños pertenecientes a una minoría étnica a la que el grupo social mayoritario a menudo estigmatiza)<sup>7</sup>.

Este tipo de situaciones doble-vinculares (aunque tengan lugar de un modo velado y esporádico) conducen al desánimo de quien no ve salida, a la desconfianza en sus propias posibilidades y, consecuentemente, a actuar con torpeza en el terreno escolar.

Es difícil lanzarse a la aventura de nuevos aprendizajes cuando se tiene en contra algunos factores socioeconómicos, lingüísticos o de la propia tradición cultural del grupo al que se pertenece; pero esos obstáculos pueden salvarse con esfuerzo personal, familiar y/o escolar. Sin embargo, la barrera es más difícil de saltar si falla la propia autoestima, cuando uno afronta la situación de enseñanza-aprendizaje con mensajes contradictorios, sin una comunicación y confianza mutua e ilusionada con los que han de andamiar sus aprendizajes, y si va acumulando experiencias negativas, fracasos y desfase escolar.

El riesgo de que al niño gitano le lleguen mensajes doble-vinculares<sup>8</sup> no sólo procede de los distintos agentes socializadores que le rodean, sino que a menudo forma parte del propio *contexto habitacional y escolar* en que está inserto, con frecuencia guetizado y excluyente. ¿Es fácil que se genere una actitud de apertura y confianza en quien constata a diario que existe una línea fronteriza -incluso a nivel físico- que le separa y aísla a él y a su grupo social del resto? Lógicamente, esta percepción paradójica se verá atenuada en la medida en que los distintos agentes educativos (padres, compañeros y profesores) le emitan mensajes inequívocos de confianza y seguridad en el camino escolar.

Cuando tanto el contexto guetizado como las relaciones cotidianas señalan de un modo sobreentendido al propio niño y a su grupo cultural como sujetos en la falta, conflictivos, problemáticos, sobrantes, peligrosos...y , por otra parte, su obligación es ir a escuela y prepararse para el futuro e integrarse... el niño capta estos dos niveles de comunicación contradictorios y no puede dar una explicación a esta incoherencia.

Situados en esta tesitura, no es de extrañar que aparezcan conductas inadaptadas: absentismo, distracciones, malos resultados académicos... y también en algunas ocasiones comportamientos que evidencian una interrelación social pobre o defectuosa: en los chicos -por lo general, más volcados hacia el exterior- no parar quietos, decir "palabrotas", encontronazos, etc., y habitualmente de un modo retráctil en las chicas (timidez excesiva, pasividad, e incluso en algunos casos mutismo).

La apatía, el desinterés y la torpeza de muchos niños gitanos en la escuela no es sino el fruto de la perplejidad y el descorazonamiento (y luego decimos -incluso ellos mismos- que no les importa, que "pasan"...).

Se va creando de este modo una *reacción paradójica* (torpe, desesperada, no buscada...) y *circular* (que le desalienta a él mismo y a los que le rodean), en la que el chaval o chavala se irá viendo cada vez más descolgado, confirmando de algún modo los prejuicios y las malas expectativas iniciales vertidas sobre él por unos y otros.

En estas circunstancias, la situación resulta insostenible para muchos niños gitanos y algunos "se desmotivan" y, finalmente "eligen" no seguir estudiando, desvincularse del colegio. El abandono de la escuela es vivido así como una solución a una situación angustiada y nada clara.

Ya he señalado que no siempre es tan sombrío el panorama ni con la misma intensidad, y que hay padres (gitanos y no gitanos), profesores y alumnos que ven las cosas con una perspectiva que posibilita más la adaptación, el éxito y la continuidad escolar de los alumnos gitanos. Y que *el fracaso o la exclusión no tiene por qué ser fatalmente el destino escolar ni vital de nadie*. Sin embargo, no es menos cierto que, tal como han estado o están las cosas hasta ahora, *muchos niños gitanos si quieren triunfar y abrirse paso en la escuela deben ganarse la confianza de unos y otros* ("No parece gitano", "No es como los otros gitanos", o "Sí que vale para estudiar, parece que merece la pena que nos arriesguemos y le dejemos seguir en la escuela")<sup>9</sup>.

Quiere esto decir que existen unos factores o condicionantes socio-económicos, pero que no es cierta la hipótesis del determinismo sociológico<sup>10</sup>: que no todos los niños cuyas familias tienen malas condiciones socio-económicas-instructivas fracasan, ni todos los que fracasan tienen malas condiciones sociales, económicas e instructivas. Todos los efectos quedan anulados por *la afectividad, las expectativas y la atención* que la propia familia y la escuela (profesores y compañeros) les proporcionan. La escasez puede ser un estímulo de superación, siempre que el empeño se vea útil y viable y se transmita al niño el apoyo inequívoco de los que le rodean<sup>11</sup>.

La educación es, ante todo, un *proceso interpersonal* en el que se compromete la persona entera. En consecuencia, la escolarización es, fundamentalmente, por encima y por debajo de los demás factores una cuestión de *mutua confianza, de aceptación recíproca, de comunicación*.

Por eso, hoy y en el colectivo gitano estudiado, *los factores socio-afectivos y relacionales* tienen un peso más decisivo que cualquier otro en la escolarización de los niños gitanos (si bien, echan sus raíces en la presión tanto de la competencia social y escolar como de los estereotipos).

Desde esta perspectiva, determinadas expresiones y planteamientos ("La problemática familiar gitana", "La falta de adaptación del niño gitano al sistema educativo", "Los alumnos gitanos se caracterizan por altas tasas de absentismo", "Las características psicológicas del menor inadaptado"(!), "Su propia idiosincrasia"... ) se desvelan portadoras de un desenfoque de base, que cierra cualquier posibilidad de entender lo que está pasando.

Me dicen a veces "La escolarización de los niños gitanos es una labor de generaciones": otra verdad a medias, que presupone que la causa está sólo en ellos ("aún no tienen el nivel suficiente") y que aplaza "sine die" cualquier esfuerzo para mejorar el contexto social, la adaptación de la escuela a las peculiaridades de cada niño y las expectativas hacia los niños de esta minoría étnica<sup>12</sup>.

Así pues, ahora mismo el mayor obstáculo con el que se encuentra el niño gitano para triunfar en la escuela es *la imagen desvalorizada que los demás nos hacemos de él y los dobles mensajes que le emitimos*. "La problemática del alumno gitano" es un problema inter-personal, de relación social y educativa, de inter-acciones profesor-alumno y alumnos entre sí y también de confianza mutua entre vecinos de distintos grupos sociales y entre familia y escuela, en un marco de competencia y estratificación socioeconómica y étnica.

Tal como transcurren las cosas hasta ahora, el abultado "fracaso escolar" de los niños gitanos tiene a menudo el doble efecto de confirmar las profecías negativas que se habían realizado sobre ellos y de sancionar el bajo estatus social de este grupo étnico... y uno está tentado de escribir: "se cierra así el círculo de la exclusión y el desencuentro". Es decir, ante la escasa continuidad escolar de la gran mayoría de los niños gitanos hasta estos momentos, existe el riesgo de que todos nos agarremos a cualquier explicación causalista, que deje a salvo nuestra particular autoestima. Parece como que no quedara más remedio que, después de suspirar, quedarnos en un escepticismo resignado, fatalista y paralizante.

Persiste, sin embargo, la pregunta: ¿qué perspectivas de futuro se presentan y cómo mejorarlas?

## **8. PERSPECTIVAS DE FUTURO: LA APUESTA POR LOS VINCULOS SOCIALES Y AFECTIVOS**

En primer lugar, hay que poner sobre la mesa que siempre existe un margen de acción, porque tanto el propio sistema social como el subsistema escolar no son rígidos y tienen sus dosis de permeabilidad y maniobra, y porque la vida de las personas no es una mera sucesión pre-determinada y lineal de causas y efectos. En este sentido hay que subrayar el hecho de que en los últimos quince o veinte años la escolarización de los niños gitanos ha experimentado un cambio cualitativo y fundamental: los niños gitanos van a la escuela, están aprendiendo a leer ... y esto supone romper una dinámica de siglos de cultura exclusivamente oral en el pueblo gitano. Según todos los estudios de que disponemos en la Asociación de Enseñantes con Gitanos, cada vez es mayor el porcentaje de niños gitanos escolarizados y ha habido una mejora relativa en los resultados académicos (si bien su



situación escolar en relación al resto de los niños, sobre todo en cuanto a continuidad, sigue siendo en buena parte marginal). Esta evolución habida en un escaso margen de tiempo nos está indicando que las cosas no están fatalmente predeterminadas, que no son ciertas las explicaciones mecanicistas que quieren verles como inevitablemente abocados al fracaso.

En esta investigación se han puesto de manifiesto dos principales ejes del conflicto y, por consiguiente, también dos ejes para la acción: el eje estructural o compromiso social y el eje afectivo-relacional o compromiso personal.

A) *El Eje Estructural* (diseño social, política educativa y política ciudadana): es previsible que al mejorar las condiciones socio-económicas y, sobre todo, de inserción social de un colectivo de personas se haga más viable la continuidad en los estudios de sus hijos. De ahí, la conveniencia de generar transformaciones que faciliten la igualdad de acceso ante el sistema escolar y la mutua interacción: en las condiciones laborales (reparto del trabajo, no discriminación por motivo étnico, no asfixiar la venta ambulante); en lo relativo a barrios mixtos, convivenciales y bien dotados; en un sistema educativo de la comunidad (no escuela gueto ni colegios de *primera, de segunda...*); en lo concerniente a la construcción de una ciudad educativa (Faure y otros, 1993) o de "ambientes pedagógicos": becas para material escolar, comedor escolar como servicio a toda la comunidad, aulas de estudio asistido y de lectura en horas extraescolares, centros de tiempo libre que propicien la inter-comunicación y la convivencia tanto de niños y jóvenes como de adultos de diferentes grupos sociales, formación e iniciación laboral para jóvenes, educación permanente de adultos que de respuesta a las demandas de los usuarios, programas integrales o de desarrollo comunitario... Se trata de ir dando pasos decididos para que cada pueblo/barrio/ciudad (y, por supuesto, cada colegio) sean cada vez más ámbitos para la inter-relación y el compromiso solidario. Evidentemente, esto supone apostar con todas sus consecuencias en las decisiones y en la práctica cotidiana por el diálogo, la convivencia y el enriquecimiento inter-personal e inter-cultural. Lo cual conlleva necesariamente una planificación socio-económica, educativa y urbanística desde criterios de solidaridad y compensación<sup>13</sup>: no es sólo una cuestión técnica (que también)<sup>14</sup>, sino fundamentalmente de *voluntad política*: por ejemplo, centrándonos en el campo de la vivienda, ¿por qué en Barcelona en un año olímpico se desmantelaron barrios chabolistas hacia los cuales hasta entonces se había hecho la vista gorda más o menos olímpicamente?, ¿por qué en Santiago y Coruña, dos ciudades próximas en todos los sentidos, la proporción de gitanos chabolistas es tan distinta?

En otro orden de cosas, ¿por qué a pesar de la importancia de la función que desempeñan y del valor que se les otorga en teoría (y a pesar de todas las nuevas leyes y reformas educativas y sociales) a los maestros y a los trabajadores sociales se les sigue relegando a una carrera de "ciclo corto" y de "premio de consolación" para el que no puede realizar otros estudios?<sup>15</sup>.

B) *El Eje Afectivo-Relacional*: La fuerza de los vínculos afectivos y de la claridad de los mensajes, así como las expectativas favorables sobre el escolar gitano por parte de las personas relevantes para él constituye una dimensión clave. En este sentido, en diversas ocasiones he escuchado comentar a distintos gitanos con estudios universitarios la razón por la que ellos llegaron a realizar una carrera en un momento en que eran muy pocos los gitanos que continuaban estudiando más allá de la escuela. He encontrado siempre una respuesta similar: hubo un maestro que insistió a mis padres en que yo valía para estudiar y que era una pena que no continuara estudiando y, a su vez, mi familia me animó, creyó en mis posibilidades, confió en el maestro y en la escuela (otro factor que suelen señalar es que

su familia no vivía en un gueto: eje estructural, al que nos hemos referido anteriormente). Algo similar ocurrió hace dos o tres décadas con los hijos de los agricultores de las zonas rurales del interior de España.

Pienso, que "el factor humano constituye el instrumento de todos los instrumentos". Como señalaba en las últimas Jornadas de Enseñantes con Gitanos José Heredia (gitano, profesor, poeta y dramaturgo) refiriéndose a esto mismo: "El que confíen en ti, te obliga mucho".

La escolaridad de los niños gitanos constituye una *realidad sistémica*, y como tal, cualquier mejora significativa en una de las piezas importantes del sistema puede redundar en un cambio de todo el conjunto y en una evolución más favorable. El mejorar sustancialmente un sector o aspecto puede significar que el resto de los sectores no se sientan amenazados o de-preciados, o con la sensación de que su esfuerzo es baldío. Se abandonan, de este modo, muchas posturas defensivas, y el niño/a gitano/a puede llegar a sentir que se vierten sobre él expectativas favorables, o, lo que es lo mismo, que cuenta con andamios claros en los que apoyar sus aprendizajes y su relación entre iguales. Así:

a) *Un maestro* o grupo de maestros que confía y apuesta por el niño, que se acerca a casa de la familia a tomar café (pongamos por caso), que se implica en que el niño progrese adecuadamente y pone todos los medios posibles para ello, que propicia la unión y la cooperación solidaria y el enriquecimiento mutuo entre los alumnos de la clase y que con su ejemplo y actitud ayuda a desvelar las situaciones de clasismo, racismo y discriminación ... es un maestro que puede generar confianza en los padres y en el propio niño gitano, y contribuir al éxito escolar de éste y a que los demás compañeros le vean como uno de los suyos.

"Había una maestra que nos daba las llaves de su coche para subirle el bolso al colegio y cosas así, para que viera la gente que tenía confianza en nosotros. No era racista; al revés. Y eso te animaba mucho".

"(...) Esa fue una buena maestra, se preocupaba por nosotros, incluso algunos días nos llevaba hasta su casa".

"Había un maestro que me quería mucho. Y yo hacía los deberes sólo por contentarle".

b) *Unos padres gitanos* que confían totalmente en el maestro y en la escuela, y en que su hijo es válido y competente como estudiante y que ponen todos los medios a su alcance para que el estudio de éste sea eficaz (asistencia diaria, materiales escolares, contacto de los padres con el profesor y con la escuela, obligarle a hacer los deberes ...) hay muchas posibilidades de que se ganen la confianza y el aprecio de los demás y de que el propio niño se sienta impulsado a progresar académicamente y a seguir estudiando.

c) *Unos compañeros gitanos, vecinos y familiares* que miran con estima al chico o chica que estudia y le animan a seguir sus estudios ... están generando confianza y apoyo en el estudiante (niño o adolescente) gitano.

d) *Unos compañeros y padres paisanos* que apuestan por la amistad y la cooperación en la práctica, que no "huyen" de los colegios donde se matricula un grupo de gitanos, que quedan para jugar en la calle o ir de cumpleaños con sus compañeros de clase (sin hacer distinción de tipo alguno) ... es bastante probable que generen en el niño/o gitano/a y en los

padres de éste/a una actitud de confianza y lazos de amistad ... pilares necesarios para un aprendizaje como el escolar que se desarrolla en una situación interpersonal.

"Me gusta ir al colegio porque tengo amigos, tenemos amistad, se pasa mejor el tiempo en el colegio estudiando con los amigos que en la casa aburrida (...) Siempre nos hemos llevado todos los chicos muy bien, aunque siempre hay alguno que es un poco más chulillo que los demás. (...) Entonces yo me lo he pensado muy bien y yo quiero seguir yendo al colegio a estudiar. O sea, que igual sí que voy al Instituto".

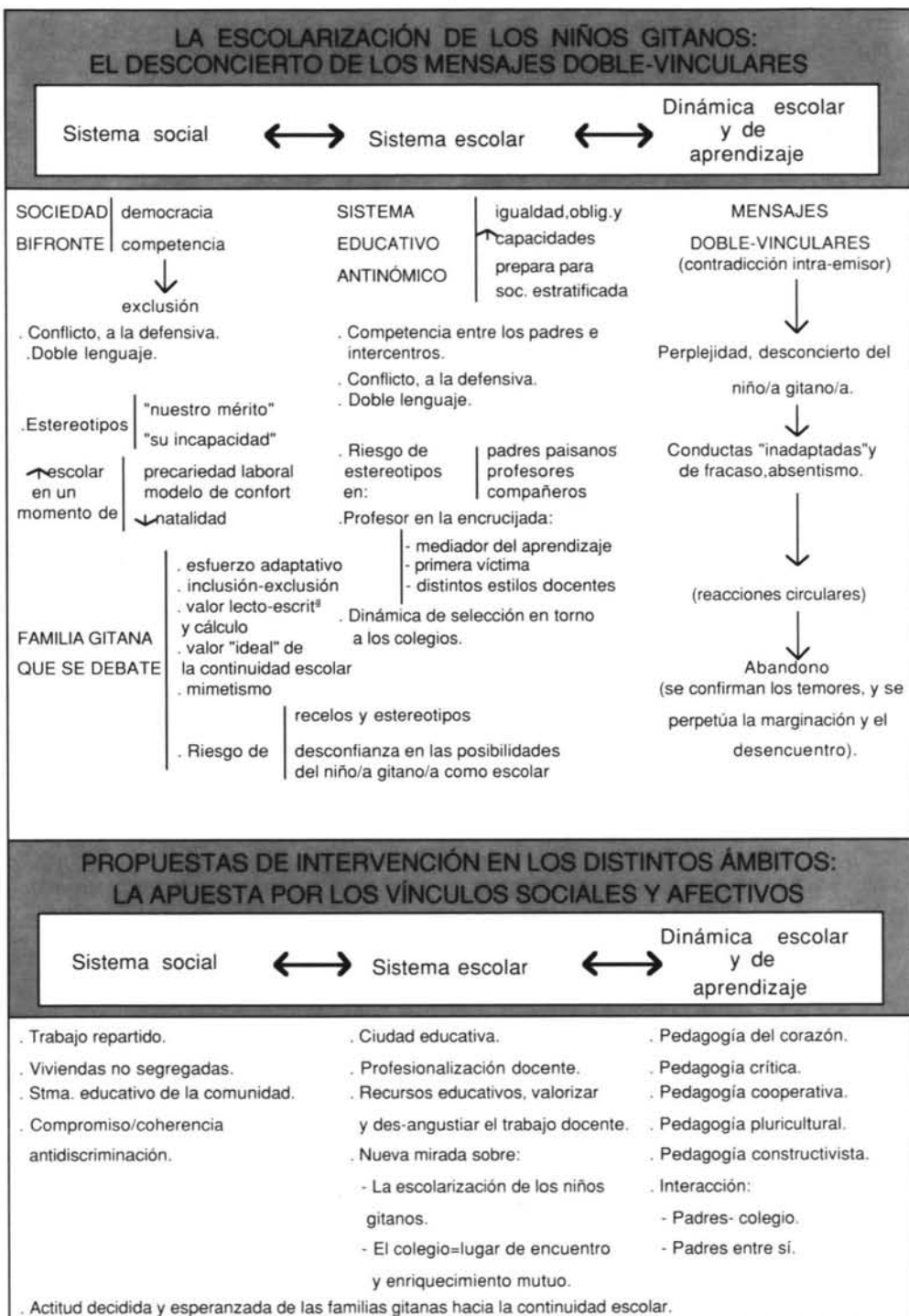
En un marco social como el que vivimos - esquizofrenógeno, jerarquizado y surcado de contradicciones- probablemente siempre habrá motivos para la desesperanza, para sentirse amenazados y desconfiar, para el fatalismo (sociologista, lingüístico, culturalista, psicologizante...) Seguramente no faltarán argumentos y datos para ponernos a la defensiva unos y otros, para el encasillamiento y la exclusión, para decir -desde cualquier situación- "lo que nos faltaba"... Se trata, por tanto, de una opción o compromiso personal, una apuesta, que tal vez algunos puedan considerar ingenua<sup>16</sup>. Es lo que los profesores gitanos Pedro Peña y Antonio Carmona han definido en el terreno educativo como la "pedagogía del corazón".

La escuela supone -algo está en las manos de cada uno de nosotros- una ocasión privilegiada para el compromiso crítico y para la convivencia, un ámbito para la esperanza, para romper la paradoja social y el desencuentro que me indicaban en sendas historias de vida dos jóvenes padres arandinos gitanos:

"Un sector de la sociedad paya nos acusa de que no nos integramos y no se da cuenta de que la sociedad somos todos: los millones de personas que hay en España. Esa sociedad que nos apunta con el dedo es la sociedad que nos impide integrarnos. O sea, que esas personas en vez de apuntarnos con el dedo, que arrimen un poco el hombro, como nosotros también tenemos el deber de arrimarlo".

"Si el niño gitano oye desde pequeño historias y comentarios de que los payos son malos, que nos quieren mal, que nos tratan injustamente... va a interiorizar esa desconfianza. Al llegar al colegio va con esa idea y es difícil relacionarse con normalidad y progresar así... Yo creo que se ha levantado una muralla entre los dos pueblos; yo la he pasado y he visto que los payos no me miran bien y que ellos no quieren pasarla, lo más que llegan es a sentarse encima de la tapia y a mirar, con las piernas colgando (...) Quieren verme como payo, que deje de ser gitano (...) Yo lo que quiero es que a mi hijo no le ocurra eso, que tenga amigos payos y gitanos, como ahora los tiene. Lo que quiero es romper la muralla, y que en su lugar haya una avenida donde podamos convivir todos".

El diagrama adjunto es un intento de plasmar la interdependencia existente entre los factores que en esta investigación se han revelado más influyentes en la escolaridad de los niños gitanos.



## NOTAS

1 Mi mayor agradecimiento a todas las personas que me han prestado su colaboración, muy especialmente a los gitanos, maestros y trabajadores sociales de Aranda de Duero, a los compañeros de la Asociación de Enseñantes con Gitanos y de la Asociación Gitana Arandina (AGA), a las antropólogas TERESA SAN ROMAN, SILVIA CARRASCO y ELISENDA ARDEVOL, así como a los pedagogos (MARTIN ROJO y TERESA ESTEBAN y a mis alumnos del I.E.S. "Sierra de Ayllón".

2 Para la selección de las familias a las que iba a entrevistar me serví de una maqueta en torno a cuatro variables (tipo de trabajo, tipo de vivienda, grado de instrucción y tipo de familia). En honor a la verdad, dicha maqueta sólo la pude seguir de un modo orientativo, ya que, en primer lugar, muchos de los modelos de familia que en ella se formaban no existían en la localidad que estaba estudiando; y, en segundo lugar, porque las condiciones laborales, de barrio, de tipo de familia y grado de instrucción en los últimos años entre las familias gitanas son cambiantes... En definitiva, porque es muy difícil reducir la complejidad humana a unas casillas.

3 A veces he oído decir a algunos gitanos: "Nos tienen *imaginados*". Creo que esta frase no es un mero error de pronunciación (en lugar de *marginados*), sino que constata un estado de cosas: más que por un conocimiento real de los gitanos, el grupo social mayoritario se rige por *la imagen o imágenes que tiene de ellos*.

4 Existe miedo también de alargar la adolescencia porque en las dos décadas pasadas "la integración social" de algunos adolescentes y jóvenes gitanos varones ha sido únicamente en los límites del sistema, en el campo de las toxicomanías, con el consiguiente drama personal y familiar. Esto provoca en muchas familias gitanas actualmente una actitud precavida y reactiva, de centrarse en la familia y cobijarse en el culto de la Iglesia Evangélica de Filadelfia como ámbito de seguridad, autoestima grupal, re-definición de la cultura gitana desde dentro, lugar de relación y acogida y, en definitiva, tabla o áncora de esperanza.

5 Se da una situación de *doble vínculo* (BATESON) cuando una misma persona (o grupo de personas) importante para la vida del niño le envía simultáneamente dos mensajes distintos y contradictorios, o lo que es lo mismo, un mensaje donde hay varios niveles de comunicación (uno explícito y otro latente) discrepantes o incongruentes entre sí... De este modo, el niño queda envuelto en una situación de la cual no puede desprenderse y en la que es incapaz de encontrar una lógica al mensaje.

6 Los maestros, por su parte, viven la ambivalencia, las tensiones y la frustración propias de una profesión muchas veces estresante y atravesada por el conflicto y que es valorada poco y mucho de un modo simultáneo por la sociedad. Los profesores sufren de algún modo también una situación doble-vincular: "El maestro recibe mensajes contradictorios y paralizantes: sabe y no sabe, es todo y nada". (QUIROGA, 1986). En este contexto, algunos maestros perciben la escolarización de los niños gitanos como amenazante para su equilibrio profesional y laboral.

7 Desde otras perspectivas teóricas, COLIN ROGERS (1987) y S. MOLINA y GARCÍA (1984), en sus revisiones sobre el tema llegan a conclusiones similares.

8 La palabra "gitano" a muchos niños gitanos les deja perplejos y desconcertados, pues es a la vez descriptiva de una realidad querida y etiqueta estigmatizadora. En efecto, el vocablo "gitano" se usa en la vida diaria con una doble acepción:

a) *Sustantivo*, que nombra a las personas pertenecientes a una determinada minoría étnica o cultural. Es la *denominación* neutra de una realidad equiparable a los nombres de otros pueblos, etnias y grupos sociales como "castellano", "riberaño", "mancheño"...

b) *Adjetivo denigratorio* que recoge un *estereotipo*: "persona que engaña y comete acciones desaprensivas". Una especie de desviación patológica -y amenazante- de la normalidad: "Ese es peor que los gitanos", "Los gitanos son todos unos...", "Gitano tenías que ser" ... Este segundo uso que se hace de la palabra gitano es una categorización prejuiciosa que sólo aparece en aquellos pueblos y grupos sociales que han sufrido históricamente un proceso de persecución y estigmatización, como son los gitanos o los judíos. Dicha aplicación resulta no sólo ofensiva, sino que constituye para el niño gitano un mensaje doble-vincular: Yo soy gitano (pertenezco a una familia gitana), pero no soy *gitano* (con los atributos insultantes y denigratorios que algunas personas atribuyen a esta palabra). ¿Por qué me llaman "gitano" si tengo mi nombre?, ¿Debo enfadarme si me llaman "gitano"?, ¿Es malo ser gitano?, ¿Por qué me ha tocado a mí ser gitano?, etc.

9 Estos muchachos que logran romper de alguna manera ese círculo suelen ser apreciados en la escuela y concentrar las miradas: desde una perspectiva esperanzada son un ejemplo para demostrar que es posible que los niños gitanos sigan estudiando; desde otro enfoque, nos resulta curioso y nos sirve de coartada para confirmar la regla de que nosotros no tenemos nada que ver en el fracaso escolar generalizado de los niños gitanos, de que son ellos los que no se adaptan, como demuestra el hecho de que el que se esfuerza tiene cabida entre nosotros. Las familias gitanas, por su parte, también observan expectantes.

10 Agradezco los comentarios y sugerencias de la maestra y antropóloga TRINIDAD MILAN sobre este punto. Ella ha realizado una investigación -no publicada- que llega también a estas conclusiones.

11 Un ejemplo -deplorable- de una mala interpretación sociologista es el que aparecía recientemente en las noticias locales en boca de un técnico municipal: "El Ayuntamiento, a través del Programa de Desarrollo Gitano, creará un aula de repaso para niños afectados de alto riesgo de fracaso escolar por provenir de familias desestructuradas, mono-parentales y/o con problemas de toxicomanías o marginación social". (Aranda de Duero, abril 1994, radios locales y *Diario de Burgos*).

12 No obstante, es cierto que hay un progreso escolar generacional: "Vamos hacia adelante y nuestros hijos no van a ser como nosotros, van a estudiar más. Estas opiniones que te damos y el libro que vas a hacer dentro de unos años se habrán quedado atrasados".

13 La situación escolar de los niños gitanos no es, por consiguiente, un tema menor, sino una realidad que nos interpela a todos: a los propios gitanos, por supuesto, pero también a los vecinos paisanos, partidos políticos, sindicatos de la enseñanza, ONGs, congregaciones religiosas que regentan colegios...

14 El rigor de los programas y su evaluación, la creatividad, la implicación, la empatía de los profesionales, su apuesta por la esperanza y su trabajo en equipo y en sintonía y colaboración con los propios implicados puede abrir nuevos caminos y remover obstáculos que hasta entonces se creían insalvables. A este respecto me comentaba una trabajadora social del Programa de Educación Compensatoria en relación a su trabajo de seguimiento escolar y atención a los casos de absentismo: "Depende mucho del director de cada colegio... Hay algunos que se implican, mientras que otros te llegan a decir: 'El problema es que tú eres demasiado eficaz'".

15 En una encuesta realizada a universitarios de primer año en 1985 la carrera de Magisterio es valorada como la de menos dificultad académica, la de menos prestigio, con la que menos dinero se va a ganar...(CIDE-ALEF, 1988). Por lo que respecta a los trabajadores sociales, muchos Centros de Acción Social de Castilla y León se nutren de personal eventual, contratado por seis meses, con "contratos basura"... pero, eso sí, respondiendo a programas bellamente redactados.

16 Algunos autores han llamado a esta apuesta personal *autenticidad o empatía* (ROGERS), *respeto* (MAKARENKO), *comunicación y piedad* (Escuela de Francfort), *compromiso ético asumido empáticamente y totalmente carente de racionalidad científica* (SAN ROMAN).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARDEVOL/IOE (1984): *Proyecto de investigación sobre los gitanos en España*. Madrid (policopiado).
- ARDEVOL, E. (1987): "Payos y gitanos, una experiencia de interrelación étnica en preescolar". *Comunicación de las VII Jornadas de Enseñantes con Gitanos*, Badalona.
- (1987): *Antropología urbana de los gitanos de Granada*. Ayuntamiento de Granada.
- (1990): *Trabajo familiar aplicado a la escolarización de niños gitanos: la experiencia de Riu Sec*. Barcelona (policopiado).
- CARMONA, Antonio/ HEREDIA, José (1994): "Cultura gitana y cambio social". En: *Diálogo gitano*, nº 79, Madrid.
- FAURE et al./ UNESCO (1993): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza/Unesco, Madrid.
- SAN ROMAN, T. (1984): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. U.A.B., Barcelona.
- (comp.) (1986): *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Alianza, Madrid.
- (1991): "La marginación como dominio conceptual. Comentario sobre un proyecto en curso". En PRAT et al.: *Antropología de los pueblos de España*. Taurus, Madrid.
- (1991): "Antropología aplicada y relaciones étnicas". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 27.
- (1992): "Pluriculturalisme i minories ètniques". *Perspectiva Escolar*, abril y mayo de 1992.
- (1994): *La diferència inquietant*. Serveis de Cultura Popular/Altafulla, Barcelona.
- (1995): *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía*. U. A. B., Barcelona.
- SAN ROMAN, T./GARRIGA, C. (1975): "La imagen paya de los gitanos". *Revista de Trabajo Social*, 60.
- VASQUEZ, A. (1990): "La leyenda de Ulises". *América*, La Sorbonne Nouvelle, París.